Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981)

Clémence Cardon-Quint

▶ **To cite this version:**

Clémence Cardon-Quint. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981). Histoire. Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne, 2010. Français. NNT : 2010REN20055 . tel-00575863v1

HAL Id: tel-00575863

https://theses.hal.science/tel-00575863v1

Submitted on 11 Mar 2011 (v1), last revised 20 Apr 2011 (v2)

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

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

UNIVERSITÉ RENNES 2
sous le sceau de l'UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE

THÈSE

pour l'obtention du titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2
Mention : Histoire
École doctorale de Sciences humaines et sociales

présentée par

Clémence CARDON-QUINT

Préparée à l'Unité mixte de recherche CNRS n°6258
CERHIO – Centre de recherches historiques de l'Ouest

Soutenue publiquement le 9 décembre 2010

LETTRES PURES ET LETTRES IMPURES ?

LES PROFESSEURS DE FRANÇAIS DANS LE TUMULTE DES RÉFORMES
HISTOIRE D'UN CORPS ILLÉGITIME (1946-1981)

Première, deuxième et troisième parties

sous la codirection des professeurs
Gilbert NICOLAS, Université Rennes 2
Jean-Noël LUC, Université Paris-Sorbonne

Jury

Professeur Anne BARRÈRE, Université Paris 5, Sciences de l'Education, rapporteur
Professeur Bruno BELHOSTE, Université Paris 1, Histoire, rapporteur
Martine JEY, MCF HDR, Université Paris-Sorbonne, Littérature Française
Professeur Jean-Noël LUC, Université Paris-Sorbonne, Histoire
Professeur Gilbert NICOLAS, Université Rennes 2, Histoire

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

UNIVERSITÉ RENNES 2
sous le sceau de l'UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE
UFR DE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

THÈSE

pour l'obtention du titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2
Mention : Histoire
École doctorale de Sciences Humaines et Sociales

présentée et soutenue publiquement par

Clémence CARDON-QUINT

le 9 décembre 2010

LETTRES PURES ET LETTRES IMPURES ?

LES PROFESSEURS DE FRANÇAIS DANS LE TUMULTE DES RÉFORMES
HISTOIRE D'UN CORPS ILLÉGITIME (1946-1981)

Première, deuxième et troisième parties

sous la codirection des professeurs
Gilbert NICOLAS, Université Rennes 2
Jean-Noël LUC, Université Paris-Sorbonne

Jury

Professeur Anne BARRÈRE, Université Paris 5, Sciences de l'Education, rapporteur
Professeur Bruno BELHOSTE, Université Paris 1, Histoire, rapporteur
Martine JEY, MCF HDR, Université Paris-Sorbonne, Littérature Française
Professeur Jean-Noël LUC, Université Paris-Sorbonne, Histoire
Professeur Gilbert NICOLAS, Université Rennes 2, Histoire

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

À Jean-François et Timothée

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont d'abord à mes deux directeurs de thèse, Gilbert Nicolas et Jean Noël Luc pour leurs conseils avisés, leur patience et la confiance qu'ils m'ont témoignée.

André Chervel a très libéralement mis à ma disposition l'importante documentation qu'il a amassée au cours de ces recherches : qu'il en soit ici chaleureusement remercié.

Je tiens aussi à remercier tous ceux qui ont accepté de me livrer leur témoignage, et tout particulièrement Jean-Dominique Beaudin, qui m'a transmis sa collection des bulletins de l'*APL*.

Cette thèse a profité des échanges fructueux du séminaire REDISCOL. Faute de pouvoir citer tout le monde, je veux au moins remercier Renaud d'Enfert pour ces nombreuses discussions qui ont très largement alimenté ma réflexion.

Au Service d'histoire de l'éducation, j'ai trouvé des collègues passionnants et passionnés : merci à eux.

Anne-Marie Quint et ma mère, Marie-Odile Cardon, ont été des relectrices patientes et attentives et des grands-mères dévouées. Merci à elles pour cet indispensable soutien.

Merci à Lise pour ses talents de traductrice.

À ma famille, à mes amis, merci pour votre présence tout au long de ces années.

À Timothée, je voudrais demander pardon pour ces derniers mois.

Cette thèse n'existerait pas sans la présence, l'enthousiasme, le bon sens, les colères et la patience de Jean-François : je n'ai pas de mots pour le remercier.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

SIGLES

AAEENS : Associations des anciens élèves et élèves de l'École normale supérieure
ANECNES: Association nationale des éducateurs de classes nouvelles de l'enseignement secondaire
AFP/EF : Association française des professeurs/enseignants de français
AGE : Assemblée générale des étudiants
ANIPR : Association nationale des inspecteurs pédagogiques régionaux
A/SPHG: Association/société des professeurs d'histoire géographie
APL : Association des professeurs de lettres
APLAES : Association des professeurs de letters de l'enseignement supérieur
APME(S)P: Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public
AQPF : Association Québecoise des professeurs de français
ARELA: Association régionale des enseignants de langues anciennes
BAPL: Bulletin de l'Association des professeurs de lettres
BEL : Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde
BELC: Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger
BREF : Bulletin de recherche sur l'enseignement du français
BSPFLA : *Bulletin de la Société des professeurs de français et de langues anciennes*
CAC : Centre des archives contemporaines
CAL : Comité d'action lycéenne
CAPCEG : Certificat d'aptitude au professorat des collèges d'enseignement général
CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CCFR : Catalogue collectif de France
CDDP : Centre départemental de documentation pédagogique
CEG : Collège d'enseignement général
CEGT : Conseil de l'enseignement général et technique
CES : Collège d'enseignement secondaire
CESD : Conseil de l'enseignement du second degré
CET : Collège d'enseignement technique
CIEP : Centre international d'études pédagogiques
CNARELA : Coordination nationale des associations régionales des enseignants de langues anciennes
CNGA : Confédération nationale des groupes autonomes
CRELEF : Centre de recherche en linguistique et enseignement du français
CSEN : Conseil supérieur de l'éducation nationale
CODHOS : Collectif des centres de documentation en histoire ouvrière et sociale
CPR : Centre pédagogique régional
CRAP : Cercle de recherche et d'action pédagogique
CRDP : Centre régional de documentation pédagogique
CREDIF : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français
CRFPEGC : Centre régional de formation des professeurs d'enseignement général des collèges
DEUG : Diplôme d'études universitaires générales
EAF : Épreuve anticipée de français
EHESS : École des hautes études en sciences sociales
ENNA : École normale nationale d'apprentissage
ENP : École nationale professionnelle
ENS : École normale supérieure
ENSET : École normale supérieure de l'enseignement technique
EPS : École primaire supérieure
FA : Français aujourd'hui
FEN : Fédération de l'éducation nationale
FCPE : Fédération des conseils de parents d'élèves

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

FGEL : Fédération générale des étudiants en lettres
FNELF : Fédération nationale des étudiants en lettres de France
FIPF : Fédération internationale des professeurs de français
GFEN : Groupe français d'éducation nouvelle
GLC : Groupe de lettres classiques
GLM : Groupe de lettres modernes
GTU : Groupe de travail universitaire
HIMASE : Histoire des militants associatifs et syndicaux
IDEN : Inspecteur départemental de l'éducation nationale
IA : Inspecteur d'académie
ICEM : Institut coopératif de l'école moderne
IEP : Institut d'étude politique
IG : Inspecteur général
IMEC : Institut mémoires de l'édition contemporaine
IPES : Institut préparatoire à l'enseignement du second degré
IPN-INRDP : Institut pédagogique national (Institut national de recherche et documentation pédagogique)
IPR : Inspecteur pédagogique régional
IREM : Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques
JORFDAN : Journal officiel de la République française. Compte rendu des débats de l'Assemblée nationale
JORFDS : Journal officiel de la République française. Compte rendu des débats du Sénat.
MAFPEN : Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale
MAIF : Mutuelle assurance des instituteurs de France
ND : non disponible
OCDE : Organisation pour la coopération et le développement économique
OECE : Organisation européenne de coopération économique
OFRATEME : Office française des techniques modernes d'éducation
OPI : Objectifs, programmes, instructions
PEGC : Professeur d'enseignement général des collèges
PEN : Professeur d'école normale
PGS : Programme général des stages
REDISCOL : Réformer les disciplines scolaires (projet ANR)
RFA : Revue de la Franco-Ancienne
RTS : Radio-Télévision Scolaire
SELF : Société d'étude linguistique française
SGEN : Syndicat général de l'éducation nationale
SHE : Service d'histoire de l'éducation
SNALC : Syndicat national des lycées et collèges
SNALSH : Syndicat national autonome des facultés de lettres et sciences humaines
SNC : Syndicat national des collèges
SPFLA : Société des professeurs de français et de langues anciennes
SNES : Syndicat national de/des enseignement(s) du second degré (classique, moderne technique)
SNESUP : Syndicat national de l'enseignement supérieur
SNI (PEGC) : Syndicat national des instituteurs (Professeurs d'enseignement général des collèges)
SU : Syndicalisme universitaire
SUDOC : Système universitaire de documentation
TEF : Tableaux de l'enseignement et de la formation
TS : Tableaux statistiques
UEC : Union des étudiants communistes
UER : Unité d'études et de recherches
UJCml : Union des jeunesses communistes, marxistes-léninistes
UNEF : Union nationale des étudiants de France
UNI : Union nationale interuniversitaire
US : Université syndicaliste
UV : Unité de valeur

INTRODUCTION

« Nous n'avons pas de maîtres de français et pour comble – car c'est véritablement un comble et il faut que ces choses soient dites – ce sont les professeurs de latin, de grec et de français qui font opposition à la création d'une vraie carrière de professeur de français. D'une part ils n'enseignent le français qu'en rechignant, car enfin le fait est là, ils ne l'enseignent qu'en rechignant, d'autre part, ne l'enseignant que malgré eux dans un très grand nombre de cas, ils s'opposent à ce qu'on forme des professeurs qui n'enseigneraient que lui »[1].

Jean Guéhenno, inspecteur général de lettres.
Stage sur l'enseignement moderne, 6 décembre 1955.

Le paradoxe dénoncé avec vigueur – et non sans excès – par l'inspecteur général Guéhenno trouvait son origine dans un très ancien héritage, dont les professeurs de lettres étaient la vivante incarnation. Derrière le professeur de lettres classiques des années 1950 se profilait la figure du régent des collèges de l'Ancien Régime, professeur de grammaire ou de belles lettres[2], dispensant un enseignement fondé sur l'étude des langues anciennes et des textes de l'Antiquité grecque et romaine[3].

Dans l'éducation humaniste, telle que l'avait codifiée pour les Jésuites la *Ratio studiorum*, les textes anciens offraient à la fois un modèle d'écriture – la rhétorique, règles communes régissant tout discours et consacrant, par là même, l'unité du savoir, selon la conception encyclopédiste de la Renaissance – et un modèle éducatif : celui d'une société antique consciemment idéalisée, condensé de toutes les vertus[4]. L'émergence des belles-lettres dans la société de cour, la naissance de l'écrivain français au XVIIe siècle laissèrent intacte la tradition pédagogique : agréable divertissement, la littérature française n'était pas vue comme un objet d'enseignement[5].

Le mouvement des Lumières bouscula ce bel ordonnancement. Avec le développement de la science moderne prenait corps un idéal de transparence, de neutralité et d'objectivité du discours scientifique, renvoyant la rhétorique au rang des ornements

---

[1] « L'enseignement du français et le monde moderne. Notes prises au cours d'une conférence de M. Jean Guéhenno, inspecteur général de l'Instruction Publique (Sèvres, 6 décembre 1955) », *Cahiers pédagogiques*, n°6, mars 1956, pp. 398-399.

[2] Divisions en vigueur dans les collèges de l'université de Paris. Dominique Julia, « La naissance du corps professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39-1, 1981, pp. 71-86.

[3] Sur l'enseignement des humanités dans les collèges de l'Ancien Régime, signalons notamment les travaux suivants : Marie-Madeleine Compère, *Du collège au lycée (1500-1850) : généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard-Julliard, 1985, 285 p. ; André Chervel et Marie-Madeleine Compère (dir.), *Les humanités classiques*, n°74 de *Histoire de l'éducation*, mai 1997, 253 p. ; François de Dainville, *L'éducation des Jésuites : XVIe-XVIIIe siècles*, Paris, Éd. de Minuit, 1978, 570 p.

[4] Adrien Demoustier, Dominique Julia, Ratio studiorum : Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus, Paris, Belin, 1997, 314 p.

[5] Sur la naissance de la littérature française : Philippe Caron, *Des "belles lettres" à la "littérature" : une archéologie des signes du savoir profane en langue française. 1680-1760*, Louvain, Paris, Peeters, 1992, 430 p. ; Alain Viala, Naissance de l'écrivain, Paris, Éd. de Minuit, 1985, 317 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

superflus[6]. Les encyclopédistes, sévères censeurs des collèges d'Ancien Régime, appelaient de leurs vœux un enseignement positif, enseignement des *realia* ouvert aux sciences comme aux langues modernes. Tout au long du XIXe siècle s'affrontèrent ainsi, dans l'enseignement secondaire – et à travers l'expérience de l'enseignement spécial - défenseurs des humanités d'ancien régime et promoteurs du modèle encyclopédiste brièvement expérimenté dans les écoles centrales[7]. Pendant ce temps, l'enseignement du français progressait dans les classes, sans pour autant renverser le primat de la langue latine.

Les réformes républicaines de la fin du XIXe et du début du XXe siècle rompirent avec cette polarisation du débat pédagogique par un jeu subtil de chassé-croisé. Les sciences consolidaient leur implantation dans l'enseignement secondaire, non comme spécialités, enseignement utilitaires, mais comme humanités scientifiques ou modernes : c'était l'arbitrage de la réforme de 1902[8]. En un sens opposé, les mutations de l'enseignement littéraire consacraient l'abandon de la pédagogie humaniste des collèges. Par un double glissement, le français s'émancipait de la tutelle latine, tandis que la culture rhétorique, fondée sur l'imitation des modèles anciens, cédait le pas à la culture du commentaire[9].

Soutenu par l'essor de l'histoire littéraire comme discipline universitaire, ce nouvel enseignement du français se plaçait sous les auspices de la science. Dans le même mouvement, et non sans paradoxe, en faisant de la lecture des œuvres littéraires françaises une propédeutique à la philosophie, une voie d'accès au Beau, au Vrai, au Bien, il inscrivait au cœur de l'enseignement littéraire – fût-ce autour d'un canon encore très classique - la figure de l'écrivain prophète, héritée de l'âge romantique, lors même que l'évolution du champ littéraire en prédisait le crépuscule[10]. Se trouvait ainsi préservée, pour le professeur de lettres, la fonction éducative définie autrefois par référence aux humanités. La promotion

[6] John Bender et David Wellbery, *The ends of rhetoric*, Stanford, Stanford university press, 1990, 238 p.
[7] Sur ces transformations, Clément Falcucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*, Toulouse, Privat, 1939, 667 p. ; Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan, 1938, 221 et 226 p.
[8] Bruno Belhoste, «Réformer ou conserver ? La place des sciences dans les transformations de l'enseignement secondaire en France (1900-1970) », dans Bruno Belhoste *et. al.*, *Les sciences au lycée : un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*, Paris, Vuibert-INRP, pp. 27-38. ; Bruno Belhoste, « Les caractères généraux de l'enseignement secondaire scientifique », *Histoire de l'éducation,* n°41, janvier 1989, pp. 3-45 ; Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, n°119, juillet-septembre 2008, pp. 29-80.
[9] Martine Jey, *La littérature au lycée : invention d'une discipline. 1880-1925*, Metz, Klinckseck, 1998, 344 p.
[10] Sur le romantisme caché des conceptions littéraires de Gustave Lanson, voir Rémy Ponton, « Durkheim et Lanson », dans Michel Espagne, Michael Werner (dir.), *Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIXe siècle*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'homme, 1990, pp. 253-267. Sur le sacre de l'écrivain à l'époque romantique, puis son crépuscule, Paul Bénichou, *Romantismes français. I. Le sacre de l'écrivain. Le temps des prophètes*, Paris, Gallimard, 2004, 985 p. ; *Romantismes français II. Les mages romantiques. L'école du désenchantement*, Paris, Gallimard, 2004, 989 p.

scolaire de la langue et de la littérature françaises participaient, au même titre que l'histoire, à la célébration de l'idéal national, nouveau rêve des peuples européens[11].

Ce modèle nouveau n'avait pas effacé toute trace de l'ancien régime : nourri de latin et de grec, le professeur de français de l'enseignement secondaire était, dans les classes, l'ombre portée du régent, plus enclin à traiter de grec et de latin que de littérature française. En pratique, la place du latin dans l'enseignement classique, la part des langues anciennes dans la formation des professeurs de lettres[12], perpétuèrent, dans ce nouvel édifice, les structures et les modes de pensée du modèle précédent, freinant ainsi son essor, compromettant sa réussite, du moins si l'on en croit Guéhenno.

Invitation à prendre la mesure des pesanteurs historiques à l'œuvre dans l'enseignement du français, la sortie de l'inspecteur général faisait aussi brutalement sortir de l'ombre les professeurs de lettres : détenteurs d'un savoir inadéquat, gardiens jaloux d'un territoire disputé, divisés par des conflits, comme celui qui opposait, dans ce cas précis, l'inspection générale, en la personne de Guéhenno, à l'association de spécialistes, la Franco-Ancienne, directement visée par ses propos. Non pas les médiateurs transparents d'une discipline à laquelle ils s'identifieraient, mais des acteurs, au plein sens du terme, et à ce titre, objets légitimes d'une recherche.

Des spécialistes méconnus : bilan historiographique

Dans la recherche en histoire de l'éducation, l'histoire du corps enseignant et l'histoire des disciplines ont suivi, le plus souvent, des chemins séparés. La première s'est d'une part intéressée, dans la voie tracée par Paul Gerbod[13], à l'évolution des conditions de formation, de recrutement et d'exercice des professeurs du secondaire, puis du second degré, toutes disciplines confondues. Les travaux sur la sociologie du corps enseignant au XXe siècle ont repris ce parti-pris, justifié il est vrai, par l'existence d'un certain nombre de phénomènes généraux qu'il convenait d'éclairer. La vaste enquête de Jean-Michel Chapoulie

[11] Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales*, Paris, éd. du Seuil, 1999, 302 p.
[12] Sur l'échec des projets d'agrégation de lettres ou de langues modernes à la fin du XIXe siècle, Martine Jey, *La littérature au lycée….*, *op. cit.*, chapitre 3 « Problèmes de formation ».
[13] Paul Gerbod, *La condition universitaire en France au XIXe siècle : étude d'un groupe socioprofessionnel, professeurs et administrateurs de l'enseignement secondaire public de 1842 à 1880*, Paris, Université de Paris, Faculté des lettres et sciences humaines, 1965, 720 p. On ne peut citer ici la totalité de ces travaux. Signalons toutefois les recherches de Victor Karady, « Les Professeurs de la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations professorales à la fin du 19e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°47-48, juin 1983, pp. 90-112, et l'indispensable instrument de travail réalisé par Philippe Savoie, *Les enseignants du secondaire, XIXe-XXe siècles : le corps, le métier, les carrières. 1802-1914*, Paris, INRP-SHE-Économica, 2000, 751 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

sur les professeurs de l'enseignement secondaire au début des années 1970[14] apporte ainsi, avec d'autres travaux[15], un soubassement indispensable à l'analyse plus fine des spécificités disciplinaires.

Mais peu de groupes de spécialistes ont fait, jusqu'ici, l'objet d'une étude en tant que tels. L'on signalera deux exceptions : les professeurs et maîtres de langues, bien connus grâce aux travaux de Jacques Brethomé[16], et les professeurs d'éducation physique et sportive, objets diverses recherches[17]. Faut-il voir dans le fait que ces professeurs se distinguaient, non seulement par leur discipline, mais aussi par leur statut, l'origine de ces exceptions ?[18] Quoi qu'il en soit, hormis quelques articles isolés[19], ce type d'enquête est resté marginal.

Le bilan est tout aussi maigre si l'on s'intéresse à l'histoire des associations et syndicats du corps enseignant, seconde voie ouverte par Paul Gerbod [20]. L'histoire des associations de spécialistes, qui aurait pu trouver là un terreau favorable, a souffert, dans les faits, d'un désintérêt manifeste. Les recherches de Suzanne Citron sur la Société des professeurs d'histoire géographie sont longtemps restées isolées[21]. Ce décalage a plusieurs explications. La puissance des syndicats et leur poids face à l'État, dans la seconde moitié du XXe siècle, font de leur histoire une clef essentielle pour la compréhension des évolutions

[14] Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'homme, 1987, 407 p.

[15] Signalons, entre autres, Gérard Vincent, *Les professeurs du second degré : contribution à l'étude du corps enseignant*, Paris, Armand Colin, 1967, 330 p. ; Alain Léger, *Enseignants du* secondaire, Paris, PUF, 1981, 256 p. ; Monique Hirschhorn, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993, 301 p. ; Alain Norvez, *Le corps enseignant et l'évolution démographique : effectifs des enseignants du second degré et besoins futurs*, Paris, PUF, 1977, 206 p. ; Jean-Pierre Terrail, (dir.), *Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions*, Laboratoire de sociologie du travail et de l'environnement social-INRP, 1994, 445 p.

[16] Jacques Brethomé, La langue de l'autre : histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880), Grenoble, Ellug, 2004, 286 p.

[17] Signalons, entre autres : Philippe Néaumet, L'éducation physique et ses enseignants au XXe siècle, Paris, Éd. Amphora, 1992, 215 p. ; Guilhem Véziers, Une histoire du syndicalisme des professeurs d'éducation physique entre 1880 et 2002 : un militantisme corporatif, pédagogique et politique, thèse, Sciences et techniques des activités physiques et sportives, Université Lyon I, 2004, 670 p.

[18] L'intégration, déjà ancienne, de l'histoire de l'enseignement du sport à la formation des professeurs d'EPS, explique aussi que les travaux en ce domaine soient extrêmement nombreux, comparativement à d'autres disciplines.

[19] Par exemple, Bruno Poucet, « Quelle identité pour les professeurs de philosophie ? (1809-2000) », dans Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes*, Lyon, INRP, 2005, 501 p.

[20] Paul Gerbod, « Associations et syndicalismes universitaires de 1828 à 1928 (dans l'enseignement secondaire public) », *Le Mouvement social*, n° 55, avril-juin 1966, pp. 3-45 ; Paul Gerbod, « Association et syndicalisme universitaire de 1929 à 1937 dans l'enseignement secondaire public », *Le Mouvement social*, n°73, octobre-décembre 1970, pp. 79-110. Là encore, il ne pourrait être question de citer l'intégralité de ces travaux. Signalons entre autres les recherches de Jacques Girault, Bertrand Geay, Laurent Frajerman, André D. Robert etc.

[21] Suzanne Citron, Aux origines de la Société des professeurs d'histoire : la réforme de 1902 et le développement du corporatisme dans l'enseignement secondaire, 1902-1914, thèse de troisième cycle, s.l. , 1974, 350 p. ; « Positivisme, corporatisme et pouvoir dans la Société des professeurs d'histoire », Revue française de science politique, 27-4/5, août 1977, pp. 691 - 716.

structurelles du système éducatif[22]. Le rôle des associations de spécialistes est, à cet égard, plus marginal. Le syndicalisme enseignant a bénéficié, d'autre part, de l'attrait de chercheurs progressistes pour l'histoire du mouvement social et du mouvement ouvrier, auquel l'histoire du syndicalisme enseignant a d'emblée été rattaché[23].

La création de l'HIMASE, association pour l'histoire des militants associatifs et syndicaux de l'éducation, est venue récemment consacrer l'autonomie et la diversité des engagements propres au monde enseignant par rapport au mouvement ouvrier : elle marque, à cet égard, un tournant. L'essor des travaux sur les mouvements d'éducation nouvelle[24] et l'attention accordée depuis peu aux associations de spécialistes s'inscrivent dans la même logique[25]. Mais cette inflexion est encore toute récente. Pour toutes ces raisons, la structuration du corps enseignant par spécialités, et les conséquences de ce phénomène sur l'histoire de l'enseignement secondaire français au XXe siècle sont mal connues.

Le tableau n'est pas le même pour l'enseignement supérieur. Bien que ce ne soit pas là l'objet direct de notre recherche, la proximité historique de l'enseignement supérieur – à plus forte raison des facultés de lettres – et de l'enseignement secondaire, le rôle joué par les facultés dans la formation des professeurs du secondaire depuis la fin du XIXe siècle[26], justifie ce détour. Si l'étude des professeurs de facultés a d'abord relevé d'une histoire et d'une sociologie des élites où la structure par discipline académique – par delà la grande division entre lettres, sciences, médecine et droit – ne jouait qu'un rôle secondaire[27], l'essor

[22] Voir, par exemple, la mise en évidence de la rivalité syndicale SNES-SNI dans le blocage de la réforme sous la Quatrième République, Jean-Marie Donegani, Marc Sadoun, « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision », *Revue française de science politique*, 26-6, 1976, pp. 1125-1146.

[23] En 1966-1967, Jean Maitron fonda le Centre d'histoire du syndicalisme. Figuraient au conseil d'administration les représentants des principales confédérations syndicales françaises :CFDT, CGT, CGT-FO, CNPF et FEN.

[24] Voir le site-ressource créé par Laurent Gutierrez, « Histoire du mouvement de l'Éducation nouvelle en France », http://hmenf.free.fr, consulté le 28 août 2010.

[25] Pierre Savaton, « L'Association des professeurs de biologie-géologie de l'enseignement public : un acteur incontournable de l'enseignement des sciences naturelles », Muriel Guedj, « L'Union des physiciens (UdP) : quel acteur pour la commission Lagarrigue (1970-1976) », communications présentées au troisième congrès de la Société française d'histoire des sciences et des techniques ; Éric Barbazo*, L'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public (A.P.M.E.P.). Un acteur politique, scientifique, pédagogique de l'enseignement secondaire mathématique du 20e siècle en France,* thèse, histoire des sciences, EHESS, 2009.

[26] Victor Karady, « Les professeurs de la République », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 47-1, 1983, pp. 90-112.

[27] Christophe Charle, *La République des universitaires 1870-1940*, Paris, éd. du Seuil, 1994, 505 p. Pour un panorama des recherches sur l'enseignement supérieur, Emmanuelle Picard, « L'histoire de l'enseignement supérieur français : pour une approche globale », *Histoire de l'éducation*, n°122, avril-juin 2009, pp. 11-33.

de l'histoire et de la sociologie des sciences a suscité de nombreuses recherches portant sur tel ou tel milieu universitaire[28].

Tournées vers l'innovation, la création de savoirs, l'institutionnalisation des disciplines, plus que sur leur transmission, ces recherches ont rarement abordé la question des liens avec l'enseignement secondaire. Les travaux de Nicole Hulin sur les sciences[29] et ceux d'Hélène Gispert sur les mathématiques font exception à la règle[30]. En lettres, les recherches de Françoise Ropé sur la naissance de la didactique du français comme champ universitaire[31], ceux de Jean-Claude Chevalier et Jean-Pierre Encrevé sur le champ de la linguistique dans les années 1960[32], apportent sur notre objet de précieux éclairages. Le milieu des spécialistes de la littérature a malheureusement été plus étudié pour la fin du XIXe siècle et le début du XXe siècle[33] que pour la seconde moitié du XXe siècle[34].

C'est donc du côté de l'histoire des disciplines qu'il faut se tourner pour voir apparaître des considérations sur les enseignants du secondaire dans leur rapport à la discipline enseignée. Dans l'article programmatique publié en 1988, André Chervel a d'emblée souligné le rôle du collectif formé par les maîtres exerçant les mêmes fonctions dans l'évolution d'une discipline :

---

[28] Pour un panorama historiographique, Fabien Locher, « Les sciences et les techniques dans l'enseignement supérieur français (XIXe-XXe siècles). Un panorama historiographique », *Histoire de l'éducation*, n° 122, avril-juin 2009, pp. 35-52.

[29] Nicole Hulin, *L'Organisation de l'enseignement des sciences. La voie ouverte par le Second Empire*, Paris, Comité des travaux historiques et scientifiques, 1989, ; « Physique et "humanités scientifiques". Autour de la réforme de l'enseignement de 1902 », Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000 ; «Enseignement scientifique et lignes de partage disciplinaire. La place de la physique dans la première moitié du XIXe siècle », *Revue de synthèse*, n° 1-2, 1994, pp. 121-134.

[30] Hélène Gispert, « La mobilisation des notables universitaires parisiens » dans Hélène Gispert, Nicole Hulin et Marie-Claire Robic (dir.), *Science et enseignement. L'exemple de la grande réforme des programmes du lycée au début du XXe siècle*, Lyon/Paris, INRP-Vuibert, 2006, pp. 149-159.

[31] Françoise Ropé, La Recherche en didactique du français langue maternelle de 1970 à 1984 : une discipline en émergence, thèse de sciences de l'éducation, Paris V, 1988, micro-fichée.

[32] Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique, de Martinet à Kristeva*, Essai de dramaturgie épistémologique, ENS éditions, 2006, 419 p.

[33] Signalons, entre autres, Antoine Compagnon, La troisième République des lettres : de Flaubert à Proust, Paris, éd. du Seuil, 1983, 381 p.; Pascale Hummel, Humanités normaliennes. L'enseignement classique et l'érudition philologique dans l'École Normale supérieure du XIXe siècle, Paris, Les Belles-Lettres, 1995, 297 p. ; Michel Espagne, Michael Werner, Philologiques 1. Contributions à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIXe siècle, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'homme, 1990, 427 p.

[34] Signalons toutefois les éclairages utiles apportés par les travaux de François Dosse, *Histoire du structuralisme*, t. 1 : *Le champ du signe. 1945-1966*, Paris, Librairie générale de France, 1995, 472 p. ; t. 2 : *Le chant du cygne : 1967 à nos jours*, Paris, Librairie générale de France, 1995, 542 p. ; Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, éd. de Minuit, 1984, 302 p.

> *« Les solutions apportées aux difficultés concrètes ne peuvent être que le fruit de la collaboration de tous les maîtres exerçant les mêmes fonctions. La multiplicité des initiatives est d'abord la règle avant que la confrontation des méthodes et la diffusion des meilleurs manuels ne génèrent l'optimisation des rendements. Dans ce processus de concertation et de sélection, plusieurs facteurs contribuent à la généralisation de la solution optimale, déplacement des régents ou des instituteurs, visiteurs de congrégations, publication, dès le XVIe siècle, de manuels pédagogiques. Le XIXe siècle accélérera ces processus en multipliant les corps d'inspecteurs et les organismes de formation des maîtres, conférences pédagogiques, cours normaux, écoles normales, et en développant à un degré jamais atteint toutes les formes de la littérature pédagogique »*[35].

André Chervel a lui-même montré la pertinence de cette approche en étudiant, par exemple, les voies de diffusion d'une nouvelle culture orthographique et grammaticale chez les instituteurs au début du XIXe siècle[36]. Dans divers travaux d'histoire des disciplines – pensons, par exemple, aux recherches d'Évelyne Héry, sur l'histoire[37], ou à celles d'Élisabeth Chatel sur les sciences économiques et sociales[38] – la structuration du corps enseignant, ses modes de socialisation dans des associations ou lors des stages organisés par l'administration sont analysés et mis en rapport avec l'évolution de la discipline.

Pour l'objet qui nous intéresse – les professeurs chargés de l'enseignement du français dans le secondaire puis le second degré - les travaux les plus importants portent sur le XIXe et les débuts du XXe siècle. Pierre Albertini a étudié le *cursus studiorum* du professeur de lettres au XIXe siècle et sa réorganisation par les les républicains : abandon du modèle rhétorique, entrée de l'histoire littéraire et de la philologie dans la formation initiale[39]. Les analyses d'André Chervel sur les transformations de l'agrégation de lettres au XIXe siècle ont mis en évidence, pour cette même période, les liens entre épreuves du concours et transformation de la discipline[40]. Analysant le processus d'invention de la littérature française comme discipline de l'enseignement secondaire, Martine Jey s'est, quant à elle, intéressée au rôle joué, dans cette mutation, par des filières d'enseignement dominées dotées d'un corps enseignant spécifique : l'enseignement féminin, et l'enseignement spécial puis moderne. Elle a, d'autre part, étudié les premiers débats relatifs à la mise en place d'un

---

[35] André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, p. 86.

[36] André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz, collection Usuels, novembre 2006, pp. 295-338.

[37] Évelyne Hery, Un siècle de leçons d'histoire : l'histoire enseignée en lycée de 1870-1970, Rennes, PUR, 1999, 432 p.

[38] Élisabeth Chatel, Paul Caron, Gérard Grosse, *et. al.*, *Élèves et professeurs en classe de sciences économiques et sociales*, Paris, INRP, 2000, 234 p.

[39] Pierre Albertini, « Le *cursus studiorum* des professeurs de lettres au XIXe siècle », *Histoire de l'éducation*, n°45, janvier 1990, pp. 43-69.

[40] André Chervel, Histoire de l'agrégation : contribution à l'histoire de la culture scolaire, Paris, INRP-Kimé, 1993, 289 p.

cursus spécifique pour la formation des professeurs de lettres affectés dans les sections modernes, héritières de l'enseignement spécial.

Les travaux portant sur l'histoire de l'enseignement du français dans le second degré au XXe siècle n'ont, en revanche, réservé qu'une place marginale aux professeurs, donnant le pas à l'étude des textes officiels, des exercices, des finalités et des contenus d'enseignement sur celle des enseignants eux-mêmes. C'est le cas, entre autres, de la thèse de Violaine Houdart-Mérot sur la culture littéraire au lycée[41] ou de celle de Sylviane Ahr sur l'enseignement de la littérature au collège[42]. Hormis quelques considérations générales sur la vague de recrutement des années 1960 et les effets de la démocratisation du second degré, les professeurs y sont relégués à l'arrière-plan.

L'on tient alors pour évident ce qui, à défaut d'être démontré, ne peut rester qu'une hypothèse : l'émergence de solutions, fruit de la concertation et des échanges entre professeurs. L'on étudie l'apparition et la transformation des contenus, des finalités et des exercices, en lien avec l'évolution du public scolaire, des idées pédagogiques, ou des « savoirs savants », sans chercher à les resituer par rapport à la structure d'un groupe, à son fonctionnement interne, à ses éventuelles divisions, et en réduisant parfois les conflits au schème simplificateur de l'opposition entre novateurs et conservateurs, appelé à s'aplanir de lui-même avec le temps.

Ces lacunes ne sont qu'en partie comblées par les travaux relevant de la sociologie du curriculum. Avant même que l'histoire des disciplines n'ait pris son essor en France, des chercheurs anglo-saxons, dans la lignée de Basil Bernstein et Michaël Young, avaient prêté attention aux rapports de force sous-jacents à la définition du « curriculum », à la sélection et à l'organisation des savoirs scolaires[43]. C'était ouvrir à la voie à une réflexion sur le rôle joué par les professeurs dans l'évolution de leur discipline[44]. La référence à cette nouvelle sociologie de l'éducation ne s'est pas imposée en France avant la fin des années 1980, date à laquelle les travaux de Jean-Claude Forquin ont commencé à la populariser[45]. On peut

[41] Violaine Houdart-Mérot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, PUR, 1998, 274 p.
[42] Sylviane Arh, *L'enseignement de la littérature au collège : histoire, enjeux, contenus*, thèse, littérature française, sous la dir. d'Emmanuel Fraisse, 2006, 650 p. ; *L'enseignement de la littérature au collège*, Paris, L'Harmattan, 2006, 651 p.
[43] Michael F. D. Young, *Knowledge and control*, London, Collier-Macmillan, 1971, 289 p.
[44] Par exemple, sur les mathématiques, Barry Cooper, « On Explaining Change in School Subjects », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 4, n°3, 1983, pp. 207-222.
[45] Jean-Claude Forquin, *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, Paris-Bruxelles, Éd. Universitaires-De Boeck université, 1989, 247 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

pourtant y rattacher quelques travaux plus anciens qui, sans toujours revendiquer cette filiation, partagent avec ce courant de recherches quelques points communs[46].

Lise Demailly a mené, à la fin des années 1970, une enquête – observations et interviews – auprès de quarante-neuf professeurs de français dans sept collèges de la région Nord-Pas de Calais. Sur cette base, elle a proposé une typologie des postures professionnelles des enseignants, en fonction des trajectoires personnelles, du rapport au milieu local, du rapport au discours pédagogique des experts et aux transformations de la société française[47]. Viviane Isambert-Jamati et Marie-France Grospiron ont, quant à elles travaillé sur l'enseignement du français dans le second cycle long à la fin des années 1970, et ont dressé une typologie des professeurs en fonction du degré de reconnaissance et de prise en compte de la composition sociale de la classe, des orientations socio-éducatives globales, et de la conception de la culture à mettre en œuvre dans une pédagogie du français[48]. Il faut enfin mentionner, dans une perspective toute différente, la thèse d'Éric Dumaître. Se réclamant de la sociologie cognitive, ce chercheur a montré comment l'engouement pour le structuralisme littéraire pouvait être lu comme une réponse apportée par les professeurs de lettres à la crise de la culture scolaire[49].

Si ces travaux éclairent les enjeux de l'enseignement du français dans le second degré, ils ne proposent pas de réflexion d'ensemble sur les professeurs chargés de cette discipline, sur ce qui fonde et justifie leur compétence de spécialistes, et leur confère, par-delà les divisions, une unité, fût-elle purement administrative. Le rapport des professeurs de français à leur discipline y est exclusivement saisi à l'échelle individuelle ce qui revient à négliger tous les phénomènes liés à l'existence d'un groupe d'individus chargés d'exercer les mêmes fonctions, qu'il s'agisse des efforts des autorités pour gouverner les orientations pédagogiques de ce groupe ou des initiatives prises par les professeurs eux-mêmes pour peser de manière collective sur l'évolution de leur discipline.

---

[46] Ce rattachement nous semble d'autant plus autorisé que certains chercheurs l'ont opéré *a posteriori* pour leurs propres travaux. Dans l'introduction des *Savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Viviane Isambert-Jamati réinscrit ses travaux anciens dans le cadre de la théorie du curriculum. Sur ce point voir Françoise Ropé, « Sociologie du curriculum et didactique du français en France », *Revue française de pédagogie*, n°135, 2001, pp. 35-44.

[47] Lise Demailly, Pédagogie du français et rapports sociaux : enquête sur l'enseignement du français au collège et à l'école primaire dans une agglomération française, thèse de troisième cycle, sous la dir. de Pierre Bourdieu, EHESS, 341 p. Les résultats en sont repris dans Le collège : crise, mythes et métiers, Lille, Presses universitaires de Lille, 1991, 373 p.

[48] Viviane Isambert-Jamati, Marie-France Grospiron, « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats », *Études de linguistique appliquée*, n° 54, 1984, pp. 69-97.

[49] Éric Dumaître, *Le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire*, doctorat, sociologie, sous la dir. de Raymond Boudon, 2006, 380 p. ; Éric Dumaître, *Les raisons d'un engouement : le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire*, Paris, Hermann, 2008, 198 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

De la compétence du spécialiste au gouvernement pédagogique de la discipline : le cas du professeur de français

L'on s'est donc proposé d'étudier le groupe professionnel formé par les professeurs chargés de l'enseignement du français dans le second degré général – héritier de l'enseignement secondaire – de la 6e à la terminale, en privilégiant deux niveaux d'analyse : la compétence du professeur de français comme enjeu de conflit et le gouvernement pédagogique de la discipline.

La conception du professeur de l'enseignement secondaire comme spécialiste d'une discipline s'est progressivement imposée dans le courant du XIXe siècle, avec la spécialisation croissante des concours d'agrégation, à laquelle répondit, au sein du ministère, la spécialisation de l'inspection générale[50]. La notion, simple en apparence, recouvrait en pratique plusieurs définitions qui, pour n'être pas nécessairement contradictoires, ne coïncidaient pas forcément. Un tableau de la situation dans l'entre-deux-guerres permettra de mettre en valeur un certain nombre de points clefs.

Le spécialiste se définissait d'abord par une compétence scientifique sanctionnée par une formation universitaire de haut niveau dans sa discipline : c'était là l'héritage de la réforme des licences de lettres et de sciences entreprise au début de la Troisième République[51]. Il correspondait d'autre part à une réalité administrative traduite dans les concours de recrutement, dans la gestion du personnel de l'enseignement secondaire, et dans les statistiques officielles du corps enseignant. La représentation des différents ordres d'agrégation au Conseil supérieur de l'instruction publique consacrait le rôle des spécialistes dans la politique éducative définie par le gouvernement. Enfin, par le biais des associations de spécialistes – créées aux alentours de 1910 - les professeurs d'une même discipline s'imposaient comme groupe professionnel doté d'intérêts à défendre, face à l'État et face aux autres associations ou syndicats du corps enseignant[52]. La Franco-Ancienne, Société des professeurs de français et de langues anciennes rassemblant les professeurs de lettres et de grammaire de l'enseignement secondaire public trouvait naturellement sa place dans ce tableau. Autant de définitions possibles du professeur de français comme spécialiste, susceptibles d'entrer en concurrence.

[50] Pour Guy Caplat, le tournant se fait peu avant la Oremière guerre mondiale. Guy Caplat, L'inspection générale de l'instruction publique au XXe siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'académie de Paris. 1914-1939, Paris, INRP-Économica-SHE, 1997, pp. 40-43.
[51] Jacques Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986, 432 p. Voir en particulier la partie rédigée par Victor Karady.
[52] Suzanne Citron, Aux origines de la Société des professeurs d'histoire…, op. cit.

Si les conflits suscités par la compétence du spécialiste méritent de retenir notre attention, c'est parce que s'y jouait, en définitive, la légitimité des divers modes de gouvernement pédagogique adoptés pour la discipline. Pour éclairer cette notion de « gouvernement pédagogique », il peut être utile d'en revenir aux origines du corps enseignant. Les fondateurs de l'Université impériale étaient pénétrés de l'idée que, pour être animés d'un seul et même esprit, les professeurs devaient appartenir à un corps unifié[53]. Mais ce projet était foncièrement ambigu. S'agissait-il de ressusciter dans l'Université les corporations enseignantes de l'Ancien Régime, largement autonomes ? S'agissait-il au contraire d'avoir à disposition de l'État une armée de fonctionnaires dociles, suivant les injonctions du gouvernement ?[54]

Les textes fondateurs de l'Université assirent les prérogatives de l'État sur l'enseignement et le corps enseignant, mais ils n'en préservèrent pas moins – à travers certaines institutions comme le Conseil de l'Université impériale – cet idéal d'une Université se gouvernant elle-même, idéal vivant chez les universitaires tout au long du XIXe siècle, selon Paul Gerbod. Coexistèrent ainsi, dans l'enseignement secondaire français, deux modèles concurrents de gouvernement pédagogique, deux façons différentes d'appréhender le groupe des professeurs comme collectif investi d'une mission commune, et cela, non sans conséquences, d'une part, sur le processus de prise de décision– élaboration des textes officiels, choix des horaires, épreuves d'examen etc. – et d'autre part, sur les mécanismes de concertation et d'harmonisation susceptibles de donner à l'enseignement une unité, ou un semblant d'unité sur l'ensemble du territoire. La spécialisation croissante des professeurs compliqua encore cette configuration. Corps dans le corps, les spécialistes avaient des intérêts particuliers qui ne pouvaient être assimilés à l'intérêt général de la corporation

[53] Philippe Savoie, « Construire un système d'instruction publique : de la création des lycées au monopole renforcé (1802-1914) », dans Jacques-Olivier Boudon (dir.), *Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du XXe siècle*, Paris, Nouveau Monde, éd. Fondation Napoléon, 2004, pp. 39-55.

[54] Cette réflexion s'inspire des travaux sur la « professionnalisation » du corps enseignant sans s'y intégrer tout à fait. Si elle a permis d'identifier, sur une longue période, les grandes étapes de la constitution d'un corps enseignant – signalons, pour l'essentiel, les travaux pionniers d'Antonio Novoa (Antonio Novoa, *Le temps des professeurs : analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal XVIIIe-XXe siècle*, Lisbonne, Instituto nacional de investigaçao cientifica, 1987, 939 p.), la problématique de la professionnalisation, appliquée à la période contemporaine, tend à privilégier, non sans téléologie, une certaine conception du métier de professeur, au détriment de réalités persistantes qui interdisent d'en faire une profession, au sens anglo-saxon du terme. Nous rejoignons sur ce point les conclusions de Raymond Bourdoncle. « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. I. La fascination des professeurs », *Revue française de pédagogie*, n°94, janvier-mars 1991, pp. 73-91 ; « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n°105, octobre-décembre1993, pp.83-119.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

enseignante ; l'autonomisation des spécialistes menaçait la cohésion du corps enseignant et la définition d'un projet éducatif global[55].

Dans ce système complexe, la période de la Libération marqua, à divers égards, un tournant. Aboutissement d'une ancienne revendication, la mise en système de l'éducation nationale, l'intégration des anciennes filières d'enseignement mettaient le professeur de l'enseignement secondaire en concurrence avec des maîtres qui, bien que chargés eux aussi de l'enseignement d'une discipline dans le second degré, ne correspondaient pas à la conception traditionnelle du spécialiste. Inspiré par les courants d'éducation nouvelle, le versant pédagogique de la réforme de l'éducation – réforme projetée et débattue, mais jamais complètement réalisée - remettait en cause le rôle structurant des disciplines dans la formation dispensée par les établissements du second degré. La réforme des conseils d'enseignement en 1946 modifiait le mode de représentation des agrégés et ôtait, *de facto*, aux spécialistes le droit de se prononcer ès qualités sur les réformes de l'enseignement. Sur ces évolutions générales se greffa, en lettres, la création de la licence de lettres modernes qui mit un terme, en 1946, à l'unité de formation des professeurs de français de l'enseignement du second degré, en fusionnant l'héritage du primaire supérieur et du secondaire. Les divers critères qui se combinaient autrefois pour asseoir le rôle du professeur de lettres comme spécialiste dans l'enseignement secondaire rentraient désormais en concurrence. Sans s'interdire une certaine souplesse, 1946 constituait donc un point de départ pertinent pour notre étude.

Ce choix nous permettait d'aborder avec plus de recul les transformations des années 1960. Alors que la création de l'agrégation de lettres modernes en 1959 semblait annoncer la victoire des humanités modernes, libérées de la tutelle gréco-latine, les années 1960 virent l'effondrement des bases idéologiques et culturelles de la configuration précédemment décrite. D'un côté, le développement rapide des sciences humaines dans l'université, leur aura croissante dans la société française, jetaient le discrédit sur l'éducation humaniste, dans ses méthodes, ses contenus et son support : la littérature comme voie d'accès à l'homme éternel. De l'autre, l'essor de la linguistique, l'attrait de la sémiotique, le succès des nouveaux modes de communication, ébranlaient le primat de la langue écrite littéraire : usage circonscrit d'une langue qui n'était, à tout prendre, qu'un système de signes parmi d'autres. La démocratisation de l'enseignement du second degré – à la fois réalité palpable de l'évolution du public scolaire et utopie d'une réduction des inégalités sociales dans et par

[55] Voir encore Clément Falcucci, *L'humanisme…*, *op. cit.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'école – offrait enfin aux partisans d'une transformation radicale un argument politique et social majeur. Il s'agira de comprendre comment ces transformations, saisies d'ordinaire à l'échelle de la société ou à celle de l'individu, peuvent être appréhendées à l'échelle du groupe formé par l'ensemble des professeurs qu'elles touchaient au premier chef.

L'on aurait pu suivre ce fil jusqu'à nos jours, mais dans le cadre limité d'une thèse, 1981 offrait un terme satisfaisant. La réalisation du collège unique, l'inscription, dans les programmes, d'une rénovation longuement débattue, enfin l'élection de François Mitterrand et les débuts du ministère d'Alain Savary, entraînant une redistribution des pouvoirs au sein de l'éducation nationale, faisaient de 1981 une date charnière. De la mise en place du cursus de lettres modernes – consacrant l'autonomie du français par rapport aux langues anciennes, la victoire des « humanités modernes » mais aussi l'ascension du primaire supérieur – à la redéfinition des programmes et instructions de l'enseignement du français – prenant acte des remises en cause plurielles de la fin des années 1960 et du début des années 1970 – se joua, en définitive, tout au long cette période, le rapport des professeurs de lettres à la démocratisation du second degré. Saisir les réponses collectives apportées à ce défi – dont les significations et les manifestations ont évolué au fil du temps – tel est donc l'enjeu de cette enquête.

Objet, sources et méthodes : le choix de la diversité

Puisque la notion de spécialiste est en elle-même l'objet de définitions concurrentes, il va de soi que l'on ne peut définir de manière figée les frontières du groupe formé par les spécialistes d'une discipline : cela vaut pour toutes les disciplines mais *a fortiori* pour le français. Les difficultés commencent avec la dénomination même de la discipline : lettres ou français ? Les significations de ce doublet ont évolué au fil du temps : les lettres désignant tantôt l'ensemble formé par l'enseignement du français et des langues, vivantes ou mortes, tantôt une conception littéraire de l'enseignement du français. Ces deux significations coexistèrent parfois, comme le montrent les dénominations des sections de professeurs d'enseignement général des collèges dans les années 1970 : lettres-histoire géographie, lettres-langues vivantes et français-latin. Plutôt que de trancher et d'opter – arbitrairement – pour l'une ou l'autre dénomination, il nous a semblé plus fructueux de restituer, dans leur diversité et leurs contradictions, les représentations concurrentes des principaux intéressés. Nous utiliserons donc, au fil du texte, l'une ou l'autre expression, sans lui attacher un sens particulier.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Dans la mesure où la conception du professeur comme spécialiste s'enracine dans l'histoire de l'enseignement secondaire, ce sont les professeurs de lettres « de type lycée », héritiers de l'enseignement secondaire qui formeront le cœur de notre étude : catégorie elle-même mouvante puisqu'elle intègre, au cours de cette période, les professeurs des établissements techniques longs, longtemps formés dans des filières séparées. Comprendre dans quelle mesure et de quelle façon la « spécialité » a pu ou non servir de référence commune, intégratrice, pour les catégories étrangères aux traditions de l'enseignement secondaire, sera justement l'un des enjeux de cette étude.

Se posait, d'autre part, le problème de l'enseignement privé. À cette époque et dans cette discipline, on ne trouve guère trace des spécificités de l'enseignement privé par rapport à l'enseignement public : les textes officiels, les manuels, les revues sont communs aux uns et aux autres[56]. Après la loi Debré de 1959, plusieurs mesures favorisèrent l'alignement des conditions de recrutement et de rémunération des professeurs de l'enseignement privé sur ceux de l'enseignement public. Pour autant, les données sur le corps enseignant des établissements privés sont difficilement accessibles et il n'était pas possible de pousser aussi loin l'enquête à leur sujet. D'autre part, les professeurs de l'enseignement privé restèrent très largement étrangers aux différents rouages du gouvernement pédagogique que l'on se propose d'étudier ici. Très peu nombreux sont ceux qui intervinrent dans le débat public. L'enseignement privé reste donc un point aveugle de notre enquête.

Le choix des sources découlait logiquement des orientations ainsi définies. Les archives publiques, archives du ministère de l'Éducation nationale, pour l'essentiel, mais aussi archives de la présidence de la République, conservent des documents encore inexploités sur les prises de décision affectant l'enseignement du français : horaires, programmes, épreuves d'examen. Les archives, malheureusement lacunaires, de l'inspection générale nous ont éclairée sur les fonctions remplies par ce corps, à certaines périodes tout au moins. La consultation des dossiers individuels des inspecteurs généraux partis à la retraite avant 1979 a permis de compléter l'ensemble.

[56] Pour l'enseignement de la philosophie au XIXe siècle, il allait de soi que les spécificités de l'enseignement privé ne pouvaient, à l'inverse, être ignorées. Voir les travaux de Bruno Poucet, *Histoire de l'enseignement de la philosophie en France dans l'enseignement secondaire de 1863 à 1965 : structures scolaires, contenus et pratiques pédagogiques d'une discipline d'enseignement*, thèse, sciences de l'éducation, Paris V, 1996, 760 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

La quasi-totalité des archives privées des deux associations de spécialistes concernées par notre travail ont disparu[57], mais nous avons pu exploiter les archives du SNES et du SGEN. Pour l'essentiel, cependant, l'analyse des circuits de concertation et d'échange relevant des initiatives du corps enseignant a reposé sur les sources imprimées : bulletins des associations et des syndicats, revues pédagogiques, et, dans une moindre mesure, manuels[58]. Les publications du ministère – rapports de concours, rapports de stages, instructions diverses, rapports de recherche – permirent d'analyser, en contrepoint, les efforts consentis par le ministère pour assurer le gouvernement pédagogique de la discipline.

La documentation statistique produite par le ministère, aisément accessible grâce à la base de données Ac'adoc[59], a permis enfin de proposer une analyse détaillée de l'évolution morphologique du groupe considéré, dans le fil des recherches menées, dans des directions et sur des périodes différentes, par Jean-Michel Chapoulie et Victor Karady[60]. Il ne s'agissait pas seulement de collecter des statistiques, mais d'en démonter la logique, ce qu'autorise une connaissance précise des conditions de recrutement du corps enseignant. La fonction de représentation politique assumée par les statistiques ministérielles relatives à la scolarisation des élèves a maintes fois été soulignée[61]. Bien qu'à un degré moindre, les statistiques relatives au corps enseignant n'échappent pas à cette instrumentalisation et ces effets ont dû être identifiés.

Pouvait-on concevoir, pour le groupe étudié, une étude de type prosopographique ? La taille du groupe considéré – plusieurs dizaines de milliers de personnes – et le fait que les dossiers individuels de la plupart des professeurs enseignant à cette période n'étaient pas encore accessibles à la consultation nous interdisaient d'envisager ici ce qui avait pu être tenté par d'autres chercheurs sur des périodes plus anciennes et sur des effectifs plus

[57] Les archives de l'APL (ex Franco-Ancienne) étaient conservées à Henri IV, mais elles ont été égarées. Pendant notre DEA, nous avions pu consulter brièvement les archives de l'AFEF au secrétariat de l'association, mais elles ont disparu à l'occasion d'un rangement en 2004.

[58] Alain Choppin a entrepris, il y a quelques années, dans le cadre du projet *Emmanuelle* (SHE-INRP) de recenser l'intégralité des manuels de français conservés dans les bibliothèques. Au début de cette recherche, nous pensions que la base de données serait terminée à temps pour que nous puissions l'exploiter, et nous avons différé l'étude des manuels en conséquence. Nous avons finalement dû nous résoudre à procéder autrement.

[59] Ministère de l'Éducation nationale, Ac'Adoc, http://www.infocentre.education.fr/acadoc/.

[60] Victor Karady, « Les Professeurs de la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations professorales à la fin du 19e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°47-48, juin 1983, pp. 90-112 ; Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'homme, 1987, 407 p.

[61] Jean-Noël Luc, *La statistique de l'enseignement primaire, 19e-20e siècles. Politique et mode d'emploi*, Paris, Economica-INRP, 1985, 242 p. ; Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, Henri Peretz, « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », *Revue française de sociologie*, 1979, vol. 20, n°4, pp. 669-702.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

restreints[62]. Nous avions envisagé une enquête par questionnaire auprès des professeurs adhérents des deux associations de spécialistes dans la période considérée mais la disparition de leurs archives et avec elles, de leurs anciens fichiers, compliquait à l'extrême cette tâche. Une enquête par questionnaire auprès des militants actuels de l'AFEF, dont le taux de retour fut malheureusement assez faible, nous permit cependant de recueillir quelques témoignages de militants ayant adhéré à la fin des années 1960 ou pendant les années 1970.

Quelle place avons-nous réservé aux archives orales ? Nous avons utilisé les témoignages recueillis par le Service d'histoire de l'éducation, et procédé nous-même à vingt-cinq entretiens. Là encore, la taille du groupe considéré imposait des choix. Sauf à renoncer à l'exploitation des archives et des sources imprimées, il ne pouvait être question de s'appuyer de manière systématique sur les témoignages pour traiter les diverses questions abordées dans cette recherche. Le choix d'un sujet plus restreint nous aurait permis d'accorder plus de poids aux archives orales : l'on aurait pu se concentrer, par exemple, sur le processus d'écriture des programmes à l'instar de Patricia Legris[63]. Mais ce choix, qui se justifiait pour l'histoire, en raison de la charge symbolique et politique des programmes, n'aurait sans doute pas été aussi fructueux pour le français où le rôle joué par les textes officiels est d'une toute autre nature.

L'utilisation des témoignages soulevait en outre diverses difficultés. S'ils restent irremplaçables pour la connaissance des trajectoires individuelles et du sens qu'elles peuvent revêtir aux yeux des premiers intéressés, les témoignages n'apportent que peu d'informations sur les négociations avec le ministère ou sur le travail des commissions, en particulier pour le français, qui s'est révélé, en définitive, une matière moins politique que l'histoire. Souvent voués à l'échec, décevants *in fine* pour leurs participants, ces processus ne laissent guère de souvenirs et sont rapidement évacués par les témoins. D'autre part, la cyclicité du rythme scolaire tend des pièges à la mémoire. Les événements sont rares dans la vie scolaire – mai 68 est une exception – et pour le témoin qui se retourne vers le passé, les évolutions ne sont pas faciles à identifier et à dater. Enfin, il est apparu de plus en plus nettement au cours des recherches que, pour être fructueux, les entretiens supposaient une connaissance approfondie des archives et sources imprimées, faute de quoi il était difficile de sortir des cadres de la

[62] Voir par exemple la thèse de Boris Noguès sur les professeurs des collèges parisiens, *Une archéologie du corps enseignant : les professeurs des collèges parisiens aux XVIIe et XVIIIe siècles, 1598-1793*, Paris, Belin, 2006, 239 p. ; l'enquête de Jo Burr Margadant sur les premières promotions de Sévriennes, *Madame le professeur : women educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990, 358 p. ; les recherches de Jacques Brethomé sur les professeurs d'allemand, *La langue de l'autre : histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)*, Grenoble, Ellug, 2004, 286 p.

[63] Patricia Legris, L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative, thèse, science politique, Paris I, 2010, 634 p.

mémoire officielle. Nous n'en donnerons qu'un exemple : aucun témoin n'aborda spontanément la dimension politique revêtue par la réflexion sur l'enseignement du français dans les années 1960 et 1970 lors même que cette dimension est prégnante dans les textes de l'époque. Dans ce contexte, il pouvait être risqué de multiplier prématurément les entretiens.

Contrainte d'opérer des arbitrages, nous avons privilégié deux pistes : d'une part diversifier les témoignages pour avoir une palette de points de vue aussi large que possible, ce afin, principalement, d'éviter oublis et erreurs d'interprétation dans l'analyse de nos sources (militants associatifs, militants syndicaux, universitaires, professeurs du second degré etc.), d'autre part, concentrer nos efforts sur les figures clefs des premières années de l'Association française des professeurs de français. Au terme de cette recherche, le recueil des témoignages pourrait être repris avec profit pour approfondir ou nuancer certaines conclusions.

Au total, nous avons croisé des hypothèses, des méthodes et des concepts empruntés d'une part à l'histoire sociale et culturelle – une histoire sociale marquée par la sociologie – et d'autre part à la science politique. Si nous avons jugé nécessaire d'accorder une attention spécifique au fonctionnement interne des associations de spécialistes, à leur action comme groupe d'intérêt auprès des pouvoirs publics, aux processus de prise de décision au sein du gouvernement, au circuit d'écriture des programmes, pour reprendre l'expression de Patricia Legris, c'est qu'il nous a semblé que ce jeu proprement politique n'était pas la simple retraduction des rapports de force sociaux mais qu'il avait une logique et une efficacité propres, dont il nous fallait rendre compte. Ainsi cette histoire des professeurs de français ambitionne-t-elle d'être tout à la fois sociale, culturelle et politique.

Il a semblé préférable, pour la clarté du propos, de regrouper en une seule partie les considérations relatives à la morphologie du groupe afin de rendre plus lisibles des évolutions qui s'inscrivent dans un calendrier en partie autonome. C'est le substrat dans lequel s'enracinent les autres analyses, présentées selon un ordre chronologique. La première partie décrit donc l'évolution morphologique du groupe des professeurs chargés d'enseigner le français dans le second degré. Dans les années d'après-guerre, de 1946 à 1956, il fallut harmoniser les modes de recrutement en tenant compte du double héritage du second degré, écoles primaires supérieures et enseignement secondaire : le certifié de lettres modernes symbolisa cette hybridation (chapitre I). De 1957 à 1966, la crise de recrutement, favorisant la montée des femmes et des modernes, entraîna une profonde reconfiguration du groupe des professeurs de français, tandis que la réforme du premier cycle et de l'enseignement

technique en remodelait les contours (chapitre II). Dans la dernière période, de 1967 à 1981, l'évolution de la politique de recrutement – répartition entre classiques et modernes d'une part, entre hommes et femmes d'autre part – consolida les équilibres qui avaient émergé dans la période précédente (chapitre III).

La seconde partie, de 1946 à 1959, relate les dernières heures de gloire du professeur de lettres. Tandis que la Franco-Ancienne, porte-parole des professeurs de lettres classiques, luttait pour préserver les traditions de l'enseignement secondaire (chapitre IV), elle laissait à l'administration, en lien avec le milieu des classes nouvelles puis des classes pilotes, le soin de penser un enseignement du français qui répondît aux défis du temps (chapitre V). La difficile mise en place du cursus de lettres modernes, couronné, en 1959, par la création de l'agrégation, entérina cette dépossession symbolique (chapitre VI).

La troisième partie, de 1959 à 1967, examine l'effet des réformes du système éducatif sur la position du professeur de lettres. Alors que le décalage se creusait entre la Franco-Ancienne et la population qu'elle était censée représenter (chapitre VII), la transformation du système éducatif sonnait le déclin des lettres dans l'enseignement du second degré (chapitre VIII), période grise pour un groupe vivement affecté, dans ses conditions d'exercice, par la crise du recrutement (chapitre IX).

La quatrième partie décrit l'effervescence rénovatrice qui s'empara de l'univers des professeurs de lettres de 1967 à 1972. Tirant profit de l'essor d'un mouvement de rénovation aux multiples facettes (chapitre X), l'Association française des professeurs de français (AFPF), créée en 1967, fit pièce à la Franco-Ancienne, en porte-à-faux avec les évolutions en cours (chapitre XI). Pour gouverner la rénovation, attendue et promise, de l'enseignement du français, le ministère s'appuya sur ce nouvel acteur (chapitre XII).

La cinquième partie décrit l'enlisement progressif du projet rénovateur, de 1972 à 1981. Si la rénovation progressa tant bien que mal sur le terrain, (chapitre XIII), les deux associations de spécialistes peinèrent à impliquer les professeurs dans leurs projets respectifs (chapitre XIV). Face à la confusion des pratiques, la mise au point de nouveaux programmes répondit à une volonté de plus en plus marquée de reprendre le contrôle du terrain (chapitre XV).

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

PREMIÈRE PARTIE

LES PROFESSEURS DE FRANÇAIS DE 1944 À 1981: ÉVOLUTIONS STRUCTURELLES

CHAPITRE I

DE LA LIBÉRATION AU DÉBUT DES ANNÉES 1950 : LE PROFESSEUR DE LETTRES ET SES DOUBLES

Les collèges et lycées de l'après-guerre, lointains héritiers des collèges d'Ancien Régime, portaient encore, dans la structure de leur corps enseignant, la trace du primat donné aux humanités classiques dans la formation des élites. Dans les collèges et lycées classiques et modernes, plus d'un professeur sur quatre était professeur de lettres, chargé de l'enseignement du français et, éventuellement, du latin et du grec. Les professeurs de mathématiques ne venaient qu'en deuxième position, avec un effectif presque deux fois moins élevé.

Tableau 1 Personnel enseignant des collèges et lycées classiques et modernes en 1950

Discipline	Effectif	Pourcentage
Lettres	5000	26,3%
Mathématiques	2529	13,3%
Anglais	2388	12,6%
Histoire et géographie	2330	12,2%
Physique et chimie	1599	8,4%
Disciplines artistiques ou spéciales	1292	6,8%
Allemand	1201	6,3%
Sciences naturelles	923	4,8%
Philosophie	718	3,8%
Langues diverses (arabe, espagnol, italien, portugais, russe)	702	3,7%
Autres (professeurs attachés au laboratoire, non spécialisés)	340	1,8%
TOTAL	19022	100%

Enseignement public – France entière

Source : Ministère de l'Éducation nationale, « Évolution des personnels enseignants dans les lycées classiques et modernes du second degré public, par grade et discipline de 1950-51 à 1958-59 », TS n°497, décembre 1960.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Marquée par les traditions de l'enseignement secondaire, la structure du groupe des professeurs de lettres portait aussi la trace du rapprochement récent entre secondaire et primaire supérieur. Cette structure d'ensemble se déclinait selon des modalités différentes dans les établissements féminins et masculins.

A. Portrait de groupe : anciens et modernes

Aux côtés des agrégés de lettres ou de grammaire, héritiers et fleurons de l'enseignement secondaire, la montée en puissance des certifiés, et la timide émergence des modernes attestaient des transformations récentes du système éducatif.

1. Agrégés de lettres et de grammaire : le legs de la tradition

Affectés en lycée, les agrégés constituaient, à la sortie de la guerre, l'élite du corps enseignant. Yves Verneuil a étudié en détail l'évolution de cette catégorie au XXe siècle. Nous pouvons donc ici nous contenter d'en rappeler les principaux traits pour nous concentrer sur le sort des seuls agrégés de lettres et de grammaire[64].

Le concours d'agrégation était réservé, depuis 1904[65], aux détenteurs du diplôme d'enseignement supérieur, qui requérait une année d'étude supplémentaire après la licence. Le niveau élevé du concours était garanti par la sévérité d'un jury qui, traditionnellement, se réservait la liberté de ne pas pourvoir tous les postes ouverts, lorsque le niveau des candidats lui semblait insuffisant. En comptant l'année du diplôme et l'année de préparation au concours, l'agrégé avait, au minimum, consacré deux années de plus aux études que le simple licencié d'enseignement. Ce haut niveau de formation lui valait une reconnaissance sociale encore accrue par sa présence dans les classes préparatoires aux grandes écoles et dans les facultés. Ce prestige incontestable s'accompagnait de conditions matérielles favorables : mieux rémunéré, l'agrégé avait aussi une charge d'enseignement plus réduite : le décret de 1950 fixa à 15 heures la charge hebdomadaire d'enseignement des agrégés, contre 18 heures pour les licenciés et certifiés[66].

[64] Yves Verneuil, *La Société des agrégés, de sa fondation à nos jours,* doctorat, histoire, sous la dir. de Françoise Mayeur, Paris IV, 2001, 1404 p.; *Les agrégés : histoire d'une exception française,* Paris, Belin, 2005, 367 p.
[65] Un arrêté du 28 juillet 1894 l'exigea des candidats à l'agrégation d'histoire ; les autres matières suivirent et l'arrêté du 18 juin 1904 généralisa le système pour toutes les agrégations. Yves Verneuil, *La Société des agrégés…*, p. 11.
[66] Décret n°50-581 du 25 mai 1950 portant règlement d'administration publique pour la fixation des maximums de service hebdomadaire du personnel enseignant des établissements d'enseignement du second degré.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

La transformation des écoles primaires supérieures en collèges modernes en 1941[67] avait mécaniquement diminué la proportion des lycées dans les établissements d'enseignement du second degré, et réduit de la même façon la part des agrégés dans l'ensemble du corps enseignant de second degré, qui était passée de 39,2% pour l'année scolaire 1938-1939 à 28,5% en 1945-1946[68]. Mais ceux-ci étaient encore suffisamment nombreux pour être donnés en modèle à l'ensemble des professeurs. Les professeurs en fonction (titulaires ou non) fournissaient d'ailleurs chaque année une part importante des candidats et des admis au concours de l'agrégation.

Tableau 2 Répartition des candidats et des admis à l'agrégation de lettres (hommes) 1949

	Présentés		Admis	
Élèves de l'ENS Ulm	19	5,6%	8	28,6%
Élèves de l'ENS Saint-Cloud	1	0,3%	0	0,0%
Étudiants (Paris)	54	16,0%	3	10,7%
Étudiants (Province)	31	9,2%	0	0,0%
Membres de l'enseignement public	227	67,2%	16	57,1%
Enseignement libre	3	0,9%	1	3,6%
Bibliothécaires	1	0,3%	0	0,0%
Recherche scientifique	2	0,6%	0	0,0%
Total	**338**	**100,0%**	**28**	**100,0%**

Source : Ministère de l'Éducation nationale, *Agrégation de lettres (hommes).Session 1949*, Paris, Imprimerie nationale, p. 1.

Avec 57,1% des admis, la proportion des professeurs en exercice parmi les reçus à l'agrégation était plutôt supérieure à la moyenne observée dans les autres disciplines. En 1950, les lauréats des concours d'agrégation (toutes disciplines confondues), provenaient pour 27,8% des Écoles normales supérieures, pour 27% des facultés et pour 45,1% des membres de l'enseignement du second degré[69].

Fondé en 1821[70] sur le triple socle des humanités – français, latin et grec –l'agrégation de lettres avait à l'origine pour fonction de recruter les professeurs de lettres des classes de 3e, 2nde et 1e des collèges royaux, puis des lycées, à une période où l'enseignement secondaire était l'apanage des hommes. Le concours de l'agrégation de grammaire, créé et fondé, lui

[67] Réforme Carcopino. Loi et décret du 15 août 1941.
[68] Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1987, p. 54.
[69] Yves Verneuil, *La Société des agrégés….*, p. 603.
[70] De 1766 à 1790, trois concours d'agrégation (grammaire, belles-lettres, philosophie), avaient eu pour fonction de recruter les professeurs des collèges de l'Université de Paris. En 1809, la catégorie des agrégés avait été recréée, sans concours, pour mettre à disposition de l'Université impériale un volant de suppléants. Les concours d'agrégation avaient été rétablis en 1821. Organisés d'abord sous le contrôle des recteurs, les agrégations devinrent des concours nationaux à partir de 1830. Voir André Chervel, « Les agrégés de l'enseignement secondaire. Répertoire 1809-1950 », http://www.inrp.fr/she/chervel_laureats.htm#pres, consulté le 25 juillet 2010.

aussi, sur les humanités, devait recruter les professeurs des classes de grammaire, de la 6e à la 4e. Cette spécialisation par niveau – héritée des collèges d'Ancien-Régime[71] – était une singularité des concours littéraires et n'existait dans aucune autre discipline. D'abord réservée à l'enseignement masculin, cette duplication des concours avait été introduite dans l'enseignement féminin avec la création de l'agrégation de grammaire féminine en 1942.

L'agrégation de grammaire ne différait pas de l'agrégation de lettres par les disciplines qu'elle habilitait à enseigner, mais par ses épreuves et par les coefficients qui leur étaient attribués. Elle était jugée plus technique, et donc plus accessible, en raison à la fois de la place accordée aux épreuves de grammaire française, latine et grecque – absentes de l'agrégation de lettres – et de l'absence de leçon, cette épreuve littéraire préparée en six heures, clef de voûte de l'agrégation de lettres. La tradition et le contenu du concours se conjuguaient donc pour en faire une agrégation moins prestigieuse que l'agrégation de lettres : les candidats y étaient plus rares, et, si l'on en croit les témoignages, d'un profil social plus modeste que les candidats à l'agrégation de lettres[72]. Signe de cette hiérarchie, le premier inspecteur général de lettres agrégé de grammaire, Julien Luchaire, ne fut nommé qu'en 1937[73]. Les agrégés de grammaire n'étaient donc en aucun cas les simples décalques des agrégés de lettres.

Faute d'études détaillées sur l'emploi des agrégés de grammaire et de lettres, il est difficile de se prononcer avec certitude sur l'affectation respective des agrégés de lettres et de grammaire au XXe siècle. Pour Pierre Albertini, le malthusianisme du jury de l'agrégation des lettres aurait, dès la seconde moitié du XIXe siècle, favorisé l'accès des agrégés de grammaire aux classes de lettres : en 1876, le tiers des agrégés de la division supérieure étaient des grammairiens[74]. Faut-il pour autant, penser, comme il le suggère, que le phénomène ne cessa de s'accentuer par la suite ?

Plusieurs éléments laissent penser que le traditionnel partage des tâches persistait encore à la veille de la Seconde guerre mondiale, voire qu'il était appliqué avec plus de rigueur qu'au XIXe siècle. Ainsi, si l'on examine la liste des admis à l'agrégation masculine de lettres et à l'agrégation de grammaire entre 1920 et 1939, on remarque que la parité a été à

[71] Dominique Julia, « La naissance du corps professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39-1, 1981, pp. 71-86.
[72] Jean-Claude Chevalier, Combats pour la linguistique, de Martinet à Kristeva. Essai de dramaturgie épistémologique, ENS éditions, 2006, pp.28-29.
[73] Guy Caplat, L'inspection générale de l'instruction publique au XXe siècle : dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, Paris, INRP-Economica, 1997, 684 p.
[74] Pierre Albertini, « Le *cursus studiorum* des professeurs de lettres au XIXe siècle », *Histoire de l'éducation,* n°45, janvier 1990, p.54.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

peu près observée entre les deux concours, puisque sur cette période ont été recrutés 547 agrégés de grammaire et 572 agrégés de lettres[75]. Compte tenu des horaires de lettres dans les différentes sections, et de la répartition des élèves entre sections classiques et sections modernes dans les lycées, ces flux garantissaient le respect de la règle initiale.

L'examen des dossiers individuels vient confirmer cette analyse. Jean-François Allard, reçu à l'agrégation de grammaire en 1930, fut d'abord affecté dans une chaire de 5e au lycée de Pau. Il dut ensuite à son détachement à l'étranger, pour enseigner à l'école Chateaubriand de Rome, de pouvoir enseigner dans une chaire de 1ère de 1932 à 1935. Lorsqu'à son retour, il tenta de faire valoir cette expérience pour obtenir une chaire de lettres en France, sa demande fut accueillie avec circonspection. Son dossier contient ainsi un courrier adressé par le ministre des Affaires étrangères au ministre de l'Éducation nationale, où en raison des « *excellents services* » rendus à Rome par cet agrégé de grammaire, l'on demande pour lui « *une chaire de première, ou tout au moins de seconde ou de troisième dans une ville de faculté du Sud-Ouest*» [76]. Vaine réclamation. Le lecteur de la lettre, inspecteur général ou directeur de l'enseignement du second degré, souligna au crayon les termes « *grammaire* » et « *première* », et par un point d'interrogation dans la marge, signifia sa surprise et son désaccord. Allard fut donc nommé professeur de 5e au lycée de Bordeaux à la rentrée de 1935. En dépit des plaidoyers favorables du proviseur, de son inspecteur d'académie et du recteur[77], Allard ne dut sa nomination en chaire de seconde au dit lycée à la rentrée de 1936 qu'à son tout récent succès à l'agrégation de lettres. Hormis un bref retour en 5e, en 1937-1938, lié à son affectation dans la région parisienne, Allard exerça ensuite exclusivement dans les classes de lettres et de lettres supérieures.

À l'inverse, l'incompatibilité des vœux géographiques exprimés par le professeur et des postes disponibles pouvait entraîner l'affectation d'un agrégé de lettres dans une classe de grammaire. Mais l'étude des dossiers individuels révèle, là encore, qu'il s'agissait d'une situation anormale, perçue comme telle par le professeur et l'administration. Ainsi trouve-t-on dans le dossier de Marc Santoni, reçu à l'agrégation de lettres en 1934, une note de la Société des agrégés, datée du 7 octobre 1934, soulignant l'inadéquation du service que lui avait attribué le lycée d'Angers :

---

[75] Comptages effectués à partir des listes dressées par André Chervel, « Les agrégés de l'enseignement secondaire. Répertoire 1809-1950. Les lauréats des concours nationaux », http://www.inrp.fr/she/chervel_laureats1.htm#l1830, consulté le 24 juillet 2010.

[76] Courrier adressé le 1er juillet 1935 par le ministre des Affaires étrangères au ministre de l'Éducation nationale, dossier individuel de Jean-François Allard, CAC, 19800070/4.

[77] Notice individuelle de l'année 1935-1936, dossier individuel de Jean-François Allard, CAC, 19800070/4.

« M. Marc Santoni, de la dernière promotion d'agrégation, nommé agrégé des lettres au lycée d'Angers, s'est vu attribuer un service de 4 heures dans chacune des deux 5e, 4 heures en 6e, et 2 seulement en 3e. Ce service dispersé, et presque en totalité en 6e et 5e ne paraît pas convenir à un jeune agrégé des lettres, qui s'y déclare mal préparé »[78].

La Société des agrégés fut immédiatement entendue, et conformément à ce qu'elle proposait, Marc Santoni se vit finalement attribuer dès cette rentrée un service en 4e et 3e. Bien que des entorses ne parussent pas absolument inconcevables, l'affectation différenciée des agrégés de lettres et de grammaire dans les établissements masculins semble avoir prévalu avec rigueur avant la guerre.

Il faut toutefois mentionner la ponction exercée par les femmes – autorisées, avant guerre, à se présenter à l'agrégation de grammaire, perturbant ainsi l'équilibre entre agrégés de lettres et de grammaire dans l'enseignement masculin. Dans un premier temps, la création de l'agrégation féminine de grammaire en 1942 ne modifia guère la répartition entre agrégés et agrégées de grammaire et de lettres. En effet, l'agrégation de grammaire féminine se vit d'abord attribuer un petit nombre de postes, nettement inférieur au quota du concours masculin, si bien que les agrégées de grammaire ne furent, après la guerre, guère plus nombreuses que dans les années 1930. Parallèlement, le nombre de postes ouverts à l'agrégation de grammaire masculine était désormais légèrement inférieur au nombre de postes ouverts à l'agrégation de lettres masculine. Sans rien changer à l'équilibre du recrutement final, la création de l'agrégation féminine de grammaire commençait à rendre visible le décrochage entre agrégation de lettres et agrégation de grammaire.

2. Certifiés et modernes : les nouveaux visages du professeur de lettres

À la Libération, l'enseignement dit « de second degré » conserva les contours fixés par la réforme Carcopino du 15 août 1941. En transformant les écoles primaires supérieures en collèges modernes, cette réforme avait conduit à son terme le rapprochement, entamé des années plus tôt, entre ces fleurons du primaire supérieur et les établissements de l'enseignement dit jusqu'alors « secondaire », lycées et collèges[79]. La physionomie du groupe des professeurs de lettres en fut triplement modifiée. D'une part, des professeurs issus de deux ordres d'enseignement aux modes de recrutement jusqu'alors bien distincts se trouvèrent, de ce fait, intégrés dans une même catégorie administrative. D'autre part, la

[78] Note manuscrite de la Société des agrégés au directeur de l'enseignement du second degré, 7 octobre 1934, dossier individuel de Marc Santoni, CAC, 19840325/487.

[79] Sur le rapprochement progressif du primaire supérieur et du second degré, voir la quatrième partie de l'ouvrage de Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les Collèges du peuple, l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République,* INRP-CNRS-ENS Fontenay Saint-Cloud, 1992, pp. 369 à 445.

disparition des modes de recrutement propres aux anciennes écoles primaires supérieures entraîna la création, en sus de l'agrégation, d'un nouveau concours de recrutement, appelé certificat, d'abord réservé aux futurs professeurs de collèges, puis étendu à tous les établissements de second degré. Enfin, aux côtés de la filière classique de formation des professeurs de lettres, bâtie sur le triple socle du français, du latin et du grec, fut ouverte une filière moderne, accessible aux étudiants n'ayant pas étudié le latin dans les classes du second degré.

* Le certifié de lettres classiques et modernes à la conquête des lycées et collèges

Avant la guerre, le recrutement des professeurs d'EPS, et celui des professeurs de collèges et lycées suivaient des voies bien différentes. Exception faite des agrégés, les professeurs de collège et lycées étaient recrutés parmi les détenteurs d'une licence d'enseignement, d'abord nommés comme délégués, rectoraux ou ministériels, puis titularisés au bout de quelques années. Les EPS et les EN accueillaient également deux catégories de professeurs. Les plus qualifiés étaient titulaires du professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures, le plus souvent anciens élèves des ENS de Fontenay et de Saint-Cloud. À leurs côtés exerçaient aussi des titulaires de la licence d'enseignement primaire supérieur.

En lettres, la différence entre ces deux corps enseignants était nette : alors que les professeurs de l'enseignement secondaire suivaient une formation classique, reposant sur le français, le latin et le grec, les professeurs des EPS recevaient une formation moderne, c'est-à-dire sans latin. Les candidats au professorat se voyaient simplement offrir la possibilité de choisir le latin, plutôt qu'une langue vivante, en option[80]. La transformation des EPS en collèges modernes entraîna la disparition de ces deux modes de recrutement spécifiques. Fut alors créé en 1941, à mi-chemin entre l'agrégation et l'ancien professorat, un certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges (CAEC), ouvert aux titulaires d'une licence d'enseignement, et habilitant à l'enseignement dans les collèges classiques et modernes[81]. En section lettres classiques, le concours fut d'abord conçu sur le modèle des agrégations de lettres et de grammaire, avec des épreuves français, latin et grec[82]. Mais à partir de 1943, le CAEC de lettres reprit l'héritage du professorat des EPS et des EN et la section lettres fut

[80] Décret et arrêté relatif au régime du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures, 12 juillet 1921, *BAIP*, CX-2477, 1er décembre 1921, pp. 431-438.
[81] Sur ces transformations, voir Jean-Noël Luc, Alain Barbé, *Des Normaliens : histoire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1982, pp. 153-160.
[82] Décret n°4649 du 28 décembre 1941 instituant un certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges, *JOEF*, 9 janvier 1942.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

dupliquée, laissant place d'une part à une section « Lettres philosophie », d'autre part à une section « Lettres classiques ou lettres modernes », proposant deux options, avec ou sans langues anciennes (pour l'analyse de cette réforme, voir infra, partie 2, chapitre 3, pp.∞)[83].

A la Libération, ces réformes furent entérinées et le corps enseignant des lycées, collèges classiques et collèges modernes progressivement unifié[84]. En 1945, certifiés et licenciés des collèges modernes furent classés dans la même catégorie que les licenciés des collèges classiques et en 1948, l'on abolit toute distinction dans les postes de certifiés en lycées, collèges classiques ou collèges modernes. En 1950, la catégorie « certifiés », utilisée par l'administration pour le recensement des enseignants regroupait donc à la fois les anciens professeurs des EPS, titulaires du professorat ou d'une licence d'enseignement primaire supérieur, les licenciés d'enseignement titulaires des collèges et lycées classiques recrutés avant 1941, et les reçus au CAEC. En l'absence de statistiques détaillées sur le personnel enseignant des EPS et des collèges et lycées avant la guerre, il est difficile d'évaluer précisément la part relative de chacune de ces catégories. On peut cependant en proposer une estimation, à partir des données dont on dispose pour l'année 1944-1945.

Tableau 3 Professeurs de français, lettres ou grammaire
Situation au 5 novembre 1944

	Lycées	Collèges ancien régime	Collèges modernes (ex. EPS)	Total
Chaires de français	250	152	807	1209
Chaires de lettres et grammaire	1838	947	165	2950
Total	2088	1099	972	4159

Enseignement public – France entière

Chaires et emplois régulièrement institués.
Source : INSEE, *Annuaire Statistique, Statistique générale de la France*, 56, 1940-1945, Paris, Imprimerie Nationale, 1946, p. 52.

En supposant que, dans les deux années suivant la mise en place de la réforme Carcopino, le personnel enseignant des différents établissements n'avait subi que des modifications marginales, on peut estimer que les 807 professeurs de français des collèges modernes en exercice au cours de l'année 1944-1945, étaient dans leur grande majorité d'anciens professeurs d'EPS. Les 165 professeurs de français, latin, grec, des collèges modernes pouvaient être soit des licenciés d'enseignement affectés dans ces établissements suite à l'ouverture d'une section classique, soit d'anciens professeurs d'EPS titulaires d'un

[83] Décret n°2508 du 24 septembre 1943 relatif au certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges, *JOEF*, 11 novembre 1943.
[84] Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs…*, *op. cit.*, p. 13.

certificat d'études supérieures de latin, voire d'une licence d'enseignement, et à ce titre habilités à enseigner les langues anciennes. Sur les 2823 certifiés de lettres de l'enseignement du second degré recensés en 1950, six ans plus tard, on peut donc considérer qu'un peu plus d'un quart provenaient de l'ex-enseignement primaire supérieur, un peu moins d'un quart, du recrutement par CAEC et que le reste était formé par les anciens licenciés de l'enseignement secondaire.

La fusion de ces différentes catégories dans un même cadre eut pour principal effet de faire apparaître, aux côtés des agrégés, une nouvelle catégorie, numériquement plus importante, et susceptible, désormais, de devenir la référence principale en matière de professorat. La transformation du CAEC en CAPES (certificat d'aptitude à l'enseignement du second degré) en 1950, et sa réforme en 1952, accélérèrent ce processus.

* L'ascension d'un concours

Comme le montre Jean-Michel Chapoulie, la réforme du CAPES coïncida avec un changement de politique de l'administration quant à l'importance relative des deux catégories de professeurs de l'enseignement secondaire, certifiés et agrégés. Alors que jusque là, le nombre de postes offerts était plus important à l'agrégation qu'au CAEC puis qu'au CAPES, le rapport s'inversa à partir de 1952, et l'écart s'accrut progressivement entre les deux concours[85]. La perspective d'une croissance des besoins d'enseignement, jointe aux impératifs budgétaires, conduisit l'administration à restreindre le rôle des agrégés, au profit des certifiés, appelés à devenir la nouvelle norme en matière d'enseignement dans les établissements de second degré.

Par rapport à la situation qui prévalait avant guerre dans l'enseignement secondaire, cette nouvelle orientation constituait un habile compromis. Certes, les agrégés, qui jouissaient du plus haut niveau de qualification scientifique, devaient à terme voir leur place reculer dans l'enseignement de second degré. Mais à l'inverse, les licenciés d'enseignement devaient être remplacés par des professeurs plus sélectionnés. En effet, bien que le certificat fût accessible aux simples licenciés d'enseignement, le rapport entre le nombre de postes et le nombre d'inscrits justifia, dans certaines universités, la mise en place d'une préparation universitaire destinée à ceux qui souhaitaient se présenter à ces concours. Ainsi le recensement des effectifs étudiants au 31 juillet 1947 mentionne-t-il, à côté des étudiants préparant la licence, le DES ou le doctorat, des étudiants préparant le « certificat d'aptitude à l'enseignement du 2e

[85] Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs…*, *op. cit.*, p. 14.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

degré »[86]. De même que l'agrégation s'adressait à des candidats qui, après leur diplôme, avaient consacré une année entière à la préparation du concours, le CAPES exigeait des étudiants plus que le simple niveau de la licence.

La réforme de 1952 qui plaçait les épreuves théoriques du CAPES un an avant les épreuves pratiques conforta cette situation. Désormais, les candidats sélectionnés à l'issue des épreuves écrites et orales de la partie théorique du CAPES, étaient admis pour une année en centre pédagogique régional. Au cours de cette année de formation professionnelle, les candidats bénéficiaient d'un service d'enseignement allégé, exercé sous la tutelle de trois conseillers pédagogiques successifs[87].A l'issue de leur stage, les candidats passaient les épreuves pratiques du CAPES, autour desquelles on vérifiait non plus leurs connaissances académiques, mais leur aptitude au métier de professeur. La véritable sélection s'opérait désormais, non aux épreuves pratiques, où n'était éliminé qu'un très faible pourcentage de candidats, mais aux épreuves théoriques.

La transformation du CAPES, et l'ascension du certifié comme norme de l'enseignement secondaire, coïncida avec la résorption des catégories non recrutées sur concours. Dès lors que les concours du CAPES et de l'agrégation constituaient la voie normale d'entrée dans le corps enseignant du second degré, les licenciés d'enseignement devaient, en principe, ne plus jouer qu'un rôle limité dans les collèges et les lycées. Adjoints d'enseignement[88] ou auxiliaires, ils constituaient une force d'appoint temporaire pour faire face aux besoins des établissements. Jusqu'en 1954, leur proportion en lettres resta inférieure à 6,5%, un seuil jugé incompressible, comme l'attestent les travaux de la commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportif du troisième plan[89].

Enfin, les enseignants non licenciés, intégrés, à la Libération, dans le corps des chargés d'enseignement, étaient appelés à disparaître complètement de l'enseignement du second degré[90]. En 1951, ils n'étaient plus que 488 à assurer l'enseignement des lettres sur un total de 5151 professeurs, contre 1510 agrégés et 2886 « certifiés ». Leur nombre décrut

[86] Ministère de l'Éducation nationale, INSEE, Bureau universitaire de statistiques et de documentation scolaires et professionnelles (BUS), *Recueil de statistiques scolaires et professionnelles de 1947 et 1948*, Paris, Imprimerie nationale, 1949, p. 21.
[87] « Organisation et fonctionnement des centres pédagogiques régionaux », circulaire du 12 juin 1952, reproduite dans les *Cahiers pédagogiques*, n°6, février 1954, pp. 295-298.
[88] Titulaires d'une licence, les adjoints d'enseignement pouvaient être chargés de tâches d'enseignement ou de surveillance. Voir le décret du 8 avril 1938, *JORF*, 14 avril 1938, p. 4429.
[89] Commission de l'équipement scolaire, universitaire, artistique et sportif du commissariat général du plan, *Rapport en vue du troisième plan de modernisation et d'équipement*, s.l., 1958, , p. 129.
[90] Cette catégorie avait été créée à la Libération pour accueillir les personnels titulaires qui n'étaient ni licenciés, ni titulaires d'un des anciens certificats d'aptitude au professorat : professeurs bacheliers de collège, instituteurs titulaires des EPS, ou lauréats de la première partie des certificats.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

ensuite rapidement dans les statistiques officielles en raison du décret n° 52-259 du 4 mars 1952[91], qui rendait possible pour les chargés d'enseignement qui en faisaient la demande, l'intégration automatique ou – pour certaines catégories – après examen de la commission paritaire, dans le corps des certifiés et licenciés.

A l'orée des années 1950, on semblait donc s'orienter vers le système suivant : un enseignement du second degré confié en majorité à des certifiés justifiant d'un niveau de formation intermédiaire entre la licence et l'agrégation, et où les agrégés formeraient une élite offerte en modèle à l'ensemble des enseignants.

* La domination numérique des classiques

Probablement pour éviter de nourrir les polémiques, les services statistiques du ministère ne distinguent pas professeurs de lettres modernes et professeurs de lettres classiques dans leurs publications avant l'année scolaire 1971-1972 (pas plus dans les tableaux statistiques – à diffusion restreinte – que dans les *Statistiques des enseignements*, plus largement répandues). Pour la période antérieure, ces données ne sont accessibles qu'épisodiquement.

Les rares statistiques disponibles montrent que, en dépit de la création d'un CAEC puis d'un CAPES de lettres modernes, à côté de celui de lettres classiques, le professeur de lettres de formation classique, nourri au latin et au grec, resta longtemps la norme en matière d'enseignement du français. La proportion de professeurs de lettres « modernes » – anciens professeurs d'EPS, professeurs de l'enseignement féminin recrutés avant l'entrée dans langues anciennes dans les concours, reçus au CAEC puis au CAPES de lettres modernes – eut tendance sinon à baisser, du moins à stagner dans l'immédiat après-guerre.

Tableau 4 Professeurs de lettres classiques et modernes en 1944 et 1950

Discipline	1944-1945		1949-1950	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
Professeurs de français (ou lettres modernes)	1209	29%	1300	26,8%
Professeurs de lettres et grammaire	2950	71%	3554	73,2%
Total	4159	100%	4854	100%

France entière – Enseignement public – Lycées et collèges

Source : INSEE, Annuaire Statistique, Statistique générale de la France, 56, 1940-1945, Paris, Imprimerie nationale, 1946, p. 52 ; BUS, Recueil de statistiques scolaires et professionnelles, 1949-1950-1951, Paris, Imprimerie nationale, 1952, p. 235.

[91] Décret n° 52-259 du 4 mars 1952, relatif à des intégrations dans les cadres des professeurs certifiés et licenciés et dans les cadres des professeurs chargés d'enseignement, *JORF*, 6 mars 1952, pp. 2676-2677.

Cette tendance résultait à la fois de la politique de recrutement menée par le ministère et des flux de candidats. D'après l'examen des postes mis au concours de lettres classiques et modernes, l'administration a très nettement privilégié, dans un premier temps, le recrutement des professeurs classiques sur celui des modernes.

Tableau 5 Recrutement des certifiés de lettres classiques et modernes (1947 à 1955)

	Postes		Inscrits ou ayant composé[c]		Admis[d]	
	Lettres classiques	Lettres modernes	Lettres classiques	Lettres modernes	Lettres classiques	Lettres modernes
1947	38	30	584	34	64	12
1948	36	20	692	58	76	22
1949	60	30	782	57	73	22
1950	36	18	921	103	55	30
1951[a]	*n.d.*	*n.d.*	976	*n.d.*	46	27
1952[a]	40	17	*n.d.*	*n.d.*	47	21
1953[b]	*n.d.*	*n.d.*	902	*n.d.*	108	34
1954	125	41	955	110	126	49
1955	220	58	983	135	200	43

CAEC puis épreuves théoriques du CAPES à partir de 1953 – concours masculins et féminins

a : CAEC exclusivement, sans compter les CAPES ancien et nouveau régime.
b : CAPES nouveau régime exclusivement.
c : Les élèves des ENS, dispensés des épreuves écrites, ne sont pas comptabilisés.
On retient par défaut le nombre d'inscrits, sauf lorsque les rapports ne mentionnent que le nombre de candidats ayant effectivement composé.
d : Les candidats reçus pour l'outre-mer ne sont pas comptabilisés.
Sources : rapports annuels ; lorsque ceux-ci n'ont pu être retrouvés en bibliothèque, l'on s'est appuyé sur les tableaux de synthèse publiés par *L'Agrégation* et *Le Certifié*.

Le nombre de postes ouvert au CAEC puis au CAPES de lettres modernes resta constamment inférieur au nombre de postes ouverts aux concours de lettres classiques. La montée en puissance du CAPES après 1952 profita essentiellement aux lettres classiques, creusant ainsi le décalage entre ces deux concours. S'agissait-il de privilégier le recrutement de professeurs de lettres classiques, éventuellement amenés à enseigner exclusivement en sections modernes, ou de tenir compte de l'inégal afflux des candidats vers les deux concours ? Les données disponibles ne permettent pas de trancher.

B. Professeur de lettres : une question de genre ?

A la sortie de la Seconde Guerre mondiale, la séparation des sexes était de rigueur dans les établissements des premier et second degrés. Mais dans les lycées et collèges, cette séparation n'était pas seulement le fruit de considérations morales, elle témoignait aussi de l'histoire singulière qui avait été celle de l'enseignement secondaire des jeunes filles, de sa création par Camille Sée le 20 décembre 1880 à son alignement sur son homologue masculin par le décret Léon Bérard du 25 mars 1924. Cette réforme n'avait pas entraîné la fusion des

deux réseaux d'établissements, et la physionomie du corps enseignant portait encore la marque de cette organisation sexuée.

1. L'effacement progressif des différences de formation

À la sortie de la guerre, professeurs de lettres féminins et masculins différaient d'abord, pour les plus anciens d'entre eux, par leur formation.

Lorsque les premières bases d'un enseignement secondaire féminin furent posées, au début de la Troisième République, des agrégations de jeunes filles étaient venues doubler les agrégations masculines. En réalité, les concours féminins n'avaient, à l'origine, pas grand chose à voir avec les concours masculins : moins spécialisés, ils ne consacraient pas le même haut niveau de formation. D'autre part, les candidates n'étaient pas, contrairement à leurs congénères masculins, nécessairement titulaires d'une licence ou d'un diplôme d'enseignement supérieur[92]. Le professorat de l'enseignement secondaire des jeunes filles pouvait y suppléer. L'alignement progressif de l'enseignement secondaire féminin sur l'enseignement masculin se refléta naturellement sur les épreuves des agrégations de jeunes filles, peu à peu alignées sur les agrégations masculines. Mais en lettres, cette évolution fut particulièrement lente.

En effet, dans les premières années de l'enseignement secondaire féminin, les langues anciennes avaient été interdites aux jeunes filles. L'agrégation de lettres féminine avait été conçue à l'origine sans épreuves de latin ni de grec, et n'avait donc guère de point commun avec l'agrégation de lettres masculine. Les langues anciennes en restèrent totalement absentes jusqu'en 1922. En 1949, on comptait encore sur les 1448 agrégés et agrégées de lettres, 90 agrégées de lettres sans latin[93]. Il fallut attendre la session de 1931 pour que version et thème latins fussent obligatoires à l'écrit de l'agrégation féminine. La version grecque ne fut ensuite introduite qu'en 1939. Ainsi, les agrégées littéraires recrutées avant 1943 n'avaient, dans les faits, pas reçu la même formation que leurs pairs masculins.

Faisaient toutefois exception les femmes reçues aux concours masculins. Cette possibilité, d'abord restreinte aux seuls concours n'ayant pas d'équivalent féminin, avait été élargie à tous les concours à partir de 1924. Mais rares étaient les femmes qui avaient saisi cette occasion avant les années 1930. Sur le total des 419 agrégées littéraires reçues entre

[92] Sur l'évolution du recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire féminin, voir Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, 488 p.
[93] BUS, *Recueil de statistiques scolaires et professionnelles*, 1949-1950-1951, Paris, Imprimerie nationale, 1952, p. 235.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

1920 et 1939, 333 avaient passé l'agrégation de lettres des jeunes filles, 23 l'agrégation de lettres masculine, et 63 l'agrégation de grammaire. Les agrégées littéraires reçues à une agrégation masculine pendant cette période représentaient donc un peu plus d'un cinquième du total des agrégées littéraires. La proportion s'élève à plus d'un quart si l'on se concentre sur la décennie 1929-1939[94]. Il est malheureusement impossible d'obtenir les mêmes données pour les professeurs femmes non agrégées. Dans quelles proportions avaient-elles passé la licence de lettres classiques ou le professorat de l'enseignement des jeunes filles, cela reste difficile à déterminer.

Ce décalage entre épreuves féminines et masculines des concours de recrutement littéraires disparut avec la création d'une agrégation féminine de grammaire en 1942, puis avec l'introduction du thème grec à l'agrégation féminine de lettres en 1943[95], couronnement de la conquête des langues anciennes par les femmes. Dès sa création, le CAEC – transformé plus tard en CAPES – reprit la même formule : épreuves similaires mais organisations séparées des concours de recrutement féminin et masculin. L'alignement des épreuves de concours masculins et féminins alla de pair avec l'interdiction pour les candidats, de se présenter aux concours destinés aux professeurs de l'autre sexe.

Si la différence de formation des professeurs masculins et féminins était donc encore sensible dans l'immédiat après-guerre, celle-ci s'estompa néanmoins progressivement à mesure que les professeurs féminins recrutés avant l'alignement des concours partirent à la retraite.

2. Effets de la séparation des réseaux sur la morphologie des corps enseignants

La répartition par sexe du corps professoral au début au début des années 1950 résultait de l'existence de deux réseaux d'établissements distincts, dotés d'un personnel spécifique, elle-même reflet des différences passées et présentes dans la scolarisation des filles et des garçons. Il avait certes été nécessaire, lors de l'alignement des plans d'études, de faire appel aux professeurs de lettres de l'enseignement masculin pour assurer, dans les établissements féminins, les leçons de latin et de grec que trop peu de professeurs femmes étaient en état de dispenser[96]. Mais ces services complémentaires de quelques heures

[94] Comptages effectués à partir des listes établies par André Chervel, « « Les agrégés de l'enseignement secondaire… », art. cit.
[95] André Chervel, *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP-Kimé, 1993, pp. 197-198. Sur le lent processus d'alignement des concours féminins sur les concours masculins, voir Loukia Eufthymiou, « Le genre des concours », *Mixité et coéducation*, n°18 de *Clio*, 2003, pp. 91-112.
[96] C'est par exemple le cas d'Aristide Bocognano, nommé, en 1927, professeur de lettres au lycée de Nîmes, et chargé de cours, parallèlement, au lycée de jeunes filles de la même ville. Dossier individuel, AN, F^{17} 28840.

n'avaient pas compromis un principe général : les professeurs étaient affectés dans le réseau d'établissements correspondant à leur sexe[97]. Le recrutement de femmes initiées aux langues anciennes avait progressivement permis de rétablir ce principe dans son intégrité dans les établissements féminins.

Les femmes professeurs étaient globalement moins nombreuses que les hommes. Dans les disciplines d'enseignement général, la proportion de femmes s'élevait, pour l'année scolaire 1950-1951, à 45,5%[98]. Cette situation s'expliquait principalement par le fait qu'à cette date, les filles étaient nettement moins scolarisées que les garçons dans les classes de 1ère et de terminale préparant au baccalauréat. On comptait, en France métropolitaine, 16920 garçons en terminale pour l'année 1950-1951 contre seulement 12263 filles, et en 1ère, 20170 garçons contre 16956 filles[99]. La différence s'accentuait encore dans les classes préparatoires aux grandes écoles, qui, en sciences, n'accueillaient presque que des garçons.

D'autre part, une partie des jeunes filles « *fréquentait des établissements de garçons* »[100]. On ne dispose pas d'informations statistiques à ce sujet pour l'année 1950-1951, mais au cours de l'année 1947-1948, la proportion des filles scolarisées dans des établissements secondaires de garçons s'élevait (classes élémentaires comprises) à un peu moins de 13% du total des filles scolarisées dans le second degré public. Les postes en établissements féminins étaient donc moins nombreux que les postes en établissements masculins.

Enfin, des variations s'observaient d'une discipline à l'autre. Les disciplines étaient, traditionnellement sexuées. En langues vivantes, les femmes étaient plus nombreuses que les hommes, reflet lointain de l'importance que revêtaient les langues vivantes dans l'éducation de la jeune bourgeoise au XIXe siècle[101]. À l'inverse, la proportion de femmes en mathématiques, en physique ou en philosophie était nettement plus faible, ces disciplines

[97] Sur le regard porté par les associations professionnelles et les syndicats sur cette question, voir Yves Verneuil, « Les pratiques professionnelles sont-elles sexuées ? Les professeurs de l'enseignement secondaire, coéducation et l'interchangeabilité des personnels entre les deux guerres », dans Yves Verneuil (dir.), *L'enseignement secondaire féminin et l'identité féminine enseignante. Hommage à Françoise Mayeur*, actes de la journée d'études organisée le 8 juin 2007 au centre IUFM de Troyes, Reims, IUFM-CRDP Champagne Ardennes, 2009, pp. 117-131.

[98] Ministère de l'Éducation nationale, « Évolution des personnels enseignants dans les lycées classiques et modernes du second degré public, par grade et discipline de 1950-51 à 1958-59 », TS n°497, décembre 1960.

[99] BUS, Recueil de statistiques scolaires et professionnelles, 1949-1950-1951, Paris, Imprimerie nationale, 1952.

[100] Telle était la formule qui prévalait encore en 1952 dans les recueils statistiques: on ne parlait pas encore, pour autant, d'établissements mixtes.

[101] Rebecca Rogers, « Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes : éléments pour une histoire à construire », *Études de linguistique appliquée*, n°142, 2006, pp. 135-149.

étant longtemps restées l'apanage des jeunes gens. Avec 46,4% de femmes sur le total des professeurs, les lettres étaient dans la moyenne[102].

Les caractéristiques distinctes des réseaux d'établissements féminins et masculins permettent aussi d'éclairer la structuration de leurs corps enseignants. Dans les années 1930, la proportion de lycées sur le total des établissements secondaires publics était plus élevée dans le réseau féminin que dans le réseau masculin. Mais les lycées de jeunes filles étaient de plus petite taille que les lycées de garçons, alors que les collèges étaient en moyenne de même taille : la proportion de professeurs exerçant en lycée était donc à peu près comparable dans les réseaux féminin et masculin[103]. La transformation des EPS en collèges modernes avait modifié cet équilibre. En effet, si les garçons étaient, dans les années 1930, plus nombreux que les filles à suivre une filière de scolarisation prolongée, cette scolarisation se déroulait aussi, plus souvent que pour les filles, dans des établissements secondaires plutôt que dans des EPS[104]. La transformation des EPS en collèges modernes affecta donc davantage la structure du réseau féminin que celle du réseau masculin[105]. À la Libération, les femmes, plus souvent que les hommes, enseignaient en collèges.

Tableau 6 Professeurs de lettres des établissements féminins et masculins Situation au 5 novembre 1944

	Établissements de garçons			Établissements de jeunes filles		
	Lycées	Collèges ancien régime	Collèges ex-EPS	Lycées	Collèges ancien régime	Collèges ex-EPS
Professeurs de français	92	58	363	158	94	444
Professeurs de lettres et grammaire	1240	602	79	598	345	86

Source : INSEE, *Annuaire Statistique, Statistique générale de la France*, vol. 56, 1940-1945, Paris, Imprimerie Nationale, 1946, p. 52.

Conséquence mécanique, la proportion d'agrégés dans le corps enseignant était donc plus élevée dans le réseau masculin. En 1950-1951, seuls 23,6% des professeurs femmes

[102] Ministère de l'Éducation nationale, « Évolution des personnels enseignants dans les lycées classiques et modernes du second degré public, par grade et discipline de 1950-51 à 1958-59 », art. cit.
[103] INSEE, *Annuaire Statistique, Statistique générale de la France*, vol. 56, 1940-1945, Paris, Imprimerie Nationale, 1946, p. 52.
[104] Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les Collèges du peuple…*, *op. cit.*, pp. 18-19.
[105] En 1947-1948, 42,2% des élèves filles de l'enseignement classique et moderne étaient scolarisées dans un lycée (en comptant les jeunes filles scolarisées dans des lycées de garçons), contre 56% des garçons. Calculs effectués à partir du BUS, *Recueil de statistiques scolaires et professionnelles, 1949-1950-1951*, Paris, Imprimerie nationale, 1952.

étaient agrégées, contre 29% pour les professeurs hommes. En lettres, ces proportions s'élevaient à 27,1% pour les femmes et 32 % pour les hommes[106].

3. Carrières féminines : la modestie de rigueur

* Une sélection plus sévère pour les femmes

Dans les années 1950, hommes et femmes n'abordaient pas la carrière de professeurs de lettres dans les mêmes conditions. Si elle découlait en partie de la séparation des réseaux d'établissements, cette disparité reflétait aussi la domination symbolique encore incontestée de la figure masculine du professeur de lettres sur l'ensemble de la profession.

La comparaison du nombre d'inscrits, d'admis, et de postes mis aux concours des CAPES et agrégations littéraires, féminins et masculins, met en évidence, au moins jusqu'en 1955, une sur-sélection des professeurs féminins par rapport aux professeurs masculins. À partir des années 1940 en effet, la part des femmes dans le flux des licenciés d'enseignement augmenta progressivement pour bientôt dépasser celle des hommes, notamment en lettres. Ce phénomène trouvait son origine dans l'évolution de la position des femmes à l'égard des études et du travail. Le baccalauréat et l'enseignement supérieur étaient des conquêtes récentes pour les jeunes filles scolarisées dans les établissements d'enseignement secondaire : avant la guerre, une grande partie d'entre elles interrompaient leur scolarité à la fin de la seconde, et les bachelières ne représentaient qu'un peu plus du quart – 28,7% en 1939[107] – du total des bacheliers. Cette proportion ne cessa de s'élever après la guerre pour dépasser 50% à la session de 1970.

Mais dans quelles filières pouvaient s'orienter ces jeunes étudiantes ? On ne comptait alors qu'un petit nombre de professions réservées aux diplômées de l'enseignement supérieur et ouvertes[108] aux femmes aussi bien qu'aux hommes : le métier de professeur en faisait partie. À cela s'ajoutaient les conditions matérielles du métier de professeur, qui, aux yeux de la société, le rendaient compatible avec la vocation de mère de famille impartie aux jeunes femmes[109]. Aussi, tandis que les flux croissants de bacheliers se répartissaient entre toutes les filières, venant alimenter les différents secteurs de l'économie, les flux de bachelières s'orientaient principalement vers les filières de l'enseignement, ce notamment dans les

[106] « Personnel enseignant des enseignements classiques et modernes. 1950-1959», TS n°497, janvier 1960.
[107] Source : ministère de l'Éducation nationale, DEP, « Évolution de la part des filles dans le second degré, par classe, par cycle, de 1960 à 2006-2007. Évolution des diplômés par sexe dans le second degré», mis en ligne sous la cote HC051, consulté en juillet 2007 sur le site Ac'adoc (http://www.infocentre.education.fr/acadoc/).
[108] Il s'agit moins ici de la réglementation, qui pouvait encore interdire aux femmes l'accès à certaines professions, que de la norme sociale en vigueur.
[109] Marlaine Cacouault, « Prof, c'est bien… pour une femme ? », *Le Mouvement social*, n°140, juillet-septembre 1987, pp. 107-119.

disciplines littéraires. Sur les 419 étudiants ayant obtenu la licence de lettres classiques en 1957 (France et Algérie), 246, soit 58,7%, étaient des femmes. En lettres modernes, cette proportion dépassait 75%[110].

Cette évolution se refléta immédiatement dans les candidatures aux concours d'enseignement. Dès les premières sessions des CAEC de lettres classiques et modernes, et dès la session de 1951 pour l'agrégation de lettres, le nombre de candidatures féminines dépassa celui des candidatures masculines. Seule l'agrégation de grammaire, dont la part ne cessait de chuter dans le recrutement global des enseignants, échappait à cette règle. Il faut invoquer sans doute ici la spécificité de l'enseignement féminin où l'agrégation de grammaire n'avait fait, de plein droit, son entrée, qu'au moment même où sa spécificité commençait à être contestée. Dans les CAEC de lettres classiques et modernes, et à l'agrégation de lettres, l'écart entre candidatures féminines et masculines ne cessa, au contraire, de croître en raison de la stagnation du nombre de candidats et de l'augmentation du nombre de candidates.

Cependant, loin de s'aligner sur la répartition des candidats et candidates, le nombre de postes proposés aux concours féminins resta constamment inférieur à celui des postes ouverts aux concours masculins, ceci afin de correspondre aux besoins de recrutements des établissements de second degré. Or, jusqu'à la seconde moitié des années 1950, les candidats se présentaient en nombre suffisant, au concours masculin comme au concours féminin, pour permettre au jury de pourvoir tous les postes tout en opérant un tri sévère. L'administration était donc en mesure de contrôler précisément le nombre de certifiés et de certifiées recrutées chaque année en ouvrant, pour chaque concours, le nombre de postes souhaités. Dans les faits, la sélection fut donc beaucoup plus sévère pour les femmes que pour les hommes tout au long de cette période.

* La domination masculine

Plus âprement sélectionnées, les femmes n'en étaient pas moins tenues dans une position subalterne. Cette infériorité se manifestait de manière flagrante par l'absence des femmes dans les fonctions qui venaient consacrer les plus brillantes réussites.

Ainsi l'inspection était-elle presque entièrement fermée – en fait, sinon en droit – aux femmes. L'inspection générale de lettres étaiet exclusivement composée de membres masculins. C'était là, en dépit de quelques exceptions notables comme celle incarnée par Edmée Hatinguais, directrice du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de

[110] Ministère de l'Éducation nationale, *Informations statistiques (IS)*, n°9, avril-mai 1958, p.14.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Sèvres, un phénomène qui dépassait largement les lettres. Dans l'inspection d'académie, les femmes étaient aussi, à cette date, très peu nombreuses. Cette quasi-exclusion avait deux conséquences. D'une part, c'était laisser entendre que l'excellence en matière d'enseignement – que venait notamment consacrer une nomination comme inspecteur général – n'était accessible qu'aux hommes. C'était, d'autre part, confier exclusivement aux hommes le soin d'évaluer l'enseignement des lettres. À travers la figure de l'inspecteur d'académie ou de l'inspecteur général, c'est donc une autorité pédagogique exclusivement masculine qui s'exerçait sur les professeurs de lettres, hommes et femmes.

Il faut d'autre part mentionner le très petit nombre de femmes au sein du personnel enseignant de langues anciennes et de langue et littérature françaises des facultés des lettres. À l'Université de Paris, en 1947-1948, les enseignements de lettres et philologie anciennes préparant à la licence, au certificat ou à l'agrégation étaient assurés par dix-sept enseignants, dont quinze professeurs : tous étaient des hommes. En langue et littérature française, le tableau était à peine moins saisissant. On comptait, parmi les dix-sept enseignants – dont onze professeurs – deux femmes, l'une, chargée du cours d'histoire littéraire du XIXe siècle, l'autre, chargée des travaux pratiques de phonétique. La première était maître de conférences et la seconde n'était qu'assistante[111].

Cette quasi-fermeture de l'enseignement supérieur avait sans doute des incidences sur la façon dont les agrégées envisageaient – ou étaient sommées d'envisager – le travail de recherche. Il arrivait qu'un agrégé de lettres souhaite, parallèlement à son enseignement, poursuivre une activité de recherche, soit par la préparation d'une thèse, soit par la publication d'articles ou d'éditions critiques. Ce passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, qui, en lettres, à cette date, ne concernait encore qu'un petit nombre d'agrégés[112], semblait encore moins légitime pour une agrégée, si l'on en juge d'après le témoignage d'Adrien Cart, rapporteur du jury de l'agrégation de lettres féminines, se gaussant, à l'issue du concours de 1950, des ambitions exprimées par certaines candidates :

> *« Un trop grand nombre d'entre elles s'imaginent avoir la maturité d'esprit nécessaire pour poursuivre des recherches personnelles ; elles se croient appelées à découvrir des vérités historiques nouvelles ; elles ont besoin de rester à Paris pour poursuivre, disent-elles, d'importants travaux. Le Jury est unanime à estimer qu'il leur serait bien plus profitable d'enseigner pendant quelques années dans un lycée, d'éprouver ainsi leur vocation de "chercheuses", et de ne demander de congé qu'une fois cette vocation bien éprouvée»* [113].

[111] *Livret de l'étudiant de Paris. 1947-1948*, Paris, Université de Paris, 1947, pp.176-180.
[112] Yves Verneuil, *Les agrégés…*, *op. cit.*, pp. 178-179.
[113] *Agrégation des lettres. Femmes. Session de 1950*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 1950, p. 2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

De la préparation des examens aux inspections, en passant par les jurys de concours – composés principalement d'inspecteurs et de professeurs de l'enseignement supérieur – les femmes étaient sans cesse confrontées à des autorités masculines. Sans doute fallait-il voir là, plus qu'un phénomène propre aux lettres, ou même à l'enseignement, le reflet d'une vision du monde, encore peu contestée à cette époque, selon laquelle il allait de soi que les postes de responsabilité fussent réservés aux hommes. Encore faudra-t-il s'interroger sur la façon dont la différence de genre pouvait être investie d'une signification particulière dans le contexte précis d'une classe de lettres.

C. Dans le premier degré : des pairs méconnus

À la Libération, en dépit des réformes entreprises avant guerre, le paysage éducatif français restait fortement structuré par la coupure entre premier et second degré. Pour les élèves ayant terminé leur scolarité de CM2 avec succès, trois voies s'offraient : les classes de fin d'études, les cours complémentaires, dernier pan de l'enseignement primaire supérieur et les classes du premier cycle des lycées et collèges. À cette date, tout semblait séparer maîtres de cours complémentaires et professeurs de lycées et collèges. Mais les réformes ponctuelles, palliant momentanément l'absence de grande réforme, jetèrent, pendant cette période, les bases d'un rapprochement entre les fonctions éducatives remplies par ces deux catégories d'enseignants.

1. Des facteurs de convergence

Avant même que ne soit arrêtée la réforme qui fixerait leur sort, un certain nombre de mesures ponctuelles renforcèrent la convergence entre le premier cycle des lycées et collèges et la scolarité de cours complémentaires. Ces mesures répondaient à une volonté de démocratisation consacrée par le plan Langevin-Wallon et de plus en plus répandue dans la société d'après-guerre : que l'on juge ou non nécessaire l'existence de formes d'enseignement distinctes à partir de la 6e, le fait que la ventilation des élèves entre les lycées et les collèges d'une part, et les cours complémentaires de l'autre, devait plus aux conditions sociales qu'aux capacités des élèves, était désormais perçu comme une injustice. En l'attente d'une réorganisation globale, il était nécessaire de prévoir, entre les cours complémentaires et les lycées et collèges, des passerelles conçues comme autant de correctifs au système en place. En dépit du fossé qui séparait maîtres de cours complémentaires et professeurs de lettre des lycées et collèges, ces mesures rapprochaient *de facto* ces deux corps.

La publication de programmes pour les cours complémentaires était une innovation de Vichy. Jusqu'en 1943, l'enseignement dispensé dans les cours complémentaires suivait les

grandes lignes fixées par un arrêté du ministre Georges Leygues, du 25 janvier 1895 : révision et complément des matières du cours supérieur et emprunts aux programmes des EPS. L'intégration des EPS dans l'enseignement du second degré, entamée par le Front Populaire, et achevée par Vichy, rendait ce texte caduc. Un arrêté du 7 septembre 1943 avait donc, pour la première fois, fixé les horaires et les programmes des cours complémentaires[114]. Ceux-ci confirmaient la spécificité des cours complémentaires par rapport aux classes de second degré À la Libération, l'on choisit au contraire de donner aux cours complémentaires des programmes fort proches de ceux qui étaient en vigueur dans le premier cycle. La nouvelle dénomination des classes de cours complémentaires, alignée sur celles des lycées et collèges, soulignait ce rapprochement, inégal selon les disciplines mais particulièrement marqué en français (*cf.* partie 2, chapitre IV). La création du brevet d'études du premier cycle renforça encore cette convergence.

Le brevet d'études du premier cycle du second degré, institué par le décret du 20 octobre 1947, devait initialement remplir trois fonctions[115]. Il remplaçait le brevet d'études primaires supérieures, condamné par la transformation des EPS en collèges modernes, en offrant aux élèves des établissements de second degré un diplôme sanctionnant les quatre premières années d'études – ce qui correspondait à la durée de la scolarité dans les anciennes EPS. D'autre part, il se substituait au brevet élémentaire[116] – d'un niveau moins élevé – comme couronnement normal de la scolarité en cours complémentaire. Enfin, il créait, entre les cours complémentaires et la classe de seconde, une passerelle officielle : en effet, le brevet pouvait faciliter l'accès à la classe de seconde, à condition toutefois que l'élève ait choisi les options correspondant à la section dans laquelle il voulait entrer[117]. La mixité des jurys – composés « *dans une proportion équitable* » de professeurs appartenant aux lycées, collèges classiques et modernes et cours complémentaires – traduisait concrètement la position de ce diplôme, à cheval entre premier et second degré.

S'il avait rempli les fonctions qui lui étaient initialement assignées, ce nouveau diplôme n'aurait probablement que très peu affecté l'enseignement des lycées et collèges.

[114] Madeleine Peltier-Laloi, Pédagogie du français : instructions officielles sous le Gouvernement de Vichy de 1940 à 1944, s.l.n.d., pp. 75- 80.
[115] Décret n°47-2052 du 20 octobre 1947 instituant un brevet d'études du premier cycle du second degré, *JORF*, 23 octobre 1947, p. 10473.
[116] Pour des raisons pratiques (notamment parce qu'il était le titre donnant droit à l'enseignement privé), le brevet élémentaire ne fut pas supprimé, mais n'attira plus qu'un petit nombre d'élèves.
[117] Prévue par les concepteurs du projet, cette possibilité fut étroitement encadrée, et dans certains cas, contestée. Sous la pression de l'ANPCC, les droits des élèves de cours complémentaires furent finalement précisés dans un arrêté du 12 juin 1953 (*JORF* du 9 juillet 1953), qui fixait les conditions d'entrée dans un établissement public du second degré.

Mais, à la surprise de ses créateurs, le BEPC fut très vite plébiscité par les familles et par certains chefs d'établissement, qui poussèrent les élèves des lycées et collèges à se présenter à l'examen, lors même qu'ils comptaient poursuivre leur scolarité. Cet engouement, observé dès la première session, ne cessa de croître. En 1958-1959, 85 512 candidats au BEPC provenaient des lycées, collèges et établissements techniques publics, pour un total de 107 980 élèves scolarisés dans les classes de troisième de ces différents établissements (32 208 dans les 3e techniques et 75 772 dans les 3e classiques et modernes). Leur nombre dépassait donc à cette date celui des candidats provenant des cours complémentaire publics (51 806)[118]. Dans la pratique, le BEPC sanctionnait donc l'équivalence – au moins théorique – des formations dispensées par les professeurs des lycées et collèges enseignant dans les classes de premier cycle, et par les maîtres de cours complémentaires.

Enfin, une dernière mesure – touchant, elle aussi, aux rapports entre primaire supérieur et second degré – mérite d'être soulignée. Il s'agit de la création, par le décret du 13 octobre 1952, de la série M', où la deuxième langue de la série M (langues vivantes, sciences) cédait la place à un enseignement de sciences naturelles. Jusque alors, l'entrée en seconde des élèves de cours complémentaires était freinée par la présence du latin dans les sections classiques, et par celle d'une seconde langue vivante dans les sections modernes. Certes, le décret du 12 septembre 1947 avait introduit un régime transitoire permettant aux candidats à la première partie du baccalauréat d'être dispensés de l'épreuve de seconde langue vivante. Mais cette possibilité avait ensuite été supprimée. Désormais, ce verrou sautait définitivement, ouvrant plus largement les portes du second cycle aux élèves de cours complémentaires.

Cette section connut un succès foudroyant, sans commune mesure avec la progression des autres séries créées par le même décret : en 1957, plus de 20 000 élèves – soit près de 20% du total des candidats – s'inscrivirent à la première partie du baccalauréat dans la série M', qui n'avait alors que cinq années d'existence[119]. Ce succès était largement dû aux anciens élèves de cours complémentaires qui fournissaient une grosse partie des effectifs de 2nde M'

[118] Sources : pour les statistiques sur le BEPC, *IS*, n° 24, novembre 1960. Pour les élèves des établissements privés, la distinction n'est pas faite entre cours complémentaires et établissements secondaire. Pour les effectifs des établissements techniques : *IS*, 22 juin-juillet 1960 ; effectifs des lycées et collèges : « Évolution des effectifs globaux pour chaque classe et option (classique, moderne dans les établissements du second degré public de la sixième à la terminale », TS n° 506, décembre 1960.
[119] *IS*, n° 7, février 1958.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

(43,9% des effectifs pour l'année scolaire 1960-1961, sans compter les redoublants dont l'origine scolaire n'est pas précisée[120]).

L'adoption de programmes très proches, en français, de ceux des lycées et collèges, la mise en place du BEPC, la création de la section M' contribuèrent ainsi à rapprocher les fonctions remplies par les cours complémentaires et le premier cycle des lycées et collèges[121].

2. Les maîtres de cours complémentaires : un univers séparé

Recrutés à l'issue d'un parcours scolaire et professionnel tout différent, exerçant leur profession dans des conditions proches de celles des instituteurs, les maîtres de cours complémentaires n'évoluaient pas dans le même univers que les professeurs de lettres. Les maîtres ou professeurs de cours complémentaires étaient, par leur formation, de simples instituteurs.

Le diplôme du baccalauréat n'ayant été imposé aux instituteurs que par le gouvernement de Vichy, les maîtres de cours complémentaires les plus anciens n'avaient donc pas nécessairement derrière eux un cursus complet de second degré. Formés dans les cours complémentaires, les écoles primaires supérieures et les écoles normales, ils n'avaient pas, pour la plupart, de connaissances directes des traditions et pratiques de l'enseignement des lycées et collèges. Quant à ceux qui avaient passé le baccalauréat, il s'agissait, le plus souvent, du baccalauréat sciences expérimentales, héritier du baccalauréat « philo-sciences » spécifiquement créé pour ceux qui, ayant commencé leurs études secondaires dans des établissements de type primaire supérieur, n'avaient pas un niveau suffisant en langues vivantes ou en sciences pour réussir dans les sections traditionnelles du baccalauréat[122]. Sauf exception, ils avaient reçu une formation exclusivement moderne.

Dans la grande majorité des cas, ces maîtres n'avaient aucune expérience de l'enseignement supérieur. Certains d'entre eux pouvaient se prévaloir d'un ou deux certificats de licence. Mais l'obtention d'une licence complète leur ouvrait la possibilité de poursuivre leur carrière dans l'enseignement secondaire à l'instar du parcours suivi par René Haby[123] : par conséquent, les maîtres de cours complémentaires titulaires d'une licence complète,

---

[120] *IS*, n°45, décembre 1962.

[121] Sur cette révolution silencieuse, voir Jean-Michel Chapoulie, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 54-4, 2007, p. 12.

[122] Antoine Prost, L'École et la famille dans une société en mutation (depuis 1930), t. 4 de l'Histoire de l'enseignement et de l'éducation, Paris, Perrin, 2004 (1ère édition 1981), p. 258.

[123] Marie-Thérèse Frank, Martine Allaire (éd.), *René Haby par lui-même : un engagement pour la jeunesse, 1919-2003*, Lyon, INRP-SHE, 2008, 180 p.

étaient sans doute des exceptions. Ce parcours, difficile pour des enseignants chargés d'un horaire fort lourd, ne pouvait de toute façon qu'être rarissime.

Là où les professeurs de lycées et collèges étaient sélectionnés sur leurs connaissances académiques et sur la maîtrise d'exercices universitaires, lors des concours de recrutement du certificat et de l'agrégation, les maîtres de cours complémentaires étaient essentiellement recrutés sur leur excellence pédagogique. Très peu réglementée au niveau national, la nomination d'un instituteur comme maître de cours complémentaire venait en principe récompenser un maître qui avait fait, plusieurs années durant, la preuve de sa valeur professionnelle dans les classes de l'enseignement élémentaire. Le parcours et les modalités de recrutement des uns et des autres différaient donc en tout point. Exception faite de la présence d'élèves d'âges comparables, les conditions d'exercice du métier en cours complémentaire n'avaient pas grand-chose à voir avec celles en vigueur dans les lycées et collèges.

Administrativement, le maître de cours complémentaire subissait les mêmes contraintes que l'instituteur des classes élémentaires : horaires chargés, dépendance à l'égard de l'inspection primaire, polyvalence. Sur ce dernier point néanmoins, des nuances méritent d'être apportées. Dans le bulletin de l'Association Nationale des Professeurs de Cours Complémentaires, il est fait régulièrement mention de la relative spécialisation qui pouvait se dessiner entre les différents maîtres d'un même cours, l'un se chargeant des disciplines scientifiques, l'autre, des disciplines littéraires. Mais il s'agissait là d'une possibilité, non d'une règle : en tout état de cause, les souhaits et les préférences des maîtres devaient céder devant les contraintes des emplois du temps, qui ne permettaient pas toujours de tels accommodements.

Il est par conséquent délicat d'établir un parallèle entre le nombre de professeurs enseignant les lettres dans les lycées et collèges, et celui des maîtres enseignant le français dans les cours complémentaires : les statistiques nationales ne se faisaient pas l'écho des spécialisations dont pouvaient se réclamer les maîtres sur le terrain. À titre seulement indicatif, on peut néanmoins rappeler qu'au cours de l'année 1953-1954, l'on comptabilisait dans les cours complémentaires publics 13 327 emplois budgétaires[124]. Dans l'exercice de leur métier, les maîtres de cours complémentaire, polyvalents, restaient donc très proches de

[124] « Évolution des personnels enseignants de l'enseignement public dans le premier degré, le second degré et dans les universités depuis 1947-1948 jusqu'en 1963-1964 », TS n°1501, décembre 1964.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

la réalité des écoles primaires élémentaires, et semblaient à mille lieues des pratiques et des traditions de l'enseignement du second degré.

Dans la décennie qui suivit la Seconde Guerre mondiale, le groupe des professeurs de lettres restait fortement marqué par les traditions de l'enseignement secondaire : rôle pivot des agrégés, domination des classiques, séparation des réseaux féminin et masculin. Les mutations liées à la transformation des EPS en collèges modernes n'avaient pas encore effacé ces structures anciennes et, en dépit des passerelles créées entre second degré et primaire supérieur, les maîtres de cours complémentaires évoluaient dans un univers séparé. La vague de recrutement associée à la spectaculaire croissance des effectifs d'élèves, entraîna, après 1956, une profonde restructuration du groupe.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

CHAPITRE II

LA CRISE ET SES CONSÉQUENCES : MUTATIONS MORPHOLOGIQUES DU GROUPE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS (1956-1967)

À l'orée des années 1950, un nouvel ordre commençait à émerger dans le groupe des professeurs de français, opposant deux modèles : dans le second degré, le professeur de lettres de formation classique, le plus souvent, et recruté en principe par concours et, dans les cours complémentaires, les maîtres polyvalents, doubles, sinon ignorés du moins méprisés, formés sur le modèle des instituteurs.

En l'espace de quelques années, cet équilibre encore récent fut ébranlé par la croissance rapide des formations post-élémentaires générales. La crise de recrutement, particulièrement sensible en lettres, bouleversa les équilibres anciens au sein de l'enseignement du second degré, tandis que la promotion des cours complémentaires au rang de collèges d'enseignement général interdisait désormais d'ignorer le rôle joué par les professeurs de ces établissements dans l'enseignement du français au niveau du premier cycle.

A. La crise du recrutement et le dérèglement des concours

La crise du recrutement qui frappa l'enseignement secondaire dès la seconde moitié des années 1950 et les mesures prises pour y répondre ont été étudiées pour l'ensemble des disciplines par Jean-Michel Chapoulie[125]. Il reste à préciser l'ampleur revêtue par cette crise dans l'enseignement du français, les arbitrages opérés par le gouvernement entre les

[125] Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire…*, *op. cit.*, pp. 22-32.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

différentes mesures envisageables et les conséquences de cette politique sur la fonction des concours dans la structuration du groupe.

1. La pénurie des professeurs de lettres

* Une hausse rapide des besoins

Cette crise trouvait son origine dans l'augmentation rapide des besoins en professeurs. Les lycées et collèges publics, classiques et modernes, connurent dès le début des années 1950 une croissance sensible de leurs effectifs. D'abord liée à l'élévation du taux de scolarisation, elle s'accéléra à partir de 1957 lorsque la vague démographique du baby-boom conjugua ses effets à celle d'une démocratisation désormais officiellement encouragée[126].

Si le recours croissant aux heures supplémentaires permettait de satisfaire une partie des besoins, il restait nécessaire d'augmenter significativement le nombre de professeurs en exercice dans les classes de second degré. Entre 1956-1957 et 1967-1968, le nombre de professeurs de type lycée chargés de l'enseignement des lettres crut sensiblement : de 6257 professeurs de lettres dans les collèges et lycées classiques et modernes, l'on passa à 15 587 professeurs dans les lycées classiques, modernes et techniques et collèges d'enseignement secondaire, soit un accroissement annuel moyen d'un peu plus de 848 professeurs, contre 134 entre 1944 et 1954, date à laquelle la croissance du corps avait commencé à s'accélérer[127].

Certes, la transformation des établissements techniques longs (écoles nationales professionnelles et collèges techniques) en lycées techniques, suite à la réforme Berthoin de 1959, avait modifié les frontières du groupe ainsi dénombré. Néanmoins ce phénomène n'avait joué qu'à la marge. En 1962-1963, seule année pour laquelle les données détaillées sont disponibles, le personnel littéraire des lycées techniques ne représentait que 12,4% des professeurs de lettres du second degré, soit 1480 professeurs sur un total de 11 930[128]. La croissance rapide du groupe n'était donc pas simplement l'effet d'un changement de nomenclature, mais bien une conséquence de la croissance des effectifs du second degré classique, moderne et technique. Face à ces besoins croissants, les candidats au professorat de lettres s'avérèrent bientôt insuffisants.

[126] Antoine Prost, L'École et la famille…, op. cit., pp. 271-301.
[127] TS annuels sur le personnel enseignant en fonction dans les établissements de second degré.
[128] « Personnel enseignant des lycées classiques et modernes. Année 1962-1963 », TS n° 1016, novembre 1963 ; « Personnel enseignant des lycées classiques, modernes et techniques. Année 1962-1963 », TS n° 989, octobre 1963.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* La pénurie des candidats

En effet, le flux des licenciés d'enseignement connut, dans un premier temps, une croissance beaucoup plus modérée. Deux phénomènes conjuguaient ici leurs effets. La baisse de la natalité qu'avait connue la France dans les années 1930 se reflétait dans les générations en âge de passer la licence. Ce mécanisme démographique n'était que partiellement compensé par l'élévation du pourcentage de bacheliers dans chaque génération depuis 1946[129]. Cette élévation s'expliquait principalement par la création, en 1942, de la série « philo sciences » – rebaptisée par la suite « sciences expérimentales » – puis par la mise en place de la section M', deux mesures qui avaient ouvert la possibilité aux élèves venus du primaire supérieur de se présenter au baccalauréat et d'entamer des études universitaires, tout en n'ayant étudié qu'une seule langue vivante et aucune langue ancienne[130]. Ce nouveau flux de bacheliers compensait le déficit démographique des générations en âge de passer la licence d'enseignement. Le flux global de licenciés d'enseignement, après une période de tassement entre 1948 et 1952, se remit à croître à partir de 1952, mais à une vitesse plus modérée que le nombre de postes ouverts au concours.

Les difficultés furent d'abord perceptibles en sciences. En effet, les disciplines scientifiques partaient d'une situation moins favorable que les disciplines littéraires : en mathématiques, en physique ou en sciences naturelles, l'administration peinait déjà à pourvoir tous les postes de certifiés et d'agrégés avant même que les effectifs de l'enseignement secondaire ne commencent à croître significativement ; à l'inverse, dans les disciplines littéraires, les flux de licenciés d'enseignement semblaient suffire amplement aux besoins des collèges et lycées. Dans une circulaire datée du 19 septembre 1952, Charles Brunold, directeur général de l'enseignement du second degré, invitait les chefs d'établissement à informer les familles de l'encombrement des spécialités littéraires, et du déficit des spécialités scientifiques afin qu'elles en tiennent compte dans l'orientation de leurs enfants[131]. A cette date, les lettres, tout comme l'histoire-géographie ou la philosophie, étaient au nombre des filières jugées pléthoriques.

Le sort des lettres classiques et modernes ne tarda pas toutefois à se détacher de celui des autres disciplines littéraires. Tandis que le nombre global de licenciés d'enseignement ès lettres augmenta régulièrement entre 1950 et 1959, le nombre de licences de lettres classiques

[129] « Évolution du nombre des bacheliers et de la part d'une génération obtenant le baccalauréat – 1881 à 1979 », *Note d'information*, n°80-22, 9 juin 1980.
[130] Antoine Prost, *L'École et la famille*…, op. cit., p. 258.
[131] Circulaire de Charles Brunold aux chefs d'établissements, 19 septembre 1952, *BOEN* n°35, 2 octobre 1952, pp. 3-5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

et modernes délivré chaque année ne connut pas de hausse significative avant 1959. Cette quasi-stagnation, qui tranchait avec l'évolution des autres disciplines littéraires, reflétait les incertitudes traversées par les études de lettres classiques et modernes en cette période. Depuis plusieurs années en effet, la filière A, latin-grec, traditionnelle pourvoyeuse des professeurs de lettres de l'enseignement secondaire, peinait à recruter de nouveaux élèves. Alors que le nombre de bacheliers croissait régulièrement depuis 1945, à la première partie du baccalauréat, les lauréats de la série A voyaient leurs effectifs fondre, réduisant d'autant le nombre d'étudiants susceptibles de devenir licenciés de lettres classiques quatre ou cinq années plus tard.

Tableau 7 Lauréats du baccalauréat, section A, latin-grec, et toutes sections confondues (1946-1957)

	Total des admis à la 2e partie du baccalauréat, toutes séries confondues	Total des admis à la 1ère partie du baccalauréat en série A, latin-grec
1946	28644	7019
1947	28325	7247
1948	30349	7888
1949	31697	6844
1950	32362	6210
1951	33542	5990
1952	34519	5252
1953	34957	5344
1954	36744	4707
1955	41433	4894
1956	42286	4885
1957	51229	4778

Source: IS, n° 7 février 1958 (pp. 9-23).
NB 1 : Ensemble des académies, y compris Alger.
NB 2 : On ne comptabilise pas la section A', latin-grec et sciences, créée en 1953, qui, a priori, n'est pas destinée à former des professeurs de lettres.

A l'inverse, la section lettres modernes, accessible aux élèves n'ayant jamais étudié de langues anciennes, mais supposant la maîtrise de deux langues vivantes, était susceptible d'attirer les anciens élèves des séries B (latin, langues vivantes) ou M (sciences, langues vivantes) et ne souffrait donc pas, à priori, du handicap de la série lettres classiques. Mais nouvellement créée, contestée par les professeurs de lettres classiques et n'offrant pas de perspectives de carrière – l'agrégation de lettres modernes ne vit le jour qu'en 1959 – elle ne se développait qu'à grand peine.

Ainsi, tandis que les disciplines littéraires jouissaient globalement d'une confortable avance par rapport aux disciplines scientifiques, les lettres classiques et modernes durent

bientôt affronter une crise comparable à celle que traversaient, dans le même temps, les mathématiques ou la physique[132].

2. Gérer la crise : concessions et compromis

Pour répondre aux besoins des établissements, particulièrement criants à partir de 1957, le ministère mit en place une série de mesures provisoires, combinées en fonction des besoins et des difficultés propres à chaque discipline. Dans la mesure où il n'affectait pas la morphologie du corps enseignant, nous ne mentionnerons que pour mémoire le recours aux heures supplémentaires. Sont plus directement en lien avec notre propos les mesures modifiant les règles d'accès au professorat : recours aux auxiliaires, abaissement de la sélectivité des concours, mesures d'intégration exceptionnelles dans le corps des certifiés.

* La montée de l'auxiliariat

L'administration avait tout d'abord la possibilité d'utiliser de façon temporaire dans les postes de certifiés et d'agrégés des enseignants n'ayant pas les titres requis pour occuper ces fonctions. Dans un contexte où les candidats de qualité faisaient défaut, le recours aux auxiliaires permettait d'assurer la bonne marche des établissements, sans compromettre durablement la qualité du corps enseignant. Sévérité maintenue des jurys de concours et recours provisoire aux auxiliaires constituaient les deux pendants d'une politique visant prioritairement au maintien à terme de la qualité du corps enseignant des lycées et collèges. Telle était la ligne fixée par la commission de l'équipement scolaire dans le rapport remis en juillet 1958 pour la préparation du troisième plan de développement économique et social :

> *« Du point de vue de la qualité du corps enseignant, il semble que ce serait une grave erreur, dont les conséquences pèseraient pendant plusieurs décennies, que de vouloir à tout prix pourvoir immédiatement les nombreux emplois à créer d'ici 1961 par un recrutement de titulaires sans cesse plus médiocre et effectué parmi un personnel sous-qualifié alors qu'à partir de 1964, les concours portant sur un nombre plus réduit de postes retrouveraient une difficulté exceptionnelle et que d'excellents licenciés ne pourraient plus alors s'employer dans l'enseignement.*
> *Les inéluctables mesures provisoires qui doivent être prises, si regrettables qu'elles puissent paraître, devront donc autant qu'il sera possible, ne rien sacrifier à long terme de l'indispensable qualité du personnel enseignant secondaire et technique. Il vaut mieux faire occuper pendant quelques années les chaires vacantes par un personnel inhabituel, mais transitoire, que l'on sait pouvoir remplacer après ce délai, que d'y installer définitivement, par une titularisation, un personnel ne satisfaisant pas aux règles actuelles de recrutement» [133].*

[132] Commission de l'équipement scolaire, universitaire, artistique et sportif du commissariat général du plan, *Rapport en vue du troisième plan de modernisation et d'équipement*, s.l., 1958, 245 p.
[133] *Ibid.*, p. 215.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Les termes employés par l'administration pour désigner ce « personnel transitoire » ont varié au cours du temps. Les données dont on dispose jusqu'en 1962 ne mentionnent que quatre catégories de professeurs enseignants dans les lycées et les collèges : agrégés, certifiés, chargés d'enseignement et auxiliaires. A partir de 1962, les auxiliaires, rebaptisés « maîtres rectoraux », sont comptabilisés dans quatre rubriques différentes : les adjoints d'enseignement chargés d'enseignement, les instituteurs, les contractuels, et les maîtres auxiliaires. Alors qu'adjoints d'enseignement et instituteurs étaient des personnels titulaires de l'Éducation nationale, délégués pour l'année dans un poste ne correspondant pas à leur profil, contractuels et maîtres auxiliaires n'appartenaient pas à la fonction publique, mais étaient recrutés temporairement pour satisfaire aux besoins de l'enseignement.

De 1959 à 1968, le pourcentage de maîtres rectoraux employés dans les établissements de second degré sur des postes de type lycée s'éleva continûment, passant de 16,9% à 29,4%[134]. Les disciplines furent toutefois inégalement touchées par ce phénomène, les mathématiques étant la discipline la plus exposée avec 35,3% de maîtres rectoraux en 1967-1968. Au sein des disciplines littéraires, c'est en lettres que la situation fut la plus difficile, avec 29,1% de maîtres rectoraux cette même année[135]. Cette moyenne cachait d'importantes disparités entre lycées et collèges d'enseignement secondaire : en lettres la proportion des maîtres rectoraux en CES s'élevait jusqu'à 41,2% en 1967-1968, contre 26,3% dans les lycées. D'autre part, les académies étaient inégalement loties. Avec respectivement 43,1%, 41,6% et 40,3% de maîtres rectoraux en 1967-1968, les académies de Lille, Reims et Amiens traversaient une crise particulièrement aiguë, tandis que l'académie d'Aix, d'une taille comparable à celle de Lille, parvenait à maintenir ce taux à 21 %.

Mais, comme le signale Jean-Michel Chapoulie, et en dépit des réserves exprimées par la commission de l'équipement scolaire, la bonne organisation des services exigeait la présence d'une proportion minimale de personnels fixés dans les postes, autrement dit, de titulaires[136]. Par conséquent, tout en ayant recours aux auxiliaires, l'administration fut très vite contrainte de faciliter, par divers moyens, l'accès au corps des certifiés et, dans une moindre mesure, des agrégés.

[134] Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs…, op. cit.*, p. 52.
[135] « Personnel enseignant en fonction, dans les établissements du second degré, proportion de maîtres-auxiliaires, 1967-68 et 1968-69 ». TS n°3615, février 1970, 100 p.
[136] Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs…, op.cit.*, p. 31.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* L'allongement des listes de reçus aux concours

Le moyen le plus immédiat était d'abaisser le niveau des concours en admettant des candidats qui, dans d'autres circonstances, n'auraient pas été reçus. Sur le niveau des concours, on dispose, rétrospectivement, de deux types de données complémentaires. On peut, d'une part, calculer la sélectivité formelle de chaque concours, définie comme le rapport entre le nombre d'admis et le nombre d'inscrits à chaque session. Tel a été l'indicateur retenu, pour la période 1946-1964, par le ministère[137]. Ce choix est discutable dans la mesure où le nombre de candidats ayant composé diffère souvent, mais dans des proportions variables, du nombre de candidats inscrits. En outre, l'augmentation du nombre de postes mis au concours peut avoir pour conséquence d'inciter davantage de candidats à tenter leur chance, sans que, pour autant, le nombre de candidats sérieux ne connaisse une nette augmentation. Néanmoins, afin de disposer de séries homogènes, et pour faciliter la comparaison avec les autres disciplines, c'est cet indicateur que nous utiliserons ici. Il est possible, d'autre part, de trouver dans les rapports de concours une indication de la politique suivie par les jurys, qui ne manquent pas de fournir une appréciation globale sur le cru de l'année.

À l'agrégation, toutes disciplines confondues, la sélection tendit à s'adoucir entre 1950 et 1961. Le pourcentage d'admis par rapport aux inscrits, autour de 10% en 1951, oscilla autour de 17% de 1958 à 1961 avant d'entamer une décrue très progressive[138]. Cette moyenne cache de grandes disparités, y compris au sein des agrégations littéraires. Le contraste est marqué tout d'abord entre les agrégations de lettres et de grammaire. La pénurie de candidats à cette agrégation conduisit les jurys à faire preuve d'une indulgence croissante. En grammaire, le pourcentage des admis par rapport aux inscrits, comparable à celui des autres disciplines au début des années 1950, s'éleva ensuite pour osciller entre 20 et 30% jusqu'en 1967. En raison du nombre relativement faible de postes par rapport à l'afflux croissant de candidats, l'agrégation de lettres modernes échappa en revanche à ce phénomène.

Les commentaires fournis par les rapports de jury confirment cette première analyse. Dès 1955, le rapporteur du jury de l'agrégation masculine de lettres, Clarac, signalait que l'allongement des listes de reçus ne devait rien à la qualité des candidats, mais devait être imputé aux « *circonstances plus favorables dont [bénéficiaient] les concurrents* »[139]. Cet avertissement se répéta d'année en année. À l'agrégation féminine, il fallut attendre 1957 pour que le jury confesse, sous la plume du rapporteur, Adrien Cart, l'indulgence dont il avait

[137] Voir notamment « Statistiques des concours d'agrégation, de 1930 à 1964 », TS n°1429, octobre 1964, 1 p.
[138] *Ibid.*
[139] Pierre Clarac, *Agrégation de lettres. Hommes. Session de 1955*, Paris, IPN, 1955, p. 28.

dû faire preuve à l'égard des dernières admises[140]. De leur aveu même, les jurys des concours d'agrégation durent abaisser leur niveau d'exigence afin de répondre aux besoins de la nation. Cette indulgence connaissait toutefois des limites, sensibles aussi bien dans le pourcentage des postes non pourvus chaque année que dans les commentaires apportés par les jurys à cet inquiétant phénomène. Dans ces années de pénurie, Clarac, comme Cart, affirmaient tous deux « *être descendus jusqu'à la limite au delà de laquelle le titre d'agrégé n'aurait plus de valeur ni même de sens* »[141]. À la recherche d'un équilibre entre les besoins de l'enseignement et la qualité du titre d'agrégé, les jurys d'agrégation conservaient néanmoins une marge d'appréciation importante dans la sélection des candidats. Les jurys de CAPES ne disposèrent pas de la même liberté.

L'administration, qui fixait le nombre de postes à pourvoir au concours, entendait bien que les jurys remplissent l'objectif qui leur était ainsi assigné. Dans une note datée du 16 avril 1955, Lucie Desbazeille, chef de bureau à la direction de l'enseignement du second degré, signalait au directeur les réticences que le nombre élevé de postes mis au concours pour l'entrée dans les CPR allait probablement éveiller chez certains présidents de jury. Rappelant la montée des effectifs à venir, elle l'invitait, en conclusion, à faire entendre raison aux inspecteurs généraux :

> *«Je crois donc qu'il serait désirable d'insister auprès de l'Inspection générale pour lui rappeler que le concours d'admission dans les centres pédagogiques régionaux établit un ordre de classement parmi les licenciés, et qu'au surplus, il paraît possible de combler certaines lacunes pendant l'année passée dans un CPR »*[142].

La consigne était claire : la licence habilitait à enseigner et les jurys n'avaient pas à effectuer une sélection supplémentaire, mais un tri. Ils devaient, pour l'administration, se résigner à recevoir des candidats qui ne satisfaisaient pas leurs critères de qualité. Ces consignes furent-elles suivies ?

En lettres classiques, la sélectivité formelle du concours chuta sensiblement dès 1956 pour le concours masculin, et 1957 pour le concours féminin. Cette chute fut d'autant plus marquée que pendant plusieurs années, le petit nombre de postes ouverts au CAEC ou au CAPES avait autorisé le jury à effectuer un tri soigneux parmi les licenciés. Désormais, le poids des circonstances imposait un allongement des listes sans précédent. Mais, quelles que

[140] Adrien Cart, *Agrégation de lettres. Femmes. Session de 1957*, Paris, IPN, 1957, p. 3.
[141] Pierre Clarac, *Agrégation de lettres. Hommes. Session de 1959*, Paris, IPN, 1959, p. 2. On trouve des formules similaires dans les autres rapports.
[142] Note de Lucie Desbazeille, chef du premier bureau, sur le recrutement des CPR en 1955, à l'attention du directeur général de l'enseignement du second degré, 16 avril 1955, AN, F[17] 17786.

fussent les instructions données aux inspecteurs généraux, les jurys de CAPES se réservèrent d'abord la liberté de ne pas pourvoir tous les postes ouverts au concours.

L'administration pouvait-elle tolérer cette fronde ? Il semblerait au contraire qu'elle ait, au fil des ans, durci ses consignes. C'est du moins l'impression qui se dégage à la lecture du rapport du CAPES de lettres classiques, hommes, de 1958. L'indulgence et les encouragements qui avaient prévalu dans les rapports antérieurs à l'adresse des derniers admis cèdent la place, sous la plume du rapporteur Henri Berguin, à une brutale sévérité qui sonne comme un désaveu :

> *« Nous nous résignons à les recevoir, puisqu'il faut bien donner à nos enfants des professeurs, ou des hommes qui en tiendront l'emploi ; mais nous ne pouvons nous dissimuler qu'en introduisant dans le corps enseignant ces éléments débiles, on en compromet la santé ; dans certains cas, on risque de maintenir, plutôt que des études véritables, la fiction des études, et l'on jette le discrédit sur un titre conféré avec une trop indiscrète libéralité»* [143].

Et pour donner plus de poids à cette charge, il prend soin, quelques lignes plus loin, d'écarter comme injustes les reproches « *d'incompréhension, de routine, de byzantinisme* » qui, semble-t-il, circulaient à l'encontre des jurys de concours. Sans toujours manifester la même indignation, les rapports du CAPES se firent régulièrement l'écho des regrets des jurys, désolés d'accueillir au sein de l'Éducation nationale des éléments qui le méritaient si peu. Il fallut attendre la session de 1964 pour que le nombre à nouveau croissant des candidats redonne au CAPES la physionomie d'un véritable concours. La pression exercée par l'administration sur les jurys en faveur de l'allongement des listes semble bien avoir conduit, pour le CAPES, à un affrontement feutré entre les jurys et le ministère.

Ces tensions pourraient être à l'origine des mesures radicales prises en 1959 et en 1961 pour pourvoir l'ensemble des postes, sans égards pour les réserves des jurys. A la session de 1959, le ministère dispensa les candidats et candidates aux CAPES de physique et de mathématiques, ainsi que les candidats au CAPES de lettres classiques des épreuves écrites et orales constituant la partie théorique du CAPES[144]. Tous les licenciés d'enseignement ayant fait acte de candidature furent donc automatiquement admis dans les centres pédagogiques régionaux (CPR). Annoncée quelques jours avant la date prévue pour les concours – l'arrêté fixant la liste des disciplines concernées parut dans le JO du 29 mai 1959 – cette mesure n'avait pas dispensé les candidats de la préparation aux épreuves. Ainsi

[143] Henri Berguin, *CAPES de lettres classiques. Hommes. Session de 1958*, Paris, IPN, 1959, p. 3.
[144] Décret n°59-669 du 25 mai 1959 et arrêté du 25 mai 1959.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

le ministère pouvait-il escompter recruter des professeurs un peu mieux préparés que ne l'auraient été de simples licenciés d'enseignement.

Cette mesure fut reconduite sous une forme légèrement différente en 1961, pour les CAPES de mathématiques, de sciences physiques et de lettres classiques et modernes. Les candidats et candidates de cette session subirent les épreuves de la partie théorique du CAPES, mais aux seules fins d'un classement par ordre de mérite. Une fois de plus, tous les candidats furent admis dans les CPR[145]. Le ministère n'eut toutefois qu'exceptionnellement recours à ce qui constituait un abaissement complet et manifeste du niveau du concours. Trop souvent répétées, de telles mesures auraient pu définitivement compromettre l'existence du CAPES.

* Les titularisations accélérées

Le ministère privilégia donc des mesures de titularisation certes moins voyantes, mais qui n'en portaient pas moins atteinte à l'unité du corps des certifiés. Avec le décret du 26 septembre 1947, l'administration avait officiellement renoncé à recruter les professeurs des lycées et collèges par titularisation de licenciés employés comme auxiliaires[146]. Seuls devaient avoir accès au corps des certifiés les lauréats des concours. En théorie, la seule voie ouverte aux auxiliaires était donc la titularisation dans le corps des adjoints d'enseignement ou le succès aux concours d'enseignement. À partir de 1956, l'administration commit plusieurs entorses à ce principe, en instituant des procédures exceptionnelles d'accès aux corps des certifiés qui contournaient le barrage du concours.

Ce type de mesures fit pour la première fois son apparition dans le décret du 16 octobre 1956. Ce décret ouvrait la possibilité, pour les licenciés d'enseignement justifiant d'une année d'un service complet d'enseignement ou de quatre années de service pour partie consacrées à l'enseignement dans un établissement public du second degré, de se présenter à une session spéciale du CAPES théorique, limitée à quelques épreuves orales. Les candidats à cette session, organisée en janvier 1957, pouvaient donc se recruter aussi bien parmi les adjoints d'enseignement que parmi les auxiliaires licenciés. À l'issue d'une année de délégation ministérielle dans les fonctions de certifiés, les lauréats pouvaient être titularisés dans le corps des certifiés sous réserve d'avoir été admis aux épreuves du CAPES pratique. En 1956, cette mesure avait été associée à d'autres procédures dont le caractère exceptionnel ne faisait aucun doute : d'une part, l'organisation d'une session extraordinaire du CAPES en

[145] Décret n°60-846 du 6 août 1960 et arrêté du 13 mai 1961.
[146] Décret n°47-188 du 26 septembre 1947 relatif au recrutement des professeurs de second degré.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

septembre, afin de recruter dès la rentrée 1956, les licenciés de juin, et, d'autre part, la levée de la forclusion administrative qui frappait les licenciés n'ayant pu profiter dans les délais du plan de liquidation prévu par le décret du 26 septembre 1947. On pouvait donc croire que le recours aux délégations ministérielles revêtait un caractère exceptionnel. La pratique en fut au contraire étendue les années suivantes.

Tandis que les jurys de CAPES tentaient, tant bien que mal, de conserver au titre de certifié une valeur mesurée à l'aune du nombre de postes non pourvus, dès la rentrée 1957, l'administration reconduisit sous une forme simplifiée la mesure expérimentée en 1956. D'abord limitée aux mathématiques et aux sciences physiques, la procédure instaurée par décret permettait aux adjoints d'enseignement titulaires licenciés d'enseignement et aux licenciés d'enseignement ayant au moins trois ans de service dans un établissement d'enseignement public d'être délégués dans les fonctions de professeur, et intégrés au bout d'une année dans le corps des certifiés, sous réserve d'avoir été admis aux épreuves pratiques du CAPES[147].

Cette procédure fut étendue à toutes les disciplines pour les sessions de 1958-1959 et 1959-1960, et la liste de ses bénéficiaires en fut élargie puisque les adjoints d'enseignement stagiaires et les licenciés d'enseignement ayant seulement deux ans de service pouvaient désormais en bénéficier. En août 1961, un décret vint reconduire, pour les seules lettres classiques et modernes et jusqu'à la session de 1964-1965, les dispositions du décret de 1958. Ces dispositions furent finalement étendues à toutes les disciplines pour les sessions de 1962-63, 1963-64, 1964-65 et 1966-67. Ces décrets successifs témoignent des hésitations et des revirements de l'administration. Initialement réservées aux disciplines les plus touchées par la crise du recrutement, ces mesures bénéficièrent finalement à l'ensemble des auxiliaires, dans des proportions différentes suivant les disciplines. À la session de 1960, la proportion des délégués ministériels dans le total des lauréats aux épreuves pratiques du CAPES s'éleva à 66,3 % en lettres modernes (209 délégués ministériels admis aux épreuves pratiques, contre 106 professeurs en provenance des CPR). Au total, sur la période 1959-1965, la moyenne s'établit à 35,5% en lettres modernes et 27,2% en lettres classiques[148].

Mais ces procédures, qui permettaient d'augmenter le nombre de licenciés d'enseignement susceptibles de devenir professeurs certifiés n'avaient pas d'impact sur le flux de licenciés à disposition de l'administration. Une dernière mesure visait à résoudre ce

[147] Décret n° 57-935 du 13 août 1957.
[148] Pendant cette période, les *IS* précisent le nombre de candidats reçus au CAPES pratique dans chaque discipline, ainsi que l'origine des admis (CPR ou délégués ministériels).

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

problème précis : la mise en place d'une filière de pré-recrutement sous la forme des IPES, instituts préparatoires à l'enseignement du second degré.

3. Sortir de la crise : le pré-recrutement

Conçus sur le modèle des écoles normales supérieures, les IPES accueillaient, à l'issue d'un concours calqué sur les épreuves du certificat d'études littéraires générales, des étudiants qui bénéficiaient, pendant une ou deux années, du financement de leurs études, tandis qu'ils s'engageaient, en contrepartie à servir pendant dix ans dans la fonction publique. À la demande de la Société des agrégés, à compter de 1960, la durée des études fut allongée d'un an pour le quart des ipésiens afin de leur permettre de préparer l'agrégation[149]. Mis en place en 1957, ces IPES modifièrent sensiblement les conditions de recrutement des futurs professeurs.

D'une part, on peut supposer que même en tenant compte des effets d'aubaine, le pré-recrutement a permis d'attirer vers l'enseignement du second degré des jeunes gens qui n'auraient pas pu, dans d'autres circonstances poursuivre leurs études. C'est notamment le cas des élèves-maîtres des ENI, qui pouvaient poursuivre leurs études dans les IPES sans rompre leur contrat avec l'État. D'autre part, en utilisant le nombre de postes mis aux concours comme un signal, l'administration a également pu orienter précocement les étudiants vers l'une ou l'autre filière.

On aurait pu s'attendre à ce que la répartition entre les différentes disciplines des postes mis au concours dans les IPES reflète globalement la répartition des professeurs en poste dans les établissements secondaires, comme c'était le cas pour les postes ouverts à la partie théorique du CAPES. En fait, dans certaines disciplines, la proportion de postes ouverts aux IPES fut sensiblement supérieure ou inférieure à la proportion de professeurs de ces disciplines dans les enseignements de second degré. En l'absence de documentation disponible sur les arbitrages effectués par l'administration, on ne peut qu'avancer quelques hypothèses.

Tout d'abord, il est probable que le ministère ait eu pour objectif principal d'attirer les étudiants vers les disciplines où les candidats faisaient le plus défaut, afin de faciliter le recrutement dans les années à venir, et éventuellement de remplacer une partie des auxiliaires en poste par des titulaires. Ceci explique en grande partie le nombre important de postes octroyés aux mathématiques. En revanche, cela ne suffit pas à rendre compte de la différence

[149] Yves Verneuil, *Les agrégés…*, *op. cit.*, p. 280.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

de l'effort consenti en sciences physiques et en lettres, deux disciplines où le pourcentage d'auxiliaires était, pourtant, à peu près comparable.

Ce décalage s'explique peut-être par le contexte économique : dans une économie en pleine expansion, il était plus urgent de lier par un contrat les étudiants susceptibles de monnayer leurs services dans l'industrie. Le ministère a pu, d'autre part, anticiper un développement des filières scientifiques au détriment des filières littéraires, une évolution jugée souhaitable par l'administration, comme en atteste l'exposé des motifs de la réforme Berthoin. Enfin, une dernière hypothèse n'est pas à exclure : le ministère jugeait peut-être moins dommageable en lettres qu'en sciences le recours à des personnels n'ayant pas toutes les qualifications requises. Cette différence de traitement entre disciplines littéraires et disciplines scientifiques fut en tout cas soulignée et déplorée par la commission de l'équipement scolaire du quatrième plan dans son rapport remis en 1961[150]. Trop limité, les contingents d'élèves-professeurs orienté par les IPES vers les filières des lettres classiques et modernes n'a pas permis, dans un premier temps, de modifier sensiblement le flux des candidats aux concours d'enseignement.

En revanche, il modifiait significativement, pour ces candidats, les conditions d'accès au corps des certifiés. En effet, les élèves des IPES jouissaient du même privilège que les élèves des ENS : ils étaient dispensés des épreuves écrites de la partie théorique du CAPES. Ipésiens et normaliens avaient, de plus, la possibilité de s'inscrire de façon conditionnelle au CAPES afin de passer les oraux immédiatement après avoir obtenu leur licence[151]. La sélection précoce dont ipésiens et normaliens avaient fait l'objet au début de leurs études leur valait en retour cette dispense qui avait à la fois le mérite d'alléger l'organisation matérielle des épreuves du CAPES et de faciliter l'entrée en CPR d'étudiants qui avaient déjà fait leurs preuves. Comme les autres mesures décrites ci-dessus, la création des IPES portait un nouveau coup à l'unité du corps des certifiés.

4. « Agrégés » et « certifiés » de lettres : des étiquettes vides de sens ?

* Quelle place pour les agrégés ?

À compter de 1952, le changement de politique dans la répartition des postes entre les concours du CAPES et de l'agrégation avait ouvert la voie à la diminution de la part des agrégés dans le groupe des professeurs de type lycée. Le maintien de la sélectivité des

[150] Commission de l'équipement scolaire, universitaire, artistique et sportif du commissariat général du plan, *Rapport en vue du quatrième plan de modernisation et d'équipement*, Paris, Imprimerie Nationale, 1961, p. 227.
[151] Décret n°61-461 du 8 mai 1961, relatif aux obligations scolaires et au régime disciplinaire des élèves professeurs des IPES, article 6.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

concours d'agrégation, tandis que l'accès au corps des certifiés était considérablement simplifié, et que le recours aux maîtres rectoraux allait croissant, accéléra significativement ce recul. L'intégration des établissements techniques longs dans la catégorie des lycées en 1959, et la prise en compte de cette transformation dans les statistiques à partir de 1963, amplifia ce phénomène : en effet, la présence des agrégés n'y était que toute récente.

En lettres, la part des agrégés dans le total des professeurs de type lycée, après avoir oscillé entre 29 et 30% jusqu'au milieu des années 1950, chuta continûment jusqu'en 1967-1968, date à laquelle les agrégés ne représentaient plus que 16,8% des professeurs de lettres, type lycée, des lycées classiques, modernes et techniques et des CES[152]. Moins nombreux, les agrégés semblaient désormais voués à disparaître du premier cycle. Dans les CES récemment mis en place, les agrégés de lettres et de grammaire n'étaient présents que de manière ponctuelle, comptant pour moins de 0,6% des professeurs de lettres de ces établissements.

Le modèle de l'agrégé de grammaire, professeur par excellence des premières classes du second degré, avait donc vécu. En effet, loin de bénéficier d'un régime plus favorable que les autres agrégations, l'agrégation de grammaire se voyait gratifier d'un nombre de postes bien inférieur aux autres. L'agrégé de grammaire, enseignant dans les classes du premier cycle, apparaissait de plus en plus comme la survivance désuète d'une ancienne tradition. Sans être systématique, l'affectation des agrégés de grammaire dans les classes de lettres devint de plus en plus fréquente, pour la plus grande joie des uns et le désarroi des autres.

Enfin, dans cette phase d'expansion des formations supérieures, des flux croissants d'agrégés étaient détournés du second degré. En 1961, une circulaire, résultant de négociations entre la direction de l'Enseignement supérieur et la DGOPS fixait à 20% les promotions d'agrégés pouvant accéder directement à l'enseignement supérieur[153]. Dans ses prévisions pour la période 1964-1965 à 1972-1973, la commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportif du cinquième plan tenait compte, dans le calcul des besoins de recrutement pour le second degré, d'une majoration de 7,5% liée aux ponctions opérées par les classes préparatoires aux grandes écoles, à la coopération et à l'enfance inadaptée, et d'une majoration de 15% pour l'enseignement supérieur[154]. Si l'enseignement supérieur pouvait s'ouvrir aux non-agrégés, les classes préparatoires n'accueillaient, elles, que des

[152] « Personnel enseignant des établissements publics du second degré. 1964-1965 à 1968-1969 », TS n°3874, septembre 1970, 52 p.
[153] Circulaire citée par Yves Verneuil, *Les agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005, p. 288.
[154] Commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportif du commissariat général au plan, *Rapport général en vue du cinquième plan*, Paris, La Documentation française, 1966, p. 126.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

professeurs agrégés. En 1967, toutes disciplines confondues, plus du tiers des agrégés et anciens agrégés en fonctions exerçaient dans l'enseignement supérieur et plus du quart des agrégés en fonctions dans le second degré exerçaient, à temps complet ou partiel, dans les classes post-baccalauréat[155]. Alors que les débats sur la fonction à venir des agrégés divisaient cette catégorie, la figure de l'agrégé de lettres comme professeur modèle des lycées semblait bien compromise[156].

* Du concours au corps des certifiés : un lien distendu

Sur le modèle de l'agrégation, la réussite aux épreuves théoriques et pratiques du CAPES devait, à l'origine, conditionner l'accès au corps des certifiés. Comme pour les agrégés, le concours devait être un gage de justice et d'égalité entre les candidats ; la perspective d'épreuves sélectives devait inciter les futurs professeurs à approfondir leurs connaissances et à améliorer la maîtrise des exercices auxquels ils s'étaient formés pendant leurs années de licence ; enfin, la sélection par un jury unique, à l'issue d'épreuves communes, était un gage d'homogénéité entre les lauréats. Les mesures prises afin de remédier à la crise du recrutement modifièrent notablement le schéma initial en distendant le lien établi entre le concours et le corps correspondant.

Dès l'origine, des mesures dérogatoires avaient dispensé certains candidats au professorat de tout ou partie des épreuves du CAPES. Mais très restrictives, elles n'avaient qu'un impact limité sur la composition du corps. Elles concernaient d'abord les élèves des ENS d'Ulm, de Sèvres, de Fontenay et de Saint-Cloud, dispensés des épreuves écrites de la partie théorique du CAPES. Mais pour les normaliens d'Ulm et de Sèvres, le CAPES ne constituait qu'un recours en cas d'échec à l'agrégation, véritable objectif assigné aux élèves. À Fontenay et Saint-Cloud, où la préparation de l'agrégation était une conquête toute récente[157], il était plus fréquent de présenter le CAPES, et donc, de mettre à profit le passe-droit ouvert par les textes. Dans tous les cas, le haut niveau de sélection des concours d'entrée aux Écoles Normales Supérieures, unanimement reconnu par l'Université, semblait largement justifier ce privilège. Il en était de même pour les candidats admissibles et sous-admissibles à

[155] Données publiées par *L'Agrégation*, et citées par Yves Verneuil, *Les agrégés…*, *op. cit.*, p. 289.

[156] Pour le détail de ces débats, Yves Verneuil, *La Société des agrégés, de sa fondation à nos jours,* doctorat, histoire, Paris IV, 2000, partie III, Chapitre 7 « La question de la place de l'agrégé : un débat fondamental », pp. 683-736.

[157] Le décret du 4 juillet 1956 avait fait de la préparation à l'agrégation l'objectif prioritaire de la scolarité dans ces ENS, entérinant l'évolution des pratiques depuis la Libération. Jean-Noël Luc, Alain Barbé, *Des Normaliens : histoire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud,* Paris, Fondation nationale des sciences politiques, 1982, p. 161.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'agrégation, qui, sur proposition du jury d'agrégation, pouvaient être dispensés de tout ou partie des épreuves du CAPES[158].

Tableau 8 Recrutement des certifiés de lettres classiques et modernes (1957-1965)

		1957	1958	1959 a	1960	1961 b	1962	1963	1964	1965
Lettres classiques	***Épreuves théoriques***									
	Total des admis	289	405	*n.d.*	232	466	276	279	235	386
	Dont ipésiens et normaliens dispensés des épreuves écrites	19	83	*n.d.*	96	223	162	182	148	250
	Épreuves pratiques									
	Total des certifiés recrutés	429	279	627	605	252	506	311	222	233
	Bénéficiaires de l'article 5-4° du décret du 16 octobre 1956		5	9						
	Dont délégués ministériels dispensé des épreuves théoriques			324	178	18	129	73	23	23
Lettres modernes	***Épreuves théoriques***									
	Total des admis	48	47	114	110	403	301	234	261	312
	Dont ipésiens et normaliens dispensé des épreuves écrites	4	*n.d.*	69	76	220	142	146	151	173
	Épreuves pratiques									
	Total des certifiés recrutés	85	57	220	315	116	251	360	188	190
	Bénéficiaires de l'article 5-4° du décret du 16 octobre 1956		5	1						
	Délégués ministériels dispensés des épreuves théoriques			153	209	35	4	147	13	2

Sources : *Mouvement du personnel*, supplément du BOEN ; TS récapitulatifs, sur le recrutement des certifiés ; *IS* ; rapports des concours.

a : En 1959, les candidats (hommes) au CAPES de lettres classiques sont admis en CPR sans avoir à subir les épreuves théoriques du CAPES.

b : En 1961, les candidats et candidates à la partie théorique des CAPES de lettres classiques et modernes sont tous admis. Les épreuves ont pour seule fin d'établir un classement selon le mérite.

n.d.: données non publiées.

NB : Le nombre de stagiaires de CPR admis aux épreuves pratiques est en général inférieur au nombre d'admis aux épreuves théoriques l'année précédente. Ceci s'explique par le fait qu'un nombre non négligeable d'admis aux épreuves théoriques du CAPES n'entraient pas en CPR, notamment les étudiants qui devaient satisfaire leurs obligations militaires, ceux qui avaient été reçus, en même temps, à l'agrégation, et les ipésiens qui avaient obtenu une année supplémentaire de financement pour préparer l'agrégation.

La politique suivie dans les années 1950 et 1960 pour répondre aux besoins des établissements de second degré revêtait une signification différente et, surtout, affichait une toute autre ampleur. D'une part, la sélection opérée en amont par les IPES ne pouvait être comparée à celle qui prévalait dans les ENS. En effet, le nombre de postes ouverts aux IPES dans les disciplines littéraires était largement supérieur au nombre de places des concours littéraires des quatre ENS. Dès lors, la dispense des épreuves écrites pour les ipésiens venait moins entériner une supériorité (réelle ou supposée) par rapport aux autres candidats, que faciliter l'accès au corps des certifiés, en supprimant une étape de la sélection.

[158] Décret n°52-81 du 17 janvier 1952.

D'autre part, amputé des épreuves écrites, le CAPES n'exigeait pas – ou ne semblait pas exiger – le même travail que le concours normal. Les ipésiens arrivaient donc à l'oral moins aguerris et moins entraînés que les autres candidats, et n'en faisaient d'ailleurs pas mystère, si l'on en croit le témoignage de Pozzo di Borgo, président du jury de la session spéciale du CAPES de lettres classiques (femmes) en 1965 :

> *« Les étudiantes qui entrent dans les IPES se destinent à l'enseignement et leur premier soin, par conséquent, devrait être de préparer le certificat d'aptitude à l'enseignement. Or, ce qui frappe le jury, c'est que trop d'entre elles, paradoxalement, s'y présentent sans préparation réelle (et souvent, d'ailleurs, le reconnaissent)»*[159].

Malgré une légère amélioration liée à l'aménagement de la scolarité dans les IPES (octroi d'une année supplémentaire), les exhortations répétées du jury n'eurent guère d'effets : l'impréparation resta la règle pour les ipésiens, qui considéraient le CAPES comme une simple formalité ou comme une étape avant l'agrégation. Cette impréparation était encore plus criante chez les ipésiens tout juste licenciés, qui représentaient entre 20 et 30% des candidats au concours spécial[160]. Dans l'ensemble, et à quelques exceptions près, la qualité des ipésiens était jugée inférieure à celle des candidats au concours normal.

Faute d'obtenir l'extension des épreuves écrites aux ipésiens, comme ils l'avaient réclamé à l'issue des premières sessions[161], les jurys furent contraints d'accepter un écart de niveau significatif entre le CAPES normal et la voie réservée aux ipésiens. Tout en exerçant une sélection plus grande parmi les ipésiens que parmi les candidats admissibles au concours normal, les jurys étaient régulièrement conduits à fixer la barre d'admission au concours des IPES à un niveau inférieur à celui du concours normal. Ainsi, en 1965, la moyenne exigée pour l'admission à la session normale du CAPES de lettres classiques femmes fut de 8/20, alors que le jury descendit à 6,75/20 pour les ipésiennes. À des degrés divers, ce même phénomène s'observe aux sessions de lettres classiques et modernes, hommes et femmes, tout au long des années 1960. Dans les faits, le concours réservé aux ipésiens s'était peu à peu détaché du CAPES normal, créant ses propres traditions et habitudes. Il s'agissait là, en définitive, moins d'une variante du CAPES que d'une voie parallèle d'accès au corps des certifiés.

---

[159] Olivier Pozzo di Borgo, *Rapport de CAPES, lettres classiques, femmes*, Paris, IPN, 1965, p. 25

[160] En 1963, à la session spéciale du CAPES de lettres classiques, femmes, s'étaient inscrites, en 1963, 140 titulaires de la licence et 101 ipésiennes non-licenciées, parmi lesquelles seulement 45 furent licenciées dans les délais requis pour participer au concours.

[161] Voir notamment les rapports de CAPES de lettres classiques, hommes et femmes de 1959 et 1960.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

L'inégalité était encore plus frappante entre les stagiaires des CPR et les délégués ministériels dispensés des épreuves théoriques. Étant donné la faible sélection opérée aux épreuves du CAPES pratique, cette voie d'accès au corps des certifiés ressuscitait, dans les faits, la pratique de la titularisation des auxiliaires licenciés d'enseignement, vidant le concours de sa substance. Au total, sur la période 1957-1965, les certifiés de lettres classiques et modernes ayant passé l'intégralité des épreuves écrites et orales du concours de CAPES ne représentent qu'une faible part du total des certifiés recrutés.

À la faveur de la crise de recrutement, la norme du concours perdit momentanément son caractère décisif pour l'entrée dans le métier. Sous la pression des besoins de l'enseignement du second degré, l'administration, sans le reconnaître officiellement, en était tacitement revenue au système qui prévalait antérieurement : la licence d'enseignement constituait un titre suffisant pour entamer une carrière dans le second degré. Quoique théoriquement maintenue, la catégorie des certifiés recouvrait une réalité bien incertaine.

Cette modification temporaire des conditions d'entrée dans le métier n'eut pas seulement pour effet de remettre en cause la fonction des concours dans l'accès à la profession : elle s'accompagna d'une transformation rapide de la morphologie du groupe des professeurs de lettres.

B. Féminisation et « modernisation » : deux conséquences de la crise

À la faveur de la crise, la proportion des femmes et des professeurs de lettres modernes s'éleva significativement en l'espace de quelques années, supplantant bientôt le modèle traditionnel du professeur de lettres, masculin et nourri par les humanités classiques.

1. Une féminisation sous contrainte

Liée à l'extension de la mixité et à la fusion subséquente de réseaux autrefois distincts, la féminisation du corps enseignant est observable à des degrés divers dans toutes les disciplines. Marlaine Cacouault-Bitaud en a analysé les aspects généraux[162]. Reste à préciser ce qu'il en fut en lettres.

L'introduction de la mixité dans les établissements de second degré fut vivement débattue dans les années 1950 et 1960[163]. Dans les faits, cette transformation résulta moins

[162] Marlaine Cacouault, Des femmes professeurs à l'ère de la féminisation : positions, situations, itinéraires, thèse de 3e cycle, sociologie, Paris 8, 1986, 545 p.
[163] Michelle Zancarini-Fournel, « Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976) », dans Rebecca Rogers (dir.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS éditions, 2004, pp. 25-32.

d'une politique cohérente et centralisée, guidée par des principes clairement revendiqués, que de décisions locales prises sous la pression des circonstances. Ce pragmatisme reçut l'aval officiel de l'administration, dans une circulaire adressée aux recteurs par Charles Brunold, directeur de l'enseignement du second degré, le 3 juillet 1957 :

> *« Avant la dernière guerre et depuis longtemps déjà, des sections classiques, des classes du second cycle et des classes terminales de lycées ou de collèges ont été géminées. Les circonstances de guerre et d'après guerre nous ont conduits, dans les villes sinistrées et sur les terrains récemment acquis, à admettre indifféremment garçons et jeunes filles dans les locaux provisoires ou définitifs dégagés à grand-peine ou à grands frais. Certains villes enfin ont compris l'intérêt que présentait une utilisation en commun d'installations coûteuses ou de professeurs spécialisés et nous ont demandé de fusionner leurs collèges.*
> *Cette crise de croissance de notre enseignement du second degré, qu'aggraveront dès la rentrée prochaine les effets de la forte natalité d'après-guerre, nous projette dans une expérience que nous ne conduisons pas au nom de principes d'ailleurs passionnément discutés, mais pour servir les familles au lieu le plus proche de leur domicile ou dans les meilleures conditions pédagogiques. »*[164]

Au 1er janvier 1957, alors qu'aucun encouragement officiel n'avait encore privilégié cette formule, la mixité constituait déjà le lot quotidien de bon nombre d'élèves. Sur 847 lycées et collèges, 238 établissements accueillaient garçons et filles, soit en deux groupes séparés, soit dans des classes mixtes[165]. Cette proportion s'éleva rapidement ; en 1960-1961, sur 915 établissements d'enseignement classique et moderne, 415 accueillaient indistinctement filles et garçons[166]. La mise en place des collèges d'enseignement secondaire, presque toujours mixtes, accéléra ce phénomène. Dès 1964-1965, la proportion d'établissements mixtes dans les lycées classiques et modernes et les collèges d'enseignement secondaire dépassa 60%[167].

L'introduction progressive de la mixité dans les établissements scolaires n'eut pas de répercussions immédiates sur les conditions de recrutement des professeurs. Les concours avec jurys et listes d'admission séparés furent maintenus jusqu'en 1976. Mais l'existence de concours parallèles pour les hommes et les femmes ne remplissait plus la même fonction : il ne s'agissait pas de fournir à deux réseaux d'établissement distincts des cadres adéquats, mais de veiller à l'égale représentation des deux sexes dans un corps enseignant désormais unifié.

---

[164] Circulaire du 3 juillet 1957, adressée par Charles Brunold aux recteurs, BOEN n° 28 du 11 juillet 1957, p. 2293.
[165] *IS*, n° 3 octobre 1957, p. 12. Ne sont pas comptabilisées ici les annexes de lycée (42 en tout) dont le statut n'est pas précisé.
[166] *IS*, n° 27, mars 1961, p. 52. On peut ajouter à ce chiffre les 90 annexes de lycées d'État, dont 75 étaient mixtes.
[167] « Statistiques des établissements publics du second degré, 1964-65 », TS n° 1868, juin 1969, p.1. Ce total se décompose de la façon suivante : 528 lycées mixtes ou accueillant deux groupes sur 957, et 175 collèges d'enseignement secondaire mixtes sur 209.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

C'était, aux yeux de l'administration, une condition indispensable au bon fonctionnement des établissements mixtes. Charles Brunold ne manqua d'ailleurs pas de le rappeler dans la circulaire citée plus haut :

> *« Les inconvénients [de la mixité] sont moins redoutables […]si le cadre du personnel administratif, d'enseignement et de surveillance est, en proportion convenable, composé d'hommes et de femmes qui prennent conscience des impératifs d'un bon ordre »*[168].

Encore fallait-il, pour cela, que l'administration ait la possibilité de recruter en nombre égal hommes et femmes.

La comparaison du nombre d'inscrits, d'admis, et de postes mis aux concours des CAPES de lettres classiques et modernes, hommes et femmes, met en évidence le rôle joué par la crise du recrutement dans l'inflexion de la politique du ministère de l'Éducation nationale eu égard à la question du genre des professeurs. Alors que jusqu'en 1957, l'existence de concours séparés servit de frein à la féminisation du corps enseignant, la pénurie ouvrit grand les portes des lycées et collèges aux femmes, qu'elles y entrent par la voie des concours ou comme auxiliaires.

À partir de la session de 1955, l'augmentation du nombre de postes mis au concours contraignit les jurys à assouplir la sélection opérée parmi les candidats hommes et femmes. Cette indulgence bénéficia plus rapidement et dans une plus grande mesure aux hommes qu'aux femmes. Ce déséquilibre ne disparut que lorsque le nombre de candidats fut inférieur au nombre de postes à pourvoir dans les concours féminins et masculins. À compter de cette date, la sélection opérée par les jurys n'eut plus pour objet que d'éliminer les candidats dont le recrutement semblait contre-indiqué. La liste des admises fut donc régulièrement plus longue que celle des admis, bien que les concours féminin et masculin se vissent attribuer le même nombre de postes.

En lettres modernes, le faible nombre de candidats contraignit très vite l'administration à autoriser les jurys à recruter plus de femmes que d'hommes. Dans un premier temps, le ministère maintint la parité des postes mis aux concours, tout en autorisant le jury du concours féminin à pourvoir les postes laissés vacants par le concours masculin. Cette autorisation *a posteriori* laissa, dès 1959, la place à une répartition *a priori* des postes correspondant à l'écart des candidatures masculines ou féminines. Jusqu'à la session de 1967 comprise, les postes ouverts au concours féminin furent plus nombreux qu'au concours

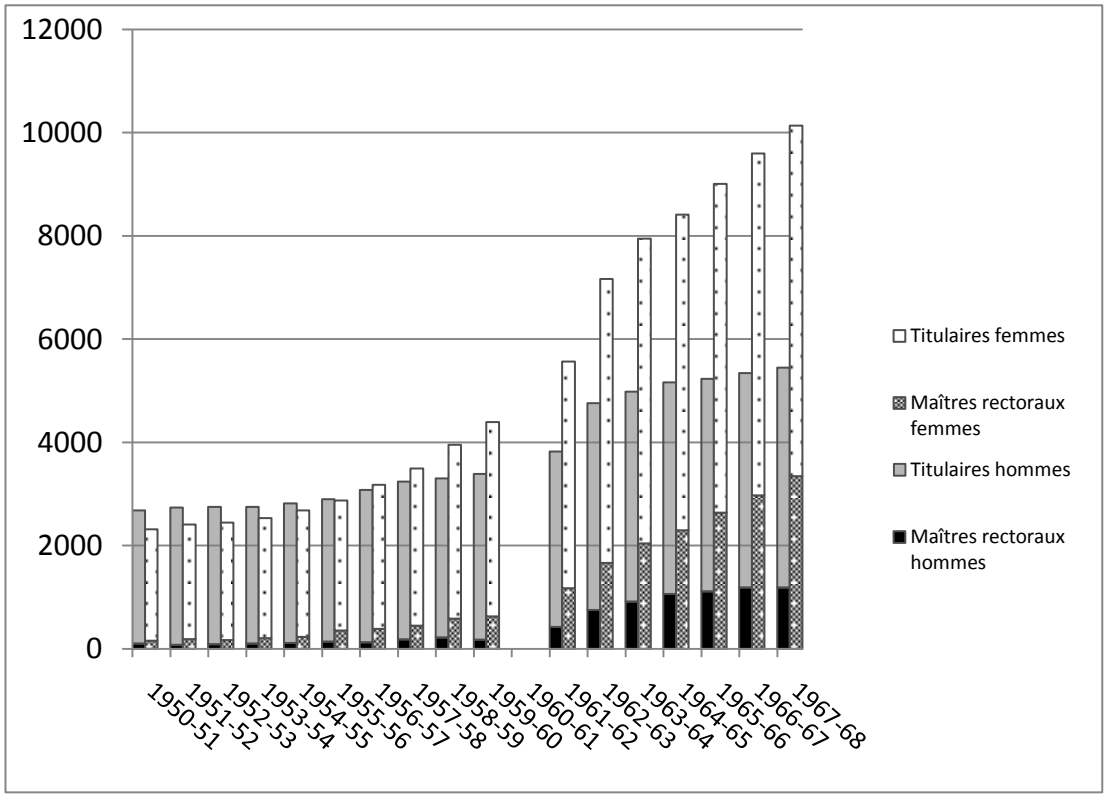
[168] Circulaire du 3 juillet 1957, adressée par Charles Brunold aux recteurs, BOEN n° 28 du 11 juillet 1957, p. 2293.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

masculin, l'écart maximum étant atteint en 1965 avec 120 postes ouverts au concours masculin contre 200 au concours féminin. Là encore, ce changement de politique découlait directement du déséquilibre entre la pénurie de candidats qui frappait le concours masculin, et la relative abondance des candidatures au concours féminin.

Malgré l'évolution de la politique suivie par le ministère, la féminisation du corps enseignant n'est que partiellement due au recrutement de titulaires par concours. Sur le terrain en effet, le recrutement massif d'auxiliaires bénéficia très majoritairement aux femmes, si bien que la montée de l'auxiliariat accéléra encore la féminisation du corps des professeurs de lettres. Logiquement, les femmes furent aussi plus nombreuses, en lettres classiques comme en lettres modernes, à bénéficier des mesures de titularisation exceptionnelles exposées précédemment. Aussi, la féminisation du corps des professeurs de lettres fut elle bien plus rapide que ce que l'examen des résultats au CAPES pourrait laisser croire : montée de l'auxiliariat et féminisation du corps enseignant progressèrent de concert.

Graphique 1 La féminisation de l'enseignement des lettres : titulaires et maîtres rectoraux (1950-1967)



Sources : TS, n°507, 508, 508, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 624, 838, 989, 3874. Professeurs des collèges et lycées classiques et modernes jusqu'en 1959, des lycées classiques et modernes de 1959 à 1961, des lycées classiques, modernes et techniques de 1961 à 1963, et des lycées classiques, modernes, techniques et des CES à partir de 1964. Les données détaillées ne sont pas disponibles pour l'année 1960-1961.

Contrainte par les circonstances de faire appel aux femmes pour enseigner dans les collèges et lycées, l'administration n'abandonna pas pour autant tout espoir de modérer la féminisation du corps professoral dans les disciplines où celle-ci connaissait la plus forte progression. Le ministère envisagea, un temps, d'exploiter le nouvel outil que constituaient les IPES pour augmenter le flux des candidats masculins aux concours d'enseignement dans les disciplines où ils faisaient le plus défaut.

À la création des IPES et pendant les premières années de leur existence, le nombre de postes d'élèves-professeurs ouverts au concours chaque année était fixé par discipline, mais sans distinction de sexe, signe de l'évolution en cours dans les établissements de second degré. Mais à partir de 1961 et jusque à la session de 1964, le ministère imposa, dans certaines disciplines, une répartition des postes entre hommes et femmes. Dans les disciplines littéraires, et notamment les lettres classiques et modernes où la féminisation était la plus avancée, le nombre de postes proposés aux hommes était plus de deux fois supérieur au nombre de postes ouverts aux femmes. Certes, l'arrêté stipulait qu'un report d'un sexe à l'autre était possible pour les postes qui n'auraient pas été pourvus ; mais l'effort fait pour attirer les hommes vers l'enseignement des lettres n'en était pas moins significatif.

Tableau 9 Postes mis au concours dans les IPES en lettres classiques et modernes 1961 à 1964

		1961	1962	1963	1964
Lettres classiques	Hommes	300	298	300	320
	Femmes	125	120	170	180
Lettres modernes	Hommes	261	260	260	275
	Femmes	114	110	115	150

Source : *BO.*

Ainsi la féminisation croissante du corps professoral et notamment du groupe des professeurs de lettres s'effectua-t-elle sous la pression des problèmes de recrutement, en dépit d'efforts en sens contraire de l'administration. Un même mécanisme s'observe quant à la place prise par les professeurs de formation moderne dans le groupe des enseignants de lettres.

2. Lettres classiques, lettres modernes : un nouvel équilibre

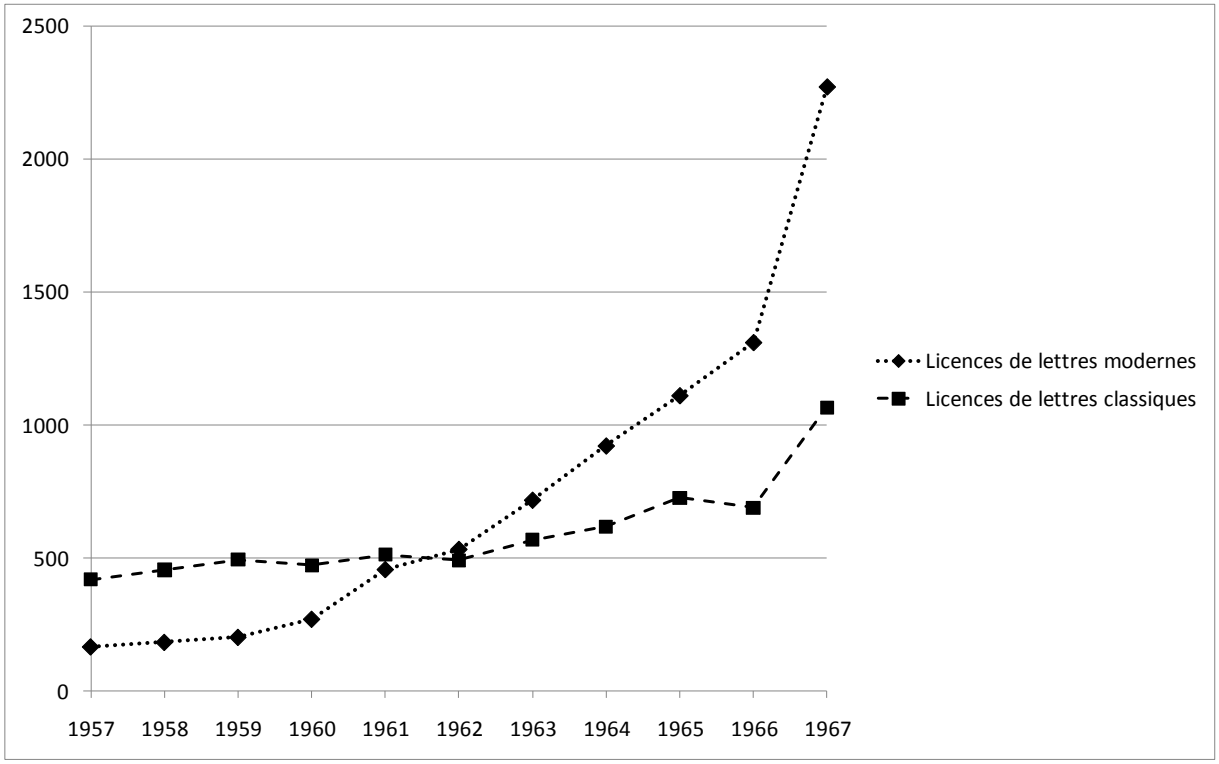
Contesté par une partie de l'université, boudé par les étudiants, le cursus de lettres modernes n'avait, dans un premier temps, que faiblement irrigué le groupe des professeurs de lettres du second degré. La politique de recrutement était en adéquation avec cette situation. À partir de la fin des années 1950, la proportion des étudiants de lettres modernes, galvanisés

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

par les perspectives, de plus en plus concrètes, de création d'une agrégation de lettres modernes, ne cessa de s'élever. Avec un certain retard, la politique de recrutement s'aligna sur ce renversement de tendances.

La comparaison du nombre de licences de lettres classiques et modernes délivrées chaque année par les universités françaises, comparaison possible à partir de 1957, rend compte de l'attraction croissante du cursus de lettres modernes sur les étudiants, dès le début des années 1960.

Graphique 2 Licences de lettres classiques et modernes délivrées à l'université (1957-1967)



Sources: TS annuels ; *Agrégation*, n° 168, février mars 1969.
De 1957 à 1959 : Métropole et Algérie
De 1960 à 1967 : Métropole et DOM.

Après quelques années de relative stagnation – les données ne sont malheureusement pas connues avant 1957 – la proportion des licences de lettres modernes sur le total des licences de lettres délivrées s'éleva de 29% en 1959 à 68,1% en 1967. En moins de dix ans, la proportion d'étudiants de lettres classiques et modernes s'était littéralement inversée.

L'examen des postes mis au concours de lettres classiques et modernes montre pourtant que l'administration continua de privilégier, dans un premier temps, le recrutement des professeurs classiques sur celui des modernes. En effet, le nombre de postes ouverts au CAPES de lettres modernes n'a représenté, jusqu'en 1964 qu'entre 20 et 25 % du total des

postes ouverts en lettres. Un ratio comparable prévalut aux concours d'agrégation jusqu'en 1967.

Un changement manifeste de politique intervint à compter de la session de 1965 : la part des postes ouverts au CAPES de lettres modernes s'éleva alors continûment jusqu'à ce que le rapport classique/moderne s'inverse à la session de 1970, où 770 postes furent ouverts en lettres modernes contre 700 en lettres classiques. A l'agrégation, une évolution comparable s'opéra, avec un décalage de trois années, puisque c'est seulement à partir de 1968 que le rapport modernes/classiques évolua en faveur des modernes.

Ce changement d'orientation correspondait aux recommandations de la commission du Cinquième Plan. En partant de l'hypothèse que les professeurs de lettres classiques enseigneraient le français, le latin et le grec dans les sections classiques exclusivement, et que les professeurs de lettres modernes enseigneraient le français dans les sections modernes et techniques conduisant au baccalauréat, la commission proposait, pour l'année 1972-1973, l'estimation suivante : 9740 professeurs de lettres modernes et 12059 professeurs de lettres classiques, soit 44,6% de professeurs de lettres modernes. Compte tenu du nombre de professeurs en exercice en 1963-1964 – date à laquelle les modernes comptaient pour moins de 30% des professeurs de lettres – et des départs à la retraite, il fallait, pour atteindre cet objectif, que le recrutement soit nettement plus important en lettres modernes qu'en lettres classiques[169]. Il s'agissait de faire du professeur de lettres modernes le professeur de français normal des sections modernes. Prudence tactique vis-à-vis des classiques ou négligence, cette hypothèse, sur laquelle reposaient toutes les évaluations, n'était nulle part explicitée. Il fallut, pour la retrouver, refaire les calculs de la commission grâce aux données intermédiaires fournies en annexe (fiches récapitulant les besoins en professeurs par classe, section et matière).

Mais le recrutement réel ne correspondit qu'imparfaitement aux objectifs successivement affichés par le ministère. Si l'on considère cette fois les admis en CPR en lettres classiques et lettres modernes, la part des lettres modernes oscilla entre 12% et 33% sur la période 1954-1958 mais resta en moyenne inférieure à l'objectif fixé par le ministère. La situation s'inversa au début des années 1960. En effet, la part des modernes parmi les professeurs recrutés en CPR s'éleva rapidement pour atteindre 44 à 50 % du total à partir de 1961, un pourcentage largement supérieur à celui fixé a priori par le ministère. Ce phénomène

[169] Commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportif du commissariat général du plan, *Rapport en vue du cinquième plan de développement économique et social*, Paris, Imprimerie nationale, 1965, pp. 123-126.

s'explique aisément par la crise du recrutement qui frappait inégalement concours classiques et concours modernes. La montée en puissance des modernes dans les établissements de second degré épousa la courbe des licences d'enseignement et précéda donc le changement de politique ministérielle.

Ainsi, d'abord sous l'effet de la crise du recrutement, puis en raison d'une orientation politique assumée, la configuration du corps des professeurs de lettres changea du tout au tout : minoritaire, le professeur de lettres modernes s'imposa rapidement, notamment dans les collèges d'enseignement secondaire où il devint la norme. Le rapprochement de l'enseignement technique long et de l'enseignement secondaire, pesa sans doute en faveur de cette évolution.

Jusqu'à la fin des années 1950, l'enseignement technique évoluait dans une sphère séparée : les professeurs de l'enseignement technique long, recrutés en principe par l'ENSET ou par le CAPET, étaient, statutairement, distincts des professeurs de l'enseignement de second degré. Cette frontière n'était pas entièrement étanche. Le décret n° 51-142 du 9 février 1951 concernant le recrutement des professeurs d'écoles nationales professionnelles et de collèges techniques prévoyait que ce recrutement pouvait notamment se faire parmi les titulaires du CAPES ou les admissibles à l'agrégation. En cas de carences au sein de l'inspection générale de l'enseignement technique, des inspecteurs généraux de lettres pouvaient être amenés à inspecter ces établissements. Ce fut par exemple le cas, entre 1948 et 1955, d'Olivier Pozzo di Borgo, alternant dans ses tournées, lycées et collèges classiques, modernes ou techniques[170]. Mais dans l'ensemble, l'enseignement technique constituait un ordre séparé. Les statistiques officielles reflétaient cette réalité : jusqu'au début des années 1960, les professeurs de l'enseignement technique n'étaient pas recensés dans les statistiques concernant les professeurs de lycées et collèges.

Le rapprochement de l'enseignement technique long et son alignement sur le cursus de l'enseignement du second degré modifia cette situation. Ce rapprochement fut d'abord symbolique : le décret Berthoin rebaptisa en « lycées techniques » les établissements d'enseignement technique « distribuant une formation longue », principalement les écoles nationales professionnelles et collèges techniques. Sur le plan pédagogique, cette transformation fut bientôt suivie d'un rapprochement des programmes dans le premier cycle. Alors que jusqu'en 1962, la différenciation entre moderne et technique intervenait, dans les

[170] Dossier individuel de Pozzo di Borgo, inspecteur général de lettres, AN, F[17] 28774.

programmes et les horaires, dès la 5e, celle-ci fut repoussée en seconde à partir de la rentrée 1963. En théorie, les lycées techniques ne devaient plus, à terme, accueillir de classes de premier cycle. L'organisation, les 18 et 19 novembre 1963, par l'inspection générale de lettres d'un stage sur le thème : « *Le Français, base de formation commune des enseignements technique et moderne* », sanctionnait une évolution qui concernait au premier chef les professeurs de lettres.

Cette période fut marquée par l'homogénéisation définitive des personnels enseignants des lycées classiques et modernes d'une part, et des lycées techniques de l'autre. Le décret du 17 mars 1958 avait consacré la présence d'un corps de professeurs agrégés dans ces établissements, possibilité concrétisée en lettres grâce à la création de l'agrégation de lettres modernes. D'autre part, les quatre CAPET bivalents créés par arrêtés du 10 août 1951 (E : français, histoire, géographie ; F : langues vivantes, français ; G : histoire, géographie, français, H : philosophie, français) furent remplacés par une unique section E – Français, par l'arrêté du 30 septembre 1959. Cette transformation préparait l'alignement du CAPET Français sur le CAPES de lettres modernes, organisé par les arrêtés des 13 décembre 1965 et 15 janvier 1966, et annonçait, à terme, sa suppression, inscrite dans un arrêté du 8 octobre 1969.

Désormais comptabilisés – dans les statistiques officielles – parmi les professeurs des lycées classiques, modernes et techniques, les professeurs de français du technique long, recrutés selon les mêmes modalités que les professeurs de lettres modernes du second degré, augmentaient *de facto* la proportion des modernes dans le corps des professeurs de lettres des lycées. En l'absence de données détaillées sur la part des modernes et des classiques pour les années 1960, il n'est pas possible de retracer dans le détail le rythme de la montée des modernes. Ces données existent cependant pour l'année 1964-1965, qui a servi de référence aux calculs de la commission de l'équipement scolaire et universitaire du cinquième plan. D'après le rapport établi par cette commission, la répartition entre classiques et modernes s'établit comme suit: 8006 professeurs de lettres classiques pour 3299 professeurs de lettres modernes. La proportion de professeurs de lettres modernes s'élevait donc à cette date à 29,2%[171], soit une légère hausse par rapport aux années 1950 où la proportion oscillait autour de 25%.

[171] Commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportif du commissariat général du plan, *Rapport en vue du cinquième plan de développement économique et social*, Paris, Imprimerie nationale, 1965, pp. 123-126.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Cette proportion est probablement inférieure à la réalité. En effet, les chiffres rassemblés ici ne prennent en compte que les agrégés, les certifiés, et les adjoints et chargés d'enseignement. N'étaient pas comptabilisés les instituteurs, contractuels et maîtres auxiliaires exerçant dans les lycées et les CES. Le nombre total de professeurs de lettres dans les lycées et CES s'élevait en réalité à 13 580, non à 11 305[172]. Étant donné le déséquilibre entre les licences de lettres classiques et les licences de lettres modernes délivrées par les universités, on peut supposer que la proportion de professeurs de lettres modernes chez les auxiliaires était d'ores et déjà sensiblement plus élevée. Cette hypothèse est confirmée par la répartition observable en 1971, date à partir de laquelle les données détaillées sont régulièrement disponibles. La proportion des modernes s'y révèle sensiblement plus élevée que six ans plus tôt : 43,7% dans les lycées, 54,9% dans les CES soit au total, 48,6% des professeurs enseignant le français dans les lycées et CES[173].

Ainsi, sans négliger les autres facteurs – les progrès de la mixité, d'une part, le rapprochement avec le technique de l'autre – la crise du recrutement fut bien à l'origine du bouleversement complet qui affecta le groupe des professeurs de lettres entre 1957 et 1967, faisant de la femme professeur de lettres modernes, le profil moyen de l'enseignant de français. Tandis que le second degré subissait ainsi une véritable métamorphose, les maîtres chargés d'enseigner le français dans les cours complémentaires se voyaient enfin dotés d'un statut officiel à la faveur de la réforme Berthoin. Statut officiel certes, mais néanmoins lourd d'ambiguïtés : si le maître de français en CEG eut bien vite à remplir les mêmes fonctions qu'un professeur de lettres, sa formation le rattachait toujours au premier degré.

C. Le maître de CEG : un *alter ego* ?

La création du brevet d'études du premier cycle du second degré en 1947, plébiscité non seulement par les élèves de cours complémentaires mais aussi par ceux des lycées et collèges, l'accès d'un nombre croissant d'élèves de cours complémentaires à l'enseignement général long par le biais de la filière M', avaient instauré une équivalence théorique entre l'enseignement dispensé dans les cours complémentaires et celui dispensé dans les premiers cycles des lycées et collèges. Mais dans l'attente d'un plan de réforme global, chaque ordre d'enseignement avait continué de jouir, sur le plan pédagogique, d'une autonomie presque totale, prospérant sur une ignorance réciproque. La situation pédagogique née des réformes

[172] « Personnel enseignant des établissements publics du second degré. 1964-1965 à 1968-1969», TS n° 3874, septembre 1970, 57 p.
[173] « Personnel en fonction dans les établissements publics du second degré, 1971-72 », TS n° 4242, mai 1972, 42 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Berthoin et Fouchet-Capelle ne fut guère moins paradoxale : tandis que la spécificité des ces enseignements était peu à peu gommée des horaires et des programmes, la dualité pédagogique et culturelle de leurs enseignants était pérennisée par la mise en place des centres régionaux de formation des maîtres de collèges d'enseignement général.

1. Cours complémentaires et second degré : de l'ignorance à la convergence

Sans revenir sur les circonstances précises des réformes successives, il peut être utile de rappeler les étapes ayant conduit à consacrer dans les textes l'équivalence des enseignements dispensés par les maîtres de CEG et par les professeurs de lycées, cet épisode ayant été jusqu'ici peu étudié.

* Le décret Berthoin et la séparation des enseignements généraux courts et longs

Le décret Berthoin ne prévoyait la convergence des enseignements des cours complémentaires et des lycées que pour les classes du cycle d'observation, 6e et 5e, dont les programmes devaient être « *aussi rapprochés que possible* » (art. 8)[174]. Les maîtres auxquels ces classes étaient confiées devaient indifféremment appartenir aux premier degré, second degré ou technique, en fonction de l'établissement dans lequel elles se trouvaient. Le décret prévoyait toutefois pour ces « *maîtres du cycle d'observation* » une « *formation psychologique et pédagogique spéciale* » (art. 52), qui ne vit jamais le jour.

Au-delà de la cinquième, la spécificité de l'enseignement des lycées par rapport à celui dispensé en CEG était en revanche clairement posée. Aux lycées revenait l'enseignement général long conduisant au baccalauréat, aux CEG l'enseignement général court, prolongeant les deux classes du cycles d'observation par trois autres années (soit une année supplémentaire par rapport aux anciens cours complémentaires), enseignement préparant directement aux « *nombreux emplois de cadres moyens non techniques, ou peu techniques, c'est-à-dire au secteur " tertiaire" »* et « *aux écoles normales d'instituteurs* »[175]. La transformation du brevet d'études du premier cycle en brevet d'enseignement général, passé à la fin de la 2nde de cours complémentaire – transformation prévue par le décret, article 28, mais jamais réalisée – devait avoir pour effet de réserver cet examen aux élèves des CEG, comme sanction de l'enseignement général court, et d'en détourner les élèves des lycées[176].

[174] Décret dit « Berthoin » n°59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public.
[175] Exposé des motifs du décret dit « Berthoin » n°59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public.
[176] André Hinard, élu au CSEN, fait part de ces débats dans les pages de la *Revue de la Franco-ancienne*, n°131, février 1960, pp. 38-40.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Si les élèves sortant des CEG devaient être de même niveau que ceux des lycées – condition nécessaire pour que la préparation aux concours des écoles normales n'échappe pas aux CEG – les transferts vers l'enseignement général long devaient être exceptionnels. Cette conception de l'enseignement général court faisait fi de la fonction effectivement remplie par les cours complémentaires juste avant la réforme : sans compter les élèves intégrant une école normale, 40% des élèves issus des 3e des cours complémentaires en 1957-1958 poursuivirent leurs études dans l'enseignement classique et moderne l'année suivante[177].

En revanche, le système ainsi conçu justifiait amplement la mise en place d'une formation spécifique pour les maîtres de CEG, pourvus d'une fonction effectivement différente de celle des professeurs de lycées. L'article 54 du décret Berthoin ouvrait cette possibilité, en des termes il est vrai sibyllins : « *Les maîtres de l'enseignement général court sont normalement des instituteurs pourvus d'une licence adaptée à leur mission ; à défaut, ils sont choisis et préparés dans des conditions appropriées, qui sont fixées par arrêté du ministre de l'éducation nationale* ».

* L'enseignement général court : une filière mort-née

L'enseignement général court fut pourtant condamné dès les premières années de son existence. Comme il s'en expliqua dans l'ouvrage écrit au lendemain de son départ du ministère, *L'école de demain reste à faire,* Jean Capelle, directeur général de l'organisation et des programmes scolaires de 1961 à 1964, était convaincu de la nécessité de reculer à la fin de la 3e l'âge de l'orientation, afin de la rendre moins dépendante de l'origine sociale[178]. Cela supposait une uniformisation des programmes et des horaires au sein du premier cycle et notamment, un alignement des enseignements modernes court et long, et des classes de 4e et 3e des lycées techniques.

Un projet fut soumis en ce sens aux conseils d'enseignement en février 1962. Pour Jean Capelle, ce n'était qu'une première étape avant la mise en place d'un cycle d'orientation autonome, intégré dans des collèges, et confié à des maîtres spécifiques dotés d'une formation commune[179]. La violente opposition suscitée par ce projet au sein du SNES et de la Société des Agrégés – qui s'inquiétaient, notamment, du sort de la deuxième langue vivante et de l'horaire de certaines disciplines – conduisit le ministère à temporiser. L'alignement des

[177] Sur les 35221 élèves ayant quitté les cours complémentaires à la fin de la classe de 3e à la fin de l'année scolaire 1957-1958, 14207 avaient poursuivi leur scolarité dans le 2e degré classique ou moderne à la rentrée 1958, soit un peu plus de 40%. IS n° 21, mai 1960, p. 260.
[178] Jean Capelle, *L'École de demain reste à faire*, Paris, PUF, 1966, 266 p.
[179] *Ibid.*, pp. 170-172.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

horaires et des programmes de 4e et 3e des enseignements modernes, court, long et technique fut d'abord introduit à titre expérimental dans un nombre restreint d'établissements par la circulaire du 21 mai 1962 et l'arrêté du 23 juin 1962, avant même que ne soient fixés, dans l'arrêté du 7 mai 1963, les programmes du cycle d'observation. Les programmes expérimentaux de 4e et 3e furent ensuite étendus à l'ensemble des établissements et aux sections classiques par l'arrêté du 26 octobre 1964. Entre temps, les décrets du 3 août 1963 avaient créé une structure d'accueil pour ce premier cycle unifié sous la forme des collèges d'enseignement secondaire, appelés à accueillir les trois groupes de sections caractérisés, selon les termes du décret, par leur « *pédagogie propre* » : sections classiques et modernes de l'enseignement général long, sections modernes de l'enseignement général court, classes du cycle de transition et du cycle terminal.

Si le cycle de transition et le cycle terminal constituaient effectivement une innovation pédagogique permettant de répondre aux besoins des élèves incapables de suivre un enseignement général normal, la coexistence de l'enseignement moderne court et long ne pouvait plus être justifiée par le devenir probable des élèves. Désormais, l'équivalence des enseignements dispensés dans les ex-cours complémentaires et dans les lycées n'était plus clandestine, elle était instituée par les programmes et les structures du premier cycle du second degré. Sur quoi pourrait donc reposer le maintien de ces deux filières ? Ne restait que l'argument pédagogique.

Le débat provoqué par les termes du décret du 3 août 1963, relatif à l'organisation pédagogique des CES, au sein de la section permanente des conseils d'enseignement, révèle toute l'ambiguïté de cet argument. Pour Roger Hammond, secrétaire général de la sous-direction des études de la DGOPS, « *il n'y a pas de méthodes propres aux collèges d'enseignement général* ». Clément Durand, du SNI, se dit au contraire « *très attaché aux méthodes pédagogiques des collèges d'enseignement général*». Le remplacement de « *méthodes pédagogiques propres* » – expression prévue dans le projet de décret – par « *pédagogie propre* », jugé moins catégorique, permit de clore le débat, sans véritablement trancher la question[180].

2. La consolidation d'un modèle spécifique

Paradoxalement, l'unification des programmes ne fut pas le prélude à un rapprochement des maîtres. Elle coïncida au contraire avec la mise en place d'une catégorie

[180] Compte-rendu des débats de la section permanente des conseils d'enseignement, session du 25 avril 1963, p. 85-88, CAC 19770552/3.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

spécifique[181], les maîtres bivalents des collèges d'enseignement général, beaucoup plus marqués par les modèles et les cadres traditionnels de la formation des maîtres de l'enseignement primaire que par ceux de l'enseignement secondaire. Il ne saurait être ici question de revenir en détail sur les raisons de ce choix. Rappelons pour mémoire la crise de recrutement qui rendait inenvisageable, à court terme, le recrutement des maîtres de CEG parmi les licenciés, les désaccords du SNES et du SNI sur le contenu de la formation des maîtres de l'école moyenne, le débat, non tranché, sur la création d'un corps spécifique destiné à prendre en charge toutes les sections des collèges, autant de circonstances qui pesèrent sur les décisions prises[182].

La filiation avec les traditions de l'école primaire se retrouva à deux niveaux : d'une part, dans le profil des maîtres recrutés, d'autre part, dans l'organisation de la formation dans les centres de formation des maîtres de CEG.

* Le poids des instituteurs

Le statut de maître de cours complémentaires avait jusqu'alors constitué une voie de promotion pour les instituteurs en fonction. L'amélioration de la qualification des maîtres de CEG par rapport aux maîtres de cours complémentaires ne devait pas priver les instituteurs de cette possibilité : telle était du moins l'idée défendue par le SNI. Dans un contexte de pénurie de licenciés, ce point de vue prévalut au ministère. Aussi l'instauration d'un certificat d'aptitude CAP-CEG, certificat d'aptitude pédagogique pour les collèges d'enseignement général, par le décret du n° 60-1127 du 21 octobre 1960, s'accompagna-t-elle de mesures préservant les prérogatives des instituteurs dans l'accès aux fonctions des maîtres de collèges d'enseignement général.

Ainsi, d'après l'article 6 de ce même décret, les maîtres exerçant dans les collèges d'enseignement général à la date de publication du décret pouvaient être pérennisés dans leurs fonctions dans les conditions fixées par la législation en vigueur au moment de leur recrutement, autrement dit, sans avoir à présenter le CAPCEG. L'arrêté du 23 août 1961 instaura d'autre part jusqu'à l'année scolaire 1965-1966 un régime provisoire permettant aux instituteurs titulaires, stagiaires ou remplaçants remplissant certaines conditions d'être

[181] Le corps, à gestion académique, des PEGC, ne fut créé qu'en 1969.

[182] Christian Fouchet envisageait, en janvier 1964, de recruter tous les professeurs du premier cycle du second degré après deux années d'enseignement supérieur, suivies d'une formation professionnelle, ce qui aurait fait disparaître aussi bien l'unité du corps enseignant entre premier et second cycles de l'enseignement long, que la coexistence de plusieurs catégories d'enseignants dans le premier cycle. Commission d'étude de l'enseignement supérieur, compte rendu de la réunion du 6 janvier 1964, CAC, 20060240/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

affectés en CEG, et d'être pérennisés après trois années d'expérience, sous réserve de la réussite aux épreuves pratiques du CAPCEG.

Par conséquent, la proportion, parmi les maîtres de CEG en exercice, de ceux possédant la première ou les deux parties du CAPCEG ne s'éleva que très progressivement. En 1967-1968, ils ne représentaient, toutes disciplines confondues, que 35,3% des maîtres en poste dans les collèges d'enseignement général, et 31,5% des maîtres exerçant en CES[183]. Pour les maîtres possédant une valence lettres, ce pourcentage était toutefois plus élevé : près de 41% des maîtres exerçant dans les CEG, CES et lycées possédaient tout ou partie du CAPCEG, contre presque 50% de maîtres recrutés selon l'ancien régime ou le régime transitoire.

Tableau 10 Statut des professeurs de type CEG à valence lettres exerçant dans les CEG, CES et lycées en 1967-1968

	Effectifs	Pourcentage
Nouveau régime (Possédant le CAP-CEG ou la première partie du CAP-CEG)	8543	41%
Régime transitoire sans CAP-CEG (pérennisés et non pérennisés)	2650	12,7%
Ancien régime (pérennisés et non pérennisés)	7685	36,9%
Maîtres rétribués au titre de l'enseignement élémentaire	1752	8,4%
Maîtres rétribués à d'autres titres	217	1%
Total général	20847	100,00%

Source : « Personnel enseignant des établissements publics du second degré. 1964-1965 à 1968-1969 », TS n° 3874, septembre 1970, 57 p.

Les prérogatives des instituteurs furent également maintenues par la réglementation du CAPCEG et des centres régionaux chargés d'y préparer. D'après le décret du 21 octobre 1960, ne pouvaient être admis dans ces centres que des instituteurs titulaires pourvus du CAP et remplissant certaines conditions. Les mêmes conditions restrictives s'appliquaient à l'organisation de l'examen. Les élèves de l'école normale furent ultérieurement autorisés à poursuivre leur scolarité dans ces centres. Dans les faits, d'autres catégories furent admises dans les centres pour répondre aux besoins : étudiants ayant réussi la propédeutique ou maîtres d'internat et surveillants.

Rattachés au corps des instituteurs jusqu'à la création du corps des PEGC, les maîtres de CEG restaient proches, par leur statut, de l'enseignement primaire. Ils étaient ainsi astreints à un service relativement lourd – 21 heures hebdomadaires contre 18 h pour les certifiés – et dépendaient toujours des inspecteurs primaires.

[183]« Personnel enseignant en 1967-1968 », TS n°3615 B et C, janvier 1970.

* Une formation primaire

La formation dispensée dans les centres s'inspira du modèle offert par l'enseignement primaire. Cette filiation revêtit tout d'abord un aspect pratique. Les centres régionaux de formation des maîtres d'enseignement général des collèges furent installés dans les locaux des écoles normales des chefs-lieux académiques, et leur direction confiée aux directeurs d'école normale. Cette proximité s'étendit également au personnel enseignant. Les directeurs d'études, chargés à la fois d'organiser la formation dans leur discipline, d'assurer le suivi des stagiaires, et de dispenser une partie des cours, n'étaient pas des professeurs de l'enseignement supérieur mais des agrégés, tout comme une grande partie des professeurs d'école normale. Ces derniers figurèrent d'ailleurs en bonne position dans la première génération de directeurs d'études.

Ainsi, sur les dix directeurs d'études en lettres recrutés en 1961, l'on ne comptait pas moins de trois anciens professeurs d'école normale, contre quatre professeurs de lycée. Figuraient à leurs côtés deux lauréats de la deuxième session de l'agrégation de lettres modernes, un élève de l'ENS de Saint-Cloud et une assistante chargée de cours dans cette même ENS, ce qui portait à cinq le nombre de directeurs d'études ayant des liens avec la tradition de l'enseignement primaire[184]. Mentionnons enfin, dans cette première génération, le cas isolé d'une inspectrice d'académie. Quant aux chargés de cours, qui suppléaient le directeur d'études, ils étaient fréquemment choisis parmi les PEN, selon le témoignage apporté par René Rioul, directeur d'études en lettres au centre de Strasbourg-Forêt Noire[185].

La rupture avec la tradition tant des écoles normales que des ENNA résidait dans l'intervention de l'enseignement supérieur, les stagiaires étant astreints, au début de leur formation, à réussir les examens de première année de faculté. Dans un premier temps, le petit nombre d'heures de cours dispensé dans les centres au cours de la deuxième année de formation autorisait encore les stagiaires à suivre les enseignements de la faculté, et à présenter un sinon deux CES. Les circulaires des 6 juin 1962 et 20 février 1963 les y encourageaient explicitement.

Ce régime libéral fut abandonné quelques mois plus tard. Dans une circulaire datée du 19 juin 1963, Jean Capelle, rompant avec la logique des circulaires précédentes, déconseille au contraire la poursuite conjointe des études au centre et à l'université :

---

[184] *Mouvement du personnel*, supplément du BOEN, 2 novembre 1961, p. 254.
[185] René Rioul, « Les centres régionaux de formation des professeurs de CEG », *Enseignement 70*, n° 13, avril-mai 1965, pp. 3-9.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

> *« Les élèves devront se consacrer essentiellement au cours de la première année à la préparation d'un certificat de propédeutique et au cours de la deuxième année à celle du CFEN adapté à leur formation et aux épreuves orales de la première partie du CAPCEG dont ils ne seraient pas dispensés : la préparation d'un certificat d'études supérieures de licence au cours de cette deuxième année n'est pas recommandée car elle risquerait de gêner les études essentielles que le stagiaire devra effectuer au centre en vue d'acquérir l'important bagage culturel – complémentaire de celui donné par propédeutique – et la formation professionnelle qui seront indispensables à ses futures fonctions »*[186].

La possibilité de mener de front études universitaires et formation professionnelle au centre fut ensuite définitivement abolie par une circulaire du 4 septembre 1964, qui doublait le temps de formation passé au centre. Avec 29 heures de cours hebdomadaires, au lieu de 15h, il devenait impossible, et la circulaire ne manquait pas de le souligner, de préparer en parallèle un certificat d'études supérieures. Ce régime éloignait durablement les maîtres des collèges de l'université, pour les confier quasi exclusivement aux soins des directeurs d'études.

Les orientations générales données aux directeurs d'études interdisaient d'ailleurs à ces derniers de trop s'inspirer de l'enseignement universitaire. En effet, la formation pédagogique générale y figurait en bonne place, aux côtés de la formation dans le domaine des spécialités. La circulaire du 6 juin 1962 prévoyait la répartition suivante : 7 heures hebdomadaires de formation pédagogique générale et 8 heures pour les spécialités. L'allongement des horaires – qui profita exclusivement aux spécialités – modifia cet équilibre, puisque la formation pédagogique ne se voyait plus consacrer qu'un peu plus du quart du temps de formation dans le centre. C'était, néanmoins, par rapport aux étudiants suivant la formation universitaire, une charge non négligeable.

D'autre part, les circulaires fixant le régime d'études prévoyaient qu'une part significative de l'horaire réservé à une spécialité devait être consacrée non pas à la culture générale – comme c'était exclusivement le cas à l'université – mais à la « pédagogie spéciale » de cette discipline. À titre d'exemple, l'horaire consacré au français dans la section lettres-histoire devait s'inscrire dans le cadre suivant : 10 heures hebdomadaires dont 4 heures de pédagogie spéciale, 4 heures de culture générale et 2 heures de lectures dirigées[187]. Ce barrage établi entre les futurs PEGC et l'université – barrage qui avait notamment pour but d'éviter les « fuites » vers la licence et le CAPES – les éloigna sensiblement des professeurs licenciés de l'enseignement secondaire.

---

[186] Circulaire du 19 juin 1963, *BO*, n°26, 27 juin 1963, pp. 1469-1473.

[187] Circulaire n°64-371 du 4 septembre 1964, relative au régime des études des centres régionaux de formation des maîtres de CEG pour l'année scolaire 1964-1965, *BO*, n°34, 17 septembre 1964, p. 2082.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* La bivalence : choix pédagogique ou commodité administrative ?

La mise en place du CAP-CEG officialisait le mouvement, entamé sur le terrain depuis quelques années, en faveur d'une spécialisation des maîtres de cours complémentaires[188]. D'après l'arrêté du 11 juillet 1961 portant sur les épreuves du CAP-CEG, les maîtres étaient formés et recrutés pour enseigner dans deux disciplines générales. Au cours des épreuves pratiques, l'on testait en outre leur capacité à conduire une leçon de dessin et arts appliqués, de chant, d'éducation physique ou de travail manuel. Le regroupement de disciplines n'était pas laissé au libre choix des candidats. L'on avait distingué des profils littéraires et des profils scientifiques. Dans l'ordre littéraire, l'arrêté du 21 juillet 1961 instituait deux sections : section I, lettres, histoire et géographie et section II, lettres et langue vivante. Loin de se calquer uniformément sur le cursus de lettres modernes, qui alliait, à des degrés divers, français et langues vivantes, le CAP-CEG avait aussi repris une formule appliquée autrefois aux candidats au CAPET, l'association du français et de l'histoire géographie. Il s'agissait là, du reste, d'entériner les regroupements disciplinaires les plus fréquemment observés sur le terrain.

Ainsi conçue, la bivalence apparaissait nettement comme un outil de gestion au service des administrateurs plutôt que comme une stratégie pédagogique censée favoriser certains apprentissages. Si le cursus universitaire de lettres modernes, associant français et langues vivantes, devait permettre au professeur de lettres de nourrir l'enseignement du français de références aux langues et littératures étrangères, une telle possibilité n'était pas encouragée chez les maîtres de CEG. D'après la circulaire du 20 février 1963 sur la formation dispensée dans les centres, les cours de français étaient identiques pour les candidats à la section I et à la section II. Ces circonstances ne permettaient pas de mettre en place une pédagogie tirant partie des rapprochements entre disciplines. D'autre part, le profil dominant dans l'ordre des lettres fut non pas celui de la section II, qu'on pouvait juger comparable – par la formation tout au moins – à celui des lettres modernes, mais celui de la section I, lettres-histoire géographie, qui n'avait pas d'équivalent chez les professeurs du second degré.

[188] Le bulletin de l'Association nationale du personnel des cours complémentaires se faisait régulièrement l'écho, à la fin des années 1950, des expériences faites pour permettre aux maîtres de se spécialiser, en présentant, par exemple, un ou plusieurs certificats de licence.

Tableau 11 La bivalence des maîtres de CEG littéraires de l'enseignement public, 1967-1968

	Lettres – histoire – géographie		Lettres – langues vivantes		Latin – lettres		Lettres – sciences		Total des maîtres de CEG ayant une valence lettres	Total des maîtres de CEG scientifiques et littéraires (hors maîtres de classes de transition et classes pratiques)
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%		
France entière (sans les DOM)	8774	58,4%	5091	33,9%	924	6,1%	235	1,6%	15 024	29 638

Source : « Personnel enseignant des CEG », TS n° 3615 C, janvier 1970. NB 1 : La répartition par disciplines n'est pas disponible pour les CES. NB 2 : Dans ce tableau, reposant sur une enquête effectuée auprès des établissements figurent aussi des profils atypiques de PEGC ne correspondant pas, à cette date, à une section du CAPCEG.

Avec la mise en place des CEG et du CAP-CEG, c'était un nouveau type d'enseignant de français en collège qui prenait officiellement pied dans les formations de second degré aux côtés des professeurs certifiés et agrégés. En raison du poids du français dans les horaires de 1er cycle, les maîtres de CEG dotés d'une valence lettres – et donc susceptibles d'enseigner le français – représentaient plus de la moitié des maîtres de CEG chargés d'enseignement disciplinaires (hors maîtres de classes de transition et de classes pratiques). Aux côtés des 15 587 professeurs de lettres de type lycée, les 29 638 maîtres de CEG à valence lettres pesaient donc de façon significative.

La décennie 1957-1967 fut ainsi marquée par un véritable bouleversement morphologique du groupe des professeurs de français, largement consécutif à la crise. La résorption de cette crise, à la fin des années 1960, n'effaça pas toutes les conséquences de celles-ci : les femmes, les diplômés de lettres modernes et les maîtres de CEG étaient désormais appelés à jouer un rôle significatif dans le groupe des enseignants de français.

CHAPITRE III

FIN DE LA CRISE ET PERSISTANCE DES CLIVAGES (1967-1980)

Après dix années de turbulences, l'afflux croissant des licenciés permit enfin de satisfaire les besoins créés conjointement par l'évolution démographique et la massification du second degré. Cette période de stabilisation ne déboucha pas pour autant sur la définition d'un nouvel équilibre entre les différents types concourant à l'enseignement du français dans le second degré. Dans les deux groupes concernés – professeurs de lettres de type lycée et PEGC – catégories officielles et clivages officieux continuaient de se superposer, formant non un ensemble ordonné mais une mosaïque éclatée de profils divers.

A. Les professeurs de lettres : de la crise du recrutement à la crise des postes

Dans les années 1960, le rôle du CAPES comme voie principale d'accès à l'enseignement du second degré avait été mis à mal par la pénurie de candidats et la nécessité de recourir à divers expédients. L'arrivée de générations plus nombreuses et plus diplômées permit de rétablir le concours dans sa fonction initiale, sans tout à fait gommer les traces des dysfonctionnements antérieurs. Les recrutements massifs opérés en l'espace de quelques années donnèrent au corps des certifiés sa physionomie pour de nombreuses années.

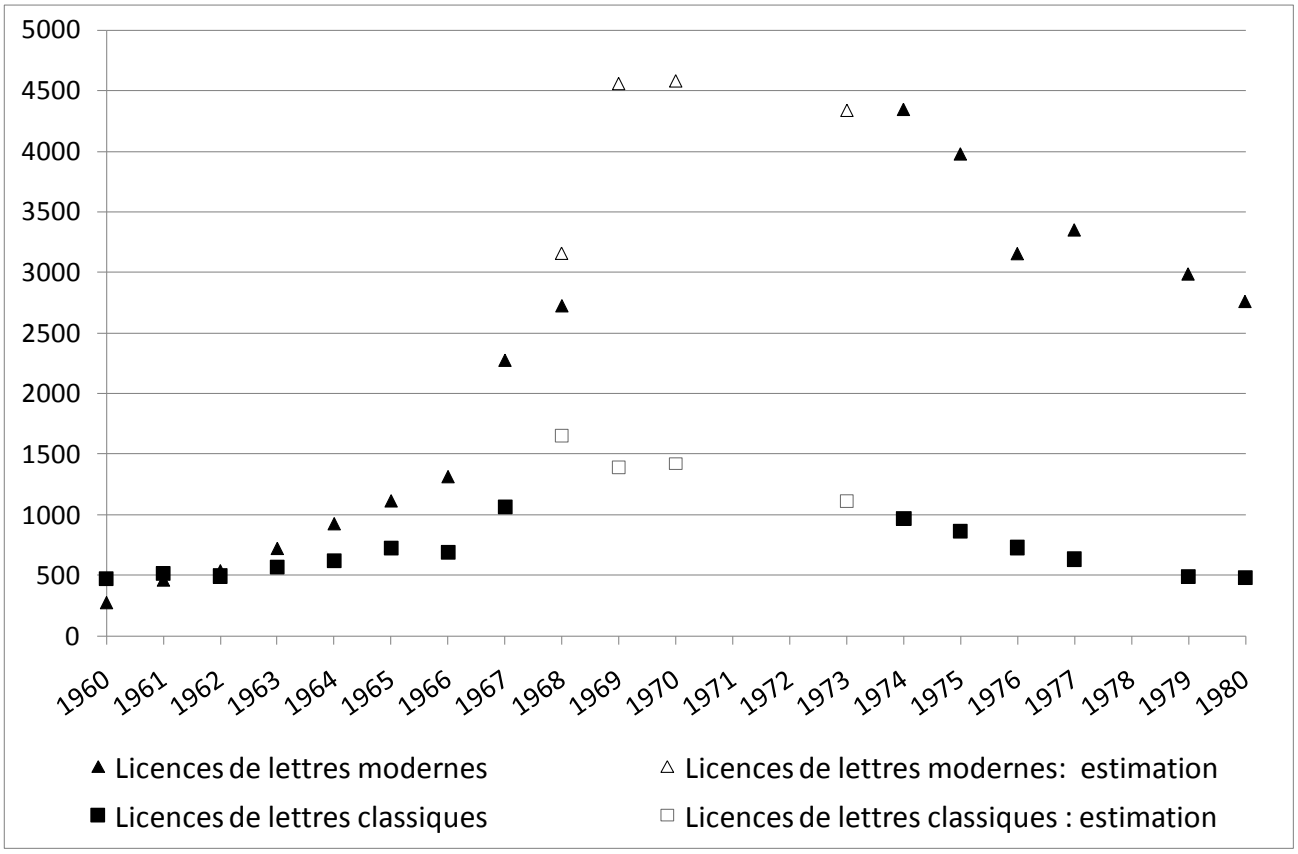
1. Les concours : un retour à la normale

En lettres classiques comme en lettres modernes, quoique dans des proportions différentes, le nombre de licenciés d'enseignement crut sensiblement à la fin des années 1960. En raison des besoins croissants du second degré – liés à la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans – ces flux ne permirent qu'un retour progressif à la normale.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

La forte croissance du nombre d'étudiants en lettres dans les années 1960, sensible dès le début de la décennie, mais considérablement accélérée à partir de 1966, toucha de manière inégale lettres classiques et lettres modernes.

Graphique 3 Licences de lettres classiques et modernes (1960-1980)



Sources : TS annuels. France métropolitaine et DOM.
Entre 1968 et 1973, certaines universités n'ont pas transmis leurs résultats lors de l'enquête nationale. L'estimation repose sur l'hypothèse que le total des diplômes délivrés par une université croît au même rythme que le total des diplômes délivrés par toutes les universités.
1968-1969 : Université de Paris non comprise
1970 : Université de Paris, Nanterre, Aix-Marseille et Brest non comprises
1971 : Université de Paris IV, V, VII, VIII, et X et Université de Caen non comprises
1972 : Université de Paris III,VII, VIII et XIII non comprises
1973 : Université de Paris VIII non comprise

En lettres modernes, le nombre de licences délivrées chaque année quintupla en sept ans, entre 1960 et 1966 (de 270 à 1311), puis tripla en quatre ans, entre 1966 et 1969 (de 1311 à une valeur supérieure à 4000). Après une nouvelle période de quasi stagnation, entre 1969 et 1973, le total des licences délivrées chaque année entama une lente décrue. La réduction des débouchés offerts par l'enseignement pourrait en partie expliquer cette évolution. En 1980, le total des licences de lettres modernes délivrées s'établissait toutefois à un niveau dix fois supérieur à celui de 1960 (2759 contre 270).

On observe la même périodisation en lettres classiques, mais dans des proportions moins fortes. La croissance entre 1960 et 1966 fut plus lente qu'en lettres modernes : le nombre de licences délivrées est à peine multiplié par 1,5. Le mouvement s'accélère ensuite jusqu'en 1968-1969 : on passe alors de 689 licences annuelles à une valeur comprise entre 1450 et 1600. Pendant ces quelques années, le rythme de croissance des lettres classiques devînt presque comparable à celui des lettres modernes : le nombre de diplômes délivrés chaque année fut multiplié par 2,4. La décrue semble s'être amorcée plus tôt qu'en lettres modernes, peut-être dès 1970 : les mesures prises en 1968 et 1969 pour retarder le début des études latines dans le second degré ayant sans doute découragé les étudiants de s'orienter dans la voie des études classiques. En 1980, le nombre de licences délivrées en lettres classiques était revenu au même niveau qu'en 1960 (477 licences par an contre 473).

* Le retour des concours à la normale

Ces flux croissants de licenciés permirent de satisfaire, dans de bonnes conditions, les besoins créés par la mise en place des collèges d'enseignement secondaire et l'entrée en vigueur de la prolongation de scolarité prévue par l'ordonnance Berthoin de 1959.

Devant l'impossibilité de définir un niveau « normal » de sélectivité des concours, en raison des variations très importantes observées dans le temps, l'on a eu recours ici à la combinaison de différents indices pour évaluer le fonctionnement du CAPES : candidats inscrits en nombre supérieur au total des postes au concours, totalité des postes pourvus à l'issue du concours, admis en surnombre par rapport au total des postes initialement prévu : cette situation s'observe notamment lorsqu'il y a transferts entre des concours, des lettres classiques vers les lettres modernes, ou des concours féminins vers les concours masculins, admis sur liste supplémentaire.

La possibilité d'établir une liste supplémentaire avait été codifiée par Christian Fouchet dans un arrêté du 12 avril 1965 portant sur les modalités d'organisation du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré et du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique. Les candidats inscrits sur liste supplémentaire étaient appelés à remplacer successivement dans la liste principale les candidats qui, par suite de démission ou pour toute autre cause, n'occuperaient pas les postes mis au concours.

Tableau 12 Les candidats aux CAPES littéraires, épreuves théoriques : de la pénurie à l'abondance (1962-1980)

		1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968		1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
LC Hommes	Postes	380	380	380	280	330	350	350	LC hommes et femmes	700	700	700	600	600	550	450	340	235	191	80	70
	Bilan	<	<	<	-	-	-	-													
LC Femmes	Postes	380	380	380	300	285	310	350		■▲	▲	■▲	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	Bilan	<	<	<	-	-	-	■													
LM Hommes	Postes	100	100	100	120	150	215	310	LM Hommes et femmes	620	770	980	1040	1040	1063	750	590	370	292	125	100
	Bilan	-	-	-	○	■	▲	■▲													
LM Femmes	Postes	155	100	130	200	200	245	310		■▲	■▲	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	Bilan	■	■	■	-	■	▲	■													

Légende

< : Total des candidats inscrits inférieur au nombre de postes

- : Postes non pourvus

○ : Totalité des postes pourvus

■ : Admis en surnombre sur la liste principale

▲: Admis sur liste supplémentaire

L'établissement d'une liste supplémentaire n'était en rien systématique. Par conséquent, sa présence est un bon indice du degré de satisfaction des jurys devant les candidats examinés. Contrairement aux sessions où les derniers inscrits sur la liste des admis étaient jugés, par les jurys eux-mêmes, à peine dignes d'être professeurs, les sessions débouchant sur l'établissement d'une liste supplémentaire – comportant parfois plus d'une centaine de noms – reflète au contraire la présence, parmi les recalés, d'éléments jugés dignes d'entrer dans le corps enseignant. Le tableau ci-contre met clairement en évidence la progressivité du retour à la normale dans les concours.

En lettres classiques, il fallut attendre la session de 1968 pour que le concours féminin fonctionne de façon satisfaisante. La fixation d'un volume global de postes pour les concours féminins et masculins à partir de 1969 permit de surmonter la pénurie encore sensible au concours masculin. En raison des fluctuations modérées du nombre de postes mis au concours jusqu'en 1971, puis de son déclin à partir de la session de 1972, la croissance modérée du flux de licenciés de lettres classiques puis sa diminution, ne remirent pas en cause, dans cette période, le bon fonctionnement des concours.

En lettres modernes, les candidates furent dès 1962 en nombre suffisant pour pourvoir un nombre de postes supérieur à celui prévu à l'ouverture du concours, exception faite de la session de 1965. Il fallut attendre 1966 pour que le jury du concours masculin dispose d'une même marge de manœuvre. En dépit d'une augmentation constante du nombre de postes ouverts au concours de lettres modernes, de 320 en 1965 à 1065 en 1974, les jurys n'eurent plus aucune difficulté à pourvoir tous les postes : la croissance spectaculaire des flux de licenciés de lettres modernes, reflétée en partie dans le nombre de candidats au concours, préservait leur pouvoir de sélection.

2. Croissance et homogénéisation du corps enseignant

Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation nationale pouvait envisager une réduction sensible des professeurs qui n'étaient ni certifiés ni agrégés sur les postes de type lycée.

* Croissance et homogénéisation administrative

Des années 1968 à 1980, le nombre de professeurs de lettres classiques et modernes de type lycée, enseignant dans les lycées et CES, puis dans les collèges à partir de 1977, connut une croissance importante, passant de 17 019 à 26 034 professeurs (temps complet et temps partiel). Cette croissance suivit d'abord un rythme supérieur à celui de la période

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

antérieure avant de ralentir à partir de 1972, puis d'accélérer à nouveau à partir de l'année 1976-1977. Mais, contrairement à la période antérieure où cette forte croissance avait fait éclater l'homogénéité du groupe des professeurs de lettres de type lycée, cette croissance s'accompagna d'une homogénéisation progressive du corps enseignant. Après une période de bouleversement où les cadres normaux de l'enseignement du second degré – professeurs certifiés, agrégés et assimilés – représentaient moins de 70% des professeurs du second degré, le corps enseignant retrouva, en l'espace d'une dizaine d'années, une relative homogénéité administrative.

L'abondance nouvelle de licenciés permit tout d'abord de réduire presque complètement la présence de catégories non licenciées, qu'il s'agisse des chargés d'enseignement – dont la catégorie fut mise en extinction par le décret de 1972 – ou des instituteurs et des contractuels dont le nombre baissa continûment à partir de la fin des années 1960. En revanche, la catégorie des maîtres auxiliaires – dont la très grande majorité était licenciée – poursuivit sa croissance jusqu'en 1970. Jean-Michel Chapoulie attribue ce phénomène à la volonté d'améliorer l'encadrement en réponse aux événements de 1968, et aux besoins de souplesse de l'administration à une période où les effectifs et l'organisation pédagogique connaissaient des changements rapides[189]. À la faveur de ces mouvements, la part des agrégés, certifiés et assimilés dans le total des professeurs de type lycée en lettres put néanmoins s'élever de moins de 70% en 1968-1969 à plus de 90% en 1979-1980. Mais cette homogénéisation administrative ne correspondait que partiellement à une homogénéisation réelle du corps enseignant des collèges et lycées.

* L'homogénéité en question : éponger les effets de la crise

En effet, les mesures mises en place par le décret n° 68-191 du 22 février 1968 et reconduites jusqu'à l'année scolaire 1972-1973 permirent aux auxiliaires et aux adjoints d'enseignement titulaires d'une licence, sous certaines conditions d'ancienneté, de rejoindre le corps des certifiés selon les modalités déjà mise en œuvre dans les précédents plans de titularisation. Après une année de stage, l'entrée dans le corps des certifiés était conditionnée par la réussite aux épreuves pratiques du CAPES. En cas d'échec, la délégation pouvait être reconduite une fois. La contribution de ce dispositif à l'accroissement du corps est loin d'avoir été négligeable, notamment en lettres modernes.

Le nombre de professeurs certifiés stagiaires de lettres modernes admis aux épreuves pratiques en 1971 s'élève ainsi à près de 58% du total des candidats admis aux épreuves

[189] Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire…, op. cit.*, pp. 35-36.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

théoriques du CAPES précédent. Au total, à la faveur de ces mesures, ce sont 508 professeurs de lettres classiques et 1491 professeurs de lettres modernes qui firent leur entrée dans le corps des certifiés, sans avoir à subir les épreuves théoriques du CAPES entre 1969 et 1974, soit au total 1999 professeurs de lettres. Or, sur la même période, de 1968-1969 à 1974-1975, le corps des certifiés de lettres en exercice dans les établissements, gagna en tout 6219 éléments. Cette voie d'accès au corps des certifiés aurait donc compté pour près d'un tiers dans la croissance totale du corps sur l'ensemble de cette période. Il faudrait bien sûr connaître le montant total des départs à la retraite pour proposer une estimation plus juste.

Tableau 13 Délégations et admissions en CPR en lettres classiques et modernes (1969-1974)

		1969	1970	1971	1972	1973	1974	**Total**
Lettres classiques	Professeurs certifiés stagiaires admis aux épreuves pratiques	155	120	114	73	37	9	**508**
	Reçus aux épreuves théoriques du CAPES à la session précédente	673	706	691	717	600	601	**3988**
Lettres modernes	Professeurs certifiés stagiaires admis aux épreuves pratiques	233	392	358	272	199	37	**1491**
	Reçus aux épreuves théoriques du CAPES à la session précédente	680	670	773	981	1029	1042	**5175**

Source : La liste des professeurs certifiés stagiaires admis aux épreuves pratiques est publiée dans les suppléments au BOEN intitulés *Mouvement du personnel.* En l'absence de statistiques nationales publiées sur les résultats au CAPES pratique pour cette période, le flux des professeurs stagiaires admis au CAPES pratique est comparé au flux de candidats admis au CAPES théorique l'année précédente.

De 1976 à 1980, de nouvelles mesures permirent de réduire encore l'hétérogénéité catégorielle des enseignants de type lycée en facilitant l'accès au corps des certifiés. Réservées cette fois aux titulaires licenciés – il s'agissait, le plus souvent, d'adjoints d'enseignement – ces mesures touchèrent deux fois moins d'enseignants.

Tableau 14 Délégations et admissions en CPR en lettres classiques et modernes (1976-1980)

		1976	1977	1978	1979	1980	**Total**
Lettres classiques	Professeurs certifiés stagiaires admis aux épreuves pratiques	119	80	72	57	22	**350**
	Reçus aux épreuves théoriques du CAPES à la session précédente	449	340	235	191	80	**1295**
Lettres modernes	Professeurs certifiés stagiaires admis aux épreuves pratiques	247	145	113	88	22	**615**
	Reçus aux épreuves théoriques du CAPES à la session précédente	744	586	368	287	120	**2105**

De 1976 à 1980, 350 professeurs de lettres classiques et 615 professeurs de lettres modernes – soit au total 965 professeurs de lettres – accédèrent par ce biais au corps des certifiés et assimilés. Mais dans le même temps, la croissance globale du corps des certifiés

s'était, elle aussi, ralentie, s'accroissant seulement de près de 3400 éléments. Pour cette période encore, cette voie d'accès extraordinaire au corps des certifiés aurait donc compté pour un peu moins de 30% de l'accroissement du corps.

Enfin, à côté de ces mesures de titularisation dans le corps des certifiés, il faut mentionner le maintien, jusqu'à la session de 1980, des IPES rebaptisés centres de gestion. Sur l'ensemble de la période, les candidats, ipésiens ou normaliens, dispensés des épreuves écrites, représentèrent environ la moitié des admis aux CAPES de lettres classiques et modernes.

Compte-tenu d'une part du maintien des IPES, d'autre part, des mesures exceptionnelles de titularisation, l'on peut néanmoins estimer que sur l'ensemble de la période 1969-1980, la part des professeurs ayant franchi toutes les étapes du CAPES, par rapport au total des nouveaux éléments entrés dans le corps, resta limitée, ne dépassant probablement pas 60%. Le maintien de ces diverses entorses au principe du concours peut surprendre, à une date où il aurait été possible, compte tenu de l'afflux des candidats, d'allonger les listes de reçus au CAPES et de se dispenser de la contribution des IPES.

À bien des égards, l'évolution du corps enseignant de lettres pendant la période 1967-1980 porte la marque de la crise de recrutement des années antérieures. En effet, en dépit des critiques dont elle pouvait faire l'objet, les IPES – rebaptisés centre de recrutement des élèves professeurs – ne pouvaient, pour des raisons politiques, être supprimés aussi facilement qu'ils avaient été créés. D'autre part, en dépit de ce qui avait pu être envisagé dans les années 1960 par la commission de l'équipement, il aurait été politiquement et socialement délicat de licencier massivement les anciens auxiliaires ou de bloquer certains enseignants dans des catégories subalternes, sans tenir compte des services rendus. Les conditions d'ancienneté dont les mesures de titularisation étaient assorties témoignaient bien qu'il s'agissait là d'une mesure de justice à l'égard de ceux qui avaient servi l'Éducation nationale, et non d'une mesure d'urgence comme cela avait pu être le cas dans la décennie précédente.

* L'homogénéité en question : les effets de génération

Une dernière singularité du recrutement mérite ici d'être mentionnée. La conjonction, à la fin des années 1960, de l'augmentation rapide des besoins d'une part, et de l'arrivée de flux de licenciés en nombre suffisant de l'autre, se traduisit par une vague sans précédent de recrutement de certifiés par concours entre 1968 et 1974. Si l'on considère l'ensemble des

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

admis aux CAPES théoriques de lettres classiques et modernes entre 1960 et 1980, plus de 55% d'entre eux ont été admis entre 1968 et 1974 : suivant une période de pénurie de candidats, et précédant une période de pénurie des postes, ces sept années jouèrent un rôle clef dans le renouvellement du corps des professeurs de lettres. Cette distorsion de la pyramide des âges fut encore accrue par l'intégration, entre 1975 et 1980, d'adjoints d'enseignement en exercice depuis au moins quatre ans, et qui avaient donc, eux aussi, rejoint l'enseignement pendant cette période.

Le déséquilibre créé par cette situation au sein des corps de certifiés et agrégés de lettres commença à soulever des inquiétudes au ministère à compter de 1980. Les tranches d'âge des 30-34 ans et des 35-39 ans y étaient largement surreprésentées avec respectivement 27% et 20% des professeurs, tandis que seuls 14% des certifiés et agrégés de lettres avaient moins de 30 ans. Ce qui avait été, dans un premier temps, un formidable levier de rajeunissement du corps enseignant, risquait de devenir, au fil des années, un facteur d'immobilisme et de fermeture, la stabilisation des besoins ne justifiant pas, à l'orée des années 1980, un renouvellement du corps par accroissement de ses effectifs[190].

B. Les PEGC-lettres : entre primaire et secondaire

La création d'un corps académique de professeurs d'enseignement général de collège prévoyait l'élévation du niveau de formation des maîtres de CEG[191]. En effet, la formation dispensée par les centres, étendue à trois années, devait permettre aux instituteurs, à l'issue des deux premières années, d'atteindre un niveau équivalent à la fin du premier cycle de l'enseignement supérieur, fixé à deux années depuis la réforme Fouchet[192]. La formation pédagogique théorique et pratique conduisant à la deuxième partie du CAPCEG n'intervenait qu'en troisième année. Exception faite de la bivalence, le parcours de formation des PEGC se rapprochait ainsi de celui des capésiens.

L'examen des flux de recrutement interdit toutefois de conclure à une évolution générale du groupe des maîtres de CEG vers un modèle inspiré de l'enseignement secondaire. Dans les faits, ce groupe rassemblait des catégories aux caractéristiques bien distinctes, et présentait, à ce titre, une hétérogénéité encore plus marquée que le groupe des

[190] Une note de Pierre Dasté, directeur adjoint du cabinet de Christian Beullac, datée du 19 mai 1980, et accompagnée d'un dossier statistique, fait état des inquiétudes du ministre et de ses conseillers devant l'évolution de la pyramide des âges, et des problèmes qu'elle risque de poser, notamment en mathématiques et en lettres. Dossiers de Michèle Legras, directrice de cabinet Christian Beullac, CAC 19880542/3.
[191] Décret n°69-493 du 30 mai 1969.
[192] Les PEGC avaient été autorisés à suivre deux années d'enseignement supérieur et à passer le DUEL. Déclaration ministérielle du 16 janvier 1967.

enseignants du second degré, au sein duquel la licence pouvait à tout le moins être considérée comme une base commune.

1. Un groupe stratifié

De manière globale, le groupe des maîtres occupant un poste de PEGC à valence lettres connut, dans les années 1968-1980 une croissance plus rapide que celui des professeurs de lettres de type lycée, passant de 23 007 à 42 550. Le rythme modéré de la croissance du corps des PEGC titulaires, l'importante proportion d'auxiliaires plus diplômés que les titulaires, et enfin l'intégration d'instituteurs et d'instituteurs spécialisés dans le corps des PEGC modelèrent concurremment la physionomie du groupe des enseignants de lettres de type collège entre 1967 et 1980. Loin de peser dans le même sens, ces trois phénomènes accrurent le caractère hétérogène d'un groupe tiraillé entre primaire et secondaire.

* La croissance modérée du groupe des PEGC recrutés par le CAP-CEG

L'évolution suivie par le recrutement de PEGC titulaires par l'examen du CAP-CEG diffère sensiblement de celui des certifiés sur l'ensemble de la période. Faute de publication systématique des résultats au CAP-CEG, cette évolution peut-être appréhendée à travers les flux d'élèves en dernière année – c'est-à-dire deuxième ou troisième année – de formation dans les centres régionaux. En effet, le fort taux de réussite à la deuxième partie du CAPCEG permet de considérer ces flux comme une bonne approximation des flux d'admis à l'examen.

Après avoir atteint un pic en 1965-1966 avec 1535 élèves préparant la deuxième partie du CAPCEG dans une section littéraire, le nombre d'élèves sortant décrut sensiblement jusqu'en 1968-1969, date à laquelle il ne s'élevait plus qu'à 482 dans ces mêmes sections. Il entama ensuite une remontée progressive jusqu'en 1976-1977, date à laquelle il dépassa pour la première fois le total de l'année 1965-1966. Il décrut ensuite très fortement dans les dernières années de la décennie avec 433 élèves pendant l'année 1979-1980.

Plusieurs phénomènes peuvent rendre compte de cette évolution singulière. Rappelons tout d'abord, à l'instar de Jean-Michel Chapoulie, que le SNI-PEGC, soucieux de réserver aux instituteurs une voie de promotion, avait arraché au ministère des conditions très restrictives pour l'entrée dans les centres de formation, conditions propres à décourager les candidats qui n'étaient ni élèves-maîtres, ni instituteurs[193]. Les faibles flux de la fin des années 1960 s'expliqueraient de cette façon. L'on pourrait dès lors imputer à une politique

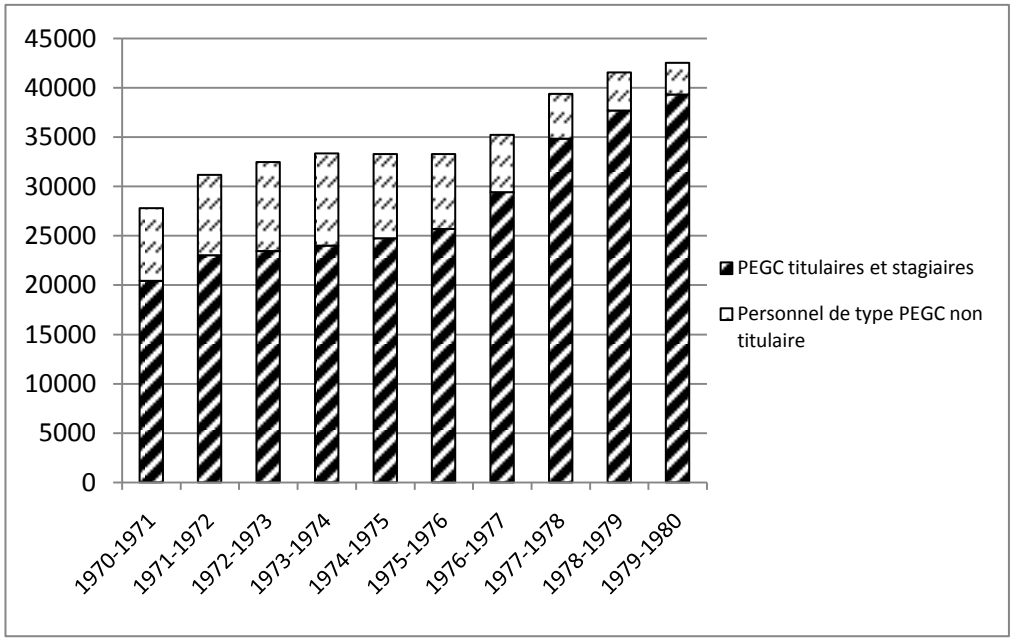
[193] Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs…*, *op. cit.*, p. 34.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

d'admission plus souple la remontée observée à partir de 1970. La chute observable à partir de 1976-1977 en troisième année résulte probablement, quant à elle, de la volonté de l'administration de privilégier l'intégration des instituteurs et instituteurs spécialisés – autrefois cantonnés à la filière III – sur le recrutement par concours. La mise en place du collège unique, et l'incertitude que cette mesure faisait peser sur l'avenir du corps enseignant des collèges, rendait inopportune une politique de recrutement massif.

Ainsi, l'augmentation du nombre d'enseignants sur poste de PEGC, ne s'accompagna pas, dans un premier temps, de l'augmentation de la proportion de titulaires, contrairement à ce que l'on observait pour les professeurs de type lycée. Il fallut attendre les années 1976-1977 et les mesures de titularisation des instituteurs et instituteurs spécialisés pour que la proportion de titulaires atteigne un taux comparable à celui observé chez les professeurs de type lycée.

Graphique 4 Professeurs occupant des postes de type CEG à valence lettres en lycées, CES, CEG puis collèges : titulaires et non titulaires (1970-1980)



Sources : « Statistiques du personnel en fonction dans les établissements publics du second degré », TS n° 4242, mai 1972 ; TS n° 4392, juillet 1973 ; TS n° 4474, août 1974 ; TS n° 4607, juin 1975 ; TS n° 4658, septembre 1976 ; TS n° 4726, juin 1977 ; TS n° 4799, juin 1978 ; TS n° 4917, juillet 1979 ; TS n° 5039, novembre 1980.

* Des auxiliaires plus diplômés que les titulaires

Les conséquences, sur la cohésion du groupe des PEGC lettres, de la proportion de non-titulaires doivent être interprétées avec plus de précautions encore que dans le cas des professeurs de type lycée. Il faut se garder de considérer, comme on a pu le faire à propos des auxiliaires et maîtres rectoraux de type lycée, que les enseignants non-titulaires sur poste de PEGC étaient en moyenne moins sélectionnés ou moins formés que les titulaires.

En effet, les enquêtes disponibles sur les maîtres-auxiliaires sur poste de CEG – très largement majoritaires au sein des non-titulaires – font apparaître l'importante proportion de professeurs licenciés, minoritaires au contraire parmi les PEGC titulaires, en raison de leur mode de formation et de recrutement. Si les auxiliaires sur poste de PEGC n'avaient certes pas joui de la formation spécifique dispensée par les centres, ils étaient en revanche plus proches des professeurs de type lycée, dont ils partageaient le bagage commun, la licence. À titre d'exemple, en 1975-1976, sur les 1220 maîtres-auxiliaires à temps complet sur des postes de PEGC lettres-histoire-géographie, 1077, soit 88,3% étaient titulaires d'une licence. La même année, dans la section lettres-anglais, cette proportion, moins importante, s'élevait encore à 70,5%[194].

* L'intégration massive des instituteurs et instituteurs spécialisés : une « primarisation » du corps ?

Les mesures d'intégration dans le corps des PEGC des instituteurs en fonction dans le second degré, mesures instaurées par décret en octobre 1975 et reconduites les années suivantes, eurent au contraire pour effet d'éloigner davantage ce corps de celui des professeurs de type lycée[195].

Dans le cadre d'un plan global de valorisation et de promotion du personnel enseignant – comparable à celui mis en place pour les professeurs de second degré – ce décret augmentait le contingent d'instituteurs susceptibles de bénéficier d'une titularisation directe dans le grade de PEGC après inscription sur liste d'aptitude, sous réserve d'avoir exercé cinq ans dans le second degré et de posséder un titre sanctionnant une première année d'études supérieures. Limité, dans les termes du décret de 1969, au neuvième des titularisations consécutives à la réussite au CAPCEG, le contingent de PEGC recrutés au « tour extérieur » pouvait désormais atteindre le tiers des titularisations par la voie normale.

[194] « Situation des maîtres-auxiliaires en fonction au 1-11-75 dans les établissements du second degré », TS n°4644, juillet 1976, 55 p.
[195] Décret n°75-1006 fixant des conditions exceptionnelles d'accès au corps des PEGC.

Ce décret prévoyait d'autre part que les instituteurs titulaires assurant un enseignement d'éducation physique et sportive, d'éducation musicale ou d'arts plastiques, et justifiant d'au moins trois années d'ancienneté pouvaient être directement nommés dans le corps des PEGC, sous réserve d'avoir subi avec succès les épreuves pratiques du CAPCEG.

Le même décret offrait enfin la possibilité aux instituteurs ayant quatre ans d'ancienneté dans le second degré, et ayant subi avec succès les épreuves sanctionnant la première année d'enseignement supérieur, d'être inscrits sur liste d'aptitude, puis, à l'issue d'un stage d'une année, d'être titularisés comme PEGC sous réserve de succès aux épreuves pratiques. Un autre décret réglait, de manière similaire, le sort des instituteurs spécialisés[196]. La suppression des filières annoncée par Haby imposait en effet le recyclage des maîtres de classes de transition et de classe pratique. La possibilité d'être intégrés dans le corps des PEGC leur fut donc ouverte dans des conditions semblables.

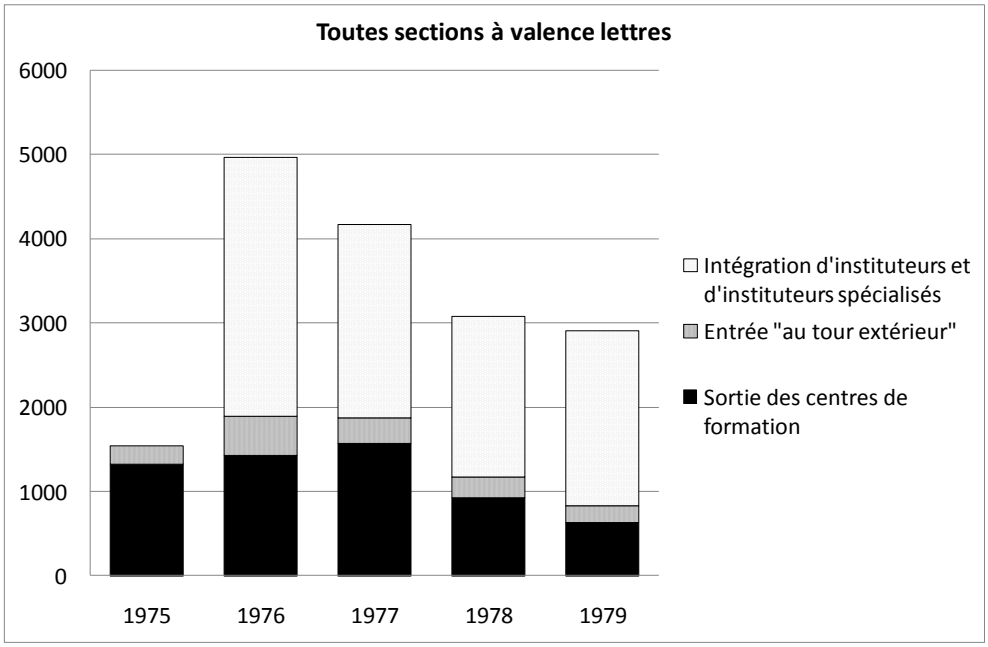
Ces diverses mesures pesèrent de manière significative dans la croissance des diverses sections PEGC à valence lettres entre 1976 et 1980. Si les sections nouvelles, 6, 9 et 11 – lettres-EPS, lettres-éducation musicale, lettres-arts plastiques – furent presque exclusivement alimentées par ces mesures d'intégration, les sections traditionnelles, 1 et 2 – lettres-histoire géographie, et dans une moindre mesure lettres-langues vivantes – ouvrirent aussi largement leurs portes aux instituteurs. Ces mesures d'intégration eurent pour effet d'éloigner un peu plus le profil moyen des PEGC de celui des professeurs de type lycée. En effet, ces ex-instituteurs ne justifiaient, en principe, que d'une année d'enseignement supérieur, alors que le nouveau régime du CAPCEG adopté en 1969 établissait une équivalence entre la formation dispensée dans les centres et les deux premières années d'enseignement supérieur. Si ces mécanismes touchèrent l'ensemble des sections, et notamment les sections littéraires, leur impact fut donc très variable d'une section à l'autre. Pour une approche plus détaillée des caractéristiques du corps des PEGC, il est donc nécessaire de procéder section par section.

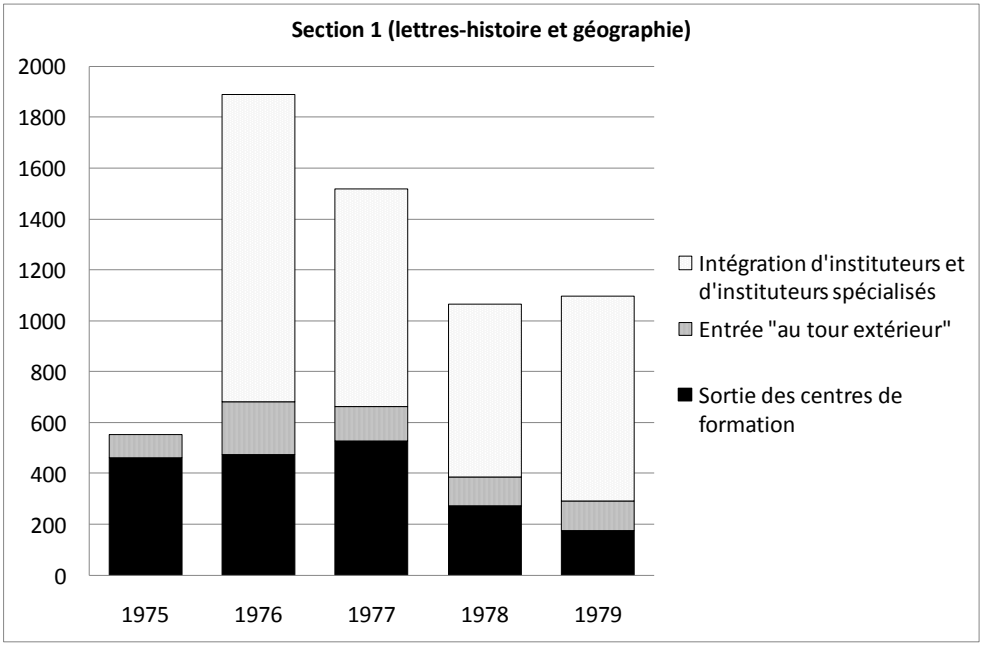
[196] Décret n°75-1007 fixant des conditions exceptionnelles d'accès au corps des PEGC.

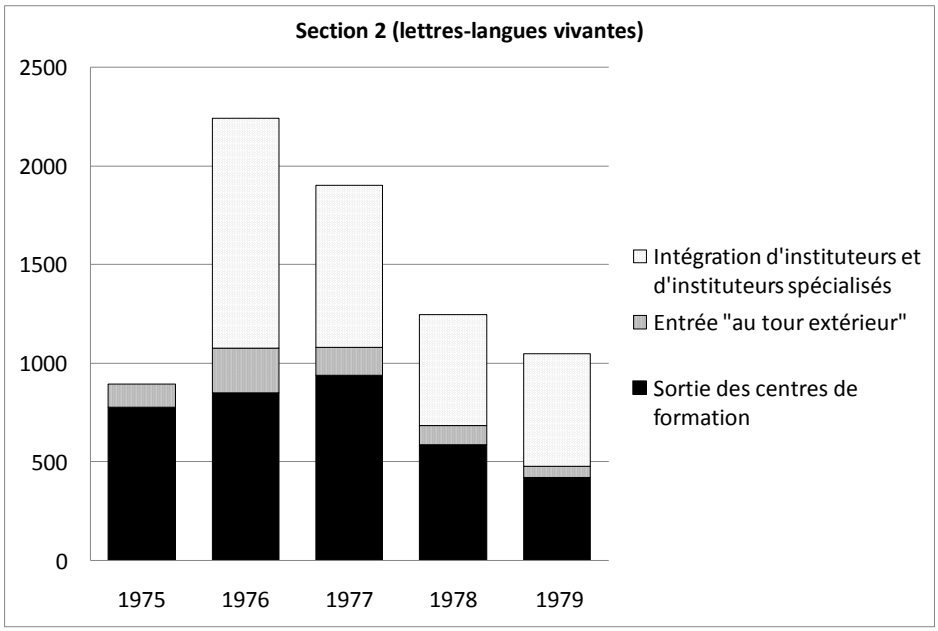
Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

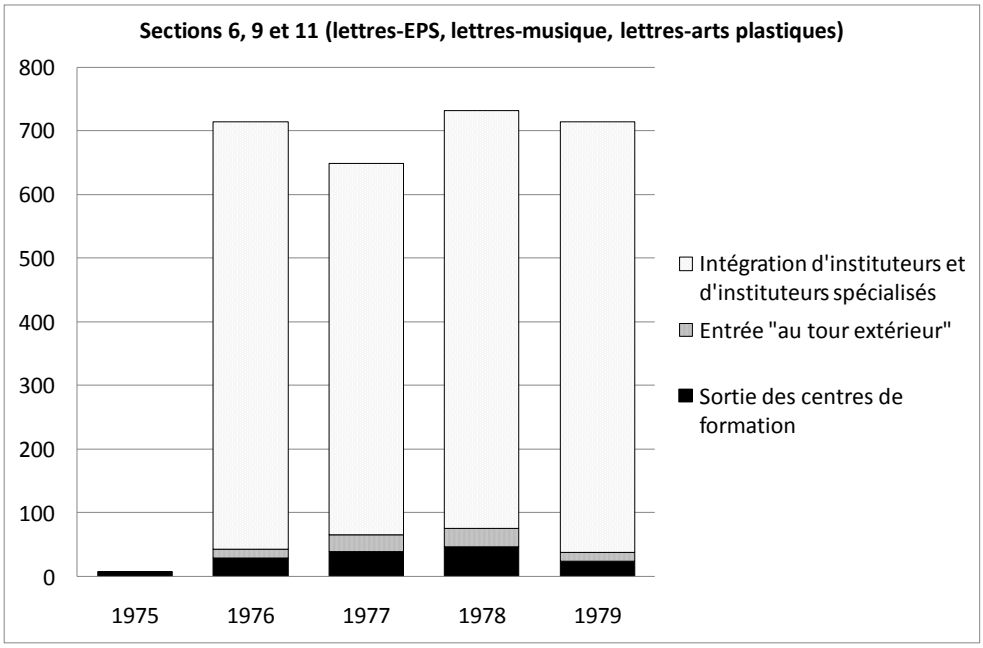
Graphique 5 Importance des différents modes d'accès au corps des PEGC (1975-1979)

a.









Source : Ministère de l'Éducation, service des études informatiques et statistiques, « Analyse du service d'enseignement des PEGC dans les collèges, 1979-1980 », document de travail n°232, novembre 1980, 25 p.
NB : Sections à valence lettres : 1 Lettres-histoire-géographie, 2 Lettres-langues vivantes, 5 Français-latin, 6 Lettres-EPS, 9 Lettres-éducation musicale, 11 Lettres-arts plastiques.

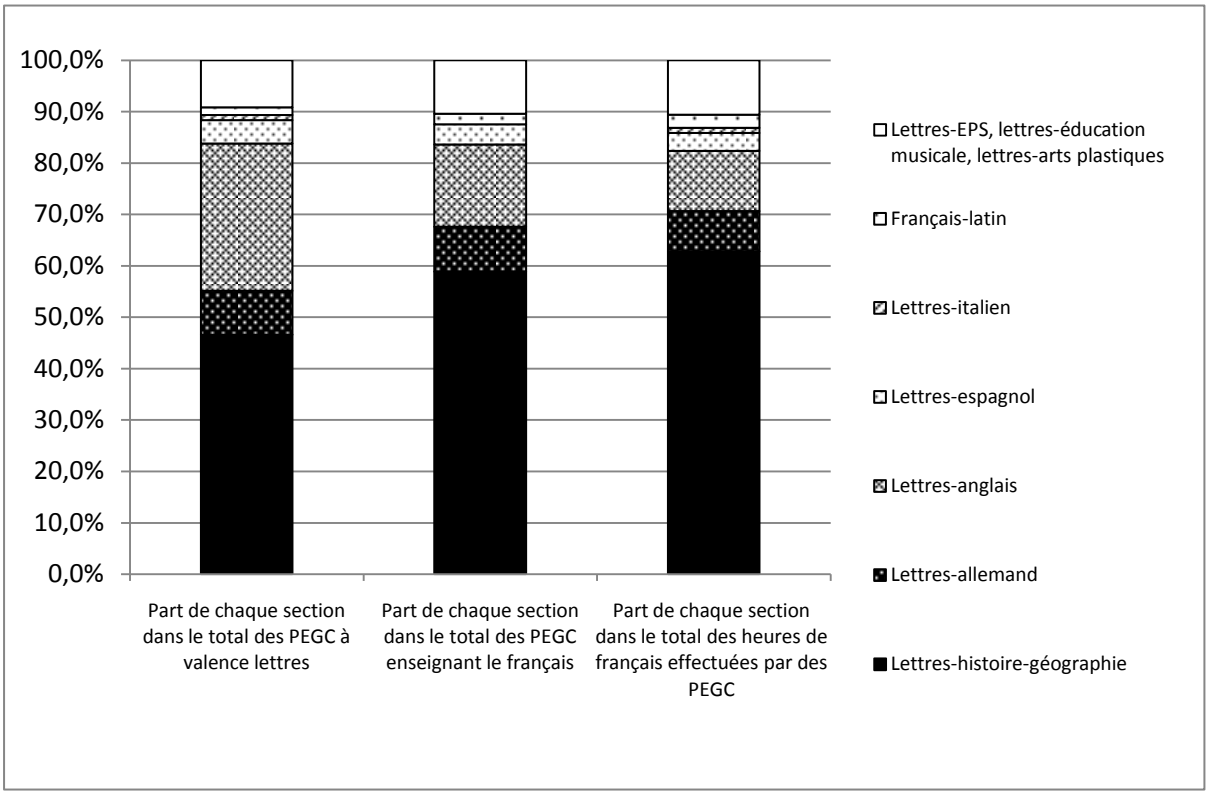
2. D'une section littéraire à l'autre : des réalités contrastées

* L'importance relative des différentes sections

Si la bivalence était le régime prévu théoriquement pour les maîtres de type collège, les réalités sur le terrain variaient significativement d'une section à l'autre. Le poids relatif apparent d'une section – mesuré à l'aune du nombre d'enseignants relevant de cette section –

doit donc être pondéré par la prise en considération du service effectif réalisé par les membres de cette section. Ces données sont exceptionnellement disponibles pour les PEGC titulaires pour l'année 1979-1980[197], qui représentent, à cette date 92,4% des enseignants sur poste de type collège.

Graphique 6 Les PEGC et l'enseignement du français : poids relatif des différentes sections (1979-1980)



Source : ministère de l'Éducation, service des études informatiques et statistiques, « Analyse du service d'enseignement des PEGC dans les collèges, 1979-1980 », document de travail n°232, novembre 1980, 25 p.

L'enquête ministérielle a recensé précisément le pourcentage de professeurs exerçant exclusivement dans leur première ou leur deuxième valence. Ces premières données permettent d'éliminer du décompte le contingent des PEGC à valence lettres n'assurant aucun service en français, et de faire ainsi apparaître l'importance relative de chaque section dans le groupe des PEGC enseignant effectivement le français. Cette enquête fournit d'autre part la décomposition du service effectif moyen d'un PEGC en heures et minutes, section par section. Rapportées au nombre total de PEGC par section, ces données permettent cette fois d'appréhender le temps de présence dans les classes de français des PEGC appartenant aux

[197] Ministère de l'Éducation, service des études informatiques et statistiques, « Analyse du service d'enseignement des PEGC dans les collèges, 1979-1980 », document de travail n°232, novembre 1980, 25 p.

différentes sections. Ces deux données permettent d'affiner et de préciser le classement résultant de la seule prise en compte du nombre total de PEGC par section à valence lettres.

La prépondérance numérique de la section lettres-histoire-géographie se voyait ainsi largement confirmée. Près de 63% des heures de français assurées par des PEGC l'étaient par des PEGC appartenant à la section 1. En revanche, les PEGC de la section 2, lettres-langues vivantes, dont le nombre avait crû plus vite que celui des membres de la section 1 au long des années 1970, ne jouaient, à la fin de la décennie, qu'un rôle somme tout limité dans les classes de français, en assurant un peu moins d'un quart (24%) des heures de français dispensées par des PEGC. Enfin, il est à noter que la part des sections nouvellement créées – lettres-éducation physique, lettres-éducation musicale, lettres arts-plastiques – est loin d'être négligeable, puisque les membres de ces sections assurent 10,6% des heures de français dispensées par les PEGC. La section 5, français-latin, créée par un arrêté du 27 décembre 1971, ne jouait, quant à elle, qu'un rôle anecdotique : les PEGC français-latin n'assuraient que 2% des heures de français dispensées par les PEGC.

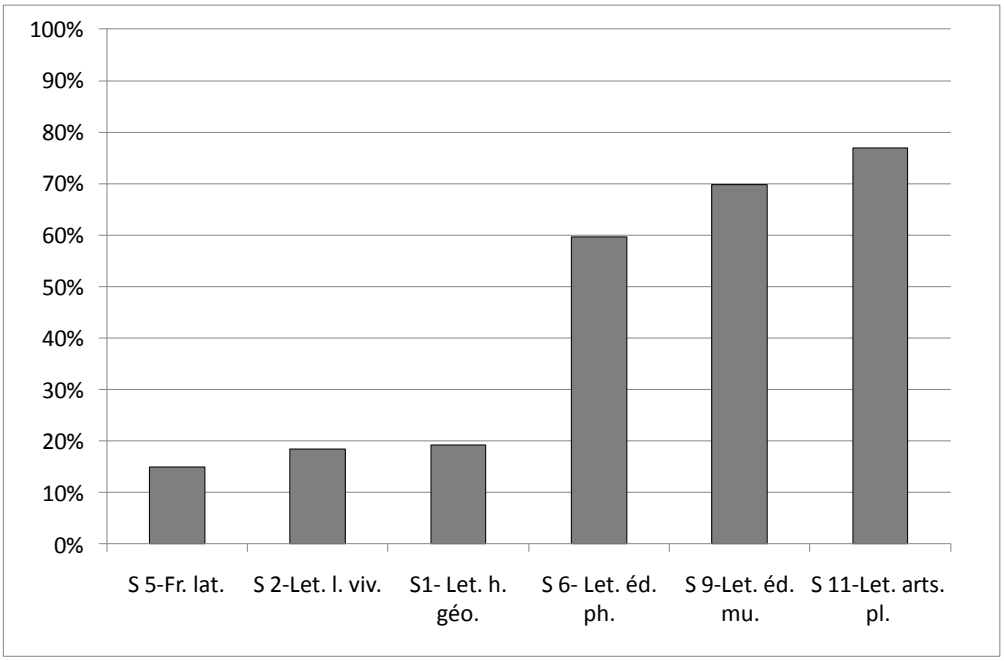
Quels critères retenir pour décrire le profil des PEGC ? À la fin des années 1970, période marquée par la mise en place du collège unique, il a semblé judicieux de comparer le profil des différentes sections de PEGC à celui des certifiés et agrégés de lettres en exercice. La morphologie de cette catégorie la rapprochait-elle de celle des professeurs de type lycée ? Contribuait-elle au contraire à accroître les distances entre les deux groupes ? La réponse varie d'une section à l'autre.

* Lettres-histoire-géographie, lettres-langues vivantes, nouvelles sections : trois profils caractérisés

Trois critères, la proportion d'instituteurs et instituteurs spécialisés intégrés, la pyramide des âges et la féminisation, permettent d'identifier trois profils bien distincts chez les PEGC littéraires.

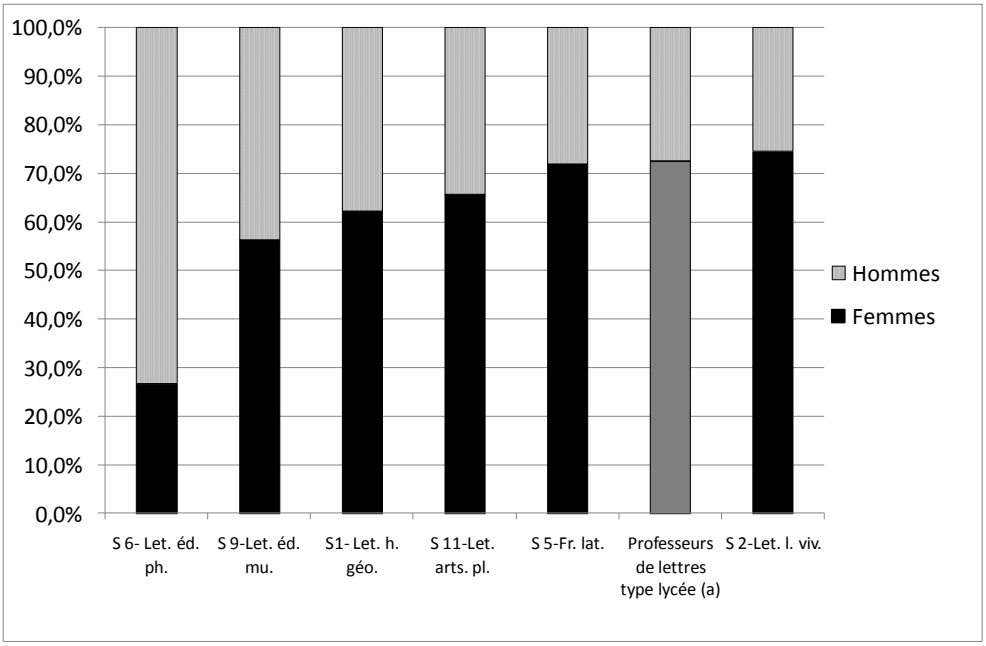
Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Graphique 7 Proportion d'instituteurs et instituteurs spécialisés intégrés depuis 1976 par section de PEGC (1979-1980)



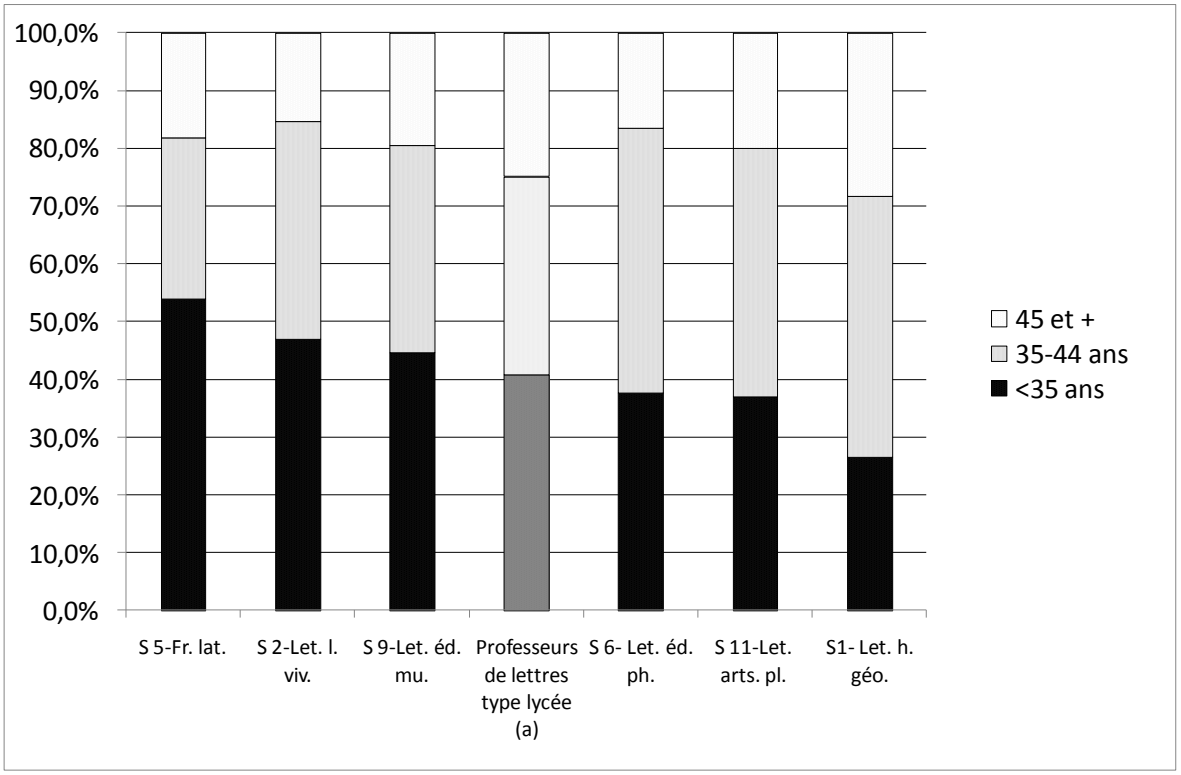
Source : Ministère de l'Éducation, service des études informatiques et statistiques, « Analyse du service d'enseignement des PEGC dans les collèges, 1979-1980 », document de travail n°232, novembre 1980.

Graphique 8 Féminisation des professeurs de français des collèges (1979-1980)
Comparaison par catégorie et par section



(a) : Professeurs de lettres classiques et modernes titulaires (agrégés, bi-admissibles, certifiés, chargés d'enseignement), exerçant en collège.
Sources : TS n°5039, novembre 1980 ; ministère de l'Éducation, service des études informatiques et statistiques, « Analyse du service d'enseignement des PEGC dans les collèges, 1979-1980 », document de travail n°232, novembre 1980.

Graphique 9 Ventilation par âge des professeurs de français : comparaison par catégorie et par section (1979-1980)



(a) : Agrégés et certifiés de lettres classiques et modernes en exercice dans les lycées et collèges. Cette donnée n'est pas connue pour les professeurs de lettres exerçant exclusivement en collège.
Sources : Note et dossier statistique de Pierre Dasté, directeur adjoint du cabinet de Christian Beullac, daté du 19 mai 1980, CAC 19880542/3 ; ministère de l'Éducation, service des études informatiques et statistiques, « Analyse du service d'enseignement des PEGC dans les collèges, 1979-1980 », document de travail n°232, novembre 1980.

Les sections nouvellement créées, section 6, 9 et 11, se distinguaient essentiellement par la forte proportion, en leur sein, d'anciens instituteurs intégrés : entre 60%, pour la section 6 et 77% pour la section 11. C'est donc au sein de ces sections que les différences avec les professeurs de type lycée étaient les plus marquées. En effet, contrairement aux mesures d'intégration prévues pour les autres sections, les instituteurs chargés des enseignements d'EPS, d'éducation musicale ou d'arts plastiques n'avaient même pas eu à se prévaloir de la réussite aux examens sanctionnant la fin de première année d'enseignement supérieur pour être intégrés dans le corps des PEGC. La distance avec les professeurs de lettres de type lycée, au minimum licenciés, était donc maximale. Ces sections nouvelles – fortement marquées par le modèle primaire – ne jouaient toutefois qu'un rôle marginal dans l'enseignement du français.

Ce n'était pas le cas, en revanche, de la section 1, lettres-histoire-géographie, largement représentée chez les PEGC enseignant le français. Or, le profil des enseignants

appartenant à cette section était, lui aussi, fort éloigné de celui des professeurs de lettres. C'est probablement dans cette section que la tradition des cours complémentaires se perpétuait de la manière la plus nette. La part des instituteurs et instituteurs spécialisés intégrés, sans y être aussi élevée que dans les sections nouvelles, y frôlait ainsi les 20%. Certes les mesures d'intégration dans ces sections n'avaient touché que des maîtres justifiant d'au moins une année d'enseignement supérieur, néanmoins la coupure était nette avec les professeurs de type lycée.

D'autre part, les membres de cette section étaient en moyenne plus âgés que les professeurs de lettres, type lycée : les moins de 35 ans n'y comptaient que pour 26,5% du total, contre 40,8 % chez les professeurs de lettres certifiés et agrégés. Cette pyramide des âges découlait en partie de l'évolution du recrutement des PEGC dans les années 1960 et 1970 : le recrutement par les centres de formation avait, dès le départ, davantage alimenté la section lettres-langues vivantes que la section lettres-histoire-géographie, pourtant numériquement dominante dans les années 1960. De ce fait, la proportion de maîtres intégrés dans le corps en 1969 sans avoir nécessairement subi les épreuves du CAPCEG était donc sans doute relativement élevée dans la section lettres-histoire géographie. L'on ne dispose malheureusement pas des données sur le niveau de diplôme des PEGC, données qui auraient seules permis d'étayer cette hypothèse.

Le caractère traditionnel de cette section transparaissait également dans son faible taux de féminisation : seulement 62,2% contre 72, 6%, pour les professeurs de lettres type lycée enseignant en collège. C'était là aussi un trait hérité des maîtres de cours complémentaires : les instituteurs bénéficiaient plus souvent que les institutrices d'une promotion dans le second degré.

Enfin, la bivalence restait, dans cette section, une réalité pédagogique bien ancrée. Tandis que le groupe des PEGC évoluait globalement vers la monovalence, le service des PEGC Lettres-histoire-géographie était, dans la très grande majorité des cas, bivalent. Seuls 18,6% des membres de cette section n'enseignaient que dans l'une ou l'autre de leurs deux valences. La répartition entre les deux disciplines était d'autre part relativement équilibrée. En 1979-1980, le service effectif hebdomadaire d'un PEGC lettres-histoire-géographie se répartissait, en moyenne, de la façon suivante : lettres, 10 h 25, histoire-géographie, 8 h 25, heures effectuées dans une autre matière ou en CCPN-CPA, 1h40[198].À travers le PEGC

[198] Ministère de l'Éducation, service des études informatiques et statistiques, « Analyse du service d'enseignement des PEGC dans les collèges, 1979-1980 », document de travail n°232, novembre 1980, p. 7.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

lettres-histoire-géographie, c'est donc en un sens l'ancien maître de cours complémentaire qui continuait d'exercer dans les collèges uniques de la réforme Haby.

La section 2, lettres-langues vivantes, s'oppose en tout point à ce tableau. À bien des égards, l'on pourrait parler d'un alignement sur le modèle des professeurs de lettres : une féminisation importante (74,5%), une forte proportion de jeunes de moins de 35 ans (47%) – reflétant ici l'importance du recrutement opéré par le biais des centres de formation – et une population par conséquent plus formée et plus diplômée que les PEGC lettres-histoire-géographie. L'évolution marquée vers la monovalence confirme cette impression : en lettres-anglais, près de 61,3% des PEGC exerçaient la totalité de leur service dans une seule valence. Néanmoins, tandis que les PEGC lettres-histoire-géographie « monovalents » se répartissaient également entre les deux valences, l'évolution vers la monovalence se faisait presque exclusivement, dans la section 2, au profit de la langue vivante. Le pourcentage de PEGC Lettres-langues vivantes assurant exclusivement un enseignement de français variait entre 0,5% pour les PEGC lettres-espagnol et 2,4% pour les PEGC lettres-anglais. Cette spécialisation pédagogique ne bénéficiait donc en aucun cas aux cours de français.

Ainsi, en dépit des mouvements contraires qui ont affecté le groupe des PEGC dans les années 1970, un groupe tiré tantôt vers le secondaire, tantôt vers le primaire, c'est, à travers le PEGC lettres-histoire géographie, largement majoritaire dans les classes de français, la tradition des cours complémentaires qui semble s'être perpétuée dans les classes.

C. Hiérarchies officielles, hiérarchies tacites,

1. PEGC, certifiés et agrégés : quelle répartition des tâches ?

L'ère des grandes réformes, ouverte par Berthoin et close par Haby, avait mis à l'ordre du jour la question de la qualification des professeurs du second degré. Fallait-il un corps spécifique pour les classes du premier cycle ? Quelle devait-être la fonction des agrégés dans le nouvel édifice scolaire ? La nécessité de ménager des transitions douces et progressives pour les personnels en fonction, tout comme les pressions contraires des syndicats enseignants, ont finalement entraîné la cohabitation, dans les établissements scolaires, de catégories aux caractéristiques bien marquées, mais aux fonctions indistinctes. Se posait tout particulièrement le problème de la répartition des tâches entre PEGC et certifiés, et celui du rôle des agrégés dans le second degré.

La réforme Berthoin de 1959, amendée par la réforme Fouchet de 1963 prévoyait comme règle générale l'affectation des professeurs de type lycée dans la filière I (classique et

moderne long), et celle des PEGC en filière II (moderne court). L'article 54 du décret du 6 janvier 1959 prévoyait toutefois que des professeurs de l'enseignement général long puissent effectuer une partie de leur service dans l'enseignement général court.

Il n'est pas certain, cependant, que cette règle ait été uniformément respectée. Il semblerait que dans les CES issus de la transformation d'anciens CEG, la prédominance des PEGC ait entraîné un partage, à part égale, des filières longues et courtes entre PEGC et professeurs de type lycée. Il n'existe malheureusement pas d'enquêtes détaillées sur cette période, et l'on se contentera, en guise d'indice, de citer le témoignage de Marylène Cahouet, reçue au CAPES de lettres modernes en 1970 et affectée dans un collège rural de la région lyonnaise :

> *« - J'ai d'abord été affectée dans la campagne Lyonnaise, à 30 km de Lyon, dans un collège à L'Arbresle, où il y avait beaucoup de PEGC […] beaucoup de PEGC, qui venaient tous de la même école normale, de la même génération, de la même promotion à Lyon, et donc on était très peu de certifiés, et c'était un petit peu compliqué, un petit peu rude.*
> *C'est-à-dire ?*
> *C'est à dire que les PEGC ne voyaient pas d'un très bon œil les certifiés, qui ne faisaient qu'une discipline…*
> *Qui avaient moins d'horaires ?*
> *Qui avaient moins d'horaires… qui normalement devaient avoir….les meilleures classes… En fait ça ne s'est jamais passé de cette façon-là. Les services étaient très équilibrés, mais disons que c'était…[…]*
> *La répartition entre les filières n'était pas liée au statut de PEGC ou de certifié ?*
> *Non non. Normalement ça aurait dû, mais c'était… ça se faisait très bien… et moi j'ai toujours eu des services très équilibrés entre les filières 1 et 2 »*[199].

On peut penser à l'inverse, que dans les CES issus de la séparation des classes de premier et second cycle d'un lycée – au public et au personnel enseignant tout différent – la ventilation des certifiés et des PEGC entre classes de la filière I et classes de la filière II respectait de manière beaucoup plus stricte la règle fixée par le décret.

En supprimant les filières au collège, la réforme Haby, appliquée en 6e à la rentrée de 1977, rendit définitivement caduc ce principe de répartition. Ni la loi du 11 juillet 1975, ni les décrets d'application n°76-1303 et 1305, relatifs respectivement à l'organisation de la formation et de l'orientation dans les collèges et à l'organisation administrative des collèges et des lycées, n'évoquaient la question des différentes catégories de personnel en fonction dans les collèges. Comme pour la période antérieure, mais cette fois en l'absence de tout principe officiel, ce sont donc les accommodements sur le terrain qui prévalurent.

[199] Entretien avec Marylène Cahouet, 12 juin 2007.

L'enquête de 1979-1980 sur le service des PEGC permet de connaître la place respective des PEGC et des professeurs de type lycée en lettres. En 1979-1980, les heures de lettres dispensées en collège étaient confiées, à parts à peu près égales, à des professeurs sur poste de catégorie lycée et à des professeurs sur postes de PEGC. Le compte-rendu de l'enquête ne précise pas si le latin et le grec sont comptabilisés dans ces heures de lettres, et ne définit donc pas le poids de ces options par rapport au français dans cet horaire global. Les langues anciennes étant presque exclusivement confiées à des professeurs de catégorie lycée, il est probable que le pourcentage d'heures de français confiées à des professeurs de type lycée soit, en réalité, légèrement inférieur à ce qu'il était globalement pour les lettres. Néanmoins, compte tenu du petit nombre d'élèves optant pour ces disciplines, l'on peut quand même affirmer que, comparée à la répartition observée dans les autres disciplines, la place des professeurs de type lycée était loin d'être négligeable en français.

Tableau 15 Répartition des heures faites dans le 1er cycle par catégorie d'enseignants (en pourcentage)

	Horaire hebdomadaire cumulé 6e-3e (a)	Prof. sur postes de catégorie lycée			Profs. sur postes de PEGC				**Total %**
		Titulaires	MA	Total	Titulaires de la discipline	MA de la discipline	PEGC et MA non spécialistes	Total	
Lettres	20 h de français – Latin ou grec optionnels à partir de la 4e	45,4	2,4	47,8	49,3	2,4	0,5	52,2	**100%**
Mathématiques	14 h	36,3	1,9	38,2	57,5	2,9	1,4	61,8	**100%**
Histoire-géographie	12 h	40,2	2,6	42,8	52,5	2,8	1,9	57,2	**100%**

Horaires fixés par les arrêtés des 14 mars 1977, 26 janvier 1978 et 22 décembre 1978. Heures de soutien non comptabilisées. Source : Ministère de l'Éducation, service des études informatiques et statistiques, « Analyse du service d'enseignement des PEGC dans les collèges, 1979-1980 », document de travail n°232, novembre 1980, 25 p.

Cette moyenne nationale dissimulait toutefois d'importantes disparités, liées principalement à la taille de l'agglomération de l'établissement considéré. Dans les communes de moins de 5000 habitants, les titulaires de type CEG constituaient la majeure partie du corps enseignant (60,9% pour les agglomérations de 2 à 5000 habitants, et 76,7% pour les communes rurales). L'horaire des PEGC étant plus élevé que celui des certifiés, la place effective des PEGC dans l'organisation pédagogique de ces établissements était encore plus importante que ne le laisseraient supposer ces chiffres. Mais il n'existe pas de données détaillées par matière permettant d'appréhender précisément cette réalité.

Les services confiés aux PEGC et aux professeurs de type lycée étaient-ils, après la réforme Haby, en tout point semblables ? L'enquête ministérielle réalisée en 1979-1980 permet de connaître la décomposition du service des PEGC par niveau.

Tableau 16 Décomposition du service effectif d'un PEGC par niveau (en heures et minutes) en 1979-1980

	Service en 6e	Service en 5e	Service en 4e	Service en 3e	Service en CPPN-CPA	TOTAL
S 1- Let. h. géo.	7H20	6h10	3h30	2h55	0h45	20h30
S 2-Let. Allemand	5h35	5h15	5h00	4h15	0h30	20h35
S 2-Let. Anglais	6h45	6h00	4h10	3h25	0h15	20h35
S 2-Let. Espagnol	4h00	3h20	7h25	5h00	0h40	20h25
S 2-Let. Italien	4h35	3h10	6h30	5h05	0h50	20h10
S 5-Fr. lat.	4h15	1h15	6h25	5h10	0h35	20h40
S 6- Let. éd. ph.	6h55	5h45	2h20	2h15	3h30	20h45
S 9-Let. éd. mu.	6h40	6h00	3h00	2h25	2h25	20h30
S 11-Let. arts. pl.	7h50	6h05	2h15	1h20	3h20	20h50

Source : Ministère de l'Éducation, service des études informatiques et statistiques, « Analyse du service d'enseignement des PEGC dans les collèges, 1979-1980 », document de travail n°232, novembre 1980, 25 p.

Ces données ne doivent pas être interprétées de la même façon suivant que les disciplines concernées occupaient ou non la même place dans chacune des quatre classes du second cycle. En français, histoire-géographie, éducation physique et éducation artistique (musicale ou arts plastiques), l'horaire hebdomadaire était le même de la 6e à la 3e. Par conséquent, les données ci-dessus permettent de conclure que dans les sections 1,6, 9 et 11, les PEGC étaient prioritairement affectés dans les plus petites classes, et de moins en moins présents à mesure que le niveau était plus élevé. La faible présence des PEGC des sections 6, 9 et 11 en 4e et 3e doit sans doute être attribuée au profil spécifique de ces sections, où les instituteurs et instituteurs spécialisés ayant bénéficié des mesures d'intégration étaient majoritaires.

Dans les sections 2 et 5, cette ventilation est plus difficile à analyser. En effet, l'enseignement du latin et de la deuxième langue vivante commençait en 4e. Les PEGC de la section 5, français-latin, et ceux de la section 2 enseignant l'italien et l'espagnol, plus souvent choisies comme secondes langues que comme premières langues, effectuaient donc, logiquement, une part importante de leur service dans les classes de 4e et 3e. D'un principe de répartition des enseignants par filière, les classes du premier cycle ont donc évolué vers un principe de répartition par niveau : principe tacitement admis, mais non officiellement reconnu.

Face aux certifiés et aux PEGC, que pesaient les agrégés ? Contrairement à ce qui semblait s'esquisser dans les années 1960, la présence des agrégés dans le second degré fut consolidée dans les années 1970. Après avoir atteint son point le plus bas en 1970, date à laquelle les agrégés ne représentaient que 14,3% des professeurs de lettres de type-lycée, leur

proportion augmenta à nouveau jusqu'à atteindre près de 19% en 1979-1980[200]. En lettres, ils étaient majoritairement affectés en second cycle, où ils représentaient, en 1979-1980, 34,4% des professeurs. Mais ils n'avaient pas non plus disparu du premier cycle, où ils représentaient encore, en 1979-1980, 11,3% des professeurs de lettres de type lycée. Loin de diminuer, leur proportion tendait même à s'élever depuis le milieu des années 1970.

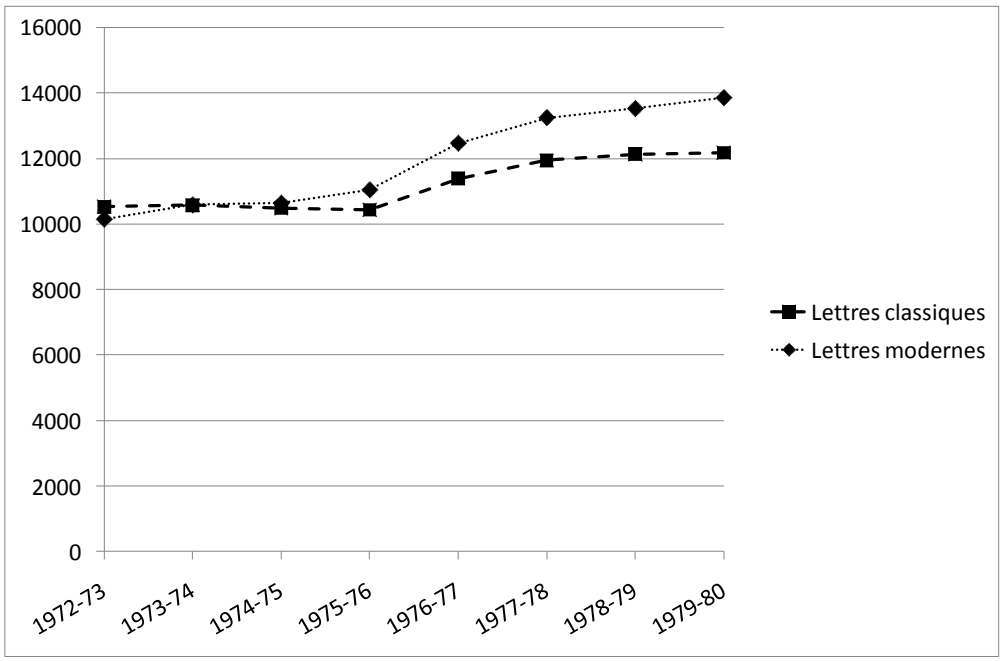
2. Les modernes : domination numérique, infériorité symbolique

* Une majorité de modernes

Le nombre total de professeurs de lettres modernes (titulaires et non titulaires exerçant en lycées et CES) dépassa celui des professeurs de lettres classiques dès l'année scolaire 1973-1974. La proportion de professeurs de lettres modernes s'éleva très lentement tout au long de la décennie pour atteindre 53,2% du total en 1979-1980.

Graphique 10 Lettres classiques et lettres modernes : évolution générale (1972-1980)

Professeurs de lettres classiques et professeurs de lettres modernes exerçant en lycées et CES puis en lycées et collèges,



titulaires et non-titulaires, temps complet et temps partiel.
Sources : TS 4392, 4474; 4607; 4658 ; 4392, 4474; 4607; 4658.

Cette évolution fut plus lente en lycée qu'en collège. Dès 1972, les professeurs de lettres modernes représentaient 54,5% des professeurs de lettres des collèges. Il fallut en revanche attendre l'année scolaire 1979-1980 pour que le nombre de professeurs de lettres modernes dépasse – et de fort peu – celui des professeurs de lettres classiques dans les lycées. À l'issue de la décennie, les professeurs de lettres modernes supplantaient donc, par

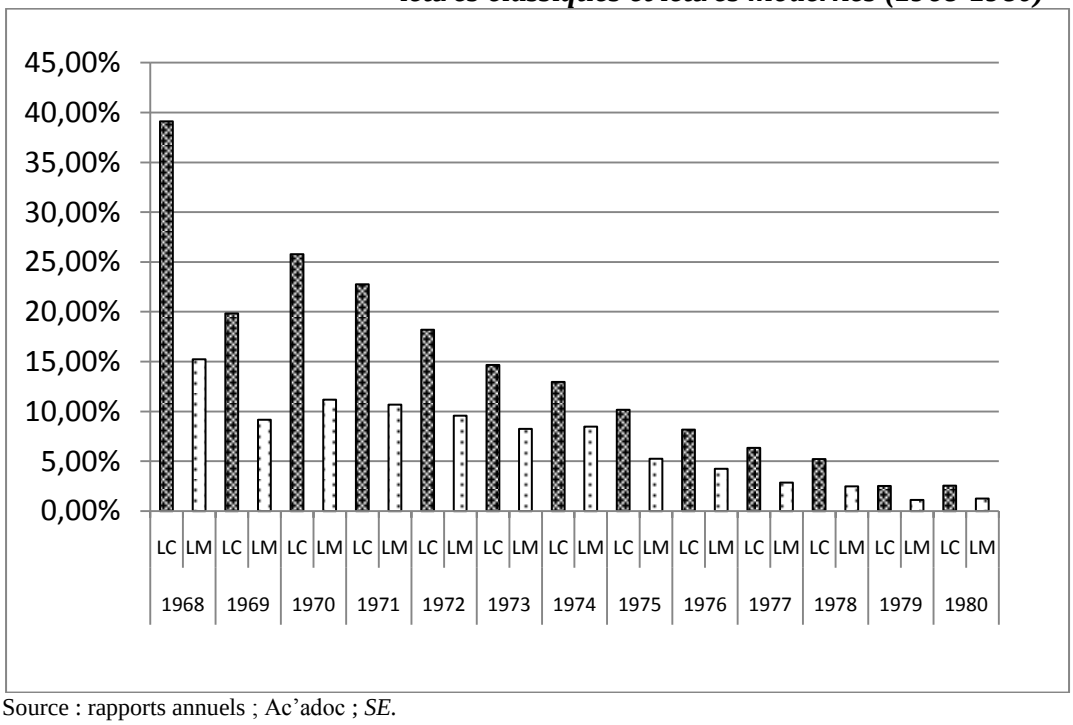
[200] *Cf.*, annexe pour l'origine des statistiques.

leur nombre, les professeurs de lettres classiques. Bien que majoritaires, les professeurs de formation modernes continuaient de souffrir, à différentes étapes de leurs carrières, d'un handicap manifeste par rapport aux professeurs de lettres classiques.

* Une sélection plus rigoureuse à l'entrée dans le métier

La crise du recrutement des années 1960 avait inégalement frappé classiques et modernes. Loin de s'atténuer, cette différence dans la sélectivité des concours classiques et modernes resta très prononcée dans les années 1970, en raison de la faible attractivité des licences de lettres classiques, comparées aux licences de lettres modernes. C'est ce que révèle clairement la comparaison des ratios admis/inscrits au concours normal d'entrée en CPR en lettres classiques et lettres modernes (concours féminins et masculins confondus). La sélectivité croissante des concours en fin de période, liée à la baisse du nombre de postes au concours, ne suffit pas à combler un fossé qu'elle rendait toutefois moins significatif.

Graphique 11 Ratio admis/inscrits au concours normal d'entrée en CPR : lettres classiques et lettres modernes (1968-1980)



Source : rapports annuels ; Ac'adoc ; *SE.*

Les résultats des ipésiens étaient moins tranchés : dans l'ensemble des concours, classiques et modernes, masculins et féminins, la sélectivité y était moins forte que pour les candidats au concours normal et elle variait dans des proportions beaucoup moins spectaculaires entre classiques et modernes. Cependant, atténuée au moment de l'entrée en CPR, la différence de sélectivité n'en existait pas moins en amont, au moment de l'entrée dans les IPES. S'il n'existe pas de statistiques nationales sur les concours des IPES (qui se déroulaient dans chaque université), il reste possible de comparer, dans une académie

donnée, le nombre de licences décernées en lettres, classiques et modernes, et le nombre de postes en IPES ouvert deux années auparavant[201]. Faute de données complètes pour l'ensemble des universités[202], nous nous appuierons sur l'exemple de l'académie de Bordeaux, représentatif des autres académies.

Tableau 17 Licenciés et ipésiens de lettres dans l'académie de Bordeaux (1967-1977)

	Lettres classiques			Lettres modernes		
	Licences délivrées	Postes en IPES	Postes en IPES année A-2 /Nombre de licences année A	Licences délivrées	Postes en IPES	Postes en IPES année A-2 /Nombre de licences année A
1967	41	48	n.d.	72	34	n.d.
1968	92	43	n.d.	165	31	n.d.
1969	55	37	87,3%	203	20	16,7%
1970	50	23	86,0%	159	18	19,5%
1971	46	21	80,4%	183	22	10,9%
1972	44	18	52,3%	110	22	16,4%
1973	33	19	63,6%	145	22	15,2%
1974	37	17	48,6%	150	22	14,7%
1975	36	10	52,8%	146	13	15,1%
1976	35	n.d.	48,6%	108	n.d.	20,4%
1977	20	n.d.	50,0%	85	n.d.	15,3%

Source : Arrêtés annuels fixant le nombre de postes en IPES par discipline et par faculté ; TS et IS annuels sur les diplômes de l'enseignement supérieur délivrés par chaque université.

Le résultat obtenu n'est qu'indicatif : en effet, tous les lauréats de la licence n'avaient pas tenté le concours des IPES à la fin de leur première année d'enseignement supérieur, tandis que l'échec au concours des IPES à la fin de la première année avait pu dissuader certains étudiants de poursuivre en licence. D'autre part, la durée de la scolarité en IPES pouvait varier d'un ipésien à l'autre, et la durée choisie, deux années, n'est qu'une moyenne. Néanmoins, ces perturbations étant probablement de même ordre pour les lettres classiques que pour les lettres modernes, la comparaison reste éclairante. Aussi l'entrée dans la profession était-elle plus difficile pour les étudiants modernes que pour les étudiants classiques. Plus durement sélectionnés, les professeurs de lettres modernes jouissaient, d'autre part, de perspectives de carrière nettement moins favorables.

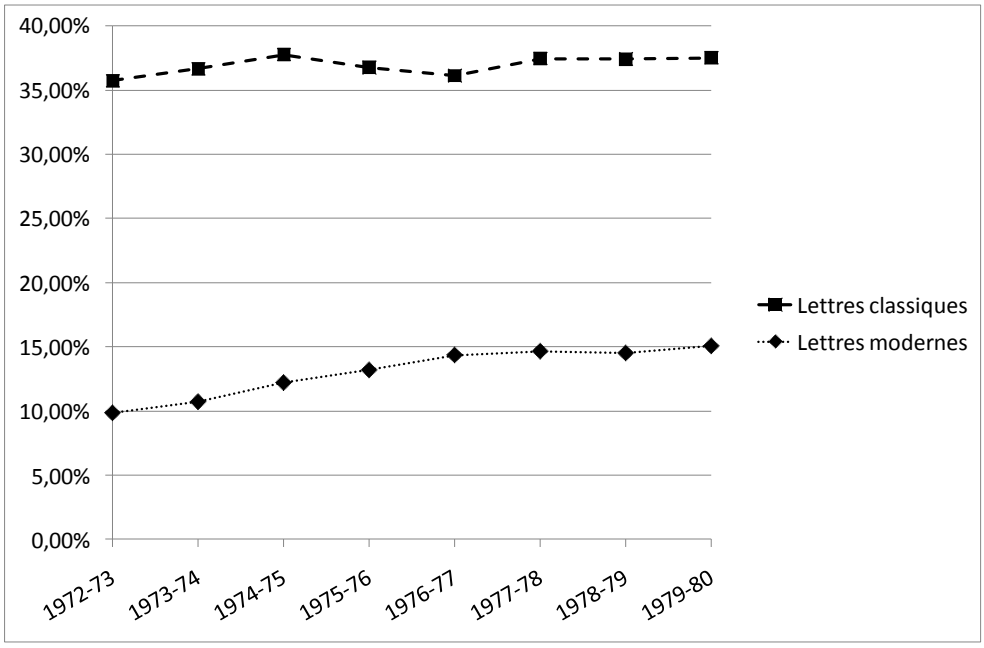
* D'inégales perspectives de carrière

[201] La scolarité dans les IPES durait en théorie deux ans. Dans les faits, les étudiants pouvaient passer leur licence au bout d'1, 2 ou 3 ans, en fonction des certificats dont ils disposaient avant leur entrée à l'IPES et de leur succès à l'examen. Ce taux est simplement indicatif.

[202] Pour les années 1968 à 1972, les statistiques nationales sur les diplômes d'enseignement supérieur délivrées sont incomplètes (manquent notamment certaines universités parisien nes).

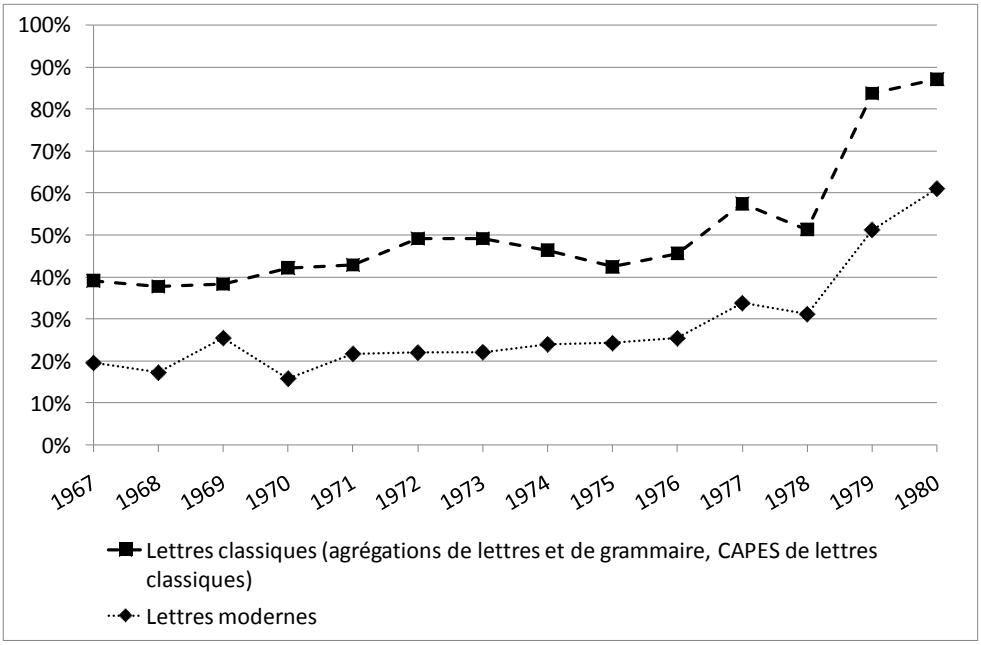
L'inégalité la plus manifeste concernait l'accès au grade d'agrégé. Rappelons que le concours d'agrégation n'avait pas seulement pour but de recruter de nouveaux professeurs, il fonctionnait également comme moyen de promotion interne pour les professeurs en exercice, qui fournissaient, chaque année, un important bataillon de nouveaux agrégés. Cette fonction du concours, volontiers reconnue par les professeurs de formation classique, avait pesé en faveur de la création de l'agrégation de lettres modernes. Le ratio agrégés/certifiés de lettres modernes s'était donc progressivement élevé depuis la mise en place de la nouvelle agrégation en 1960. Après une période de progression régulière, ce ratio s'était cependant stabilisé, au milieu des années 1970, à une valeur bien inférieure à celle observée en lettres classiques. En 1979-1980, l'on comptait un peu plus de 37 agrégés de lettres classiques et de grammaire pour 100 certifiés de la même discipline, tandis qu'en lettres modernes, ce ratio n'était que de 15 agrégés pour 100 certifiés.

Graphique 12 Ratio agrégés/certifiés en lettres classiques et modernes 1972-1980



Sources : Voir annexe statistique.

Graphique 13 Nombre de postes ouverts à l'agrégation pour cent postes en CPR : lettres classiques et lettres modernes (1967-1980)



Sources : rapports annuels.

Sans doute le ralentissement du recrutement avait-il brisé la dynamique de rattrapage observée au début de la décennie. Mais ce n'était pas le seul facteur en cause. L'examen des postes mis aux concours d'entrée en CPR et aux agrégations révèle en effet que le ministère ne cherchait pas à égaliser à long ou moyen terme les ratios agrégés/certifiés en lettres modernes et en lettres classiques. Pour cent postes de CPR en lettres classiques et lettres modernes, le ministère offrit chaque année nettement moins de postes à l'agrégation de lettres modernes qu'aux agrégations de lettres et de grammaire. En dépit d'importantes variations de volumes aux deux concours, l'écart, significatif, fut constamment maintenu. L'accès théorique au corps des agrégés était donc beaucoup plus difficile pour les certifiés de lettres modernes que pour les certifiés de lettres classiques.

Les professeurs de lettres modernes qui avaient accédé au grade d'agrégé n'avaient pas, pour autant, conquis une parfaite égalité avec les professeurs de lettres classiques. En effet, les chances, pour un agrégé de lettres modernes, d'enseigner dans le second cycle long, étaient inférieures à celles d'un agrégé de lettres modernes. En 1979-1980, 54% des agrégés de lettres modernes étaient affectés en lycée contre près de 65% des agrégés de lettres classiques. La comparaison n'est malheureusement pas possible pour le début de la décennie. En effet, c'est dans le cadre de l'application de la réforme Haby qu'a été mené à son terme la dynamique, lancée par la réforme Fouchet, de suppression des classes de premier cycle des

lycées. Jusqu'à la rentrée 1977, la présence de classes de premier et second cycles dans certains établissements rend délicate toute comparaison. Il est fort probable, néanmoins, que l'inégalité des chances d'accès au second cycle ait été du même ordre, sinon supérieure, à ce que l'on observait à la fin de la décennie.

D'autre part, l'accès au grade d'agrégé n'avait fait qu'entrouvrir aux professeurs modernes les portes des classes préparatoires aux grandes écoles. Celles-ci restèrent longtemps l'apanage des professeurs de lettres classiques, lors même que dans les classes préparatoires littéraires des ENS de Fontenay et Saint-Cloud, une majorité d'élèves n'était ni helléniste, ni latiniste. Ce privilège, tacite, fut inscrit dans les textes avec le décret et l'arrêté du 30 mai 1968, créant le corps des professeurs de chaires supérieures. L'accès à ce corps était réservé aux agrégés – professeurs dans l'enseignement du second degré ou maîtres assistants – ce qui n'excluait pas a priori les agrégés de lettres modernes. Mais l'arrêté énumérant la liste des disciplines pour lesquelles des chaires supérieures pouvaient être créées mentionnait les lettres, et non les lettres modernes. Il fallut attendre l'arrêté du 3 novembre 1976 pour que cesse cette distinction (la liste étant remplacée par la mention suivante : « toutes disciplines littéraires »). Certes, étant donné les dispositions du décret de 1968, les professeurs assurant une partie de leur service en classes préparatoires n'avaient pas nécessairement accès à ce corps. Des professeurs de lettres modernes ont donc pu exercer en classes préparatoires avant même que le corps des professeurs de chaires supérieures ne leur soit ouvert, mais ce cas resta probablement minoritaire.

Tableau 18 Chaires supérieures en lettres classiques et lettres modernes (1976 et 1979)

	Lettres classiques	Lettres modernes
1976-77	63	2
1979-80	84	4

Sources : TS annuels.

Si l'on en juge d'après la répartition des chaires supérieures entre lettres classiques et lettres modernes, image sans doute à peu près fidèle du profil des professeurs exerçant tout ou partie de leur service dans les classes préparatoire, les lettres modernes peinaient à faire leur entrée dans ces temples de l'enseignement littéraire. Quand aux fonctions d'inspecteur pédagogique régional, elles restaient résolument fermées, à l'issue des années 1970, aux professeurs de lettres modernes.

Pour les modernes, la seule façon d'échapper à cette domination était de se tourner vers l'enseignement supérieur. C'est ce que révèle l'examen de l'annuaire réalisé par le

Syndicat national autonome des lettres et sciences humaines pour l'année 1978. L'on comptabilise, cette année-là, 1524 enseignants spécialisés dans la langue et la littérature françaises, la grammaire et philologie, ou linguistique – générale ou française, à l'exclusion des domaines anciens et étrangers. Dans cet ensemble, 352 enseignants masculins avaient été reçus aux agrégations littéraires entre 1960 et 1971[203]. Le tableau ci-dessous en donne la répartition par discipline.

Tableau 19 Des agrégations littéraires aux chaires de linguistique, langue et littérature françaises : analyse d'un échantillon (1978)

	Total des reçus à l'agrégation masculine entre 1960 et 1971	**Dont enseignants du supérieur en linguistique générale, langue ou littérature françaises en 1978**	
Lettres classiques	977	139	14,2%
Lettres modernes	527	154	29,2%
Grammaire	317	59	18,6%

Source : SNALSH, Annuaire des enseignants lettres et sciences humaines de l'enseignement supérieur, supplément au bulletin du SNALSH, octobre 1978 ; liste des agrégés établies à partir du BOEN. Mouvement des personnels.

L'on ne prétend pas ici mesurer les chances d'accès à l'enseignement supérieur en général : agrégés de lettres classiques et de grammaire pouvaient également prétendre aux chaires de latin et de grec qui ne sont pas prises en compte ici. En revanche, il est clair, à la lumière de ces résultats, que le fait d'être agrégé de lettres modernes, loin de faire obstacle au recrutement sur une chaire de langue et littérature françaises ou de linguistique générale, constituait bien plutôt un atout. S'il ne pouvait prétendre – sauf rare exception – à une chaire de français en première supérieure, l'agrégé de lettres modernes était en revanche bien placé pour enseigner la littérature française à l'université. Réclamée, à l'origine, par l'enseignement supérieur, l'agrégation de lettres modernes trouvait à ce niveau, la reconnaissance que lui refusait l'enseignement du second degré. Comment expliquer ces différences entre professeurs de lettres classiques et modernes ?

* « *Qui peut le plus peut le moins* », ou la force du biais pro-classique

La part relative des besoins en français et en langues anciennes suffisait-elle à expliquer ces différences, tant au niveau du nombre de postes ouverts aux concours, en lettres classiques et en lettres modernes, que dans la répartition des postes par catégorie ?

La politique de recrutement du ministère, sur cette période, est difficile à interpréter. En effet, la réforme Fouchet, appliquée à partir de 1965, avait aboli la distinction entre

[203] Sur l'ensemble des enseignantes, on a pu identifier 150 reçues à l'agrégation entre 1960 et 1971, mais en raison du changement de nom des femmes mariées, il n'est pas possible de mener un calcul fiable à partir de cet échantillon.

sections classiques et modernes dans le second cycle, tandis que la suppression du latin en 6e, puis en 5e en 1968 et 1969, l'avait supprimée dans le cycle d'observation. L'hypothèse utilisée par la commission du Cinquième plan – professeurs de lettres classiques enseignant le français, le latin et le grec dans les sections classiques, et professeurs de lettres modernes enseignant le français dans les sections modernes et techniques – n'avait désormais plus de fondement pratique. Le rapport général du Sixième plan, peu détaillé, ne permet pas de connaître les nouveaux arbitrages proposé[204].

L'exemple des classes préparatoires suffit cependant à montrer que les besoins créés par les langues anciennes n'étaient pas seuls en cause dans la répartition des postes aux concours. Sans doute était-il assez naturel que les khâgnes préparant aux ENS d'Ulm et Sèvres fussent exclusivement confiées à des professeurs de lettres classiques : la part des langues anciennes dans la formation des élèves y était déterminante, quelle que fût leur option. En revanche, dans les classes préparatoires aux ENS de Saint-Cloud et Fontenay, seule une minorité d'élèves suivaient des cours de latin ou de grec. Il aurait donc été envisageable d'y confier les cours de français à des agrégés de lettres modernes. Sachant qu'en 1979-1980, il y avait 1,5 élève de première supérieure préparant aux ENS de Saint-Cloud et Fontenay, pour 1 élève de khâgne classique, le monde des classes préparatoires aurait pu, en théorie, s'ouvrir largement aux agrégés de lettres modernes[205]. Leur exclusion exprimait bien, à ce niveau, un avantage conféré aux lettres classiques au détriment des lettres modernes, sans que cet avantage puisse être justifié par un besoin pédagogique effectif.

Liés de façon marginale aux besoins d'enseignement en langues anciennes, les déséquilibres observés entre lettres classiques et lettres modernes résultaient en fait des traditions de l'enseignement secondaire, des choix, effectués au niveau des rectorats, dans l'affectation des postes, et de l'audience accordée aux défenseurs des enseignements classiques.

Les traditions de l'enseignement secondaire expliquaient, dans ses grands traits, l'implantation des postes de lettres dans les établissements scolaires. Dans les établissements héritiers des lycées et collèges classiques d'avant 1959, les postes de lettres étaient – en

[204] *Rapport général. L'éducation dans le Sixième plan*. *1971-1975*, Paris, La Documentation française, 1971, pp. 135-143.

[205] En 1979-1980, dans les premières supérieures des établissements publics, l'on comptait 1055 élèves préparant les ENS d'Ulm et Sèvres, pour 1515 élèves préparant les ENS de Fontenay et Saint-Cloud. Sur ces derniers, seuls 71 étaient inscrits en option lettres classiques, et 13 en option philosophie avec épreuve de grec. Source : « CPGE. Tableaux récapitulatifs. Public, privé. 1979-1980 », TS n°4986, avril 1980.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'absence de décisions administratives – des postes de lettres classiques. Mécaniquement, les professeurs de lettres classiques avaient donc plus facilement accès à ce réseau d'établissements de centre ville, plus prestigieux, aux chaires des premières supérieures, aux classes de second cycle, tandis que les collèges créés pour accompagner la vague de démocratisation étaient d'emblée dotés de postes de lettres modernes. La structuration des postes de lettres classiques et modernes reflétait donc, d'une certaine façon, les différentes strates de développement de l'enseignement du second degré. La suppression du latin en 6e – en 1968-1969 – puis en 5e – en 1969-1970 – accrut encore cette tendance en faisant du professeur de lettres modernes le professeur logiquement attendu dans les premières classes de la scolarité.

Pour les défenseurs des humanités classiques, le recul des professeurs de lettres classiques en premier cycle était inacceptable. Raymond Weil, helléniste distingué et directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire sous les ministres Guichard et Fontanet, défendit ainsi la place des professeurs de lettres classiques dans toutes les classes des établissements de second degré. Dans la circulaire n°73-1039 bis du 18 mai 1973 adressée aux recteurs, il souligna la nécessité de satisfaire dans tous les établissements, notamment dans les CES, les besoins en professeurs classiques et de ne pas perdre de vue que « *les professeurs de lettres classiques, étant qualifiés pour enseigner le français aussi bien que les langues anciennes, [avaient] leur place dans toutes les classes, de la Sixième à la Terminale* »[206]. L'examen des statistiques montre qu'il ne fut que partiellement entendu.

La pression des défenseurs des humanités classiques s'exerçait aussi, et semble-t-il, plus efficacement, sur la répartition des postes ouverts aux concours de recrutement. Dans une note sur l'enseignement du grec, adressée au ministre de l'Éducation nationale le 17 août 1973, Louis Faucon, doyen de l'inspection générale des lettres, plaida pour une majoration de la part des postes de lettres classiques dans les concours de recrutement des disciplines littéraires en mettant en avant les arguments suivants :

> *« Sous l'angle budgétaire un "poste" se définit comme une unité de compte dont l'addition présente approximativement les besoins en heures d'un enseignement, en fonction notamment d'une estimation moyenne des maxima de service des diverses catégories d'enseignants. Dans cette perspective, la distinction entre postes de lettres classiques et postes de lettres modernes, liée à l'implantation des services dans les établissements, est tout à fait justifiée.*

[206] Circulaire n°73-1039 bis du Directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire, Raymond Weil, aux recteurs, 18 mai 1973, citée dans une note de Louis Faucon, doyen de l'inspection générale des lettres au ministre de l'Éducation nationale, 17 août 1973, CAC, 19800375/5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Mais sur le plan pédagogique, la distinction entre les postes n'appelle pas une distinction symétrique entre les professeurs. Si les postes de lettres classiques ne peuvent être occupés que par des professeurs ayant reçu cette formation, rien n'oblige à ce que les postes de lettres modernes soient réservés aux seuls professeurs ayant reçu cette formation. Sans entrer dans des comparaisons délicates entre les deux filières et sans souligner ce que l'enseignement du français peut gagner à être éclairé par la connaissance du latin et du grec, on peut faire fond sur le vieil adage "qui peut le plus peut le moins"
Dans le volume global des postes offerts au concours pour les disciplines littéraires, l'Inspection générale verrait avec faveur majorer la part des lettres classiques. Il ne lui échappe pas que parmi les données prises en considération figure le nombre respectif des candidats aux deux modes de recrutement. Ce facteur ne devrait pas jouer un rôle déterminant »[207].

Soucieux de préserver l'enseignement du latin et du grec, le doyen de l'inspection générale de lettres, tout comme le recteur Weil – cité par Faucon quelques lignes plus loin – souhaitait que les professeurs de lettres classiques fussent recrutés en nombre suffisant pour garantir le maintien ou l'ouverture de ces options dans le maximum d'établissements possibles. Recruter des professeurs de lettres classiques revenait, en réalité, à pratiquer une politique de l'offre à l'égard des familles susceptibles d'inscrire leurs enfants en option latin ou grec.

Ce raisonnement mathématique se trouvait renforcé par la confiance que les défenseurs des humanités plaçaient dans la qualité de la formation classique. Les prétéritions et précautions oratoires de Louis Faucon ne mettaient que davantage en valeur ses convictions d'agrégé de lettres : un professeur de lettres classiques valait toujours sinon mieux, du moins aussi bien, qu'un professeur de lettres modernes, fût-il plus durement sélectionné ! Au nom de la sauvegarde des langues anciennes et de la supériorité du modèle classique traditionnel, l'on acceptait la différence criante de sélection dans les concours de lettres classiques et de lettres modernes.

Il semble à peu près certain que l'inspection générale de lettres, dirigée par Louis Faucon jusqu'à la fin de l'année 1979-1980, campa sur ces positions tout au long de la décennie. En décembre 1980, le compte rendu de la réunion mensuelle de l'inspection générale de lettres fait encore état de démarches réalisées auprès de Dreyfus, directeur des personnels enseignants des lycées et collèges, pour obtenir un transfert de postes de l'agrégation de lettres modernes vers l'agrégation de lettres classiques pour le concours de

[207] Note de Louis Faucon, doyen de l'Inspection générale des lettres au ministre de l'Éducation nationale, 17 août 1973, CAC, 19800375/5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

1981[208]. Il faut attendre 1982, avec la nomination d'un premier IPR de lettres modernes, et surtout 1983, avec la mise à l'étude, par l'inspection générale de lettres, des problèmes de concurrence entre lettres classiques et lettres modernes, pour que la position de l'inspection générale évolue.

Parce qu'ils éclairent, par contraste, la situation dans la période antérieure, nous nous permettrons d'évoquer ici brièvement ce changement d'orientation. L'inspection générale avait mis à l'ordre du jour de sa réunion mensuelle du 21 octobre 1983, la question des inégalités de traitement entre lettres classiques et lettres modernes. Chargé de l'exposé liminaire, Faugautier dressa, pour ses collègues, un inventaire détaillé des « injustices » faites aux lettres modernes. À l'issue de son exposé, il appela ses collègues à une réflexion d'ensemble sur la politique à conduire en matière de recrutement et de gestion des carrières et des services. L'échange de vues se termina sur la décision d'examiner, en vue d'établir des propositions concrètes, les cinq points suivants :

> *« 1) La charge de service des professeurs de lettres (classiques ou modernes) selon la part du français dans ce service ;*
> *2) L'évolution exacte et relative du nombre de postes de lettres classiques et de lettres modernes ces dernières années ;*
> *3) La distribution des postes de lettres classiques et de lettres modernes dans les « grands lycées » ;*
> *4) La réunification éventuelle des concours ;*
> *5) Le problème de l'accès des agrégés de lettres modernes aux fonctions d'IPR»* [209].

Ce programme de travail dessinait, en creux, la responsabilité de l'inspection générale des lettres dans la situation faite jusque là aux professeurs de lettres modernes.

Sur cette hiérarchie tacite établie, au sein des professeurs de lettres, entre lettres classiques et lettres modernes se greffait, elle aussi de façon tacite, une hiérarchie fondée cette fois sur le genre.

3. Les femmes : à la conquête de l'égalité ?

* Des trajectoires professionnelles distinctes

La situation de femmes professeurs dans les années 1970 a déjà été analysée par des sociologues comme Marlaine Cacouault-Bitaud et Loukia Eufthymiou. Sans reprendre leurs

[208] Compte rendu de la réunion mensuelle de l'inspection générale de lettres, 11 et 12 décembre 1980, CAC, 20070034/1.
[209] Compte-rendu de la réunion mensuelle de l'inspection générale des lettres du 21 octobre 1983, CAC, 20070034/2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

démonstrations en détail, l'on verra en quoi leurs conclusions se vérifient également, et dans quelles proportions, en lettres classiques et lettres modernes.

Après la féminisation rapide des années 1960, la place des femmes dans le groupe des professeurs de lettres de type lycée (titulaires et non titulaires) se stabilisa dans les années 1970, s'élevant à peine de 68,2% en 1970-71 à 69,7% en 1979-80. Si le taux de féminisation de lettres classiques était légèrement moins élevé au début des années 1970 – 66,4% contre 70,6% en 1972-1973 – il s'éleva progressivement et rejoint celui observé en lettres modernes. En 1979-1980, les femmes représentaient 69,3% des professeurs de lettres classiques et 70% des professeurs de lettres modernes.

Mais le taux de féminisation de chaque catégorie resta, tout au long de la période, inversement proportionnel à la place de cette catégorie dans la hiérarchie professionnelle, et ce, en lettres classiques comme en lettres modernes.

Tableau 20 Taux de féminisation des différentes catégories de professeurs de lettres (1972-73 ; 1979-80)

	1972-1973	1979-1980
Chaires supérieures	n.d.	54,5%
Agrégés et assimilés	58,7%	61,1%
Certifiés et assimilés	68,5%	70,6%
Autres (adjoints d'enseignement, chargés d'enseignement, maîtres auxiliaires etc.)	76,60%	79,60%

Source : voir annexe méthodologique.

À divers égards, hommes et femmes avaient des trajectoires professionnelles différentes. Le recours au temps partiel était une pratique massivement féminine. Ainsi les femmes représentaient-elles en moyenne 95% des professeurs de lettres à temps partiel. Il en allait de même de l'affectation en lycée. En lettres classiques comme en lettres modernes, une agrégée était proportionnellement moins souvent affectée en second cycle qu'un agrégé. Pour les raisons précisées ci-dessus, nous avons retenu comme seul exemple l'année 1979-1980.

Tableau 21 Proportion d'agrégés affectés en lycée en fonction de la discipline et du sexe (1979-1980)

Agrégés de lettres et de grammaire	Hommes	69,50%
	Femmes	61,50%
Agrégés de lettres modernes	Hommes	59%
	Femmes	51,10%

Source : voir annexe méthodologique.

Marlaine Cacouault et Loukia Eufthymiou ont identifié les divers facteurs permettant d'expliquer les trajectoires divergentes des enseignants féminins et masculins : les choix individuels – la profession d'enseignante pouvant être, pour certaines femmes, une occupation d'appoint, secondaire par rapport à leur fonction de mère de famille – et le poids d'une tradition enseignante où le modèle de l'enseignement masculin avait longtemps été considéré comme supérieur. Le cas des professeurs de lettres ne se distinguait pas du cas général.

* Une explication : le fonctionnement des concours

Sans négliger les divers paramètres sociologiques pouvant expliquer les disparités de carrière entre hommes et femmes, l'examen du fonctionnement des concours apporte un éclairage supplémentaire sur les décalages observés entre carrières masculines et carrières féminines. À des concours de CAPES « neutralisés » dès 1969 s'opposent en effet des concours d'agrégation qui, jusqu'en 1976, continuèrent, dans des proportions diverses selon les disciplines, de freiner la féminisation.

Une première étape fut franchie avec le CAPES à la session de 1969, lorsque, pour la première fois, le contingent de postes ouverts au concours fut fixé de façon globale pour chaque discipline, sans distinction entre les concours masculins et féminins. À dire vrai, ce changement ne faisait qu'officialiser la possibilité, exploitée auparavant par les jurys de concours, de transférer des postes du concours masculin vers le concours féminin lorsque les candidats masculins étaient en nombre insuffisant pour pourvoir l'ensemble des postes. Dans un premier temps, cependant, les jurys semblent avoir eu pour objectif de maintenir autant que possible la parité entre les deux concours. La sélectivité des concours littéraires féminins resta ainsi plus forte que celle des concours masculins. D'après Marlaine Cacouault-Bitaud, ce phénomène s'observait dans diverses disciplines littéraires[210]. Était-ce la seule façon d'éviter un trop grand décalage entre le nombre d'admis et le nombre d'admises, et de ralentir ainsi la féminisation du corps enseignant ? Ce n'est que progressivement que les pourcentages d'hommes et de femmes sur les listes de reçus s'alignèrent sur ceux observés dans les listes d'inscrits. La fusion des CAPES féminins et masculins en 1976, fusion liée à la généralisation de la mixité dans les établissements secondaires, vint couronner une évolution déjà largement entamée.

[210] Marlaine Cacouault-Bitaud, Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXe siècle, Paris, éd. la Découverte, 2007, p. 86.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Tableau 22 Taux de sélection des candidats et candidates au concours normal du CAPES en lettres (1968-1980)

			1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Lettres classiques	Admis	Hommes	114	96	137	130	106	107	99	62	40	33	23	11	18
		Femmes	134	108	184	208	190	165	153	127	103	74	64	28	19
	Admis/inscrits	Hommes	47,7%	27,2%	32,8%	26,2%	20,3%	19,2%	18,0%	12,9%	9,0%	8,6%	6,8%	3,5%	5,8%
		Femmes	33,9%	16,0%	22,3%	21,1%	17,2%	12,7%	11,0%	9,2%	7,9%	5,7%	4,8%	2,3%	1,7%
Lettres modernes	Admis	Hommes	134	146	195	214	263	263	245	152	81	62	43	21	17
		Femmes	150	114	239	373	441	431	471	285	246	131	107	38	36
	Admis/ inscrits	Hommes	27,9%	21,3%	19,5%	15,3%	13,9%	12,1%	11,0%	6,9%	4,0%	3,3%	2,6%	1,5%	1,5%
		Femmes	10,9%	5,3%	8,3%	9,1%	8,1%	6,9%	7,6%	4,7%	4,3%	2,7%	2,4%	1,0%	1,2%

Source : rapports annuels.

Tableau 23 Taux de sélection des candidats et candidates aux agrégations de lettres, lettres modernes et grammaire (1968-1980)

			1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Lettres	Admis	Hommes	94	106	105	110	110	111	101	66	48	42	28	36	17
		Femmes	92	96	99	101	96	110	105	90	73	63	46	16	34
	Admis/Ayant composé	Hommes	30,2%	32,9%	26,1%	25,9%	21,7%	22,3%	23,4%	15,6%	11,9%	11,4%	7,8%	11,6%	6,6%
		Femmes	22,4%	18,7%	14,4%	14,6%	12,0%	13,2%	14,0%	11,3%	9,6%	8,5%	6,1%	2,4%	6,8%
Lettres modernes	Admis	Hommes	53	71	76	92	105	105	118	75	55	44	38	18	24
		Femmes	55	75	95	112	124	126	130	107	96	81	54	46	37
	Admis/Ayant composé	Hommes	14,6%	16,2%	14,3%	13,6%	11,5%	10,4%	12,4%	8,1%	6,2%	5,7%	5,3%	3,0%	5,3%
		Femmes	10,1%	10,3%	10,1%	9,5%	8,3%	7,2%	8,3%	6,5%	5,9%	5,3%	4,0%	3,5%	4,4%
Grammaire	Admis	Hommes	30	32	36	36	36	35	14	11	10	11	5	4	2
		Femmes	30	33	36	35	35	35	36	25	20	19	19	11	8
	Admis/Ayant composé	Hommes	25,4%	28,6%	42,4%	42,9%	32,4%	25,5%	13,1%	14,1%	14,9%	19,3%	10,9%	8,2%	5,7%
		Femmes	27,3%	25,2%	26,9%	21,5%	20,0%	20,7%	20,1%	15,9%	14,5%	16,2%	18,1%	10,9%	9,1%

Postes non pourvus — Plus de postes féminins que de postes masculins — Plus de postes masculins que de postes féminins

Le fonctionnement des concours d'agrégation est plus complexe. En grammaire, le ministère offrit le même nombre de postes aux concours masculin et féminin de 1968 à 1973. À la fin des années 1960, cela pouvait encore convenir à un concours modérément féminisé, mais la croissance proportionnellement plus rapide des candidatures féminines engendra un véritable déséquilibre entre le concours féminin et le concours masculin, la sélection étant, certaines années, deux fois plus sévère pour les femmes que pour les hommes. En raison des faibles effectifs touchés par ce concours, le ministère fusionna les deux agrégations dès la session de 1974. Les taux de réussite des hommes et des femmes purent donc converger dès cette date. En raison du petit nombre de candidats retenus en 1978, 1979 et 1980, la variation du taux de sélection entre candidatures féminines et candidatures masculines n'est pas significative pour ces sessions.

En lettres modernes, le ministère tint compte de l'inégalité très marquée des flux de candidats masculins et féminins et la répercuta sur la répartition des postes au concours, d'abord modérément, puis de plus en plus nettement à partir de la session de 1970. Sans forcément pourvoir l'intégralité des postes, notamment au concours féminin, plus largement doté, les jurys suivirent l'impulsion ministérielle et admirent un nombre significativement plus important de candidates que de candidats entre 1970 et 1975. De la sorte, les taux de sélection appliqués aux candidats et candidates, qui n'avaient jamais différé dans des proportions importantes, étaient déjà fort proches lorsque fut mise en place la fusion des concours à la session de 1976.

Le cas des lettres (classiques) est, des trois, le plus surprenant. La politique du ministère s'avéra tout d'abord plus hésitante. S'il ouvrit, entre 1970 à 1974, plus de postes au concours féminin qu'au concours masculin, le surplus concédé aux femmes restait modeste, bien inférieur à celui observé en lettres modernes. Certes, les femmes représentaient une plus faible proportion des candidats qu'en lettres modernes, mais même ainsi, le nombre de postes mis au concours ne permettait pas d'appliquer la même norme de sélection aux femmes qu'aux hommes.

D'autre part, les jurys de lettres classiques restèrent sourds aux incitations du ministère. Entre 1969 et 1973, le jury de l'agrégation féminine ne pourvut pas tous les postes, contrairement au jury de l'agrégation masculine. Ainsi, contrairement à la répartition prévue *a priori* par le ministère, les candidats reçus furent systématiquement plus nombreux que les candidates. Le taux de sélectivité du concours féminin resta donc nettement plus élevé que celui du concours masculin. En 1969, 32,9% des candidats furent reçus contre

18,7% des candidates. Responsabilité des jurys ? Moindre préparation des candidates, liée à leur profil ? La convergence ultérieure des taux de réussite féminins et masculins nous fait plutôt pencher en faveur de la première hypothèse. Peut-être les hautes fonctions réservées jusqu'alors aux agrégés de lettres classiques – chaires supérieures, inspection – ont-elles incité les jurys – majoritairement masculins – à considérer avec méfiance une féminisation trop rapide du corps ? La fusion des concours féminin et masculin en 1976, la nomination de cinq inspectrices pédagogiques régionales de lettres en 1977, puis celle d'une inspectrice générale, Geneviève Mélix, en 1980, montraient néanmoins que les hiérarchies traditionnelles commençaient à s'effriter.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

DEUXIÈME PARTIE

LES SPÉCIALISTES SUR LA SELLETTE : LA CULTURE DU PROFESSEUR DE FRANÇAIS EN QUESTION

1946-1959

Sous la Quatrième République, l'enseignement du second degré vécut à l'heure de la réforme : réforme des structures, sans cesse débattue, toujours repoussée, et réforme « pédagogique » expérimentée dans les classes nouvelles, puis dans les classes pilotes, et essaimant un peu partout. Quoique d'origines distinctes – le vieux rêve de l'École unique d'un côté, l'éducation nouvelle de l'autre – ces deux projets se confondaient dans une même ambition réformatrice, au sein de la Commission Langevin-Wallon certes[211], mais aussi dans les milieux ministériels où des hommes comme Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré jusqu'en 1951, poursuivaient l'œuvre entamée par Jean Zay avant la guerre dans les classes d'orientation[212]. Il revenait à l'*Éducation nationale*, revue officieuse du ministère, de diffuser, dans tous les établissements scolaires, ce « bruit de fond réformateur », de faire de chaque enseignant un « enseignant-de-la-réforme » [213].

Ce contexte marqua, peu ou prou, toutes les disciplines : la place prise dans le débat pédagogique par l'expérience des classes nouvelles et par les *Cahiers pédagogiques*, le devenir des élèves de cours complémentaires, qu'il devenait difficile d'ignorer, l'équilibre global des disciplines scientifiques et littéraires dans les formations de second degré classique, moderne ou technique constituaient autant de problèmes sur lesquels chaque groupe de spécialistes fut amené à prendre position[214]. Mais les professeurs de lettres étaient sans doute parmi les plus exposés : la question, brûlante, de la place du latin dans les futures structures du second degré, le sort à réserver à l'héritage littéraire moderne du primaire supérieur étaient autant de points de clivages au sein du corps enseignant en général, et du groupe des professeurs de lettres en particulier.

La Franco-Ancienne, porte-parole auto-désigné des professeurs de lettres, choisit de faire sonner la voix de la tradition contre la rumeur réformiste. Centrée sur les questions de structures de l'enseignement, et de statut des professeurs et des disciplines, elle laissa à d'autres le soin d'investir le terrain de la pédagogie du français. Aussi est-ce à partir de

---

[211] Sur les antécédents historiques de ce projet républicain de « démocratisation-réforme », Antoine Prost, « La gauche et la pédagogie républicaine (1880-1950) », *La Pensée*, n°357, janvier-mars 2009, pp. 109-121.

[212] Jean Michel Chapoulie, « Entre le lycée d'élite et le lycée de masse. Paul Langevin, Gustave Monod et les réformes de l'enseignement secondaire de 1936-1939 à 1944-1951 », dans *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP-SHE, 2005, pp. 145-157.

[213] Nous empruntons ces expressions à Philippe Bongrand. Sur le rôle joué par l'*Éducation nationale* dans la diffusion d'un « bruit de fond réformateur », voir Philippe Bongrand, *La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation en France*, doctorat de science politique, sous la dir. de Pascale Laborier, Picardie-Jules Verne, 2009, « Le miroir de l'*Éducation nationale* », pp. 139-148.

[214] Les naturalistes, par exemple, s'appuyèrent sur la montée des cours complémentaires et l'arrivée dans le second cycle d'élèves modernes pour faire avancer leurs revendications en faveur d'une section de sciences expérimentales. Communication orale de Pierre Savaton au séminaire REDISCOL. Voir aussi, Pierre Kahn, Renaud d'Enfert, (dir.), *En attendant la réforme. Politiques éducatives et disciplines scolaires sous la Quatrième République*, Grenoble, PUG, 2010, 180 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

sources plus larges, en tenant compte notamment du rôle spécifique joué par l'inspection et par les *Cahiers pédagogiques* dans la constitution d'une culture commune, que nous examinerons les représentations des professeurs de lettres sur l'enseignement du français. La genèse du cursus de lettres modernes mettra enfin en évidence la façon dont s'imbriquaient à cette date, dans l'enseignement du français, questions corporatives et problèmes pédagogiques.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

CHAPITRE IV
LA FRANCO-ANCIENNE AU SERVICE DES HUMANITÉS CLASSIQUES

Créées dans leur grande majorité aux alentours de 1910, les sociétés de spécialistes avaient conquis, dans l'entre-deux guerres, une audience et une influence décisives dans l'évolution – ou, si l'on en croit Suzanne Citron, la conservation – de l'enseignement secondaire français[215]. L'interdiction des syndicats par Vichy en 1940 avait frappé ces associations professionnelles, dont l'activité s'était interrompue pendant la guerre. Passés les remous de la Libération, ces sociétés renaquirent de leurs cendres, souvent à l'initiative de leurs anciens responsables.

La Franco-Ancienne, Société des professeurs de français et de langues anciennes, ne fit pas exception à la règle. Créée le 30 décembre 1909 par Henri Bernès, Georges Gendarme de Bévotte, Albert Fédel et Théodore Suran, elle avait complètement interrompu ses activités pendant la Seconde Guerre mondiale. Reconstituée à l'initiative de Maurice Lacroix au cours de l'année 1946, elle prit rapidement une ampleur qu'elle n'avait jamais connue avant la guerre. Sous la houlette de ce professeur engagé, démocrate convaincu et farouche défenseur des humanités, la Franco-Ancienne étendit son action à tous les domaines qui touchaient les professeurs de lettres, de la défense de l'enseignement classique à la réflexion sur la pédagogie des disciplines littéraires.

[215] Suzanne Citron, Aux origines de la Société des professeurs d'histoire : la réforme de 1902 et le développement du corporatisme dans l'enseignement secondaire, 1902-1914, thèse de troisième cycle, histoire, Paris X, 1974, 350 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

A. La renaissance de la Franco-Ancienne : le poids de la tradition

1. La Franco-Ancienne : un passé au service des humanités classiques

* L'ère des Suran

De 1914 à 1938, le destin de la Franco-Ancienne avait été étroitement lié à l'action de son président, Théodore Suran, agrégé de grammaire et professeur au lycée Thiers à Marseille, épaulé par sa femme, Claire Mabire, devenue Suran-Mabire, professeur au lycée Montgrand. Ayant une conception très personnelle de son mandat, il imprima fortement sa marque sur la société : dans cette période, l'on chercherait en vain dans le bulletin les comptes rendus de réunion du bureau ; quant au comité central, prévu par les statuts, il était tombé en désuétude. Les Suran, épaulés par les autres membres du bureau, étaient à la manœuvre.

Élu des agrégés de grammaire au Conseil Supérieur de l'Instruction publique de 1908 à 1938, membre des comités de la Société des agrégés et de la Fédération nationale des professeurs de lycée et de l'enseignement secondaire féminin, Théodore Suran était au cœur des instances de ce « pouvoir corporatiste » analysé par Suzanne Citron à travers l'exemple de la Société des professeurs d'histoire géographie[216]. Comme les dirigeants de cette société, il ne dissociait pas défense de la discipline, défense des intérêts professionnels des spécialistes et défense de l'enseignement secondaire. Devant les membres réunis pour l'assemblée générale le 6 avril 1936, il résumait ainsi les buts de la Franco-Ancienne :

> *« Commune aux professeurs de français et de langues anciennes des lycées et collèges, elle leur est spéciale, pour mieux assurer la défense de leur enseignement et celle de l'enseignement secondaire : là est son utilité et sa force. Elle s'occupe seulement de programmes, d'horaires, d'organisation de l'enseignement et non pas d'érudition»* [217].

Cette conjonction, présente à des degrés divers dans les associations de spécialistes, était poussée à l'extrême par les dirigeants de la Franco-Ancienne : le maintien des structures traditionnelles de l'enseignement secondaire y était vu, en effet, comme la meilleure façon de sauvegarder l'enseignement des langues anciennes, de même que l'affirmation des prérogatives de l'enseignement classique, face aux progrès d'un enseignement moderne décrié, semblait le meilleur moyen de défendre l'enseignement secondaire contre les menaces de dissolution et de confusion avec l'enseignement primaire supérieur.

---

[216] Suzanne Citron, « Positivisme, corporatisme et pouvoir dans la Société des professeurs d'histoire », *Revue française de science politique*, 27-4, 1977, pp. 691-716.

[217] Compte rendu de l'assemblée générale, 6 avril 1936, Société des professeurs de français et de langues anciennes de l'enseignement secondaire public, (SPFLA) , n°71, juin 1936, p. 5.

Dans les années 1920, Suran batailla donc contre les projets visant à instaurer l'École unique, vecteur supposé d'une « *primarisation de l'enseignement secondaire*», néfaste aux études classiques. Il salua la politique de Léon Bérard, rétablissant le latin dans toutes les classes du premier cycle[218], et s'alarma de son abandon. La distinction entre primaire et secondaire était pour lui essentielle, et toute mesure visant à rapprocher ces deux enseignements, pernicieuse, en ce qu'elle entraînait un alignement sur le primaire : la politique de l'amalgame entre sections classiques et modernes[219], d'une part, et entre EPS et premier cycle de l'enseignement secondaire de l'autre[220], la suppression de la spécificité des classes élémentaires des lycées, préparant à l'enseignement secondaire[221], furent, à ce titre, sévèrement condamnées. Pour Suran, le rapprochement des ordres supposait au contraire que l'on confiât à l'enseignement secondaire le soin de former les futurs instituteurs[222]. Dans les réformes introduites par Jean Zay, et l'expérience des classes d'orientation, il vit une menace pour la pérennité de l'enseignement secondaire. « Les classes d'orientation ont une belle raison d'être ostensibles, confessait-il, mais on ne peut pas blâmer ceux qui leur supposent des causes finales plus obscures »[223].

Dans ces combats, menés au sein du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, la Franco-Ancienne s'était taillé une réputation ultra conservatrice. Suran, élu des agrégés de grammaire, Bernès et Fédel, élus des agrégés de lettres, le premier de 1891 à 1927[224], le second de 1927 à 1938[225], s'y opposaient de manière quasi systématique aux projets de réforme de l'administration. Tout en reconnaissant le bien fondé des principes de justice et d'égalité qui sous-tendaient les projets d'École unique, notamment la possibilité, pour tous les élèves qui en étaient capables, d'accéder à toutes les formes de culture[226], leur objectif

---

[218] Pour Théodore Suran, le latin obligatoire en 6e faisait cesser une confusion dangereuse entre enseignement moderne et enseignement primaire supérieur. Quelques années plus tard, sous le ministère Jean Zay, il justifia l'ancienne formule en ces termes : « *Le latin initial était le salut de B. Empêchant toute confusion irréparable, il était le signe extérieur, la marque distinctive d'un certain enseignement répondant à d'autres besoins, comportant d'autres méthodes, une autre durée de scolarité et d'autres sanctions terminales – que tels ou tels autres enseignements, nécessaires aussi, parce qu'ils répondaient à d'autres besoins, et qui devaient comporter, selon leurs buts, des méthodes et des scolarités appropriées, et des sanctions propres et significatives. Aujourd'hui, le problème se pose sous une autre forme, mais il reste à résoudre* », *SPFLA*, n°73, février 1937, p.4.

[219] Compte rendu de l'assemblée générale, 16 avril 1925, *SPFLA*, n°36, 10 juin 1925.

[220] *SPFLA*, n°46, mai 1928.

[221] Théodore Suran, « Le fait du prince », *SPFLA*, n°71, juin 1936, pp. 1-3.

[222] Théodore Suran, « Écoles normales », *SPFLA*, n°70, janvier 1936, pp. 2-3.

[223] Théodore Suran, « Imprécisions », *SPFLA*, n°74, juillet-septembre 1937, pp. 1-2..

[224] Yves Verneuil, « Henri Bernès », biographie, *La société des agrégés…, op. cit.,* vol. *Sources et bibliographie*, pp. 26-30.

[225] Yves Verneuil, « Albert Fédel », biographie, *La société des agrégés…, op. cit.*, vol. *Sources et bibliographie*, pp. 45-49.

[226] Théodore Suran avait pris part à l'expérience des Universités populaires, signe de la sincérité de ces déclarations progressistes, Yves Verneuil, « Théodore Suran », *La société des agrégés…, op. cit.,* vol. *Sources et bibliographie*, pp. 79-82.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

restait la sauvegarde de l'enseignement classique et leur action était principalement défensive.

Fallait-il voir une contradiction entre l'adhésion aux principes d'égalité et de justice sociales et la défense de l'enseignement secondaire dans sa version la plus traditionnelle ? Ce serait oublier qu'à cette date, les humanités « *sont la voie de l'excellence non pas d'abord pour la bourgeoisie – bien qu'elles le soient aussi – mais pour l'Éducation nationale* » [227]. Faisant état des premiers résultats d'une enquête en cours, Antoine Prost signale ainsi que, dans l'entre-deux-guerres, les boursiers et les enfants de cadres moyens de la fonction publique (percepteurs, employés des contributions, instituteurs), fréquentaient les sections classiques bien plus que les sections modernes du secondaire. Albert Fédel, fils d'un père ferblantier et d'une veuve lampiste, avait été boursier national, avant d'être reçu à l'École normale supérieure puis à l'agrégation de lettres[228]. Claire Suran-Mabire, issue de famille modeste, ancienne boursière communale, avait pu poursuivre des études dans l'enseignement secondaire, entrer à l'École normale de Sèvres et passer l'agrégation des lettres[229]. L'expérience personnelle des professeurs de lettres, comme élève et comme professeurs, ne les incitait pas à penser qu'il y avait contradiction entre l'excellence académique et la promotion sociale.

Ce combat pour la sauvegarde des études classiques ne laissait que peu de place aux travaux pédagogiques dans la vie de la société comme dans son bulletin. Étant donné les périls que couraient alors les langues anciennes, l'effort de la Société avait davantage porté sur la défense du latin et du grec que sur celle du français. On l'accusait souvent de se désintéresser de cette discipline, d'être, en un mot, plus « ancienne » que « franco »[230].

Tout en se gardant de lier trop étroitement ces deux phénomènes, force est de constater que ces choix stratégiques n'avaient pas grossi l'audience de la société. La Franco-Ancienne ne comptait parmi ses adhérents en 1937-1938 qu'un peu moins de 30% des professeurs de lettres des lycées et collèges, encore moins si l'on ne tenait pas compte de ceux qui avaient « oublié » de payer leur cotisation : 1120 membres inscrits, dont 700 ayant effectivement payé leur cotisation pour environ 3600 professeurs de lettres des lycées et

[227] Antoine Prost, « « La gauche et la pédagogie républicaine (1880-1950) », *La pensée*, n°357, janvier-mars 2009, p. 117.
[228] Yves Verneuil, « Albert Fédel », biographie, *La société des agrégés…, op. cit.,* vol. *Sources et bibliographie*, pp. 45-49.
[229] Yves Verneuil, « Claire Suran-Mabire », biographie, *La société des agrégés…, op. cit.,* vol. *Sources et bibliographie*, pp. 85-89.
[230] René Georgin, « Éditorial », *SPFLA*, n°79, janvier 1939, p. 95.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

collèges[231]. Sans être négligeable, ce taux d'adhésion la plaçait loin derrière les autres associations de spécialistes. En 1935, la Société des professeurs d'histoire géographie affichait par exemple 1300 membres, alors que les professeurs d'histoire géographie étaient beaucoup moins nombreux que les professeurs de lettres[232].

La Franco-Ancienne peinait, notamment, à attirer les professeurs de l'enseignement féminin. Pour ces professeurs, qui, souvent, n'enseignaient que le français, et dont les plus âgées n'avaient eu qu'une formation classique limitée, voire nulle, l'intérêt trop exclusif de la Franco-Ancienne pour le latin et le grec était rédhibitoire. Aussi la Franco-Ancienne était-elle, avant la guerre, une société majoritairement masculine : pour l'année scolaire 1938-1939, la Société comptait 1071 adhérents pour 261 adhérentes[233].

Enfin, contrairement là encore aux collaborations qui pouvaient exister dans d'autres disciplines, les relations que la Franco-Ancienne entretenait avec l'Inspection générale des lettres, avaient longtemps été mauvaises, sinon nulles. Cette mésentente trouvait en partie son origine dans des questions pédagogiques. Contrairement à la doctrine défendue par la société, certains membres de l'inspection générale des lettres contestaient le rôle du latin dans l'enseignement du français, ce notamment depuis l'expérience temporaire de l'amalgame entre élèves des sections classiques et modernes pour les matières communes, expérience lancée en 1925 puis abandonnée en 1928. Sur ce point, il est vrai, les avis de l'inspection étaient partagés : en janvier 1926, Henri Legrand, agrégé de grammaire se voyait reprocher par Albert Cahen d'alléguer trop souvent le latin devant sa 5e moderne[234] ; en novembre 1927, l'inspecteur d'académie Crouzet s'étonnait au contraire de ce que, devant une 5e amalgamée, classique et moderne, il s'interdît de faire référence au latin[235].

Ces tensions trouvaient aussi leur origine dans le recrutement de l'inspection générale, longtemps ouverte aux seuls agrégés de lettres. Ce privilège – de fait et non de droit – indignait l'agrégé de grammaire qu'était Théodore Suran : il y voyait même l'origine des errances et des lacunes de certaines instructions[236], et, chaque fois qu'un poste d'inspecteur

[231] *Ibid.*, p. 92.
[232] *Bulletin de la SPHG*, n°85, novembre 1935, p.3.
[233] *SPFLA*, n°79, janvier 1939, p. 121.
[234] Rapport d'inspection de Cahen, 19 janvier 1926, dossier individuel d'Henri Legrand, AN, F17 26510.
[235] Rapport d'inspection de Crouzet, 30 novembre 1927, dossier individuel d'Henri Legrand, AN, F17 26510.
[236] Suran, « Éditorial », *SPFLA*, n°55, juillet 1931, p. 2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

se libérait, il ne manquait pas de soulever à nouveau la question auprès du ministère, fort des vœux adoptés, sur son initiative, par l'assemblée générale de la Franco-Ancienne[237].

Deux nominations vinrent toutefois apaiser ces relations à la fin du mandat de Théodore Suran : en octobre 1936, celle de Gaston Cayrou, qui avait longtemps été vice-président et secrétaire général de la société, et en octobre 1937, celle de Julien Luchaire, agrégé de grammaire. A l'assemblée générale de décembre 1938, où furent évoqués les programmes et instructions officielles de Jean Zay, la question des rapports avec l'inspection générale revint dans les débats. Les responsables de la Franco-Ancienne restaient cependant partagés entre le désir de travailler plus étroitement avec les inspecteurs généraux, pour influencer la rédaction des textes, et le souci de protéger la liberté pédagogique de chaque professeur contre toute tentative visant à imposer une pédagogie officielle, idée défendue en son temps par Bernès[238].

* 1938 : crise et renaissance ?

Le départ à la retraite de Théodore Suran et sa démission subséquente en avril 1938 ouvrirent une nouvelle page dans l'histoire de la Franco-Ancienne. Après quelques remous liés, principalement, à l'irruption des conflits syndicaux dans la vie de l'association, René Georgin, agrégé de grammaire, fut élu à sa succession. Tout en rendant hommage à l'action de son prédécesseur, il s'efforça d'engager la Franco-Ancienne dans une nouvelle voie.

Conscient des reproches adressés à l'association, il comptait consacrer plus de place au français et, de façon générale, aux questions pédagogiques. Le bulletin, étoffé, devait être tout à la fois le vecteur et le reflet de ce changement. Conformément aux vœux exprimés par l'assemblée du 11 avril 1938, la rédaction en serait désormais confiée à un membre du bureau, alors que Suran assumait seul, jusqu'alors, la présidence de la société et l'édition du bulletin[239]. Sur l'initiative du nouveau président, la société modifia ses statuts afin de s'ouvrir aux membres de l'enseignement supérieur. Enfin, une propagande plus active et un suivi plus méthodique du trésorier permirent d'augmenter rapidement les effectifs : d'avril 1938 à juin 1939, l'on passa de 700 cotisants et 1120 inscrits à 1474 membres cotisants[240].

[237] Voir par exemple la reproduction d'une lettre de Théodore Suran au Ministre de l'Éducation nationale, 18 octobre 1936, *SPFLA*, n° 73, février 1937, p. 8
[238] Compte rendu de l'assemblée générale du 27 décembre 1938, *SPFLA*, n°79, janvier 1939, p. 100.
[239] René Georgin, « Aux membres de la Franco-Ancienne présents…et futurs », *SPFLA*, n°77, juin 1938, pp. 2-3.
[240] *RFA*, n°79, janvier 1939, p. 92 ; *RFA*, n° 81, juin 1939, p. 239.

La défense des humanités classiques restait cependant pour Georgin la tâche prioritaire. En témoigne le refus opposé à l'entrée des professeurs de français des écoles primaires supérieures dans la Franco-Ancienne. Si la majorité des associations de spécialistes, à l'exception de l'APLV, étaient, à l'origine, des associations « *de l'enseignement secondaire public* », elles avaient peu à peu ouvert leurs portes aux professeurs d'EPS, à mesure que les deux formes d'enseignement avaient convergé. La publication de programmes communs au premier cycle des lycées et collèges et aux EPS[241] avait accéléré ce mouvement, et à la veille de la guerre, la SPHG, comme la plupart des associations de spécialistes, accueillait les professeurs des EPS. La Franco-Ancienne, quant à elle, les tenait toujours à l'écart.

Un professeur de lettres qui déplorait cette clôture d'un autre âge s'était attiré la réponse suivante :

> *« Si les professeurs de français des EPS dont nous ne pensons pas de mal, faisaient partie de notre Société, il deviendrait impossible dans nos réunions et dans le Bulletin de dire un mot des langues anciennes et la Franco-Ancienne, qui est essentiellement une Société de professeurs de lettres au sens large où on le prend dans l'enseignement secondaire, y perdrait et son sens et son caractère. On pourrait bien modifier ses statuts ; elle deviendrait en fait une section d'elle-même : la Société des professeurs de français. Je ne crois pas que cette suggestion doive être retenue. Il serait toujours temps d'envisager cette extension et cette fusion si, un jour, l'enseignement des lettres anciennes venait à être supprimé. Nous n'en sommes pas encore là ! »*[242].

Glissée dans le rapport moral approuvé à l'unanimité par l'assemblée générale du 27 décembre 1938, cette réponse de Georgin témoignait de l'attachement à l'unité des humanités classiques, français, latin et grec, qui prévalait à cette date chez les adhérents actifs de la Franco-Ancienne.

2. Maurice Lacroix : « [une] double foi dans la démocratie et dans la culture classique »

« À ceux qui voudraient faire croire que les humanités gréco-latines sont l'apanage de je ne sais quel conservatisme maniaque, Maurice Lacroix oppose l'exemple de sa double foi dans la démocratie et dans la culture classique» [243]. Voici comment, au printemps 1947, en pleine querelle du latin, André Fouilhé – agrégé de lettres, élu suppléant de Maurice Lacroix

[241] Arrêté du 11 avril 1938, *JORF*, 14 avril 1938.
[242] René Georgin, « Éditorial » (texte du rapport moral présenté à l'assemblée générale du 27 décembre 1938), *RFA*, n°79, janvier 1939, p. 95.
[243] André Fouilhé, hommage rédigé à l'occasion de la promotion de Maurice Lacroix au grade d'officier de la Légion d'Honneur, par le Ministre de l'Information, en raison de son activité dans la presse de la résistance, *RFA*, n° 83, 3e trimestre 1946-1947, p.70.

au conseil d'enseignement du second degré – célébrait celui qui, depuis quelques mois, avait redonné vie à la Franco-Ancienne après cinq années d'interruption.

Réélu président jusqu'à sa retraite en 1959, Maurice Lacroix incarna la Franco-Ancienne dans ces quinze années marquées par les débats que suscitait une réforme de l'enseignement sans cesse repoussée. Eu égard à son rôle décisif dans l'histoire de la société, et par ricochet, dans celle de l'enseignement des lettres, il a paru nécessaire de rappeler en quelques lignes son parcours[244]. S'il consacra à la défense des humanités une énergie qui n'avait rien à envier à celle déployée en son temps par Suran, ce serait pourtant faire tort à ce démocrate convaincu de ne voir en lui que le fidèle héritier des fondateurs.

* Un homme engagé

Tout comme Henri Bernès, le premier président de la société, Maurice Lacroix était d'abord un professeur de lettres à la carrière exemplaire : ancien élève de l'ENS (promotion de 1912), agrégé de lettres en 1919, il occupait, depuis 1930, une chaire de première supérieure au lycée Henri IV. Il avait pris part très tôt aux activités de la Franco-Ancienne, exerçant les fonctions de trésorier, de secrétaire puis de vice-président au sein du bureau de 1921 à 1938. À l'appel de l'assemblée générale du 6 avril 1936, où l'on avait déploré le manque d'activité des sections locales et régionales, il avait aussi pris en main l'organisation d'une section parisienne. En 1938, il avait enfin présenté sa candidature à la succession de Théodore Suran. S'il avait alors échoué, c'était, en grande partie, en raison de l'étroite intrication des questions syndicales et professionnelles.

En effet, Maurice Lacroix s'était aussi pleinement investi dans le syndicalisme enseignant, luttant notamment pour promouvoir l'articulation de ce dernier au syndicalisme ouvrier. Fondateur, en 1923, de l'éphémère Syndicat National des membres de l'enseignement secondaire et supérieur affilié à la CGT, il faisait aussi partie du bureau du S3[245] parisien – syndicat autonome – au sein duquel il militait en faveur du rattachement à la CGT. Il avait donc rejoint la direction du SPES, affilié à la CGT, après la scission du S3 en

[244] Ces données sont tirées des informations recueillies dans la *RFA*, des notices biographiques contenues dans les ouvrages suivants : Yves Verneuil, « Maurice Lacroix », biographie, *La société des agrégés…*, op. cit. , vol. *Sources et bibliographie*, pp. 106-108 ; Alain Dalançon, *Histoire du SNES. Tome 1*, IHRSES, 2003 ; Jean Bécarud, Jean Simon (dir.), *Dictionnaire des parlementaires français*, La Documentation française, 1988 ; de l'article de la *Pensée*, Prost ∞; *Humanisme et humanités. Hommage à Maurice Lacroix*, numéro spécial de la *RFA*, 1961, 110 p. ; notice biographique de Maurice Lacroix dans Jean-François Kessler, *De la gauche dissidente au nouveau Parti Socialiste. Les minorités qui ont rénové le PS*, Toulouse, Privat, pp. 424-426.

[245] Avant-guerre, le S3 correspondait à l'échelon national du Syndicat national des professeurs de lycée ; SNES, après la guerre, ces dénominations furent reprises avec les significations suivantes : S1, section locale (établissement), S2 : section départementale (inspection académique) ; S3 : Section académique (rectorat), S4 : national (CAPN).

1937. C'est dans ce contexte qu'il s'était présenté devant le collège des agrégés de lettres aux élections complémentaires organisées en janvier 1938, pour remplacer – à la seule session de février – les conseillers qui ne pouvaient terminer leur mandat, et notamment les représentants des agrégés de lettres et de grammaire, Fédel et Suran, retraités (pour Suran, depuis 1934)[246]. Il avait alors été battu par Raoul Binon, candidat soutenu par le S3, échec qui se répéta aux élections, cette fois générales, de juin 1938, où Binon le devança avec 210 voix contre 126. Les retombées de cet épisode sur la vie intérieure de la Franco-Ancienne révélèrent l'habileté de Maurice Lacroix à se positionner dans la configuration complexe que formaient alors les différentes associations professionnelles de l'enseignement secondaire, syndicats, sociétés catégorielles et sociétés de spécialistes.

Jusque là, le bureau de la Franco-Ancienne s'était gardé d'intervenir dans les élections au Conseil Supérieur. Telle avait été toujours été la doctrine de Théodore Suran[247]. L'affrontement entre plusieurs candidats était avant tout considérée comme une question de personnes sur laquelle le bureau de la société – dont les différents candidats étaient, le plus souvent, adhérents – n'avaient pas à se prononcer. Cependant, la présence des élus des agrégés de lettres et de grammaire au bureau de la société avait établi de facto un lien organique entre ces élus et la société de spécialistes concernée[248]. Suivant les traces de son prédécesseur, Raoul Binon, élu au Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, se présenta donc contre Maurice Lacroix à l'élection du président de la Franco-Ancienne, prévue pour l'assemblée générale d'avril 1938.

Arguant de la forte coloration syndicale de leur rivalité, Lacroix plaida d'abord en faveur du retrait de leurs deux candidatures au profit d'un candidat neutre, Georgin[249]. Cette stratégie échoua dans un premier temps, en raison du refus de Georgin : Raoul Binon fut élu avec quelques voix d'avance sur Maurice Lacroix. Loin de s'incliner devant les résultats du vote, Maurice Lacroix entraîna les adhérents du SPES dans la fronde : derrière lui, de solides piliers de la Franco-Ancienne, adhérents du SPES, refusèrent de participer aux activités d'un bureau dirigé par l'élu du S3, poussant celui-ci à la démission. Au terme de quelques péripéties, Georgin accepta finalement la charge qu'on voulait lui confier. En échange, les

[246] Résultat des élections, *SPFLA*, n° 75, décembre 1937, p. 24.
[247] « Notre Société n'a jamais pris parti dans les élections au Conseil Supérieur, soit pour les lycées soit pour les collèges. Elle ne commencera pas aujourd'hui, ni pour les Agrégées, ni pour les Certifiées», écrivait Suran, en 1925, alors qu'une ouverture du Conseil supérieur aux représentants de l'enseignement féminin était à l'étude. *RFA*, n°35, mars 1925, p. 14.
[248] Il n'est pas anodin toutefois qu'en réponse à une critique d'un adhérent de la Franco-Ancienne, Fédel ait répondu ne tenir son mandat que de ses électeurs, assemblée générale du 22 mars 1937, *SPFLA*, n°74, juillet-septembre 1937, p. 4.
[249] Binon avait ensuite été nommé inspecteur de l'académie de Paris, puis admis à la retraite en 1948.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

membres du SPES, à l'exception de Maurice Lacroix – se retirant par souci d'apaiser les esprits – acceptèrent de reprendre leur place au bureau. À titre de compensation, Raoul Binon obtint une modification des statuts de la société : désormais les représentants des professeurs de français et de langues anciennes au conseil supérieur, membres actifs de la société, seraient adjoints de droit au bureau[250].

Si ce dénouement témoigne surtout de l'habileté d'un Maurice Lacroix rompu aux finesses de la vie associative, il révèle aussi la complexité des liens – officiels et officieux – entre associations professionnelles et syndicats de l'enseignement secondaire, ainsi que le statut, déjà ambigu, des élections au Conseil supérieur de l'instruction publique, de plus en plus marquées par les rivalités syndicales.

L'engagement de Maurice Lacroix en faveur de la coordination du syndicalisme enseignant et ouvrier trouvait son origine dans des convictions politiques solidement ancrées. Très tôt passionné par la politique, Maurice Lacroix avait milité aux côtés de Marc Sangnier au sein de la Ligue de la Jeune République, qui s'efforçait de concilier humanisme chrétien et idéal socialiste. Il avait même – sans succès – été candidat derrière Marc Sangnier sur la liste d'Union républicaine pour la paix aux élections législatives de 1924. En 1934-1936, il prépara la décision de la Jeune République d'adhérer au Front populaire, et il fit partie du Comité de vigilance des intellectuels anti-fascistes[251].

Dans le domaine scolaire, ces convictions l'avaient conduit à apporter un soutien sincère, mais réfléchi, à l'idée d'École unique, vivement débattue dans les années 1920. En 1927, au terme d'un article où les arguments de chaque camp étaient pesés avec rigueur et mesure, il avait conclu par cette exhortation dépourvue d'ambiguïté :

> *« L'école unique n'est encore que l' « immense espérance » saluée par le grand poète François Porché. Pour que cette espérance devienne réalité, ce n'est pas trop de la collaboration de tous ceux qui aspirent à plus de justice pour plus de culture dans plus de liberté »*[252].

Prenant ses distances avec Suran, hostile à une réforme qui menaçait à ses yeux la spécificité de l'enseignement secondaire, Maurice Lacroix n'avait pas craint alors d'exposer ces idées dans les pages de la *Franco-Ancienne.* Il appelait de ses vœux la suppression des

[250] « Modification des statuts votées par les Assemblées Générales du lundi 11 avril et du mercredi 8 juin 1938 », *RFA*, n°77, juin 1938, p. 5.
[251] Notice biographique de Maurice Lacroix dans Jean-François Kessler, *De la gauche dissidente au nouveau Parti Socialiste. Les minorités qui ont rénové le PS*, Toulouse, Privat, pp. 424-426.
[252] *L'École Unique, Étude critique, bibliographique et documentaire*, édition revue et augmentée d'un article paru dans *L'Éducation*, octobre-novembre 1926, Paris : PUF, 1927, p. 53.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

doublons que constituaient l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement moderne, et souhaitait qu'une orientation précoce fondée sur le mérite, et non sur l'origine sociale, conduise l'enfant, dès l'âge de 11 ans, après une école primaire unique, vers des sections classique, moderne ou technique, tous également gratuits. Contrairement à Suran et Fédel, figés sur un statut quo, et prêts à défendre l'enseignement moderne avec latin dans le premier cycle, pour éviter la confusion avec le primaire supérieur, il acceptait d'envisager une évolution des structures du système éducatif, à condition de préserver l'enseignement classique dans son intégrité.

* Le tourbillon de la Libération

Résistant de la première heure, Maurice Lacroix avait toute légitimité, à la Libération, pour assumer de plus hautes responsabilités dans le domaine syndical et politique.

Ouvrier de la renaissance clandestine du syndicalisme sous le régime de Vichy, Maurice Lacroix participa activement à la mise en place du SNES en 1944, où se retrouvaient anciens du SPES et du SNALC[253]. Minoritaire en 1938, avec les conséquences que l'on sait, Maurice Lacroix siégea à partir de 1944 dans les instances nationales – commission pédagogique notamment – du principal syndicat de l'enseignement secondaire. Fort de son ancrage syndical et de son statut de résistant, il se relança au même moment dans l'aventure politique. Aux élections à l'Assemblée nationale constituante d'octobre 1945, il se présenta, en deuxième position sur une liste SFIO-UDSR-JR, derrière Paul Rivet, dans la première circonscription de la Seine. Si – contrairement à Marc Sangnier – il avait préféré la SFIO au MRP, il rejoignit très vite le groupe de l'Union démocratique socialiste des résistants (UDSR), plus attiré, semble-t-il, par les petites formations politiques que par les grands partis. Pendant une année, il participa activement aux travaux et débats de l'Assemblée sur les thèmes les plus divers.

Membre de la Commission de l'éducation nationale et des beaux-arts, il fut notamment, au printemps 1946, rapporteur du projet de loi portant création d'un Conseil supérieur de l'Éducation nationale, en remplacement du Conseil supérieur de l'Instruction publique et du Conseil de l'enseignement technique dont la disparition avait été prononcée par l'ordonnance du 25 avril 1945[254]. À ce titre, il plaida auprès de Monod, directeur de

[253] Une minorité, hostile à union, refonda le SNALC – syndicat national des lycées et collèges - à la sortie de la guerre. Mais l'audience de ce syndicat fut d'emblée limitée. Alain Dalançon, *Histoire du SNES. Tome 1. Plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-1967*, Paris, IHRSES, 2003, 271 p.

[254] Sur les débats relatifs à la composition du Conseil supérieur de l'instruction publique, Yves Verneuil, «La composition du Conseil supérieur de l'instruction publique pendant la Troisième République : débats et

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'enseignement du second degré, et de Gotteland, chargé de la direction générale de l'enseignement, en faveur de la représentation des spécialités, supprimée par le projet ministériel. En dépit de son engagement syndical, Maurice Lacroix considérait qu'il appartenait avant tout aux spécialistes, et plus précisément aux agrégés, de se prononcer sur les réformes des programmes soumises à l'examen des conseils. Il se heurta sur ce point à l'inflexibilité des administrateurs convaincus, à l'aune de l'expérience des cinquante années précédentes, que « *la représentation par spécialité [entraînait] une véritable impossibilité de réaliser une réforme des plans d'études du Second Degré, équilibrée et rationnelle* »[255].

Investi avec conscience et passion, ce rôle d'élu de la nation ne fut pourtant que brièvement rempli par Maurice Lacroix. Il ne se représenta pas aux élections de juin 1946 à la deuxième assemblée constituante et rejoignit sa khâgne à Henri IV à la rentrée suivante[256]. Il resta proche des milieux politiques. À la fin des années 1950, il occupait la présidence de la Jeune République, dont il démissionna en 1958 pour adhérer au Parti socialiste autonome, puis au PSU. Il y resta constamment fidèle aux convictions qu'il avait exposées en 1948 dans la *Revue socialiste :*

> *« On ne servira pas la démocratie en amputant la culture, mais en l'ouvrant aux enfants de tous les milieux. Il faut s'attaquer non à l'humanisme gréco-latin, mais à l'injustice qui en a fait trop longtemps l'apanage de la bourgeoisie. L'ennemi, ce n'est ni Platon ni Sénèque, c'est l'organisation capitaliste de la société »*[257].

3. La reconstruction

Au printemps 1946[258], alors que son mandat à l'Assemblée constituante touchait à son terme et qu'il s'apprêtait à présenter sa candidature au conseil de l'enseignement du second degré, Maurice Lacroix rassembla autour de lui d'anciens responsables de la Franco-Ancienne pour redonner vie à l'association, dont il avait déjà tenté de prendre la direction en 1938.

---

critiques », communication au colloque « L'État et l'Éducation, 1808-2008 », Paris, 11-13 mars 2008, actes à paraître.

[255] Note du 6 avril 1946, relative au projet de loi sur les conseils d'enseignement, adressée au Ministre par la Direction générale de l'Enseignement, en prévision de la réunion, en sa présence, de la Commission de l'Éducation nationale, AN F/17/17 518.

[256] Il se représenta sans succès en 1951, sur une liste du Cartel des gauches indépendantes.

[257] Maurice Lacroix, « Un enseignement démocratique doit être un humanisme », *Revue socialiste*, n°33, (spécial), novembre-décembre 1949, « L'enseignement : problèmes 1950 », p. 631.

[258] Le numéro spécial de la *Franco-Ancienne,* publié en son honneur en 1961, lui attribue la fonction de président de l'association pour la période 1944-1959. Il semble que l'année 1944 ait été choisie pour des raisons symboliques : les premiers numéros publiés après la guerre ne font état d'aucune reprise d'activité avant avril 1946.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* Anciens et nouveaux

Sans compter les présidents et membres d'honneur du bureau, Suran, Fédel, et Boivin, désignés comme tels avant la guerre, et dont la participation effective reste incertaine, le premier bureau de l'association, constitué sans élection au hasard des contacts personnels, fait une large place à d'anciens proches collaborateurs de Maurice Lacroix.

Morvan, membre adjoint, et Jeanne Lac, secrétaire générale, avaient été élus membres du bureau avant la guerre, le premier en 1935, la seconde en 1937. Jeanne Raison, vice-présidente, était entrée comme membre de droit au bureau de l'association en 1938, en tant qu'élue des agrégées littéraires au Conseil Supérieur de l'Instruction publique. Roger Petit, vice-président, et Jacqueline Duchemin, membre adjoint, avaient tous deux été élus au bureau national en avril 1938. Si Jacqueline Duchemin avait presque immédiatement démissionné, elle avait néanmoins occupé des fonctions au sein de la régionale parisienne, puis avait été élue au comité national en avril 1939.

Cette continuité évidente avec la Franco-Ancienne d'avant-guerre n'était pas la seule caractéristique de ce bureau de 1946. Tout aussi frappante était la solidarité syndicale qui unissait bon nombre de ses membres. Cette solidarité datait parfois d'avant 1939 : Morvan et Jeanne Lac avaient ainsi l'un et l'autre opté pour le SPES en 1937, et avaient apporté leur soutien à Maurice Lacroix au moment de la crise de 1938 qui l'avait opposé à Raoul Binon[259]. De façon encore plus nette, les militants actifs du SNES étaient en nombre au bureau de l'association. Ainsi, sur les huit membres actifs du bureau de 1946, la moitié – Lacroix, Lac, Raison et Duchemin – étaient membres de la commission pédagogique du SNES depuis avril 1945[260]. Il serait d'ailleurs probablement erroné d'y voir une quelconque forme d'entrisme syndical. Selon toute vraisemblance, Lacroix a simplement activé ici les réseaux dont il disposait afin de mettre sur pied au plus vite une équipe étoffée.

* La remise en route

Brièvement décrite dans les premiers numéros du bulletin, la remise en route de l'association s'étala sur un peu plus d'une année.

La première tâche des membres de ce bureau auto-désigné fut de prendre contact avec les professeurs de lettres pour les inviter à rejoindre la Franco-Ancienne. La publication de l'*Annuaire de l'Éducation Nationale* en 1946 leur facilita la tâche. En effet, tout comme son

[259] Compte rendu de l'assemblée générale du 11 avril 1938, *RFA*, n°77, 15 juin 1938, p.6.
[260] La composition de cette commission pédagogique est donnée dans *Université syndicaliste*, n° 7-8, 10-25 avril 1945, p. 5

ancêtre, l'*Annuaire de l'Instruction publique,* cet outil indiquait non seulement le nom et l'adresse des établissements scolaires, mais précisait aussi, pour les lycées et collèges, et établissements d'enseignement supérieur, le nom et la discipline d'enseignement des professeurs en exercice. Il était donc possible de toucher par courrier l'ensemble des professeurs de lettres de l'enseignement secondaire et supérieur.

En l'absence d'archives, le contenu du courrier adressé dans le courant du mois d'avril reste inconnu. La teneur des réponses reçues par le bureau entre avril et octobre 1946, dont certains extraits parurent dans le premier bulletin de l'après-guerre, nous en donne cependant une idée. Alors que la querelle du latin, lancée par Guéhenno dans les pages du Figaro en juin 1945 n'était pas encore éteinte, le bureau avait – semble-t-il – souligné les dangers courus par les humanités classiques, et appelé à l'union des professeurs de lettres pour la défense des langues anciennes. Ce courrier entraîna une première vague d'adhésions : au mois de juillet 1946, la Franco-Ancienne comptait déjà près de 750 adhérents[261].

Afin de convaincre les professeurs de lettres qui n'avaient, à cette date, pas encore rejoint les rangs de la Franco-Ancienne, le bureau leur adressa ensuite gratuitement un exemplaire du bulletin mis sous presse à la rentrée 1946[262]. Ce numéro, publié à des fins de propagande, devait aussi permettre la structuration de la société. La secrétaire générale, Jeanne Lac, y invitait notamment les adhérents à constituer des sections locales et régionales, comme le prévoyaient les statuts. Elle appelait d'autre part les professeurs qui le souhaitaient à présenter leur candidature pour devenir membres du comité de la Franco-Ancienne. Statutairement, il appartenait au comité, élu par l'ensemble des membres actifs, de désigner les membres du bureau. Enfin, elle annonçait la tenue d'une assemblée générale[263].

Le bilan de ces efforts fut loin d'être négligeable. En mai 1947, le bureau avait reçu 1424 cotisations pour l'année 1946-1947[264]. Si l'on n'avait pu rassembler toutes les candidatures nécessaires à la composition d'un comité conforme aux statuts, 326 adhérents avaient néanmoins participé au vote par correspondance chargé de donner à cette instance une légitimité démocratique. Alors qu'en 1939, la Franco-Ancienne ne comptait guère qu'une seule régionale, à Paris, des régionales avaient vu le jour dans les académies de Lille, Poitiers, Caen et Strasbourg, ainsi qu'au Maroc. Enfin, plus de cinquante personnes s'étaient déplacées pour assister à la première assemblée générale, organisée le 28 mai 1947. Sous

[261] Compte rendu de l'assemblée générale du 28 mai 1947, *RFA*, n°83, troisième trimestre 1946-1947, p. 69.
[262]Ce bulletin porte une mention précisant qu'il s'agissait du dernier numéro adressé gratuitement aux professeurs de lettres.
[263] *RFA*, n°81, premier trimestre 1946-1947, p. 23.
[264] Compte rendu de l'assemblée générale du 28 mai 1947, *RFA*, n°83, troisième trimestre 1946-1947, p. 69.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'impulsion de Maurice Lacroix, la Franco-Ancienne avait su renaître de ses cendres. Quelles ressources pouvait-elle mobiliser pour faire entendre les professeurs de lettres ?

B. Audience, alliances et réseaux : les jeux du pouvoir

1. L'adhésion à la Franco-Ancienne : « un acte de [la] carrière» [265] du professeur de lettres ?

Pour Maurice Lacroix et ses proches collaborateurs, la coordination des professeurs de lettres au sein d'une association capable de se faire entendre de l'administration et des politiques était indispensable à la sauvegarde de leurs intérêts et à la défense de leurs enseignements. Quel écho rencontraient-ils chez les professeurs de lettres ?

* Une société florissante

Le nombre d'adhérents constitue un premier indice de l'intérêt porté aux activités de l'association par les professeurs de lettres. Pour la période 1947 à 1951, l'on dispose non seulement de statistiques mais aussi d'un annuaire précisant le nom et l'établissement d'exercice des adhérents[266]. De 1951 à 1958, il faut se contenter d'indications très générales sur la courbe des effectifs. Pour la fin de la décennie, des tableaux récapitulatifs permettent de connaître à la fois l'effectif total et la répartition géographique des membres de la société.

Quel crédit accorder aux statistiques publiées dans le bulletin? L'existence d'un annuaire et de statistiques régionales nous permet, sans trop de risque, d'écarter l'hypothèse d'une évaluation totalement fantaisiste, destinée à impressionner l'administration. En revanche, il est possible que ces effectifs soient légèrement surévalués par rapport au nombre réel de cotisants, pour peu que le bureau ait l'habitude de faire preuve d'indulgence à l'égard des membres qui « oubliaient » de payer leur cotisation.

En dépit de l'ouverture à l'enseignement supérieur décidée avant la guerre, les universitaires étaient rares dans l'association : 15 universitaires en 1957, 25 en 1948, 35 en 1949, 46 en 1951. Ils ne représentèrent jamais plus de 2% des effectifs. Mis à part quelques sociétaires étrangers, c'est dans les établissements du second degré du territoire français que la Franco-Ancienne puisait l'essentiel de ses troupes.

---

[265] Formule employée par M. Guinard, président de l'Association des professeurs de lettres (APL), héritière de la Franco-ancienne, pour évoquer le passé faste de l'association. Rapport moral présenté à l'assemblée générale de l'APL, 17 mars 1991, n°57, mars 1991, pp. 2-5.

[266] Annuaire publié dans des suppléments à la *RFA*, n°84, troisième trimestre 1947-1948 ; *RFA, n°*88, premier trimestre 1948-1949 ; *RFA*, n°92, quatrième trimestre 1949 ; *RFA*, n°97, mars 1951.

Tableau 24 Implantation de la Franco-Ancienne dans le groupe des professeurs de lettres (1946-1960)

Année	Adhérents de la Société des professeurs de français et de langues anciennes	Professeurs de lettres, classiques et modernes	Ratio
1947-1948	1457 Dont enseignement supérieur : 15 France d'Outre Mer : 44 Étranger : 4 Sociétaires isolés : 9	n.d.	
1948-1949	2122 Dont enseignement supérieur 25 France d'Outre Mer : 45 Étranger : 20 Sociétaires isolés : 24	n.d.	
1949-1950	2147 Dont enseignement supérieur : 35 France d'outre mer : 41 Étranger : 15 Isolés : 30	4854	44%
1950-1951	2459 Dont enseignement supérieur : 46 Outre-mer : 57 Étranger : 14 Sociétaires isolés : 43	5000	49%
1958-1959	2899 Dont enseignement supérieur : 60 Isolés : 209 Étrangers : 44	7256	40 %
1959-1960	2861 Dont enseignement supérieur : une soixantaine Isolés: 215 Étrangers : 29	7786	37%

Sources : Annuaire publié dans des suppléments à la *RFA*, n°84, troisième trimestre 1947-1948 ; *RFA, n*°88, premier trimestre 1948-1949 ; *RFA*, n°92, quatrième trimestre 1949 ; *RFA*, n°97, mars 1951. « Effectifs de la Société des professeurs de français et de langues anciennes en 1958-1959 », *RFA*, n°128, juin 1959, p. 75 ; « Effectifs de la Société des professeurs de français et de langues anciennes en 1959-1960 », *RFA*, n°133, octobre 1960, p. 267.

À l'aune de ces chiffres, la Franco-Ancienne paraît, pendant cette période, relativement florissante. La première campagne d'adhésions permit d'atteindre, dès le printemps 1947, un total de 1424 professeurs, soit un effectif comparable à celui du printemps 1939 (1474). Sans jamais connaître de baisse significative, le total des adhérents augmenta ensuite par à coup: une première fois entre 1948 et 1949, pour atteindre 2122 adhérents, puis entre 1950 et 1951, date à laquelle il s'élevait à 2459 adhérents. A la fin de la décennie, en juin 1959, la société pouvait afficher un total de 2899 adhérents. D'après les comptes-rendus du bureau, il semblerait que le dernier pic de croissance ait pris place en 1954-1955. En l'absence de campagne nationale orchestrée par le bureau, ces pics de croissance devaient probablement être imputés à la mobilisation de sections locales ou régionales.

L'association semblait donc solidement implantée dans l'enseignement du second degré : près d'un professeur de lettres sur deux adhérait à la société en 1950-1951. Toutefois, la progression des effectifs ne permit plus, après cette date de suivre la croissance de l'enseignement du second degré : à la fin de la décennie, la Franco-Ancienne était en recul, en dépit de la progression, en valeur absolue, de ses effectifs. Avec plus d'un professeur sur trois adhérant à la Franco-Ancienne, sa base restait néanmoins solide, en tout cas comparable à ce qu'elle était avant la guerre.

Pour juger de la représentativité de la société, encore faut-il savoir à quel groupe de référence comparer ses effectifs. Traditionnellement, la Franco-Ancienne s'adressait aux professeurs de lettres des lycées et des collèges, dits, depuis la création des collèges modernes en 1941, collèges classiques. À ce premier cercle, cible historique de la Franco-Ancienne, ouverte à l'enseignement supérieur en 1938, s'étaient ajoutés à la renaissance de la société en 1946, les professeurs de collèges modernes et techniques, vers lesquels le bureau avait invité les régionales à diriger leurs efforts[267].

Tableau 25 Établissements scolaires représentés dans la Franco-Ancienne (1950-1951)

		Établissements mentionnés dans l'annuaire de la Franco-Ancienne [France métropolitaine y compris Algérie]
Lycées	Filles	67
	Garçons	125
	Mixte	16
Collèges classiques	Filles	43
	Garçons	106
	Mixte	24
Collèges modernes	Filles	6
	Garçons	10
	Mixte	4
Collèges techniques	Filles	0
	Garçons	2
	Mixte	1
Écoles normales		3
Écoles militaires		3
Divers		2

Source : Annuaire, supplément au n°97 de la *RFA*, mars 1951. Données tirées du BUS, *Recueil de statistiques scolaires et professionnelles 1949-1950-1951*, *op. cit*.

L'examen de l'annuaire de 1951 révèle que la croissance des effectifs après la guerre n'avait guère profité aux nouvelles catégories visées par la Franco-Ancienne. Alors qu'on recensait, sur le territoire français, pour l'année scolaire 1950-1951, 29 écoles nationales

[267] Compte rendu de l'assemblée générale du 27 mai 1947, *RFA*, n°83, troisième trimestre 1946-1947, p. 72.

professionnelles, 196 collèges techniques[268], et probablement, entre 500 et 550 collèges modernes (si l'on s'en tient au nombre d'EPS avant transformation en collèges modernes), seule une poignée de ces établissements figurent dans l'annuaire de 1950. En revanche, les lycées et les collèges classiques sont largement représentés : pour 400 à 500 établissements comptabilisés au niveau national, 381 avaient des adhérents dans la société[269].

Mais il faut aussi, pour cette dernière catégorie, distinguer établissements masculins et établissements féminins. Tout comme avant la guerre, la Franco-Ancienne peinait à s'implanter dans le réseau des établissements féminins. En 1950-1951, les femmes représentaient 28,8 % des adhérents exerçant dans un établissement de second degré (663 pour 2299 adhérents)[270] alors qu'elles représentaient à cette date près de 46,4% des professeurs de lettres exerçant dans les établissements classiques et modernes. Cette sous-représentation des femmes s'expliquait sans doute, pour partie, par le poids de la tradition. Mais y contribuait aussi l'importante proportion de collèges modernes dans le réseau d'établissements féminins[271], liée aux modes de scolarisation féminins avant-guerre (*cf.*, première partie, chapitre I, B-2).

Boudée des établissements féminins, la société s'avérait, en revanche, très solidement implantée dans les établissements masculins. En 1950-1951, sur les 2680 professeurs de lettres hommes de l'enseignement classique et moderne, 1636 figuraient parmi les adhérents de la Franco-Ancienne, soit environ 61%. Compte-tenu du fait que ce pourcentage global portait sur le personnel des établissements classiques, mais aussi modernes et techniques, l'on peut penser qu'en 1950-1951, une très large majorité des professeurs de lycées et collèges classiques masculins – probablement près de 75% – adhéraient à la Franco-Ancienne.

Ce bilan pose de toute évidence la question du sort réservé aux professeurs de français de formation moderne exerçant dans les collèges modernes et techniques. Quelques années après avoir fermé la porte aux professeurs d'EPS, en arguant de leur formation moderne, la

[268] Données tirées du BUS, Recueil de statistiques scolaires et professionnelles 1949-1950-1951, op. cit.
[269] Le recueil publié par le BUS ne distingue pas, après 1941, les ex-EPS des lycées et collèges.
[270] Source : Annuaire, supplément au n°97 de la *RFA*, mars 1951. Comptage effectué sur l'annuaire : on inclut, bien sûr, les professeurs femmes enseignant dans les lycées de garçons.
[271] Avant la guerre, garçons et filles ne se répartissaient pas de la même façon entre enseignement du second degré et écoles primaires supérieures. D'après les publications du BUS, en 1941-1942, il y avait à peu près autant d'élèves dans les EPS de filles et de garçons (44 540 pour les filles, 44 739 pour les garçons). En revanche, le nombre d'élèves scolarisés dans les établissements masculins était presque deux fois supérieur à celui des élèves scolarisés dans les établissements féminins (165 034 contre 88 756). BUS, *Recueil de statistiques scolaires et professionnelles 1949-1950-1951, op. cit.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Franco-Ancienne avait-elle réellement modifié sa doctrine à la faveur du changement de dénomination des professeurs concernés ? Certes, les collèges modernes et techniques[272] faisaient désormais officiellement partie des établissements visés par la société. Cependant, ces établissements accueillaient parfois, aux côtés des anciens professeurs d'EPS – pour les collèges modernes – ou d'anciens élèves de l'ENSET – pour les collèges techniques – des professeurs licenciés de lettres classiques. C'était notamment le cas des collèges modernes ouvrant une section classique. En l'absence d'indices précis sur la politique du bureau à l'égard des professeurs de formation moderne, l'on ne peut que rappeler une évidence : le choix de centrer la propagande sur la défense des langues anciennes témoignait que la priorité n'était pas l'union de tous les professeurs de français, mais bien celle des professeurs de lettres favorables à l'enseignement du latin et du grec. Nul doute que les anciens professeurs d'EPS – éventuellement contactés par courrier – ne se sentirent pas forcément concernés.

Quel était le degré d'implication de ces adhérents dans la vie de la société ? Celui-ci peut être appréhendé au niveau national et local.

* De l'adhésion à l'engagement

Sur le plan national, les adhérents pouvaient tout d'abord s'intéresser au fonctionnement de la société, en participant notamment aux assemblées générales et aux élections. L'examen des listes de présence des assemblées générales annuelles révèle surtout le peu d'intérêt suscité par ce type d'activités : entre 1947 et 1955, ces assemblées, ouvertes à tous les adhérents, n'attirèrent guère, en moyenne, qu'une cinquantaine de personnes. Quant à l'élection des membres du comité, organisée, sauf exception, par correspondance, après avoir mobilisé 326 adhérents en 1947[273], elle n'en intéresse plus que 122 en 1951[274]. Par la suite, le nombre de votants n'est même plus communiqué, probable symptôme d'une très faible participation. À la même époque, la participation aux assemblées générales de la Société des agrégés n'était guère plus élevée : entre 1,8% et 3% des effectifs, soit (de 100 à 160 personnes), mais l'élection du comité attirait un nombre beaucoup plus élevé de votants[275].

L'examen des questions pédagogiques ou universitaires semble avoir davantage intéressé les adhérents. Ainsi l'organisation d'un « congrès international» à Dijon, en même

[272] Compte rendu de l'assemblée générale du 19 mai 1947, *RFA*, n° 83, troisième trimestre 1946-1947, p. 72.
[273] Compte rendu de l'assemblée générale du 19 mai 1947, *RFA*, n°83, troisième trimestre 1947-1948, p. 76.
[274] Compte rendu de l'assemblée générale du 20 février 1950, *RFA*, n°94, avril 1950, p. 50.
[275] Yves Verneuil, *La Société des agrégés…,* op. cit., vol. Sources et bibliographie, p. 240.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

temps que l'assemblée générale, les 21-23 mai 1956, eut-elle un effet sensible sur l'affluence : 137 participants[276]. On peut penser que les « journées d'études » de 1957, organisées conjointement avec l'administration, et le « congrès international » de Clermont-Ferrand, organisé en 1958 eurent le même effet, mais le nombre de participants n'est pas précisé par le bulletin.

La participation aux enquêtes diffusées dans le bulletin – autre pratique courante des sociétés de spécialistes – révèle l'existence d'un cercle un peu plus vaste de sociétaires prêts à contribuer à la réflexion commune. Ainsi, le questionnaire sur le français diffusé au premier trimestre de l'année 1948 suscita une centaine de réponses individuelles et collectives[277]. La secrétaire générale, sans doute optimiste, évaluait à 500 le nombre de professeurs ayant participé à l'enquête[278], soit entre 20 et 30% des effectifs d'alors. Diffusé en 1948, un questionnaire sur la prononciation du latin n'eut pas autant de succès : la revue reçut les réponses d'une trentaine de sections, représentant environ 200 collègues[279]. Une nouvelle enquête sur les bibliothèques scolaires, lancée en décembre 1950, ne suscita qu'une douzaine de réponses[280]. Le fait que l'administration, ait, à la même époque, réalisé une enquête sur ce sujet, n'y était probablement pas étranger. Tout en soulignant cette coïncidence, le bureau abandonna pour un temps ce mode d'action. Il fallut attendre 1959 pour que, par une enquête sur la « crise du latin », l'on vînt à nouveau solliciter l'avis des membres. On comptabilisa alors un total de 304 réponses (individuelles ou collectives), ce qui correspondait probablement à un nombre deux fois ou deux fois et demie supérieur de participants effectifs.

Sur le plan local la situation était très contrastée. Pour les associations de spécialistes, l'existence d'un réseau de régionales structuré présentait un double intérêt. Les activités organisées localement permettaient d'attirer ou fidéliser les adhérents et plus largement, de faire vivre la société, tandis que les bureaux des régionales pouvaient relayer auprès des recteurs et des inspecteurs d'académie, l'action menée par le bureau national auprès du ministère. Si les statuts historiques de la société prévoyaient l'existence des régionales, la Franco-Ancienne ne pouvait guère afficher, en 1939, que la régionale de Paris, créée par Maurice Lacroix en 1937. Entre 1946 et 1959, la réalité fut moins terne, mais en dépit d'objurgations répétées du bureau, la Franco-Ancienne peina à établir ou à maintenir un

[276] Compte rendu de l'assemblée générale, « Congrès national et international des études classiques », 21 mai 1956, *RFA*, n°118, juin 1956, pp. 144 sqq.
[277] Questionnaire sur feuille volante, *RFA*, n°85, premier trimestre 1948.
[278] *RFA*, n°88, 1er trimestre 1948-1949, p. 6.
[279] J. Varloot, « Enquête. La prononciation du latin », *RFA*, n°86, deuxième trimestre 1948, pp. 85-87 ; « Enquête sur la prononciation du latin », *RFA*, n°87, troisième trimestre 1948, pp. 113-117.
[280] « Bibliothèques », *RFA*, n° 101, février 1952, p. 63.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

réseau stable de régionales, comparable à celui dont jouissait, par exemple, la SPHG. Celle pouvait afficher, dans les premières pages du bulletin, la composition des bureaux de ses vingt deux régionales (une par académie sur le territoire français, en comptant Alger, et des régionales spécifiques pour l'AOF, l'Allemagne, le Maroc et la Tunisie) et chaque numéro du bulletin comportait plusieurs communications des régionales, attestant de leur vitalité.

À la Franco-Ancienne, seule une académie, Toulouse, put se prévaloir d'une activité régulière, sous la houlette de Boudart, tout au long des années 1950. Dans les académies de Lille, Rennes et Poitiers, les régionales n'eurent qu'une existence précaire, tantôt actives, tantôt sommeillant dans l'attente d'un président qui viendrait leur redonner vie. Les régionales de Paris et Strasbourg n'eurent qu'une brève période d'activité dans la première moitié des années 1950. Sur le reste du territoire, l'activité fut quasi nulle. Si des tentatives sans lendemain eurent bien lieu à Besançon, Aix, Caen, Clermont Ferrand et Dijon, on n'observe pas même un frisson à Bordeaux, Grenoble, Nancy, Montpellier, Lyon ou Rouen.

Sans pour autant assumer les charges que représentait l'organisation d'une régionale, certains professeurs parvenaient toutefois à réunir régulièrement, en section locale, les membres d'un établissement, voire des différents établissements situés dans une même ville, afin d'examiner les questions traitées dans le bulletin, ou d'adresser au bureau, pour publication dans le bulletin, des vœux relatifs à telle ou telle question d'actualité. Présentes cette fois dans toutes les académies, ces sections locales n'avaient là encore qu'une existence précaire, si l'on en juge d'après les courriers adressés au bureau.

* Démocratie interne ou magistère des anciens ?

Comme les autres associations professionnelles de professeurs du secondaire créées à la même époque, la Franco-Ancienne disposait d'institutions censées garantir le caractère démocratique de son fonctionnement. Il est difficile de savoir quels statuts firent foi en 1946 : on peut lire, en effet, dans un bulletin daté de 1957, que ces derniers n'avaient pu être retrouvés au moment de la reconstitution de la société[281]. Par défaut, on s'appuiera sur le texte reproduit dans le bulletin en 1957, conformes aux statuts d'avant-guerre. La présence d'anciens adhérents avait probablement assuré une certaine continuité.

Les statuts confiaient l'administration de la société à deux instances. Le comité était, en quelque sorte, le parlement de la société. Élu à bulletin secret, par l'ensemble des membres actifs, sa composition était, en principe, fixée par les statuts de telle sorte que

[281] Statuts de la Franco-Ancienne, *RFA*, n°123, pp. 205-207.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

chaque catégorie de membres fût représentée dans des proportions en théorie conformes aux équilibres démographiques. Les membres du comité étaient élus pour trois ans, et le comité, renouvelable par moitié tous les deux ans ou par tiers tous les trois ans[282]. Y étaient adjoints de droit les membres actifs élus dans les Conseils d'enseignement. Le bureau, élu tous les ans par les membres du comité était, en quelque sorte l'organe exécutif. Les membres du bureau étaient membres de droit du comité.

Soucieux de donner aux instances nationales assise et représentativité, le premier bureau choisit volontairement de ne pas pourvoir tous les postes du comité dès la première année de fonctionnement afin de faire une place aux nouveaux venus[283]. Il fallut attendre les élections organisées pendant l'assemblée générale du 20 février 1950, pour que le comité soit considéré comme complet. Bureau et comité présentaient alors la configuration suivante :

Tableau 26 Profil des membres du bureau et du comité de la Franco-Ancienne en 1950

Sexe	Normaliens	Agrégés	Année d'admission à l'agrégation	Lieu d'exercice	Établissement d'exercice
8 femmes 24 hommes	3 Sèvres 6 Ulm 23 non normaliens	Grammaire 11 (4 femmes) Lettres 11 (1 femme) Lettres JF 2 Non agrégés 8	1910-1919 3 1920-1929 4 1930-1939 13 1940-1949 4	Paris 14 Banlieue parisienne 2 Province 15 Étranger 1	Lycée 23 Collège 4 Faculté 4 n.d. 1

Tableau 27 Profil des membres du bureau de la Franco-Ancienne en 1950

Sexe	Normaliens	Agrégés	Lieu d'exercice	Établissement d'exercice
4 femmes 7 hommes	2 Sèvres 2 Ulm 7 non normaliens	Grammaire 3 (2 femmes) Lettres 4 (1 femme) Lettres JF 1 Non agrégés 3	Paris 6 Province 5	Lycée 8 Collège 1 Faculté 2

Tableau 28 Membres élus du comité de la Franco-Ancienne : dispositions statutaires et réalités en 1950

Établissements d'exercice	Nombre de membres élus prévus par les statuts	Nombre de membres réels
Lycées de garçons	8	11
Lycées de jeunes filles	4	3
Collèges de garçons	5	2
Collèges de jeunes filles	3	1
Enseignement supérieur	2	2
Administration	1	1

Source : Liste des membres du bureau et du comité de la Franco-Ancienne, *RFA*, n°94, 2e trimestre 1950, couverture. Pour les agrégations, André Chervel, « Les agrégés de l'enseignement secondaire… », *op. cit* ; *Supplément historique∞SEM.*

Les instances dirigeantes de la société reflétaient très largement les hiérarchies en vigueur dans l'éducation nationale. Agrégés, hommes, professeurs en lycée à Paris, si possible normaliens, tel était le profil dominant dans les instances dirigeantes ; tel était aussi

[282] Dans les statuts publiés en 1957, c'est la première formule qui prévaut, mais Maurice Lacroix fait référence à la deuxième solution à l'occasion des élections de 1950, « Élections du comité », *RFA*, n°93, premier trimestre 1950, p. 3.
[283] « Élections du comité », *RFA*, n°93, 1er trimestre 1950, p. 2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

le vivier dans lequel puisait l'inspection générale. Du reste, Maurice Lacroix, ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé de lettres, professeur de première supérieure à Henri IV, avait, semble-t-il, été pressenti pour cette fonction, qu'il avait refusée[284]. La parité ou quasi parité – observée au bureau, comme au comité – entre agrégés de grammaire et agrégés de lettres rompait avec la hiérarchie établie d'ordinaire entre ces deux corps. L'histoire de la société, longtemps dirigée par un agrégé de grammaire, expliquait sans difficulté cette originalité. Enfin, les jeunes professeurs étaient minoritaires dans ces instances. L'agrégation pouvant être passée à la fin des études – par les normaliens notamment, ou en cours de carrière – l'indice que constitue la promotion d'agrégation n'est certes guère précis. La surreprésentation des reçus à l'agrégation entre 1930 et 1940 laisse toutefois penser que la moyenne d'âge, en 1950, se situait un peu au-delà de 40 ans.

Cette configuration résultait en partie des règles fixées par les statuts. Conçus pour un état antérieur du système éducatif, marqué notamment par une forte sous-scolarisation féminine dans le secondaire, les statuts étaient en décalage avec les évolutions récentes du corps enseignant. Mais les déséquilibres effectifs étaient encore plus grands que ceux qu'aurait entraînés une stricte application des statuts : se reflétait là, de manière criante, l'inégale implantation de la société dans les lycées et les collèges, d'une part, et dans les réseaux féminin et masculin, de l'autre.

Cette configuration n'évolua plus guère au fil des ans. En effet, les élections au comité étaient biaisées de deux façons. D'une part, la reconduction des candidats rééligibles était quasiment imposée aux adhérents. Le bureau n'ouvrait un appel à candidatures pour le comité que dans les cas où la démission d'un membre libérait une place. Encore précisait-il le nombre de candidats attendus. Dans les autres cas, seuls les noms des membres rééligibles étaient soumis aux suffrages des adhérents. D'autre part, si les statuts interdisaient l'exercice de plus de deux mandats successifs au sein du comité, cette règle fut allègrement violée, avant d'être supprimée en 1959. Ainsi, sur les vingt-cinq membres que comptait le comité de la société en 1948, dix-huit figuraient encore dans cette instance en mars 1959. En pratique, la clôture n'était pas totale : l'accroissement du nombre de membres, de vingt-cinq en 1948 à quarante en mars 1959, permit de faire entrer de nouvelles recrues. Le congrès de Dijon, et

[284] Maurice Lacroix évoque cette offre – non datée – dans une querelle qui l'oppose à un ancien collègue, devenu Inspecteur Général, Jean Guéhenno, dont il désapprouve les positions prises publiquement à l'encontre des professeurs de lettres classiques, *RFA*, n° 118, juillet 1956, p. 173. Dans le texte d'hommage rédigé à l'occasion de son départ en retraite, Pierre Clarac, inspecteur général, fait allusion aux « offres qui lui furent faites » et qu'il déclina. *Humanisme et Humanités, Hommage à Maurice Lacroix,* Numéro spécial de la *RFA*, 1961, p. 44.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

une assemblée générale plus fournie que d'habitude, permit de faire entrer six nouveaux membres dans le comité. Mais cela ne modifia guère les équilibres d'ensemble.

L'élection du bureau par les membres du comité suivait les mêmes principes. Sauf en cas de démission de l'un des membres, la réélection était, là encore, automatique. Maurice Lacroix, Jeanne Lac, André Delotte et Jacqueline Duchemin, membres du bureau dès la renaissance de la société en 1946-1947, y figuraient encore en mars 1959. Cela dit, aucune disposition statutaire n'interdisait aux membres du bureau d'exercer plusieurs mandats successifs.

L'adoption de vœux et de motions par l'assemblée générale permettait-elle de redonner une vigueur démocratique à la société ? Là encore, les libertés prises avec les statuts faussaient le sens de ces votes. En théorie, l'ordre du jour de l'assemblée, fixé à l'avance par le comité, devait être débattu par les sections locales et régionales, les positions prises en assemblée générale devant être inspirées par ces débats. En réalité, en dépit des appels réguliers du bureau en faveur de la création de sections locales et régionales, celles-ci étaient en trop petit nombre pour que leurs travaux servent de base à la définition des positions prises par l'association, et la procédure fixée par les statuts était tout simplement tombée en désuétude. Le bulletin publiait de temps à autre les vœux émis par telle ou telle section locale, mais les vœux et motions adoptées en assemblée étaient presque immanquablement celles que le bureau soumettait à la cinquantaine de membres qui s'étaient déplacés pour l'occasion.

Certes, l'on pourrait ne voir, dans ce simulacre de démocratie interne, que le travers naturel d'une association où les liens d'amitié prédominaient sur la logique institutionnelle. La reconduction automatique des membres du bureau et du comité venait, après tout, exprimer la reconnaissance de la collectivité pour le dévouement de ceux qui lui sacrifiaient un peu de leur temps. Et il était bien naturel qu'on préférât les motions votées à l'unanimité, reflets d'un sympathique consensus, à des arbitrages trop tranchés, qui nécessairement opposeraient une majorité à une minorité. Ce modèle amicaliste explique sans doute en partie la tolérance pour un mode de fonctionnement très peu démocratique.

Enfin, la fragilité voire l'inexistence des processus démocratiques découlait peut-être de la minceur des enjeux liés à la conquête des fonctions de responsabilité. Supplantées par les syndicats et, dans une moindre mesure, par les sociétés de catégorie, les sociétés de spécialistes ne jouissaient pas d'un statut officiel. Par conséquent, les fonctions de membres du bureau et du comité représentaient une lourde charge de travail en interne, sans que cela

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

se traduise par une reconnaissance systématique et un pouvoir effectif auprès de l'administration.

2. La Franco-Ancienne dans le jeu des associations professionnelles

* La bataille des conseils d'enseignement

Si le nombre d'adhérents semblait, à première vue, faire la principale force d'une société de spécialistes, l'expérience montrait que la présence de ses responsables au sein des instances consultatives du ministère lui offrait un moyen plus sûr encore de se faire entendre dans les débats. L'une des premières activités du bureau de la Franco-Ancienne, reconstitué autour de Maurice Lacroix, fut donc de chercher à peser dans les élections d'octobre 1946 au nouveau Conseil de l'enseignement du second degré.

La réforme des conseils d'enseignement avait toutefois considérablement modifié la donne. Désormais, les collèges électoraux des professeurs agrégés ne correspondaient plus à une spécialité, mais à des groupes de spécialités, comme c'était déjà le cas auparavant pour les représentants des licenciés. Il ne devait donc plus y avoir, à proprement parler, de représentants des professeurs de français et de langues anciennes dans les conseils consultatifs. Mais c'était oublier la marge de manœuvre que les nouveaux statuts laissaient, de facto, aux organisations représentatives du personnel. En effet, le nombre d'élus des collèges des agrégés et agrégées littéraires et scientifiques n'était que légèrement inférieur au nombre de spécialités concernées : cinq élus pour cinq disciplines littéraires dans les collèges féminins et masculins (loi du 18 mai 1946), et trois élus et deux élues pour les trois disciplines scientifiques. Cela ouvrait la voix à de possibles négociations entre les sociétés de spécialistes et les syndicats.

Tel fut effectivement le chemin emprunté pour les élections de 1946 : les candidatures aux conseils d'enseignement furent établies à l'issue de conversations amiables entre la Société des agrégés, les sociétés de spécialistes et les syndicats[285]. Le SGEN se plia aux indications des sociétés de spécialistes, ne proposant de candidats autonomes que lorsque la société de spécialistes concernée n'avait pas pourvu le poste. À la demande de la Franco-Ancienne, elle présenta donc André Delotte, jeune agrégé de grammaire, aux suffrages de ses collègues. Ce dernier fut élu.

[285] *L'Université syndicaliste (US)*, revue du SNES, fait état de rencontres entre le bureau du SNES, le président de la Société des agrégés et les présidents des associations de spécialistes (« Mémorandum d'activité du bureau national », *US*, n°28, 10 juin 1946, p. 3) ; témoignage de J. Mousel comparant les élections de 1950 à celle de 1946, *École et éducation*, n° 74, 6 octobre 1950, p. 1

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Dans les candidatures du SNES, la discipline « lettres » fut dûment représentée, aussi bien dans la liste soumise au collège des agrégés littéraires de l'enseignement masculin – deux candidats (titulaire et suppléant) agrégés de lettres, et deux candidats agrégés de grammaire sur les dix candidats – que dans celle soumise au collège des agrégées littéraires de l'enseignement féminin – quatre candidates (titulaires et suppléantes) agrégées de lettres, sur les dix candidats. Sur ces huit candidats, au moins trois d'entre eux – Maurice Lacroix, Jeanne Lac et Andrée Giger-Magnus, proposés pour remplir les fonctions de titulaire, avaient bénéficié de l'investiture de la Franco-Ancienne[286]. Ils furent tous trois élus par leurs pairs. Lacroix fut ensuite élu à la section permanente du CESD, et devint, à ce titre, membre du Conseil supérieur de l'éducation nationale (CSEN).

Sans disposer à cette date d'un réseau suffisamment étendu pour pourvoir tous les postes, la Franco-Ancienne – alors à peine ressuscitée – avait pu au moins « placer » quelques candidats, et à tout le moins s'assurer de l'orthodoxie des candidats, professeurs de lettres et de grammaire, proposés aux suffrages des agrégés et agrégées littéraires. Ce faisant, les syndicats avaient concédé aux sociétés de spécialistes un pouvoir que les textes officiels leur refusaient. L'on ne saurait donc guère s'étonner que ce système hybride ait été abandonné pour les élections suivantes.

Dès 1950, le caractère exclusivement syndical des élections au CSEN fut définitivement entériné. C'est le constat que dresse Mousel, agrégé de lettres, secrétaire adjoint du bureau de la Franco-Ancienne et syndiqué au SGEN dans *École et éducation :*

> *« Les Sociétés de Spécialistes n'ont joué dans ces élections qu'un rôle très secondaire. Nous n'avons rien vu, cette année, qui soit comparable aux conversations amiables de 1946, grâce auxquelles une certaine entente avait pu être réalisée entre Syndicats, Sociétés de Spécialistes et Sociétés de catégories. La Société des Agrégés se dérobait, et se contentait de demander aux Syndicats la désignation de candidats qui fussent membres de la Société. La plupart des Sociétés de Spécialistes indiquaient seulement les noms des candidats proposés par le SNES et nous-mêmes. Les autres donnaient leur investiture à des candidats du SNES supposé bien entendu majoritaire. Devant cette situation, nos collègues ont naturellement voté syndicat»* [287].

Le SNES et le SGEN désignèrent donc leurs candidats sans consultation systématique de ces associations. Seul le SNALC, semble-t-il, conserva l'usage de consulter les sociétés de spécialistes, mais sa faible audience dans le corps enseignant ne lui permettait

[286] Si ce patronage ne fait aucun doute pour Lacroix et Lac, il est tout aussi probable pour Giger Magnus, qui fut membre du comité après la guerre.
[287] *École et éducation (EE)*, n°74, 6 octobre 1950, p. 1B

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

pas, à cette époque, d'avoir ne fût-ce qu'un seul élu au CESD[288]. Afin que les professeurs de lettres pussent néanmoins voter en connaissance de cause, la Franco-Ancienne adressa aux candidats littéraires au Conseil d'enseignement du second degré un questionnaire, publié dans le numéro d'avril 1950, portant sur leurs dispositions à l'égard des questions cruciales pour la société : défense de l'enseignement classique, maintien de l'unité du bloc français-latin-grec pour la formation des maîtres, et relèvement des horaires de français en cinquième, quatrième et troisième classiques[289]. L'impact de cette mesure fut probablement limité : le bulletin suivant on ne trouve pas trace, dans le bulletin suivant, publié après les élections, des réponses des candidats : celles-ci auraient, en revanche, été adressées par circulaire aux correspondants de la société[290].

Cette procédure fut pourtant reconduite aux élections de 1954, suscitant cette fois l'agacement des syndicats, mécontents de cette ingérence d'autant plus marquée que, dans sa circulaire, la Franco-Ancienne s'enquerrait aussi des positions des candidats sur l'histoire et la philosophie. Mousel, qui avait souligné – et déploré ? – l'absence des sociétés de spécialistes aux élections de 1950, s'indigna cette fois de l'intrusion de la Franco-Ancienne – qui, en raison des questions posées, mettait en porte-à-faux les candidats du SGEN. Il quitta la Franco-Ancienne. Si les associations professionnelles étaient tolérées par les syndicats, encore fallait-il qu'elles respectent leurs prérogatives : la confusion et la porosité des frontières qui prévalait encore avant guerre cédait peu à peu la place à une hiérarchie stricte laissant aux syndicats la première place dans la représentation des enseignants auprès des pouvoirs publics[291].

En dépit de cette évolution, la représentation de la Franco-Ancienne aux Conseils d'enseignement fut préservée grâce à la position que ses membres dirigeants occupaient au SNES, syndicat alors dominant. Aux élections de 1950, Maurice Lacroix, Jeanne Lac, Mlle Giger-Magnus, agrégée de grammaire, et Mlle Marchand, agrégée de lettres, piliers de la Franco-Ancienne depuis sa reconstruction, furent encore élus sur les listes du SNES. Si Delotte, agrégé de grammaire et candidat du SGEN, ne fut pas réélu, Kreisler, agrégé de grammaire et candidat du SNES rejoignit immédiatement, comme les statuts l'y autorisaient, le comité de la Franco-Ancienne. Parmi les représentants des agrégés littéraires et leurs

[288] Réflexion de Dudet, Réunion du comité, 14 novembre 1954, *RFA*, n°112, p. 102.
[289] « Questionnaire en vue des élections au Conseil Supérieur », *RFA*, n°94, avril 1950, p. 45.
[290] Réunion du bureau, 14 mai 1950, *RFA*, n°95, octobre 1950, p. 92.
[291] Laurent Frajerman a analysé cette évolution des rapports entre syndicats et associations professionnelles. Laurent Frajerman, « Syndicalisation et professionnalisation des associations professionnelles enseignantes entre 1918 et 1960 », *in* Danielle Tartakowsky (dir.), Françoise Tétard (dir.), *Syndicats et associations. Concurrence ou complémentarité ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, pp. 97-106.

suppléants, la Franco-Ancienne comptait donc cinq alliés indiscutables. En revanche, parmi les élus des licenciés, seul Morvan, membre adjoint du bureau depuis 1946, apportait son soutien à la société. Lacroix fut enfin reconduit à la section permanente du CESD et au CSEN[292].

Aux élections de 1954, la victoire écrasante du SNES qui remporta cette fois tous les sièges au CSED bénéficia une fois de plus à Lacroix, Jeanne Lac, Mlles Marchand et Giger-Magnus. Si Kreisler, réélu au CESD, démissionna du comité de la Franco-Ancienne, Bennezon, agrégé de lettres élu suppléant le remplaça immédiatement. Le comité accueillit également Longechal, licencié de lettres, élu titulaire. Là encore, la Franco-Ancienne bénéficiait de six alliés au sein du CESD. Longechal et Lacroix furent élus titulaires de la section permanente du CSED, et intégrèrent de ce fait le CSEN. [Lac ??

Loin d'être découragée par les réactions qu'elle avait suscitées en 1954, la Franco-Ancienne s'immisça davantage encore dans le processus des élections de 1958. Ce changement d'attitude avait deux origines. D'une part, les menaces qui pesaient sur les intérêts défendus par la société étaient importantes : la réduction des horaires de latin, décidée en 1957, le projet de création d'une agrégation de lettres modernes, désormais accepté par la plupart des syndicats, rendaient la présence d'élus au conseil d'enseignement cruciale. Or, il n'était plus possible de se reposer sur les garanties qu'apportaient aux candidats l'appartenance au SNES. En effet, Jeanne Lac avait démissionné du conseil en 1956 pour protester contre le projet Billères, et elle se présentait désormais sur une liste a-syndicale. C'est donc sans doute avant tout pour soutenir sa candidature que le bulletin de la Franco-Ancienne consacra près de deux pages aux élections, deux pages où se superposent et s'entremêlent les querelles syndicales et les divisions des spécialistes[293].

Le bulletin publia en effet, comme en 1950, la liste des engagements que la Franco-Ancienne attendait des candidats, engagements portant sur l'intégrité de l'enseignement secondaire et sur l'unité du bloc français-latin-grec dans la formation des professeurs de latin. Mais cette fois elle put aussi y joindre le nom des sept candidats qui avaient bien voulu y souscrire. Suivaient deux motions élaborées par ces mêmes professeurs, l'une signée par trois candidats du SNES, Lacroix, Hinard, et Mlle Mattéi, vice-présidente de la société et candidate pour les certifiées littéraires, l'autre par Jeanne Lac, Henriette Arasse, Suzanne Henches et Anne-Marie Rousseau, candidates a-syndicales pour le collège des agrégées

[292] « Au Conseil supérieur », *RFA*, n°96, décembre 1950, p. 4.
[293] *RFA*, n°126, novembre 1958, p. 320 sqq.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

littéraires, réunies sur une ligne de défense de l'enseignement secondaire. Enfin, le bulletin précisait les noms des candidats du SNES et du SGEN professeurs de lettres ou de grammaire.

Cette présentation singulière, véritable mélange des genres, soulignait en fait la faiblesse de la Franco-Ancienne. Ainsi, il apparaissait clairement que seuls trois des douze candidats du SNES professeurs de lettres ou de grammaire adhéraient aux positions de la Franco-Ancienne et avaient pris la peine de répondre à son questionnaire. Longechal, qui appartenait pourtant au comité de la Franco-Ancienne, n'avait pas cru bon de joindre son nom à ceux de Lacroix, Hinard et Mattéi. Quant aux candidats du SGEN, sur les cinq professeurs a priori concernés par les préoccupations de la Franco-Ancienne, aucun n'avait répondu aux questions de la société.

Enfin, dans le but, à peine voilé, d'orienter en conséquence le vote de ses adhérents, le bureau signalait que deux candidats du SNES et deux candidats du SGEN, nommément désignés, n'étaient pas adhérents de la Société quoique professeurs de lettres. La Franco-Ancienne incitait ainsi les adhérents à faire prévaloir la logique d'attachement à la défense des spécialités sur la logique syndicale.

Les résultats révélèrent la vanité de cette démarche. Lacroix, Hinard et Marie Mattéi furent élus dès le premier tour, sans doute en raison de leur appartenance au SNES. En revanche, Jeanne Lac, qui avait été élue en 1946, 1950 et 1954 sur la liste du SNES, ne fut pas reconduite. Tout au plus y eut-il ballottage et second tour pour l'élection des représentantes des agrégées littéraires, où Jacqueline Marchand fut à nouveau élue sur la liste du SNES. Il était désormais clair que les dirigeants de la Franco-Ancienne ne devaient leur présence au CESD qu'à leur investissement dans les instances du SNES.

* Spécialistes, syndicats, associations catégorielles : la délimitation des territoires

Conformément aux intentions de l'administration, le tour pris par les élections aux conseils d'enseignement avait réduit l'influence des sociétés de spécialistes au profit des syndicats. Alors que dans l'entre-deux-guerres, les différentes associations professionnelles – dirigées le plus souvent par les mêmes individus – renforçaient mutuellement leur action sans qu'il fût forcément nécessaire de clarifier leurs rapports[294], la nouvelle configuration contraignait les sociétés de spécialistes, et notamment la Franco-Ancienne, à définir une stratégie à l'égard des syndicats. Lui-même responsable syndical, Maurice Lacroix fit preuve

[294] Sur les rapports entre la Société des agrégés et le S3 avant 1937, Yves Verneuil, *La Société des agrégés…*, *op. cit.*, p. 344.

à cet égard d'une constante vigilance, invitant les adhérents à peser au sein des syndicats, sans s'interdire, à l'occasion, de chercher avec les présidents des autres associations le moyen de faire entendre la voix des spécialistes.

La répartition des champs d'action entre syndicats et sociétés de spécialistes n'avait rien d'évident. Si les syndicats laissaient en général aux sociétés de spécialistes le soin de se prononcer sur le contenu et les méthodes propres de leur enseignement, celles-ci ne bornaient pas leur champ d'action à ces seules questions pédagogiques. Chargée, pour reprendre les termes des statuts, de défendre l'enseignement du français et des langues anciennes, et les intérêts spéciaux des professeurs qui en sont chargés, la Franco-Ancienne empiétait quasi nécessairement sur le domaine syndical. En effet, le sort du latin dans l'enseignement du second degré dépendait étroitement des modalités de la réforme. Il ne pouvait donc être question, pour les dirigeants de la Franco-Ancienne, d'abandonner l'examen de la réforme au seul soin des syndicats. Pour autant, ils ne pouvaient ignorer que l'influence des syndicats en cette matière serait bien plus décisive que ne pouvait l'être celle de la Franco-Ancienne. Quelle était donc leur marge de manœuvre ?

Avec constance tout au long de la période, Maurice Lacroix s'efforça tout d'abord d'éveiller l'intérêt des adhérents pour la réforme en débat. Éditorial, rapport moral annuel, débats en assemblée générale, toutes les occasions de sensibiliser les adhérents aux conséquences probables des projets de réforme sur l'avenir du latin et du grec furent saisies. Il s'agissait moins d'ailleurs de susciter l'élaboration d'une doctrine commune des professeurs de lettres sur la question, que de rappeler, sinon de marteler un dogme qui n'admettait guère la contradiction. Si le pluralisme avait sa place dans les usages syndicaux – y compris au SNES où militait Maurice Lacroix – il n'était pas de mise dans une société de spécialistes, qui avait défini, une fois pour toutes, les intérêts qu'elle souhaitait défendre.

Mais si ces débats pouvaient déboucher sur l'adoption de vœux, de motions, ou de communiqués, adressés à l'administration ou, plus rarement, diffusés dans la presse, Maurice Lacroix savait le relais syndical indispensable à la victoire de ses vues. Aussi ne manquait-il pas d'inviter les adhérents à agir dans leurs organisations syndicales respectives pour la défense de la culture classique[295], comme il le faisait lui-même, avec Jeanne Lac, au sein de la commission pédagogique du SNES. Cet appel était entendu. Au SGEN, André Weiss, responsable pédagogique du syndicat dans l'académie de Strasbourg, défendit maintes fois

[295] Ainsi à la fin de l'année 1949, à propos du projet Delbos, « Éditorial », *RFA*, n° 92, quatrième trimestre 1949, p. 128.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

les vues de la Franco-Ancienne dans les pages de la revue ou lors des congrès[296]. Au SNALC, Dudet, président du S2 de Caen[297], remplissait le même rôle.

Sans méconnaître l'importance des syndicats, Maurice Lacroix prit aussi position en faveur d'un rapprochement des sociétés de spécialistes, lors du débat qui divisa le monde enseignant en 1949 et 1950. La querelle avait éclaté dans les pages de *l'Université syndicaliste* en décembre 1949. Un texte signé par Bay, secrétaire général du SNES, Campan, secrétaire pédagogique, Guitton, secrétaire corporatif des professeurs agrégés, et Grange, secrétaire corporatif des professeurs certifiés, attirait l'attention des syndiqués sur :

> *« les conditions étranges et clandestines dans lesquelles certains présidents de sociétés de spécialistes [cherchaient] (sans avoir reçu aucun mandat de leur comité dans ce sens) à constituer une Fédération permanente des sociétés de spécialistes qui aurait pour but non avoué mais effectif de se substituer au Syndicat pour définir les positions du personnel enseignant devant les divers problèmes pédagogiques »* [298].

La suite du texte incriminait explicitement l'APMEP, coupable, selon eux, de chercher à créer un « *super-syndicat* », contournant les organisations professionnelles existantes, « *sans le moindre souci de démocratie* ».

Loin de suivre son syndicat sur ce sujet, Lacroix se prononça au contraire, au cours de l'assemblée générale du 20 février 1950, en faveur de la coordination des travaux de spécialistes, au niveau local et régional, et fit même adopter un vœu à ce sujet[299]. Certes, il y était précisé que cette coordination ne devait pas porter atteinte aux droits des syndicats. Mais il y aurait bien eu là, pour les sociétés de spécialistes, un moyen de peser sur l'administration, en s'émancipant de la tutelle syndicale[300]. Dans l'immédiat, les rapprochements se bornèrent à des coopérations ponctuelles et bilatérales : avec l'association des professeurs de philosophie en 1956, ou, la même année, avec l'association des professeurs de langues vivantes pour défendre la section B[301].

Aux côtés des syndicats et des associations de spécialistes, il fallait encore compter avec la Société des agrégés. Si elle n'avait pas le statut de syndicat, elle jouissait encore à cette date auprès de l'administration, d'un important crédit. Au même titre que le SNES, elle servait de lieu rencontre entre les différentes spécialités : les élus des agrégés au CESD

[296] Par exemple, aux journées d'études pédagogiques du SGEN, le 8 juin 1953. Voir le compte-rendu de ces journées dans *EE*, n° 123, 1953, pp. 7-11.
[297] *La Quinzaine universitaire*, n°464, 1er novembre 1952, p. 19.
[298] *US*, n°56, 20 décembre 1949, p. 3.
[299] Compte rendu de l'assemblée générale du 20 février 1950, *RFA*, n°94, avril 1950, p. 51.
[300] A certains égards, la Conférence des Présidents des Associations de spécialistes, mise en place dans les années 1970 joua bien ce rôle là.
[301] « Rapport moral », *RFA*, n°118, juin 1956, p. 164.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

pouvaient éventuellement y définir des positions communes. Ce système de participations croisées, hérité de l'entre-deux guerres[302], facilitait la synthèse des points de vue entre spécialistes. Sous réserve que les intérêts des uns et des autres ne fussent pas trop discordants, il permettait aussi d'opposer au ministère un front uni : au lieu de faire peser dans l'affrontement le poids de leurs seuls adhérents, c'était, potentiellement, tous les agrégés de l'enseignement secondaire qu'une société de spécialistes pouvait mettre en avant[303].

Les liens anciens et privilégiés entre la Société des agrégés et la Franco-Ancienne ont été soulignés par Yves Verneuil. Dans les années 1950, le Comité de la Franco-Ancienne et le Comité de la Société des Agrégés eurent régulièrement en commun entre dix et quinze membres, ce notamment grâce aux élus des agrégés au CESD, qui étaient membres de droit des deux Comités. Enfin, quatre piliers du bureau de la Franco-Ancienne, Lacroix, Boyancé, Lac, et Hinard, figurèrent également de manière régulière au bureau de la Société des agrégés. Ce bureau étant étoffé – vingt-quatre membres – ce nombre n'était pas excessif au regard du poids des professeurs de lettres dans le total des agrégés. En revanche, leur présence dans les fonctions stratégiques de vice-présidents témoignait bien de l'influence dont ils jouissaient dans la Société. Un épisode, relaté par Yves Verneuil, en donne la preuve : Jean Marchais aurait nommé Maurice Lacroix au bureau de la Société des agrégés en février 1955 pour donner une explication officielle à sa présence régulière aux réunions [304]!

En préservant sa représentation au CESD, avec l'appui des syndicats, en nouant des liens avec les autres spécialistes par le biais de la Société des agrégés, les dirigeants de la Franco-Ancienne instauraient, avec le ministère, un rapport de forces : il fallait, le moment venu, être en position de faire obstacle à une décision jugée défavorable. Mais l'affrontement n'était pas la seule voie offerte à la société : divers relais d'influence pouvaient aussi, de manière moins visible, permettre à la Franco-Ancienne de faire triompher ses vues.

---

[302] Yves Verneuil, « Oligarchie ou lutte d'influence ? Participations croisées dans les organisations professionnelles de l'enseignement secondaire (première moitié du XXe siècle) », dans Bruno Poucet (éd.), *Visages du mouvement enseignant au XXe siècle. Syndicats et associations*, Revue du Nord, hors série 2005, pp. 13-19.

[303] En dépit de liens privilégiés avec le SNES, la Société des agrégés facilitait aussi les rencontres entre dirigeants syndicaux. Yves Verneuil, «Oligarchie ou lutte d'influence… », art. cit., p. 17.

[304] Yves Verneuil, « Maurice Lacroix », biographie, *La société des agrégés…*, op. cit. , vol. *Sources et bibliographie*, pp. 107.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

3. Réseaux et rayonnement

Si l'on connaît à peu près l'ancrage de la Franco-Ancienne auprès des professeurs de lettres, si l'on peut analyser son insertion dans le jeu des associations professionnelles, il est plus difficile d'identifier les réseaux mobilisables par ses dirigeants et d'apprécier leur efficacité relative. L'on se contentera donc, ici, de formuler quelques hypothèses.

Signalons tout d'abord les liens qui existaient entre les dirigeants de la Franco-Ancienne et certains membres de l'inspection générale. Pierre Clarac, inspecteur général depuis 1942, était un ami de jeunesse de Maurice Lacroix. Dans l'opuscule offert à Maurice Lacroix lors de son départ à la retraite en 1960, Pierre Clarac tint à rendre hommage à celui qui avait « *voué sa vie à des valeurs toutes spirituelles* », à cet « *homme de foi* » qui était aussi un « *logicien d'une rigueur sans défaut* »[305]. Sans qu'on puise faire état de relations aussi étroites, Morisset et Allard figuraient aussi au comité de la Franco-Ancienne avant leur nomination, respectivement en 1952 et 1958. Selon la coutume, ils en démissionnèrent à leur entrée dans l'inspection[306]. Les liens en étaient-ils, pour autant, rompus ? Rien n'est moins certain. Si le bureau pouvait encore déplorer, en 1950 – comme avant la guerre – le relatif éloignement de l'inspection générale[307], la désignation de Pierre Clarac comme doyen de l'inspection générale des lettres en 1956, l'entrée d'Allard et de Morisset à l'inspection améliorèrent, semble-t-il, la situation.

On peut supposer, d'autre part, que les engagements divers de Maurice Lacroix, son passé de parlementaire, son aura de résistant – il avait été promu officier de la Légion d'honneur pour son activité de journaliste dans la presse de la Résistance[308] – expliquaient pourquoi les portes des ministères s'ouvraient au président de la Franco-Ancienne. Édouard Depreux – lui aussi ancien journaliste dans la presse de la Résistance – André Marie, René Billères – agrégé de lettres et normalien, comme Lacroix – Jean Berthoin reçurent en personne les délégations de la Franco-Ancienne, quand d'autres laissaient ce soin à des conseillers techniques[309].

L'on aurait en revanche plutôt tendance à attribuer la régularité des échanges avec Monod, directeur de l'enseignement du second degré jusqu'en 1951, au souci affiché par ce

---

[305] *Humanisme et humanités…*, op. cit., pp. 43-44.
[306] Pour René Morisset, voir *RFA*, n°103, octobre 1952, p. 5.
[307] Compte rendu de l'assemblée générale, 3 mai 1951, *RFA*, n°98 juin 1951, p. 69.
[308] *RFA*, n°83, troisième trimestre 1947, p. 69.
[309] Des comptes rendus de ces audiences sont publiés dans le bulletin : *RFA*, n°86, troisième trimestre 1948, p. 73 ; *RFA*, n°102, deuxième trimestre 1952, pp. 93-94 ; *RFA*, n°117, avril 1956, p. 98-99 ; *RFA*, n°128, juin 1959, p. 50.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

dernier d'instaurer « *une coopération confiante entre l'administration et le personnel enseignant* »[310]. C'est à ce titre que la Franco-Ancienne lui exprima sa reconnaissance à son départ du ministère. Monod, professeur de philosophie, ancien membre des Compagnons de l'Université nouvelle, instigateur de l'expérience des classes nouvelles, ne défendait pas les mêmes options pédagogiques que les dirigeants de la Franco-Ancienne, pas plus que son successeur, Charles Brunold. Ce physicien, ancien élève de l'ENS de Saint-Cloud (1912), n'était cependant pas un ennemi des langues anciennes[311]. S'ils ne partagèrent pas toujours les vues de la Franco-Ancienne, Monod et Brunold écoutaient, en tout cas, ses remarques et suggestions.

Enfin, si l'ouverture de la Franco-Ancienne à l'enseignement supérieur n'avait que peu d'impact sur ses effectifs, elle en retirait du moins l'appui officiel de figures intellectuelles reconnues. Pierre Boyancé, ancien élève de l'ENS, brillant latiniste, professeur à la Sorbonne, remplit ainsi les fonctions de vice-président de la société à compter de 1948 et jusqu'à son départ à la direction de l'École française de Rome en 1960[312]. Sa nomination à ce poste, tout comme son élection à l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres l'année précédente signifiaient assez le crédit dont il jouissait dans les milieux lettrés. Ses articles ponctuels dans le *Monde* lui conféraient une audience élargie dans les milieux intellectuels.

Pierre Boyancé, tout comme Jacqueline Duchemin, sévrienne, professeur à la faculté des lettres de Poitiers, et Fernand Robert, normalien, helléniste, professeur à la faculté de lettres de Rennes, puis, à partir de 1954, à la Sorbonne[313], cumulaient leur engagement au bureau de la Franco-Ancienne avec des responsabilités dans le conseil d'administration de l'Association Guillaume Budé. Y figurait aussi Durry, professeur à la faculté des lettres de Paris, qui rejoignit le comité de la Franco-Ancienne en 1956. Entre cette société savante vouée à la défense des humanités, lieu de rencontre des universitaires spécialistes des langues anciennes, mais ouverte, au-delà de l'université, à tous les amoureux des lettres anciennes, et la société de spécialistes, gardienne des humanités dans l'enseignement secondaire, la liaison était donc bien établie. Maurice Lacroix eut du reste plus d'une fois l'occasion de rappeler

[310] Texte des remerciements adressés à Monod, *RFA*, n°99, octobre 1951, p. 100.
[311] L'attestent ses propositions pour la réforme du second degré, inspirées du schéma en vigueur dans les écoles européennes. Le latin y figurait au tronc commun : pour Charles Brunold, cette formule n'était pas à exclure, à condition de faire évoluer en conséquence la formation des professeurs. Charles Brunold, *Demain, ils seront des hommes. Aspects divers du problème scolaire*, Paris, Hatier, 1963, pp. 97-102.
[312] Félix Lecoy, « Allocution à l'occasion de la mort de monsieur Pierre Boyancé », *Comptes rendus de l'Académie des Inscriptions et belles lettres,* 120-3, 1976, pp. 437-440.
[313] Notice biographique de Fernand Robert in AAEENS, *Recueil*, 1994, pp. 445-449.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

aux adhérents de l'AGB la contribution de la Franco-Ancienne à la défense des humanités[314]. À cette cause, le bureau de la Franco-Ancienne consacrait, en effet, la majeure partie de son activité.

C. Mobilisations : de la défense des humanités à la défense des professeurs de lettres

Pour les spécialistes – la situation à cet égard n'a pas changé aujourd'hui – la question des horaires est, à tous égards, cruciale. Sur le plan symbolique, l'importance des horaires concédés à une discipline est un indice de la considération dont cette discipline jouit officiellement. L'horaire contribue ainsi, avec d'autres éléments, à inscrire les disciplines, et avec elles, les spécialistes qui en ont la charge, dans une hiérarchie symbolique. Sur le plan matériel, l'horaire est doublement décisif. D'une part, et c'est le plus évident, il détermine en grande partie la faisabilité du programme dont le professeur a la charge. D'autre part, en raison de son impact sur le nombre de classes effectivement confiées à un seul professeur, il a des conséquences sensibles sur la charge de travail correspondant à un nombre d'heures hebdomadaires données – notamment en matière de corrections et de réunions. À la sortie de la guerre, l'entêtement des spécialistes à défendre leurs horaires était communément jugé responsable, par les parents et l'administration, du « surmenage » des élèves – thème qui avait fleuri dans la presse après le rétablissement de l'égalité scientifique en 1923.

La défense et la promotion du latin, du grec et du français soulevaient des difficultés d'ordres très différents. Si la défense du latin contraignait la Franco-Ancienne à prendre position sur un terrain éminemment conflictuel, celui de la réforme du second degré, la sauvegarde du grec relevait avant tout de l'effort financier et organisationnel que l'administration était prête à consentir pour une discipline menacée. Quant au français, si nul ne contestait l'importance de cette discipline dans l'enseignement du second degré, il n'était pas si simple de revenir sur la situation défavorable léguée par Vichy, qui avait allègrement sacrifié le français au profit du latin dans les sections classiques. Comme le proclamaient les statuts, la défense du spécialiste et de ses prérogatives était le corollaire naturel de la défense des horaires.

[314] Maurice Lacroix, « La société franco-ancienne et la défense des études classiques », *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°4, décembre 1947, pp. 72-74 ; rapport sur « la défense des études classiques, par M. Maurice Lacroix, professeur de Première Supérieure au Lycée Henri IV, président de la Société des professeurs de français et de langues anciennes, discussions et résolutions », annoncé au programme du Congrès de l'Association Guillaume Budé, septembre 1958, *Bulletin de l'association Guillaume Budé,* n°1, mars 1958, p. 101.

1. La sauvegarde des études classiques

* « La question du latin »

Dans les années 1950, la « question du latin » se situait au carrefour de considérations pédagogiques, professionnelles et politiques ; avant d'exposer la position de la Franco-Ancienne dans ces débats, il importe d'en éclairer les différents aspects.

La première critique adressée à l'encontre de l'enseignement classique était de nature pédagogique. Suite à l'introduction des sciences et des langues vivantes dans l'enseignement secondaire, il avait été nécessaire de réduire l'horaire consacré à l'enseignement du latin afin d'éviter le « surmenage », grand thème des débats scolaires de l'entre-deux guerres, et motif de la suppression de l'égalité scientifique en 1941[315]. Or, disait-on, il était impossible de conduire les élèves à une connaissance satisfaisante de la langue et de la littérature latine dans les horaires restreints qui lui étaient concédés. Mieux valait donc réserver l'apprentissage du latin à une petite minorité qui serait susceptible d'y consacrer le temps requis. Telle était la thèse défendue, entre autres, par Jean Guéhenno, Inspecteur Général des Lettres en première page du Figaro le 7 juin 1945, dans une chronique intitulée « La question du latin » :

> *« "Il apprend le latin, il sait le latin", disent avec quelle fierté les parents de leur fils. Mais non, il l'apprend mal, il ne le sait pas, il ne le saura jamais. Il n'est pas possible qu'il le sache jamais. Je témoigne ici, comme un professeur qui a longtemps eu charge des meilleurs bacheliers, qu'il n'en est pas plus d'un sur cinquante qui sache assez de latin pour en tirer quelque profit de culture »*[316].

D'autre part, l'intérêt croissant pour les procédures d'orientation – auxquelles s'était déjà intéressé Jean Zay – menaçait aussi, dans le premier cycle, la coupure traditionnelle entre sections classiques, modernes et techniques. Les psychologues, au rang desquels Henri Wallon, appuyés par les militants de l'Éducation nouvelle, plaidaient en faveur d'une pratique raisonnée et autant que possible scientifique de l'orientation. Il n'était pas bon d'engager définitivement l'enfant dans l'une ou l'autre des différentes voies scolaires dès l'âge de onze ans. Seule l'observation prolongée de l'élève jusqu'à l'âge de quatorze ou quinze ans pouvait servir de base à une orientation raisonnable, tenant compte de ses capacités et de ses goûts, non des préjugés ou des moyens financiers de ses parents. Quelle devait être la place du latin dans cette nouvelle architecture ? Fallait-il retarder le début des études latines à un âge où les capacités des enfants seraient suffisamment établies ? Fallait-il

[315]Stéphanie Corcy-Debray, Le ministère Carcopino (24 février 1941-18 avril 1942) : un historien au service de la Révolution nationale ?, doctorat, histoire, 1999, p. 422.
[316] Guéhenno, *Le Figaro*, « La Question du latin », 7 juin 1945, p. 1

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

au contraire que tous les enfants goûtent au latin, et que l'on désigne, dans un second temps seulement, ceux qui pourraient raisonnablement poursuivre son étude ?

Ceux que la perspective de ce latin massifié n'effrayait pas se heurtaient d'ailleurs à un obstacle pratique : à quels maîtres confier cet enseignement ? Les maîtres de cours complémentaires, qui partageaient avec les professeurs de lycées et collèges la tâche de scolariser les élèves du premier cycle du second degré n'étaient pas latinistes. Introduire l'enseignement du latin dans les toutes les classes du premier cycle, c'était se priver de leurs secours sans forcément avoir les moyens de les remplacer.

Enfin, dernier type de reproche adressé au latin, celui d'avoir pour principale fonction de maintenir un barrage entre le peuple et la bourgeoisie. On reconnaît ici un argument défendu par Edmond Goblot en 1925 dans *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie*[317]. À ses yeux, la bourgeoisie restait attachée au latin et freinait l'extension du moderne dans l'enseignement secondaire pour une raison simple : c'était en fin de compte le fait d'avoir appris le latin qui seul pouvait distinguer le bourgeois ancien élève de l'enseignement secondaire du fils du peuple qui avait poursuivi ses études dans le primaire supérieur. Mais sa démonstration avait pour point de départ la situation particulière de l'enseignement dans l'entre-deux-guerres, caractérisé par l'existence de deux réseaux parallèles, primaire pour le peuple et secondaire pour la bourgeoisie. Elle était aussi une réaction à la réforme de Léon Bérard qui avait voulu rétablir le latin dans toutes les classes du premier cycle.

Dans le contexte de l'après-guerre, où il était question d'ouvrir au plus grand nombre les classes du second degré et donc, éventuellement, d'offrir à tous la possibilité d'apprendre le latin, le raisonnement de Goblot aurait, semble-t-il, dû perdre de sa force ou de son actualité. Les défenseurs des humanités comptaient d'ailleurs parmi eux de grandes figures de la gauche, comme Alexandre Marie Bracke-Desrousseaux, brillant helléniste et ancien député socialiste, ou Georges Cogniot, agrégé de lettres et député communiste. Pourtant, le soupçon de bourgeoisie pesait encore sur le latin, comme en témoigne, sous une forme extrême, un article publié en 1947 dans la tribune libre du bulletin du syndicat des collèges modernes. Intitulé « *Le déclassement des "certifiés" et le "classicisme" de l'enseignement*

[317] Edmond Goblot, *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie*, Paris, F. Alcan, 1925, chapitre 6 « L'éducation intellectuelle », p. 113-128.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

moderne », il portait en épigraphe la phrase suivante : « *Le latin n'est pas un instrument de culture, mais l'instrument de domination de la classe bourgeoise* »[318].

Le vent de la réforme soufflait donc contre le latin. Soutenu par la commission Langevin-Wallon, Gustave Monod souhaitait que les 6e nouvelles, dont l'ouverture était prévue pour la rentrée de 1945, ne proposent pas d'enseignement de latin, afin de permettre une orientation progressive des élèves, fondée sur l'observation de leurs aptitudes et de leurs goûts. Le ministre confia à une sous-commission du second degré le soin d'examiner la question. Au nom de la Société des agrégés et du syndicat des professeurs de l'enseignement du second degré, Maurice Lacroix, qui n'était pas encore, alors, à la tête de la Franco-Ancienne, prit la défense du latin en 6e, et obtint, en partie, gain de cause : le latin débuterait, dans les 6e nouvelles, dès le second trimestre de la 6e[319]. Dès cette première escarmouche, et avant même que la Franco-Ancienne n'ait rejailli de ses cendres, les camps étaient formés.

Pour toutes ces raisons, les réformateurs devaient immanquablement achopper sur la question du latin. Il serait certes abusif de considérer que tous les partisans de la réforme de l'enseignement étaient au même degré convaincus de la nécessité de retarder le début des études latines. Pourtant, le vent de la réforme soufflait incontestablement contre le latin, et la teneur des articles publiés dans *L'Éducation nationale*, à l'indignation de la Franco-Ancienne, en était un signe.

* Du « Latin pour tous » à la défense de l'enseignement secondaire

Pour les professeurs de lettres réunis au sein de la Franco-Ancienne, la sauvegarde d'un enseignement classique débutant dès la classe de 6e était un impératif qu'il n'était même pas question de discuter. À aucun moment ce sujet ne fit débat dans les pages du bulletin. Restait cependant à définir comment l'enseignement du latin devait s'intégrer dans un enseignement secondaire réformé. Sur ce point, la position du bureau qui – rappelons-le – donnait le ton dans la société – se durcit sensiblement au fil des ans.

Dans un premier temps, la société se rangea, certes discrètement, au nombre de ceux que Guéhenno appelait « les Chevaliers du latin pour tous ». Examinant le 20 février 1950 le projet de réforme d'Yvon Delbos, l'assemblée générale adopta, sur proposition de son président, le vœu suivant :

---

[318] Arnaud, « Le déclassement des "certifiés" et le "classicisme" de l'enseignement moderne », *Bulletin de l'enseignement moderne, organe mensuel du Syndicat National des Collèges Modernes de France et des Colonies*, n°6, octobre 1947, pp. 29-32.

[319] Sur cet épisode, voir Antoine Prost, « La gauche et la pédagogie républicaine », art. cit., p. 115.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

> *« L'Assemblée générale […]déclare, en tout cas, contraire à l'esprit même de l'Enseignement classique, le projet de remplacement de la 6e et de la 5e par des classes d'orientation si ce remplacement doit entraîner un recul des études latines ;*
> *Souligne, à ce propos, la valeur du latin comme test permettant de déterminer les aptitudes des enfants et souhaite que l'essai du latin soit facilité au plus grand nombre »*[320].

C'était certes affirmer qu'un projet de réforme ne trouverait grâce aux yeux des professeurs de lettres que s'il ne mettait pas en cause l'enseignement du latin en 6e. Mais c'était aussi montrer l'ouverture de la société à l'égard des notions d'orientation et de banc d'essai qu'avait consacrées le plan Langevin-Wallon. Il est vrai que cette ouverture restait prudente : du « plus grand nombre » à « tous », il y avait un pas que le bureau se gardait bien de franchir, soucieux peut être d'éviter les quolibets auxquels s'exposaient les chevaliers du latin pour tous.

Du projet Delbos au projet Berthoin[321], la ligne de la société se durcit nettement. Face au projet Berthoin, débattu en 1954-1955, qui proposait l'instauration d'un tronc commun dans les classes du premier cycle, le bureau choisit, non pas d'œuvrer en faveur de l'introduction du latin dans les matières du tronc commun, mais de rejeter en bloc ce projet et de prendre la défense d'un enseignement différencié dès la classe de 6e. Loin d'être envisagée comme une alternative possible, l'hypothèse du latin introduite au titre de discipline d'essai était désormais définitivement écartée par le bureau de la Franco-Ancienne. Dans le compte-rendu de la réunion du 9 décembre 1954, le lecteur du bulletin pouvait ainsi constater que le bureau condamnait sans distinction « *les collègues de lettres qui, au sein de leurs syndicats, préconisaient "l'institution d'un tronc commun", soit sans latin, soit avec latin plus ou moins raccourci, à titre d'option ou de banc d'essai* »[322].

Ce durcissement intervint au moment même où le SGEN, au congrès de Grenoble, en 1955, se prononçait à une très large majorité en faveur du latin, proposé dès la 6e à tous les élèves à titre de banc d'essai. Le SGEN confirma cette ligne aux congrès de Poitiers (1956) et de Dijon (1957), et ce à une très large majorité[323]. Ce n'est d'ailleurs pas sans amertume que le SGEN notait, en 1957, que sa proposition, jugée utopique, n'avait pas désarmé les

[320] Relevé des vœux de l'assemblée générale du 20 février 1950, *RFA*, n° 94, p. 50.
[321] Pour le texte de ces projets, Luc Decaunes, Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours. 1789-1960, Paris, IPN, 1962, 419 p.
[322] Compte-rendu de la réunion du bureau du 9 décembre 1954, *RFA*, n°113, p. 136.
[323] Au congrès de Dijon, 17 avril 1957, la motion sur l'enseignement du latin à titre de banc d'essai dès la 6e est adoptée avec 85% de votes favorables, 7% contre, 8% d'abstentions. *Syndicalisme universitaire (SU)*, n° 183, 10 mai 1957, p. 4 Seules les commissions pédagogiques de Grenoble et Lille s'étaient prononcées contre (*SU*, n° 180, 1er mars 1957, p. 7).

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

adversaires du tronc commun, au nombre desquels s'était définitivement rangée la Franco-Ancienne[324].

En effet, à compter de cette date, la Franco-Ancienne s'engagea vigoureusement contre les projets de réforme bâtis sur l'hypothèse du tronc commun[325]. Pour faire échouer le projet Berthoin, puis le projet Billères – qui reprenait l'hypothèse d'une période d'observation sans option – la Franco-Ancienne mena, de mai 1955 à la fin de l'année 1956, une campagne de grande ampleur. L'initiative en revenait d'abord aux membres du bureau et du comité : un communiqué adressé en juillet 1955 aux grands titres de la presse nationale fut relayé par des articles envoyés, à titre individuel, par des responsables de la société, Boyancé dans *Le Monde*, Jacqueline Duchemin dans *La Nouvelle République*, Maurice Lacroix dans la *Dépêche du Midi*, Pierre Bennezon dans *Combat*[326]. Le 9 novembre 1955, Lacroix, Bennezon et Lac participèrent à un débat dans l'émission de radio intitulée « La Tribune de Paris »[327]. Sur leur initiative, la régionale de Paris réunit parents d'élèves, parlementaires et collègues de toutes disciplines pour débattre de la réforme. Enfin, le bureau joignit au numéro de janvier 1956 une charte résumant les positions de la société sur la réforme de l'enseignement[328]. La campagne reprit au niveau national contre le projet Billères, suscitant, une nouvelle floraison d'articles de Lacroix, dans *Carrefour*, de Boyancé, dans *Le Monde* et la *Revue des deux mondes* et de Gérard Bonnot dans *Constellation*[329]. Quant à Bennezon, désormais directeur adjoint du cabinet de Billères, il avait changé de camp.

Il serait pourtant faux de ne voir là que l'agitation d'une poignée de responsables. Les sections locales de Bourges, Issoudun, Clermont-Ferrand, Saint-Brieuc, suivirent les instructions du bureau et organisèrent à leur tour des journées d'information visant notamment les parents d'élèves et les parlementaires[330]. Plus encore, en dépit de quelques démissions suscitées par cette campagne[331], la société enregistra, pendant cette période, une

[324] Létoquart, rapporteur de la commission pédagogique du SGEN, « Réforme de l'enseignement. Rapport pour le congrès », *SU*, n°180, 1er mars 1957, p. 7.
[325] Deux textes définissent les positions de la commission à l'égard de la réforme : cahier central, *RFA*, n°116, janvier 1956 ; note remise par les représentants de la société auditionné à la Commission de l'Éducation Nationale de l'Assemblée, 11 juillet 1957, *RFA*, n°123, décembre 1957, pp. 160-163.
[326] Ces articles sont mentionnés en réunion de bureau, 9 octobre 1955, *RFA*, n° 115, pp. 8-9.
[327] *RFA*, n°116, janvier 1956, pp. 59-64.
[328] Cahier central, *RFA*, n°116, janvier 1956.
[329] Compte rendu de la réunion de bureau, 7 octobre 1956, *RFA*, n°119, p. 203.
[330] *RFA*, n°115, octobre 1955, pp. 18-21 ; p. 55.
[331] Démissions évoquées dans le rapport moral présenté à l'assemblée générale du congrès de Dijon, 21 mai 1956, *RFA*, n°118, juin 1956, p. 165 *sqq.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

hausse de ses effectifs, qui témoignait de l'écho que la campagne organisée contre la réforme suscitait chez les professeurs de lettres[332].

Dans cette mobilisation contre les projets Berthoin et Billères, la Franco-Ancienne trouva, entre autres, l'appui de la Société des agrégés, hostile, elle aussi, à la suppression des deux premières années de l'enseignement secondaire, vidées de leur fonction par le tronc commun[333]. Le SNES ne rejoignit le camp des opposants que dans un second temps. En effet, les élus du SNES avaient initialement approuvé le projet Billères au CESD, sous réserve de diverses modifications. À l'inverse de la Franco-Ancienne et de la Société des agrégés, il n'était pas opposé au principe du tronc commun, du moins pour la première année de l'école moyenne. Mais le rejet des amendements proposés au CESD, et un référendum interne, concluant au rejet de la réforme, conduisirent les élus du SNES à voter contre le projet au CSEN. À partir de là, le SNES prit part à la lutte contre la réforme, avec, comme principale ligne de front, le problème de la qualification des maîtres appelés à enseigner dans les premières classes.

Quel sens donner à cette conjonction des forces ? Dans son étude sur les réactions des syndicats enseignants devant le projet Billères, François-Georges Dreyfus analyse la présence de membres du SNES au bureau de la Franco-Ancienne et à la Société des agrégés comme la preuve d'un contrôle exercé par le syndicat sur ces associations para-syndicales[334]. La réalité est sans doute plus complexe, comme le suggère Yves Verneuil[335]. La réaction de Jeanne Lac, démissionnant du CESD, pour protester contre l'adoption du projet de réforme témoignait que même une ancienne militante syndicale pouvait faire primer les considérations liées à sa catégorie ou à sa spécialité sur les mots d'ordre syndicaux[336].

Il paraît certain, en revanche, que les participations croisées entre Franco-Ancienne et Société des agrégés ont facilité le rapprochement des positions et des initiatives, à tel point que le bulletin reflétait souvent sans les distinguer nettement les actions provenant de l'une ou de l'autre Société.[337] Dans la liste des articles adressés à la presse contre le projet

[332] « Notre société est en pleine extension. Le tirage de notre revue ne cesse de croître », déclaration de Maurice Lacroix, *RFA*, n°116, janvier 1956, p.76.
[333] Sur les prises de position des syndicats et de la Société des agrégés face à cette réforme, voir François-Georges Dreyfus, « Un groupe de pression en action : les syndicats universitaires devant le projet Billères de réforme de l'enseignement (195-1959) », *Revue française de science politique*, 15-2, 1965, pp. 213-250.
[334] *Ibid.* p. 225.
[335] Yves Verneuil, « Oligarchie ou lutte d'influence ? … », art. cit., pp. 26-28.
[336] Courrier de Jeanne Lac annonçant sa démission du CESD, suite à l'adoption du projet de réforme de l'enseignement, 29 juin 1956, *RFA*, n°118, juin 1956, p. 141.
[337] Yves Verneuil souligne cette étroite collaboration entre Société des agrégés et Franco-Ancienne dans la défense de l'enseignement secondaire, et conclut également à l'impossibilité de déterminer laquelle des deux

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Berthoin, Lacroix recensait ainsi les articles de Bennezon, professeur de lettres, certes, mais plus engagé en réalité à la Société des Agrégés, dont il avait été président de 1951 à 1954, qu'à la Franco-Ancienne[338]. Est aussi mentionnée, cette fois contre le projet Billères, une réunion d'information, organisée par la section du lycée Hélène Boucher, sur les projets de réforme de l'enseignement, avec une intervention de Marchais, professeur de lettres membre de la Franco-Ancienne, mais surtout président de la Société des agrégés[339]. Dernier exemple, Lacroix rendit compte au bureau de la Franco-Ancienne du recours en Conseil d'État qu'il déposé, au nom de la Société des agrégés, contre la suppression de l'examen d'entrée en 6e. Le recoupement des instances nationales, débouchait, logiquement, sur la formulation de positions pédagogiques communes[340].

Un tel recoupement était sans aucun doute facilité par l'interpénétration des effectifs : les données mentionnées ci-dessus laissent penser que la Franco-Ancienne était, très largement, une société d'agrégés de lettres et de grammaire. Or, les agrégés de lettres et de grammaire représentaient plus de 28, 6% des agrégés en 1955-1956[341]. La confusion du point de vue des spécialistes – défense du latin en 6e et 5e – et du point de vue des catégories – obstacle à l'entrée d'un personnel non qualifié dans les établissements secondaires – en était sans aucun doute facilitée. L'engagement de certains parlementaires contre le projet Billères, tel Hippolyte Ducos, agrégé de lettres, député radical, rapporteur du projet Billères devant l'Assemblée nationale, trouvait aussi dans cette proximité professionnelle et culturelle sa première raison d'être[342].

Face à cette vague d'oppositions, le projet Billères fut finalement abandonné : la Franco-Ancienne, et le latin, tiraient profit d'une victoire collective dont les enjeux dépassaient largement la seule question du sort de l'enseignement classique. Si l'alliance s'était révélée payante, cette confusion des genres n'était pas sans risque pour la Franco-Ancienne. Alors que depuis 1945, la tendance était à la division toujours plus stricte du travail entre les syndicats – chargés de faire entendre le point de vue des enseignants sur la réforme de l'enseignement – et les sociétés de spécialistes, centrées sur les questions

---

sociétés influence l'autre, en raison de l'interpénétration de leurs responsables. Yves Verneuil, *La Société des agrégés…*, *op. cit.*, p. 651.

[338] Yves Verneuil, « Pierre Bennezon », biographie, *La société des agrégés…*, *op. cit.* , vol. *Sources et bibliographie*, pp. 113-114.

[339] *RFA*, n°120, janvier 1957, p. 30.

[340] D'après les témoignages recueillis par Yves Verneuil, Jeanne Lac, vice-présidente de la Franco-Ancienne, aurait été la maîtresse de Pierre Bennezon, ce qui facilitait aussi certaines convergences, Yves Verneuil, « Oligarchie ou lutte d'influence ?.. », art. cit., p. 23.

[341] « Personnel enseignant des enseignements classiques et modernes. Tableau récapitulatif », TS, n°497, janvier 1960.

[342] François-Georges Dreyfus, « Un groupe de pression… », art. cit., pp. 245-246.

pédagogiques, la Franco-Ancienne choisissait au contraire, une fois de plus, de lier le destin du latin à celui de la sauvegarde des structures traditionnelles de l'enseignement secondaire. Difficile de mesurer ce que cette stratégie devait aux convictions des responsables de la Franco-Ancienne sur la nature et la fonction de l'enseignement secondaire, et à leurs appréhensions devant les minces chances de succès d'une stratégie reposant sur la massification du latin. Quoi qu'il en soit, Lacroix avait finalement suivi la voie ouverte par Suran dans l'entre-deux-guerres. Les divergences qui avaient pu affleurer dans les années 1920 s'étaient effacées, et les nombreux hommages rendus par Lacroix à son prédécesseur témoignaient de la continuité d'une action et d'une stratégie qui inscrivaient la Franco-Ancienne dans le camp des conservateurs[343].

* Un second front : la concurrence des enseignements scientifiques

Si l'enseignement secondaire classique était menacé par les projets de réformes visant à démocratiser l'enseignement, l'enseignement des langues anciennes avait aussi tout à redouter de la faveur sans cesse croissante dont jouissaient les enseignements scientifiques.

Les expériences antérieures avaient prouvé que la survie du grec dépendait, en grande partie, de la possibilité, pour les élèves de la section latin-grec, de terminer leur cursus scolaire dans la classe de mathématiques élémentaires qui ouvrait notamment la porte des préparations aux grandes écoles scientifiques. Boudée par les élèves après la réforme de 1902 qui en avait fait une section essentiellement littéraire, la section latin-grec avait, après le rétablissement de l'égalité scientifique en 1923 connu une croissance régulière. Mais à la veille de la guerre, l'égalité scientifique suscitait des critiques de plus en plus vives. Jugée responsable aussi bien du surmenage des élèves, que du faible développement des études scientifiques, elle avait finalement été supprimée par Vichy. Cette suppression fit encore partie des mesures sur lesquelles les ministères de l'après-guerre ne revinrent pas. Conscient des conséquences mécaniques que la fin de l'égalité scientifique avait sur des effectifs en chute libre, la Franco-Ancienne, dirigée par un helléniste passionné, mena bataille pour le grec.

Si certains de ses membres – notamment Jean-François Allard, professeur de lettres supérieures au lycée Louis Le Grand[344] – plaidaient en faveur du rétablissement de l'égalité scientifique, le bureau opta pour une solution plus modérée. À défaut d'imposer à tous les

[343] Maurice Lacroix, « Hommage à Théodore Suran », *RFA*, n°91, troisième trimestre 1949, pp. 98-100 ; « Notre centième numéro », *RFA*, n°100, janvier 1952, pp. 4-5.
[344] Jean Allard, « Mathématiques et Humanités », *US*, n°32, 15 décembre 1946, p. 20 ; « La question de l'égalité scientifique dans nos classes d'A », *RFA*, n° 90, deuxième trimestre 1949, pp. 71-73.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

élèves de la section latin-grec le lourd programme scientifique des sections C et M, il fallait au moins offrir aux élèves de A qui en étaient capables la possibilité de suivre tout ou partie de ce programme. L'effort de la société porta d'abord sur la mise en place des cours facultatifs prévus par les textes officiels. L'absence de sanctions au baccalauréat, venant récompenser l'effort des élèves, compromettait toutefois cette solution. Le bureau s'orienta alors vers la création d'une nouvelle section A', latin-grec-sciences.

Le combat mené pour la section A' est révélateur du mélange des genres qui caractérisait encore, à cette époque, les modes d'action des membres du bureau. On peut y observer l'habileté de Maurice Lacroix et de Jeanne Lac à utiliser de manière conjointe les deux leviers de l'action syndicale et de l'action associative. En effet, la question des sections du baccalauréat, débattue au ministère au sein de la commission présidée par Edmond Faral, fut mise à l'ordre du jour de la commission pédagogique du SNES sur l'initiative de Campan, professeur de sciences naturelles, alors secrétaire pédagogique du SNES, auteur d'un rapport, publié dans l'*Université Syndicaliste,* proposant la création de nouvelles sections (section moderne à langue unique, section de lettres modernes, section technique économique, section moderne de science expérimentale).

À la demande de Jeanne Lac et de Maurice Lacroix, le projet de Campan fut réexaminé par la commission pédagogique du SNES qui modifia les propositions de Campan, et y ajouta une nouvelle section latin-grec avec mêmes horaires et programmes que la section C[345]. De cette façon, la Franco-Ancienne liait ses revendications propres à un projet d'ensemble susceptible de recevoir un large soutien dans les conseils d'enseignement. La section A' fut donc instaurée par l'arrêté du 13 octobre 1951, en même temps que les trois autres sections modernes, C', M' et technique B. Sans connaître les succès fulgurants de la section M', la section A' permit de freiner le recul des sections latin-grec dans le second cycle.

Tout comme pour la défense des études latines, le bureau de la société avait invoqué, à l'appui de ses revendications, une certaine conception de l'enseignement secondaire. Contre la spécialisation précoce, le bureau de la Franco-Ancienne plaidait pour une formation équilibrée, conciliant culture littéraire et culture scientifique. Jugée à cette aune, la section A' incarnait donc « *l'idéal d'équilibre* » que devait rechercher l'enseignement du second degré. À tel point que, sans égard pour le petit nombre de candidats susceptibles de

[345] « L'orientation scolaire et les baccalauréats », *RFA*, n°90, deuxième trimestre 1949, pp. 68-70.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

rechercher sinon d'atteindre l'idéal ainsi défini, Jeanne Lac affirmait sans ambages, devant ses collègues du CESD, qu'il fallait y voir « *l'axe de [l'] enseignement secondaire* » [346].

Nul doute que cette conception de l'enseignement secondaire n'était pas celle de la majorité des adhérents du SNES. Mais, dans cette configuration, les membres de la Franco-Ancienne, militant au SNES, avaient pu obtenir le soutien de leurs collègues d'autant plus facilement que la solution proposée ne mettait pas directement en concurrence les disciplines littéraires et les disciplines scientifiques. Dans son combat pour le grec, la Franco-Ancienne reçut aussi le soutien de Charles Brunold. Il approuva la création de la section A', latin-grec-sciences ; il encouragea les chefs d'établissement à maintenir les sections de grec pour un tout petit nombre d'élèves, voire à conserver deux enseignements parallèles de grec pour les garçons et les filles afin d'éviter que les élèves n'eussent à se déplacer d'un établissement à l'autre[347]. Mais le grec, discipline optionnelle, ne rentrait pas en concurrence avec les disciplines principales du cursus secondaire. Il n'en allait pas de même du latin, et, sur ce terrain, les alliés de la Franco-Ancienne ne suffirent pas à faire reculer Brunold, le directeur de l'enseignement du second degré.

Dans la seconde moitié des années 1950, la pression des scientifiques sur l'enseignement du second degré s'accentua, menaçant non plus seulement le grec, mais aussi, le latin. Un groupe d'universitaires, de cadres et dirigeants de grandes entreprises, de personnalités politiques, rassemblés dans un Comité pour l'expansion de la recherche scientifique, organisèrent à Caen, en novembre 1956, un colloque sur la recherche et l'enseignement scientifique. Le colloque conclut à la nécessité, dans les dix ans à venir, de doubler le nombre d'étudiants en sciences, de tripler le nombre d'ingénieurs et de multiplier par dix le nombre de scientifiques. À l'enseignement du second degré de s'adapter, en amont, pour répondre à cet objectif. Les sciences devenaient une priorité nationale, idée à laquelle Brunold, physicien, fut particulièrement sensible[348]. C'est dans ce contexte qu'il faut resituer un certain nombre de mesures prises par le directeur de l'enseignement du second degré pour développer et réformer l'enseignement scientifique[349]. L'une d'elles

[346] Texte rédigé par Jeanne Lac à la demande du directeur général de l'enseignement du second degré, à l'occasion des débats sur les sections du second cycle, *RFA*, n° 107, octobre 1953, p. 13.
[347] Déclarations de Charles Brunold lors des débats sur la création de l'agrégation de lettres modernes, compte-rendu intégral des débats au Conseil d'enseignement du second degré, séance du 18 juin 1959, CAC 19770543/2.
[348] Jean-Michel Chapoulie, « Une révolution … », art. cit. p. 32.
[349] Citons, entre autres, la révision des programmes de mathématiques, à commencer par la classe de 6e en 1957, ainsi que les instructions du 14 novembre 1958 : « *Du fait de l'inéluctable nécessité d'attirer aux études scientifiques une proportion aussi élevée que possible de nos élèves, l'enseignement des mathématiques requiert des soins tout particuliers dès les premières années des études secondaires* ».

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

En juin 1957, le comité de la société se réunit d'urgence pour réagir à la menace d'une réduction des horaires de latin. Il adressa une circulaire aux syndicats, SGEN, SNES et SNALC, à la presse parisienne (*Le Figaro*, *Le Monde* et *Combat* y firent écho) et aux membres des deux commissions parlementaires de l'Éducation nationale – où les études classiques comptaient encore plusieurs soutiens, notamment Hippolyte Ducos et Georges Cogniot, sénateur communiste et agrégé de lettres[350]. La Franco-Ancienne reçut le soutien immédiat du SNALC. Le secrétaire pédagogique du SNES, dans un courrier daté du 28 juin 1957, signala à Lacroix qu'il avait, sur ce point, obtenu gain de cause au sein de la commission pédagogique du SNES [351]. La réponse du SGEN, elle aussi favorable, rappelait toutefois les divergences de la Franco-Ancienne et du SGEN sur la question du latin, le syndicat souhaitant que le latin devienne une « *matière capitale pour le dépistage des possibilités intellectuelles des enfants* »[352]. Quoi qu'il en soit, cette mobilisation, et surtout, le lobbying interne de Maurice Lacroix au sein du SNES sembla d'abord payant : les conseils d'enseignement rejetèrent l'arrêté ministériel[353].

Mais l'avis du conseil était purement consultatif et le ministre pouvait passer outre. L'arrêté du 12 août 1957 entérina le déclin du latin au profit des mathématiques :

Tableau 29 Conséquences de l'arrêté du 12 août 1957 sur les horaires de latin et de mathématiques

Anciens horaires	Nouveaux horaires
Latin 6e : 5h00 5e : 5h00 4e : 4h00 3e : 4h00	 6e : 4h00 5e : 4h30 4e : 3h30 3e : 3H30
Mathématiques 6e : 2h00 5e : 2H30 4e : 2h30 3e : 2H30	 6e : 3h00 5e : 3h00 4e : 3h00 3e : 3h00

Source : *Nouveaux horaires et programmes de l'enseignement du second degré*, Paris, Vuibert, 1954, 184 p.; arrêté du 12 août 1957, *BOEN*, n°31, 5 septembre 1957, p. 2565.

Circulaire du 14 novembre 1958, *BO*, n°42, 20 novembre 1958, p.3361. Nous remercions Renaud d'Enfert qui nous a signalé ces documents.

[350] Réunion du comité, 16 juin 1957, *RFA*, n°122, juillet 1957, p. 121.

[351] *US*, n°159, 15 mai 1957, p.14.

[352] Réponses du SNALC (s.d.), du SNES (28 juin 1957) et du SGEN (23 juillet 1957), *RFA*, n°122, juillet 1957, pp. 121-124.

[353] « L'horaire du latin devant les conseils universitaires », *RFA*, n°122, juillet 1957, p. 120.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

En section classique, l'augmentation de l'horaire de mathématiques, qui accompagnait la mise en place de nouveaux programmes était compensée par une réduction équivalente de l'horaire de latin, correspondant à 2h30 hebdomadaires réparties sur les quatre classes du premier cycle.

Pour contrer ce mauvais coup, la Franco-Ancienne se chercha une nouvelle fois des alliés : dans le courant du mois d'août, le bureau adressa une nouvelle circulaire à la presse (*Le Monde, Le Figaro, Combat*), un courrier au SNES, au SGEN et au SNALC, à la Fédération des associations de parents d'élèves – qui avait pris part à la lutte contre la réforme Billères[354]. Si le SNALC s'alarmait, comme la Franco-Ancienne, du coup porté aux études classiques, pour le SNES et pour la Société des agrégés – qui se joignit au concert de protestation – le mépris dans lequel le ministre avait tenu l'avis des conseils était le premier motif de mécontentement[355]. Pour autant, il ne pouvait être question, pour eux, d'engager un rapport de force avec le ministère sur les horaires de latin. Dans cet arbitrage entre latin et mathématiques, ni les connexions étroites avec le SNES – clef des votes aux conseils d'enseignement –, ni le soutien de la Société des agrégés, ni le profil du ministre, Billères, agrégé de lettres, sollicité directement par courrier après publication de l'arrêté – ne suffirent à faire prévaloir le point de vue des professeurs de lettres. La Franco-Ancienne dut se contenter d'une circulaire recommandant que la vingtaine d'heures annuelles de travail dirigé prévue par la circulaire de 1952 fussent prioritairement attribuées au latin[356].

L'analyse des différents combats menés par la Franco-Ancienne pour la défense des langues anciennes, et les succès variables qui couronnèrent ses tentatives, permettent de mieux comprendre la nature et l'étendue de son influence. Convaincus que l'avenir du latin passait par la sauvegarde de l'enseignement secondaire, les dirigeants de la Franco-Ancienne trouvaient des alliés de circonstance dans les défenseurs de cet enseignement, face aux projets de réforme qui faisaient la part trop belle aux revendications de l'enseignement primaire sur l'école moyenne. Le latin était alors le bénéficiaire indirect d'une alliance dont l'enjeu central était ailleurs : sauvegarde d'une tradition pédagogique ou défense des intérêts corporatistes[357]. Telle était la configuration de l'opposition à la réforme Billères.

---

[354] *RFA*, n°122, juillet 1957, pp. 125-127.
[355] *RFA*, n°122, juillet 1957, pp. 125-127.
[356] Circulaire du 16 mai 1958, « Utilisation des heures de travail dirigé prévues par la circulaire du 30 mai 1952 dans les classes de 6e et 5e », *BO*, n°21, 22 mai 1958, p. 1721.
[357] Jean-Marie Donegani et Marc Sadoun, « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision », *Revue française de science politique*, vol. 26, n° 6, décembre 1976, p. 1125-1146.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

L'implication des responsables de la Franco-Ancienne au SNES pouvait faciliter l'aboutissement de certaines revendications – formulation d'un projet défendu devant le ministre, approbation en conseil d'enseignement – lorsqu'elles n'entraient pas en conflit avec les intérêts d'autres disciplines : tel était le cas de la section A'. En revanche, l'échec de la campagne menée pour rétablir les horaires de latin témoignait que le soutien formel des syndicats n'était pas suffisant, lorsque l'équilibre d'ensemble des disciplines était en cause. Faut-il incriminer un soutien de façade de la part des syndicats, peu enclins à engager la lutte pour les intérêts d'une seule discipline ? Faut-il au contraire faire prévaloir la détermination du ministre, et le caractère prioritaire désormais conféré au développement de l'enseignement scientifique ?

En défendant les langues anciennes, la Franco-Ancienne fut donc amenée à se positionner dans les conflits très vifs relatifs au devenir de l'enseignement secondaire, à sa démocratisation et à sa modernisation. Face aux projets d'école moyenne, le plus souvent synonymes de réduction des études classiques, et face à la montée des enseignements scientifiques, présentés comme le véritable levier d'une modernisation de l'économie et de la société françaises, la Franco-Ancienne avait-elle d'autres choix, pour défendre le latin, que de rejoindre le camp des conservateurs ?

2. « Une demi-victoire : le relèvement de l'horaire de français » [358]

À tous égards, la défense de l'enseignement du français échappait à ce double conditionnement : c'était une cause plus consensuelle dans le champ pédagogique. Si la Franco-Ancienne n'avait, sur ce terrain, aucun adversaire à redouter, elle pouvait aussi moins facilement entraîner ses partenaires dans un conflit avec le ministère. Quelle fut, en ce domaine, sa stratégie ?

* Asseoir la légitimité d'une revendication

La question de l'horaire de français dans les classes du premier cycle fut mise à l'ordre du jour des travaux de la société dès 1948. Cet horaire avait été significativement réduit dans les sections classiques par le gouvernement de Vichy[359], et n'avait pas été entièrement rétabli à la Libération. Le questionnaire adressé en février 1948 à tous les adhérents au sujet de l'enseignement du français aborda donc, logiquement, la question des horaires dans les classes du premier cycle. Pour les classes de grammaire, 6e, 5e et 4e, le

[358] C'est avec ce titre que le bulletin de la Franco-Ancienne salue l'octroi d'une demi-heure supplémentaire à l'horaire du français en 3e, destiné à l'enseignement de la morale par les textes, *RFA*, n° 105, avril 1953, p. 106.
[359] Arrêté du 17 août 1941 relatif aux horaires des classes de l'enseignement secondaire.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

questionnaire restait ouvert (« *Les horaires actuels vous permettent-ils d'assurer un enseignement efficace ?* »). Pour la classe de 3e, il se faisait plus pressant, soulignant notamment les exigences nouvelles liées à la création du BEPC : *« L'exiguïté de l'horaire de français en A et B ne défavorisera-t-elle pas les candidats des sections classiques par rapport à ceux de la section moderne ? (A et B : 3h ; M , 5h)* » [360]? Sans surprise, les adhérents optèrent pour la réponse suggérée par cette tournure interro-négative : en 3e classique, les horaires étaient jugés nettement insuffisants, les réponses étant plus partagées pour les classes précédentes.

Si le diagnostic suscitait l'unanimité, le passage à l'action organisée n'eut rien d'automatique. En avril 1950, dans l'élan enthousiaste suscité au bureau par la forte vague d'adhésions, un référendum fut organisé, par le biais du bulletin, sur les actions envisagées pour obtenir une augmentation des horaires de français dans les classes de cinquième, quatrième et troisième classiques[361]. Le bureau suggérait plusieurs pistes : action auprès des associations de parents d'élèves, suppression des compositions, ou grève. Cette dernière pratique, étrangère à la tradition associative et présyndicale des mouvements enseignants, commençait alors à s'imposer dans le répertoire d'action des syndicats de la FEN[362]. L'absence de suite donnée au référendum dans le bulletin – exception faite d'une réponse de la section de Monaco[363] – laisse penser que les adhérents ne partageaient pas l'analyse des dirigeants sur l'urgence de la situation.

Dans un premier temps, l'action du bureau se cantonna donc à l'intervention auprès des membres des conseils d'enseignement. Après avoir invité les candidats littéraires aux élections du CESD organisées en juin 1950, à se prononcer sur le relèvement de l'horaire de français, « *scandaleusement insuffisant* », Maurice Lacroix et Jeanne Lac soumirent aux nouveaux élus un projet de vœu relatif à l'augmentation de l'horaire de français dans le premier cycle. Sur leur demande, le conseil adopta, à la séance du 29 octobre 1950, un vœu relatif au rétablissement des horaires de français dans les classes du premier cycle[364], vœu renouvelé à la séance du 31 mai 1951[365]. Maurice Lacroix porta ensuite cette demande devant le Conseil Supérieur de l'Éducation nationale, qui émit un vœu semblable le 4 juillet

[360] Questionnaire, *RFA*, supplément au n° 85, février 1948.
[361] *RFA*, n° 94, avril 1950, pp. 45-46
[362] Laurent Frajerman, « Le syndicalisme enseignant français et la grève : normes et normalisations d'une pratique (1948-1959) », *Paedagogica historica*, 44-5, octobre 1008, pp. 543-554.
[363] H. Peyre, correspondant de la section de Monaco, « À propos des horaires de lettres dans le premier cycle » *RFA*, n°97, premier trimestre 1951, pp. 45-46.
[364] *RFA*, n°96, décembre 1950, pp. 4-5.
[365] Maurice Lacroix, « Éditorial », *RFA*, n° 98, juin 1951, p. 59.

1951[366]. Ces votes permettaient d'établir le consensus des représentants du personnel sur l'insuffisance des horaires de français. Il lavait ainsi la Franco-Ancienne des soupçons de prétention excessive qui pesaient fréquemment sur ce type de demandes.

Si les conseils d'enseignement avaient le pouvoir d'émettre des vœux, le ministère restait parfaitement libre d'en tenir compte ou de les ignorer. Pour une mesure de ce type, requérant un effort budgétaire conséquent, la volonté du ministre et le soutien du directeur de l'enseignement du second degré étaient décisives. Suite à l'adoption des vœux par les conseils d'enseignement, Gustave Monod avait reconnu le bien fondé de la demande des professeurs de lettres et promis d'accorder la priorité au français sur les autres vœux relatifs à des modifications d'horaire[367]. L'arrivée, en août 1951, d'un nouveau ministre, André Marie, et surtout d'un nouveau directeur de l'enseignement du second degré, Charles Brunold, exigeait de nouvelles démarches.

L'audience accordée par Brunold le 20 mars 1952 n'avait laissé que peu d'espoirs à la Franco-Ancienne : il avait exposé à la délégation les contraintes budgétaires qui s'opposaient à cette mesure[368], contraintes qu'il détailla dans un courrier daté du 17 avril 1952[369]. En revanche, l'audience accordée le 9 mai 1952 par le ministre André Marie éveilla les espérances du bureau : le ministère avait reconnu la légitimité des demandes de la Franco-Ancienne et s'était montré soucieux de les satisfaire[370]. Une note adressée par André Marie à Charles Brunold le 12 mai confirme, dans ses grandes lignes le compte rendu d'audience publié dans le bulletin. Le ministre « *partageait les sentiments* » de M. Lacroix, et suggérant plusieurs pistes pour contourner l'obstacle financier, concluait en informant Charles Brunold qu'il « *[serait] personnellement très heureux de donner satisfaction aux vœux qui [lui avaient] été exposés*»[371]. La Franco-Ancienne avait réussi à faire reconnaître le bien-fondé de sa demande, et pouvait désormais s'appuyer sur les promesses du ministre pour faire valoir ses revendications. L'accord du ministre réglait-il la question ?

[366] Maurice Lacroix, « Éditorial », *RFA*, n° 98, juin 1951, p. 59. (*RFA ou archives conseil d'enseignement ∞)*
[367] Maurice Lacroix, « Éditorial », *RFA*, n° 98, juin 1951, p. 59.
[368] Compte rendu de l'audience accordée par Brunold, directeur de l'enseignement du second degré, accompagné de l'inspecteur général Baissas, 20 mars 1952, *RFA*, n° 101, février 1952, p. 44.
[369] Courrier de Brunold, directeur de l'enseignement du second degré, au président de la Franco-Ancienne, 17 avril 1952, *RFA*, n° 102, mai 1952, p. 94.
[370] Compte rendu de l'audience accordée par André Marie, ministre de l'Éducation nationale, 9 mai 1952, *RFA*, n°102, mai 1952, pp. 93- 94.
[371] Note d'André Marie, ministre de l'Éducation nationale, à Charles Brunold, directeur de l'enseignement du second degré, 12 mai 1952, CAC, 2000222/2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Si l'on en croit la note adressée à André Marie le 20 mai 1952[372], Charles Brunold restait décidé à débouter la demande de la Franco-Ancienne. Il faisait valoir au ministre la gourmandise des Sociétés de spécialistes qui ne manqueraient pas de s'engouffrer dans la brèche si l'on donnait satisfaction à l'une d'entre elles, la surcharge actuelle des horaires et le coût de la mesure. Enfin, il jugeait peu opportunes les suggestions avancées par André Marie de récupérer la demi-heure d'instruction civique supprimée depuis deux ans et dont le rétablissement était à l'étude ou les horaires d' « *activités dirigées* ». Pour donner malgré tout satisfaction au ministre, et démontrer son attachement à l'enseignement du français, il se proposait d'adresser aux recteurs une circulaire rappelant que toutes les disciplines «*[pouvaient] et [devaient] concourir à cet enseignement* ». La note se concluait sur la remarque suivante : « *Il est bien certain que si tous les maîtres, de quelque discipline qu'ils relèvent, se font les auxiliaires du professeur de Français, la demande de M. Lacroix devient absolument inutile* »[373]. À compter de cette date, le détail des négociations doit être reconstitué, d'une part, à partir des deux versions, sensiblement différentes, qu'en donne, à quelques mois d'écart, le bulletin de la Franco-Ancienne[374], et d'autre part, à partir des archives du débat au conseil de l'enseignement du second degré, qui éclairent en partie les incohérences de ces deux versions.

Il semblerait que dès l'été, Charles Brunold se soit vu dans l'obligation d'accepter l'une des propositions faites par le ministre : celle de récupérer la demi-heure d'instruction civique. Le transfert pur et simple de cette demi-heure à l'enseignement du français faisait cependant obstacle à l'aboutissement d'un projet en débat depuis près d'un an. Relayant une inquiétude alors largement partagée[375], une Commission sur l'enseignement de la morale, réunissant des parlementaires, s'attelait depuis plusieurs mois au rétablissement d'un enseignement de morale dans le premier cycle du second degré. Les horaires de 1945 réservaient, dans le premier cycle, une heure à l'éducation civique et morale. Lorsqu'on avait jugé bon d'étendre l'éducation civique au second cycle en 1948, il avait été décidé – pour des raisons financières – de réduire la durée de cet enseignement à une demi-heure hebdomadaire d'éducation civique dans les classes du premier cycle. La formation morale, qui avait trop

[372] Note de Charles Brunold, directeur de l'enseignement du second degré, à André Marie, ministre de l'Éducation nationale, 20 mai 1952, CAC, 2000222/2.
[373] La circulaire parut au *BO* peu après. Circulaire du 21 mai 1952, « Enseignement de la langue française », *BO*, n°21, 29 mai 1952, pp. 1577-1578.
[374] Les démarches du bureau sont d'abord évoquées au fur et à mesure dans les numéros 103, 104 et 105, parus en octobre-novembre 1952, février 1953, avril 1953. Puis le compte-rendu de l'assemblée générale du 25 mai 1953, publié dans le n° 106 donne à Jeanne Lac l'occasion de revenir en détail sur toutes les étapes des négociations.
[375] Dans leurs rapports sur la qualité de l'enseignement secondaire, réalisés à la demande de Gustave Monod, pour répondre à une commission d'enquête parlementaire en 1947, nombre d'inspecteurs généraux soulignaient les conséquences du conflit sur la valeur morale des élèves. AN, F^{17} 13950.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

souvent pris la forme de leçons abstraites, devait désormais être diffuse et dispensée à l'occasion des événements de la vie de la classe[376]. Cette formule n'avait pas donné satisfaction et l'on se proposait de rétablir un enseignement de la morale dont les modalités restaient à définir.

En juin ou juillet 1952[377], l'administration rédigea un projet d'arrêté fixant à une heure par semaine l'enseignement moral et civique : l'exposé des motifs précisait que, pour cet enseignement, le professeur aurait recours à « *de beaux textes qui frapperaient l'imagination, toucheraient la sensibilité, susciteraient la réflexion* ». L'exposé des motifs précisait encore qu'il « *serait tout naturel de confier un tel enseignement au professeur de lettres, qui est déjà chargé, la plupart du temps, de l'instruction civique, au moins dans le premier cycle* »[378]. La formule adoptée à ce moment résultait-elle d'une transaction entre la volonté du ministre de donner satisfaction à Lacroix et le souhait, exprimé par Brunold, de rétablir l'enseignement de la morale ? On ne peut le certifier, mais la mention des longues tractations nécessaires à la mise au point d'un compromis entre l'inspection générale des lettres, l'inspection générale de l'Éducation, et l'administration du second degré, le laissent penser.

La Franco-Ancienne fut-elle informée des détails du projet ? Deux courriers de Jeanne Lac à André Marie, envoyés le 1er septembre et le 1er octobre 1952, vinrent réclamer au ministre l'application d'une mesure dont il avait lui-même reconnu la nécessité : mais il n'y était nullement question d'enseignement de la morale[379]. La situation changea en octobre 1952 : 20 millions étaient provisionnés dans les mesures nouvelles signalées dans le « bleu » (annexe au projet de loi de finances) afin d'assurer l'augmentation de l'horaire d'instruction civique à la rentrée de septembre 1953 dans toutes les classes de 3e. Le bureau de la Franco-Ancienne, apparemment sur l'initiative de Jeanne Lac, y vit immédiatement le moyen de faire aboutir tout ou partie de leurs revendications. Plutôt que de porter d'une demi-heure à une heure l'horaire d'instruction civique et morale, Jeanne Lac suggéra de rattacher cette demi-heure supplémentaire à l'horaire de français. Le principal intérêt de cette

[376] Direction de l'enseignement du second degré, « Note sur la nécessité de porter de une demi-heure à une heure par semaine l'horaire de l'enseignement moral et civique », s.d., archives du CSEN, dossiers relatifs à la séance du 5 mars 1953 du CESD, AN, F17 17530.
[377] Informations fournies en séance par le rapporteur du projet, l'inspecteur général Jacob, compte rendu intégral des débats au CESD, séance du 15 avril 1953, AN, F17 13927. (La session, prévue pour le 5 mars, avait été déplacée).
[378] Projet d'arrêté relatif à l'horaire de l'enseignement moral et civique et exposé des motifs, dossiers préparatoires de la séance du 5 mars 1953 du CESD (séance repoussée finalement au 15 avril), F17 17530.
[379] Courriers de Jeanne Lac à André Marie, ministre de l'Éducation nationale, 1er septembre et 1er octobre 1952, *RFA*, n°103, octobre 1952, p. 6.

transformation en apparence mineure, résidait dans le fait qu'elle contraignait le chef d'établissement à attribuer cette demi-heure à un professeur de lettres, et plus précisément au professeur de lettres assurant l'enseignement du français dans la classe concernée.

Il semblerait que, dès l'audience accordée par le ministre André Marie le 28 octobre 1952, en présence de Baissas, directeur général adjoint, remplaçant Brunold, absent, une délégation de la Franco-Ancienne, composée de Lac, Lacroix et Demoule, ait eu la possibilité d'exposer ce projet au ministre, qui l'aurait accueilli favorablement[380]. En dépit de l'accord – supposé – du ministre, la transformation du projet initial ne se fit pas sans difficulté. L'inspecteur général Jacob, rapporteur du projet devant le conseil d'enseignement du second degré en avril 1953, fait état de longues conversations entre l'inspection générale et l'inspection générale des lettres, notamment, et confesse avoir lui-même encore évolué au cours des semaines précédentes. C'est donc probablement pour contraindre l'administration et le ministère à se rallier définitivement à cette nouvelle version du projet que le comité de la Franco-Ancienne lança, en décembre 1952, une mobilisation de grande ampleur pour obtenir une augmentation des horaires de français.

Le trait le plus frappant de cette mobilisation, orchestrée par le bureau et le comité et relayée dans le numéro 104 du bulletin, est qu'elle porta de manière générale sur les horaires de l'enseignement du français dans toutes les classes du premier cycle, sans référence au projet de formation morale par les textes débattu au ministère. Ce dernier n'est évoqué, incidemment, que comme la preuve flagrante qu'une augmentation des horaires représentait un coût bien inférieur à celui affiché par l'administration pour débouter la Franco-Ancienne de ses demandes[381]. Il est pourtant fort probable que l'objectif réellement poursuivi par le bureau – du moins après leur rencontre avec André Marie – ait été d'obtenir la certitude que la demi-heure de formation morale serait confiée aux professeurs de lettres.

Pourquoi le bureau laissa-t-il les adhérents à l'écart de cette négociation, dont ils ne découvrirent les ressorts qu'une fois la victoire remportée ? On peut hasarder deux hypothèses. D'une part, il leur sembla sans doute plus facile de sensibiliser leurs interlocuteurs et de mobiliser les adhérents sur un objectif ambitieux, dont le bien fondé avait largement été établi au sein de l'association, plutôt que sur une mesure qui, en tout état de

[380] Le compte rendu de l'audience publié dans le bulletin (*RFA*¸ n° 103, octobre 1952, p. 7) diffère sensiblement du compte rendu oral qu'en fit Jeanne Lac devant l'assemblée générale du 25 mai 1953 (*RFA*, n° 106, juin 1953, p. 164). Le premier compte rendu évoque un accord de Marie pour une élévation de l'horaire de français, sans mentionner la formation morale. En revanche, en assemblée générale, Jeanne Lac expliqua clairement que la discussion avait porté sur l'attribution de cette demi-heure d'enseignement moral, et que c'était sur ce point que l'accord avait été obtenu.

[381] *RFA*¸ n° 104, janvier 1953, p. 37.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

cause, ne leur donnerait que partiellement satisfaction. D'autre part, en cas d'échec, leur crédibilité en aurait été moins atteinte : l'on n'aurait pu imputer à la faiblesse de l'association l'échec d'une revendication très ambitieuse, tandis que le rejet d'une demande somme toute modeste aurait révélé l'impuissance de la société face à l'administration.

La mobilisation, décidée à la suite du 14 décembre 1952, n'impliqua, dans un premier temps, que les membres du bureau. Un courrier fut adressé, le 18 décembre, au Ministre de l'éducation nationale, au président de la Fédération des Associations de parents d'élèves des lycées et collèges, Schurr, aux parlementaires membres des commissions de l'éducation nationale et à diverses personnalités. Le président de la Franco-Ancienne, après avoir justifié le bien fondé de sa demande – un retour aux horaires de français de 1939 – et rappelé les promesses faites par le Ministre le 9 mai, informait ses interlocuteurs que le comité de la Franco-Ancienne, réuni le 14 décembre, avait décidé « *le principe d'une grève des professeurs de Lettres et de Grammaire, au cas où les mesures tendant au rétablissement de l'horaire normal du français ne seraient pas prises à la date du 15 février 1953 (second semestre de l'année scolaire)* »[382].

Ce courrier leur valut le soutien de dix-huit députés et de sept sénateurs, appartenant à des familles politiques différentes, membres ou anciens membres des commissions de l'éducation nationale. On comptait parmi eux un ancien ministre, Pierre-Henri Teitgen, et le ministre de la France d'outre Mer, Pierre Pflimlin, qui ajoutaient leur notoriété à celle d'Édouard Herriot, qui était alors président de la Chambre des députés, et qui, lui aussi, avait apporté à la Franco-Ancienne son soutien. En revanche, Schurr, après consultation de son comité, avait exprimé son désaccord avec le principe de la grève et avec les revendications de la Franco-Ancienne, mais avait souligné l'intérêt que pourrait représenter pour les cours de français la création de l'enseignement de la morale envisagé à la Direction de l'enseignement du second degré[383].

Dans un second temps, le comité du 8 février 1953 fit appel à l'action des adhérents. Dans le numéro 104 paru au début de l'année 1953, le bureau les invitait à adresser au Ministre de l'éducation nationale une lettre exprimant leur soutien dans l'action engagée par les responsables de l'association pour obtenir le rétablissement d'une heure hebdomadaire de français dans les classes du premier cycle. Il est remarquable que le modèle de lettres publié dans les pages du bulletin ne faisait plus mention de la menace de grève, brandie dans les

[382] *RFA, n°* 104, janvier 1953, p. 36.
[383] « Encore l'horaire de français », détail des actions entreprises, et des réponses reçues, *RFA*, n°104, janvier 1953, pp.34-39.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

courriers adressés en décembre au ministre et aux parlementaires. Le comité du 8 février avait, selon les termes employés par le bureau, décidé de surseoir à cette décision en attendant l'Assemblée générale de mai. Sans doute les membres du comité n'avaient-ils, en décembre, agité la menace de grève que pour tenter de faire pression sur le ministère, sans illusions sur l'échec probable d'un tel mot d'ordre.

* Une « demi-victoire »

L'activité déployée par les membres du bureau et par les adhérents – mais on ne sait combien ont effectivement écrit au ministère – permit en tout cas de faire aboutir la demande de la Franco-Ancienne. L'affaire fut scellée au conseil de l'enseignement du second degré réuni le 15 avril 1953. Si les membres du conseil avaient reçu, avant la séance, l'exposé des motifs et le texte de l'arrêté dans la version de l'été 1952, le rapport oral présenté par l'inspecteur général Jacob, en décalage avec le texte adressé aux conseillers, entérinait la modification suggérée par la Franco-Ancienne : il s'agissait bien, désormais, d'ajouter une demi-heure à l'horaire hebdomadaire de français, afin de permettre au professeur de tirer toutes les leçons morales des textes étudiés. Il ne restait plus à Jeanne Lac qu'à réclamer expressément, en conseil, la réécriture de l'arrêté. Cette dernière revendication, qui avait pour but de fixer définitivement les acquis de la négociation, suscita l'exaspération non dissimulée de Charles Brunold, agacé d'une méfiance qu'il jugeait déplacée, et inutile, puisque l'administration avait d'ores et déjà donné son aval à cette interprétation du projet[384].

L'arrêté du 5 mai 1953, intitulé « Augmentation de l'horaire de français », entérinait la victoire de Jeanne Lac :

> *« L'horaire de l'enseignement du français dans les classes de l'enseignement du second degré est augmenté d'une demi-heure par semaine de façon à permettre au professeur de tirer pleinement les leçons morales du texte »*[385]

Les détails de l'entrée en vigueur de cette mesure étaient renvoyés à des arrêtés ultérieurs. La mesure fut appliquée en 3e à la rentrée 1953[386]. Elle fut étendue à la 4e à la rentrée 1954[387], puis à la 5e à la rentrée 1956[388]. Son extension à la 6e, à la 2nde et à la 1ère – possibilité ouverte par l'arrêté – ne fut jamais réalisée, en dépit des démarches de la Franco-Ancienne.

---

[384] Compte rendu intégral des débats au CESD, 15 avril 1953, AN, F17 13927.
[385] Arrêté du 5 mai 1953, « Augmentation de l'horaire de l'enseignement du français », *BOEN*, n°23, 11 juin 1963, p.1687.
[386] Arrêté du 27 mai 1953, « Horaire de l'enseignement du français », *BOEN*, n°23, 11 juin 1953, p. 1687.
[387] Arrêté du 12 juin 1954, « Horaire de l'enseignement du français », *BOEN*, n°25, 1er juillet 1954, p. 1791.
[388] Arrêté du 14 septembre 1956, « Augmentation de l'horaire de l'enseignement du français en classe de cinquième », *BOEN*, n°32, 20 septembre 1956, p. 2301.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

S'il nous a paru utile de retracer en détail cet épisode, c'est qu'il est riche d'enseignements sur l'étendue et les ressorts de l'influence de la Franco-Ancienne à cette date. Dans cette affaire, la capacité de la Franco-Ancienne à saisir la « fenêtre d'opportunité politique » que constituait le relatif consensus en faveur de l'enseignement moral avait été décisive. Elle avait su tirer profit de la présence d'élus au conseil d'enseignement et de sa proximité avec les milieux syndicaux: Lacroix et Lac devaient à leur statut d'élus d'avoir été tenus informés dans les temps du projet ministériel, et d'avoir pu défendre leur point de vue devant le conseil d'enseignement. Cette « action corporatiste silencieuse »[389] avait été complétée par une mobilisation plus large : appel aux forces vives de la société, avec la menace de grèves et l'envoi de courriers, et appel aux parlementaires de l'autre. En revanche, le bureau n'avait pas jugé utile, cette fois, d'alerter l'opinion publique sur un problème aussi spécifique.

Cet épisode éclaire aussi d'un jour nouveau les positions respectives des divers acteurs du monde enseignant en ce début des années 1950. Le recours à la grève, fût-ce sous forme de menace, apparaît ici comme une survivance de l'indétermination ancienne entre syndicat et association professionnelle, la grève étant en passe de devenir, par excellence, l'arme syndicale. Au sein du ministère, l'épisode témoigne aussi du pouvoir du directeur de l'enseignement du second degré, même récemment nommé, face à des ministres voués à se succéder rapidement. En effet, si André Marie avait pu simplement imposer son point de vue à Brunold, la mobilisation de la Franco-Ancienne aurait été sans objet.

Enfin, la teneur des débats au sein du conseil de l'enseignement du second degré montre à quel point il était important, pour l'administration de l'éducation nationale, de ne pas donner l'impression de céder, sur la question des horaires, aux revendications d'une société de spécialistes, tant devant le ministère des Finances, que devant les autres spécialistes[390]. Au conseil de l'enseignement du second degré, les débats qui opposèrent Brunold aux élus du SNES, portèrent moins sur la mesure elle-même, que sur l'interprétation qu'il fallait lui donner : s'agissait-il d'accroître l'horaire de français d'une demi-heure – comme l'affirmaient, non sans malice, Bloch et Borgey – ou d'introduire un enseignement de la morale par les textes, comme le soutenait Brunold ? À ce stade, la discussion pouvait sembler oiseuse. Pourtant, l'acharnement mis par Brunold à démentir les insinuations de

[389] Terme employé par Philippe Garraud, « Politiques nationales : élaboration de l'agenda », *L'Année sociologique*, 40, 1990, pp. 17-41.

[390] Ainsi Charles Brunold déclara-t-il en séance : « Et si j'avais demandé une heure de français pour enseigner le français on ne me l'aurait pas donnée, mais si je demande une heure de français pour enseigner la morale, on me la donne ». Compte rendu intégral des débats au CESD, 15 avril 1953, AN, F^{17} 13927.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Bloch et Borgey témoigne du caractère crucial de cette distinction. Répondant à Lac qui lui annonçait, une fois la mesure votée, que les professeurs de lettres avaient bien l'intention de poursuivre la lutte pour obtenir la demi-heure qui leur manquait encore, Brunold s'exclama :

> *« Ne laissez pas croire à l'issue de ce débat que nous avons fait cela pour vous donner satisfaction, non, nous sommes heureux de vous donner satisfaction par surcroît, mais notre préoccupation essentielle a été de jeter les bases d'un véritable enseignement moral par une méthode qui nous paraît être la plus conforme à l'esprit de l'université et à l'esprit de nos maîtres »* [391].

Le suivi exceptionnel qui accompagna la mise en place de cette mesure – enquête auprès des chefs d'établissement, puis circulaire rectificative – témoigna, il est vrai, de l'importance exceptionnelle que lui accordait le directeur de l'enseignement du second degré[392]. Il semblerait que les professeurs de lettres n'aient pas toujours saisi, quant à eux, la subtilité de cette distinction.

Derrière la question des horaires, s'esquissait, en définitive, le problème du spécialiste et des prérogatives que l'administration daignait lui reconnaître.

3. « L'enseignement du français est, lui aussi, une spécialité » [393] : la défense du professeur de lettres

La défense du statut de spécialiste figurait parmi les chevaux de bataille des associations professionnelles des professeurs de l'enseignement secondaire depuis leur création au début du XXe siècle. Lutter pour que soit reconnu, dans le professeur des lycées et collèges, le spécialiste d'une discipline, c'était tout d'abord défendre le niveau général des études secondaires. C'était aussi asseoir le fondement des autres revendications statutaires : la défense de la liberté pédagogique – refusée aux maîtres de l'enseignement primaire et la revendication d'un salaire conforme au haut niveau de formation des professeurs[394]. Aux côtés du SNES, la Société des agrégés et les associations de spécialistes menaient bataille pour que l'administration respecte le principe de l'attribution des cours aux spécialistes les

---

[391] *Ibid.*

[392] Circulaire du 10 février 1955, « L'éducation morale », *BO*, n°7, 17 février 1955, p. 522. Circulaire du 18 février 1957, « Instruction complémentaire sur la formation morale », *BO*, n°10, 28 février 1957, pp. 807-809. Les rapports d'enquête sont conservés à la côte suivante : AN, F[17], 17800. Ludivine Bantigny en évoque brièvement le contenu dans « De la modernité des lycées dans les années 1950 », dans Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.) *Lycées, lycéens, lycéennes, op. cit.*, pp. 269-281.

[393] Éditorial de Maurice Lacroix, *RFA*, n° 97, mai 1951, p. 36.

[394] Sur la genèse de cette conception, voir Paul Gerbod, *La condition universitaire en France au XIXe siècle : étude d'un groupe socio-professionnel, professeurs et administrateurs de l'enseignement secondaire public de 1842 à 1880*, Thèse pour le doctorat ès lettres présentée à la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Paris, Université de Paris : Faculté des lettres et sciences humaines, 1965, 720 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

mieux qualifiés. Le bureau de la Franco-Ancienne fit preuve, sur ce point, d'une vigilance constante, peu payée de résultats.

Comme les associations de spécialistes des autres disciplines, la Franco-Ancienne réclamait l'attribution exclusive des disciplines littéraires, français, latin et grec, à des professeurs de lettres. C'est en français que ce principe était – semble-t-il – le plus fréquemment bafoué. Il y avait là la tout d'abord la conséquence d'une pénurie bien réelle. Les départs à la retraite des anciens titulaires du professorat des EN et des EPS ainsi que la faiblesse du flux d'admis aux CAEC puis au CAPES de lettres modernes, où les candidats faisaient défaut, entraînaient une pénurie de professeurs de formation littéraire moderne. Dans le même temps, le recrutement de professeurs littéraires classiques, souvent peu enclins à assurer l'enseignement du français dans les sections techniques et modernes, ne permettait pas de satisfaire les besoins croissants de l'enseignement du second degré (*cf.* première partie, chapitre II).

Cette situation de pénurie se conjuguait à la tendance de certains chefs d'établissements à traiter l'horaire de français en bouche-trou. S'inquiétant d'une pratique à ses yeux trop répandue, Maurice Lacroix décrivait ainsi, dans un éditorial publié au printemps 1951, la logique pernicieuse de certains proviseurs :

> *« Il arrive qu'un professeur, dans la discipline qui est la sienne, ne puisse avoir son maximum de service. On lui confie donc des heures dans une autre discipline. Mais pour enseigner une langue étrangère, il faut savoir la parler ; pour enseigner le latin et le grec, il faut les avoir appris ; pour enseigner l'histoire, il faut être historien. Tout le monde ne sait-il pas – plus ou moins – parler le français ? Alors, on a trop souvent tendance à faire de l'enseignement du français un enseignement bouche-trou. Et si l'on a besoin d'un professeur polyvalent, on est porté à réclamer un spécialiste d'une autre discipline : il pourra toujours compléter son service par des heures de français »*[395].

Le tableau dressé par l'inspection générale des lettres en octobre 1952, dans l'exposé des motifs d'un projet d'agrégation de lettres modernes soumis aux conseils d'enseignement, confirmait en grande partie ce diagnostic, du moins en ce qui concernait les petits établissements, où l'enseignement du français était donné « *pour une part considérable et excessive, par un personnel dont la bonne volonté [n'était] pas en cause, mais qui [n'avait] jamais été préparé par les études et la formation antérieures à donner cet enseignement dans le second degré* »[396].

[395] Maurice Lacroix, éditorial, *RFA*, n°97, mai 1951, p. 36.
[396] Rapport de l'inspection générale de lettres sur un projet d'agrégation de lettres modernes, octobre 1952, AN, F^{17} 17530.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Cette situation était d'autant plus déplorable aux yeux de la Franco-Ancienne qu'elle servait de toile de fond à des débats de plus en plus aigus sur la contribution spécifique du professeur de lettres à l'enseignement du français. Les instructions de 1938 avaient déjà posé que les professeurs de toutes disciplines devaient veiller à la bonne maîtrise de la langue par les élèves. L'introduction, à titre expérimental, de la polyvalence des maîtres dans les classes nouvelles, le principe de la coordination des enseignements avaient relancé le débat sur la spécialisation des professeurs. Celui-ci avait rencontré un écho tout particulier en ce qui concerne l'enseignement du français. Du rappel de cette coopération nécessaire à la négation de la compétence spécifique du professeur de français, le pas n'était que trop vite franchi, du moins c'est ce que craignaient certains adhérents de la Franco-Ancienne. Ainsi de Jean Hosotte, agrégé de grammaire (1937) professeur au lycée Charlemagne, qui réagit vivement à la manchette d'un numéro des *Cahiers pédagogiques* intitulée « *Tout professeur qui enseigne en français est un professeur de français* » [397]. La genèse de la circulaire du 21 mai 1952 sur la contribution des professeurs de toutes disciplines à l'enseignement du français – genèse rappelée ci-dessus – témoigne que ces craintes n'étaient pas infondées[398].

D'autre part, l'aptitude des professeurs de lettres de formation classique à enseigner le français était directement remise en cause par certains des promoteurs de l'agrégation de lettres modernes. Le combat de la Franco-Ancienne contre ce projet sera détaillé au chapitre suivant. Il suffit pour le moment de préciser que la Franco-Ancienne avait à défendre la formation classique des professeurs de lettres contre ceux qui souhaitaient, comme Guéhenno, que le professeur de français reçoive une formation reposant en partie sur les langues vivantes. Dans ce contexte délicat, l'attribution de cours de français aux linguistes semblait préfigurer la mise en place de l'agrégation bivalente, français langue vivante, rejetée par la Franco-Ancienne : elle n'en était que plus détestable. Réaffirmant le lien qui unissait le français aux langues anciennes, la Franco-Ancienne plaidait au contraire pour que l'enseignement des lettres soit confié, dans une classe, à un seul et même professeur, afin qu'il pût tirer profit de cette situation pour articuler enseignement du français et enseignement des langues anciennes.

De quels moyens l'association disposait-elle pour faire entendre ses revendications ? En ce domaine, l'existence d'un réseau étendu d'adhérents constituait un atout irremplaçable. Cela seul permettait aux responsables de l'association de rassembler sur la distribution des

[397] Jean Hosotte, « Seigneur ! Préservez moi de mes amis …» *RFA*, n° 98, juin 1951
[398] Circulaire du 21 mai 1952, « Enseignement de la langue française », art. cit., p. 1577.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

services des informations fiables et complètes, susceptibles de former un dossier permettant d'appuyer les revendications au niveau académique ou national.

L'échelon académique était décisif pour peser dans la distribution des services. En effet, il appartenait au Recteur, après vérification de l'Inspection académique, d'approuver l'organisation des services soumis par les établissements de son ressort. C'est en faisant valoir cet argument que la régionale de Lille tout juste reconstituée adressa à tous les établissements de l'académie, en prévision de la rentrée de 1947, un questionnaire relatif à la distribution des horaires de lettres[399]. Ce questionnaire et la lettre qui l'accompagnait furent publiés dans le bulletin afin de servir de modèle aux autres sections régionales. La faible structuration locale de la société laisse toutefois penser que ce procédé ne fut utilisé qu'à titre exceptionnel.

Restait au bureau à agir auprès du ministère pour que des circulaires vinssent rappeler aux recteurs et aux chefs d'établissements les principes devant présider à la répartition des services. Encore fallait-il pour cela disposer de données suffisamment bien établies. C'est ce à quoi s'employa le bureau dès 1950. Dans la série d'actions lancées suite à la forte vague d'adhésions de 1949-1950 figurait, notamment, un projet d'enquête sur les anomalies dans la répartition des horaires de lettres, qui portait sur les quatre thèmes suivants :

> *« a) Enseignement littéraire morcelé dans une même classe ou section de classe ?*
> *Enseignement attribué à un personnel insuffisamment qualifié. « Polyvalence » ?*
> *Classes pléthoriques ?*
> *Réduction illégale d'horaires ? »*[400]

Il n'y eut pas de synthèse globale des réponses publiée dans le bulletin, ce qui laisse penser que ces réponses ne furent pas suffisamment nombreuses pour permettre une exploitation systématique. Il faut se contenter de la mention ponctuelle de quelques cas critiques, évoqués dans les éditoriaux ou dans les comptes-rendus de réunions, ainsi le cas de ce collège de J....où les élèves de 3e moderne eurent, pendant l'année scolaire 1950-1951, jusqu'à trois professeurs pour cinq heures de français : un littéraire (3h), un germaniste (1h), un historien (1)[401]. Donna-t-on une suite à cette première enquête ? Le bulletin ne permet pas de le penser. La Société trouvait néanmoins sur ce terrain l'appui des syndicats, des agrégés, et des autres associations de spécialistes, dont l'action conjointe explique probablement la publication de la circulaire du 12 juillet 1952, signée par Charles Brunold, qui recommandait

[399] Questionnaire de la régionale de Lille, *RFA*, n° 83, troisième trimestre 1946-1947.
[400] Enquête, *RFA*, n°94, avril 1950 p. 45-46.
[401] Maurice Lacroix, éditorial, « Le français, parent pauvre ? », *RFA*, n° 97, mai 1951, p. 4.

aux chefs d'établissement d'attribuer exclusivement à des spécialistes les divers postes d'enseignement.

Quoi qu'il en soit, cette circulaire donnait une nouvelle base à l'action de la société qui trouvait là un instrument supplémentaire pour faire valoir ses revendications. Aussi le bureau lança-t-il, suite à la parution de cette circulaire, un nouvel appel à témoignages[402]. Aux assemblées générales des 25 mai 1953[403] et 21 février 1955[404], des vœux vinrent rappeler la doctrine de la société en matière de spécialisation, et réclamer l'application des principes dont l'administration avait officiellement reconnu la validité. Les revendications de la société restèrent cependant sans effet lorsque, à la fin de la décennie, la pénurie désormais généralisée de professeurs contraignit l'administration à autoriser la titularisation, dans des chaires de lettres, de délégués rectoraux linguistes ou philosophes[405].

Faute de structures régionales, susceptibles de veiller, auprès du rectorat, à l'application des principes défendus par la Franco-Ancienne, l'influence de la société en ce domaine resta, très probablement, limitée. La crise du recrutement ne laissait, du reste, guère de marge de manœuvre à l'administration.

D. « Nos visées ne sont pas seulement polémiques[406] » : contribution de la Franco-Ancienne à la réflexion pédagogique

Si la défense des horaires et des prérogatives des spécialistes faisaient partie des tâches assumées par l'ensemble des sociétés de spécialistes, leur champ d'intervention naturel ne s'y limitait pas. Il était d'ores et déjà courant, avant la guerre, que ces associations s'efforcent de tirer parti du lien ainsi créé entre les professeurs d'une même discipline pour encourager des échanges de toutes sortes relatifs aux contenus et aux exercices propres à leur enseignement. Dans le domaine pédagogique, l'héritage laissé par la Franco-Ancienne de Suran était fort maigre. Lacroix s'efforça, quant à lui, d'assurer la présence de la société sur ce terrain, mais il ne parvint, ni ne chercha à la muer en fer de lance de la réflexion sur les méthodes et les contenus de l'enseignement littéraire.

---

[402] *RFA*, n°104, janvier 1953.
[403] Vœux de l'assemblée générale, 25 mai 1953, *RFA*, n° 106, juin 1953, p. 168.
[404] Vœux de l'assemblée générale, 21 février 1955, *RFA*, n°113, avril 1955, p. 131.
[405] Le problème est évoqué lors de la réunion du comité, 15 février 1959, *RFA*, n°127, p. 7. En réaction à une circulaire ouvrant la possibilité de titulariser les délégués rectoraux de diverses disciplines en lettres, le bureau avait écrit au ministre, au recteur de l'académie de Paris, à la direction du second degré pour faire part de son inquiétude.
[406] « *Il faudrait donner au Bulletin un aspect positif, constructif, montrer que nos visées ne sont pas seulement polémiques* », réflexion de Jeanne Lac, compte rendu de l'assemblée générale du 20 février 1950, *RFA*, n°94, avril 1950, p.49.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

1. Un instrument de travail : le bulletin

Diffusé à l'ensemble des adhérents, le bulletin offrait, en théorie, un espace ouvert aux échanges d'informations, de connaissances et d'exercices, susceptibles d'en faire un outil sinon indispensable, du moins très utile aux professeurs de lettres.

Les revues d'autres associations de spécialistes montraient l'exemple sur ce point. Dans le domaine strictement pédagogique, tout comme en matière de recherche universitaire, ces bulletins s'efforçaient en effet de fournir à leurs adhérents un matériau abondant et de qualité. Ainsi les publications de l'APMEP jouaient-elles, à la même époque, un rôle décisif dans l'acculturation des professeurs de mathématiques du second degré aux mathématiques modernes. Les idées ne manquaient donc pas pour étoffer le bulletin de la Franco-Ancienne. À l'assemblée générale du 20 février 1950, la secrétaire générale, Jeanne Lac, en suggéra plusieurs : comptes-rendus de lecture, corrigés de devoirs, indications pour l'étude d'un texte, articles sur les auteurs inscrits au programme des concours de recrutement[407], autant de rubriques inspirées des revues pédagogiques ou de ce que proposait traditionnellement la revue de l'APLV ou celle de la SPHG.

L'appel de Jeanne Lac fut en partie entendu. Le bulletin publia, plus régulièrement, des notes bibliographiques et des sujets de devoirs ou d'examens. Pourtant, comparé aux revues publiées à la même époque par d'autres associations de spécialistes qui ne comptaient pas forcément beaucoup plus d'adhérents, le bulletin de la Franco-Ancienne continuait de faire pâle figure. Trois faiblesses récurrentes pouvaient lui être reprochées. Tout d'abord, le manque de régularité dans la tenue des ces rubriques ne permettait pas aux adhérents de compter sur leur présence. En outre, le choix des ouvrages recensés dans la rubrique bibliographique répondait au hasard des goûts et de la disponibilité des contributeurs, des envois des éditeurs, et manquait de systématicité. L'on y trouvait, pêle-mêle, des manuels scolaires, des « petits classiques », des éditions critiques savantes, des romans, des anthologies poétiques, des monographies sur un auteur ou une œuvre, des ouvrages savants etc. Là ou le bulletin de la SPHG proposait un dépouillement systématique des sommaires de plusieurs revues, françaises et étrangères, susceptibles d'intéresser les professeurs d'histoire et de géographie (*Revue historique, Revue d'histoire de la deuxième guerre mondiale, History, Annales, Revue d'histoire moderne et contemporaine,* etc.), la Franco-Ancienne n'assurait pas à proprement parler de veille bibliographique. Tel sujet, cher à l'un des universitaires membres de la société pouvait faire l'objet d'un suivi méthodique – grâce à

[407] Compte rendu de l'assemblée générale, 20 février 1950, *RFA*, n° 94, avril 1950.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Jacqueline Duchemin et Maurice Lacroix, les études grecques étaient bien servies – tandis que tel autre thème restait dans l'ombre.

Peut-on expliquer cette faiblesse récurrente du bulletin, en dépit d'appels répétés à enrichir son contenu ? Il faut sans doute faire la part des contingences humaines. La transformation d'un bulletin d'amicale en revue susceptible de rivaliser avec les publications pédagogiques des maisons d'édition constituait une tâche autrement exigeante que celle qui consistait à simplement assurer le fonctionnement d'une revue déjà en place. Cela supposait qu'une ou deux personnes acceptent d'y consacrer une grande partie de leur temps, ce que ne pouvait faire le secrétaire général – Jeanne Lac puis Jean Demoule – à la fois chargés du bulletin et associés aux démarches effectuées par la société auprès de l'administration.

Mais cette faiblesse structurelle trouvait sans doute aussi son origine dans la contribution et le patronage que différents membres du bureau de la Franco-Ancienne avaient apporté à la revue créée en janvier 1949, *L'Information littéraire,* publiée chez Baillière et fils. Pour reprendre les termes figurant dans l'avis aux lecteurs du premier numéro, cette publication, destinée aux professeurs de lettres des lycées et collèges, devait à la fois « *faciliter leur culture personnelle et [….] leur apporter une aide précise et concrète dans leurs tâches quotidiennes* » [408], autrement dit, trouver un juste équilibre entre la publication de sujets et corrigés de devoirs – domaine auquel se restreignaient à cette date *Les humanités,* publiées par Hatier, comme l' *École des lettres* – et la vulgarisation des travaux de recherche dans les disciplines littéraires. Elle occupait donc le terrain auquel le bulletin de la Franco-Ancienne aurait pu prétendre si les projets maintes fois débattus en assemblée générale avaient pu être menés à leur terme.

Or, au sein du comité de direction de cette revue figuraient, aux côtés des inspecteurs généraux Bizos et Cart, les noms de Maurice Lacroix et de Pierre Boyancé, dont l'engagement au sein de la Franco-Ancienne a déjà été souligné. En prêtant leurs concours à *L'Information littéraire*, ils semblaient accréditer l'idée que le bulletin de la Franco-Ancienne n'était pas en mesure d'occuper de façon satisfaisante le terrain que couvraient pourtant d'autres revues de sociétés de spécialistes, comme le bulletin de l'APMEP ou celui de la SPHG. Son exemple incitait logiquement les adhérents de la société à soumettre leurs documents pédagogiques ou leurs articles de préférence à l'*Information littéraire,* plutôt qu'au bulletin de la Franco-Ancienne. Apparaissent effectivement dans les pages de l'*Information littéraire* les noms de bon nombre de membres du comité de la Franco-

[408] « À nos lecteurs », avis publié dans le premier numéro de *L'Information littéraire,* janvier-février 1949, p. 1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Ancienne : Boyancé, Robert, ou Sapanet. Lorsque les dirigeants de la société cherchèrent à renforcer l'attrait du bulletin au début des années 1960, le problème posé par cette concurrence surgit immédiatement dans les débats[409]. Notons toutefois que la publication de l'*Information historique*, et de l'*Information géographique*, chez le même éditeur, Baillière et Fils, ne semblait pas porter tort au bulletin de la SPHG.

2. Actives ou traditionnelles : la querelle des méthodes

Au printemps 1946, au moment où la Franco-Ancienne reprenait ses activités, le monde enseignant avait les yeux rivés sur l'expérience des classes nouvelles, lancée à la rentrée précédente dans un petit nombre d'établissements, mais destinée – à cette date – à être généralisée en cas de succès. Jusqu'à l'abandon de l'expérience, sous couvert d'élargissement, en 1952[410], les classes nouvelles polarisèrent le débat pédagogique, au sein de la Franco-Ancienne comme au sein du monde enseignant.

* La querelle des classes nouvelles

Pour les professeurs de lettres classiques, l'expérience des classes nouvelles s'inscrivait sous de sinistres auspices : le latin, débutant après une période d'observation, y était sacrifiée. Cette formule, concession par rapport au projet initial, n'avait pas désarmé les professeurs de latin, mécontents de l'horaire limité concédé à cette discipline dans les classes nouvelles, lors même qu'ils approuvaient, par ailleurs l'expérience. Le combat mené par certains partisans des classes nouvelles contre les études classiques contribuait à jeter la suspicion sur cette expérience. L'enseignement nouveau ne serait-il pas, pour reprendre les termes de Jean Carrière, professeur à la Faculté des Lettres de Toulouse, « *le grand pourvoyeur des sections modernes* » [411] ? Pourtant, la controverse des classes nouvelles ne pouvait se résumer à la question du latin.

Soucieux de recueillir l'avis des professeurs de lettres sur l'expérience en cours, le bureau de la Franco-Ancienne tout juste reconstituée, adressa à ses adhérents, au mois de juillet 1946, un questionnaire sur les sixièmes nouvelles. Dès le premier numéro de l'après-guerre et pendant près de cinq années, le bulletin de la Franco-Ancienne servit de terrain d'affrontements entre partisans et adversaires de l'expérience. La lecture des courriers et des comptes-rendus de débats publiés à ce sujet dans le bulletin renvoie l'image d'adhérents

[409] Réunion du comité, 17 novembre 1963, *RFA*, n°146, mai 1964, pp. 110-114.
[410] Circulaire du 30 mai 1952, « Orientation pédagogique de l'enseignement du second degré », *BOEN*, n°22, 5 juin 1952, pp. 1677-1682. Antoine Savoye, « Les mécomptes de l'État réformateur : l'échec de l'expérience dite des "classes nouvelles"(1945-1952) », communication présentée au colloque sur « L'État et l'éducation 1808-2008», mars 2008, actes à paraître.
[411] Jean Carrière, « À propos des classes nouvelles », *RFA*, n° 92, quatrième trimestre 1949, pp. 150-152.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

partagés. Schématiquement, trois positions se dégagent. Certains adhérents désapprouvaient les principes fondateurs de l'expérience. La polyvalence des maîtres, l'organisation des cours autour des centres d'intérêt et non des disciplines, la valorisation exclusive de certaines méthodes d'enseignement au détriment de la liberté pédagogique du professeur, le nouveau rapport établi entre disciplines intellectuelles et disciplines manuelles, leur paraissaient menacer la qualité de l'enseignement secondaire[412].

Moins catégoriques, d'autres adhérents exprimaient surtout l'amertume et le scepticisme qu'éveillait en eux le courant de sympathie et même d'enthousiasme dont bénéficiaient les classes nouvelles dans la presse.

> *« À vrai dire, constatait André Delotte, chargé de synthétiser les résultats de l'enquête, les professeurs de français des classes traditionnelles pourraient manifester quelque surprise : à eux les classes de plus de 35 élèves, un horaire insuffisant… et les critiques sans bienveillance ; à d'autres les classes de 25 élèves… et les éloges d'en haut »* [413].

La remarque de Delotte n'était pas isolée. Les partisans de l'expérience reconnurent eux-mêmes, quelques années plus tard, qu'il y avait eu des maladresses dans la façon dont on avait parfois opposé au « professeur nouveau » une caricature de professeur traditionnel, tandis que l'inégalité des conditions matérielles était mal considérée[414]. Ce climat incitait à la méfiance certains professeurs qui, réservés, réclamaient un droit d'inventaire.

Mais la Franco-Ancienne comptait aussi parmi ses membres de fervents partisans de l'expérience dirigée par Gustave Monod. Sans illusions sur les tâtonnements et les éventuels ratés, conscients notamment que les classes nouvelles ne se conformaient pas toujours à l'image idéale du lycée de Sèvres, qui focalisait l'attention de la presse, ils se félicitaient néanmoins du rajeunissement que permettait cette expérience[415], et appelaient leurs collègues à investir les classes nouvelles au lieu de s'en tenir écartés. Octave Leclancher, professeur dans les classes nouvelles du lycée du Parc à Lyon, collaborateur des *Cahiers*

[412] Compte rendu de l'assemblée générale, 27 mai 1947, *RFA*, n°83, troisième trimestre 1946-1947, pp. 75-76
[413] *RFA*, n° 81, premier trimestre 1946-1947, p. 11.
[414] Voir le bilan de l'expérience dans Louis Cros (dir.), *Gustave Monod. Un pionnier en éducation*, Comité universitaire d'information pédagogique, 1981, 178 p.
[415] Un professeur de Poitiers, courrier du 11 mai 1947, *RFA*, n° 83, troisième trimestre 1946-1947, p. 81.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

pédagogiques[416], se faisait ainsi, à plusieurs reprises, l'avocat de cette expérience devant ses collègues[417].

Ces positions n'étaient pas toujours le fait d'adhérents isolés. Les vœux envoyés par la section d'Armentières en 1947[418], ou par le congrès académique de Toulouse, en 1951[419], témoignaient que les classes et les méthodes nouvelles pouvaient rallier autour d'elles un nombre significatif de professeurs de lettres.

* La Franco-Ancienne : « *gardienne d'une certaine tradition pédagogique*» [420]

Compte-tenu de la diversité des opinions exprimées en son sein, la Franco-Ancienne pouvait-elle dégager une position commune sur cette question ?

Dans un premier temps, le bureau de la société, et notamment son président, firent preuve d'une grande prudence, se contentant de souligner les conséquences néfastes, pour les études latines, de la structure adoptée dans les classes expérimentales, mais se promettant, pour le reste, « *de suivre avec intérêt les différentes expériences faites dans les sixièmes nouvelles* » [421]. Une même prudence prévalut encore à l'assemblée générale du 21 mai 1947. La résolution, proposée par Maurice Lacroix, et votée à l'unanimité moins l'abstention de Leclancher, laissait soigneusement de côté la question des méthodes[422]. Elle se contentait de rappeler les dommages portés aux études latines par l'expérience, protestait contre la nomination d'un personnel non-qualifié[423], et réclamait l'extension des effectifs restreints et de la pratique des conseils de classe à l'ensemble des établissements.

Membre de la commission chargée par le conseil d'enseignement du second degré d'enquêter sur les sixièmes nouvelles, Lacroix signa en 1948 un rapport qui durcissait un peu plus le ton. Aux critiques dont la résolution de 1947 avait fixé les grandes lignes, il ajoutait quelques réserves sur la pédagogie des centres d'intérêt et le travail en équipes. Cependant, il

---

[416] Il figure dans la liste des personnalités auxquels les *Cahiers pédagogiques* rendirent hommage dans le numéro consacré aux classes nouvelles en novembre 1968. *Les classes nouvelles, avenir ou passé ?*, n° 78 des *Cahiers pédagogiques*, novembre 1968, p. 4.

[417] Octave Leclancher, « Contre-rapport sur les classes nouvelles », *RFA*, n° 82, deuxième trimestre 1946-1947, pp. 49-53 ; intervention à l'assemblée générale, 27 mai 1947, *RFA*, n°83, troisième trimestre 1946-1947, pp. 75-76.

[418] Vœu de la section du collège d'Armentières, *RFA*, n°83, troisième trimestre 1946-1947, p.84.

[419] Vœu du congrès académique de Toulouse, *RFA*, n° 98, juin 1951, p. 62.

[420] Formule extraite d'un courrier de Fernand Letessier, agrégé de grammaire, professeur au lycée du Mans, *RFA*, n° 95, octobre 1950, p. 108.

[421] Introduction au « Contre-rapport sur les classes nouvelles » envoyé par Leclancher, *RFA*, n° 82, deuxième trimestre 1946-1947, p. 49.

[422] Résolution adoptée à l'assemblée générale de la Franco-Ancienne, 27 mai 1947, *RFA*, n°83, troisième trimestre 1946-1947, p. 77.

[423] Des instituteurs de cours complémentaires participaient à l'expérience.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

soulignait aussi un certain nombre d'aspects positifs de l'expérience, sans se limiter aux conditions matérielles, dont il réclamait, là encore, l'extension[424]. Il en brossa en revanche un tableau plus sévère dans les pages de la *Revue Socialiste*[425].

En dépit de cette modération, la Franco-Ancienne fut classée dès cette date, par ses adversaires comme par ses adhérents, au rang des détracteurs de l'expérience. « *Il est regrettable que la Société paraisse systématiquement opposée à toute réforme ou à toute nouveauté pédagogique et semble associer la cause de l'humanisme aux programmes actuels* » [426], se désolait la section d'Armentières au printemps 1947. C'est qu'en dépit de la prudence officiellement affichée, le scepticisme des membres du bureau, responsables de la fabrication du bulletin, transparaissait de diverses façons. Les chapeaux et commentaires qui accompagnaient les communications et courriers des adhérents ne traduisaient que trop bien leur opinion. Ainsi, si le rapport, favorable aux classes nouvelles, de Leclancher fut précédé d'un commentaire du bureau rappelant le souci d'objectivité de la Société, « *aussi éloignée de tout misonéisme que résolue à n'être dupe d'aucune illusion*» [427] à l'inverse, les deux articles critiques de Roger Allain, professeur de classes nouvelles au lycée de Nantes, ne suscitèrent aucune prise de distance comparable de la part de la rédaction.

L'assemblée générale du 20 février 1950 vint confirmer ce qui, jusque là était resté implicite. Tout en reprenant les critiques émises dans le vœu de 1947, l'assemblée se prononçait cette fois sur les méthodes :

> *« Quant aux méthodes dites "actives", sans méconnaître les résultats heureux obtenus par certains professeurs d'élite grâce à leur emploi, elle estime que leur maniement, d'une extrême délicatesse, ne saurait permettre que des réussites individuelles, et se déclare hostile à leur généralisation systématique. Elle demande que soit maintenu à chaque professeur le droit d'employer les méthodes qui conviennent à lui-même et à sa classe »* [428].

En dépit de l'hommage de rigueur aux professeurs d'élite qui avaient su faire fructifier les méthodes nouvelles, la rupture avec les partisans de l'innovation pédagogique était nette. Les lecteurs ne s'y trompèrent d'ailleurs pas, et donnèrent à ce vœu – pour s'en

[424] Des extraits favorables de ce rapport figurent même dans le livre d'hommage à Gustave Monod, Louis Cros (dir.), *Gustave Monod. Un pionnier en éducation,* Comité universitaire d'information pédagogique, 1981, pp. 175-178.
[425] Maurice Lacroix, « Un enseignement démocratique doit être un humanisme », *Revue socialiste*, n°33, (spécial) « L'enseignement : problèmes 1950 », pp. 621-631.
[426] Section du collège d'Armentières, *RFA*, n° 83, 3e trimestre 1946-1947, p. 84.
[427] Introduction au « Contre-rapport sur les classes nouvelles » envoyé par Leclancher, *RFA*, n° 82, deuxième trimestre 1946-1947, p. 49.
[428] Vœu adopté par l'assemblée générale de la Franco-Ancienne, 20 février 1950, *RFA*, n°94, premier trimestre 1950, p. 51.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

réjouir ou s'en inquiéter – sa juste interprétation[429]. En dépit des efforts de certains pour dissocier la cause du latin de celle de l'enseignement traditionnel, leur union était une fois de plus scellée.

3. Échanges et concertation pédagogique

La querelle opposant partisans et détracteurs des classes nouvelles ne portait que sur un aspect circonscrit de l'exercice du métier. Elle avait trait à un certain nombre de techniques pédagogiques – travail de groupes, études du milieu, centres d'intérêt – pouvant être indifféremment appliquées à l'ensemble des disciplines, et ne touchait pas au cœur des matières enseignées par les professeurs de lettres, français, latin et grec. La définition de ces disciplines – contenus, objectifs, exercices – dépassait largement la question des méthodes nouvelles. En ce domaine quelle pouvait être la contribution de la Franco-Ancienne ?

Qu'une société de spécialistes participât à l'amélioration des méthodes et des exercices en usage dans sa discipline, c'était là chose communément répandue. Les échanges et les débats menés entre professeurs d'une même discipline pouvaient déboucher sur un accord relatif aux transformations à apporter aux programmes, aux examens ou aux exercices pratiqués. Ainsi l'APLV militait-elle activement depuis plusieurs années pour que, dans les classes de premier cycle, l'accent soit mis sur le développement des capacités d'expression, écrite et orale, en langue étrangère plutôt que sur l'aptitude à traduire un texte en français. Elle avait pesé en ce sens sur la définition des épreuves du BEPC[430].

Dans le climat réformateur de l'après-guerre, le ministère de l'Éducation nationale mit, lui aussi, la concertation à l'honneur. La création du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) à Sèvres – lieu inédit de rencontres et de stages pour tous les membres du corps enseignant[431] – les modalités de l'expérience des classes nouvelles attestaient du rôle que l'administration du second degré – Monod, plus encore que son successeur Brunold – entendaient donner aux échanges et à la concertation horizontales dans l'évolution des pratiques pédagogiques du second degré. C'était, pour la Franco-Ancienne, une raison supplémentaire d'investir ce terrain.

---

[429] En témoigne la mise au point de Maurice Lacroix, dans l'éditorial daté de décembre 1950, visiblement en réponse aux réactions des lecteurs. Maurice Lacroix, « Alors qu'on espère toujours », *RFA*, n° 96, décembre 1950, p. 3.

[430] Compte rendu intégral des débats au CSEN, séance du 1er juillet 1947, AN, F17 17520.

[431] Paulette Armier, *Le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres et l'enseignement en France de 1945 à 1975*, thèse d'État ès lettres et sciences humaines, Georges Snyders (dir.), Paris V René Descartes, 1983, 619 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Partagée entre une tradition, bien ancrée, de défense de la liberté pédagogique et la volonté de s'imposer auprès du ministère comme un interlocuteur incontournable, la société n'apporta, en ce domaine, qu'une contribution limitée, provenant principalement des initiatives de la base.

* Favoriser les échanges de vues ou préserver la liberté pédagogique

En ces années où la crise du français, l'inefficacité des études latines et le recul des études grecques faisaient régulièrement l'objet de commentaires affligés, Maurice Lacroix n'ignorait pas la responsabilité d'une société de spécialistes comme celle dont il assurait la présidence. Dans un éditorial significativement intitulé « *La situation de nos études* », il appelait ainsi les adhérents, au printemps 1948, à une réflexion commune :

> *« Que devons nous faire en présence de cette situation ? D'abord, nous souvenir que, si désarmé qu'il soit matériellement, un professeur peut toujours, s'il le veut, donner un enseignement efficace. Puis, nous demander ce qu'il y a de solide et de déficient dans les méthodes actuellement suivies.*
> *Des doctrines se heurtent, souvent systématiques, et, par là même périlleuses. On critique, comme desséchante, la place prise par la grammaire dans l'enseignement de certains maîtres. Et il n'est pas douteux qu'il existe une manière fastidieuse de professer la grammaire. Il n'est pas moins certain que l'on ne peut lire un texte antique, comprendre un texte français, s'exprimer correctement dans sa propre langue, sans des connaissances grammaticales solidement acquises et méthodiquement classées […]*
> *Grammaire, vocabulaire, histoire, civilisation, tout cela doit être étroitement uni dans nos classes. […]*
> *Il appartient à tous nos collègues de confronter les résultats de leur expérience et de rechercher ensemble comment peut se réaliser la synthèse nécessaire»* [432].

Certes, ce long paragraphe débouchait finalement sur un appel à la mobilisation des professeurs pour obtenir des conditions matérielles décentes. Sous la plume de ce fin connaisseur de la rhétorique antique, conscient des reproches adressés au corps enseignant, l'on serait tenté de reconnaître ici un exemple de preuve par l'*ethos :* les revendications matérielles des professeurs de lettres sont légitimes parce qu'ils sont prêts, dans le même temps, à questionner leurs pratiques pour en améliorer l'efficacité. Néanmoins, le principe de la confrontation des expériences pédagogiques et de la recherche, commune, des solutions à apporter, y trouvait là confirmation.

Cependant, le président de la Franco-Ancienne devait compter ici avec la sacro-sainte liberté pédagogique dont la société s'était toujours faite la défenseuse. Si le respect de ce principe excluait que l'inspection vînt imposer une doctrine aux professeurs, il interdisait tout

[432] Maurice Lacroix, éditorial, *RFA*, n° 85, premier trimestre 1948, pp. 3-4.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

autant à la société de dégager des principes communs qu'elle pourrait ensuite défendre dans ses rangs et auprès de l'administration. La mise en place des centres pédagogiques régionaux en 1952, suite à la réforme du CAPES[433], vint encore compliquer la situation. Fallait-il se réjouir de cette occasion supplémentaire d'échanges entre des professeurs expérimentés et de jeunes professeurs, ou s'inquiéter du contrôle et du formatage que cette structure permettait d'exercer sur les futurs collègues ?

Les débats de l'assemblée générale du 1er mars 1954 sur les *« méthodes de l'enseignement littéraire* », et la résolution emberlificotée adoptée à l'unanimité à l'issue de ces débats reflétèrent les contradictions dans lesquelles la société se trouvait empêtrée. Tandis que certains plaidaient pour la diffusion de pratiques jugées efficaces – par exemple la suppression du dictionnaire de latin dans les petites classes, proposée par Jean Demoule – le débat s'orienta finalement – suite à des remarques de Pierre Bennezon, alors président de la Société des agrégés, sur la façon dont pouvaient être conciliées la liberté pédagogique individuelle et la réflexion collective. La motion adoptée fut donc la suivante :

> *« Liberté pédagogique*
> *L'Assemblée générale rappelle que la liberté des méthodes a toujours été reconnue aux professeurs. Elle souhaite que ceux-ci aient, le plus souvent possible, l'occasion d'échanger leurs vues sur les problèmes de méthode, mais rappelle qu'ils doivent, après ces échanges de vues, conserver leur liberté sans reconnaître à aucun centre pédagogique le droit de leur donner des directives.*
> *Elle n'entend nullement, en rappelant ces principes, mettre en cause les conférences faites aux stagiaires par les directeurs de stage ou par les inspecteurs généraux, non plus que les indications données par les conseillers pédagogiques, mais elle regrette que les stagiaires du CAPES accomplissent obligatoirement une partie de leur stage dans les classes-pilotes»* [434].

En réaffirmant le principe de la liberté pédagogique des maîtres, la Franco-Ancienne défendait d'abord l'autonomie des professeurs face aux autorités hiérarchiques – l'inspection, les directeurs de stage. Mais la Société ne s'en prenait pas seulement, ici, aux prétentions indiscrètes de la hiérarchie : elle étendait ce principe «*aux échanges de vues* » après lesquels les professeurs devaient pouvoir « *conserver leur liberté* ». C'était faire prévaloir la liberté pédagogique non seulement sur les directives de la hiérarchie, mais aussi sur la tyrannie de la majorité. Si n'étaient ici mentionnés que les « *échanges de vues* » organisés dans un cadre officiel, le principe était affirmé avec suffisamment de force pour faire obstacle à la mise au point, par la société, d'orientations pédagogiques communes.

---

[433] Décret n°52-91, 17 janvier 1952, *JORF*, 22 janvier 1952, pp. 947-948 ; arrêté du 22 janvier 1952, *JORF*, 24 janvier 1952, pp. 1047-1049.
[434] Vœu adopté par l'assemblée générale de la Franco-Ancienne, 1er mars 1954, *RFA*, n° 109, avril 1954, p. 104.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Pourtant, la remarque finale sur les stages effectués en classes pilotes rappelait, incidemment, les réserves que la Franco-Ancienne avait autrefois émises à l'égard des méthodes des classes nouvelles, dont les classes pilotes étaient les héritières. Ainsi l'affirmation de la liberté pédagogique individuelle semblait-elle, ici, servir de paravent à la défense des méthodes traditionnelles. La combinaison de ces deux principes, l'un et l'autre promus par des membres du bureau, ne pouvaient qu'entraver le développement de la réflexion pédagogique au sein de la société.

* Pour le bureau : tenir son rang face à l'administration

Peu enclin à développer la réflexion pédagogique en interne, le bureau de la Franco-Ancienne tenait cependant à ce que ses prérogatives sur ce terrain fussent reconnues de l'administration. Dès lors que le ministère se préoccupait de pédagogie du français, il fallait que la Franco-Ancienne fût sollicitée et associée : il y avait là une question de principe. La société voulait, au même titre que les autres associations de spécialistes, faire reconnaître l'utilité de son action en matière pédagogique.

Ce « droit » de regard, non écrit, mais conforme à l'usage dans bon nombre de disciplines, fut communément respecté par le ministère, dans ses réunions et commissions internes. Des membres de la société participèrent ainsi aux travaux de la commission ministérielle chargée, en 1948, de la révision de la nomenclature grammaticale. Lacroix fut convié, en juin 1949, à la réunion organisée au ministère sur la création d'une agrégation littéraire « moderne »[435]. Le 27 octobre 1955, il fut encore invité par Charles Brunold, successeur de Gustave Monod à la direction de l'enseignement du second degré, à un échange de vues, entre personnalités choisies – universitaires, hauts fonctionnaires, académiciens – pour examiner les buts et les moyens de l'enseignement littéraire du second degré[436]. L'enjeu de cette représentation était du reste limité. Ces deux dernières réunions, confidentielles, ne furent pas même mentionnées dans le bulletin : Lacroix n'y était pas mandaté par les adhérents pour y défendre un point de vue particulier. Elles attestaient simplement de la reconnaissance dont pouvait jouir la société auprès du ministère. On jugeait légitime de l'associer, par le biais de son président, aux réflexions générales préparatoires à d'éventuelles réformes.

[435] Rapport de Robert-Léon Wagner, suite à la réunion de juin 1949 « sur le thème d'une Agrégation, dite "moderne" », adressé à Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré, 15 septembre 1949, AN, F^{17} 17820.
[436] « Réunion des littéraires », 27 octobre 1955, liste des participants, AN, F^{17} 17786.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Cette reconnaissance pouvait-elle aller au-delà? En particulier, ces journées d'études et rencontres organisées au CIEP devaient-elles – et si oui, comment ? – tenir compte du rôle joué traditionnellement par les associations de spécialistes dans la confrontation des points de vue entre professeurs ? Fallait-il les y associer ès qualités ? Si pour Maurice Lacroix, cette association allait de soi, il eut à vaincre les réticences de l'administration. Prévenu à temps des initiatives de la direction de l'enseignement du second degré, il parvint – après des démarches auprès de Legrand, alors inspecteur de l'académie de Paris, et de Monod, directeur de l'enseignement du second degré – à assurer la participation de deux membres du bureau, Jeanne Lac et lui-même, aux « Journées d'études de l'enseignement du français » organisées à Sèvres les 18, 19 et 20 mars 1948[437]. En prévision de ces journées d'études, un questionnaire, élaboré par la régionale de Lille, fut même adressé à l'ensemble des adhérents avec le bulletin de février 1948.

Mais cette collaboration resta embryonnaire : l'administration ne semble pas avoir exploité les résultats de l'enquête menée par la Franco-Ancienne, et les « conférences » et « causeries » données par les inspecteurs généraux de lettres au cours de ces journées ne furent pas publiées dans le bulletin de la société mais, par étapes, dans l'*Information littéraire*[438]. À tout le moins Monod avait-il entériné le principe de la présence de la société aux journées de Sèvres. L'année suivante, la Franco-Ancienne participa donc aux journées d'études sur les langues anciennes organisées du 7 au 9 avril 1949 : Lacroix, ainsi que Delotte, agrégé de grammaire, membre du comité, firent partie des intervenants, aux côtés des inspecteurs généraux de lettres[439].

Mais cette victoire était toute temporaire. En 1952, Brunold, successeur de Monod à la direction de l'enseignement du second degré, se dispensa d'informer la Franco-Ancienne de l'organisation de journées d'études consacrées à l'enseignement du français. Informé, trop

[437] Compte rendu de la réunion du bureau, 18 janvier 1948, *RFA*, n°85, premier trimestre 1948, p. 6 ; compte rendu de la réunion du comité, 15 février 1948, n°85, premier trimestre 1948, p. 6.
[438] Jacques Desjardins, « L'explication des textes français. Causerie faite au Centre d'études pédagogiques de Sèvres », *L'information littéraire*, n°3, mai-juin 1949, pp. 120-122 ; Adrien Cart, « La composition française. Causerie faite aux journées pédagogiques de Sèvres le 20 mars 1948 », *L'information littéraire*, n°4, juillet-octobre 1949, pp. 153-157 ; Pierre Clarac, « Les lectures suivies et dirigées dans les classes de lettres. Conférence prononcée à Sèvres le 19 mars 1948, au cours des Journées d'information pour l'enseignement du français », *L'information littéraire*, n°3, mai-juin 1950, pp. 118-120 ; Marcel Bizos, « Récitation de textes français. Causerie faite aux Centre pédagogique de Sèvres, en mars 1948», *L'information littéraire*, n°3, mai-juin 1950, pp. 121-122 ; Jean Duval, « Les classes nouvelles et l'enseignement du français. Journées de français de Sèvres. Conférence faite le 21 mars 1948 », *L'information littéraire,* n°2, mars-avril 1950, pp. 80-83.
[439] Compte rendu non signé sur « Les journées de Sèvres et de Poitiers », *RFA*, n°91, troisième trimestre 1949, pp. 105-106.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

tard, par *L'Éducation nationale,* Lacroix adressa aussitôt un courrier au directeur pour *« faire part de l'émotion ressentie* » par les membres de la société devant cet oubli[440].

À défaut d'obtenir une place dans les rencontres organisées par le ministère, la Franco-Ancienne s'efforça tout au moins d'obtenir du ministère des facilités matérielles pour ses propres rencontres. Il s'agissait, là encore, de se voir reconnaître les mêmes droits qu'aux autres associations. En janvier 1956, les lecteurs du bulletin purent ainsi découvrir l'annonce suivante :

> *« Dès la rentrée d'octobre, le Bureau s'est préoccupé de donner à notre Assemblée générale une forme nouvelle. Les exemples fournis par des Congrès étrangers et l'appui apporté par le Ministère aux "Journées d'études" de diverses disciplines ne pouvaient que nous encourager dans cette voie ; l'accueil que notre projet rencontra, auprès de tous les collèges que nous avons pu consulter, emporta notre décision »*[441].

Dans une conjoncture nouvelle, où, à défaut d'associer systématiquement les associations à ses propres rencontres, le ministère reconnaissait publiquement l'utilité des journées d'études qu'elles organisaient en leur octroyant une aide financière, il importait que la Franco-Ancienne se mît sur les rangs. Lors de l'audience qu'il lui accorda le 19 avril 1956, René Billères se dit prêt à octroyer à la Franco-Ancienne une aide officielle comparable à celle accordée pour les congrès des diverses spécialités[442]. Il s'agissait, semble-t-il, du remboursement des frais de déplacement et de séjour d'un nombre de professeurs fixé pour chaque académie. La Franco-Ancienne reçut d'autre part une subvention, non du ministère de l'Éducation nationale, mais de la direction des relations culturelles du ministère des Affaires étrangères. Le Congrès national et international des études classiques se déroula à Dijon du 21 au 23 mai 1956, et dans ces circonstances favorables, put accueillir 137 participants français[443].

La formule adoptée pour l'assemblée générale de 1957 différa encore. En mars 1957, la direction de l'enseignement du second degré organisa, sous la présidence des inspecteurs généraux et en coordination, cette fois, avec la Franco-Ancienne, deux journées d'études sur « *l'enseignement des lettres et la formation du jugement* ». Le bureau, associé en amont à la préparation de l'événement, avait convoqué l'assemblée générale le 3 mars 1957, la veille des journées d'études. Cet événement annuel, dont on a souligné le peu d'attrait pour les

---

[440] *RFA*, n° 102, mai 1952, p. 95.
[441] « Assemblée générale et journées d'études nationales et internationales à Dijon », *RFA*, n°116, janvier 1956, p. 70.
[442] Compte rendu de l'audience avec le ministre René Billères, 19 avril 1956, *RFA*, n°117, avril 1956, pp. 98-99.
[443] Assemblée générale et congrès national et international des études classiques, *RFA*, n°118, juin 1956, pp. 144 *sqq.*

adhérents, put ainsi profiter de cette rencontre pédagogique – et du financement des trajets - pour gagner quelques auditeurs. Pierre Clarac, doyen de l'inspection générale de lettres, depuis 1956, présida l'assemblée générale, et six autres inspecteurs l'honorèrent de leur présence[444]. Si cette formule originale ne fut pas réitérée, et si le ministère des Affaires étrangères ne renouvela pas sa subvention, la Franco-Ancienne put encore profiter, pour les congrès suivants, du remboursement des frais de déplacement d'une partie des participants[445].

Cette grande variété de formules témoigne d'abord des hésitations de l'administration par rapport aux associations de spécialistes. Quel statut leur reconnaître ? Quelle place faire à leurs initiatives ? L'action de ces associations s'inscrivait, à certains égards, dans le prolongement de la politique mise en œuvre par l'administration ; le ministère pouvait donc, à ce titre, leur accorder le patronage bienveillant dont bénéficiaient traditionnellement les amicales. Mais elles étaient aussi enclines à s'émanciper du cadre traditionnel de l'amicale pour s'ériger en contre-pouvoir en défendant des revendications précises, tout comme des syndicats: dans ce cadre, la collaboration n'était plus possible[446]. C'est cette tension qu'illustrent sans doute au premier chef les tergiversations relatives au patronage et au financement des journées de rencontre entre spécialistes.

S'y greffèrent sans doute des considérations spécifiques. Les positions pédagogiquement conservatrices de la Franco-Ancienne avaient pu inciter l'administration à la réserve, notamment lorsqu'il s'agissait d'enseignement du français. La personnalité de l'inspecteur général chargé de l'organisation des journées d'études était sans doute aussi déterminante. Il faudrait mieux connaître le sort réservé aux autres associations pour apprécier la part de ces différents facteurs dans les changements d'attitudes de la direction de l'enseignement second degré. L'activité du bureau en matière pédagogique semble en tout cas avoir eu pour premier objet d'imposer la Franco-Ancienne à l'administration comme interlocuteur pertinent dans le domaine des pratiques et des méthodes, comme dans celui des horaires. L'enjeu de pouvoir comptait autant, sinon plus, que l'enjeu pédagogique.

[444] Compte rendu de l'assemblée générale du 3 mars 1957, *RFA*, n°121, avril 1957, p. 58.
[445] Sur la fiche intitulée « Congrès de Pentecôte », annexée à *RFA*, n°124, avril 1958, on peut lire la précision suivante : « *Les délégués désignés par les recteurs avanceront les frais d'hébergement qui leur seront remboursés en cours de séjour* ».
[446] Sur les différences entre syndicat et amicale, Jacques Girault, *Instituteurs, professeurs : une culture syndicale dans la société française. Fin XIXe-XXe siècles*, Paris, PUS, 1996, pp. 95-128.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* Les initiatives de la base

Aussi faut-il, pour apprécier réellement la contribution de l'association à la réflexion pédagogique, s'intéresser d'abord aux initiatives émanant de la base ou des sections locales, initiatives encouragées, du reste, par le bureau[447].

Le bulletin pouvait favoriser les échanges de vues sur une question précise. Sur le modèle du questionnaire de français, J. Varloot proposa, au deuxième trimestre 1946, une enquête sur la prononciation du latin, qui recueillit les réponses de près de trente sections[448]. Cet exemple fut suivi, en 1951, par deux sections de la régionale de Lille. La section de Cambrai proposa ainsi, par l'intermédiaire du bulletin, d'ouvrir une enquête sur l'explication française, « chacun étant sollicité d'exposer en toute franchise sa méthode, ses expériences, leurs résultats » [449]. À la même date, la section de Douai suggéra d'ouvrir une discussion sur la correction des épreuves du baccalauréat. Leurs appels furent entendus par quelques lecteurs dont on put lire les réponses dans les numéros 100 à 105. Mais faute d'un effort de synthèse – même partiel – de la part du bureau, ces échanges de vues ne pouvaient guère déboucher sur l'élaboration de propositions communes.

Il fallait pour cela s'en remettre aux journées d'études organisées épisodiquement par certaines régionales. En effet, avec le soutien de leur recteur, les sections régionales structurées avaient la possibilité d'organiser des journées d'études, ouvertes non seulement aux adhérents mais à l'ensemble des professeurs de lettres de l'académie, dont certains – officiellement invités – pouvaient dès lors se voir rembourser leurs frais de déplacement. Si l'on s'en tient à l'écho qu'en donne le bulletin, trois régionales ont saisi cette opportunité : Poitiers, Strasbourg et Toulouse.

Encore faut-il ici distinguer le cas de Toulouse. Sous la direction de Boudart, et avec le soutien du recteur, la régionale de Toulouse put régulièrement organiser un congrès académique, qui adoptait des vœux, portant notamment dans le domaine des contenus et des pratiques pédagogiques, vœux régulièrement publiés dans le bulletin national. Les activités des régionales de Strasbourg et Poitiers ne présentaient pas la même régularité. Tout au plus peut-on avec certitude compter deux journées d'études dans l'académie de Poitiers, l'une en 1949 et l'autre en 1957, cette dernière étant organisée à l'initiative de la section locale de

[447] Encouragements prodigués par la rédaction du bulletin suite à l'organisation, dans l'académie de Poitiers, d'une journée d'études spécialement consacrée à l'enseignement du grec, le 15 mai 1949, *RFA*, n° 91, troisième trimestre 1949, p. 106.
[448] À propos de l'enquête sur la prononciation du latin, *RFA*, n° 87, troisième trimestre 1948, p. 113.
[449] Vœu de la section de Cambrai, *RFA*, n°98, juin 1951, pp. 85-86

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'association Guillaume Budé. Quant à l'académie de Strasbourg, la journée d'études du 25 février 1954 ne semble pas avoir eu de suite, du moins pas sous l'égide de la régionale.

La Franco-Ancienne, représentative de la fraction des professeurs de lettres la plus conforme à la tradition – l'agrégé, homme, enseignant en lycée – s'engagea donc activement, sous la houlette de Maurice Lacroix, dans la défense d'un enseignement secondaire perçu comme le meilleur rempart des humanités classiques. Face aux réformateurs des *Cahiers pédagogiques* ou de l'*Éducation nationale*, elle s'inscrivait ainsi résolument du côté des conservateurs. Centrée sur les questions de structure, de statut et d'horaires, elle n'apporta, en définitive, qu'une contribution modeste à la réflexion pédagogique. Aussi est-ce à d'autres sources qu'il faut puiser pour saisir les représentations de la classe de français en circulation dans le groupe des professeurs.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

CHAPITRE V
SPLENDEURS ET MISÈRES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES ANNÉES 1950

« *La classe de français est monotone !* » s'exclamait en 1946 Albert Dauzat, linguiste, dans les pages du *Français moderne*. Mais c'était là un propos d'universitaire – un universitaire éloigné, depuis longtemps, de l'enseignement secondaire. Quelles représentations les professeurs de lettres avaient-ils de la classe de français ? Pour analyser correctement les discours des professeurs de lettres sur l'enseignement du français, encore faut-il en cerner les conditions de production et de circulation. Aussi nous intéresserons-nous, dans un premier temps, à deux instances productrices de discours, aux statuts très différents, mais l'une et l'autre dotées d'une légitimité et d'un rayonnement significatifs : l'inspection générale de lettres et les *Cahiers pédagogiques*. De ces discours croisés émanant des professeurs de lettres se dégage l'image contrastée d'un culte aux rituels solidement établis, et d'une communauté de croyants traversée par le doute. Un univers clos sur lui-même ? Non. À travers le défi de la modernisation, et la concurrence des cours complémentaires, planait sur ces classes l'ombre d'une réforme de l'enseignement sans cesse reportée.

A. Genèse et circulation des discours professoraux sur l'enseignement du français : l'inspection générale de lettres et les *Cahiers pédagogiques*

D'un côté, l'inspection générale de lettres, petit groupe investi par le ministre d'une autorité pédagogique sur l'ensemble des professeurs de lettres, de l'autre, une revue écrite par et pour les professeurs, reposant sur la collaboration, égalitaire, de toutes les bonnes volontés : ces deux instances, à première vue antinomiques, jouaient, l'une et l'autre, dans le

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

groupe des professeurs de lettres, un rôle de mise en forme et de mise en circulation des représentations de la classe de français.

1. Les gardiens du temple

Groupe hétérogène par son recrutement, l'inspection générale des lettres n'en était pas moins investie d'un véritable magistère pédagogique.

* Pédagogues ou administratifs ?

En nous inspirant de l'enquête prosopographique menée par Guy Caplat sur les inspecteurs généraux de l'instruction publique[450], nous nous sommes efforcée de décrire le profil de ceux qui ont officiellement présidé aux destinées de l'enseignement des lettres après la guerre[451]. Entre septembre 1945 et septembre 1959, ce sont en tout vingt-huit individus qui ont occupé les fonctions d'inspecteur général de lettres. Nous avons pu consulter le dossier de vingt-trois d'entre eux, et compléter ainsi les données fournies par Guy Caplat pour les inspecteurs généraux nommés avant la guerre[452]. Sur cette période, le nombre d'inspecteurs généraux de lettres crut significativement : de six inspecteurs de lettres en 1939[453], on passa à onze en 1946, puis quinze dans les années 1950. Cette croissance ne fut pas continue : jouaient aussi les détachements et congés maladies prolongés, qui n'étaient pas nécessairement compensés par la désignation de chargés de mission d'inspection générale.

Guy Caplat[454] a identifié deux trajectoires conduisant à l'inspection générale de l'enseignement secondaire dans l'entre-deux-guerres : une carrière enseignante brillante couronnée par un poste dans une classe préparatoire parisienne, ou une carrière administrative conduisant, le plus souvent, de l'inspection d'académie à l'inspection générale de l'enseignement primaire avant l'inspection générale de l'enseignement secondaire. Cette dichotomie se retrouve effectivement dans le groupe des inspecteurs de lettres nommés avant le déclenchement de la guerre et encore en exercice à la Libération. Si Chevaillier et Cayrou avaient été de brillants professeurs de première supérieure, respectivement à Henri IV et Louis-Le-Grand, Masbou, Barrier et Gotteland avaient au contraire occupé des fonctions

[450] Guy Caplat, L'Inspection générale de l'Instruction publique au XXe siècle : dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris. 1914-1939, Paris, INRP-Economica, 1997, 684 p.
[451] L'article de Michel Leroy, « Les Littéraires, portraits et parcours », (Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'inspection générale*, Paris, Fayard, 2002, pp. 59-74) propose plutôt une évocation de certaines grandes figures de l'inspection générale de lettres qu'une étude du groupe.
[452] Pour les références des dossiers individuels, voir en annexe. Les autres sources utilisées sont précisées en note.
[453] Six inspecteurs généraux de lettres, dont un inspecteur général chargé de l'enseignement français à l'étranger, Guy Caplat, *op. cit.*, p. 43.
[454] *Ibid.*, p. 111.

administratives diverses avant d'être récompensés par une nomination à l'inspection générale de l'enseignement secondaire. On peut aussi mentionner le cas de Marcel Abraham, inspecteur de l'académie de Paris avant guerre, mais déjà, alors, chargé de mission d'inspection générale, et qui fut nommé inspecteur général par un arrêté du 26 décembre 1945. Néanmoins, ce dernier fut immédiatement chargé de la direction du service des relations universitaires et culturelles entre la France et l'étranger – rebaptisé en 1949 Service universitaire des relations avec l'étranger et l'outre-mer; il ne joua donc guère de rôle dans l'enseignement des lettres. À l'exception de Gotteland et Abraham, ces inspecteurs cessèrent leurs fonctions dans les trois années qui suivirent la fin de la guerre.

À la Libération, des nominations à l'inspection générale de lettres vinrent à nouveau couronner des carrières administratives, mais aussi, dans certains cas, des fonctions politiques : Truchelut, ancien inspecteur d'académie, promu inspecteur général des écoles primaires élémentaires en 1936, détaché comme directeur de l'enseignement de Madagascar jusqu'à son éviction par Vichy en 1940, nommé inspecteur général de l'Instruction publique lorsque les Forces Françaises Libres reprirent le contrôle de l'île en 1943, détaché comme directeur de l'enseignement à Madagascar jusqu'en 1950, puis réintégré, le 1er octobre 1950 dans le corps des inspecteurs généraux de l'enseignement du second degré[455] ; Pozzo di Borgo, ancien professeur agrégé de philosophie au lycée de Casablanca, directeur de l'enseignement du second degré dans le commissariat à l'Éducation nationale du Gouvernement provisoire de la République française, nommé inspecteur général de l'Instruction publique le 1er mars 1945 ; Paganelli, inspecteur général des écoles primaires élémentaires, mis à disposition du ministre de l'Intérieur pour exercer les fonctions de préfet du Gard de 25 août 1944 au 21 décembre 1945, nommé chargé de mission d'inspection générale le 20 novembre 1945 puis inspecteur général de l'Instruction publique pour l'enseignement du second degré le 1er février 1946 ; Barthélémy, inspecteur en chef de l'Instruction publique en Indochine, puis inspecteur d'académie en France, déplacé par Vichy, nommé inspecteur général des écoles primaires élémentaires le 13 août 1945, puis inspecteur général de l'Instruction publique le 11 janvier 1947 ; Legrand, professeur de 5e au lycée Rollin, ancien membre de cabinet ministériel (Daladier et Delbos)[456], nommé inspecteur de l'académie de Paris le 16 novembre 1945 puis inspecteur général de l'Instruction publique pour second degré le 16 juillet 1948.

[455] Guy Caplat, L'Inspection générale de l'Instruction publique au XXe siècle, op. cit., pp. 492-494.
[456] Notice biographique d'Henri Legrand, AAENS, *Recueil 1956*, pp.31-34.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Les nominations de Truchelut, Pozzo di Borgo, Paganelli et Legrand revêtaient à l'évidence un caractère politique, qu'il s'agît de reconnaître les services rendus à la France libre pendant la guerre et à la Libération, ou plus prosaïquement, de récompenser les services d'un fidèle collaborateur. Il n'y a guère que la nomination de Barthélémy qui échappait, à première vue, à ce schéma. Les carrières de Truchelut, Paganelli, et Barthélémy ne différaient pas, pour le reste, des trajectoires de ceux qui avaient bénéficié avant guerre d'une nomination à l'IGIP secondaire au terme d'une carrière administrative. Il n'en allait pas de même de Legrand et Pozzo di Borgo, dont la carrière n'avait rien eu, jusque là, d'exceptionnellement brillant et qui n'avaient pas gravi tous les échelons.

Bien que ce type de promotions s'inscrivît dans une tradition bien installée, elles ne correspondaient guère au rôle pédagogique que devait jouer l'inspection générale, aussi la direction de l'enseignement du second degré s'efforçait-elle d'en limiter le nombre. C'est ce dont témoigne une note adressée par Brunold le 2 avril 1955, au ministre de l'Éducation nationale Berthoin, pour expliquer son refus de nommer à l'inspection générale un professeur bénéficiant de puissants soutiens. Brunold s'y targuait de n'avoir nommé, depuis son arrivée à la direction de l'enseignement du second degré, exception faite de Paye que des « *anciens professeurs de Première Supérieure ou de grandes classes scientifiques parisiennes* »[457], non contestés par le personnel.

Les nominations de Barthélémy, Pozzo di Borgo, Truchelut et Legrand – tous quatre encore en fonctions en avril 1955, à la différence de Paganelli – étaient, dans cette note, explicitement présentées comme des exceptions liées au contexte de la Libération. Une réserve bien compréhensible à l'égard d'inspecteurs en postes interdisait sans doute à Brunold de préciser qu'à ses yeux, ces exceptions étaient regrettables. Il eut en tout cas à cœur de dissuader les ministres d'accorder des nominations de complaisance : plusieurs notes internes en témoignent. Notons qu'il n'incluait pas dans cette catégorie Jolibois, nommé lui aussi à la Libération après une carrière de proviseur qui l'avait conduit jusqu'à Henri IV. Une note qu'il lui adressa le 18 juin 1955 à l'occasion de son départ à la retraite, témoigne du reste de l'estime qu'il lui portait et de la faveur avec laquelle il considérait la possibilité, pour les proviseurs, d'être nommés à l'inspection générale. Si le poids de ces inspecteurs administratifs et politiques alla décroissant tout au long de cette période, la vague des nominations politiques de la Libération imprima durablement sa marque sur l'inspection

[457] Note de Brunold, directeur général de l'enseignement du second degré, au ministre de l'Éducation nationale Berthoin , 2 avril 1955, AN, F[17] 17786.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

générale de lettres, la différenciant des autres groupes disciplinaires qui échappèrent , semble-t-il, à ce phénomène[458].

Tranchent nettement avec les profils de ces inspecteurs – administrateurs ou politiques – les trajectoires très homogènes des seize autres inspecteurs de lettres recrutés entre 1940 et 1959, tous anciens professeurs de première supérieure. Quatorze d'entre eux avaient suivi le *cursus honorum* traditionnel qui conduisait les professeurs brillants – à un rythme et selon des étapes variables – de la province vers Paris, des classes de troisième aux classes préparatoires, et des lycées parisiens de second ordre aux lycées les plus prestigieux, Louis-Le-Grand et Henri IV. Si l'on met à part le cas de Jean Duval, qui, après avoir occupé la chaire de première supérieure à Henri IV, demanda une chaire de troisième pour des raisons de santé, puis fut affecté en première supérieure dans un lycée moins élitiste, seuls deux inspecteurs généraux avaient échappé à l'attraction parisienne : Bocognano et Chazel, tous deux professeurs de première supérieure au lycée de Montpellier avant leur nomination à l'inspection générale. La force de l'attraction parisienne – à laquelle peu échappaient – s'expliquait non seulement par les avantages financiers associés, avant la réforme de 1945, au cadre de Paris[459], mais aussi par le prestige des lycées parisiens, prestige entretenu par les inspecteurs généraux qui encourageaient volontiers les plus brillants professeurs à demander un lycée parisien[460].

C'étaient d'abord la formation et la carrière des inspecteurs qui les désignaient comme modèles aux autres professeurs. Bon nombre d'entre eux avaient d'abord été d'excellents élèves et de brillants étudiants, comme en témoigne la part élevée d'anciens élèves de l'École normale supérieure dans ce groupe : quatre sur dix parmi les inspecteurs « administratifs », et onze sur dix-huit (soit près de 61%) parmi les « pédagogues ». Tous les inspecteurs sans exception étaient agrégés, et presque tous agrégés de lettres. On ne compte à cette règle que trois exceptions : Paul Barrier, et Henri Legrand, agrégés de grammaire, et Olivier Pozzo di Borgo, agrégé de philosophie : tous trois entrés dans l'inspection par la voie administrative. Si le cas de Pozzo di Borgo est à part – sa nomination en lettres plutôt qu'en philosophie résultant probablement du hasard des postes disponibles – il n'y avait rien de surprenant à ce que les agrégés de grammaire ne fussent entrés dans ce groupe que par la

[458] Dans la note précédemment citée, Brunold ne mentionne qu'une seule autre exception, en histoire.
[459] Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement…*, *op. cit.*, p. 13.
[460] En 1927, Gendarme de Bévotte concluait le rapport d'inspection d'Adrien Cart, alors professeur de première au lycée du Parc à Lyon, par cet encouragement : « *Ce jeune maître me paraît devoir figurer prochainement sur le tableau de Paris* ». Suivant ces conseils, l'année suivante, Adrien Cart formula un vœu de mutation à Paris sur sa notice individuelle. Adrien Cart, dossier individuel, AN, F^{17} 27346.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

bande : le prestige de l'agrégation de lettres, qui seule pouvait conduire aux classes de lettres (3e, 2nde et 1ère) et à plus forte raison aux classes préparatoires littéraires était encore intact.

Les inspecteurs « pédagogues » se distinguaient en outre par les qualités dont ils avaient fait preuve dans l'exercice de leur métier, attestées par les rapports d'inspection et les notices individuelles, où fleurissaient, après les réserves suscitées par le tâtonnement des premières années, des éloges poussés parfois jusqu'au dithyrambe. Par quels traits avaient-ils su frapper leurs prédécesseurs, responsables de leur promotion dans l'inspection générale ? Au premier rang, et dans tous les cas, c'est par la « culture » et le « goût » que ces professeurs avaient su se distinguer. En faisant preuve de finesse et de pénétration dans les explications de texte, ils avaient révélé leur intime compagnonnage avec les littératures française, latine et grecque.

Jouaient, d'autre part, les qualités proprement pédagogiques : la maîtrise sereine des différents moments de la classe de français – l'explication de texte et la classe de correction des compositions françaises – , le choix de textes, d'exercices, de sujets adaptés au niveau des élèves, la capacité enfin à faire participer l'ensemble de la classe, conformément à l'idéal maïeutique qui était celui des instructions – autant de qualités là encore remarquées par l'inspecteur, conforté le plus souvent par l'avis du proviseur qui n'hésitait pas à mettre en avant l'approbation des familles et l'affection des élèves. Étaient aussi appréciées l'ardeur, la verve et la fougue de certains professeurs, véritables « entraîneurs »[461]. Desjardins, Bocognano, Guéhenno et Cart avaient ainsi, tous quatre, su frapper leurs chefs d'établissement par l'ascendant qu'ils exerçaient sur leurs élèves. Ces qualités pédagogiques, qui avaient affleuré parfois dès leurs premières années d'exercice, avaient été, dans tous les cas, confirmées et renforcées par les ans.

Les inspecteurs, qu'ils fussent d'anciens administrateurs ou des maîtres respectés, étaient hommes d'expérience, comme le confirment les âges d'entrée dans l'inspection. Ces nominations, toutes postérieures à quarante-sept ans, ne signifiaient pas nécessairement que le séjour dans l'inspection générale serait de courte durée. Bénéficiant d'un régime spécial, les inspecteurs généraux pouvaient rester longtemps en exercice. Sauf décès accidentel (Duval, Desjardins, Pons et Chevaillier), ils profitaient généralement de cette possibilité : sur les vingt-et-un inspecteurs pour lesquels ces données sont disponibles et qui ne sont pas décédés en exercice, quatorze étaient encore en exercice à soixante-neuf ans.

[461] Le terme figure dans un rapport d'inspection d'Aristide Bocognano, rédigé par l'inspecteur général Parodi, 19 juin 1931, AN, F 17 28840.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Enfin, à leur réussite professionnelle, à la maturité conférée par l'âge, les inspecteurs pouvaient joindre des qualités qui, pour être étrangères au métier, n'en asseyaient pas moins leur autorité. Les plus âgés d'entre eux avaient combattu lors de la Première Guerre mondiale, s'illustrant parfois au front, comme Desjardins – quatre citations pendant la guerre, promu Chevalier de la Légion d'honneur au titre militaire en 1923, puis officier en 1948[462]. Pierre Clarac, sans avoir soutenu de thèse d'État, avait néanmoins une importante activité de chercheur en littérature française. Auteur avec André Ferré, de l'édition critique d'*À la recherche du temps perdu* à la Pléiade, c'était un savant reconnu dans le monde académique[463]. Guéhenno, quant à lui, écrivain et chroniqueur au *Figaro*, jouissait d'une notoriété qui dépassait le monde des lettres[464]. Leur présence dans l'inspection générale rehaussait encore le prestige de cette fonction.

* Un magistère pédagogique ?

Le magistère pédagogique exercé par les inspecteurs sur les professeurs de lettres reposait sur leur travail quotidien d'inspection, sur les textes et conférences où ils tentaient de cerner l'esprit et les méthodes de l'enseignement littéraire, enfin, sur les manuels où bon nombre d'entre eux donnaient forme à leur idéal pédagogique.

Dès l'entrée dans la carrière, les jeunes professeurs étaient confrontés à ces monuments de l'âge et de l'expérience. Il revenait d'ordinaire aux inspecteurs généraux d'assurer la présidence des jurys d'agrégation et de CAPES, même si dans l'immédiat après-guerre, cette fonction incomba parfois aux professeurs de faculté. Ainsi Bocognano et Berguin, pour les hommes, et Gotteland et Morisset, pour les femmes, veillèrent-ils sur le recrutement des certifiés de lettres classiques, tandis que Legrand, Boudout et Gotteland présidèrent aux destinées du fragile CAPES de lettres modernes. À l'agrégation de lettres, c'est Clarac, pour les hommes, et Cart, pour les femmes, qui, longtemps, supervisèrent le bon déroulement des concours, tandis que Desjardins, puis Bocognano, pour les femmes, et Bizos, pour les hommes, avaient en charge l'agrégation de grammaire.

[462] Dossier individuel de Jacques Desjardins, AN, F^{17} 27502.
[463] Son dossier individuel fait état de son appartenance à diverses sociétés savantes – Société d'histoire littéraire de la France, Société des amis de Marcel Proust – mais l'on ignore la date exacte de son entrée dans ces sociétés. Sa nomination à l'Académie des Sciences morales et politiques en 1964 témoigne en tout cas du crédit dont il jouissait déjà à cette époque. Dossier individuel de Pierre Clarac, AN, F^{17} 28649.
[464] Sur Jean Guéhenno, voir *Hommage à Jean Guéhenno, à l'occasion du centième anniversaire de sa naissance,* actes du colloque organisé par la Commission de la République française pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), édition révisée, s.l.n.d., 200 p.

Passé le concours, les inspecteurs veillaient attentivement au devenir des nouvelles recrues dans leurs tournées d'inspection. Voici par exemple le bilan dressé par Pozzo di Borgo le 28 avril 1949, à la demande du directeur de l'enseignement technique, Buisson, pour le compte duquel il inspectait, en plus des professeurs du second degré, des professeurs d'établissements techniques :

> *«J'ai donc l'honneur de vous adresser ci-joint le décompte des établissements et des professeurs que j'ai inspectés au cours du second trimestre : quarante et un (41) établissements, deux cent vingt sept (227) professeurs. Les rapports sont remis aujourd'hui au Secrétariat de l'inspection générale pour pointage et expédition.*
> *J'ai inspecté, à ce jour, quatre cent vingt quatre (424) professeurs depuis le début de l'année. J'espère pouvoir terminer, à très peu de choses près, mon programme d'inspections, en inspectant une centaine de personnes pendant le troisième trimestre »*[465].

Avec plus de 500 inspections en une année scolaire, Pozzo di Borgo faisait preuve, toutefois, d'une activité peu commune. La moyenne recommandée s'établissait plutôt, dans les années 1950, autour de 400 professeurs par an et certains inspecteurs, moins zélés, ne dépassaient pas la centaine. C'est ce que nous révèle un courrier de réprimande adressé par Brunold à Truchelut le 25 octobre 1954 :

> *« Le relevé des rapports d'inspection, que j'ai entre les mains, fait apparaître que vous avez remis, cette année, 74 rapports pour les hommes et 29 pour les femmes, soit au total : 103 inspections.*
> *Vous n'ignorez pas que certains de vos collègues littéraires ont vu, cette année, près de 400 professeurs.*
> *Monsieur le Ministre ne manquera pas d'être frappé du petit nombre d'inspections que vous avez faites »*[466].

Plusieurs dossiers individuels portent la trace, sous forme d'un courrier de félicitations ou de réprimande, de cette petite enquête sur l'activité des inspecteurs menée par Brunold à la demande de Berthoin en 1954 : malheureusement, trop de dossiers sont silencieux sur ce point pour que l'on puisse dresser un tableau exact de l'activité de tous les inspecteurs. Nous en sommes réduits aux conjectures.

Sachant que les quinze inspecteurs de lettres se partageaient, en 1954, 5285 professeurs titulaires, il suffisait que chaque inspecteur inspecte 363 professeurs par an pour que l'ensemble du groupe soit, chaque année, contrôlé et conseillé. C'était l'une des disciplines où le ratio était le plus favorable avec l'allemand. Dans les autres matières, il

[465] Note de l'inspecteur général de lettres Pozzo di Borgo, au directeur de l'enseignement technique, Buisson, 28 avril 1949, dossier de Pozzo di Borgo, AN, F^{17} 28774.
[466] Courrier de Brunold, directeur de l'enseignement du second degré, à Truchelut, inspecteur général de lettres, 25 octobre 1954, AN, F^{17} 26941.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

dépassait largement les 400 professeurs par inspecteur[467]. Il n'est donc pas aberrant de penser qu'un pourcentage non négligeable de professeurs recevait chaque année la visite d'un inspecteur, et que, dans la quasi-totalité des cas, les inspections n'étaient pas espacées de plus de deux ans. Les dossiers individuels de professeurs exerçant dans les années 1950 montrent la validité de cette hypothèse. Les cas de Pozzo di Borgo et de Truchelut témoignent enfin que le mode d'accès à la carrière d'inspecteur général n'influait pas sur la répartition des missions d'inspection : des « administrateurs » et des « pédagogues », l'on attendait le même dévouement, bien que la légitimité pédagogique des uns et des autres ne fût pas la même aux yeux des professeurs.

Cela ne manquait pas d'affecter les relations entre professeurs et inspecteurs. En mars 1952, le congrès académique de Toulouse, organisé par la régionale de la Franco-Ancienne, posa, sans ménagement, la question de la compétence des inspecteurs généraux recrutés parmi les administrateurs :

> *« Le Congrès considère que l'Inspection générale, normalement désignée pour donner les directives essentielles, ne semble pas toujours remplir cette mission d'une façon satisfaisante, si l'on en juge d'après la diversité des instructions données ou même leurs contradictions ; que nombre de critiques faites et de conseils donnés au cours des tournées d'inspection révèlent un oubli des capacités réelles des élèves et des conditions pratiques de l'enseignement ; demande que le recrutement des inspecteurs généraux soit assuré dans des conditions qui garantissent leur contact avec les réalités de l'enseignement et insiste tout particulièrement pour que ce recrutement se fasse parmi les enseignants et non parmi les administrateurs»*[468].

On comprend, à la lumière de ces protestations, les réticences de la direction de l'enseignement du second degré devant des nominations qui fragilisaient, *de facto*, l'autorité de l'inspection générale.

La responsabilité qui incombait aux inspecteurs en matière de recrutement, de conseil et de notation des professeurs allait de pair avec une mission plus générale de veille sur les programmes et les méthodes d'enseignement. Si les programmes et textes d'instructions étaient signés par le ministre ou par délégation, par le directeur de l'enseignement du second degré, les inspecteurs généraux participaient très largement à leur élaboration. Un petit groupe d'inspecteurs se chargeait de rédiger la première mouture de ces textes divers, revue ensuite par le cabinet du ministre et débattue dans les conseils d'enseignement.

[467] D'après une note de l'inspecteur général Georges Roger au directeur général de l'enseignement du second degré pour plaider en faveur du recrutement d'un inspecteur général d'anglais, 24 juillet 1954, AN, F^{17} 17786.
[468] Vœux du congrès académique de Toulouse, 13 et 14 mars 1952, *RFA*, n°101, février 1952, p. 60.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

En plus de ces textes officiels – dont ils n'étaient pas officiellement les signataires – certains inspecteurs généraux exposaient volontiers, et cette fois en leur nom propre, leurs vues sur l'enseignement des lettres. Ils en avaient notamment l'occasion dans les stages et journées d'études de Sèvres : le texte de leurs conférences – retranscrit par un auditeur ou communiqué par leurs soins – pouvait faire ensuite l'objet d'une publication dans les *Cahiers pédagogiques* ou dans *l'Information littéraire*, revues auxquelles certains d'entre eux confiaient à l'occasion des articles. Leurs écrits côtoyaient dans ce cas ceux des autres professeurs. C'est alors qu'ils jouaient véritablement leur rôle de *primi inter pares*, leur parole n'ayant là pas d'autre autorité que celle que voulaient bien leur reconnaître les professeurs.

Dernière contribution à l'encadrement des pratiques pédagogiques, l'écriture de manuels scolaires (*cf.*, tableau *infra*). Les liens étroits entre l'édition scolaire et les corps d'inspection ont depuis longtemps été mis en évidence : ils remonteraient, selon Jean-Yves Mollier, à la fin de la Restauration, période à laquelle les éditeurs, au premier rang Hachette, prirent l'habitude d'afficher en bonne vue les titres académiques et les fonctions remplies par les auteurs de manuels[469]. Les inspecteurs généraux de lettres n'échappaient pas à cette règle : sur les vingt-huit inspecteurs généraux ayant exercé leurs fonctions entre 1945 et 1959, seize étaient auteurs d'au moins un manuel scolaire. Sur les seize, la moitié avait à son actif au moins dix titres, parfois bien plus : le record est atteint par Adrien Cart avec cinquante titres.

L'implication des inspecteurs généraux dans la publication de manuels scolaires n'était pas toujours bien considérée. En 1951, la régionale toulousaine de la Franco-Ancienne, formula, à l'issue de son congrès annuel, un vœu en faveur de « la suppression du patronage de toute autorité administrative (inspection générale en particulier) s'attachant à l'édition des ouvrages scolaires »[470]. L'examen du tableau ci-dessous montre que dans la plupart des cas – quatorze sur seize – les inspecteurs avaient fait leur entrée sur le marché du manuel scolaire bien avant d'être reçus à l'inspection ; d'autre part, la longévité de certains manuels montre que leur succès ne pouvait pas être uniquement imputé aux fonctions d'inspecteurs remplies par leurs auteurs, parfois morts depuis longtemps. Le mode de fonctionnement de l'inspection générale de l'enseignement secondaire, sans ancrage géographique durable – sinon la répartition des circonscriptions d'inspection qui variait

[469] Jean-Yves Mollier, « Les Maîtres des manuels scolaires », dans Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'Inspection générale…*, *op. cit.*, pp. 125-141.
[470] Vœux du congrès académique de Toulouse (s.d.), *RFA*, n°98, juin 1951, p. 63. Ce reproche reparaît régulièrement dans les débats. Voir par exemple Hélène Huot, *Dans la jungle…, op. cit.,* pp. 63-66.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

régulièrement – garantissait du reste assez bien l'indépendance des professeurs à l'égard des pressions indiscrètes, pressions qui trouvaient davantage à s'exercer dans l'enseignement primaire, où l'instituteur était sous la tutelle rigoureuse d'un seul inspecteur départemental. Il ne faudrait donc pas exagérer la contrainte exercée sur les professeurs du fait de cette activité annexe des inspecteurs.

Tableau 30 La production de manuels des inspecteurs généraux de lettres en fonctions entre 1945 et 1959

d. Profil général

	Total des titres publiés	Date d'entrée dans l'inspection	Date de la première édition (tous titres confondus)	Date de la dernière édition (tous titres confondus)
Cayrou, Gaston	28	1936	1905	1967
Chevaillier	25	1937	1927	1968
Desjardins, Jacques	2	1940	1943	1997
Clarac, Pierre	16	1942	1931	1979
Guéhenno, Jean	1	1944	1961	1961
Cart, Adrien	50	1944	1932	1986
Bizos, Marcel	48	1945	1933	2000
Paganellli, Don Sauveur	1	1946	1938	1938
Legrand, Henri	2	1948	1929	1962
Berguin, Henri	10	1952	1947	1967
Pons, Roger	2	1955	1955	1957
Boudout, Jean	8	1956	1934	1966
Morisset, René	45	1956	1949	1991
Houillon, Pierre	4	1956	1962	1967
Bloch, Gérald	6	1957	1963	1968
Allard, Jean	22	1958	1945	1971

Source : Sont comptabilisés les manuels de français, latin et grec auxquels les inspecteurs ont contribué. Pour le latin et le grec, les données sont issues de la base Emmanuelle (Alain Choppin) consultée en septembre 2009. Pour le français, le comptage a été effectué à partir du catalogue Sudoc-Abes : il est donc moins fiable. Pour les trois disciplines, on reprend les normes de la base Emmanuelle : pour chaque titre, l'on s'est efforcé de repérer la durée de vie des manuels en retenant la première et la dernière édition.
Il est courant, chez les éditeurs scolaires, de conserver le nom d'un auteur qui a fait la gloire d'un ouvrage, même lorsque celui-ci a été revu pour les éditions ultérieures par d'autres personnes[471]. Ceci explique que certains manuels survivent longuement à leurs auteurs.

Ce corpus de 270 manuels donne un aperçu révélateur des domaines où l'ingéniosité pédagogique des inspecteurs aimait à s'exercer. C'est au latin que s'intéressaient en priorité ces anciens professeurs de formation classique. Le français vient en seconde position, tant par le nombre d'inspecteurs concernés que par le nombre d'ouvrages publiés. Le grec occupe la troisième position. La nature des manuels de français produits est également significative. L'on note que les ouvrages portant exclusivement sur l'enseignement de la langue sont en

[471] *Cf.* sur ce point Hélène Huot, *Dans la jungle des manuels scolaires*, Paris, éd. du Seuil, 1989, pp. 66-72.

petit nombre. Les autres manuels mettent au premier plan les textes littéraires, soit pour en faire le support de la classe de français dans toutes ses dimensions (cf. type de manuels classés sous l'index généralités), soit de manière privilégiée sur l'enseignement de la littérature. Dans cette dernière catégorie, les histoires littéraires sont délaissées au profit des morceaux choisis ou des éditions scolaires des classiques, annotés et pourvus de questionnaire conçus pour accompagner la lecture suivie et dirigée. Les inspecteurs généraux restaient donc fidèles à leur formation d'agrégés de lettres, attachés aux langues anciennes plus qu'au français, à la littérature plus qu'à la grammaire.

e. Ventilation des manuels par discipline et par auteur

Discipline	Inspecteur	Total des titres
Latin	Desjardins, Jacques	1
	Legrand, Henri	1
	Paganellli, Don Sauveur	1
	Clarac, Pierre	2
	Houillon, Pierre	4
	Bloch, Gérald	6
	Berguin, Henri	9
	Allard, Jean	14
	Bizos, Marcel	18
	Cayrou, Gaston	21
	Cart, Adrien	40
	Morisset, René	45
Total		162
Français	Guéhenno, Jean	1
	Legrand, Henri	1
	Pons, Roger	2
	Boudout, Jean	6
	Cayrou, Gaston	7
	Cart, Adrien	10
	Clarac, Pierre	14
	Chevaillier	25
Total		66
Grec	Berguin, Henri	1
	Desjardins, Jacques	1
	Boudout, Jean	2
	Allard, Jean	8
	Bizos, Marcel	30
Total		42
Total général		270

f. Les manuels de français : typologie

Français	66
Recueils de textes	34
Classiques annotés	19
Généralités	6
Langue (orthographe, grammaire, vocabulaire)	4
Sujets corrigés	2
Histoire littéraire	1

Le discours de l'inspection générale de lettres sur l'enseignement du français était donc le discours de la tradition, de l'expérience et de l'excellence. Sans valeur réglementaire au sens propre – les instructions officielles n'étaient pas signées par les inspecteurs – il était néanmoins revêtu d'une autorité liée tant à l'aura personnelle des inspecteurs, qu'aux attributs de leurs fonctions. Sans être ni dévalué, ni désavoué par l'administration, ce magistère pédagogique fut confronté, à l'aube des années 1950, à l'émergence d'un dispositif en partie concurrent.

2. Les Cahiers pédagogiques *ou la parole aux professeurs*

Les *Cahiers pédagogiques* sont emblématiques de l'esprit réformateur qui soufflait sur le ministère de l'Éducation nationale après la Libération, dans le sillage du directeur de l'enseignement du second degré, Gustave Monod. L'on retient surtout de son action l'expérience des classes nouvelles, née d'une triple inspiration : l'école unique, l'éducation nouvelle et la psychologie, mère de l'orientation[472]. Mais son projet réformateur reposait aussi sur une vision originale de l'administration du corps enseignant, de son gouvernement pédagogique[473]. À certains égards, il renouait avec l'esprit réformateur des républicains, qui avaient tenté, à la fin du XIXe siècle, de poser les bases d'une nouvelle pédagogie[474]. L'expérience des classes nouvelles, et l'essor des *Cahiers pédagogiques* doivent donc être resitués dans ce contexte général.

* Place au dialogue

Ce nouveau mode de gouvernement pédagogique reposait en premier lieu sur le développement de l'information et de la documentation : Gustave Monod songea très tôt à appuyer l'action du Centre national de documentation pédagogique sur des centres régionaux

[472] Jean-Michel Chapoulie, « Entre le lycée d'élite et le lycée de masse », dans Jean-Noël Luc, Philippe Savoie, *Lycées, lycéens, lycéennes…*, *op. cit.*, pp. 148-150.
[473] Pour une approche, en des termes différents, de ce phénomène, voir Philippe Bongrand, *La scolarisation des moeurs…*, *op. cit.*, pp. 138-160.
[474] Antoine Prost, « La gauche et la pédagogie républicaine (1880-1950) », *La Pensée*, n°357, janvier-mars 2009, pp. 109-121.

et départementaux[475]. Il accorda d'autre part, une importance nouvelle à la formation des professeurs du second degré, retrouvant là encore l'inspiration qui avait été celle des républicains au début du siècle. Date ainsi de cette période la désignation des conseillers pédagogiques, professeurs choisis sur proposition des chefs d'établissements - après avis de l'inspecteur d'académie, des recteurs et de l'inspection générale – pour encadrer des débutants[476].

La concertation et les échanges constituaient le troisième pilier de cette politique. La publication de *L'Éducation nationale*, revue officieuse, acclimatait les enseignants à l'idée de réforme en mettant en avant, non la parole du gouvernement, mais le dialogue entre professeurs[477]. La création à Sèvres, en 1945, du Centre international d'études pédagogiques, lieu d'accueil et de rencontres, mettait, pour la première fois, à disposition des professeurs un lieu destiné aux rencontres, et aux stages[478]. Ces journées touchaient diverses catégories du personnel enseignant. Les disciplines scolaires trouvaient naturellement leur place dans ce programme. Un certain nombre de journées s'adressèrent donc aux professeurs de lettres entre 1945 et 1959.

Tableau 31 Journées d'études consacrées totalement ou partiellement à l'enseignement du français (1945-1959)

19-21 mars 1948	Journées sur l'enseignement du français avec la participation de la Franco-Ancienne
19-21 juin 1952	Journées d'information sur l'enseignement du français
21-23 mai 1953	Journées sur les classes du second cycle
5-7 décembre 1955	Journées sur la modernisation de l'enseignement, consacrées en partie aux sections modernes et au rôle que devait y jouer l'enseignement du français.
8-10 mai 1956	Journées sur le thème "Lettres et philosophie, coordination de deux enseignements", organisée par l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public et la Franco-Ancienne
3-5 mars 1957	Stage des professeurs de lettres sous le patronage de la Franco-Ancienne

[475] Circulaire du 24 août 1945 sur les cercles d'études pédagogiques et sur les centres régionaux et départementaux de documentation pédagogique, *BO*, n°45, août 1945, pp. 3206 *sqq.*

[476] Circulaire du 23 juin 1947 relative à la désignation de conseillers pédagogiques. Si les agrégés et les maîtres auxiliaires purent un temps profiter de cette tutelle, elle fut ensuite réservée aux professeurs certifiés stagiaires après la réforme du CAPES et l'institution des centres pédagogiques régionaux. Circulaire du 14 novembre 1952, « Tutelle pédagogique », *BO*, n°42, 20 novembre 1952, pp. 3167-3168.

[477] Philippe Bongrand, *La scolarisation…*, *op. cit.*, pp. 139-148.

[478] « Dès le premier moment, une idée est au cœur des projets réformateurs : pour la première fois, les enseignants eux-mêmes vont être associés à la réorganisation de l'enseignement. Il leur faudra donc un lieu de rencontre où ils pourront élaborer entre eux la nouvelle pédagogie, en même temps qu'ils se formeront réciproquement par de libres contacts. Ils devront y trouver à la fois des facilités matérielles d'accueil, un cadre propice à la réflexion et une certaine garantie d'indépendance vis-à-vis des institutions existantes. Sèvres va répondre à cette définition », Paulette Armier, Le Centre international d'études pédagogiques …, op. cit.p. 10.

Les enquêtes, les stages – inspirés par les pratiques en vigueur dans les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active – les rencontres, participaient de ce dialogue permanent, vu comme l'instrument adéquat du changement.

Tel était l'esprit dans lequel Gustave Monod conçut l'expérience des classes nouvelles. À ses yeux, la transformation du second degré – dont la guerre avait montré toute l'urgence– supposait une profonde rénovation pédagogique[479]. Les « *classes nouvelles* », « *foyers d'enthousiasme pédagogique* » [480], devaient en être le ferment. Jouissant de conditions spécifiques – effectifs restreints, professeurs des différents ordres d'enseignement chargés de l'enseignement de plusieurs disciplines, heures de travail dirigé – elles devaient permettre l'expérimentation des principes de l'éducation nouvelle, notamment le recours aux méthodes actives, la valorisation de l'éducation physique et artistique, l'orientation fondée sur l'observation, le souci de préparer l'enfant à la vie sociale. L'idée de Gustave Monod n'était pas d'imposer une doctrine par circulaire, mais de compter sur les vertus du dialogue. Les *Cahiers pédagogiques* jouèrent bientôt un rôle clef dans son projet.

Afin de susciter des échanges entre les professeurs des classes nouvelles, il avait encouragé la création de cercles pédagogiques académiques. Poussant plus loin cette logique, dans l'académie de Lyon, François Goblot, mit sur pied *Les Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré,* publication prise en charge, à compter de 1947, par une association créée pour l'occasion, l'Association nationale des éducateurs des classes nouvelles de l'enseignement secondaire (ANECNES) [481]. Les *Dossiers pédagogiques,* rebaptisés, *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré* sur l'initiative de Gustave Monod, jouirent, à leurs débuts, d'un soutien explicite de l'administration. Figuraient ainsi au comité d'honneur de l'ANECNES en novembre 1951, Monod et Brunold, les dix-sept recteurs ainsi que dix-sept inspecteurs généraux, au nombre desquels Louis Cros, directeur du CNDP et responsable de *L'Éducation nationale* et Clarac, Gotteland, Masbou et Duval, inspecteurs généraux de lettres[482]. Madame Hatinguais, directrice du CIEP, était, d'autre part, présidente d'honneur du comité national.

---

[479] Sur la réflexion pédagogique pendant la Seconde Guerre mondiale, voir Laurent Muracciole, *Les enfants de la défaite : la Résistance, l'éducation et la culture*, Paris, Presses de Sciences Po., 1998, 371 p.

[480] « L'ouverture du stage d'information pour les sixièmes nouvelles », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 46, 27 septembre 1945, p. 1.

[481] L'histoire des *Cahiers pédagogiques* n'a fait l'objet d'aucune étude d'ensemble. En l'absence d'archives, les témoignages et la revue elle-même fournissent seuls quelques repères. Et l'article de Jacques George (http://assoreveil.org/crap_1.html).. D'où ces quelques rappels. Utile aussi l'article de Hébrard et Chartier sur *La lecture littéraire dans les Cahiers pédagogiques.*

[482] « L'ANECNES », *Cahiers pédagogiques*, n°2, novembre 1951, pp. 167-168.

Avec l'arrivée d'André Marie au ministère de l'Éducation nationale, et le départ de Gustave Monod, remplacé par Charles Brunold, son ancien collaborateur, certaines des pistes explorées par Monod furent abandonnées. Seul un petit nombre de classes nouvelles conservèrent un statut spécifique dans des établissements pilotes. Le ministre, préoccupé par les absences des professeurs, mit un terme au développement des stages académiques qu'avait vivement encouragé Gustave Monod[483]. En dépit de cette inflexion, Charles Brunold poursuivit, à bien des égards, dans les voies tracées par son prédécesseur : formation des maîtres – avec la mise en place des centres pédagogiques régionaux – recherche pédagogique, au sein des classes pilotes, journées d'études et stages, etc. De la même façon, il continua d'apporter son soutien aux *Cahiers pédagogiques.*

La fin de l'expérience des classes nouvelles avait conduit l'AECNES à revoir ses statuts. Transformant ses sections en cercles de recherches et d'action pédagogiques, elle choisit de s'ouvrir à tous les professeurs de second degré. Sanctionnant cet élargissement, un accord conclu en 1953 avec Louis Cros fit des *Cahiers pédagogiques* une publication du Comité universitaire d'information pédagogique et confia le service de la revue au SEVPEN[484]. Les liens la publication et l'administration de l'Éducation nationale s'en trouvaient consolidés.

Ces liens étroits se reflétaient dans les textes publiés : on y trouvait le compte-rendu ainsi que le texte des conférences données à Sèvres, de même que le rapport des enquêtes annuelles orchestrées par la direction du second degré. Mais cela ne semble pas avoir compromis le caractère de libre tribune revendiqué par les *Cahiers.* Se réclamant de l'esprit des stages de Sèvres, la rédaction souhaitait que les *Cahiers* soient un lieu de « *libre confrontation des opinions et des expériences* »[485]. Brunold ne contrevint pas à ce principe. Conscient que l'intérêt des *Cahiers* résidait dans la liberté de ton qui les caractérisait, il ne semble pas avoir exercé de pression particulière pour peser sur la ligne de cette publication, dont il prisait le rôle « *d'organe de liaison* »[486].

---

[483] Circulaire du 6 février 1950, « Organisation des stages pédagogiques », *BO*, n°7, 16 février 1950. Gustave Monod s'y félicite du « *développement des stages qui témoigne que les administrateurs et le personnel enseignant sont pénétrés de l'importance que revêtent les problèmes d'ordre pédagogique et s'efforcent de les examiner et de les résoudre en commun à la lumière de leur expérience* ». À l'inverse, dans une circulaire datée du 7 décembre 1953, adressée aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, André Marie prit soin de préciser la règle suivante : « *Les conférences, stages, réunions d'informations de toute nature que vous organisez ou contrôlez doivent avoir lieu en dehors des heures de classe* », AN, F[17], 17786.

[484] « Les Cahiers pédagogiques », éditorial, *Cahiers pédagogiques*, n°1 octobre 1953, p. 3.

[485] *Ibid.*

[486] Cette expression figure dans l'ordre du jour de la réunion de rentrée des inspecteurs généraux présidée par Brunold, 7 octobre 1952, F17/17786.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Mesurée à l'aune du nombre de lecteurs, l'audience des *Cahiers pédagogiques* n'était pas négligeable. Pour l'année scolaire 1951-1952, d'après les comptes de l'ANECNES publiés – pour la dernière fois – dans la revue, les *Cahiers pédagogiques* comptaient 2 339 abonnés[487]. Rapportés aux 19 800 professeurs de lycées et collèges classiques et modernes en exercice[488], cela représentait un peu moins de 12%. À ces lecteurs réguliers s'ajoutaient les lecteurs occasionnels. En effet, le tirage de la revue, variable en fonction des numéros, restait toujours supérieur au nombre d'abonnés : pour les numéros de l'année 1951-1952, de 3000 à 3300 exemplaires de chaque numéro furent mis sur le marché. La nature des thèmes traités permettait à l'équipe de rédaction d'écouler progressivement son stock, parfois sur plusieurs années. En tenant compte des abonnements souscrits par les établissements et de la circulation de la revue entre collègues, le public touché par la revue était sans doute encore plus important.

Ce contexte particulier justifie que l'on considère les *Cahiers pédagogiques* – du moins en cette période - non seulement comme l'organe d'un mouvement pédagogique, mais comme un instrument de dialogue potentiellement ouvert à tous les enseignants : si les principes de l'éducation nouvelle y trouvaient une large place, priorité était donnée aux dialogues et les points de vue les plus divers pouvaient s'y faire entendre, aussi est-il légitime d'y chercher un témoignage sur l'enseignement du français à cette époque. Encore faut-il, au préalable, préciser le profil des contributeurs, et faire la part de ce qui, dans le flot des témoignages, s'inscrivait, bel et bien dans la logique de l'éducation nouvelle.

* Les *Cahiers pédagogiques* et le français *:* profil des contributeurs

Les *Cahiers pédagogiques* nourrirent à maintes reprises la réflexion des professeurs de français[489]. En plus des articles et des rubriques traitant de l'enseignement du français dans des numéros aux thématiques transverses, cinq numéros furent intégralement consacrés à l'enseignement du français entre 1949 et 1959. Rompant avec l'héritage des humanités classiques, fondé sur l'unité culturelle et pédagogique du français, du latin et du grec, les *Cahiers pédagogiques* traitaient séparément le cas du français et celui des langues anciennes. Il n'y avait là nul préjugé anti-latin : les langues anciennes faisaient, elles aussi, l'objet

[487] *Cahiers pédagogiques*, n° 1, septembre 1952, p. 85.
[488] « Évolution des personnels enseignants dans les lycées classique et modernes du second degré public, par grade et discipline de 1950-1951 à 1958-1959 », TS, n°497, décembre 1960.

[489] Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard ont exploité une partie de cet abondant corpus dans « Genèse d'une crise : la lecture littéraire dans les *Cahiers pédagogiques* de la Libération à mai 1968 », *Études de linguistique appliquée*, n°118, juin 2000, pp. 227-244.

d'articles ou de numéros à intervalles réguliers. Mais en ces temps où des projets d'agrégation de lettres modernes défrayaient la chronique, c'était néanmoins une prise de position très nette en faveur de l'enseignement du français par le français. De quelle fraction des professeurs de lettres les *Cahiers pédagogiques* se faisaient-ils ainsi les porte-parole ?

Dans la plupart des cas, ces articles reflétaient le travail préparatoire de la rédaction. En effet, l'équipe de rédaction des *Cahiers pédagogiques* disposait d'un réseau de correspondants prêts à contribuer à la préparation des numéros, soit en participant aux rencontres organisées annuellement par les CRAP, soit en répondant eux-mêmes ou en trouvant – parmi leurs collègues – des professeurs susceptibles de répondre au questionnaire élaboré par le ou les responsables d'un numéro. Ce contact direct était jugé plus efficace qu'un appel impersonnel aux lecteurs. Ce procédé garantissait à l'équipe de rédaction la réception d'un matériau suffisant pour alimenter un, parfois deux numéros, présentant – souvent après découpage et montage – une cinquantaine de contributions.

La signature de l'article, qui précise le prénom, le nom et l'établissement d'exercice du contributeur, permet d'avoir une idée assez précise des collaborateurs des *Cahiers pédagogiques.* Un comptage a été effectué sur les contributeurs des n°7 et 8-9 d'avril et mai-juin 1951 consacré à l'enseignement du français. Les listes d'André Chervel sur les agrégés de 1900 à 1950 nous ont permis d'autre part d'identifier tous les agrégés et une partie des agrégées[490]. Si l'on ne tient pas compte des professeurs étrangers et des professeurs appartenant à d'autres disciplines, ce sont en tout quarante professeurs de lettres qui ont apporté leurs concours à l'élaboration de ce numéro double. Avec dix-neuf femmes et vingt-et-un hommes, la représentation des deux sexes était à peu près conforme à ce qu'elle était dans le second degré[491] Vingt-trois départements sont mentionnés. Si Paris domine avec sept contributeurs, cet avantage n'est pas excessif rapporté au poids de Paris dans les effectifs du second degré en 1951.

Là en revanche où le déséquilibre est net, c'est dans la représentation des différents types d'établissements relevant de l'enseignement post-élémentaire. Avec trente-et-un contributeurs, les lycées – à cette date nécessairement classiques – viennent en tête, loin devant les collèges (deux contributeurs) et les collèges modernes (trois contributeurs). Cette surreprésentation des lycées se reflète naturellement dans la surreprésentation des agrégés :

[490] André Chervel, « Les agrégés de l'enseignement secondaire. Répertoire 1809-1950 », http://www.inrp.fr/she/chervel_laureats.htm.
[491] 46,7% de professeurs femmes sur le total des professeurs de lettres à cette date. *Cf*, annexe.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

douze agrégés sur vingt-et-un, et au moins[492] huit agrégées sur dix-neuf pour les femmes, à une époque où les agrégés ne représentaient que 29,3% des professeurs de lettres en exercice dans les lycées et collèges (*cf.* annexe). Les deux cycles semblent à première vue représentés puisque l'on compte, chez les hommes, sept agrégés de lettres et cinq agrégés de grammaire. L'enseignement technique ne figure que par un professeur d'ENP et un professeur d'ENNA. Enfin l'on ne compte qu'un seul professeur de cours complémentaire.

Ainsi les *Cahiers pédagogiques,* favorables en théorie à la réforme de l'enseignement et au rapprochement des différents ordres d'enseignement, portaient-ils avant tout la voix des piliers de l'enseignement secondaire historique, les professeurs agrégés des lycées. Sans doute fallait-il voir là le poids de l'implantation des classes nouvelles, créées prioritairement dans les lycées. En 1958, alors que la page des classes nouvelles était tournée depuis longtemps, retrouvait-on ce déséquilibre ? Dans les contributeurs du numéro de mars 1958, consacré à l'enseignement du français, figurent en tête vingt-quatre professeurs de lycée pour un professeur de collège et trois professeurs de collège moderne : la situation n'avait en fait guère évolué.

Si la diversité des points de vue reposait sur les contributions des collaborateurs, l'élaboration préalable d'un questionnaire très détaillé – d'après les exemples publiés, jusqu'à deux pages – et le recrutement des rédacteurs par cooptation permettaient aussi aux responsables du numéro de lui insuffler une ligne générale, de mettre en avant certains thèmes, par delà la diversité, acceptée et bien réelle, des opinions. Pendant plus de dix années, la réflexion menée par les *Cahiers pédagogiques* sur l'enseignement du français porta notamment la marque de deux personnalités très impliquées : Jean Beaugrand et Jacques Nathan. Membres du comité de rédaction[493], ils s'efforcèrent, tout au long de la décennie, de promouvoir la transformation de l'enseignement du français en lycée et collège.

Né en 1908, reçu à l'agrégation de lettres en 1935, Jean Beaugrand était professeur au lycée Marcel Roby de Saint-Germain en Laye, où il avait participé – volontairement – à l'expérience des classes nouvelles. Si son nom mérite d'être retenu, parmi celui de tant d'autres collaborateurs au parcours fort comparable, c'est en raison de ses efforts répétés pour promouvoir une vision nouvelle de l'enseignement du français. Là où beaucoup de rédacteurs privilégiaient l'un ou l'autre aspect de leur expérience, proposant un

[492] En raison des changements de nom de famille, l'on ne peut identifier qu'une partie des agrégées.
[493] Leurs noms apparaissent dans le comité de rédaction en 1951 (*Cahiers pédagogiques,* n° 2, novembre 1951), comme en 1962 (n° 36, septembre 1962).

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

aggiornamento partiel, Jean Beaugrand faisait souffler, sur les *Cahiers pédagogiques,* le vent de la réforme.

Ce fut un véritable manifeste qu'il livra aux lecteurs des *Cahiers pédagogiques* dans le numéro 8 de mai 1954 : son texte, intitulé « Le Français et l'unité de l'esprit » – placé en guise d'éditorial au début du numéro – soulignait les failles de l'enseignement du français, et détaillait les défis nouveaux de l'ère atomique. Le rédacteur – favorable, semble-t-il, aux propositions de Jean Beaugrand, mais sensible à leur audace – jugea bon d'introduire le texte par un avertissement :

> *« Avant de placer l'article de M. Beaugrand en éditorial, nous ne nous sommes pas demandé si nous souscririons, si nos lecteurs souscriraient à chacune des assertions qu'il contient. Si nous proposons cet article à l'attention de nos lecteurs, ce n'est pas comme le résumé d'une doctrine ; c'est parce qu'il exprime les inquiétudes et les aspirations qui nous incitèrent à consacrer un ou plusieurs cahiers à l'enseignement du français »*[494].

L'apport de Jacques Nathan était d'un autre ordre. Agrégé de lettres en 1931, Jacques Nathan était l'un des rares représentants de l'enseignement supérieur dans le comité de rédaction[495]. S'il arrivait fréquemment que des professeurs de l'enseignement supérieur répondent favorablement aux sollicitations des rédacteurs des *Cahiers pédagogiques*[496], plus rares étaient ceux qui s'investissaient régulièrement dans ses activités. Il est vrai que Jacques Nathan n'avait pas complètement coupé les ponts avec le second degré : professeur au lycée Claude Bernard en 1950, il occupa simultanément les fonctions d'assistant ou de chargé de cours à la Sorbonne – notamment en propédeutique – et de professeur de première Supérieure au lycée Janson de Sailly (1954).

S'il prit moins souvent que Jean Beaugrand l'initiative de synthèses globales sur l'enseignement du français, il contribua non moins activement aux travaux des *Cahiers pédagogiques,* dans lesquels il publia de multiples notes et articles. En raison, peut-être, de sa proximité avec l'enseignement supérieur et de ses propres travaux de recherche sur la littérature contemporaine, il prenait régulièrement ses distances avec la définition de la culture littéraire implicitement véhiculée par l'enseignement secondaire, contestant non seulement les limites du corpus classique, mais aussi le caractère déformé et appauvri d'une culture qu'il jugeait à l'aune de l'amateur d'art et de l'érudit : ignorance des contraintes

[494] Note de la rédaction, *Cahiers pédagogiques*, n° 8, mai 1954, p. 485.
[495] En 1962, on remarque aussi la présence, au comité de rédaction, de Dreyfus, maître assistant d'histoire à la Sorbonne.
[496] Par exemple, Robert-Léon Wagner, « Une lettre de M. Wagner », *Cahiers pédagogiques*, n° 8 mai 1954, pp. 491-493, ou Charles Bruneau, « L'enseignement moderne », *Cahiers pédagogiques*, n° 2, octobre 1954, pp. 126-128.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

matérielles du théâtre, coupure entre la littérature et les autres arts, privilège exorbitant donné à certaines œuvres, et dans ces œuvres, à certains extraits, etc.

Le rôle central joué à la rédaction des *Cahiers pédagogiques* par Beaugrand et Nathan, l'un et l'autre partisan d'une transformation significative de l'enseignement du français, n'entraînait pas, pour autant, de rupture avec une inspection générale ouverte au dialogue. L'amicale recherche en commun menée, sous le patronage de l'administration, dans les pages des *Cahiers pédagogiques*, n'avait pas pour but, ni pour effet, de contester le magistère pédagogique de l'inspection générale. Le comité de rédaction se flattait, au contraire, de la « *fréquente et importante collaboration de l'inspection générale* », signalée, en lettres capitales, à l'intention du lecteur, dans la page de présentation de la revue insérée dans chaque numéro entre septembre 1956 et juin 1960.

En lettres, cette collaboration était sans doute facilitée par l'intérêt que plusieurs inspecteurs généraux avaient montré pour l'expérience des classes nouvelles. Dans un entretien accordé en 1968 aux *Cahiers pédagogiques,* Gustave Monod déplora la prudente réserve de l'inspection générale à l'égard de cette expérience mais se souvint également avec émotion du soutien d'une poignée d'inspecteurs. Sur les cinq inspecteurs cités à titre d'exemple, quatre appartenaient à l'inspection des lettres : Duval, Gotteland, Guéhenno et Clarac[497]. À l'occasion, ceux-ci pouvaient prêter main forte aux rédacteurs. Pour la préparation des numéros de printemps 1951 sur l'enseignement du français, la rédaction reçut l'aide de Duval et Gotteland, grâce auxquels lui parvinrent « *de nombreuses réponses* » [498] .

Ces relations n'étaient pas dépourvues de toute ambiguïté. En témoigne le petit texte par lequel la rédaction introduisit, en 1951, un article de l'inspecteur général Bocognano intitulé « Explication et composition » :

> *« Ce n'est pas sans scrupule que nous avons intégré dans la chaîne de nos articles l'étude que M. l'inspecteur général Bocognano a bien voulu écrire pour notre revue. Le respect que nous avons pour sa personne et pour ses fonctions, l'importance du texte qu'il nous donnait nous recommandaient de le placer en tête de notre cahier. D'autre part une logique de notre sujet, du moins tel que nous l'avons compris, nous invitait à mettre cet article à un certain moment de l'argumentation. Nous n'avons pas*

[497] « J'avais surtout, non pas contre moi, mais à côté de moi, très à côté et très en réserve, les inspcteurs généraux. Très à côté, très loin. Je n'ai eu le soutien que d'hommes comme Jean Duval – Duval était un inspecteur merveilleux, il avait un contact prodigieux avec les enfants, il était sensible à la poésie de l'enfance… J'ai eu le soutien de Gotteland, de Guéhenno, de Clarac, de Desforge, de quelques autres encore. Mais j'avais contre moi des hommes d'ailleurs très distingués » , entretien avec Gustave Monod, publié dans les Cahiers pédagogiques , n°78, de novembre 1968, et reproduit dans Louis Cros (dir.), Gustave Monod : un pionnier en éducation, Paris, CEMEA, 1981, p. 91.

[498] Note de la rédaction, *Cahiers pédagogiques*, n°7, avril 1951, p. 355.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

été plus habile que le mauvais candidat au bachot : nous n'avons pas réussi à concilier ces deux ordres, et dans une étude de la composition des idées nous ne nous sommes pas reconnu le droit de faire triompher l'ordre hiérarchique. Mais [nous] ne sommes pas trop inquiet : une malicieuse bienveillance est le secret de M. Bocognano : [il] ne nous en voudra pas » [499].

En soumettant aux lecteurs, sur le ton de la plaisanterie, ce dilemme du rédacteur, Fernand Goblot posait en réalité une question délicate : les inspecteurs généraux pouvaient-ils, et devaient-ils avoir, en matière pédagogique, le premier et le dernier mot, au propre comme au figuré ? À cette date toutefois, les relations étaient suffisamment cordiales avec l'inspection, du moins avec certains de ces membres, pour que le débat restât théorique.

Pour les numéros consacrés aux langues vivantes, aux mathématiques, à l'histoire géographie, à la physique, les *Cahiers pédagogiques* reçurent l'aide de l'association de spécialistes concernée pour élaborer et faire circuler un questionnaire préparatoire ainsi que pour en analyser les réponses[500]. Cette formule permettait aux *Cahiers pédagogiques* d'asseoir leur enquête sur une base plus large, et de donner une plus grande diffusion à leurs travaux. Le numéro sur les langues vivantes publié en 1951 bénéficia ainsi d'un tirage exceptionnel de 3700 exemplaires. En lettres en revanche, l'hostilité déclarée de certains responsables de la Franco-Ancienne à l'encontre de l'expérience des classes nouvelles – jugée défavorable au latin – avait interdit toute coopération institutionnelle et seuls quelques membres de cette société participaient, à titre personnel, aux numéros consacrés au français ou aux langues anciennes.

Lieu d'échange et de dialogue, tribune libre, les *Cahiers pédagogiques* restaient marqués par l'esprit des classes nouvelles.

* « *Honneur à l'ingéniosité pédagogique* » : l'esprit de l'éducation nouvelle

« Aucune direction impérative », témoigne Suzanne Brunet, professeur de classes nouvelles à Lyon, « le plus beau présent qui nous était offert par une Direction de l'Enseignement du Second degré, confiante et généreuse, c'était la liberté de l'expérimentation» [501] . Pour autant, un certain nombre de principes communs facilitaient les échanges et la validation des pratiques couronnées de succès, et permirent l'émergence de pratiques alternatives d'enseignement du français.

[499] *Cahiers pédagogiques*, n°8 mai 1954, p. 568.
[500] L'association des professeurs de langues vivantes pour le n° 1 d'octobre 1951 et le n° 4 de janvier 1956 sur les langues vivantes, la Société des professeurs d'histoire géographie pour le n° 6 du 15 février 1957, l'Union des Physiciens pour les n° 9 et 11 de l'automne 1958, l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public pour le n° 21 du 15 mai 1960 etc.
[501] Paulette Armier, Armand Hatinguais (dir.), *Une demeure, une femme*, Sèvres, CIEP, p. 85.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Ces principes, popularisés par les mouvements d'éducation nouvelle, et inspirés, de façon plus lointaine, par Rabelais, Montaigne et Rousseau, avaient guidé, avant la guerre, l'expérience des classes d'orientation conduite par Jean Zay en 1937 et 1938[502]. Les instructions de 1938, tirant les fruits de cette expérience, en avaient longuement détaillé l'esprit et le but, de façon générale, mais aussi, de façon spécifique pour chacune des disciplines. On retrouve dans ces instructions – au milieu de considérations plus traditionnelles – l'éloge du travail dirigé, de la concertation entre enseignants et de l'articulation des enseignements, du travail volontaire, de la préparation à l'oral etc. Si le *Memento* de 1953, en synthétisant ces instructions, en avait gommé les aspects les plus novateurs, elles n'en restaient pas moins en vigueur et offraient quelques points de repères aux professeurs.

Partir de l'intérêt des élèves, tel était sans doute le maître mot de l'expérience. Pour éveiller cet intérêt, certains professeurs tentèrent de maquiller les pratiques scolaires usuelles en leur donnant l'allure d'un jeu. Le moyen le plus commode était – selon une formule que pratiquaient déjà les jésuites sous l'Ancien Régime – de diviser la classe en équipes lors des exercices oraux afin que l'émulation créée entre les groupes stimulât les élèves. Roger Dumaine, agrégé de grammaire, fervent partisan des méthodes actives, qu'il utilisait dans les classes nouvelles mais aussi dans les classes traditionnelles qu'il avait à sa charge, usait de ce subterfuge pour traiter des aspects tout à fait traditionnel du programme de grammaire comme les familles de mots ou les différentes propositions[503]. Cette « *pédagogie de l'amusement* » n'était cependant que le versant vulgaire de l'expérience – celui, du reste, le plus exposé aux critiques de ses adversaires[504].

Plus fondamentalement, il s'agissait de donner sens aux apprentissages en les faisant apparaître, non comme les éléments d'un programme fixé par avance, mais comme des étapes nécessaires pour mener à bien un projet : telle était, à proprement parler, la pédagogie du centre d'intérêt. Cela conduisit les professeurs de français à diriger des réalisations de plus grande ampleur que celles prévues d'ordinaire par les programmes. Ainsi Aline Epstein, professeur au lycée de jeunes filles de Clermont-Ferrand racontait-t-elle, dans les *Cahiers pédagogiques*, comment elle avait planifié et dirigé l'écriture par sa classe de 6e – devenue 5e

[502] Jean-Michel Chapoulie, Jean Michel Chapoulie, « Entre le lycée d'élite et le lycée de masse », art. cit., pp. 145-157.
[503] Rapports d'inspections de Roger Dumaine, 1943-1947, CAC, 19830348/144.
[504] Voir sur ce point les remarques de Jean Duval, « Les classes nouvelles et l'enseignement du français », *L'information littéraire*, n°2, mars-avril 1950, pp. 80-83.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

au cours de l'expérience – un roman collectif[505]. L'entraînement traditionnel à la rédaction tirait un intérêt nouveau de ce projet de longue haleine, où l'orthographe, la syntaxe, l'écriture et même le style revêtaient une importance pratique.

La notion de centre d'intérêt allait de pair avec celle de coordination à l'intérieur de chaque discipline et entre les disciplines, coordination d'ailleurs facilitée, dans les classes nouvelles, par le fait que les professeurs enseignaient deux disciplines. Le thème traité en histoire ou en sciences naturelles pouvait fournir la matière d'un exercice de vocabulaire, d'une lecture, ou d'un exercice de rédaction en cours de français, comme le suggéraient les instructions de 1938 et comme y invitaient les programmes de 4e et 3e proposant à la lecture des textes relatifs à la période étudiée en histoire. Cette unité thématique ne constituait que le moyen le plus élémentaire d'articuler les disciplines. Des professeurs de diverses disciplines pouvaient aussi coordonner leurs efforts en vue d'une réalisation commune, comme le raconte, non sans émotion, Lucette Chambard, ancienne professeur de lettres en classes nouvelles :

> *« Ça c'est un des grands souvenirs de mon métier d'enseignante, c'est la pièce qui s'appelait Le retour d'Agamemnon, que des 6e ont écrite, après que je leur ai lu pas mal de tragédies grecques […]*
> *Et alors ils l'ont jouée sur le perron du lycée. […]C'était merveilleux, vraiment c'était merveilleux ! [Rire]*
> *[…] Il y avait aussi quelque chose de très positif dans les classes nouvelles, je vous l'ai dit tout à l'heure, c'est que l'on travaillait beaucoup en équipe, les professeurs aussi, et pour la pièce en question, Le retour d'Agamemnon, il y avait naturellement des chœurs, et bien, le prof de musique s'y est impliqué, mais totalement. Et les costumes ont été faits dans le cours, par les élèves, mais dans le cours du professeur d'éducation manuelle.*

Les représentations théâtrales occupèrent une place significative dans la pédagogie des classes nouvelles et dans celles de leurs épigones. Cette pratique, que Jean Zay avait encouragée avant guerre[506], unissait plusieurs avantages. Moyen privilégié pour faire comprendre la spécificité du théâtre et pour faire apprécier les pièces du patrimoine, la perspective d'une représentation incitait les élèves à améliorer leur diction, offrait un terrain de collaboration aux professeurs de diverses disciplines, et maintenait en éveil l'intérêt des élèves. La place prise par le théâtre dans les *Cahiers pédagogiques* trouvait là de multiples justifications.

[505] Aline Epstein, « Exercices collectifs de rédaction dans les classes modernes », *Cahiers pédagogiques*, n° 6, avril 1958, p. 7.
[506] Circulaire du 20 mai 1939 sur les représentations théâtrales. Documentation remise par André Chervel.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Cette pédagogie qui faisait tout reposer sur l'intérêt et l'activité – volontaire – de l'élève allait de pair avec des méthodes de travail spécifiques, à savoir le travail en équipe et le travail dirigé, méthode déjà recommandées par Jean Zay en 1938. Dans l'article cité ci-dessus, Aline Epstein décrit la savante organisation qui avait présidé à l'écriture du roman : dix équipes de rédaction chargées d'élaborer dix versions alternatives de chaque chapitre, versions débattues et commentées en classe, un comité de rédaction élu qui prenait note des choix opérés par la classe et écrivaient la version définitive, enfin, une secrétaire et une relectrice – deux fonctions tournantes – chargées d'assurer la mise au point matérielle du chapitre ainsi rédigé. Cette organisation faisait d'autre part appel au volontariat des élèves, puisque les membres du comité de rédaction se réunissaient hors des heures de classes et accomplissaient ainsi une tâche supplémentaire par rapport aux autres élèves. Dans cette organisation démocratique – où l'on retrouve d'ailleurs l'inspiration des méthodes Freinet – les jeunes filles apprenaient non seulement à écrire, mais aussi à travailler en commun, à assumer des responsabilités confiées par un groupe et à rendre compte de leurs travaux devant ce groupe.

Ainsi la marge de manœuvre des professeurs était grande dans l'organisation du travail de la classe et c'est précisément sur ce point que portaient leurs efforts de renouvellement, qui ne les conduisaient que fort rarement à enfreindre les limites fixées par les programmes, qu'il s'agisse du choix des auteurs et des œuvres, ou de la diversité des exercices à faire pratiquer par les élèves. Ces pratiques nouvelles revivifiaient la tradition plus qu'elles ne la trahissaient. Mais, dans le climat de libre confrontation des opinions qui prévalait, aussi bien à Sèvres que dans les *Cahiers pédagogiques*, l'examen critique de ces principes et préceptes trouvait un terrain favorable.

B. Langue et littérature : idéal et spleen

Quand bien-même il ne s'incarnait que chez de rares professeurs, l'idéal pédagogique véhiculé au travers des instructions, des conférences et des tournées d'inspection, offrait une vue précieuse sur la logique et l'esprit d'une pédagogie. C'est par référence à cet idéal que prenaient sens les doutes et les hésitations des professeurs de lettres.

1. Tableau d'une classe de français idéale

* Le livre des Lois

Quels textes encadraient l'activité des professeurs de français ? Les programmes seuls avaient un caractère réglementaire. Y étaient énumérés, pour chaque classe, les exercices, les

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

notions, les auteurs et les textes qui devaient former la matière de l'enseignement. Suite à la transformation des écoles primaires supérieures en collèges modernes, le régime de Vichy avait publié de nouveaux programmes, abandonnant les programmes de Jean Zay, promulgués en 1938, pour le premier cycle de l'enseignement secondaire et les écoles primaires supérieures[507]. À la Libération, en raison des incertitudes qui pesaient sur une éventuelle réforme de l'enseignement secondaire, le gouvernement s'était d'abord contenté de programmes transitoires[508] ; il fallut attendre l'arrêté du 18 avril 1947 pour que des programmes pérennes soient adoptés. Ceux-ci ne connurent ensuite aucune modification avant les années 1960.

Cette succession d'arrêtés ne doit pas laisser croire à d'importants changements dans la pédagogie du français au moment de la Libération. Dans les classes du premier cycle, les sections « étude de la langue » et « exercices d'application » des programmes de 1947 reprenaient, quasiment à l'identique, le texte de 1938. En seconde et première, la section « Étude de la langue et de la littérature » des programmes de 1947 reprenait le texte des programmes de Vichy. Pour la section « Auteurs », les changements étaient marginaux dans les classes de 6e, 5e et 4e. En 3e, 2nde et 1ère, en revanche, l'on observait, il est vrai, quelques modifications significatives commentées ci-dessous

Pour l'art et la manière de mettre en œuvre ces programmes, les professeurs pouvaient d'abord se rapporter aux instructions signées par Jean Zay en 1938. En 1954, la direction de l'enseignement du second degré publia un ouvrage intitulé *L'enseignement du second degré en 1953*[509]. Un premier volume de présentation y était complété par des rapports des différents groupes de l'inspection, présentant, pour chaque discipline, l'organisation de l'enseignement, les programmes, les méthodes pédagogiques, le recrutement et la formation des maîtres, les examens et concours, le matériel d'enseignement. La section du rapport consacré aux lettres portant sur les « *Méthodes pédagogiques* », fit l'objet d'une publication séparée, sous le titre suivant : *Mémento à l'usage des professeurs et élèves professeurs de*

[507] Arrêté du 22 septembre 1941 fixant les programmes transitoires de l'enseignement secondaire, *JOEF*, 25 septembre 1941, pp. 4119 *sqq.* ; arrêté du 23 décembre 1941 relatif aux horaires et aux programmes de l'enseignement secondaire, *JOEF*, 7 janvier 1942, p. 71 a.

[508] Arrêté du 21 septembre 1944, horaires et programmes des classes de 6e, français, latin, *BOEN*, n°1, 1944 pp. 46 ; arrêté du 21 septembre 1944, horaires et programmes, classes de 5e à philosophie, français et latin, *BOEN*, n°1, 1944, p. 45-62 ; arrêté du 6 avril 1945, horaires et programmes, classes de 5e à philosophie, *BOEN*, n°28, 1945, p. 1817 ; arrêté du 15 septembre 1945, *BO*, n°46, 1945, p. 365 (en français : proroge les programmes de 1944) ; arrêté du 13 juillet 1946, horaires et programmes applicables dans les lycées et collèges classiques et modernes en 1946-1947, *BOEN*, n°35, 23 juillet 1946, p. 994 (les programmes de français sont à nouveau prorogés) .

[509] Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'Enseignement du second degré, *L'enseignement du second degré en 1953*, Paris, CNDP, 1954, vol. 1, 104 p., deux fascicules.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

lettres et de grammaire[510]. Ce nouveau texte ne se substituait pas aux Instructions de 1938. « *Pour les Méthodes pédagogiques, les Instructions de 1938 restent pour nous le texte fondamental* », précisaient les inspecteurs généraux de lettres dans l'introduction de leur rapport[511]. Le *Mémento*, beaucoup plus bref que les instructions, en proposait une synthèse, plus commode d'usage. Il intégrait, en sus, les toutes récentes instructions sur l'enseignement de la morale par les textes.

* Unité de l'enseignement du français

Des coupures institutionnelles héritées du passé, entre lettres et grammaire, classiques et modernes, enseignements féminin et masculin, le *Mémento* de 1953 ne portait aucune trace, renvoyant ainsi l'image d'un enseignement du français unifié à travers les classes, les sections et les établissements.

En effet, le *Mémento* concernait aussi bien les classes de lettres que les classes de grammaire. Si certains exercices relatifs à l'apprentissage de la langue étaient plus particulièrement destinés à telles ou telles classes, d'importants développements – notamment sur l'explication de texte et la lecture dirigée – avaient une valeur générale. Les modalités de la référence aux instructions de 1938 renforçaient cette unité conférée à l'enseignement des lettres de la 6e à la 1ère : en théorie, celles-ci, publiées à l'occasion du rapprochement entre les écoles primaires supérieures et l'enseignement secondaire ne concernaient que les classes du premier cycle[512], mais en les citant en exergue de leur rapport, l'inspection générale en étendait la valeur à l'ensemble du second degré. Il y avait là une rupture nette par rapport aux instructions de 1925, qui distinguaient de manière systématique – pour l'étude de la littérature comme pour l'étude de la langue, du style et de la composition – les recommandations relatives aux classes de grammaire ou aux classes de lettres[513].

Notons que l'unité ainsi conférée à l'enseignement de la littérature répondait aux aspirations des professeurs. Dans un article rédigé en 1949, Robert-Léon Wagner, plaidant pour un apprentissage prolongé de la grammaire dans le second cycle, et pour une réforme de

[510] Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'enseignement du second degré, *Mémento à l'usage des Professeurs et Élèves Professeurs de lettres et grammaire*, Paris, IPN, brochure 104 EP/SD, s.d., 24 p.
[511] Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'enseignement du second degré, L'enseignement du second degré en 1953. II. Rapports de l'inspection générale sur l'enseignement de la philosophie, des lettres, de l'histoire-géographie, Paris, CNDP, 1954, p. 11.
[512] « Les programmes de 1938 et les présentes instructions ne se rapportent qu'à la première période du second degré » précise le texte des instructions de 1938. Ministère de l'Éducation nationale, *Instructions du 30 septembre 1938*, Paris, Librairie Vuibert, 1956 (3e édition), p. 5.
[513] *Enseignement secondaire. Horaires, programmes, instructions. 1925*, Paris, Armand Colin, 1925, 352 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

la formation des professeurs de lettres, partait, pour établir son propos, d'une description des classes de grammaire et de lettres en tout point conforme à l'ancienne tradition : aux classes de grammaire l'apprentissage de la langue, aux classes de lettres, la découverte de la littérature[514]. Cet article suscita les protestations d'André Delotte, agrégé de grammaire, membre du bureau de la Franco-Ancienne et élu au CESD, rappelant à l'universitaire – Wagner avait quitté l'enseignement secondaire en 1934[515] – que l'explication littéraire avait bel et bien sa place dans le premier cycle et y suivait les mêmes méthodes que dans le second cycle[516]. Sans doute s'agissait-il aussi de discréditer un vibrant partisan de l'agrégation de lettres modernes, mais le principe n'en était pas moins fermement établi. La réalité était probablement moins tranchée : en 1952, le congrès académique de la Franco-Ancienne à Toulouse se prononçait pour un rapprochement des méthodes entre grammairiens et littéraires, rapprochement jugé encore insuffisant[517].

Le *Mémento,* s'éloignant, sur ce point, des instructions de 1938, ne faisait pas non plus état de l'existence de sections classiques et de sections modernes. Pourtant, les conditions d'enseignement y différaient bel et bien : dans toutes les classes du premier cycle, les modernes avaient, chaque semaine, deux heures de français de plus que les classiques Comment, en pratique, les professeurs de lettres devaient-ils employer ces heures supplémentaires, justifiées historiquement par le fait que les modernes ne bénéficiaient pas, pour l'apprentissage de la langue française, des vertus du latin ?

La réponse figurait dans les programmes qui prévoyaient, pour les sections modernes, un certain nombre de lectures supplémentaires. Y figuraient en bonne position les textes d'auteurs anciens en traduction. Signe de l'importance accordée à ces lectures, les programmes de 1945 et 1947 détaillaient, non seulement pour les classes de 2nde et 1ère où c'était déjà l'usage, mais aussi pour la classe de 3e, les auteurs et les œuvres devant être étudiés. Paradoxalement, alors que les horaires de 2nde et 1ère étaient désormais identiques en classique et en moderne, les programmes de 1947 maintenaient une liste de lectures spécifiques pour les sections B et C – sans grec – et pour les sections M – sans latin ni grec. Dans le *Mémento,* l'inspection générale ne faisait aucun commentaire sur ces différences :

[514] Rober-Léon Wagner, « Chronique de la langue française. Défense de la grammaire (I) », *L'information littéraire*, n°5, 1949, pp. 203-205.
[515] Notice biographique de Robert-Léon Wagner, notice biographique, site de l'Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique, http://www.arllfb.be/composition/membres/wagner.html, consulté le 5 août 2010.
[516] Extrait du courrier d'André Delotte, *L'information littéraire,* n°2, mars-avril 1950, p. 80.
[517] Vœux du congrès académique de Toulouse, 13 et 14 mars 1952, *RFA*, n°101, février 1952, pp. 54-60.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

aux professeurs de lettres de s'en débrouiller. Silence tactique ? L'unité de méthodes de l'enseignement du français s'en trouvait, en tout cas, symboliquement confortée.

Enfin, le *Mémento,* tout comme les instructions de 1938, restait muet sur le sexe des élèves. Il faudrait pourtant s'interroger sur la permanence ou la disparition des traditions pédagogiques de l'enseignement féminin en français. Pendant de longues années, l'enseignement littéraire avait été essentiellement moderne, privé de la référence aux langues anciennes si prégnante dans l'enseignement masculin, où cette discipline était toujours confiée avant la guerre, y compris dans les sections modernes, à des professeurs de formation classique. Sans doute, cette orientation moderne, conçue et vécue comme le signe de l'infériorité féminine, avait-elle été rejetée par une partie des femmes, soucieuses, dans la lignée des pionnières de la fin du XIXe siècle, d'obtenir la reconnaissance de l'égalité intellectuelle entre hommes et femmes[518]. Pour ces dernières, il n'y avait pas lieu de revendiquer l'originalité ou la pertinence d'un modèle pédagogique qui portait la marque de l'infériorité féminine. Dès lors, le silence des discours officiels sur cette tradition pédagogique reflétait peut-être un consensus paradoxal entre les tenants de la supériorité du modèle masculin, et les pionnières de l'égalité masculine et féminine.

Pour autant, il ne faudrait pas conclure trop hâtivement à la disparition d'un modèle pédagogique féminin. Madeleine L'Hôpital, sévrienne (1921), reçue à l'agrégation de lettres de jeunes filles en 1926, professeur puis directrice de lycée, témoignait encore, en 1987, de son attachement aux méthodes propres à l'enseignement féminin et confessait, à demi-mot, sa nostalgie d'un système qui, en théorie, avait vécu depuis longtemps[519]. Plus concrètement, l'inégale ventilation des jeunes gens et des jeunes filles entre les lettres classiques et les lettres modernes plaide en faveur de cette hypothèse, qui mériterait d'être étayée. Quelles que soient les différences pédagogiques réelles ou supposées entre les professeurs de lettres féminins et masculins, les inspecteurs généraux de lettres avaient, en tout cas, choisi de les ignorer.

* Rituels

À la lumière de ces textes, et des rapports d'inspection consultés, l'on peut chercher à reconstituer ce que devait être la classe de français idéale, la norme par rapport à laquelle les professeurs étaient jugés, « curriculum prescrit » qui, s'il ne trouvait pas nécessairement une traduction dans les faits, constituait du moins un point de référence dans les débats. Pour

[518] Loukia Efthymiou, « Le genre des concours », *Clio*, n°18, 2003, pp. 91-112.
[519] Madeleine L'Hôpital, « Sèvres et l'enseignement des lettres dans la première moitié du XXe siècle », *Sévriennes d'hier et d'aujourd'hui*, n° 129, septembre 1987, pp. 2 -11.

l'origine de ces divers exercices, nous nous permettons de renvoyer aux analyses détaillées d'André Chervel[520].

L'enseignement du français reposait sur deux solides piliers, s'épaulant l'un l'autre, la langue et la littérature. Tous les usages de la langue française n'étaient pas à égalité devant l'école. Y était recherché le « *français correct et pur* », qui, selon les instructions de 1938, était naturellement l'apanage de l'élève issu d'un milieu cultivé. S'il n'avait pas la chance d'appartenir à un tel milieu, l'élève parlait « *une langue entachée, comme celle des siens, de termes impropres et de constructions vicieuses* » [521]. Il ne faudrait pourtant pas voir dans cette exclusive un puritanisme esthétique – et social – dépourvu de tout fondement pratique. Pour Guéhenno, seule la maîtrise parfaite de cet outil forgé par les écrivains conférerait aux élèves la clef du logos, « *ce merveilleux pouvoir dialectique et critique* »[522] au service de la vérité et de l'action. Dans ses souvenirs de jeunesse, le même Guéhenno confiait – non sans ironie – cet épisode cuisant au cours duquel, alors jeune apprenti, il avait dû renoncer à réclamer une augmentation méritée, terrassé par la rhétorique de son patron, ancien professeur[523]. Il ne s'agissait donc pas d'un luxe de raffinement inutile.

La même tranquille certitude prévalait à l'égard des œuvres à étudier : « *les plus grandes et les plus belles œuvres de notre patrimoine littéraire* » [524] pour reprendre les termes du *Mémento*. Que les prescriptions officielles puissent faire l'objet d'aménagements, soit, mais, avertissait l'inspection générale, « *avant de songer à les modifier dans ce qu'elles peuvent avoir d'imparfait, il faudrait d'abord bien les comprendre dans ce qu'elles ont d'excellent* »[525]. Il allait de soi qu'un certain nombre d'œuvres – au sein desquels le professeur pouvait puiser – méritaient d'être étudiées par l'ensemble des enfants scolarisés dans le second degré. Y figuraient en bonne place les « *classiques* » au sens strict : Racine, Corneille et Molière. Outre des présences ponctuelles dans les classes antérieures, les trois dramaturges figuraient au programme des 3e, 2nde et 1ère, à charge pour les conseils d'enseignement de répartir entre les niveaux les pièces à étudier.

---

[520] André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français…*, *op. cit.* ; la leçon, l'explication de texte, la composition, le cours d'histoire littéraire, les exercices de grammaire et d'orthographe, la dictée, y font l'objet de développements circonstanciés.
[521] Instructions de 1938, op. cit., p. 26.
[522] Jean Guéhenno, « Pour un humanisme militant. L'humanité et les humanités », *Le Figaro*, 30 janvier 1948, p. 1.
[523] Jean Guéhenno, *Changer la vie, mon enfance, ma jeunesse,* Bernard Grasset, 1961, p. 132. On trouve déjà une allusion à cet épisode dans la conférence donnée à Sèvres, lors des journées d'études sur l'enseignement moderne. « L'enseignement du français et le monde moderne », notes prises lors d'une conférence de Jean Guéhenno à Sèvres, reproduite dans les *Cahiers pédagogiques*, n°6, mars 1956, p. 399.
[524] Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'enseignement du second degré, *Mémento… , op. cit.* , p.1.
[525] Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'enseignement du second degré, *L'enseignement du second degré en 1953, op. cit,* p. 17.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Par ce schéma, l'étude des trois classiques échappait au choix du professeur pour engager tout le conseil d'établissement : la marge du professeur à cet égard devait sans doute être très limitée. Pour le reste, le programme n'était, en théorie, pas rigoureusement impératif. Dans le rapport de 1953, les inspecteurs précisaient « *qu'il ne saurait être question d'épuiser en une année la liste d'auteurs établie pour chaque classe* ». Ces dernières fixaient seulement « *les limites à l'intérieur desquelles le maître [était] libre de choisir les auteurs qui lui [semblaient] le mieux convenir à ses élèves* »[526].

Faut-il s'étonner de la tranquille confiance des inspecteurs dans la valeur du patrimoine ? Le canon des auteurs classiques était pourtant le fruit d'une histoire longue et tourmentée : André Chervel a identifié, du XVIIIe jusqu'au début du XIXe siècle, six grandes vagues modelant et remodelant, par ajouts, épurations, et rééquilibrages successifs, le canon scolaire[527]. Mais si l'on s'en tient à cette chronologie, le dernier bouleversement d'importance – par delà quelques modifications marginales – remontait au dernier quart du XIXe siècle, avec l'entrée progressive dans les programmes de « *toutes les périodes littéraires que le purisme classique dominant avait si longtemps refusées aux élèves : Moyen-Âge, Renaissance, dix-neuvième siècle, auxquels il faut ajouter Jean-Jacques Rousseau* »[528]. Depuis cette date, les débats n'avaient porté – dans les années 1920 déjà – que sur le traitement de la modernité littéraire dans les manuels scolaires, débat spécifique qui ne remettait pas en cause la pertinence des choix précédents[529]. Dans les faits, à l'échelle de leur carrière d'élèves et de professeurs, les inspecteurs généraux n'avaient pas été confrontés à de réelles transformations.

Savoir apprécier les qualités de ces œuvres, c'était donc affaire de goût, et la faculté de juger pouvait, et devait même être développée par les professeurs de lettres, chez ceux des élèves où elle n'était qu'embryonnaire. La notion de goût – toujours au singulier – et celle de patrimoine littéraire sous-tendaient les programmes d'œuvres et d'auteurs que les textes officiels fixaient pour chaque classe. Fallait-il, après tout, s'étonner de la confiance accordée à la valeur des classiques ? Les mouvements d'éducation populaire, comme Peuple et Culture, voulaient, eux aussi, mettre à la portée de tous les grandes œuvres du patrimoine.

[526] Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'enseignement du second degré, *L'enseignement du second degré en 1953*, *op. cit*, p. 17.
[527] André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français…*, *op. cit.*, « La mise en place du canon des auteurs classiques », pp. 414-460.
[528] *Ibid.*., p. 458.
[529] Emmanuel Fraisse, *Les anthologies en France*, Paris, PUF, 1997, pp. 234-239.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

À quels exercices se prêtaient ces œuvres ? Bien que menacée, la leçon de texte tenait encore une place de choix dans les classes de français, de la 6e à la 1re. Il lui appartenait d'ouvrir, plus ou moins heureusement la séance. Elle portait, le plus souvent, sur un passage étudié en classe, mais certains professeurs laissaient aux élèves le soin de choisir leurs récitations. Dans tous les cas, les professeurs devaient veiller à ce qu'il ne s'agît pas d'un pensum expédié sans vie et sans profit. Étaient également communs aux différentes classes – bien qu'avec des degrés d'exigence variables – les exercices de lecture suivie et dirigée et d'explication de texte. La lecture suivie et dirigée permettait d'embrasser de vastes ensembles – un acte, une œuvre – tandis que l'explication de texte portait sur un bref passage – quinze à vingt-cinq lignes ou vers – souvent tiré de tel ou tel recueil de morceaux choisis.

La notion de « lecture suivie et dirigée » – héritière de la « lecture courante » de l'enseignement secondaire ou de la « lecture d'œuvre » des EPS avait été introduite dans les programmes de 1938. L'effort de codification que traduisait cette nouvelle dénomination n'avait pas encore été porté à son terme et cette expression recouvrait encore des pratiques assez différentes. Pour l'inspection générale, il allait de soi, en tout cas, que l'étude des traductions d'œuvres anciennes ou étrangères relevait exclusivement de cette méthode, et elle blâmait les professeurs qu'elle surprenait à « *[scruter] pieusement, comme s'ils étaient de Tacite ou d'Homère, les mots et les tours de Burnouf ou de Victor Bérard* »[530]. Mais si l'inspection générale avait noté la confusion qui régnait dans les classes à propos de cet exercice, le *Mémento* ne donnait guère d'éclaircissement à ce sujet.

À l'inverse, l'exercice d'explication de texte, « gloire de l'enseignement français »[531], ne souffrait plus des incertitudes qui avaient entouré sa naissance au XIXe siècle[532]. Son déroulement faisait l'objet d'une codification rappelée par les inspecteurs au fil de leurs articles ou dans le courant de leurs inspections. « Qu'on étudie une fable de La Fontaine à l'école, au collège, au lycée ou en Faculté, le ton du commentaire peut changer, mais non le but et la méthode », déclarait Clarac en tête de son ouvrage sur l'enseignement du français[533].

L'explication était, en principe, préparée par les élèves à l'aide d'un questionnaire, conçu idéalement par l'enseignant, ou inspiré, sinon calqué sur un manuel. En classe, le texte devait d'abord être situé dans l'œuvre dont il était tiré. Le professeur annonçait ensuite l'axe

[530] Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'enseignement du second degré, *L'enseignement du second degré en 1953*, *op. cit*, p. 17.
[531] Formule choisie par l'éditeur des *Cahiers pédagogiques* dans une section consacrée à l'explication de texte, *CP*, n°8-9 mai-juin 1951.
[532] André Chervel, *Histoire de l'enseignement français*, op. cit., pp. 505-534.
[533] Pierre Clarac, *Enseignement du français*, Paris, PUF, 1963, p.1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

selon lequel il se proposait de construire son explication. Suivait la lecture du texte, que les inspecteurs trouvaient plus judicieux de confier au professeur lui-même, tant elle était cruciale pour la suite de la séance. Après avoir dégagé le plan de l'extrait, le professeur pouvait enfin rentrer dans le corps de l'explication, de concert avec la classe qui, aiguillonnée par les questions du professeur, devait participer à l'exercice. Une conclusion venait synthétiser l'ensemble de ces remarques, confirmées par une deuxième lecture expressive[534].

Si les étapes de cet exercice étaient, à quelques détails près, précisément codifiées, il n'en était pas de même de sa matière, qui, de l'aveu même des inspecteurs, pouvait et même devait varier d'un texte à l'autre, et d'un professeur à l'autre. Y concouraient, selon les textes, des remarques de grammaire, de style, des faits de l'histoire littéraire, des observations sur les sources et la biographie, le tout orchestré en fonction de l'intérêt propre du passage étudié. Au cours d'une année scolaire, c'étaient vingt ou vingt cinq textes qui devaient faire ainsi l'objet d'une étude minutieuse. La leçon de texte, comme l'explication – et l'incertitude relative dans laquelle flottait l'exercice de « lecture suivie et dirigée » – concouraient à faire du fragment, de l'extrait, le support le plus courant de l'enseignement littéraire. L'étude des œuvres littéraires, dans l'ordre chronologique, devait permettre d'introduire, en 3e, 2nde et 1ère, des notions d'histoire littéraire, du Moyen-Âge, en 3e, à la période contemporaine, en 1ère.

La coexistence, dans les programmes, des « explications de texte » et des « lectures suivies et dirigées », expliquait la nature des supports en usage dans les classes. « *Les œuvres complètes aux maîtres, les "Petits Classiques" aux élèves du second cycle, et les pages choisies à ceux du premier* » résumait un professeur dans les pages de *L'information littéraire*[535]. Dans son rapport de 1953, l'inspection générale ne s'éloignait guère de cette formule. Tout en soulignant les inconvénients des *Morceaux choisis*, qui « *[déchargeaient] fâcheusement le professeur de préparer ses cours* », elle les jugeait nécessaires, au moins dans les petites classes. « *Au-delà de la Troisième, précisait-elle, nous ne voyons aucun inconvénient à ce que les professeurs abandonnent l'usage des Morceaux choisis pour utiliser des volumes peu coûteux contenant des œuvres complètes ou de très larges extraits* »[536]. En pratique, les morceaux choisis offraient un support commode aux cours d'histoire littéraire. Le « Lagarde et Michard » – publié chez Bordas par deux professeurs de

[534] Plan conforme à l'article de Jacques Desjardins (Jacques Desjardins, « L'explication de textes français » , *L'Information littéraire*, n° 3, mai-juin 1949, pp.120-123) et repris par le *Mémento.*
[535] Bernard Gros, « À propos de l'enseignement de la littérature dans le second cycle », *L'information littéraire*, n°4, septembre-octobre 1952, p. 161.
[536] Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'enseignement du second degré, *L'enseignement du second degré en 1953*, *op. cit*, p. 29.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

khâgne – proposait ainsi, en un volume par siècle, extraits, notices biographiques et synthèses d'histoire littéraire. La formule, rompant avec l'usage ancien de volumes séparés – recueil de textes d'une part, histoire littéraire de l'autre, formule traditionnelle du « Des Granges » de Hatier[537] – répondait mieux aux instructions officielles.

L'apprentissage de l'art d'écrire occupait le reste des séances, selon des modalités bien différentes dans les classes de grammaire et dans les classes de lettres. De la 6e à la 3e y concouraient les exercices de grammaire et de vocabulaire et les dictées. Tout comme à l'épreuve de français du BEPC, il était conseillé d'articuler ces différents exercices autour d'un seul et même texte, qui pouvait aussi fournir la matière d'une explication et inspirer un sujet de rédaction. L'enseignement de la grammaire devait, selon les textes officiels, partir d'exemples – si possibles tirés d'un texte – d'où était inférée, au cours d'un dialogue entre le maître et les élèves, la règle concernée. Suivaient des exercices écrits et oraux d'application. La dictée devait faire l'objet d'une préparation préalable en classe tout comme la rédaction. Les programmes précisaient la progression des types de sujet possibles de la description au récit.

Cet apprentissage méthodique de la langue cessait à la fin de la 3e. De la seconde à la 1ère, l'enseignement de la langue reposait essentiellement sur la pratique de la composition française, initiée en 3e. Selon les conseils des inspecteurs, les élèves devaient préparer une composition par quinzaine, soit quatorze à quinze devoirs français dans l'année[538]. L'inscription scrupuleuse des sujets de devoir dans le cahier de textes de la classe permettait à l'inspecteur de vérifier que ce rythme était respecté. Adrien Cart suggérait de donner deux sujets au choix afin de pouvoir consacrer une heure par semaine à la correction de chaque sujet[539]. La classe de correction avait elle aussi ses règles : la correction « *négative* », reprenant de manière synthétique et organisée les fautes les plus souvent commises par les élèves, devait occuper, surtout en seconde et première, moins de la moitié de la séance, le reste étant consacré à l'élaboration collective d'un corrigé et à la lecture éventuelle de quelques passages réussis tirés des meilleures copies.

---

[537] Charles-Marie Des Granges, *Histoire de la littérature française des origines à nos jours*, Paris, Hatier, 1212 p. ; *Morceaux choisis des auteurs français*, Paris, Hatier (1 vol. par siècle) : la première édition de l'*Histoire de la littérature* date de 1910, la dernière de 1966.

[538] Adrien Cart, « La composition française », *L'information littéraire*, n°4, juillet-octobre 1949, pp. 153-157 ; cette norme est toujours valable en 1955, si l'on en juge d'après la conférence donnée devant des stagiaires de CAPES par Guy de la Boissière, alors professeur agrégé de première au lycée Charlemagne, « Technique et vertus de la composition française en seconde et en première », *L'information littéraire*, n°3, mai-juin 1958, pp. 129-134.

[539] Adrien Cart, « La composition française », art. cit., pp. 157-158.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Explication, dictée, grammaire, lecture, etc., ainsi décrites, les différentes activités de la classe de français n'avaient rien que de très modeste. Mais ce n'était que le versant matériel de l'enseignement du français. En marge des textes officiels, quelques inspecteurs généraux – ceux qui déjà, par leur maîtrise du Verbe, avaient su marquer des générations d'élèves[540] – écrivaient, au gré de leurs conférences et de leurs articles, la légende dorée d'un enseignement qui confinait au sacré.

* « *Nous ne sommes, nous, que les intercesseurs* »

> *« Les écrivains à l'école desquels nous essayons de former nos élèves, ce ne sont pas ceux qui ont été à la mode à tel ou tel moment de notre histoire, mais ceux qui, une fois toutes les modes démodées, tous les châteaux de cartes abattus, tout le décor évanoui, apparaissent encore comme des représentants de l'humanité éternelle. Ce sont eux, les vrais « maîtres », qui ont qualité pour former nos élèves. Nous ne sommes, nous, que les intercesseurs ; et c'est encore, il me semble, une tâche assez belle*[541]*. »*

C'est en ces termes que Pierre Clarac résumait, devant les conseillers pédagogiques réunis à Sèvres en juin 1952, la tâche modeste et glorieuse des professeurs de français. Dans ces quelques lignes, écrites en conclusion d'un débat sur la place des écrivains modernes dans l'enseignement, se trouvent condensées les croyances et les représentations fondatrices de l'enseignement des lettres dans les années 1950.

En utilisant ici les termes de « *croyances* » ou de « *représentations* », nous ne prétendons pas reprendre à notre compte l'analyse critique – teintée d'ironie – formulée dans les années 1960 à l'encontre de cette conception de l'enseignement du français. Sans nous prononcer sur l'efficacité de la pédagogie mise en œuvre dans les classes, nous voudrions analyser les représentations en vigueur dans le milieu des professeurs de lettres comme un système cohérent, une mythologie, visant à donner sens à l'ensemble des pratiques. Il s'agirait en somme de décrire la culture du professeur de lettres comme d'autres ont pu décrire la culture de guerre, c'est-à-dire sans préjuger de l'adhésion uniforme de tous les acteurs à ces représentations, mais en notant simplement l'omniprésence de certains thèmes et schèmes servant de cadre commun aux échanges. Si la citation de Clarac peut ici nous servir de fil directeur, c'est parce qu'elle condense en quelques lignes tout un univers.

---

[540] L'attestent les témoignages d'anciens élèves. Voir par exemple la notice biographique consacrée à Guéhenno dans le recueil de l'AAEENS, et notamment le témoignage de Jean-Pierre Richard. AAEENS, *Recueil,* 1979, pp. 56-57.

[541] Pierre Clarac, extrait d'une conférence donnée à Sèvres le 21 juin 1952, et reproduite partiellement sous le titre « Quelle peut-être la place des écrivains modernes dans l'enseignement ? » dans les *Cahiers pédagogiques,* n°2, novembre 1952, p. 115.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Au centre de cet univers trônait « *l'humanité éternelle* ». En ces années 1950, « *les humanités* », la notion comme le terme, brillaient de leurs derniers feux. Qu'ils les souhaitent classiques, modernes, scientifiques ou techniques[542], les acteurs du monde enseignant se référaient toujours aux vieilles humanités des collèges d'ancien régime. À travers cet emprunt, l'on fondait ainsi, symboliquement, toute formation de second degré sur une certaine idée de l'homme, vers laquelle on s'efforçait de hausser les élèves. En cela les professeurs de lettres ne se distinguaient guère du reste de leurs contemporains. Mais face aux sociologues qui, dans la lignée de Durkheim, récusaient la notion d'humanité éternelle, et soulignaient les variations historiques et géographiques auxquelles le type humain était soumis[543], Clarac, et avec lui la majorité de la profession, inscrivaient à l'horizon de leur enseignement une Idée éternelle et immuable de l'Homme, héritée de l'Antiquité et toujours vive dans les œuvres contemporaines. Le contenu même de cette idée – jamais clairement exposé – comptait moins que son immuabilité supposée. Les variations historiques n'étaient pas niées, elles n'étaient que le « décor » qui, une fois « évanoui », laissait intact l'Homme.

Dans cette cosmogonie, la littérature était le lieu, par excellence, où l'essence humaine s'offrait à la perception, par une union de la lettre et de l'esprit que seuls réalisaient les vrais chefs-d'œuvre. Aussi la littérature était-elle révélation, instrument de connaissance sur l'homme et sur le monde, et les grands écrivains, ceux par qui advenait cette révélation. Ainsi Guéhenno, confessant dans les pages du *Figaro* son amour de la langue française, rendait-il hommage au génie des écrivains :

> *« Ce que j'aime, c'est la langue de ma nourrice […], la langue surtout de quelques écrivains qui, les uns après les autres […], reprenant les mots sur lesquels tous nous vivons, sales et vert-de grisés, comme une vieille monnaie, et avec lesquels nous réglons nos confus échanges, les avaient pour moi, parfois, me semblait-il, si bien frottés, si bien renouvelés qu'ils portaient désormais en eux une lumière et me montraient enfin toutes choses comme elles sont, dans leur vérité »*[544].

C'est à la lumière de cette conception qu'il faut comprendre la vénération, le culte, dont étaient entourés les grands écrivains, ces « maîtres », pour reprendre le terme de Clarac, qui redonnaient sens aux mots de la tribu.

L'enjeu du cours de français était de permettre que cette épiphanie de la vérité se reproduisît pour chacun des élèves. Le cours de français n'était donc pas le lieu d'une sèche

---

[542] Voir par exemple, sur les humanités techniques, Georges Friedmann, (introduction de Lucien Febvre) *Pour l'unité de l'enseignement. Humanisme du travail et humanités*, Paris, Armand Colin, 1950, 53 p.
[543] Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France,* t.2., *De la Renaissance à nos jours*, Paris, Félix Alcan, 1938, chapitre XII, « Conclusion : l'enseignement de l'homme », pp. 189-206.
[544] Jean Guéhenno, « Pour un humanisme militant. Éloge de la langue française », *Le Figaro*, 31 mars 1948, p.1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

transmission de connaissances mais le théâtre d'une expérience qui engageait non seulement l'intelligence mais aussi la personnalité tout entière des parties en présence, comme l'expliquait Desjardins au terme d'une causerie sur l'explication de texte :

> *« Nous considérons les textes de nos grands écrivains comme de la vie, de la vie interprétée par de grandes consciences, de grandes pensées, de grandes âmes, et c'est parce que nous les considérons comme étant la réaction de ces grandes âmes, de ces grandes pensées que nous les expliquons en vue de susciter la réaction vivante du goût, de l'intelligence, de la conscience de nos élèves. C'est un enseignement de la vie et pour la vie »* [545].

Dans le temple scolaire, les professeurs n'étaient que les « intercesseurs » qui, ayant vécu eux-mêmes cette rencontre avec un texte, et à travers lui, avec un auteur, mettaient tout en œuvre pour que les élèves la vivent à leur tour. Dans une envolée aux échos pauliniens, l'inspecteur, évoquait ce « courant»[546] de vie et d'amour qui devait circuler du texte au professeur et du professeur à l'élève ;

> *« Je donnerais volontiers de l'explication de textes cette définition : C'est un professeur qui aime un texte, qui l'aime depuis longtemps, qui a reconnu en lui une de ces richesses intimes auxquelles il ne voudrait pas renoncer pour tout l'or du monde, ou, comme dit Proust, « une de ces richesses dont se pare et se diversifie notre être intérieur » ; c'est un professeur qui, aimant ce texte, aime aussi sa classe ; et c'est une classe qui, aimant ce professeur, l'aimant de respect et d'amitié, est prête à recevoir de lui la substance de son cœur et de son esprit »* [547].

Investi de cette mission sacrée, le professeur de lettres voyait, au-delà des murs de sa classe, les hommes qu'il était appelé à former. « *C'est cet éveil de la personnalité,* écrivait Bocognano*, qui par-dessus tout intéresse un professeur de lettres – un maître qui ne cesse de vouloir fortifier l'intelligence, affiner le goût, affermir la conscience morale*» [548].

Dans ces éloges vibrants de l'enseignement littéraire, l'on aurait tort de gommer la part, visible, qui revient aux personnalités des uns et des autres. Faut-il pourtant renoncer à identifier le terreau commun de ces représentations? Si les programmes d'auteurs consacraient encore la suprématie de l'âge classique, la conception de la littérature véhiculée par les inspecteurs généraux de lettres semblait, paradoxalement, imprégnée de romantisme. Loin de tout esthétisme, la littérature se voyait investie d'un pouvoir spirituel, auquel, en

---

[545] Extrait d'une causerie de Jacques Desjardins faite au CIEP de Sèvres et publiée sous le titre « L'explication de textes français » , *L'Information littéraire*, n° 3, mai-juin 1949, p. 122.
[546] Cette image empruntée à la physique est utilisée par Desjardins quelques lignes plus haut.
[547] *Ibid.*, p. 121.
[548] Bocognano, intervention faite à Sèvres le 21 octobre 1954 et reproduite dans les *Cahiers pédagogiques*, n°6, mars 1956, p. 456.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

réalité, elle avait en partie cessé de prétendre[549]. À l'occasion d'une conférence donnée en 1953, Jean Duval reconnut volontiers cette inspiration dans sa propre conception de la poésie :

> *« Le poète tout le premier ne borne pas son entreprise à réaliser une œuvre, ni même un chef-d'œuvre. Il voit au-delà : il s'efforce de nous révéler quelque aspect inconnu de la vie – inconnu ou par nous oublié – et, ce faisant, de nous faire vivre plus profondément. Sans doute, cette volonté n'a été expressément déclarée qu'au XIXe siècle, lorsque, au cours de la révolution romantique, s'est définie, pour reprendre les mots de Hugo, la fonction du poète. Mais il est clair que si cette idée était auparavant demeurée silencieuse, elle n'a pas cessé d'animer la poésie, et cela dès l'origine*[550] *».*

Effet de génération ? Le XIXe siècle et les romantiques avaient fait leur entrée, timidement, dans les classes de lettres quand ces inspecteurs étaient encore élèves[551]. L'on serait aussi tenté de voir, dans ce pouvoir octroyé à la littérature, une réinterprétation moderne de la vieille ambition des humanités d'Ancien Régime : on attribuait à la littérature française la portée éducative globale – éducation de la pensée, du style, des mœurs – qui était celle des auteurs classiques dans les collèges Jésuites. Le français n'était pas une spécialité comme les autres[552], mais l'enseignement de culture par excellence. Sans doute la doctrine officielle de l'enseignement secondaire, telle qu'elle avait été formulée dans l'Entre-deux-guerres, exigeait-elle de chaque matière, pour reprendre l'analyse de Bruno Belhoste « qu'elle soit formatrice de l'esprit, c'est-à-dire qu'elle reflète totalement dans sa pédagogie comme dans ses contenus l'idéal humaniste qui [devait] caractériser cet enseignement »[553]. Mais les inspecteurs généraux de lettres, suivis en cela par bien des professeurs, voyaient dans les lettres, plus que dans toute autre discipline, l'incarnation de cet idéal. Aussi le *Mémento* s'ouvrait-il sur cet avertissement solennel :

> *« Par la nature même de la substance à laquelle il s'applique et par les jugements de valeur qu'il met en jeu, l'enseignement des Lettres est éminemment un enseignement de Culture. Il vise sans doute à transmettre des connaissances, mais plus encore à fortifier l'intelligence en éduquant l'esprit critique, à affiner le goût, à former la conscience morale. Tout professeur enseigne, en même temps que ce qu'il sait, ce qu'il est. Cela*

[549] Sur le sacre de l'écrivain-mage à l'époque romantique, voir Paul Bénichou, *Le Sacre de l'écrivain : 1750-1830, essai sur l'avènement d'un pouvoir spirituel laïque dans la France Moderne*, Paris, 1973, 492 p.

[550] Extrait d'une conférence de Jean Duval donnée au CIEP de Sèvres en novembre1953 et retranscrite dans les *Cahiers pédagogiques*, n°14, juin 1959, p. 2.

[551] Sur l'entrée dans le canon des auteurs classiques des écrivains du XIXe siècle et notamment des romantiques, voir André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz, 2006, pp. 452-456.

[552] « Le français n'est pas une spécialité comme les autres » : la formule est de Jean Beaugrand, « Le français et l'unité de l'esprit », *Cahiers pédagogiques*, n°8, mai 1954, p. 486.

[553] Bruno Belhoste, « Réformer ou conserver ? La place des sciences dans les transformations de l'enseignement secondaire en France (1900-1970) », dans Bruno Belhoste, Hélène Gispert, Nicole Hulin (dir.), *Les Sciences au lycée. Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*, Paris, Vuibert-INRP, 1996, p. 33.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

est vrai au plus haut point du professeur de Lettres, qui, de ce fait, assume une particulière responsabilité »[554].

C'est à la lumière de ces conceptions que l'on peut relire l'épisode, évoqué au chapitre 4, de la demi-heure d'éducation morale par les textes. Il n'y avait rien de surprenant, compte tenu des hautes vertus octroyées à la littérature, à ce que les professeurs de français réclament pour eux la demi-heure d'éducation morale que le ministre André Marie se disait prêt, en 1952, à rajouter aux horaires du second degré. Mais pas plus qu'ils ne s'aventuraient à définir cette humanité éternelle, les professeurs de lettres ne rentraient trop avant dans les détails de cette morale qu'il leur incombait de transmettre.

L'examen des textes rédigés à cette occasion en est le signe. L'exposé des motifs – préparé avec l'inspection générale des lettres – justifiant, à l'intention des membres des conseils d'enseignement, la modification des horaires, prenait bien garde de préciser que l'enseignement de la morale par les textes ne devait, en aucune manière « *contrevenir au principe de neutralité* » [555]. Étaient cités, sans souci d'exhaustivité, les *« vertus de courage, de justice, de générosité* » : on laissait en réalité aux professeurs une grande liberté sur les contenus de cette morale, que l'on supposait commune à tous. La circulaire publiée ultérieurement ne suivait pas une autre ligne[556].

La circulaire introduisait cependant une nouveauté : les professeurs devaient récapituler, dans les cahiers de textes, les questions morales abordées avec les élèves. Cette explicitation de la formation morale donnée à l'occasion des cours de français allait à l'encontre de la tradition et déconcerta les professeurs. Les modalités d'application, très variables, de ces instructions sont connues grâce à l'enquête diligentée par la direction de l'enseignement du second degré, et réalisée par les chefs d'établissement, principalement sur la base des cahiers de texte. La consigne n'avait pas toujours été comprise et certains professeurs consacraient une demi-heure hebdomadaire à l'enseignement de la morale, contrairement aux intentions des défenseurs de ce projet[557].

---

[554] *Mémento*…, op. cit., p. 1.
[555] Direction de l'enseignement du second degré, « Note sur la nécessité de porter de une demi-heure à une heure par semaine l'horaire de l'enseignement moral et civique », s.d., archives du CSEN, dossiers relatifs à la séance du 5 mars 1953 du CESD, AN, F^{17} 17530.
[556] Instruction du 5 juin 1953 sur la formation morale par l'explication des textes français, *BOEN* n°23, 11 juin 1953, pp. 1688-1691.
[557] Ludivine Bantigny en évoque brièvement le contenu dans « De la modernité des lycées dans les années 1950 », art. cit., pp. 269-281.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Ce n'était qu'un exemple du décalage inévitable entre l'idéal et la réalité de la classe. S'il pouvait-être, dans ce cas précis, imputable à une mauvaise compréhension des textes officiels, il tenait, plus souvent, aux difficultés rencontrées dans leur application.

2. Quand le doute saisit les croyants

* « *Une langue pauvre, inexacte et vulgaire* » [558] : le français en crise

Les débats sur le français et ses méthodes s'inscrivaient sur fond de *« crise du français* » [559]. Il ne nous appartient pas de nous prononcer sur les réalités linguistiques que recouvrait cette expression, mais plus modestement, d'étudier les représentations qu'elle charriait. Si tout le monde s'accordait sur les symptômes de la crise, son étiologie alimentait la controverse.

De toute part, l'on s'inquiétait des compétences linguistiques des élèves et des étudiants. Les linguistes du *Français moderne* avaient été les premiers à tirer la sonnette d'alarme : de 1942 à 1947, ce furent en tous onze articles et études que le *Français Moderne* consacra à la « *crise de la culture française* » et à l'enseignement du français, fait remarquable pour une revue dont l'objet était d'abord scientifique[560]. Lié à la question du latin, posée par Guéhenno[561], le thème de la « *crise du français* » revint aussi fréquemment dans les pages du *Figaro*[562] sous la plume d'André Rousseaux. Il fit son apparition dans le *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*[563], et les professeurs des classes nouvelles, pourtant peu enclins au catastrophisme, y firent écho dans les *Cahiers Pédagogiques*[564].

La situation préoccupait aussi l'inspection générale et l'administration. En février 1947, Gustave Monod avait demandé aux inspecteurs de lui communiquer leurs impressions sur la qualité de l'enseignement du second degré, afin de répondre à une enquête parlementaire. Sur les douze rapports renvoyés par les inspecteurs de lettres ou lettres et langues, dix faisaient nettement état des difficultés traversées par l'enseignement du français.

---

[558] Francine Barbière, *Cahiers pédagogiques*, n°7 avril 1951, p. 366.

[559] La notion de « crise du français » a fait l'objet de plusieurs études: citons, en particulier, le numéro thématique des *Études de linguistique appliquée*, n° 118, avril-juin 2000 et notamment l'article de Martine Jey , « "Crise du français" et réforme de l'enseignement secondaire (1902-1914) », ou encore la réédition, commentée par Jean-Louis Chiss, Christian Puech et Jean-Paul Bronckart, de l'ouvrage de Charles Bally *La crise du français : Notre langue maternelle à l'école*, 120 p.

[560] À titre de comparaison, la même revue ne publia, entre 1948 et 1953, que deux articles sur le même thème.

[561] Jean Guéhenno, *Le Figaro*, « La question du latin », 7 et 26 juin 1945, p. 1.

[562] André Rousseaux, *Le Figaro*, 6 décembre 1945, « Sauver le français » ; 1er janvier 1946, « Les embaumeurs » ; 24 janvier 1946, « Le français vivant ».

[563] Dans un article intitulé « Réflexions sur l'enseignement du français », Jean Jacob, proviseur, parle d'une crise « ancienne et profonde », *BOEN*, n° 62, jeudi 29 novembre 1945.

[564] Ainsi Jean Beaugrand, dans l'article intitulé « Le français et l'unité de l'esprit » déplore-t-il les minces résultats de l'enseignement du français, *Cahiers Pédagogiques*, n° 8, mai 1954, pp. 485-491.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Mais la formule la plus lapidaire apparaît sous la plume d'un inspecteur général de mathématiques, Robert : « *Le langage des élèves est discontinu comme leur pensée, et leurs moyens d'expression excessivement rudimentaires. Il est presque impossible de faire construire, sinon apprendre, une phrase correcte ; et ceci indistinctement dans les divisions classiques ou modernes* » [565]. Le statut spécial conféré à l'épreuve de français au baccalauréat par un décret d'août 1948 témoignait que l'administration était sensible à cette inquiétude : si la note zéro pouvait être éliminatoire à toutes les épreuves, en français, il suffisait qu'elle fût inférieure ou égale à trois sur dix pour disqualifier le candidat, sauf avis contraire du jury[566]. L'enseignement supérieur ne devait être ouvert qu'à des étudiants sachant leur langue.

Cette crise s'enracinait dans un passé lointain. « *La crise de la culture française va en s'aggravant* », s'inquiétait Albert Dauzat dans *Le Français moderne*[567] en 1942, occultant la question des origines. Pour certains, elle remontait très précisément au début du siècle. La refonte des études littéraires à la Sorbonne sous l'impulsion de Gustave Lanson, et la réforme de 1902, qui avait instauré l'égalité de sanctions entre les sections classiques et modernes, avaient alors suscité une vague d'opposition qui avait culminé dans les années 1910-1911, popularisant le thème de la « *crise du français* » [568]. Quarante ans plus tard, le souvenir de cette première crise n'était pas encore éteint et aux yeux de certains, la crise actuelle était fille de cette crise plus ancienne. À l'issue d'une enquête auprès d'anciens « *usagers* » des cours de français, la rédaction des *Cahiers pédagogiques* notait ainsi que le ton des réponses variait significativement en fonction des générations et que les bacheliers de 1900 semblaient les plus satisfaits de l'enseignement reçu. Sans écarter d'autres hypothèses, la rédaction ne manqua pas de rappeler l'influence possible des réformes du début du siècle sur l'évolution des études littéraires[569].

Si la crise du français n'était pas, en elle-même, chose neuve, des causes plus récentes pouvaient lui être assignées. L'on incriminait ainsi volontiers – dans l'enseignement secondaire – les insuffisances d'un enseignement primaire qui s'était converti à la méthode de lecture globale, qui avait renoncé à l'apprentissage systématique de la grammaire[570] ou

[565] Rapport de l'inspecteur général Robert, dossier d'avril 1947 intitulé « Qualité de l'enseignement secondaire », AN, F^{17}13950.
[566] Décret du 13 août 1948, *BOEN*, n°24, 6 septembre 1948, p. 970.
[567] Albert Dauzat, introduction à un article de Maurice Schöne, *Le Français moderne*, X, 1942, p. 81.
[568] Martine Jey , « "Crise du français" et réforme de l'enseignement secondaire (1902-1914) », art.cit.
[569] « Le témoignage des usagers », *Cahiers pédagogiques*, n°7, avril 1951, pp. 358-359.
[570] Rapport d'Adrien Cart, 12 avril 1947, dossier d'avril 1947 intitulé « Qualité de l'enseignement secondaire », AN, F^{17}13950.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

qui, au contraire, se montrait trop ambitieux dans les notions grammaticales abordées[571]. Dans le rapport de 1953, l'inspection générale de lettres consacra ainsi un long développement au niveau des élèves de 6e, déplorant la « *baisse constante de la connaissance de l'orthographe* » et la « *faiblesse des connaissances grammaticales* »[572] observées à ce niveau. L'on faisait aussi valoir les « *séductions étourdissantes de la civilisation contemporaine* » [573], la TSF, le cinéma, les magazines illustrés qui détournaient les jeunes gens de la lecture approfondie des grandes œuvres.

L'une des raisons avancées par les professeurs mérite que l'on s'y arrête : il s'agit de l'origine sociale du public scolaire. Le problème est soulevé, dès cette époque, à propos des sections modernes : le dossier de l'enseignement moderne publié en mars 1956 dans les *Cahiers pédagogiques* y consacre quelques développements. Héritant du « *rebut* »[574] des sections classiques – ceux qui n'avaient pas « *mordu* » au latin, orientés par défaut en raison de leurs résultats scolaires – les sections modernes accueillaient, d'autre part, les enfants de milieu populaire inscrits là par des familles qui ne voyaient pas l'utilité du latin. Les collèges modernes avaient, logiquement, hérité du public des écoles primaires supérieures. On y retrouvait aussi, après la 3e, les élèves des cours complémentaires qui n'avaient pas voulu, ou pu, poursuivre leur scolarité dans une école normale.

C'était sans doute en français que l'avance ou le retard conférés par le milieu social étaient les plus nets. Ainsi M. Rouveyre, professeur à Marseille, dressait-il, en 1956, un saisissant parallèle entre élèves de section classique et élèves de section moderne :

> *« Sont dirigés vers les déclinaisons latines nos petits bourgeois de demain, avec leurs défauts, mais aussi leurs avantages : leur vocabulaire déjà nuancé, leur assurance, les commodités d'ordre matériel dont ils jouissent pour leur travail, leur expression orale déjà formée par la famille et le milieu social. Nous recevons en moderne en général des enfants extrêmement sympathiques, d'origine populaire. L'adaptation au type de travail demandé au lycée est plus lente, plus délicate»*[575]

Faute de pouvoir reconnaître aux élèves d'origine populaire les mêmes qualités intellectuelles qu'aux « petits bourgeois de demain », l'on en était réduit, pour ne pas sembler

---

[571] « Une enquête » de Françoise Fomot, professeur au lycée de jeunes filles de Clermont Ferrand, *Cahiers pédagogiques*, n°7, avril 1951, pp.368-369.
[572] Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'enseignement du second degré, *L'enseignement du second degré en 1953*, *op. cit*, pp. 14-15.
[573] Michel Masson, « L'explication de texte », *Cahiers pédagogiques*, n°2, novembre 1952, p. 131. On retrouve la même idée dans rapports des inspecteurs Desjardins et Cart, dossier d'avril 1947 intitulé « Qualité de l'enseignement secondaire », AN, F[17]13950.
[574] L'expression est employée par M. Py, Nîmes, correspondant des *Cahiers pédagogiques*, n°6, mars 1956, p. 423.
[575] Extrait d'un courrier de M. Rouveyre, *Cahiers pédagogiques*, n°6, mars 1956, p. 423-424.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

injuste, à leur décerner un brevet de sympathie, maigre lot de consolation ! Tous les professeurs n'avaient pas les mêmes scrupules. Comme l'ont souligné Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, certains, y compris parmi les correspondants des *Cahiers pédagogiques*, ne reculaient pas devant les mots les plus durs pour décrire la « *l'ignorance suffocante* » [576] de ces élèves en français, à l'oral comme à l'écrit. Mais la question sociale était d'abord perçue comme l'une des données structurelles du problème que constituait, en soi, l'enseignement moderne, non comme le point de départ possible d'une réflexion d'ensemble sur la pédagogie du français.

Du reste, à cette date, l'expansion des formations post-élémentaires et la « *démocratisation* » de l'enseignement passait prioritairement par les cours complémentaires et les formations techniques[577]. Si la croissance des effectifs, dans les établissements de second degré public – lycées et collèges classiques et modernes – était déjà supérieure à celle qu'aurait entraînée la seule évolution démographique[578], elle n'avait pas encore sensiblement modifié la représentation des différentes classes sociales dans les établissements du second degré[579]. Il n'était donc nullement question, à cette date, de voir dans la « démocratisation » du second degré un processus évolutif appelé à remettre en cause méthodes et contenus.

Chez la plupart des professeurs, les faiblesses constatées chez leurs élèves étaient avant tout perçues comme une invitation à soumettre leurs méthodes à un examen critique. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous soulignerons ici les principales questions débattues, notamment dans les pages des *Cahiers pédagogiques.*

* La nostalgie du latin

Historiquement, l'un des premiers exercices visant l'apprentissage de la langue française fut la version latine[580]. L'exercice de traduction – non pas traduction mot à mot,

[576] Colette Suberville, « Remarques sincères sur l'enseignement moderne », *Cahiers pédagogiques*, n°6, mars 1956, p. 430.

[577] Sur l'essor de ces filières de formation sous la Quatrième République, Jean-Michel Chapoulie, «Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 54-4, 2007, p. 12.

[578] Sources : « Évolution des effectifs des classes secondaires des lycées classiques et modernes (ex-lycées et collèges) de 1945-46 à 1959-60 », TS n° 506, décembre 1960. *IS*, n°23, septembre-octobre 1960; n°8 mars 1958 ; n°34-35, décembre 1961; n°58, avril 1964.

[579] « Évolution de l'origine sociale des élèves de sixième des lycées classiques et modernes de l'enseignement public selon l'option, de 1948-1949 à 1956-1957 », TS, n°716, septembre 1961, p. 1. Les « lycées classiques modernes » désignent ici non seulement les lycées mais aussi les anciens collèges classiques et modernes, rebaptisés lycées par la réforme Berthoin. Ce tableau reflète l'étonnante stabilité de la composition sociale des classes de 6e, dans cette période de forte croissance des effectifs.

[580] Voir sur ce point la démonstration de Marie-Madeleine Compère, à partir d'un corpus de versions latines, Marie-Madeleine Compère, Dolorès Pralon-Julia, *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien régime :*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

mais lente recherche du tour juste – avait des vertus dont le souvenir ne s'était pas encore effacé de la mémoire des professeurs. La comparaison des grammaires latine et française était également jugée profitable à la compréhension de la grammaire française, qu'on attribue d'ailleurs cette vertu à la proximité ou à l'éloignement de ces deux langues. Sans doute la diminution des horaires de langues anciennes avait-elle amenuisé le temps consacré, en classe, aux finesses de la traduction, et dans les débats sur la réforme de l'enseignement – où toute tentative de consensus se brisait sur la question du latin – c'était un argument fréquemment opposé aux défenseurs du latin que la langue dans laquelle rédigeaient les bacheliers classiques[581].

Néanmoins, même parmi les défenseurs des sections modernes, beaucoup reconnaissaient l'avance que l'étude du latin pouvait conférer aux élèves des sections classiques dans la maîtrise du français. Aussi les professeurs de français ne désespéraient-ils pas de faire profiter leurs élèves non latinistes des vertus de la comparaison entre deux systèmes linguistiques et du caractère formateur des traductions. Deux pistes étaient tour à tour envisagées. La première consistait à faire jouer aux langues vivantes le rôle du latin. Les instructions de 1938 mentionnaient cette possible contribution du cours de langues vivantes à l'enseignement du français, suggérant de recourir à la comparaison[582] – montrer par exemple comment la préposition « de », suivant qu'elle introduit un complément du nom ou un complément circonstanciel de lieu, sera traduite différemment en allemand – ou encore à la version à proprement parler[583]. C'était également la piste suggérée par Monod lors d'une causerie faite à Sèvres à des stagiaires d'agrégation[584]. Cela posait néanmoins le problème de la formation des professeurs de lettres : en l'absence d'une bivalence effective, cette voie ne pouvait guère être empruntée.

Restaient toutefois envisageables des exercices de traduction du français au français. C'est sous le titre « *Exercices divers de traduction française* » que les *Cahiers pédagogiques*

étude de six séries d'exercices latins rédigés au collège Louis Le Grand vers 1720, Paris, Publications de la Sorbonne-INRP, 1992, 266 p.

[581] Un exemple parmi d'autres, « Bouillon de culture », tribune libre d'André Delcombre, maître d'internat au collège de Villeneuve sur Lot, dans la revue du SGEN, en 1953 : « Certes on a dit cent fois qu'elle [l'étude du latin] nous permettait de mieux connaître le français. Mais si l'on songe au nombre de fautes d'orthographe et de syntaxe que l'on relève dans les copies des candidats, - et bien souvent chez les classiques, plus que chez certains modernes, ceux dont la formation est "primaire", - il est permis de repousser cet argument, au moins pour l'enseignement secondaire », *École et Éducation*, n°127, 19 octobre 1953, p. 19.

[582] *Instructions de 1938, op. cit.*, « Rôle d'une langue étrangère », pp. 42-43.

[583] *Ibid.*., Instructions de 1938, « Exercices de traduction », pp. 79-80.

[584] Gustave Monod, résumé d'une causerie faite à Sèvres à un stage d'agrégation, « Humanités modernes ? », *Cahiers pédagogiques*, n°5, mars 1952, p. 379.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

rassemblèrent les propositions allant en ce sens[585]. Mme Mine de Clermont-Ferrand dressait ainsi un rapprochement entre les exercices d'auto-correction des brouillons de composition française et le travail de version latine. Mais il s'agissait là d'une réécriture plus que d'une traduction. D'autres proposaient de partir d'un texte d'ancien français ou de français classique, à traduire en français moderne. Cette solution, proposée également, sous le titre « *rajeunissement de textes* », par les instructions de 1938[586] avait aussi la faveur des linguistes, partisans d'un apprentissage du français par le français. Sans aller jusqu'à proposer des exercices de traduction, Robert-Léon Wagner signalait ainsi que « *si l'on s'[aidait] de deux points de comparaison proches comme sont le français classique et le français moderne, on [pouvait] avec fruit, montrer à un jeune auditoire comment se succèdent deux états de langue et comment s'opère dans un même idiome le passage de l'un à l'autre* »[587].

Ces efforts pour redonner vie à une ancienne tradition pédagogique restaient malgré tout marginaux. L'enseignement de la langue française passait d'abord, à cette date, par l'enseignement de la grammaire.

* Le problème grammatical

L'idée – défendue par Freinet pour le primaire[588] – que la connaissance de la grammaire pouvait ne pas être indispensable à la maîtrise de la langue n'avait guère trouvé d'écho dans le second degré. Dans l'enquête réalisée par les *Cahiers pédagogiques* en 1954, il n'est presque pas de professeurs pour contester l'utilité de cet enseignement[589]. Seuls quelques francs-tireurs déploraient la place trop grande donnée aux exercices de grammaire au détriment de la pratique. « *Nous perdons beaucoup trop de temps en exercices formels : dictées, analyses, exercices de phrases, définitions, etc…. et en réservons beaucoup trop peu à l'expression orale ou écrite* »[590] regrettait ainsi Jean Beaugrand. Mais la controverse portait bien plutôt sur la façon dont l'enseignement de la grammaire devait être inséré dans le cours de français.

[585] *Cahiers pédagogiques*, n° 6 mars 1956, p. 42 sqq.
[586] Instructions de 1938, op. cit., pp. 79-80
[587] Robert-Léon Wagner, « Défense de la grammaire-fin », *L'information littéraire*, 1950, n°4, septembre-octobre 1959, p. 159.
[588] Célestin Freinet, *Grammaire française en quatre pages*, Vence, Imprimerie à l'école, 1937, 15 p.
[589] « L'enseignement de la grammaire », *Cahiers pédagogiques*, n°8, mai 1954, pp. 496-522.
[590] Jean Beaugrand, « Le français et l'unité de l'esprit », *Cahiers pédagogiques*, n°8, mai 1954, p. 487.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

La méthode officielle était indirectement inspirée de celle qu'avait recommandée Brunot en son temps pour l'école primaire[591]. Selon le *Mémento* de 1953, un temps précis devait être consacré à l'étude des notions de grammaire à partir d'exemples – selon la méthode inductive chère à Brunot. Mais autant que possible, ces leçons de grammaire ne devaient pas occuper toute l'heure et devaient être rattachées à d'autres exercices, dictée ou explication de texte. Pour l'inspecteur Bocognano, la liaison ne devait pas être seulement formelle mais organique, l'analyse grammaticale débouchant dès les classes du premier cycle sur une analyse du style: « *L'étude des propositions dans l'ordre du texte, la découverte de leur fonction, l'examen, si discret soit-il de telle particularité grammaticale ne donnent-ils pas déjà le sentiment, qu'on ne formulera peut-être pas mais qu'on saura suggérer, du style de l'écrivain* » [592] ?

Cette méthode était contestée. Du côté des linguistes, l'on plaidait pour le retour à un enseignement systématique de la grammaire. Reprenant l'antienne défendue avant lui par Charles Bruneau ou Maurice Schöne, Albert Dauzat dénonçait les ravages de la méthode officielle dans les pages du *Français moderne* :

> *« Cette grammaire, on la leur a enseignée imparfaitement, – non pas directement, comme l'arithmétique ou la physique, par un exposé théorique, appuyé sur des exemples – mais accessoirement, de façon fragmentaire, par les exemples seuls, isolés, à propos de l'explication des auteurs. Il faut renoncer à cette méthode fâcheuse : aucune connaissance ne reste dans l'esprit de l'enfant, de l'adolescent surtout, si elle n'est appuyée sur un corps de doctrine. Aurait-on l'idée d'enseigner les mathématiques avec des problèmes seulement sans définition et sans théorèmes » [593] ?*

Le regard des linguistes n'était pas très éloigné de celui de certains professeurs. En réponse au questionnaire élaboré par les *Cahiers pédagogiques* en 1954, plusieurs professeurs confessèrent les difficultés que présentait la méthode recommandée par les instructions, tout en reconnaissant qu'elle rendait l'étude de la grammaire moins aride.

Sur ces querelles de méthodes se greffèrent, de plus en plus nettement au fil des années, une querelle de fond sur la nature de la grammaire enseignée. Ferdinand Brunot avait déjà, dans ses ouvrages, dénoncé le fatras de définitions et de concepts de la grammaire traditionnelle et condamné les excès de l'analyse, exercice qui n'avait de sens que par rapport

---

[591] *L'enseignement de la langue française – Ce qu'il est – Ce qu'il devrait être dans l'Enseignement primaire*, Ferdinand Brunot, professeur d'histoire de la langue française à l'Université de Paris, cours de Méthodologie professé à la Faculté des Lettres de Paris (1908-1909) et recueilli par N. BONY, inspecteur primaire, Librairie Armand Colin, Paris, n.d., chapitre XVI « Ordre combiné. Coordination nécessaire des divers enseignements : grammaire, vocabulaire, lecture, rédaction ».

[592] Aristide Bocognano, « Langage et pensée », *Cahiers pédagogiques*, n° 3, décembre 1952, pp. 192-193.

[593] Albert Dauzat, « Il faut une agrégation de français », *Le Français moderne*, tome XII, 1944, pp. 241-242.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

à l'enseignement du latin[594]. Mais ces exercices et ces concepts n'en avaient pas moins perduré dans les grammaires scolaires, suscitant l'ire des épigones de Brunot, tel Léon Bondy, professeur au collège Paul Lapie de Courbevoie, qui dénonçait les incohérences d'une grammaire scolaire et d'exercices d'analyse conçus en fonction de la langue latine, à une époque où la majorité des élèves n'étudiait pas le latin[595].

Mais à cette date, la position des linguistes, fils spirituels de Ferdinand Brunot, avait quelque peu évolué. Tout en reconnaissant le caractère salutaire des attaques de Brunot contre la grammaire traditionnelle, Robert-Léon Wagner regrettait que l'histoire de la langue soit devenue, de ce fait, la seule formation linguistique des professeurs de français, incapables dès lors de considérer la langue française comme un système, ce qui les préparait mal à l'enseignement de la grammaire[596]. Si Wagner se refusait, en 1950, à recommander une rénovation des grammaires scolaires à l'aune des progrès de la linguistique, quelques années plus tard, l'idée avait fait son chemin chez certains professeurs. Ainsi, dans le numéro 5 de mars 1958, Léon Bondy, Georges Galichet, Benjamin Rossel et Yves Bouisserin réclamaient une révision de la grammaire scolaire. Cette convergence de vues inspira à la rédaction le constat suivant : « *Il y a, semble-t-il, un problème de l'enseignement de la grammaire et ce n'est pas un problème purement pédagogique. Il ne s'agit pas de savoir comment enseigner la grammaire, mais ce qu'on va enseigner sous le nom de grammaire française* »[597].

La question grammaticale recouvrait un troisième problème. En théorie, l'apprentissage grammatical se cantonnait aux classes de grammaire, autrement dit les classes de 6e, 5e et 4e. À compter de la 3e, l'étude de la langue devenait purement historique, le programme mentionnant pour les trois classes de lettres l'enseignement de notions d'histoire de la langue et du vocabulaire. Pour ce qui est de la maîtrise de la langue, l'on s'en remettait à la pratique de la composition française, et à un moindre degré de l'explication, qui devait permettre aux professeurs de vérifier les connaissances grammaticales et orthographiques de leurs élèves et d'apurer leur style.

Cette interruption précoce de l'enseignement grammatical était jugée néfaste, au premier chef par les linguistes, comme Albert Dauzat, Charles Bruneau ou Robert-Léon Wagner, qui là encore, réclamaient une prolongation de cet enseignement aussi bien dans les pages du *Français moderne* que dans *L'information littéraire.* Henri Legrand, l'un des seuls

[594] Ferdinand Brunot, L'enseignement de la langue française…, op. cit., p.
[595] Léon Bondy, « Pour une vraie grammaire française », *Cahiers pédagogiques*, n 6, mars 1956, pp. 462-466.
[596] Robert-Léon Wagner, « Défense de la grammaire – fin », *L'Information littéraire,* n°4, 1950, pp. 157-159.
[597] *Cahiers pédagogiques*, n°5, mars 1958, p. 4.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

grammairiens appartenant à l'inspection générale défendit le même point de vue lors des journées du français organisées à Sèvres en mars 1948[598]. Leur faisaient écho les regrets des professeurs contribuant aux *Cahiers pédagogiques*[599] comme ceux du congrès de la section Toulousaine de la Franco-Ancienne, réuni les 13 et 14 mars 1952[600]. Mais ce courant favorable se heurtait à un obstacle réel : comment organiser concrètement cet enseignement ?

Les propositions manquaient, si l'on en croit le constat étonné du rédacteur des *Cahiers pédagogiques*, dans l'éditorial du numéro de 1958 consacré à l'enseignement du français :

> *« Nous avions souvent entendu dire à des professeurs exerçant dans le second cycle qu'un enseignement de la langue, à la fois théorique et pratique, devrait y trouver place. Nous pensions que notre cahier nous permettrait de développer cette suggestion, de l'étayer d'exemples précis, de projets bien étudiés. Il faut avouer que, malgré quelques indications intéressantes, notre espoir à été déçu »* [601].

C'est aussi que l'urgence, dans le second cycle, se situait ailleurs : l'enseignement littéraire peinait à y atteindre l'idéal esquissé par l'inspection générale.

* « Le procès de l'histoire littéraire » : les impératifs contradictoires de l'enseignement et de l'examen

Dans le second cycle, l'enseignement de la littérature s'appuyait, sans y être circonscrit, sur l'enseignement de l'histoire littéraire. La place de cette spécialité dans l'enseignement secondaire était source de controverses depuis des décennies. Si son procès ne pouvait déboucher sur une sentence définitive, c'est qu'elle offrait, pour l'épreuve de français au baccalauréat, un support commode et difficile à remplacer.

L'histoire littéraire avait étendu son empire dans les classes au cours du dernier tiers du XIXe siècle à la faveur d'une triple évolution : l'ascension du français au détriment du latin, la désaffection croissante dont souffrait l'enseignement rhétorique – jugé creux et artificiel par les républicains – et la floraison de travaux universitaires nouveaux – au premier rang ceux de Lanson – propre à conférer à cette ancienne discipline le lustre de la science[602].

---

[598] Conférence reproduite dans « Les leçons de grammaire, l'analyse, la correction de l'expression dans l'enseignement du français (second degré) », *L'information littéraire,* n°4, septembre-octobre 1950, pp. 160-164.

[599] « L'enseignement de la grammaire dans le second cycle », contributions de Jacques Pohl, François Germain, Adelin Closset, Marie-Mathilde Savariat, Robert Klaerr, Pierre Dufour, Germaine Sillyé, *Cahiers pédagogiques*, n°8, mai 1954, pp. 512-522.

[600] Vœux du congrès académique de Toulouse, 13 et 14 mars 1952, *RFA*, n° 101, 2e trimestre 1952, pp. 54-60.

[601] Fernand Goblot, « Avant-propos du Rédacteur », *Cahiers pédagogiques*, n°5 mars 1958, p. 3.

[602] Sur ces divers points, voir Martine Jey, *La littérature au lycée : invention d'une discipline, 1880-1925*, Metz, Centre d'études linguistiques des textes et des discours, 1998, 344 p.

Jugée inadaptée aux propos et aux ambitions de l'enseignement secondaire, elle fut bannie des programmes de 1902, qui avaient préféré la formule moins ambitieuse : « *faire connaître les principaux écrivains français* ». L'on souhaitait ainsi que le contact avec les textes vînt remplacer le cours abstrait d'histoire littéraire, hors de portée des élèves. À compter de 1923, les divers programmes des classes de lettres mentionnèrent à nouveau l'enseignement de « *notions suivies d'histoire littéraire* ». Si les instructions de 1925 le présentaient comme un enseignement systématique et si nécessaire à l'occasion, sans lien avec les textes expliqués[603], les programmes précisaient, depuis 1938 que cet enseignement intervenait à l'occasion des explications de texte, pour le soutenir et l'encadrer.

Pourtant, dans les classes, l'on était loin d'avoir atteint une position d'équilibre entre la découverte des textes et l'histoire littéraire, si l'on en croit le procès, toujours recommencé, dont l'histoire littéraire faisait l'objet. Des *Cahiers pédagogiques* à *L'information littéraire,* la place excessive octroyée à l'histoire littéraire était communément dénoncée[604]. « *Dans les lettres, le point de vue historique n'est-il pas devenu envahissant, au détriment de l'expression personnelle et de la lecture des auteurs ?* » [605], demandait, en 1952, la rédaction des *Cahiers pédagogiques,* dans un questionnaire consacré au second cycle. L'emploi de l'interro-négative, appelant une réponse affirmative, soulignait à quel point, pour les rédacteurs du questionnaire, il s'agissait là d'une évidence. Ce sentiment est justifié par la lecture du numéro des *Cahiers pédagogiques* consacré à l'enseignement du français en 1954 : une section entière y est consacrée à cette question sous le titre *« Priorité aux textes. Les abus de l'histoire littéraire*» [606] . Il n'est pas jusqu'à l'inspection générale de lettres qui ne se mêlât à ce concert de critiques, faisant, devant Brunold, directeur général du second degré, « *le procès de l'histoire littéraire* » [607].

L'unanimité même de cette critique la rendait suspecte : s'il y avait accord sur les inconvénients de ces pratiques parmi les professeurs de lettres, que ne les corrigeaient-ils ? Il faut d'abord reconnaître que le cours traditionnel d'histoire littéraire trouvait encore quelques

[603] « Tantôt il consacrera à l'histoire littéraire une heure par quinzaine, tout à fait distincte de celles qui seront réservées à l'explication des auteurs du programme ; tantôt l'étude de tel ou tel auteur s'insérera d'elle-même dans le cours de l'histoire ; tantôt enfin l'histoire servira de transition entre deux grandes œuvres, objet l'une et l'autre d'une étude approfondie», Enseignement secondaire. Horaires, programmes, instructions. 1925, op. cit., p. 140.

[604] À titre d'exemple, Michel Sapanet, « Histoire littéraire ou belles-lettres », *Information littéraire*, 1954, pp. 203-206. ; Roger Pons, « Réquisitoire contre l'histoire littéraire », *Cahiers pédagogiques*, n°1, septembre 1954, p. 20.

[605] « Questionnaire », *Cahiers pédagogiques*, n°1, septembre 1952, pp. 6-7.

[606] *Cahiers pédagogiques*, n°1, septembre 1954, pp. 18-23.

[607] Compte-rendu manuscrit, par Roger Pons, inspecteur général, de la réunion de l'inspection générale des lettres en présence de Charles Brunold, directeur de l'enseignement du second degré, 4 octobre 1955, AN, F[17]17786.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

défenseurs. Ainsi Marcel Bizos, tranchant en cela avec le reste de l'inspection générale, n'hésitait-il pas à prendre la défense du cours d'histoire littéraire, dans sa version la plus traditionnelle[608]. Il est vrai que lorsqu'il enseignait encore en classe de première, il ne dédaignait pas lui-même les exposés généraux d'histoire littéraire, au point que l'inspecteur Crouzet, assistant en 1930 à un cours sur l'histoire au XIXe siècle, donné devant une classe de 1ère B à Buffon avait noté sur le rapport d'inspection, non sans une légère désapprobation, « *C'est un peu le vieux cours d'autrefois, et un peu aussi de "bachotage"* »[609].

Certains professeurs, y compris parmi les lecteurs des *Cahiers pédagogiques*, tentaient également de défendre cet enseignement. C'est le cas notamment de Lise Jamati et Marie-Louise Rançon, professeurs au lycée de jeunes filles de Reims, qui, tout en confessant les dangers d'un abus de l'histoire littéraire, s'efforcèrent de justifier sa place dans le cours de français[610]. Sous leur plume, comme sous celle de Bizos, même les pratiques les plus critiquées par leurs confrères trouvaient leur raison d'être : prise en considération des auteurs mineurs pour une meilleure vue d'ensemble, cours de synthèse sur telle école ou tel courant, utilisation des biographies d'auteurs, le tout éclairé par des lectures faites, le plus souvent, hors de la classe, faute de temps.

Mais ce qui suscitait l'indignation des professeurs, ce n'était pas tant que certains de leurs collègues jugeassent encore valable le « *vieux cours d'autrefois* », c'était qu'eux-mêmes fussent contraints d'y sacrifier en raison de la pression qu'exerçait, en aval, le baccalauréat. En effet, comme le soulignait Beaugrand en novembre 1952, la composition française du baccalauréat « [*continuait] dans la majorité des cas à proposer aux candidats un jugement à commenter ou à discuter, sur une œuvre, un auteur ou une école littéraire qu'ils sont censés connaître – du XVIe siècle à nos jours* »[611]. Sans doute un inspecteur comme Bocognano pouvait-il soutenir que l'explication de texte bien comprise constituait une excellente préparation à la composition sans qu'il soit besoin d'y greffer, de manière artificielle, jugements généraux sur telle œuvre ou tel auteur[612], mais bon nombre de professeurs, redoutant l'épreuve du baccalauréat et la pression des parents, se voyaient

[608] Marcel Bizos, « Comment enseigner l'histoire littéraire ? », *Information littéraire*, 1952, pp. 202-205.
[609] Rapport de l'inspecteur Crouzet, inspection du 17 juin 1930, dossier individuel de Marcel Bizos, $F^{17\,\infty}$
[610] Lise Jamati et Marie-Louise Rançon, « Rôle de l'histoire littéraire dans l'enseignement des lettres en seconde et en première », *Cahiers pédagogiques*, n°2, novembre 1952, pp. 130-131.
[611] Jean Beaugrand, *Cahiers pédagogiques*, n°2, novembre 1952, p. 133.
[612] Aristide Bocognano, « Explication et composition », *Cahiers pédagogiques*, n°8, mai 1954, pp. 568-570.

contraints de sacrifier aux synthèses d'histoire littéraire : comme un demi-siècle plus tôt 1902, le baccalauréat restait le meilleur allié de l'histoire littéraire[613].

Pourquoi le baccalauréat constituait-il – et depuis tant d'années – un verrou ? Les sujets n'étaient-ils pas proposés, en définitive, par les professeurs de première, ceux-là même qui avaient à se plaindre de l'histoire littéraire ? L'inspection générale elle-même ne dénonçait-elle pas les dissertations littéraires abusivement données par certaines facultés[614] ? Les règles fixées au niveau national étaient très souples : il suffisait que trois sujets de composition française soient proposés aux candidats de chaque série[615]. La teneur des sujets variait d'une faculté à l'autre et d'une session à l'autre. Pour la dissertation littéraire, la circulaire du 12 avril 1952 se contentait des indications suivantes :

> *« Les trois sujets de dissertation proposés au choix des candidats [devaient] être de types suffisamment différents pour laisser aux diverses formes d'esprit la possibilité de se faire valoir dans les meilleures conditions (par exemple, un sujet général, un sujet impliquant certaines connaissances et un commentaire de textes)»*[616]

Si, en dépit de cette souplesse qui aurait dû faciliter les évolutions, l'histoire littéraire restait toujours très présente dans les examens, c'est que la dissertation d'histoire littéraire n'était pas si aisée à remplacer.

Les inspecteurs généraux proposaient volontiers de revenir aux exercices rhétoriques de leur jeunesse. Marcel Bizos suggérait par exemple aux lecteurs de *l'Information littéraire* le sujet suivant : «*Un provincial invité à l'Hôtel de Rambouillet conte par lettre à un ami la soirée qu'il y passa*» [617]. Mais la lettre, l'éloge, le dialogue, semblaient – ils en convenaient eux-mêmes – bien démodés et ils ne figuraient plus guère dans les annales du baccalauréat[618]. Sans les interdire, ils considéraient avec circonspection les sujets généraux, ne touchant pas directement à la littérature, platitudes morales peu susceptibles d'inspirer aux élèves un commentaire personnel, ou sujets d'actualité, trop peu coupés des querelles du monde[619].

---

[613] André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français, op. cit.,* pp. 758-759 ; voir aussi le rapport de la Commission des auteurs classiques, annexé à la circulaire du 28 août 1896 sur le baccalauréat de l'enseignement secondaire classique (document communiqué par André Chervel).
[614] Adrien Cart, « La composition française », art. cit., pp. 153-158.
[615] L'adoption de sujets nationaux mit provisoirement un terme à la controverse.
[616] Circulaire du 12 avril 1952, « Déroulement des épreuves du baccalauréat », *BOEN*, n°2, 1952, p. 1222.
[617] Marcel Bizos, « Comment enseigner l'histoire littéraire ?», art. cit., p. 202.
[618] On dispose, sur les sujets du baccalauréat donnés entre 1920 et 1960, de l'étude fouillée – fondée sur le dépouillement des annales et leur analyse statistique – de Jean Blanchard, publiée dans la Revue de la Franco-Ancienne en 1964, en prévision des débats du congrès suivant. Jean Blanchard, « Les sujets de français au baccalauréat », *RFA*, n°146, mai 1964, pp. 88-98 ; voir aussi Antoine Prost, « Enjeux sociaux Antoine Prost, « Les Enjeux sociaux du français : 2- L'enseignement secondaire ou les sujets d'examen depuis 1912 », in *Le Français aujourd'hui*, n° 60, décembre 1982, pp. 63 à 78.
[619] Adrien Cart, « La composition française », art.cit. p. 153.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

C'est que la composition française – tout en permettant aux élèves de se perfectionner dans l'art d'écrire – devait aussi, selon les termes d'Adrien Cart, servir à « *vérifier que les jeunes gens ont eu un contact direct et prolongé avec les grandes œuvres littéraires, que les textes immortels qui sont le don de la France au patrimoine commun de l'humanité, sont désormais familiers au jeune homme et à la jeune fille de chez nous*»[620] . Si l'on voulait bien abandonner les « *prétentieuses dissertations d'histoire littéraire* » [621], l'on ne se résolvait pas, pour autant, à renoncer complètement à la dimension littéraire de la composition.

Dans les années 1950, une solution commençait à s'imposer, défendue à la fois par les inspecteurs et les professeurs, mais non encore précisément codifiée : il s'agissait du commentaire de texte sous forme de dissertation. L'idée n'était pas neuve. Un rapport de 1896 sur le baccalauréat signalait déjà cette possibilité[622], et l'on trouvait, dans les annales de l'entre-deux-guerres divers commentaires de textes. Le commentaire de texte était inspiré, dans son principe, par l'exercice oral de l'explication de texte. Il en différait en ce que l'explication, qui, à l'oral, suivait le mouvement du texte, devait être organisée, comme dans toute composition française. Ce dernier point faisait cependant débat.

L'exercice semble avoir bénéficié d'un regain d'intérêt dans les années 1950. Il fallait peut-être voir là l'influence de l'enseignement primaire supérieur : il figurait en effet depuis peu au concours d'entrée dans les écoles normales[623] et faisait également partie des épreuves du concours d'entrée aux écoles normales supérieures de Fontenay et de Saint-Cloud dans l'option lettres modernes. Il avait le mérite de fournir au candidat une matière littéraire, tout en lui interdisant de s'en tenir au discours des manuels. Maints articles fleurirent, en cette période, pour tenter de définir la règle de cet exercice qui échappait aux reproches adressés aux dissertations littéraires[624].

Compromis par l'invasion de l'histoire littéraire, le contact des élèves avec les grandes œuvres de la littérature n'avait pas toujours, par surcroît, les résultats escomptés.

---

[620] *Ibid.*.
[621] *Ibid.*.
[622] Rapport de la Commission des auteurs classiques, annexé à la circulaire du 28 août 1896 sur le baccalauréat de l'enseignement secondaire classique (document communiqué par André Chervel)
[623] La pratique n'était pas encore tout à fait au point si l'on en croit la circulaire d'Aristide Beslais, 12 décembre 1958 sur le commentaire de texte au concours d'entrée dans les écoles normales, *BO*, n°46, 18 décembre 1958, pp. 3663-3664.
[624] *Cahiers pédagogiques*, n°8 mai 1954, notamment Aristide Bocognano, « Explication et composition », pp. 568-570, Yvette Tarnus-Marchon, « Le commentaire de texte », pp. 571-573 ; Roger Pons, « La dissertation en première au baccalauréat », pp. 573-574 ; René Robert, « Le commentaire de texte sous forme de dissertation », *L'information littéraire,* n°5, novembre-décembre 1957, pp. 224-227 ; Roger Pons, « Du commentaire de texte sous forme de dissertation », *L'information littéraire,* n°4, septembre-octobre 1959, pp. 162-164 ; Roger Pons, « Du commentaire de texte », *L'information littéraire,* n°3, mai-juin 1960, pp. 129-132.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* « Les embaumeurs » [625]

De l'aveu même des professeurs, le courant de vie qui, par la grâce du cours de français, devait circuler des grandes œuvres aux élèves, ne jaillissait pas aussi souvent qu'ils l'auraient voulu. Et les pages des revues pédagogiques sont hantées par des images morbides et macabres qui attestent de ces échecs trop souvent répétés.

S'il en était pour témoigner de l'émotion ressentie à la première rencontre, la plupart reconnaissaient que l'œuvre – où ils trouvaient tant de vie et de beauté – était d'abord pour les élèves comme « *pétrifiée* » [626]. L'auteur, lui, n'était, pour les élèves, qu'une « *ombre sortant d'un manuel* » [627]. C'était au professeur qu'il appartenait alors de lui insuffler une vie nouvelle. Serait-ce grâce à l'explication de texte ? Hélas, l'explication n'était pas toujours, loin s'en faut, ce moment de communion et d'amour décrit en termes lyriques par Desjardins. L'explication minutieuse faisait bien plutôt figure aux yeux de certains élèves, et semble-t-il parfois, des professeurs, d'un macabre travail de « *dissection*» [628] . Et, sans forcément y souscrire, plus d'un sans doute était sensible à la critique d'André Rousseaux, journaliste et homme de lettres : « *De l'analyse grammaticale, don d'avènement à l'âge de raison, jusqu'à l'analyse de l'âme de Rodrigue ou du cœur de Chimène, nos enfants sont voués à des tâches de décomposition* »[629].

Comment s'étonner dès lors si les élèves n'avaient pas, face aux grandes œuvres du patrimoine, les réactions espérées, s'ils se raidissaient devant une littérature qui leur restait étrangère ? « *" Laïus", disent d'elles les jeunes gens* » : constat désolé de Guéhenno, dénonçant, dans les pages du *Figaro,* ce grand « *désaccord de l'école et de la vie* »[630] :

> *« Jamais d'eux-mêmes ils ne penseraient que dans l'école, il ne s'agit que des mêmes affaires, de leurs affaires, que l'amour dont leur parlent Corneille et Racine, Hugo et Vigny soit l'amour qu'eux-mêmes subiront et connaîtront un jour, que la liberté dont leur parlent Montesquieu, Voltaire et Rousseau soit celle-là même que, tout autour d'eux, il est aujourd'hui même si difficile de sauver »* [631].

Et c'est tout l'enseignement du français qui se trouvait perverti par cette indifférence des élèves face aux œuvres littéraires. En effet, lorsqu'à leur tour ils étaient invités à prendre

---

[625] Titre d'une chronique d'André Rousseaux, consacrée à l'enseignement des classiques, *Le Figaro,* 1er janvier 1946, p. 1
[626] Jean Duval, « Les classes nouvelles et l'enseignement du français », *L'Information littéraire*, p. 33, 1950.
[627] Michel Masson « L'explication de texte », *Cahiers pédagogiques*, 2 novembre 1952, p. 132.
[628]B Gros, « À propos de l'enseignement de la littérature dans le second cycle », *Information littéraire*, 1952, p. 161.
[629] André Rousseaux, « Les embaumeurs », *Le Figaro,* 1er janvier 1946, p. 1.
[630] Jean Guéhenno, « Le désaccord de l'école et de la vie », *Le Figaro,* 22-26 avril 1954, p.1. Article reproduit dans les *Cahiers pédagogiques*, n°1, septembre 1954, pp. 5-11.
[631] *Ibid.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

la parole ou la plume, ils se dissimulaient : leurs leçons, leurs interventions, loin de laisser affleurer leur sensibilité, ne présentaient au professeur qu'un masque d'emprunt, et l'inspection générale de déplorer, dans le *Mémento,* « la parole monotone, mécanique, artificielle » [632] d'enfants, qui dans la vie ordinaire, avaient la parole vivante et nuancée. À l'écrit, ce n'était guère mieux, si l'on en croit Melle Paris, professeur au lycée Lamartine, qui constatait en 1954, dans les pages des *Cahiers pédagogiques* :

> *« Aucun exercice ne devrait mieux révéler la personnalité des élèves que la composition française, réservée à l'expression des idées ou des sentiments personnels. Aucun pourtant n'est plus décevant à corriger ; depuis les narrations de Sixième où fleurissent les clichés descriptifs jusqu'aux dissertations de Première où s'insèrent des paragraphes entiers tirés des manuels littéraires, bien peu de devoirs traduisent la personnalité de leur auteur.»* [633]

Rhétorique et verbalisme : tels étaient les reproches adressés aux productions des élèves. Le professeur de français pouvait-il se contenter de clichés, pourvu qu'ils fussent bien écrits ? Ce serait oublier qu'il devait viser plus haut : non pas former des sophistes mais des hommes. Ce n'était pas la maîtrise technique des procédés rhétoriques qu'il ambitionnait pour ses élèves : la possession du langage n'avait de valeur que si elle était possession de soi, instrument de connaissance au service d'une personnalité en formation.

À quoi imputer ces échecs ? Aux défaillances des maîtres ? Préférant confesser leurs insuffisances, plutôt que mettre en doute la mission qui leur était confiée, certains pointaient la responsabilité du professeur. C'est par cet avertissement – où la fierté du disciple le disputait à l'humilité – que Mme Bailly, professeur au collège de jeunes filles de Dôle, conclut sa contribution à l'enquête sur les programmes de 3e : « *C'est malgré tout le privilège de notre métier d'expliquer des chefs d'œuvre ; s'ils nous paraissaient manquer d'efficacité, nous seuls serions responsables* » [634]. Cette attitude était assez répandue pour que les rapporteurs de l'enquête, voyant dans le témoignage de Mme Bailly une contribution exemplaire, la choisissent pour conclure leur rapport. Mais la détermination – qui domine encore dans l'intervention de Mme Bailly – pouvait vite céder le pas à l'inquiétude et au doute, comme sous la plume de Suzanne Brunet, professeur au lycée de jeunes filles de Lyon, concluant un article sur l'initiation littéraire, « plaisir et tourment du professeur de lettres » :

---

[632] *Mémento*…, op. cit., p. 13.
[633] Melle Paris, « Les écueils », *Cahiers pédagogiques,* n°8 mai 1954, p. 543.
[634] « L'enseignement du français en troisième – Conclusion », *Cahiers pédagogiques,* n°6, avril 1952, p. 501.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

« Insatisfait par les résultats, il se demande souvent si son petit troupeau est sourd ou aveugle pour les beautés qui l'enchantent, ou si lui-même n'est pas privé des dons qui éveillent et éclairent» [635].

Sans doute l' ingéniosité pédagogique permettait-elle, jusqu'à un certain point, de pallier l'absence de dons. Mais ce sentiment d'échec – fût-il occasionnel – fragilisait aussi la foi que les professeurs pouvaient porter au bien-fondé de l'enseignement littéraire. Méthodes d'enseignement de la langue, place de l'histoire littéraire, bien des préoccupations des professeurs de lettres s'inscrivaient dans une longue tradition de débats pédagogiques. Mais sur ces questions anciennes, se greffaient les défis nouveaux de l'après-guerre : l'actualisation de l'enseignement du français et la concurrence des cours complémentaires.

C. La classe de français à l'heure de la réforme

1. Actualiser l'enseignement du français ?

* La modernité : vieux problème, nouveaux défis

À l'automne 1955, alors qu'un nouveau plan de réforme de l'enseignement du second degré était en préparation, le directeur du second degré, Charles Brunold, organisa une série de rencontres avec les spécialistes de chaque discipline – d'abord en conseil restreint avec les inspecteurs, puis avec diverses personnalités – afin qu'un aggiornamento des enseignements vînt couronner la réforme des structures.

De quoi s'agissait-il ? De moderniser l'enseignement secondaire, non seulement dans ses structures, mais aussi dans ses contenus[636]. Il faut y voir – jusqu'à un certain point du moins – l'héritage des débats qui opposèrent, au XIXe siècle, les défenseurs des humanités classiques aux promoteurs des « humanités scientifiques », partisans d'un enseignement des réalités[637]. En opposant le sens du général – conféré par les études de lettres, à la nécessité de « partir des choses » pour « agir sur les choses », Charles Brunold, agrégé de physique, retrouvait des formules que n'auraient pas désavouées les défenseurs des humanités scientifiques au XIXe siècle

Pourtant, ce serait une erreur d'ignorer à quel point le climat de l'après-guerre donnait à ce débat une actualité nouvelle. En 1947, Pierre Barthélémy concluait son rapport sur la valeur du second degré en remarquant que le sentiment d'inactualité partagé par les maîtres

[635] Suzanne Brunet, « L'initiation littéraire », *Cahiers pédagogiques*, n8-9, mai-juin 1951, p. 467. (Reprise d'un article publié deux ans plus tôt.)
[636] « Le problème de l'actualisation de l'enseignement. Notes prises à la conférence de M. Brunold, directeur général de l'Enseignement du second degré. Sèvres, 5 décembre 1955 », *Cahiers pédagogiques*, n°6, mars 1956, p. 387 sqq.
[637] Clément Falcucci, L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France, op.cit..

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

et les élèves était parfaitement normal « au seuil d'un monde nouveau ». Lui faisaient écho, dans le *Figaro,* les réflexions de Guéhenno sur la façon dont l'enseignement technique pourrait contribuer à « *installer [la France] dans le monde moderne* »[638]. En 1949, une décade d'information, organisée au CIEP de Sèvres, traitait du thème suivant : « *L'évolution du monde contemporain doit-elle conduire à une conception nouvelle de l'homme et de l'Éducation ?* »[639]. En 1954, c'était Jean Beaugrand qui s'exclamait, dans les *Cahiers pédagogiques :* « *Nous instruisons les élèves de l'ère atomique* » [640], renvoyant pêle-mêle au chaos des relations internationales, aux transformations de la société française, à l'irruption du progrès technique dans le quotidien etc.

Mais sur ces considérations, qui relèveraient d'une histoire – encore à écrire – du sentiment de la modernité, se greffaient aussi des préoccupations plus concrètes. Suivant les analyses détaillées de Jean-Michel Chapoulie, s'opère, dans la période 1954-1956, un basculement des représentations de l'avenir de la France, lié notamment aux travaux du Plan : s'imposait l'idée que la croissance économique, nourrie par le progrès technique, requérait un nombre d'ingénieurs et de chercheurs scientifiques bien supérieur à celui que le système éducatif était alors en état de fournir[641]. Le projet, défendu jusque là par Brunold, d'un développement de l'enseignement technique, remède à l'afflux, jugé excessif, des élèves vers le secondaire, cédait peu à peu le pas à une nouvelle ambition : une croissance de la scolarisation au niveau du second degré général, préalable indispensable à l'élévation du nombre des étudiants en sciences[642]. C'est sans doute à la lumière de ce contexte qu'il faut resituer les débats de 1955.

Face à cet impératif, la situation de l'enseignement du français était équivoque. Héritier de cet enseignement des humanités classiques dont on dénonçait la désuétude, il était à ce titre parmi les premières disciplines suspectées d'inactualité. Mais pour certains professeurs de lettres, les transformations de l'enseignement secondaire offraient, au contraire, une nouvelle chance à l'enseignement du français. « *Français, clef de voûte des humanités modernes* » [643], proclamait Jean Beaugrand en 1954. Tel était le *credo* entonné avec lui par les partisans des « *humanités modernes* », qui devaient conférer à l'enseignement moderne et à l'enseignement technique – l'un et l'autre privés du profit des humanités

[638] Jean Guéhenno, « Pour un humanisme militant. Le technicien et le robot », *Le Figaro*, 29 novembre 1949, p. 1.
[639] Note du 27 juin 1949, *BOEN*, n°30, 30 juin 1949.
[640] Jean Beaugrand, «Le français et l'unité de l'esprit », art. cit., p. 491.
[641] Jean-Michel Chapoulie, « Un révolution dans l'école… », art. cit., pp. 31-32.
[642] *Ibid.*, p. 29-32.
[643] Jean Beaugrand, « Le français et l'unité de l'esprit », art. cit., p. 491.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

classiques – le lustre et l'unité culturelle qui leur manquait, à condition toutefois de se transformer. C'est à ce titre que le stage de Sèvres consacré à la modernisation de l'enseignement réserva à l'enseignement du français et à son rôle stratégique dans les sections modernes, une place significative.

L'enseignement du français pouvait-il, devait-il, relever le défi de la modernité ? Sur ce point, les clivages étaient profonds.

* « *Nos élèves apprennent-ils à parler* ? »

« *Nos élèves apprennent-ils à parler ?* ». Telle fut la première question adressée par Brunold aux inspecteurs généraux de lettres, réunis en petit comité à Sèvres, le 4 octobre 1955[644]. Citant en exemple aux inspecteurs l' « *aisance* » et l' « *assurance* » des élèves des « *high school* » américaines, « *entraînés à discuter, à organiser des controverses, des débats* », il déplorait les « *bégaiements* », les « *hésitations* » de l'élève français. Les maîtres français consacraient-ils suffisamment d'effort à l'enseignement de l'oral ?

Pour la première fois, les programmes et instructions de 1938 avaient accordé une place spécifique à l'oral en introduisant, dans les programmes, deux types d'exercices d'élocution, le compte-rendu de lecture pour les classes de 5e, 4e et 3e et les « *exercices de conversation et de discussion dirigée* » pour la 3e[645]. Les programmes de Vichy avaient repris ces innovations, et les avaient étendues, puisque le compte-rendu de lecture et les exercices de conversation et de discussion dirigée figuraient également au programme de 2nde et 1ère. Le *Memento* de 1953 résumait ainsi la première tâche du professeur de français : « *former l'enfant à mieux parler, à mieux lire, à mieux écrire la langue française* ». Que les professeurs de français dussent apprendre aux enfants à parler, cela ne faisait, d'après les textes officiels, aucun doute. La question de Brunold pouvait donc sonner comme une provocation. Pourtant, il avait touché là un point sensible.

Les conceptions de l'oral qui circulaient dans le milieu des professeurs de lettres étaient des plus contradictoires. Tantôt l'on considérait, comme Wagner, que les limites et difficultés des élèves se manifestaient essentiellement à l'écrit :

[644] Compte-rendu, rédigé par l'inspecteur général Roger Pons, de la réunion de l'inspection générale des lettres en présence de Charles Brunold, directeur de l'enseignement du second degré, 4 octobre 1955, AN, F[17]17786.
[645] Les instructions de 1925 ne mentionnaient à aucun moment l'entraînement à l'oral.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

> *« Écoutons-le [le lycéen] parler avec ses camarades : il n'a nullement besoin d'un maître, en effet. Mais si nous lui demandons d'**écrire,** une différence se marquera tout de suite entre ce qu'il est capable de dire et ce qu'il est impuissant à rédiger*[646] *».*

Tantôt, au contraire, l'on s'inquiétait, comme Henri Ehret, professeur au lycée de garçons de Mulhouse, de la concurrence du « "*français parlé", dont les tournures vicieuses, les incorrections, les impropriétés et les néologismes [envahissaient] peu à peu tous les domaines* » [647]. L'un et l'autre témoignages renvoyaient, du reste, l'image d'un lycéen qui, bien ou mal, parlait couramment français.

Pourtant, à en croire l'inspection générale, les établissements secondaires accueillaient encore des enfants qui « [parlaient] à la maison des dialectes plus ou moins éloignés de la langue nationale et, [qui étaient] par là même, mal préparés à entrer en Sixième ». Mais aux yeux de l'inspection, la solution résidait non dans une adaptation de l'enseignement secondaire, mais dans l'introduction d'une épreuve orale à l'examen d'entrée en 6e[648].

Sur le plan pédagogique, la place de l'oral n'était pas moins incertaine. Le *Mémento* donnait quelques conseils au sujet des comptes-rendus de lecture, mais, contrairement aux instructions de 1938, qui les présentaient comme des exercices d'élocution au même titre que les exercices de conversation et discussion, il les traitait avant tout comme l'un des instruments de la formation littéraire. Quand aux exercices de conversation et discussion, il n'en était même pas fait mention. Les professeurs étaient donc laissés à eux-mêmes pour la formation à l'oral, domaine dans lequel ils ne pouvaient guère espérer compter sur la tradition ou sur leur propre expérience d'élèves.

Aussi ne faut-il pas s'étonner que dans les classes, la place de l'oral ne fût que fort modeste. Ainsi, dans les *Cahiers pédagogiques* 4 et 6 de février et avril 1952, consacrés à la synthèse de l'enquête ministérielle sur les programmes, aucune section n'est spécifiquement consacrée à l'apprentissage de la parole. Dans le numéro consacré aux programmes de 6e et 5e, c'est dans le cadre de l'entraînement à la rédaction que l'on mentionne le rôle des « *Exercices d'expression orale préparant à l'expression écrite* » [649]. Dans celui consacré aux classes de 4e et 3e, c'est là encore à propos de l'expression écrite, qu'est évoquée la pratique

[646] Robert-Léon Wagner, « Défense de la grammaire – Fin », art. cit., p. 158.
[647] Henri Ehret, professeur au lycée de garçons de Mulhouse, « Le français parlé », *Cahiers pédagogiques*, 7 avril 1951, p. 367.
[648] Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'enseignement du second degré, *L'enseignement du second degré en 1953*, *op. cit*, p. 14.
[649] *Cahiers pédagogiques*, n°4, février 1952, pp. 309.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

de « *l'exposé oral* », dans une sous-section significativement intitulée « *En marge de la rédaction*» [650] . Aucune place n'était faite à l'enseignement de l'oral pour lui-même.

Les réactions des inspecteurs à l'interpellation de Brunold éclairent cette question d'un jour nouveau. Pour Desjardins, la meilleure formation à l'oral était encore la préparation à l'écrit. Clarac, louant la « *beauté pathétique* » de la « *parole tendue* » – et voilant à peine son mépris pour l'aisance superficielle dont Brunold venait de faire l'éloge – précisa qu'il fallait maintenir la hiérarchie entre la parole et les idées, et, par conséquent, apprendre à penser avant d'apprendre à parler, et pour apprendre à parler. Quant à Guéhenno, il rappela que l' « *alacrité naïve* » des Américains, liée au sentiment d'égalité dont ils étaient pénétrés dès leur plus jeune âge, allait de pair avec de grandes difficultés à organiser leur pensée et à construire un développement. Du moins reconnut-il la nécessité d'améliorer les performances orales des élèves, mais ses suggestions portèrent alors sur le type de lectures qu'il fallait leur proposer pour délier leur langue. Apprendre à écrire, apprendre à penser, apprendre à lire, pour apprendre à parler – ou au lieu d'apprendre à parler ? – telles furent les réponses en forme d'esquive dont Brunold dut se contenter.

Contrairement à ce qu'aurait pu laisser croire la lecture des programmes, seuls de rares pionniers s'efforçaient d'organiser dans leur classe une formation à l'oral. C'est ainsi qu'il faut comprendre cet appel aux idées formulées dans le questionnaire préparatoire du numéro sur l'enseignement du français de 1954 : « *Comment faire parler les élèves autrement que par monosyllabes ou le papier à la main* » [651] ? Cette suspicion dans laquelle était tenu l'oral éclaire la polémique déclenchée par le *Français élémentaire*, publié en 1954. Fruit d'une enquête sur le français parlé, ce répertoire de mots avait été conçu pour faciliter l'apprentissage de la langue à des adultes ou des enfants : il s'agissait, en définitive, de concurrencer le *Basic English* et de favoriser la diffusion de la langue française à l'échelle internationale. Il fut soumis à un feu roulant de critiques, venant de gauche, comme de droite : prendre la langue orale pour modèle et support d'apprentissage,– fût-ce pour des étrangers – semblait proprement incongru[652]. Entre la langue orale et l'enseignement, il y avait un monde que peu de professeurs pouvaient, ou même voulaient franchir.

[650] *Cahiers pédagogiques*, n°6, avril 1952, p. 489.
[651] *Cahiers pédagogiques*, n°8, mai 1954, p. 403.
[652] Les adversaires du français élémentaire – au nombre desquels figurait Marcel Cohen, linguiste célèbre et communiste engagé – critiquaient aussi les soubassements scientifiques de la démarche. Sur les différents niveaux de cette polémique, voir Claude Cortier, Chantal Parpette (dir.), *De quelques enjeux et usages historiques du* Français fondamental, n°36 de *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, juin 2006, 250 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* « *Nos élèves sont-ils préparés à vivre dans le monde d'aujourd'hui ?* »

« *Notre enseignement littéraire […] ne s'isole-t-il pas, par coquetterie ou inconscience du monde aujourd'hui ?* »[653] : telle fut la deuxième question posée par Brunold aux inspecteurs. Ceux-ci se dérobèrent, une fois de plus, aux interrogations du directeur. Il est vrai que ce scientifique de formation, sans doute à court de propositions concernant directement l'enseignement du français, proposait à ses interlocuteurs de renouveler l'enseignement des lettres par une initiation aux sciences humaines – entendant par là l'économie, la sociologie, la géographie etc[654]. Ce projet témoignait de la faveur croissante dont jouissaient alors les sciences humaines, faveur dont la création du baccalauréat Technique économique en 1953 était un indice certain. Mais la proposition n'agréa guère aux inspecteurs généraux de lettres.

Le compte-rendu, rédigé par Pons, fait état, en ces termes, des réticences de Desjardins :

> *« M. Desjardins résiste un peu à ces suggestions, car il aperçoit mal le caractère spécifique de la réalité moderne, dans l'ordre des sentiments ; il y a des nuances, il n'y a pas de mutation. L'enseignement littéraire dont la mission demeure de former le jugement, la conscience et le goût n'a pas à muer pour s'adapter à un univers mental ou spirituel qui serait totalement autre que celui de nos ancêtres»*[655].

Plaidant en faveur des valeurs éternelles contre les trompeuses séductions de l'actualité, les inspecteurs Jacob, Guéhenno, Cart et Clarac lui firent écho : pour peu qu'on les interroge, on pourrait trouver dans les œuvres des grands maîtres des réponses aux questions d'aujourd'hui.

Brunold aborda à nouveau ces thèmes lors de la réunion élargie du 27 octobre à laquelle participèrent Jacqueline de Romilly, Jacques Perret et Pierre Moreau – qui enseignaient respectivement le grec, le latin et la littérature français à la Faculté de lettres de la Sorbonne – Pierre Renouvin, professeur d'histoire et doyen de la Faculté, André Maurois de l'Académie française, Maurice Lacroix, président de la Société des professeurs de français et de langues anciennes et Georges Friedmann, sociologue et détenteur de la chaire d'histoire du travail au CNAM. Jules Romains, Louis Armand, directeur de la SNCF et André

---

[653] Compte-rendu, rédigé par l'inspecteur général Roger Pons, de la réunion de l'inspection générale des lettres en présence de Charles Brunold, directeur de l'enseignement du second degré, 4 octobre 1955, AN, F^{17}17786.

[654] L'idée d' « humanités modernes », fondées sur le français, l'histoire, la géographie humaine, l'économie politique, les langues vivantes, était chère à Brunold. Ce fut lui, rappelons, qui suggéra au ministre Billères le projet d'agrégation « polyvalent » rejeté par les syndicats en 1957-1958. *Cf. supra* p. ∞.

[655] Compte-rendu, rédigé par l'inspecteur général Roger Pons, de la réunion de l'inspection générale des lettres en présence de Charles Brunold, directeur de l'enseignement du second degré, 4 octobre 1955, AN, F^{17}17786.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Siegfried, géographe et sommité de la science politique française, également conviés, n'avaient pu se libérer[656].

Les conclusions furent, là encore fort prudentes et à nouveau plus favorables à l'éternité qu'à l'actualité. Cette impression tient peut être au compte-rendu de l'inspecteur Jean Boudout, qui choisit de gommer les positions individuelles au profit d'une synthèse sans doute quelque peu orientée[657]. On n'y trouve, ainsi, aucune trace des positions probablement défendues par Georges Friedmann, fervent promoteur des sciences humaines, qui partageait, à certains égards, le point de vue de Brunold. La présence de Louis Armand et d'André Siegfried aurait sans doute pu contribuer à mieux faire entendre la voix de la modernité économique et des sciences humaines face aux défenseurs des humanités classiques, qui, du fait de leur absence, s'étaient retrouvés majoritaires.

* La technique, les thèmes, les auteurs contemporains : propositions du terrain

Chez certains enseignants, notamment chez les correspondants des *Cahiers pédagogiques*, la notion de modernisation de l'enseignement du français rencontrait un accueil plus favorable. Diverses propositions furent faites en ce sens. Rappelons pour mémoire les expériences visant à vivifier l'enseignement du français par l'utilisation de moyens techniques modernes : audition, à l'aide d'un pick-up et d'un haut parleur, ou d'un bon phonographe, des œuvres du programme lues par de grands acteurs[658] ou valorisation des productions écrites des élèves par l'utilisation de la machine à écrire[659]. La première piste – approuvée, non sans quelques réserves par l'inspection générale, et évoquée également dans les pages de la *Franco-Ancienne* – semble, du reste, avoir eu plus de succès que la seconde – (inspirée peut-être par l'imprimerie de la méthode Freinet ?).

Une autre moyen, moins anecdotique, d'actualiser l'enseignement du français, découlait logiquement de la position traditionnelle sur la valeur éternelle des grandes œuvres. Ces œuvres étant éternelles parce qu'elles répondaient, à travers les âges, aux grandes interrogations humaines, il suffisait de rendre leur modernité sensible, palpable pour que l'enseignement du français s'inscrivît à son tour dans la modernité. L'on n'était pas loin du

[656] Informations tirées de la liste des invités à la réunion du 27 octobre 1955, et des réponses adressées à la direction de l'enseignement du second degré, AN, F^{17} 17786.
[657] Compte rendu de la réunion du 27 octobre 1955, rédigé par l'inspecteur générale Jean Boudout à destination de Charles Brunold, directeur de l'enseignement du second degré, AN, F^{17} 17786.
[658] Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'enseignement du second degré, *L'enseignement du second degré en 1953*, *op. cit*, p. 31.
[659] Lucette Bidet, « Rivaliser avec le manuel. Extrait d'un échange de vues au lycée Jeanne d'Arc, Clermont-Ferrand », *Cahiers pédagogiques*, n°6, avril 1958, p.5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

point de vue de l'inspection générale, mais le tout était de savoir comment actualiser, pour les élèves, cette modernité potentielle des grandes œuvres du patrimoine.

L'approche thématique des œuvres offrait cette possibilité. Hignette, chercheur au CIEP, suggérait ainsi, dans un article écrit en décembre 1955, de partir des malheurs de Soraya, l'épouse du Shah d'Iran[660], pour intéresser les élèves aux tourments de Bérénice[661]. À la même date, M. Comet proposait déjà une exploitation plus structurée de l'approche thématique : rattacher les extraits et œuvres courtes – qui retenaient moins facilement l'attention des élèves – à une œuvre plus longue dont elle se rapprochait par la proximité du thème, grouper les textes du programme autour de grands problèmes humains comme l'angoisse, la guerre etc[662]. Dans le numéro des *Cahiers pédagogiques* consacré au français en mars 1958, le rédacteur, Fernand Goblot, soulignant la percée de cette méthode dans les classes depuis quelques années, résuma en une page les diverses contributions reçues à son sujet, non sans signaler les risques d'éparpillement et de superficialité qu'elle comportait[663].

Poussant un peu plus loin cette logique, certains professeurs de français en venaient même à rompre les amarres qui les retenaient encore à la littérature : puisque le professeur de français devait forger la personnalité de ses élèves, les former au raisonnement qui prépare l'action, ne devait-il pas ouvrir sa classe aux préoccupations de ses élèves, fussent-elles étrangères aux textes littéraires ? C'est ainsi que Pierre Chambre, professeur de lettres de première au lycée de Chambéry expliquait dans les *Cahiers pédagogiques* en 1953 comment il consacrait l'une des quatre heures hebdomadaires de français à ce qu'il appelait « la culture générale ». Au programme de cette séance, l'on trouvait, à côté de compléments techniques au cours de français, et d'excursions dans la littérature étrangère, ancienne ou contemporaine, des activités aux orientations variées dont il fournit plusieurs exemples :

> *« Actualité, faits divers sur le plan local (lycée : mort en montagne d'un camarade estimé, pensées diverses sur l'alpinisme ; compte-rendu par le responsable des réunions du conseil intérieur), régional (le cas humain des habitants de Tignes, national (sens du 8 mai, de la Fête des Mères) ou international (inondations de Hollande, Annapurna, Everest).*
> *Manifestations culturelles, soit à la radio (des émissions sont signalées à l'avance : « Théâtre et Université », « La radio était là », etc.) soit en ville : cinéma, théâtre, conférences, concerts (calendrier donné à l'avance, avec essai de sélection et commentaires, et par la suite brefs comptes rendus d'élèves ou discussions. –*

[660] La rumeur courait alors que le Shah d'Iran, en dépit de l'amour qu'il vouait à son épouse Soraya, songeait à la répudier car elle ne parvenait pas à donner un héritier au trône. Soraya fut effectivement répudiée en 1958.
[661] Marcel Hignette, « Le français, moyen de contact avec le monde actuel », *Cahiers pédagogiques*, n°8, juin 1956, p. 624-626.
[662] M. Comet, *Cahiers pédagogiques*, n°2, octobre 1955, p. 94.
[663] « Les thèmes », *Cahiers pédagogiques*, n°5, mars 1958, p. 61-62.

Discussions de films marquants, vus par la majorité des élèves. – Débats sur des problèmes soulevés dans le grand public : l'euthanasie, les caractères de la jeunesse actuelle. – Enquête sur le cinéma à Chambéry (salles, chiffres d'affaires, taxes, programmes. – Fonctionnement du Ministère de l'Éducation Nationale. – L'U.N.E.S.C.O. – Comptes rendus d'expériences de vacances : travail en usine, voyages, visite de la Chapelle de Vence de Matisse – Réponses écrites à un questionnaire du professeur sur le bilan du trimestre : espoirs, difficultés, déceptions…pour permettre contacts et conseils individuels. – Interviews d'un camarade de l'Oubangui-Chari, et d'un autre, du Viet-Nam, sur leurs pays. – Idées et documents sur l'art moderne. – La peinture au XVIIe et au XVIIIe siècle (avec projections). – Préparation de séances d'activités dirigées : la fabrication du papier, notions sur l'imprimerie, en vue de visites d'usines ; préparation de la visite du théâtre romain de Fourvière, et de l'aéroport de Bron ; préparation d'un voyage de deux jours à Turin (y compris les formalités douanières) etc. » [664]

Ce n'était pas là fantaisie de jeune professeur : Pierre Chambre avait été reçu à l'agrégation de lettres en 1935, près de vingt ans plus tôt. Si ce programme, par son ouverture vers les sciences humaines et le monde contemporain, aurait pu peut-être satisfaire un Brunold, il s'éloignait par trop du bercail littéraire pour que beaucoup de professeurs s'y hasardent.

L'approche thématique ouvrait ainsi, sans aller jusque à la liberté que s'octroyait Pierre Chambre, une première piste solide de renouvellement des études littéraires. L'extension du corpus aux auteurs contemporains en offrait une autre, elle aussi sérieusement considérée par un nombre croissant de professeurs. Dans toutes les classes, les programmes ouvraient aux professeurs de lettres la possibilité de choisir les textes d'explication dans la littérature française « du XVIIe siècle à nos jours », selon la formule consacrée par les programmes de 1938. En pratique, cette possibilité restait souvent lettre morte, notamment dans les classes de lettres où le programme était plus contraignant.

Les raisons de ce silence étaient d'abord matérielles. À la sortie de la guerre, il n'existait pas d'outils commodes pour aider les professeurs à aborder la littérature du XXe siècle. Jacques Nathan – fervent défenseur de ces études – s'en désola lors d'une conférence donnée aux journées du français de 1948[665]. La situation s'améliora dans les années suivantes : on vit plusieurs collections de morceaux choisis s'adjoindre un tome consacré au

[664] Pierre Chambre, « L'heure de culture générale en première », *Cahiers pédagogiques*, n°1, octobre 1953, pp.15-17.
[665] Jacques Nathan, « L'enseignement de la littérature française contemporaine », *L'information littéraire,* n°5, novembre-décembre 1953, p. 197.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

XXe siècle[666], et des manuels de synthèse, dont celui de Jacques Nathan, paru en 1954[667], vinrent faire le point sur la question.

Demeurait un obstacle majeur, le temps, mentionné par Jacques Nathan au cours de cette même conférence :

> *« En Première, nous n'avons jamais le temps. Quand déjà nous avons absorbé le programme de l'époque que nous devons absolument étudier, quand nous sommes arrivés à mener nos élèves vers 1850, peut être un peu plus loin à propos de la poésie, jusqu'aux débuts du symbolisme, c'est déjà très beau et nous pouvons nous estimer satisfaits»* [668].

L'étude chronologique de la littérature repoussait nécessairement les auteurs contemporains à la fin de l'année : il fallait en avoir terminé avec les périodes antérieures pour pouvoir aborder le XXe siècle, et cette chance ne se produisait que trop rarement. Les professeurs n'y étaient du reste pas incités en première. Si les auteurs contemporains n'appartenaient pas à l'époque que les professeurs devaient « *absolument étudier* », c'est tout simplement parce que les textes règlementant le baccalauréat précisaient qu'à l'oral, l'explication de texte français portait sur un texte des XVIe, XVIIe, XVIIIe ou XIXe siècles[669]. En raison de la pression exercée par l'examen sur l'enseignement dispensé en amont, la période contemporaine, exclue de l'oral par les textes, et de l'écrit, par l'usage, était logiquement délaissée par les professeurs.

La position officielle des inspecteurs généraux à cet égard était des plus fermes. Les auteurs contemporains devaient être réservés à la classe de Philosophie ; dans les autres classes, les professeurs devaient faire montre de prudence : il leur était tout au plus loisible de conseiller et d'orienter leurs élèves hors des heures de cours, voire de confier de temps à autre un exposé ou un compte-rendu à un élève volontaire[670]. Il y avait là un durcissement manifeste par rapport aux recommandations en vigueur quelques années avant. Les programmes adoptés sous Vichy prévoyaient, pour la classe de seconde, des explications

---

[666] Ainsi, le *Manuel des études littéraires françaises* de Pierre-Georges Castex et Paul Surer, paru chez Hachette, (1ère édition : 1946-1950), se vit-il adjoindre, en 1953, un volume spécifique pour le XXe siècle. *Manuel des études littéraires françaises. VI. XXe siècle*, Paris, Hachette, 1953, 151 p.

[667] Jacques Nathan, *Histoire de la littérature contemporaine*, Paris, Nathan, 1954, 324 p.

[668] Jacques Nathan, « L'enseignement de la littérature française contemporaine », art. cit, p. 198.

[669] Décret du 9 février 1945, épreuves du baccalauréat ; décret du 12 septembre 1947, baccalauréat, épreuves des séries classiques C et moderne, *BOEN*, n°26, 25 septembre 1947, p. 995 ; décret du 13 octobre 1952, nouvelles séries du baccalauréat de l'enseignement secondaire pour les sessions de 1953, *BOEN*, n°38, 23 octobre 1952, pp. 2911-2916.

[670] Marcel Bizos, « Comment enseigner l'histoire littéraire ? », *L'information littéraire,* 1952, pp. 202-205 ; Pierre Clarac, « Quelle peut-être la place des écrivains modernes dans l'enseignement ? », extrait des conclusions d'un stage avec les conseillers pédagogiques de français, 19-21 juin 1952, reproduit dans les *Cahiers pédagogiques*, n° 2, novembre 1952, p. 113-115.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

françaises tirée d'une « *anthologie des poètes du XIXe siècle et du XXe siècle* », ainsi que des lectures suivies et dirigées portant sur des « *extraits des romanciers du XIXe et du XXe siècles* »[671]. Reprise dans les programmes de 1945, cette possibilité avait disparu des programmes de 1947.

Certes, en marge de la doxa répétée conférence après conférence par Clarac ou Bizos, certains inspecteurs pouvaient émettre un avis plus nuancé : Duval, amoureux de la poésie, souhaitait qu'on fît une place à la poésie contemporaine dans les classes[672], Pons, juste avant d'être nommé à l'inspection générale, avait publié dans les *Cahiers pédagogiques* un plaidoyer en faveur de l'enseignement de la littérature contemporaine[673]. On pourrait aussi mentionner Guéhenno, qui, après avoir défendu, devant Brunold à la réunion de 1954, la valeur des grands maîtres du passé, s'était exclamé devant le conseil d'enseignement du second degré, lors du débat sur l'agrégation de lettres modernes en 1959 :

> *« Nous n'avons pas à préparer des lecteurs de Racine, et Dieu sait que j'adore Racine ! Mais ce ne sont pas des lecteurs de Racine que nous avons à préparer, je crois que nous ferions bien mieux notre emploi, notre devoir, si nous préparions des enfants à lire les livres parus dans le cours des cinquante dernières années»* [674].

Mais il faut compter ici avec l'exaltation de la controverse, ces propos étant nettement plus radicaux que ceux tenus d'ordinaire par ce vigoureux orateur. Reste que ces écarts ne suffisaient pas à brouiller la doctrine officielle qui était celle d'un usage prudent des contemporains.

Aussi est-ce en pionniers qu'un nombre croissant de professeurs plaidaient pour un véritable enseignement de la littérature contemporaine dans les classes. Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard ont souligné l'importance prise par cette thématique chez les correspondants des *Cahiers pédagogiques* au fil des années 1950, suscitant même l'étonnement de Fernand Goblot, lors de l'élaboration du n°5 de mars 1958 consacré au français :

> *«Une question que nous ne prévoyions pas a pris dans ce cahier une certaine place ; elle fait l'objet d'un article et d'un important débat enregistré et retranscrit. C'est l'introduction de la littérature contemporaine dans l'enseignement* [675]*».*

---

[671] Arrêté du 23 décembre 1941 relatif aux horaires et aux programmes de l'enseignement secondaire, *JOEF*, 7 janvier 1942, p. 72 a.
[672] Jean Duval, « Enseignement et poésie », conférence faite à Sèvres lors des journées franco-belges de 1953, et retranscrite dans les *Cahiers pédagogiques*, n° 14, juin 1959, p.2-14.
[673] Roger Pons, « La littérature contemporaine », *Cahiers pédagogiques*, n°1, septembre 1954, p. 35-36.
[674] Retranscription intégrale des débats du conseil d'enseignement du second degré, séance du 18 juin 1959, CAC, 19770543/2.
[675] Fernand Goblot, « Avant-propos », *Cahiers pédagogiques*, n°5, mars 1958, p. 3.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Peut-on expliquer cette évolution ? Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard remarquent, citations à l'appui, que tous les professeurs ne se sentaient pas prêts à assumer cet enseignement, et que leurs goûts, reflets de la formation reçue, dirigeaient bon nombre d'entre eux vers les classiques. Mais cette formation était elle-même en train de changer. Au concours de l'ENS d'Ulm, les khâgneux pouvaient tirer au sort le texte d'un auteur contemporain[676]. L'agrégation aussi évoluait : en 1956, Paul Valéry (1871-1945) apparut au programme de l'agrégation de lettres, en 1958, Maurice Barrès (1862-1923), en 1960, Marcel Proust (1871-1922)[677]. Pour les professeurs de khâgne, comme Roger Pons, alors professeur de lettres supérieures à Louis le Grand[678], pour les débutants, pour ceux qui préparaient l'agrégation, le panthéon des classiques ne s'était-il pas déjà élargi, sous la pression de l'enseignement supérieur ? Mais cette introduction soulevait de nombreux problèmes : pouvait-on alourdir des programmes déjà chargés ? Quels textes feraient les frais de cet élargissement ? Fallait-il guider les professeurs ou les laisser libres de leur choix ? Nombre de questions restaient en suspens.

Notons que cette tentative de renouvellement s'inscrivait parfaitement dans la tradition de l'enseignement littéraire : il s'agissait simplement de faire une place aux grandes œuvres du temps présent, aux côtés des grandes œuvres du passé. Ce n'était pas la langue d'aujourd'hui, langue des media ou de la publicité, que les professeurs se proposaient de faire entrer en masse dans les classes. Il fallait un franc-tireur comme Marcel Hignette pour proposer un usage pédagogique des publicités: encore s'agissait-il, en soulignant la pérennité des ressorts psychologiques, de conduire les élèves de la rhétorique publicitaire à la rhétorique poétique[679]. Revivifier la tradition, non la trahir : même chez les plus « modernes » des professeurs de lettres, tel semble avoir été le mot d'ordre, un mot d'ordre bien éloigné des humanités aux couleurs des sciences humaines rêvées par Brunold.

Si la modernisation représentait le versant culturel d'une réforme encore à l'état de projet, l'irrésistible montée des cours complémentaires, révolution silencieuse dans les structures de l'enseignement, posait le problème nouveau des rapports entre ces classes et les

[676] On a pu consulter, à la bibliothèque de l'ENS, les rapports des concours à partir de la session de 1956. Dès cette date, les auteurs du XXe siècle – Proust, Claudel, Péguy – figurent parmi les sujets d'explication française donnés à l'oral.
[677] Programmes annuels de l'agrégation de lettres. Documents communiqués par André Chervel. Sur l'évolution des programmes à l'agrégation de lettres, Anne-Marie Thiesse, Hélène Mathieu, *Littérature*, n°42, mai 1981, pp. 89-108.
[678] Roger Pons, dossier individuel, AN, F[17] 27247.
[679] Marchel Hignette, « Français, moyen privilégié de contact avec le monde actuel », Cahiers pédagogiques, n°8, juin 1956, p. 626.

classes du second degré. L'alignement de fait imposé par les programmes et l'examen se traduisait-il dans les faits ? Et pour quels résultats ?

2. Second degré et cours complémentaires : convergences ou distinction

Nous avons souligné, en première partie, les effets structurels de plusieurs mesures – alignement des programmes, création du BEPC, ouverture de la section M' – sur les liens entre second degré et cours complémentaires. Il convient maintenant d'en examiner les effets pédagogiques : au niveau des enseignements, y avait-il ou non convergence ? Là encore, plus qu'aux pratiques effectives, nous nous intéresserons aux représentations et aux discours tenus par les différents acteurs. Quel regard les professeurs de lettres du second degré portaient-ils sur l'enseignement du français en cours complémentaire ? Comment les maîtres de cours complémentaire situaient-ils leur enseignement par rapport à celui que dispensaient les lycées et collèges ?

* Des objectifs partagés ? Les programmes et l'examen

Les programmes de français de cours complémentaire publiés en juillet 1947 suivirent un schéma très proche des programmes des classes du premier cycle des lycées et collèges publiés en avril 1947. Cette rupture avec les choix opérés par Vichy répondait aux aspirations des maîtres de cours complémentaires.

Pour les programmes de l'enseignement classique et moderne, fixés par l'arrêté du 23 décembre 1941, Jérôme Carcopino s'était très largement inspiré, en français, des programmes de 1938. Les instructions de 1938, tout comme celles de 1925 étaient d'ailleurs citées dans le texte introductif du programme de français. Pour les cours complémentaires, une circulaire prévoyait que l'enseignement dispensé devait être analogue à ceux dispensé dans l'enseignement moderne des collèges[680]. Abel Bonnard, sons successeur, conçut au contraire un texte entièrement neuf, dans sa structure comme dans son détail. Le programme des cours complémentaires n'était pas un décalque de celui des enseignements classiques et modernes, pas plus que les cours complémentaires ne devaient être la copie des lycées et collèges. Mais la différence n'était pas seulement formelle. L'orientation particulière à donner à l'enseignement du français dans les cours complémentaires s'y manifestait à plusieurs niveaux.

[680] AN F^{17} 13319, circulaire Jolly aux recteurs et inspecteurs d'académie, 23 septembre 1941, mentionnée par Stéphanie Corcy-Debray, *Le ministère Carcopino (24 février 1941-18 avril 1942) : un historien au service de la Révolution nationale ?*, 1999, p. 417.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

L'activité du maître y était tout d'abord plus précisément encadrée. Le programme fixait notamment, pour chaque classe, la répartition hebdomadaire des heures entre les trois rubriques, « étude de la langue » d'une part, « lecture, explication de textes et récitation » d'autre part, et enfin « rédaction ». Ce découpage semble bien avoir existé à la même époque dans l'enseignement secondaire : les critiques formulées, dans les années 1960, contre le cloisonnement de l'enseignement du français, en sont un signe certain. Mais l'organisation de la classe était – officiellement – laissée à la liberté du professeur, et les instructions de 1938 l'invitaient à ne pas séparer, dans la pratique, l'enseignement de la langue, la lecture des textes et l'initiation à la composition française, distinguées dans les instructions « pour la clarté et la commodité de l'exposition» [681] . Pour les maîtres de cours complémentaires au contraire, la séparation des exercices était une règle dont il ne fallait pas s'écarter.

D'autre part, les rubriques relatives à l'étude de la langue y étaient nettement moins développées et détaillées. Ainsi, là où le programme de 4e recommandait d'étudier «la phrase et ses diverses formes ; les conjonctions de coordination et de subordination ; les pronoms relatifs ; les mots interrogatifs », « les propositions subordonnées », « l'ordre des mots dans la proposition et des propositions dans la phrase », le programme de 3e année des cours complémentaires mentionnait, sans plus de détails « la proposition et la phrase ». N'était ce pas là suggérer que dans les cours complémentaires, l'étude de la langue avait pour unique fonction de développer une « aptitude pratique », et que seul l'enseignement secondaire était appelé à en faire, selon les termes employés dans les instructions de 1938, un « instrument de culture »[682] , formant l'esprit au raisonnement ?

Le programme de textes reflétait aussi fidèlement la fonction assignée par Abel Bonnard aux cours complémentaires, chargés d'apprendre aux élèves à connaître et à aimer « *le milieu où ils sont appelés à vivre*» [683] , afin de pouvoir le servir. A côté d'un programme d'auteurs sensiblement proche de celui fixé en 1938 pour les EPS, le maître devait donc faire une place aux écrivains régionalistes et au folklore local. Chargé de préparer l'élève à son rôle futur dans la société rurale, le maître devait aussi, dans les morceaux choisis, privilégier les textes évoquant les animaux, l'enfance et la famille (première année), ou la nature, l'homme, le travail et la patrie (deuxième année). Les orientations idéologiques de la Révolution nationale trouvaient là une application concrète, mais la politique Vichyssoise pouvait ici s'appuyer sur un courant ruraliste et régionaliste déjà bien ancré dans les

[681] Instructions du 30 septembre 1938, op.cit., p. 22.
[682] Instructions du 30 septembre 1938, op.cit., p. 24.
[683] Instructions générales, arrêté du 7 septembre 1943, fixant les horaires et les programmes des cours complémentaires. Madeleine Peltier-Laloi, *op. cit.* p. 75.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

traditions de l'enseignement primaire français[684]. Cette conception tournait résolument l'étude des textes vers la connaissance du monde et de l'homme. Les élèves de cours complémentaires devaient certes connaître les grands noms de la littérature française et étrangère, mais leur culture littéraire se bornait là, et l'histoire littéraire – présente au programme de 3e de l'enseignement classique et moderne – n'y avait aucune part.

Enfin, à côté des exercices de composition empruntés aux programmes du secondaire (récits, narration, observation), le programme réservait une place importante, en 3e et 4e année, aux écrits « adaptés à la vie pratique et aux futurs besoins des élèves dans leur profession » : lettres, rapports ou comptes-rendus. Si l'enseignement secondaire était, par nature ou par tradition, désintéressé, l'enseignement des cours complémentaires, devait être, selon Abel Bonnard, tout à la fois « désintéressé et utilitaire » [685].

A la Libération, l'on choisit au contraire – en français du moins – l'alignement sur les programmes du second degré. Cette décision avait l'appui du personnel des cours complémentaires. Après enquête auprès de ses adhérents[686], le bureau de l'Association nationale du personnel des cours complémentaires (ANPCC) avait, en janvier 1947, confié à une commission le soin d'élaborer des propositions pour les programmes de cours complémentaires. En français, la commission prit pour base, non le programme d'Abel Bonnard, mais celui des classes du second degré.

Le projet, publié dans le bulletin mensuel de l'association de janvier-février 1947[687], reprenait les grandes lignes et la structure du programme de l'enseignement secondaire en vigueur depuis 1945. Les rubriques études de la langue et exercices d'application étaient désormais identiques, à quelques détails près. Le projet introduisait des exercices de conjugaison dans toutes les classes, y compris en 4e année et il donnait aux exercices de versification, maintenus en 4e et 3e année, un caractère facultatif. Des innovations de Vichy, peu de choses étaient conservées. Les écrivains régionalistes et le folklore local disparaissaient. Des écrits à visée pratique, la commission n'avait retenu que la lettre, «forme courante d'expression », inscrite aux programmes des 2e et 3e années. Le 13 février 1947, le bureau de l'association soumit son projet au directeur de l'enseignement du premier degré,

[684] *Cf.* sur cet aspect de l'enseignement primaire, Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, 426 p. ∞mai; Anne-Marie Thiesse, *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'homme, 1997, 130 p.
[685] Instructions générales, arrêté du 7 septembre 1943, fixant les horaires et les programmes des cours complémentaires. Madeleine Peltier-Laloi, *op. cit.* p.76..
[686] Le bulletin de l'association évoque « le nombre et la qualité des rapports », qui émaneraient de plus de cinquante départements, *Bulletin mensuel de l'ANPCC*, janvier-février 1947, n°11, p.3.
[687] *Bulletin mensuel de l'ANPCC*, n° 11, janvier-février 1947 pp. 7 à 27.

Barrée, dans l'espoir d'influencer ainsi les travaux de la commission ministérielle chargée de rédiger les programmes.

Le ministère adopta la même logique que le personnel de cours complémentaires. Le programme publié en juillet 1947 était très proche, en français, du projet soumis par l'association, tout comme des programmes du second degré, publiés entre temps au mois d'avril, et qui avaient eux aussi pour base les programmes de 1938. Pour la classe de 3e des cours complémentaires, les rédacteurs avaient toutefois significativement allégé le texte de 1938, pourtant repris et approuvé par l'ANPCC : ils avaient notamment supprimé les notions d'histoire littéraire et d'histoire de la langue et du vocabulaire du programme de 3e, ainsi que les exercices de versification, pourtant maintenus à titre facultatif par le projet de l'ANPCC. En revanche, les exercices de conjugaison, ou l'initiation à l'écriture des lettres n'avaient pas été retenues. Il est vrai que ces exercices pouvaient aisément être pratiqués dans le cadre du programme en vigueur. Si le ministère refusait de transposer à la classe de 3e des cours complémentaires l'orientation littéraire qui la caractérise dans le second degré, elle approuvait la direction générale dans laquelle s'était engagée l'ANPCC pour le français, à savoir celle d'un quasi-alignement sur les programmes du second degré.

Si l'enseignement du second degré, comme le montre l'historique des programmes, constituait bel et bien une référence pour les maîtres des cours complémentaires, à l'inverse, les professeurs du second degré se trouvaient contraints, par l'institution du BEPC, de tenir compte des traditions des cours complémentaires. En effet, comme on l'a souligné précédemment, le succès du BEPC contraignait les professeurs des lycées et collèges à préparer leurs élèves à l'examen.

Or, le décalage était sensible entre les épreuves de français du brevet, définies par les arrêtés des 29 novembre 1947 et 27 mars 1948[688], et la circulaire du 13 février 1948, et l'orientation traditionnelle de l'enseignement du français dans la classe de 3e des lycées et collèges. À cette date, l'articulation entre premier et second cycle n'avait pas encore fait disparaître – en français du moins – la distinction plus ancienne entre classes de lettres et classes de grammaire. La 3e, dernière classe du premier cycle, était surtout, du point de vue des professeurs de français, la première classe de lettres, celle où débutait non plus l'enseignement de la littérature, comme l'affirmait – à tort ? – Wagner, mais du moins son enseignement systématique, éclairé par les notions d'histoire littéraire et de stylistique. C'est

[688] Arrêté du 29 novembre 1947, organisation du brevet d'études du premier cycle du second degré, *JORF*, 30 décembre 1947, pp.12594-12595 ; arrêté du 27 mars 1948, brevet d'études du premier cycle du second degré, *JORF*, 4 avril 1948, p. 3299.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

cette inflexion, inscrite dans les programmes de l'enseignement secondaire, que le BEPC menaçait de gommer définitivement. En effet, si à l'oral, les élèves étaient examinés sur un exercice d'explication française, à l'écrit, l'épreuve de français comprenait, en plus d'une composition française, une dictée avec deux questions portant sur la grammaire, exercice jusqu'alors réservé par les programmes du secondaire aux classes de 6e, 5e et 4e. Le nouvel examen rattachait donc la classe 3e aux classes de grammaire qui la précédaient.

Cette évolution n'était pas entièrement neuve. Dans les brèves instructions générales introduisant le programme de français du 23 décembre 1941, il était recommandé aux professeurs de l'enseignement classique et moderne de faire faire *« dans toutes les classes du premier cycle […] de fréquentes dictées, suivies de questions relatives au sens et à la grammaire* » [689]. Mais si le changement n'était pas aussi brutal qu'on pouvait le croire à première vue, il s'agissait bien, pour les professeurs d'une inflexion significative.

Telle est en tout cas l'impression qui se dégage à la lecture des courriers publiés dans la *Franco-Ancienne*. Le questionnaire sur le français diffusé en 1948 avait invité les adhérents de la société à examiner les conséquences, pour la classe de 3e, de la création du BEPC. Au vu des réponses partiellement reproduites dans les bulletins suivants, beaucoup de professeurs considéraient que le nouvel examen imposait aux professeurs un rééquilibrage de la classe de 3e au profit de l'orthographe et de la grammaire. Voici ce qu'observait, par exemple, un professeur de Douai : « *La troisième risque de changer de nature et ne préparera plus à la littérature de seconde* »[690]. Si quelques uns approuvaient ce renforcement de la grammaire et de l'orthographe, la plupart regrettaient cette évolution, non seulement parce qu'elle se faisait au détriment de l'initiation littéraire, mais aussi parce qu'elle octroyait ainsi aux performances orthographiques des élèves une importance indue.

C'était, du moins, l'avis d'un professeur de Tourcoing :

> *« Il arrivera le plus souvent que le professeur dérobera honteusement à son horaire étriqué de trois heures par semaine en français, un temps précieux pour " parfaire" l'orthographe des futurs candidats, soit toute sa classe. Au lieu de former des intelligences, il cherchera à former des machines à former l'orthographe, donnant ainsi l'illusion que c'est là l'idéal auquel il vise ; pourtant le devoir d'un professeur de français n'est pas encore de former de petits grammairiens »* [691].

Difficile de ne pas sentir, dans ce témoignage, un mépris à peine voilé pour les maîtres de cours complémentaires, qui avaient toujours consacré une part importante de leur

[689] Arrêté du 23 décembre 1941, *JOEF*, 7 janvier 1942, p. 71.
[690] « L'enquête sur l'enseignement du français », *RFA*, n°88, premier trimestre 1948-1949, p. 6.
[691] *Ibid.*, p. 7.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

temps à préparer leurs élèves de quatrième année aux épreuves de dictée du brevet élémentaire ou du concours d'entrée à l'école normale. Vestige d'une « *tradition d'indifférence à l'enseignement de l'orthographe* »[692] caractéristique des grands lycées ? Si l'on en juge d'après les sommaires des *Cahiers pédagogiques*, il était évident que l'orthographe n'était pas la préoccupation première des professeurs du second degré[693].

Ce mépris pour l'orthographe se doublait parfois de la crainte de ne pas parvenir à égaler, en ce domaine, les maîtres du premier degré, qui disposaient d'un horaire de français bien plus important que celui concédé aux professeurs de lycées dans les sections classiques, et qui pouvaient consacrer toute leur énergie à préparer les élèves à l'examen, couronnement de la scolarité primaire supérieure. En cette période où les tensions professionnelles entre premier et second degré, exacerbées par les projets de réforme, étaient latentes, se trouvaient ainsi étroitement mêlées une sourde rivalité – explicite chez certains correspondants – avec les maîtres de cours complémentaire, et une interrogation réelle sur les objectifs de l'enseignement du français dans le second degré. Ces réserves touchant au français s'inscrivaient dans un climat de méfiance plus général à l'égard d'un examen qu'on jugeait défavorable à l'enseignement classique.

En effet, un autre grief animait les professeurs de lettres contre le BEPC. Il concernait cette fois le sort réservé aux langues anciennes. Contrairement au baccalauréat où coexistaient plusieurs séries distinctes, le brevet était un examen unique, avec une épreuve optionnelle à l'écrit et à l'oral. À l'écrit, le candidat devait choisir entre latin, sciences physiques, sciences d'observation, sciences ménagères, ou sciences agricoles ; à l'oral, entre grec, deuxième langue vivante, sciences physiques, sciences d'observation, ou travaux manuels ou pratiques.

Ce régime inquiétait les professeurs de lettres, offensés de l'équivalence de fait que l'examen introduisait ainsi entre l'enseignement des langues anciennes et les enseignements scientifiques et pratiques. « *Rendre Sénèque et Xénophon en un français nuancé et précis, au brevet du 1er cycle, c'est l'équivalent de dessiner un os et de compter combien on en a !* »[694], s'indignait un professeur de Dunkerque. Le tort ainsi porté aux langues anciennes n'était pas

[692] André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français*…, op. cit., p. 346.
[693] Le bilan est maigre dans les numéros consacrés à l'enseignement du français avant 1960 : le n°7 d'avril 1951, et le n°5 de mars 1958 accordent l'un et l'autre quelques pages au problème de l'orthographe, mais les n° 8 et 1 de mai et septembre 1954 laissent cette question de côté. On trouve de brefs développements sur cette question dans le n°10 de novembre 1958 et le n°14 de juin 1959. Il faut attendre octobre 1963 pour qu'un numéro entier soit consacré à l'enseignement de l'orthographe : la perspective d'une éventuelle réforme de l'orthographe, ouverte par la mise en place d'une commission, redonnait de l'intérêt à ce thème.
[694] « L'enquête sur l'enseignement du français », art. cit., p. 11

seulement symbolique. L'on craignait que les élèves, séduits par la facilité – supposée – des épreuves proposées aux modernes, ne délaissent le latin et le grec au profit de matières plus payantes. De ce point de vue, les sciences naturelles, étaient bien plus fréquemment incriminées que les sciences ménagères ou agricoles, enseignées essentiellement en cours complémentaires et qui ne concurrençaient donc pas directement le latin et le grec.

De manière imprévue, l'examen du BEPC fonctionnait ainsi comme un niveau pour les professeurs et les élèves des cours complémentaires et de l'enseignement secondaire, contraints, pour la première fois, de se soumettre à la même toise. Il gommait les caractéristiques les plus saillantes de l'enseignement secondaire au profit d'une homogénéisation des normes et des pratiques entre le premier cycle du second degré et les derniers bastions du primaire supérieur. Les instruments pédagogiques à la disposition des maîtres de cours complémentaire, les conseils qui leur étaient dispensés, reflétaient-ils cette communauté de culture ?

* Une culture commune ?

Que l'on examine les ouvrages publiés par Hatier, Hachette ou Nathan[695] –trois des plus grosses maisons d'édition – pour l'enseignement du français dans les classes du premier cycle entre 1947 et 1959, la conclusion est la même. Les trois maisons d'édition ne dédiaient pas leurs ouvrages à un public de maîtres ou d'élèves particuliers. Étaient indistinctement visées les classes de lycées, collèges, et cours complémentaires, auxquelles venaient parfois s'adjoindre, pour le Chappon-Vauquelin par exemple, l'enseignement technique. Dans le corps de ces ouvrages, aucune remarque pédagogique ou professionnelle n'invitait les maîtres de cours complémentaire à un usage différencié.

Il ne faudrait pas trop vite en conclure que ces manuels n'étaient en aucune manière orientés vers le primaire supérieur ou le secondaire. Certains ouvrages ne proposaient qu'une version rénovée d'une collection destinée initialement à l'un ou l'autre de ces deux ordres d'enseignement. Ainsi le Souché, David, Lamaison, tout comme le *Français expliqué* de Chappon et Vauquelin, régulièrement réédité par Hatier de 1948 à 1963, étaient-ils dans leurs premières versions, destinés aux élèves de cours complémentaires. Ces ouvrages s'arrêtaient à la troisième, quand les manuels de littérature destinés dès l'origine au premier cycle des

[695] Georges Chappon, Robert Vauquelin, Le français expliqué 6e, Paris, Hatier, 1951, 368 p. ; Aimé Souché, Maurice David, Jacques Lamaison, Les auteurs du nouveau programme : explications françaises, lectures suivies et dirigées ; classes de 6e des lycées et collèges, Paris, Nathan, 194, 296 p. ; Fernand Gendrot, Firmin Eustache, Auteurs français : textes d'explications françaises, lectures suivies et dirigées : classes de 6e, Paris, Classiques Hachette, 1951, 378 p. ; Jean-René Chevaillier, Pierre Audiat, Édouard Aumeunier, Les nouveaux textes français, Paris, Hachette, 1948, 652 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

lycées et collèges trouvaient le plus souvent un prolongement dans une collection de manuels de littérature par siècle, destinés aux classes de lettres.

Si l'on s'intéresse à la presse pédagogique, la coupure semble cette fois plus marquée. Les publications consacrées aux disciplines littéraires dans les classes du second degré continuaient de s'adresser principalement aux professeurs des lycées et collèges[696]. Ainsi, les deux périodiques publiés par Hatier pour les professeurs des disciplines littéraires des classes de second degré, conservaient-ils les titres, choisis en 1928, qui les rattachaient si fort à la tradition de l'enseignement secondaire : *Humanités, classes de grammaire*, et *Humanités, classes de lettres*. La *Revue universitaire*, éditée jusqu'en 1957 par Armand Colin, continua de traiter des études littéraires dans le seul cadre de l'enseignement secondaire. En témoignent les sujets et corrigés d'examens et concours publiés dans la revue – dont étaient exclus les épreuves de l'examen d'entrée à l'école normale.

La même logique prévalut pour l'*Information littéraire*, créée en 1949, qui s'adressait « *à l'ensemble du corps enseignant et, avant tout, aux professeurs de nos lycées et de nos collèges* » [697]. Si le premier avant-propos mentionnait explicitement, en plus des maîtres des établissements classiques, ceux des collèges modernes et techniques, il n'y était nullement question des cours complémentaires. La revue se spécialisa du reste au bout de quelques années dans le second cycle et la préparation des concours d'enseignement, abandonnant peu à peu les classes du premier cycle dans le courant des années 1950, ce qui excluait de facto les maîtres de cours complémentaire du public visé.

En revanche, la *Nouvelle revue pédagogique*, publiée par Nathan à partir d'octobre 1946, semblait plus directement destinée aux maîtres de cours complémentaires. Certes, la rédaction se targuait, dans le premier numéro, d'intéresser, de manière générale, les « *professeurs chargés d'instruire les adolescents de 13 à 17 ans* » : elle citait les professeurs de lycée et collèges, les maîtres de cours complémentaires et les professeurs des écoles techniques, professionnelles et cours complémentaires spécialisés[698]. Mais l'existence d'une partie technique et professionnelle, le type d'informations administratives publiées, tout comme le profil des rédacteurs d'articles – licenciés ou maîtres de cours complémentaires, mais rarement agrégés – en faisaient, de toute évidence, une revue à l'usage des cours complémentaires. On y retrouvait d'ailleurs, à l'occasion, Aimé Souché, auteur d'un manuel

[696] Ces développements s'appuient sur les informations tirées de l'ouvrage suivant : Pénélope Caspard-Karydis (dir.) *La presse d'éducation et d'enseignement. 1941-1990 : répertoire analytique,* tomes I à IV, Lyon, INRP, 2000-2005.
[697] *L'information littéraire,* n° 1, janvier-février 1949, p. 1.
[698] *Nouvelle revue pédagogique*, Nathan, n°1, 1er octobre 1946, p. 1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

pour les cours complémentaires. Sur le fond, la revue proposait trois rubriques qui ne nous éloignaient guère des pratiques en vigueur dans les lycées et collèges : orthographe et grammaire, lecture expliquée et composition française.

Que conclure de ce trop rapide survol des publications pédagogiques ? L'existence de plusieurs manuels et revues spécifiquement destinés aux professeurs de français des lycées et collèges consacrait la légitimité des normes et des modèles pédagogiques de l'enseignement secondaire. À l'inverse, l'absence de manuels ou de revues s'adressant explicitement et exclusivement aux maîtres chargés de l'enseignement du français dans les cours complémentaires révèle, sinon l'absence, du moins l'illégitimité d'un modèle de pédagogie du français spécifique des établissements primaires supérieurs. Loin de cultiver l'originalité de leurs établissements, les maîtres de cours complémentaires semblent au contraire – en français du moins – avoir cherché à s'inspirer des modèles du second degré.

Les conseils et instructions données aux maîtres de cours complémentaires confortaient cette orientation. Exception faite des instructions d'Abel Bonnard, désormais caduques, il fallut attendre 1957 pour que les cours complémentaires reçoivent leurs propres instructions[699]. Dans la série d'instructions officielles publiées en 1938 par Jean Zay, et encore en vigueur après la Libération, les cours complémentaires n'étaient évoqués ni dans les instructions pour le premier degré, qui s'arrêtaient aux classes de fin d'études, ni dans les instructions pour le second degré, destinées aux lycées, collèges et écoles primaires supérieures. La tradition qui liait l'enseignement des cours complémentaires à celui des écoles primaires supérieures tournait donc le regard des maîtres vers les instructions du second degré.

Une source précieuse nous permet de vérifier cette hypothèse : il s'agit du texte des conférences pédagogiques publiées dans le bulletin de l'Association Nationale du Personnel des Cours complémentaires. Depuis sa création en 1911, cette association avait encouragé la tenue de conférences spécifiques pour les maîtres de cours complémentaires. Cette pratique s'était peu à peu répandue à l'initiative des sections départementales, qui organisaient, avec le soutien de l'administration, des journées d'études annuelles selon un schéma bien rôdé : conférences pédagogiques, assemblée générale de section et repas convivial dans les locaux de l'école normale. Régulièrement honorées de la présence des directeurs et professeurs d'école normale, des inspecteurs primaires, parfois même d'un inspecteur d'académie voire

[699] Avant 1957, date à laquelle une série d'instructions sont publiées sous la signature d'Aristide Beslais pour les cours complémentaires, seules les langues vivantes faisaient l'objet d'un texte spécifique.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

du recteur, ces journées d'études purent, à partir de 1957, bénéficier d'un soutien financier de l'État qui reconnaissait ainsi la contribution de ces journées à la formation des maîtres de cours complémentaires[700].

Parmi les conférences publiées par le bulletin de l'association entre 1945 et 1959, à raison de une à deux par numéro, une vingtaine porte sur l'enseignement du français. Ce corpus reflète l'activité de plus de quinze départements différents, dispersés sur tout le territoire français, du Nord à l'Aveyron, et peut, à ce titre, être tenu pour significatif. Quelles informations peut-on en tirer sur le modèle pédagogique offert aux maîtres de cours complémentaires ?

Le profil des conférenciers est une première donnée digne d'intérêt. Sur les vingt conférenciers recensés, on compte un professeur au conservatoire national d'art dramatique, un inspecteur général, agrégé de lettres, directeur adjoint des services d'enseignement de la Seine, trois inspecteurs de l'enseignement primaire, deux inspecteurs d'académie, quatre professeurs de collège moderne ou de lycée, et neuf professeurs ou directeurs d'école normale. Préparant les meilleurs de leurs élèves au concours d'entrée à l'école normale, les maîtres de cours complémentaires recevaient des professeurs de ces établissements les conseils pédagogiques qui leur permettaient de mener les candidats au succès. Sur les vingt conférences étudiées, cinq portent d'ailleurs sur l'épreuve de commentaire de texte, introduite par les instructions du 15 mars 1942 dans le concours d'entrée aux écoles normales, et qui, semble-t-il, inquiétait encore candidats et maîtres quinze ans plus tard.

Fallait-il voir dans cette prépondérance des personnels d'école normale une fermeture sur le premier degré ? Ce serait oublier que depuis les réformes de Vichy, la formation des futurs instituteurs était en partie alignée sur celle des lycéens : mêmes professeurs et même scolarité jusqu'au baccalauréat. Les professeurs d'école normale connaissaient donc fort bien les instructions officielles pour le second degré, qui – théoriquement du moins – guidaient leurs activités. Professeurs d'école normale, professeurs de lycées et collèges, inspecteurs d'académie baignaient tous, peu ou prou, dans la culture secondaire.

Dans ces conférences, deux caractéristiques dominaient : l'absence de toute référence à la spécificité des cours complémentaires par rapport aux lycées et collèges, et l'omniprésence, plus ou moins avouée, des modèles, des principes et des conseils et parfois même de la rhétorique de l'inspection générale des lettres, copiée avec plus ou moins de

[700] Circulaires d'Aristide Beslais, 5 août 1957 (*BO* n°34, du 26-09-1957, p. 2879 ; et 21 octobre 1958, *BO* n°39 du 30 octobre 1958, p. 39).

bonheur. Témoin ces formules par lesquelles Fairize, inspecteur de l'enseignement primaire à Dunkerque, conclut un exposé sur « L'étude des textes », fait devant la section du Nord, le 27 mai 1949 :

> *« L'essentiel est d'arriver à ce contact personnel. Dans ce sens, je suis prêt à dire moi aussi : "Vive le mélodrame où Margot à pleuré". Quand le texte revit vraiment, d'homme à homme, le but est atteint : à travers les mots, l'explication a reconstitué les idées, les sentiments, les intentions qui animaient l'auteur. Il reste à trouver les procédés pédagogiques qui permettront d'amener les élèves dans le même état de grâce.[…] Je voudrais dire des œuvres littéraires ce que les saints disent des choses divines : il faut d'abord les aimer.... Et tout le reste est littérature »*[701].

Dans ces formules un peu cocasses, on retrouve le même culte de l'œuvre littéraire, la même recherche de l'émotion partagée entre le maître et l'élève, autour d'une œuvre et d'un auteur.

* Une adaptation malheureuse ?

Cette transposition des modèles du second degré à l'enseignement des cours complémentaires pourrait bien, cependant, ne pas s'être faite sans quelque maladresse. Tel est du moins le sentiment qui se dégage à la lecture de l'instruction sur l'enseignement dans les cours complémentaires généraux, du 1er octobre 1957[702].

Publiées dix ans après les programmes, ces instructions pour les cours complémentaires généraux portent la marque de leur signataire, directeur de l'enseignement du premier degré, Aristide Beslais. Fervent défenseur des cours complémentaires, convaincu surtout de leur fonction originale dans le système éducatif, le directeur du premier degré prétendait établir leur spécificité en publiant, à l'intention de leurs maîtres, un long texte d'instruction, s'ouvrant par des recommandations sur l'enseignement du français.

Ce texte détonne dans la longue série des instructions officielles. Le ton en est très personnel – le texte est écrit à la première personne –, presque familier : l'on y retrouve l'atmosphère des conférences pédagogiques de l'ANPCC, auxquelles Beslais, tout comme son adjoint Lebettre, se plaisait à assister[703]. Inspiré par les remarques et les rapports des inspecteurs généraux[704], constamment cités, Beslais ne prétendait pas, dans ce texte, rappeler

---

[701] M. Fairize, inspecteur de l'enseignement primaire à Dunkerque, « L'étude des textes au cours complémentaire », conférence donnée devant l'assemblée générale de la Section du nord de l'ANPCC, 27 mai 1949, *Bulletin de l'ANPCC*, n°24, novembre-décembre 1949, pp. 14-15.

[702] Louis Leterrier (éd.) Enseignement du premier degré. Programmes, instructions, répartitions mensuelles et hebdomadaires, Hachette, Pairs, 1960, pp. 615-623..

[703] *Bulletin de l'ANPCC*, n°60, février-mars 1957, p. 2

[704] L'inspection des maîtres de cours complémentaires relève des inspecteurs de l'enseignement primaire. Les inspecteurs généraux dont il est question ici sont les inspecteurs généraux du premier degré. Si l'on sait avec

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'ensemble des principes qui doivent présider à l'enseignement du français, comme pouvaient le faire, pour le second degré, les instructions de 1938 ou le mémento de 1953. Certains aspects, bien maîtrisés par les professeurs en exercice, sont balayés d'une phrase, comme « *la méthode générale d'étude et d'acquisition des notions grammaticales dont la pratique est trop connue pour qu'il soit nécessaire de la rappeler ici* » [705]. Il s'agissait seulement pour lui de corriger les défauts les plus constamment relevés par les inspecteurs. La correction ne ménageait pas, d'ailleurs, l'amour-propre des maîtres. Les travers trop fréquemment observés y sont tournés en ridicule, tel cette «*espèce de "catéchisme" de la rédaction*» [706] dicté par certains professeurs. Le tableau d'ensemble est si peu flatteur que Beslais ressentit le besoin de l'adoucir en rappelant que la « *bonne volonté*» [707] et la « *conscience professionnelle* »[708] des maîtres n'étaient pas en cause.

Cet opuscule visait cependant un autre but. Il s'agissait pour Beslais, comme il s'en expliquait dans l'avant-propos, de permettre aux maîtres de « *prendre plus nette conscience des formes particulières que doit revêtir leur enseignement* »[709]. C'était suggérer que les erreurs pédagogiques commises dans les cours complémentaires résultaient d'une mauvaise compréhension de leur rôle dans le système d'enseignement. Le lecteur semble ainsi en droit d'en attendre un éclairage sur « les fonctions et les méthodes propres » de ces établissements, selon la formule utilisée quelques pages plus loin[710]. Qu'en était-il pour l'enseignement du français ? À cet égard, les conseils de Beslais n'étaient pas exempts de paradoxes.

Ainsi en est-il du premier thème abordé : les méfaits de l'examen. La section consacrée à l'enseignement du français s'ouvre en effet sur « *la déformation de l'enseignement par la hantise de l'examen* » [711]. Après une déclaration de principe contre le « *bachotage* », Beslais revenait à plusieurs reprises sur les erreurs que cette hantise fait commettre au professeur : longueur excessive des préparations écrites, qui détournaient les élèves de la lecture, sans réel profit pour les lectures expliquées en classe ; abus des dictées, au détriment du temps consacré à l'explication des textes ; entraînement trop précoce à la composition sur des sujets d'examens etc. Tournés vers le BEPC et le concours de l'école

---

certitude que les inspecteurs généraux de lettres, à partir des années 1960, eurent affaire, dans les stages de Sèvres, à des maîtres de cours complémentaire, le fait n'a pu être vérifié pour la période antérieure.

[705] Enseignement du premier degré…, op. cit., p. 621.

[706] *Ibid.*.

[707] *Ibid.*, p. 616

[708] *Ibid.*, p. 619.

[709] Ministère de l'Éducation nationale, Instructions sur l'enseignement dans les cours complémentaires : 1er octobre 1957, IPN, Paris, 1957, p. 1.

[710] Enseignement du premier degré…, op. cit. , p. 616.

[711] *Ibid.*, p. 615.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

normale, les maîtres négligeraient le « *développement de l'intelligence et de la sensibilité des enfants* ». Les critiques de Beslais confirmaient *a posteriori* les craintes exprimées par les professeurs de français et de langues anciennes, inquiets d'une rivalité déloyale avec des maîtres consacrant toute leur énergie à la préparation de l'examen.

Cette opposition ainsi établie entre le « *bachotage* » et le « *développement de l'intelligence* », lieu commun de l'enseignement secondaire, remettait en cause l'un des piliers de la culture primaire, marquée, comme l'a montré Patrick Cabanel, par le rituel du certificat d'études. En dépit des critiques suscitées par certains excès, la réussite de nombreux élèves au certificat d'études primaires distinguait traditionnellement le bon instituteur, aux yeux des familles comme de l'administration[712]. L'attention, jugée excessive, à la préparation du BEPC, ne trahissait-elle pas, chez les maîtres de cours complémentaires, un biais professionnel inhérent à leur expérience d'anciens instituteurs ? Cette tendance se trouvait du reste encore renforcée par le fait que l'obtention du brevet constituait, pour bien des élèves, le couronnement des études, avant l'entrée sur le marché du travail. Plus que le baccalauréat, qui ouvrait sur l'enseignement supérieur, la réussite au brevet risquait donc d'être considérée comme une fin en soi.

En prônant aux maîtres de cours complémentaires un détachement plus grand à l'égard de l'examen, Beslais semblait donc méconnaître les contraintes propres de ces établissements, dont les élèves, contrairement à ceux des lycées et collèges, arrêtaient majoritairement leurs études après le brevet. Si l'enseignement des cours complémentaires ne devait pas trouver son originalité et ses principes dans la préparation intensive au brevet et au concours d'entrée aux écoles normales, quel devait alors en être l'esprit ?

Frappe tout d'abord l'importance accordée au cours de grammaire. Si l'on examine la structure des instructions, « *L'enseignement de la grammaire* » fait l'objet d'une section autonome, au même titre que «*L'enseignement du français* », qui le précède, ou que « *L'enseignement de l'histoire et de la géographie* » qui lui fait suite. Cette coupure typographique correspond à une coupure matérielle dans l'organisation de la classe, coupure attestée par Beslais qui évoque « *l'heure de grammaire* »[713]. Lors même que l'inspection générale de lettres déconseillait aux professeurs de consacrer une heure entière aux exercices grammaticaux, et leur suggérait au contraire de les rattacher à d'autres exercices, la leçon de grammaire conservait, semble-t-il, une place à part entière dans l'horaire des cours

[712] Patrick Cabanel, La République du certificat d'études : histoire et anthropologie d'un examen, XIXe-XXe siècles, Paris, Belin, 2002, pp. 171-181.
[713] Enseignement du premier degré…, op. cit. , p. 620.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

complémentaires, comme ce pouvait être le cas à l'école primaire. Loin d'ailleurs de déplorer cette situation, Beslais l'entérinait, se livrant même à une véritable défense et illustration de la grammaire, où l'on peut voir aussi bien l'intérêt porté à cette discipline par l'ancien agrégé de grammaire (1911), qu'une réponse aux critiques adressées à cet enseignement par Célestin Freinet, et avec lui par les militants de l'école moderne[714].

Mais Beslais déplorait que les leçons de grammaire ne fussent trop souvent que « *des reprises systématiques, pures et simples de tout l'enseignement donné pendant les années primaires* »[715]. Cette remarque semblait à première vue porter sur le choix des leçons : le maître était invité à faire « *le point des connaissances de sa classe* » pour « *échapper au servage étroit du manue*l » et éviter ainsi « *redites et piétinements* »[716]. Pourtant, le choix des leçons était, en théorie, fixé par le programme qui précisait, pour chaque classe, quelles notions devaient être abordées. Si Beslais n'invitait pas les maîtres à se conformer davantage au texte officiel, c'est qu'il incriminait avant tout la conduite de ces séances.

Il s'en prenait notamment aux méthodes employées pour guider les enfants dans l'analyse grammaticale. Le « *procédé des questions* »[717], qui permettait d'identifier la fonction des différents groupes de mots dans la phrase, et l'analyse structurelle, utilisée pour délimiter les propositions et déterminer leur nature et leur fonction, n'avaient plus guère leur place, à ses yeux, dans les cours complémentaires, sinon, éventuellement, dans ses deux premières années. Leur usage abusif tendait à faire écran et à gêner la compréhension de la phrase.

En quoi, dès lors, devait consister la leçon de grammaire au cours complémentaire ? Pour Aristide Beslais, l'enseignement grammatical ne reposait pas seulement, à ce stade sur l'apprentissage de règles dont la connaissance était nécessaire à la maîtrise de la langue, et plus précisément de l'orthographe, il devait aussi devenir un « *instrument de culture française* »[718]. L'analyse grammaticale, débouchant sur une étude stylistique, permettait de « retrouver à travers les formes, reconnues et analysées, la pensée exprimée dans sa valeur singulière ». L'on retrouve là une thématique largement développée dans les instructions officielles de 1938 : à l'école élémentaire, l'apprentissage pratique de la langue, à l'enseignement du second degré, l'étude de la langue comme « instrument de culture »,

[714] Voir par exemple, Célestin Freinet, *Grammaire française en quatre pages,* Vence, Imprimerie à l'École, 1937, 15 p.
[715] Enseignement du premier degré…, op. cit., p. 621.
[716] *Ibid.*.
[717] *Ibid.*, p. 622.
[718] *Ibid.*, p. 620.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

débouchant sur une approche stylistique des textes. Si le programme simplifié d'Abel Bonnard inscrivait l'enseignement grammatical du cours complémentaire dans le prolongement de celui de l'école élémentaire, Aristide Beslais incitait au contraire les maîtres de cours complémentaires à aborder l'enseignement de la grammaire à la façon des professeurs du second degré, comme le fondement d'une véritable culture littéraire.

Où résidait alors l'originalité des cours complémentaire ? Aristide Beslais mentionnait simplement l'absence des langues anciennes, justifiant, à ses yeux, l'importance accordée à l'enseignement de la grammaire française dans ces établissements. Mais à une date où près de 49% des élèves de 6e des lycées et collèges suivaient un enseignement moderne, l'absence des langues anciennes ne pouvait plus être considérée comme la marque caractéristique du primaire supérieur[719]. Difficile à cerner dans l'enseignement grammatical, l'originalité du cours complémentaire était-elle plus aisément identifiable dans l'approche de la lecture ?

C'était effectivement à propos de l'explication de texte qu'Aristide Beslais marquait le plus nettement l'ambition propre, plus limitée, des cours complémentaires. Sur la forme, les conseils d'Aristide Beslais ne nous éloignaient guère de l'exercice pratiqué dans l'enseignement secondaire : questionnaire préparatoire, lecture du texte par le maître, explication proprement dite, conduite par le maître, puis à nouveau lecture par le maître et les élèves. Ce schéma général était en tout point semblable à celui proposé par le *Mémento*. Mais sur le fond, le but assigné à cet exercice par Aristide Beslais était tout différent.

Dans le Mémento de 1953, la bonne explication était « celle qui donne un sentiment juste, profond et s'il y a lieu, émouvant, de ce qui fait la valeur propre, la qualité unique et originale d'un écrivain »[720]. La visée était donc tout à la fois philosophique et esthétique. Le recours à l'histoire littéraire, inscrit au programme dès la classe de 3e, paraissait, à cet égard, justifié, même si l'on mettait les professeurs en garde contre les formules toutes faites, plaquées sur le texte, ou les leçons d'histoire littéraire détachées de tout support.

Les maîtres de cours complémentaires étaient, quant à eux, invités par Aristide Beslais « se [contenter] d'expliquer (au sens le plus modeste) le texte, et de servir de guide à l'enfant dans son effort de compréhension»[721]. Il s'agissait bien, pour le maître, de faire comprendre plus que de faire goûter. Là où le Mémento accordait une place à l'intention et à

[719] Source : TS n°506, décembre 1960.
[720] *Mémento…*, op. cit., p. 5.
[721] Enseignement du premier degré…, op. cit., p. 616.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'interprétation du professeur, responsable, en dernier ressort, de la lecture proposée, Beslais invitait au contraire le maître à faire preuve de modestie dans l'exercice.

Difficile d'ailleurs de déterminer ce que cet appel à la modestie devait au niveau des maîtres et à celui des élèves. Regrettant que le texte au lieu d'être expliqué, fût *« couvert d'une brume épaisse de mots, au travers de laquelle on [distinguait] les syllabes magiques de " pléiade", "classique", "romantique", " symboliste "...* »[722], Beslais ne précisait pas s'il décrivait là l'impression de l'élève, égaré par une explication trop ambitieuse, ou celle des inspecteurs généraux, consternés par l'étalage d'une pseudo-culture plaquée sans discernement sur le texte expliqué[723]. Le directeur de l'enseignement primaire semblait bien, en ce domaine, tracer une ligne de démarcation entre l'enseignement des cours complémentaires et celui du second degré. Mais la différence était ici de niveau, plus que de nature.

Serait-ce alors dans l'origine et la destinée sociales de leurs élèves que les cours complémentaires trouveraient les supports d'une orientation pédagogique originale ? Le contexte social dans lequel s'inscrivent les cours complémentaires affleure à trois reprises dans les huit pages consacrées à l'enseignement du français et de la grammaire. Il transparaît en filigrane à propos de la lecture. S'inquiétant du peu de temps qu'y consacrent les élèves, Beslais concédait volontiers que les moyens faisaient défaut et plaidait en faveur de l'essor des bibliothèques scolaires. Alors que depuis plus de cinquante ans, les *Classiques pour tous*, publiés par Hatier, facilitaient l'acquisition des grands textes de la littérature française, et que le Livre de poche, créé en 1953, connaissait un succès croissant, c'était reconnaître que, pour des raisons matérielles ou culturelles, l'effort en la matière devait d'abord venir de l'État.

C'est ensuite « la mauvaise articulation ou l'accent des élèves » qu'évoquait, quelques pages plus loin, Aristide Beslais, déplorant la passivité ou l'indulgence de certains maîtres, devant ces défauts de prononciation. Mais les variations imposées à la norme académique par les facteurs géographiques, d'une part, et sociaux, d'autre part, ne sont pas clairement distinguées. Tout au plus croit-on reconnaître dans ces maîtres qui, « *à tort* » invoquaient « *l'amour du terroir* »[724], des instituteurs de cours complémentaires ruraux. Mais si les caractéristiques sociales des élèves du primaire supérieur semblaient ici prises en

[722] *Ibid.*
[723] Le problème du manque de formation universitaire des maîtres est d'ailleurs explicitement abordé dans la section du texte qui porte sur l'histoire géographie, *Enseignement du premier degré…*, *op. cit.*, p. 623.
[724] *Ibid.*, p. 617.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

compte, c'était de façon négative, et pour inviter les maîtres à effacer leurs traces de l'univers scolaire.

Enfin, « la Société » faisait irruption une dernière fois à propos des « Textes libres ». Tout en tolérant cette pratique, prônée par Célestin Freinet pour l'enseignement élémentaire, et appliquée par extension dans les cours complémentaires, Aristide Beslais soulignait les bornes dans lesquelles les maîtres devaient contenir ce *« respect de la personnalité de l'enfant* », principe même de l'exercice :

> *Un impératif s'impose à l'instituteur : faire de l'enfant un être social, soumis à d'inévitables contraintes. Et de même que le sens des mots qu'il emploie lui est imposé par la communauté, il y a aussi des façons de penser et de sentir qu'il sera obligé d'adopter*[725].

S'agit-il alors de préparer l'élève des cours complémentaires à un destin social défini, comme Abel Bonnard y invitait fort clairement les maîtres dans les instructions publiées quinze ans plus tôt ?

En réalité, le débat que tranchait Aristide Beslais n'était pas social et politique mais philosophique et psychologique. Déplorant « *les excès de certains théoriciens* », le directeur de l'enseignement du premier degré prenait ici ses distances avec l'Éducation nouvelle, dont les principes, poussés à l'extrême, lui semblaient dangereux pour la cohésion et la survie de la Société. Tout compte fait, les réalités sociales tenaient peu de place dans les recommandations d'Aristide Beslais. Elles ne le conduisaient pas à privilégier certains thèmes ou certains auteurs dans le choix des textes expliqués, pas plus qu'elles ne le conduisaient à recommander l'apprentissage des écrits en usage dans la vie professionnelle, de préférence aux écrits scolaires.

Cette attraction exercée par le modèle pédagogique de l'enseignement secondaire sur les cours complémentaires confirmait, finalement, l'impression de stabilité et de solidité dégagée tant par les discours de l'inspection générale de lettres, que par les discussions pédagogiques des professeurs qui ne sortaient que rarement d'un périmètre bien établi. Les controverses les plus vives touchaient alors, non à l'enseignement lui-même, mais à la formation des professeurs. Pouvait-on envisager une formation moderne pour les professeurs de lettres ?

[725] *Ibid.*, p.618.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

CHAPITRE VI

UN PROFESSEUR DE FRANÇAIS POUR L'ENSEIGNEMENT MODERNE

« Il faut se réjouir que le ministre de l'Éducation nationale soit parvenu à mettre en œuvre une agrégation des Lettres modernes. On en était arrivé à ce comble que, par amour du latin, des professeurs quelquefois n'enseignaient qu'en rechignant leur langue maternelle. On éprouve de la joie à penser que de jeunes maîtres enseigneront désormais le français par amour et par choix »[726].

Voici en quels termes Jean Guéhenno, inspecteur général de lettres, saluait, en septembre 1959, dans les pages du *Figaro* la création récente de l'agrégation de lettres modernes, couronnement d'un édifice dont les premières bases avaient été posées en 1943 avec la licence ès lettres modernes. Naissance singulière puisque les toutes jeunes lettres modernes ne correspondaient à aucune discipline nouvelle dans l'enseignement secondaire ; elles ne constituaient pas davantage une discipline scientifique à part entière, contrairement à la géographie qui avait conquis son agrégation en 1941[727] ; elles n'avaient pas non plus pour fonction de remplacer les lettres classiques, avec lesquelles elles étaient appelées à coexister durablement. La grande diversité des noms envisagés pour le nouveau concours révélait à elle seule une certaine confusion : agrégation moderne, agrégation d'humanités modernes, agrégation franco-moderne, agrégation de lettres moderne, agrégation de lettres modernes, agrégation de français, agrégation de langue et littérature française…. À quels besoins venait donc répondre cette création, qui introduisait une cassure durable dans le recrutement des professeurs de français ?

[726] Jean Guéhenno, « Lettres modernes », *Le Figaro*, 11 septembre 1959, p. 1.
[727] Georges Chabot, « La genèse de l'agrégation de géographie », *Annales de géographie*, 85-469, 1976, pp. 333-340.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

La question du recrutement des professeurs des français s'imposa dans l'ordre du jour des réformateurs dès la fin de la Seconde Guerre mondiale. Le principe et les modalités de la licence et de l'agrégation nouvelles divisèrent l'Université, à tel point qu'il fallut près de quinze ans pour que l'agrégation, suite logique de la licence, vît enfin le jour. À mesure qu'émergeait un fragile compromis, c'était paradoxalement le contenu de l'enseignement dispensé par les futurs professeurs qui s'effaçait des discussions, au profit de considérations administratives et corporatistes. La question fut finalement tranchée comme si les épreuves du concours ne devaient avoir qu'une incidence mineure sur les contenus d'enseignement.

A. Legs du passé ou pilier de l'avenir : le professeur de français moderne

Le projet de création d'un cursus de lettres modernes naquit d'une triple préoccupation : remédier aux insuffisances de la formation des professeurs de lettres classiques, pourvoir au sort des littéraires venus des défuntes écoles primaires supérieures et donner à l'enseignement moderne la colonne vertébrale qui lui faisait encore défaut.

1. Le professeur de lettres sur la sellette

* Le *cursus studiorum* des professeurs de lettres : priorité aux langues anciennes ?

Quelle était la formation des professeurs de lettres classiques en ce milieu du XXe siècle ? L'on connaît, grâce aux travaux de Pierre Albertini, les grands traits du *cursus studiorum* professoral au XIXe siècle, ainsi que les profondes transformations qu'il subit à l'heure des réformes républicaines promouvant la modernisation de l'enseignement supérieur sur le modèle allemand : effondrement de la rhétorique latine – jusque là centrale dans la formation – valorisation de l'érudition bénéficiant, essentiellement, à l'histoire littéraire[728]. Sans connaître de bouleversements aussi profonds que ceux engendrés par la création d'options à la licence ès lettres en 1881, le *cursus studiorum* – appréhendé ici, selon la méthode employée par Pierre Albertini, à travers les épreuves d'examens et de concours – avait encore évolué.

En raison de l'élévation du niveau de formation des professeurs, le baccalauréat ne pouvait plus à cette date, être considéré, comme au XIXe siècle, comme une étape spécifique du *cursus studiorum* des professeurs de lettres. L'on observait toujours, entre les épreuves de français, latin et grec de la première partie du baccalauréat – héritière du baccalauréat ès

[728] Pierre Albertini, « Le *cursus studiorum* des professeurs de lettres au XIXe siècle », *Histoire de l'éducation*, n°45, janvier 1990, pp. 43-69. Le recul de la rhétorique à la licence et à l'agrégation de lettres a été étudié en détail par Claire Bompaire-Evesque, « Le procès de la rhétorique dans l'enseignement supérieur français à la fin du XIXe siècle », *Revue d'histoire littéraire de la France*, n°3, 2002, pp. 389-404.

lettres – et les épreuves des examens et concours de recrutement des professeurs, une étroite correspondance. Mais c'était désormais au niveau de la licence que débutait techniquement la formation du professeur de lettres.

Le décret du 20 septembre 1920 avait transposé, en lettres, le système des certificats d'études supérieures, en vigueur dans les facultés des sciences depuis 1896[729]. Pour devenir licencié, le candidat devait obtenir quatre certificats d'études supérieures. Un arrêté du 21 septembre 1920 précisait les mentions que devait porter le « *diplôme exigé des aspirants aux fonctions de l'enseignement secondaire public dans lesquelles le grade de licencié ès lettres [était] requis* » [730]. En lettres, les quatre certificats attendus du candidat étaient les suivants : études grecques, études latines, littérature française et grammaire et philologie.

À première vue, cette réforme s'inscrivait dans la logique de modernisation qui avait inspiré les réformes de 1880, 1894 et 1907 : abandon progressif des épreuves communes aux diverses licences ès lettres, trace des liens anciens entre enseignement secondaire et licence, au profit d'épreuves spécialisées, caractéristiques d'un enseignement supérieur scientifique correspondant aux critères modernes[731]. Pourtant, en lettres, la nature des épreuves de licence témoignait que les critiques formulées contre la « Nouvelle Sorbonne » aux alentours de 1910, sur fond de « crise du français », avaient été entendues[732]. La place des épreuves de traduction – thème et version – y était renforcée par rapport au régime adopté en 1907 : il s'agissait de préparer correctement les futurs professeurs de l'enseignement secondaire à leurs fonctions. D'autre part, l'arrêté de 1920 entérinait l'abandon de l'épreuve d'analyse d'un texte d'érudition en langue étrangère – analyse, qui devait porter, selon l'arrêté de 1907, sur « un article de revue littéraire ou philologique, ouvrage de critique et d'histoire littéraire ». L'existence du diplôme d'études supérieures, généralisé à toutes les disciplines par un arrêté du 18 juin 1904, et conçu comme une préparation à la recherche, autorisait, du reste, ce recentrage de la licence sur l'enseignement.

Le décret du 20 janvier et l'arrêté du 29 mai 1946, qui fixaient les conditions d'obtention des licences ès lettres requises pour l'enseignement du second degré reprirent, en

[729] Victor Karady, « Les universités de la Troisième République », dans Jacques Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Éd. Privat, 1986, 432 p.
[730] Arrêté du 21 septembre 1920, *JORF*, 25 septembre 1920, p. 14119.
[731] Décret du 25 décembre 1880 sur les épreuves de la licence ès lettres ; décret du 31 décembre 1894 sur la licence ès lettres ; décret du 8 juillet 1907 sur la licence ès lettres ; circulaire du 31 octobre 1907 relative à la licence ès lettres (documentation remise par André Chervel).
[732] Martine Jey, « "Crise du français" et réforme de l'enseignement secondaire (1902-1914) », *Études de linguistique appliquée*, n°18, avril-juin 2000, pp. 163-177.

lettres classiques, une formule proche de celle qui était en vigueur avant la guerre[733]. Si la création de la licence de « lettres et littératures modernes », dont nous traiterons ci-dessous, marquait une véritable révolution, la licence de lettres classiques restait, quant à elle, presque inchangée. On y retrouvait les quatre certificats définis précédemment. L'on avait notamment rétabli le certificat de grammaire et philologie, supprimé par Vichy[734].

Les étudiants préparaient ces certificats successivement – au maximum deux par an. Au total, le candidat devait avoir réussi quatorze épreuves: sept épreuves écrites, sept épreuves orales. Les langues anciennes, présentes au même titre que le français dans le certificat de grammaire et philologie, dominaient l'ensemble avec un total de neuf épreuves. Les traductions venaient, numériquement, en première position avec deux thèmes – grec et latin – et deux versions. Suivaient trois explications – française, grecque et latine – et deux épreuves de commentaire grammatical, la première portant sur un texte grec ou latin, la seconde sur un texte français du Moyen-Âge ou du XVIe siècle et sur un texte de français moderne. En définitive, neuf des quatorze épreuves avaient pour support un ou deux brefs extraits d'œuvre, sur lequel le candidat devait exercer ses compétences de traducteur, de littéraire ou de grammairien. Compte tenu du fait que certaines épreuves portaient sur deux textes, l'impétrant avait en tout prouvé sa valeur sur douze morceaux choisis.

Venaient ensuite les épreuves de synthèse, nettement moins nombreuses : quatre épreuves orales, dont deux épreuves d'histoire littéraire (latine et française), une épreuve d'histoire de la langue et de la versification françaises, et une épreuve de grammaire comparée, grecque et latine. Comme l'atteste l'intitulé de ces quatre interrogations orales, c'était essentiellement par l'histoire – histoire littéraire ou histoire de la langue – que l'érudition et la science trouvaient leur place dans la licence ès lettres. Sur ce point, l'héritage des grandes réformes républicaines de la fin du siècle précédent était toujours vivant. La composition française, sur programme d'auteurs, contribuait également à asseoir le règne de l'histoire littéraire. Mais elle restait aussi, par les règles codifiées auxquelles elle devait se plier, l'un des vestiges de la rhétorique autrefois dominante à la licence.

La rhétorique perdurait encore à travers le canon des auteurs anciens étudiés en licence. Si l'essor de l'histoire de la littérature française dans l'université avait contribué, en même temps que les évolutions internes au champ littéraire, à couper la littérature – réduite à

[733] Décret n°46-113 du 20 janvier 1946 sur la licence ès lettres, *BOEN*, n°8, 28 janvier 1946, pp. 226 ; arrêté du 29 mai 1946 sur la licence ès lettres d'enseignement ; *BOEN*, n°29, 13 juin 1946, pp. 837-840.
[734] Décret n°1856 du 28 avril 1941, relatif aux certificats d'études supérieures à la licence ès lettres et à la licence d'études littéraires ; arrêté du 28 avril 1941 fixant les groupements de certificats et les épreuves pour les licences ès lettres des différentes mentions ; *JOEF*, 30 avril 1941.

la littérature de fiction – du reste des écrits, l'étude des auteurs latins et grecs – dramaturges et poètes, mais aussi orateurs – maintenait vivante l'unité de la « res literaria »[735], c'est-à-dire de l'ensemble des textes qui répondaient aux canons de la rhétorique. Littérature comme art, usage spécifique de la langue, rompant avec l'usage commun, ou « res literaria », ces deux conceptions de l'écrit cohabitaient ainsi, par le biais des auteurs anciens et des auteurs français, dans la formation des professeurs de lettres.

Il faudrait aussi mentionner, aux côtés de la licence, le rôle joué par les khâgnes dans la formation des professeurs de lettres. Certes, les réformes de la fin du XIXe siècle avaient creusé un fossé entre le concours de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm et la préparation de la licence de lettres. L'apparition des premières khâgnes aux alentours de 1890 avait, comme le remarque Pierre Albertini, matérialisé cette distance nouvelle entre le concours et le diplôme[736]. Pourtant, le concours de l'ENS n'avait pas perdu tout rôle dans la formation des professeurs. Selon les résultats de l'enquête réalisée par Jean-Michel Chapoulie, parmi les professeurs en exercice en 1970, 63,2% des agrégés et 36,9% des certifiés recrutés avant 1955 avaient été élèves de classes préparatoires[737]. Ce pourcentage était encore plus élevé pour les professeurs des disciplines littéraires. Malheureusement, les données publiées à ce sujet par Jean-Michel Chapoulie ne permettent pas d'isoler sur ce point la génération des professeurs recrutés avant 1955[738].

Au-delà du concours, réussi par un petit nombre de candidats, les professeurs de khâgne étaient, logiquement, invités à songer au devenir professionnel de leurs élèves. En 1939, l'inspecteur général de lettres, Cayrou, recommandait ainsi à Pierre Chazel, alors professeur de première supérieure au lycée de Montpellier, de « *réserver dans son enseignement une place de choix aux leçons de méthode, à la technique des exercices scolaires, pour que plus tard, quand ils [débuteraient] comme professeurs, ses élèves aient déjà le sentiment de leur métier* »[739].

Que retiraient les futurs professeurs de leur passage en khâgne ? Le concours de l'ENS, à l'instar de l'enseignement supérieur avait abandonné la vieille rhétorique des

[735] Sur cette notion voir Marc Fumaroli, L'Âge de l'éloquence : rhétorique et « res literaria » de la Renaissance au seuil de l'époque classique, Genève, Droz, 1980, 882 p.
[736] Pierre Albertini, « Le *cursus studiorum* des professeurs de lettres », art. cit., p. 68.
[737] Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire…*, *op. cit.*, « Origine sociale et scolarité dans l'enseignement secondaire selon le grade, la génération et le sexe », p.117.
[738] Taux de passage par les classes préparatoires selon le grade, l'origine sociale et le sexe, disciplines litéraires et disciplines scientifiques, *Ibid.*, pp. 86-87.
[739] Rapport d'inspection de Pierre Chazel, rédigé par l'inspecteur général Cayrou, 16 mai 1939, dossier indiviuel de Pierre Chazel, AN, F^{17} 29120.

discours, au profit de compositions spécialisées par discipline. Mais avec les trois compositions du concours, en histoire, en philosophie et en français, le khâgneux poursuivait, après la terminale, cet apprentissage de l'art d'écrire auquel contribuait, plus modestement, il est vrai, que le discours, l'exercice de composition. De plus, l'épreuve de composition française, sans programme, avait peu à voir avec les questions d'histoire littéraire de la licence. Étaient privilégiées des questions générales relatives aux genres : poésie, théâtre, roman ou critique. La formation dispensée en khâgne, vestige d'une conception des lettres héritée du XIXe siècle, perpétuait ainsi, de diverses façons, la tradition ancienne de la « res literaria » et de la rhétorique.

Ces différences n'étaient pas anodines dans la mesure où la formation dispensée en khâgne se substituait, dans une grande partie, à celle proposée par l'enseignement supérieur. Fernand Robert, professeur à la Faculté des Lettres de Paris, décrivait en octobre 1960, le comportement usuel des khâgneux se destinant à l'enseignement des lettres :

> *« Un très grand nombre d'étudiants en lettres classiques font les trois quarts de leur licence en même temps qu'ils préparent en khâgne le concours de l'École Normale Supérieure […] En effet, des quatre certificats dont se compose la licence ès-lettres classiques, trois peuvent être préparés par le khâgneux sans qu'il ait conscience de s'adonner à un travail inutile pour le concours de l'École : ce sont les certificats de latin, de grec et jusqu'à un certain point, de français, même si le français ancien n'est pas payant pour le concours. Les khâgneux préparent donc ces trois certificats en khâgne. Mais le certificat de grammaire et philologie, tout au moins sous la forme où il est conçu dans la plupart des Facultés et notamment dans celle de Paris, exige une préparation spéciale et une espèce de technique absolument inutile pour le concours de l'École : le khâgneux attend donc d'être sorti de khâgne, normalien ou non, pour se préoccuper de ce quatrième certificat, le seul, finalement, qu'il prépare en Faculté. Il résulte de là que, pour un bon nombre d'étudiants, le contact véritable avec l'enseignement supérieur se ramène à l'apprentissage de la grammaire comparée »*[740]

L'introduction, en 1948, d'une année de propédeutique pour préparer le certificat d'études littéraires générales classiques ou modernes, désormais obligatoire en sus des quatre certificats d'études supérieures, s'inspirait, à la marge, du modèle offert par les classes de lettres supérieures[741]. La composition française de ce certificat, sans programme, ressemblait fort à la composition du concours de l'ENS : le système d'équivalence introduit entre l'année de propédeutique et les classes préparatoires témoignait de cette parenté.

---

[740] Fernand Robert, « Vue d'ensemble sur les études classiques de la propédeutique à l'agrégation », *RFA*, n°133, octobre 1960, p.216.

[741] C'était aussi un héritage du certificat d'études littéraires classiques, d'abord exigé, avant guerre, des licenciés ès lettres, mention langues vivantes, puis à partir de 1932, des licenciés d'histoire et de philosophie. Embûche sur le chemin des anciens élèves de l'enseignement primaire supérieur, l'introduction de ce certificat avait, à l'époque, été justifié par l'obligation dans laquelle se trouvaient certains licenciés d'histoire ou de philosophie d'enseigner les lettres, faute de personnel adéquat dans les collèges. Décret du 22 janvier 1932 et rapport introductif, *Revue universitaire*, 1932, pp. 259-263.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Comme au XIXe siècle, les concours d'agrégation de lettres et de grammaire constituaient le point d'aboutissement de la formation des professeurs, fussent-ils, du reste, déjà en exercice. Les langues anciennes y étaient largement prédominantes. Leur place s'était même renforcée depuis le début du XXe siècle. À compter de la session de 1936, l'on avait en effet réintroduit, à l'oral, aux côtés des épreuves d'explication sur programme, une épreuve d'explication improvisée, portant, par tirage au sort, sur un texte latin ou grec hors programme. Depuis 1938, les candidats subissaient cette épreuve en latin et en grec, ce qui portait à quatre le total des explications de langues anciennes à l'oral des deux concours. À l'oral de l'agrégation de lettres, l'épreuve reine de la leçon, portait sur les programmes de littérature française, latine et grecque. Le déséquilibre déjà observé à la licence en faveur des langues anciennes trouvait ici confirmation.

Qu'en était-il du français ? La grammaire française n'avait aucune place dans l'agrégation de lettres, et une place somme toute mineure dans l'agrégation de grammaire : une seule épreuve écrite portant à la fois sur les grammaires latine, française et grecque. Si l'on avait fait une place à l'histoire de la langue, en dédoublant l'épreuve d'explication française pour que les candidats puissent être interrogés sur un texte de moyen et d'ancien français, ainsi que sur un texte de français moderne, c'était la seule approche qui parût digne de figurer au concours. Signe que la grammaire – supplantée, dans les études françaises, par l'histoire de la langue – n'avait pas encore conquis ses lettres de noblesse scientifique ?

Pour le reste, l'esprit des épreuves restait conforme à ce qu'il était au début du XXe siècle. Les candidats préparaient un programme d'auteurs, choisis de façon à ce que chaque période fût représentée. L'épreuve de composition, à l'écrit, les deux explications françaises à l'oral, et, pour les candidats à l'agrégation de lettres, la leçon, portaient sur les œuvres du programme. Au total, exception faite du sort peu enviable réservé à la grammaire, les concours d'agrégation reconduisaient les traits caractéristiques de la licence : prédominance des langues anciennes et des épreuves sur extraits (traduction, explication, commentaire), sur les épreuves de synthèse, dotées, néanmoins, de coefficients plus élevés[742].

Au CAEC, puis au CAPES, chaque discipline, français, latin, grec, faisait l'objet d'une épreuve à l'oral et d'une épreuve à l'écrit. Les explications orales devaient être littéraires et grammaticales. Il faudrait mieux connaître la genèse de ces concours pour savoir ce que cet intitulé devait à la pression des grammairiens ou à l'orientation spécifique d'un

[742] Arrêté du 23 novembre 1942, modifié par l'arrêté du 30 juin 1959.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

concours qui se voulait davantage orienté vers la pédagogie et la réalité des exercices de la classe que l'agrégation.

* « *De médiocres professeurs de français* »[743]

L'enseignement du français ne s'étant que très progressivement émancipé des humanités classiques dans l'enseignement secondaire, il avait paru naturel, à l'origine, de le confier aux professeurs de lettres, dotés d'une solide formation en latin et en grec. À mesure que l'enseignement du français s'était autonomisé, la pertinence de cette configuration avait été mise en doute. Les professeurs de lettres de formation classique étaient-ils réellement qualifiés pour enseigner le français ?

Les premières attaques venaient des linguistes. Ceux-ci contestaient depuis longtemps les pratiques pédagogiques tendant à appuyer l'enseignement du français sur le latin. Fort de ses recherches sur l'histoire de la langue française, Ferdinand Brunot, professeur à la Faculté des lettres de Paris, avait dénoncé, en son temps, une pratique qu'il jugeait néfaste. Ses disciples, Albert Dauzat, professeur à l'École pratique des hautes études (EPHE), et Charles Bruneau, professeur d'histoire de la langue française à la faculté des lettres de Paris, ainsi que Robert Léon Wagner, élève de Charles Bruneau, puis successeur d'Albert Dauzat à l'EPHE, avaient pris le relais et réclamaient un apprentissage approfondi, par et pour lui-même de la grammaire française dans les pages du *Français moderne*. Si la connaissance du latin ne jouait pas dans la connaissance du français le rôle structurant qu'on lui donnait parfois, il fallait que la formation des professeurs de lettres réservât une place non négligeable à la connaissance de la langue française par et pour elle-même.

Or, cette formation était – en ce qui concerne le français – unanimement critiquée par les linguistes. Ceux-ci déploraient la coupure entre agrégation de lettres et de grammaire, les agrégés de lettres ne consacrant pas suffisamment de temps dans leur formation aux questions proprement grammaticales[744]. En outre, l'enseignement grammatical dispensé dans les facultés péchait, aux dires de Charles Bruneau, par son contenu : l'on consacrait trop de temps à l'étude historique de la langue française au détriment de l'examen systématique de cette langue, plus à même d'aider les futurs professeurs à en enseigner la grammaire[745].

---

[743] Rapport adressé par Robert Léon-Wagner à Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré, au sujet de la réunion consacrée à la création d'une agrégation moderne, 15 septembre 1949, AN, F[17] 17820.

[744] Albert Dauzat, « Il faut une agrégation de français », *Le Français Moderne,* XII, 1944, p. 242.

[745] Charles Bruneau, « Défense de la grammaire - Fin », *L'information littéraire,* n°4, septembre-octobre 1950, p. 157.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Enfin et surtout, on reprochait à la formation classique, couronnée par la licence et par l'agrégation, de réserver une place insuffisante au français. Ce constat avait conduit Albert Dauzat à réclamer, pour l'enseignement classique, une « agrégation de français », c'est-à-dire une agrégation qui « *donne la première place au français – littérature et grammaire – tout en faisant une part au latin et au grec* » [746], tandis qu'une agrégation de langues anciennes serait chargée de fournir aux classes supérieures les professeurs de latin et de grec dont elles pouvaient avoir besoin.

Certains n'hésitaient pas à souligner, très prosaïquement, que le jeu des coefficients aux agrégations de lettres et de grammaire incitait les candidats à négliger le français au profit des langues anciennes. Robert-Léon Wagner, chargé de rédiger, à l'intention de Gustave Monod, le compte-rendu d'une réunion ministérielle consacrée à la création d'une agrégation moderne, soulignait ainsi, en 1949, les effets pervers du jeu des coefficients aux agrégations de lettres et de grammaire:

> *« Que ce soit à la Licence, ou au concours d'Agrégation, ils exercent le meilleur de leur activité à devenir bons latinistes ou bons hellénistes ; les épreuves de langues anciennes représentent, en valeur, à peur près les 2/3 du total des notes, et il n'est que d'étudier celles-ci pour s'apercevoir que 7 fois sur 10 c'est par de bonnes épreuves de grec et de latin que les élus conquièrent leurs succès. […] Les Agrégations classiques – pour ne nous en tenir qu'à ces concours – donnent de très bons Professeurs de latin et de grec ; elles fourbissent (sic) en revanche une majorité de médiocres professeurs de français »* [747].

Le double portrait du candidat malheureux passionné de littérature française, supplanté par un froid grammairien spécialiste des langues anciennes revenait comme un leitmotiv dans le discours des partisans d'une nouvelle agrégation, au point que l'helléniste Fernand Robert, farouchement opposé à ce projet, avait pris soin d'y répondre dans un article publié dans la *Revue de la Franco-Ancienne* au sujet des nouveaux projets d'agrégation[748].

Il n'est pas aisé, *a posteriori*, d'apprécier la véracité de cette critique. Les rapports des agrégations de lettres de la période 1949-1959 ne font pas état d'un déséquilibre systématique entre les résultats obtenus en français et ceux obtenus en langues anciennes. Si l'on compare le nombre de copies notées au dessus de la moyenne à la composition française au nombre de copies notées au dessus de la moyenne en version latine, la nature de l'épreuve la mieux réussie varie d'une année sur l'autre. En revanche, le rapport du CAEC de lettres

[746] Albert Dauzat, « Il faut une agrégation de français », art. cit., p. 242.
[747] Rapport adressé par Robert Léon-Wagner à Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré, au sujet de la réunion consacrée à la création d'une agrégation moderne, 15 septembre 1949, AN, F[17] 17820.
[748] Fernand Robert, « Sur les projets d'agrégation de lettres modernes », *RFA*, n° 93, 1er trimestre 1950, p. 7-13.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

classiques (femmes) de 1949, et le rapport de l'agrégation de lettres (femmes) de 1950 déploraient la situation de plusieurs candidates qui, tout en ayant une excellente note en français, n'avaient pas été reçues en raison de leurs résultats désastreux en langues anciennes. Les auteurs du rapport de CAEC, Humbert et Gotteland, soulignaient cependant que le cas inverse – note désastreuse en français, bonnes notes en langues anciennes – ne se présentait presque jamais, et Clarac, auteur du rapport d'agrégation, précisait que toutes les admises avaient eu une note supérieure à la moyenne en dissertation, et presque toutes à la leçon. Si certains candidats, brillants en français, se voyaient écartés en raison de leurs faibles résultats en langues anciennes, il n'est donc pas certain que beaucoup de candidats aient été reçus en dépit de mauvais résultats en français.

* « *Ils n'enseignent le français qu'en rechignant* »[749]

De cette critique sur les effets pervers de la sélection par les langues anciennes, en découlait une autre, plus directement ciblée sur les professeurs en exercice : leur faible attrait pour les cours de français. L'accusation affleure, en passant, dans un article d'Albert Dauzat qui en fait un argument supplémentaire pour donner le jour à une agrégation de français[750], mais ce thème prit toute son ampleur dans les interventions de Jean Guéhenno qui saisit chaque occasion d'afficher son indignation devant l'attitude présumée de ses pairs. Des chroniques du *Figaro* aux pages des *Cahiers Pédagogiques*, le même blâme revenait avec insistance: les professeurs de lettres *« n'enseignent le français qu'en rechignant* »[751].

En dépit des réactions indignées que suscitèrent ces propos, tant à la Société des professeurs de français et de langues anciennes[752], que dans les pages des *Cahiers pédagogiques*[753], il semblerait que cette charge contînt une part de vérité. En témoigne cette confession de M. Raud, de Bordeaux, professeur de lettres, tardivement converti à l'intérêt des cours de français à la suite d'une affectation en collège moderne :

> *«Débutant dans un collège classique, chargé d'enseigner le grec, le latin… et le français, j'ai fait d'abord comme beaucoup : j'ai traité en parent pauvre le français,*

[749] « L'enseignement du français et le monde moderne », notes prises lors d'une conférence de Jean Guéhenno à Sèvres, reproduite dans les *Cahiers pédagogiques*, n°6, mars 1956, p. 398.
[750] Albert Dauzat, « La classe de français est monotone », *Le Français Moderne*, XIV, 1946, pp. 85-86.
[751] Guéhenno, notes prises lors d'une conférence faite à Sèvres lors des journées sur l'enseignement moderne en décembre 1955 et reproduite dans les *Cahiers Pédagogiques*, n° 6 mars 1956, p. 398. Il avait déjà tenu des propos similaires dans « Éloge de la langue française », *Le Figaro*, 31 mars 1948 et dans « Le désaccord de l'école et de la vie », *Le Figaro*, 22-26 avril 1954 (article reproduit dans les *Cahiers Pédagogiques*).
[752] Maurice Lacroix, annexe au compte rendu de l'assemblée générale, 22 mai 1956, *Revue de la Franco Ancienne*, n° 118 juillet 1956, p. 173.
[753] Voir notamment le dossier élaboré par le lycée de jeunes filles de Besançon, suite au compte-rendu fait par la directrice des journées de Sèvres sur l'enseignement moderne de décembre 1955, *Cahiers pédagogiques*, n°8, juin 1956, pp. 626-629.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'enseignant sans méthode, à la petite semaine et avec ce mépris plus ou moins avoué du classique pour le moderne. L'heure de français en section classique n'était trop souvent qu'un prolongement bienvenu de l'heure de latin »[754].

Il est cependant fort rare de trouver des propos aussi crus, et plutôt que de parler mépris ou de désintérêt, les professeurs de lettres préféraient, en réponse aux accusations qui leur étaient faites, mettre en avant l'inégale difficulté des classes de latin et de français. Laissons la parole aux professeurs de lettres de Besançon, choquées par les propos de Guéhenno :

« Il est hors de doute que le cours de français est le seul à demander une "présence" continuelle ; pas moyen de "faire la planche" un moment en se soutenant sur le texte pour se reposer. Il y faut une création continuelle, et une sorte d'état poétique ou du moins d'inspiration, et un don de soi, qui est proprement épuisant »[755].

À cette difficulté de la classe elle-même s'ajoutait, d'autre part, la lourdeur des tâches de correction et de préparation exigées par le cours de français, notamment dans les classes de lettres, où chaque élève devait rendre un devoir écrit par quinzaine. En 1948, alors qu'était évoqué pour la première fois un projet d'agrégation de lettres modernes, Jeanne Lac, avait immédiatement soulevé cette objection devant le ministre Édouard Depreux :

« Dans l'Enseignement féminin actuel, il y a des professeurs qui n'enseignent que le français. Les malheureuses sont accablées par leur travail, notamment par la correction des copies. Cet aspect pratique de la question est aussi à considérer »[756].

De l'équilibre entre les heures de français et les heures de langues anciennes, dépendait largement la charge de travail du professeur de lettres. Cette différence, bien connue des professeurs de formation classique, s'expliquait d'abord par le travail de préparation et de correction, plus lourd en français qu'en langues anciennes. Mais elle résultait également du plus grand nombre de classes confiées aux enseignants qui n'assuraient que des cours de français. En prenant pour référence les maxima de service fixés par le décret 50-581 du 25 mai 1950, et les horaires de l'enseignement secondaire pour l'année 1953-1954[757], on observe ainsi qu'un certifié de lettres classiques pouvait, dans ces conditions assurer l'ensemble de son service avec seulement deux classes (par exemple, une classe de 6e classique : 4 heures de français, 5 heures de latin, et une classe de 4e classique : 3

[754] « L'enseignement du français en classique et moderne », extrait du témoignage de M. Raud, professeur de lettres à Bordeaux, *Cahiers pédagogiques*, n°6, mars 1956, p 427.
[755] Voir notamment le dossier élaboré par le lycée de jeunes filles de Besançon, suite au compte-rendu fait par la directrice des journées de Sèvres sur l'enseignement moderne de décembre 1955, *Cahiers pédagogiques*, n°8, juin 1956, pp. 626-629.
[756] Compte rendu de l'audience accordée par le ministre Édouard Depreux, 9 mars 1948, *RFA*, n° 86, deuxième trimestre 1948, p. 73
[757] Ces horaires sont rappelés dans la revue du SNES, *US*, n° 116, 30 avril 1954.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

heures de français, 4 heures de latin, 3 heures de grec, en tout 19 heures, soit 18 heures – service normal de certifié – et 1 heure supplémentaire). Cela supposait bien entendu qu'un même professeur se vît confier l'enseignement des langues anciennes et l'enseignement du français pour une classe donnée. Tel semble bien avoir été l'usage, aussi longtemps, du moins que sections classiques et sections modernes furent clairement distinguées[758].

En revanche, dans les mêmes conditions, un certifié de lettres modernes avait à sa charge au moins trois classes différentes (par exemple, 3 fois 6 heures de français en 6e moderne). De la même façon, à cette date, un agrégé de lettres en lycée pouvait effectuer la totalité de son service avec deux classes (par exemple : une classe de 2nde A : 4 heures de français, 3 heures de latin, 4 heures de grec, et une classe de 2nde moderne : 4 heures de français). Dans ces conditions, un agrégé de lettres modernes aurait dû, au contraire, assurer l'enseignement du français dans quatre classes de seconde ou première (4 heures de français). Sans que la surcharge pût être correctement évaluée, un nombre de classes plus élevé impliquait diverses tâches administratives et pédagogiques supplémentaires, indépendamment de l'horaire de cours effectivement assuré.

Réagissant aux propos de Guéhenno, Maurice Lacroix ne se priva pas de souligner, dans les pages de la *Revue de la Franco-Ancienne*, que l'inspecteur général n'avait pas dédaigné ces considérations, lorsque, en 1939, replié au lycée de Clermont-Ferrand, il avait demandé à ne pas être exclusivement chargé d'un service de français, qui eût été trop lourd[759].

Ces diverses considérations expliquent en grande partie le peu d'attrait des professeurs de lettres classiques pour les sections et les établissements modernes, où l'enseignement du français occupait la totalité de leur horaire. Cette répugnance était sans doute accrue, chez certains, par le regret de devoir renoncer au va-et-vient entre le latin et le français, qui constituait encore, dans les sections classiques, un aspect de la pédagogie du français. L'existence de sections modernes offrait donc un argument supplémentaire à ceux qui dénonçaient l'inadaptation de la formation classique des professeurs de français. Si le problème était ancien, le renforcement mécanique des effectifs de l'enseignement moderne, du fait de la transformation des écoles primaires supérieures en collèges lui donnait une toute autre ampleur.

[758] Les enquêtes menées par la Franco-Ancienne à ce sujet témoignent néanmoins que la répartition des services ne répondait pas toujours à cet idéal. Voir à ce sujet le questionnaire de la régionale de Lille, *RFA*, n°83, troisième trimestre 1946-1947.
[759] Maurice Lacroix, annexe au compte rendu de l'assemblée générale, 22 mai 1956, *RFA*, n° 118 juillet 1956, p. 173.

2. L'héritage du primaire supérieur : à liquider ou à sauvegarder ?

* Un casse-tête administratif

Nous avons rappelé, en première partie, la dualité des modes de formation et de recrutement des professeurs des EPS et des lycées et collèges, et ses conséquences pour les professeurs de lettres, de formation moderne dans le primaire supérieur et classique dans les lycées et collèges. L'intégration des EPS à l'enseignement secondaire sous le nom de « collèges modernes », décrétée par Jérôme Carcopino le 15 août 1941, sonnait, à terme, le glas de cette dualité licence d'enseignement-agrégation d'une part, licence primaire supérieure-professorat de l'autre. Mais quelles devaient en être les conséquences sur le recrutement des professeurs de français ? Fallait-il maintenir, fut-ce pour cette seule matière, la dualité du recrutement, ou opter en faveur d'une formation unifiée des professeurs de français ?

Le régime de Vichy n'avait pas tranché la question. L'intention initiale de Jérôme Carcopino avait été, semble-t-il, d'aligner la situation des nouveaux « *collèges modernes* » sur celle des anciens établissements d'enseignement secondaire. Le 28 décembre 1941, un décret avait supprimé le professorat des EN et des EPS et institué un « *certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges* » (CAEC) ouvert au titulaires d'une licence d'enseignement[760]. Dans les matières littéraires, le nouveau certificat comprenait trois sections : lettres classiques, histoire et géographie et langues vivantes. Parachevant cette œuvre, le décret du 31 janvier 1942 avait supprimé la licence d'enseignement primaire supérieur[761].

Mais Abel Bonnard était partiellement revenu sur la politique de son prédécesseur. Le 24 septembre 1943, il avait, en créant la « *licence ès lettres moderne* », bel et bien ressuscité l'ancienne licence primaire supérieure. En effet, tout comme celle-ci, la licence ès lettres moderne proposait trois mentions : histoire et géographie, langues vivantes, langue et littérature françaises[762]. Elle ne permettait pas à son titulaire de se présenter à l'agrégation, en revanche, elle donnait accès au CAEC, dont la section lettres classiques était transformée en

[760] Décret n°4649 du 28 décembre 1941 instituant un certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges, *JOEF*, 9 janvier 1941. Après la Libération, et jusqu'en 1947, les anciens candidats au professorat et les victimes de guerre reçurent la possibilité de s'inscrire à des sessions spéciales du « professorat des écoles normales et des collèges modernes ». Les autres candidats aux fonctions d'enseignement devaient s'orienter vers le CAEC (*cf.* note du 29 août 1946, *BOEN*, n°37, 5 septembre 1946, pp. 1100-1101).

[761] Décret du 31 janvier 1942 relatif à la licence d'enseignement primaire supérieur, *JOEF*, 3 février 1942.

[762] Les groupements de certificats, annoncés dans le décret n°2509 du 24 septembre 1943, sont précisés par l'arrêté du 8 novembre 1943, *JOEF*, 11 novembre 1943.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

section « *lettres classiques ou lettres modernes* » par un décret du 24 septembre 1943[763]. Il s'agissait d'un recul par rapport à la politique d'assimilation de Jérôme Carcopino. Or celle-ci, favorablement accueillie par le personnel des EPS, pouvait difficilement être abandonnée par les gouvernements de la Libération.

Pourtant, l'assimilation complète posait un problème délicat que Jérôme Carcopino avait choisi d'ignorer. Dans les disciplines littéraires, les épreuves de latin, imposées à tous les candidats à la licence ès lettres, à l'exception des candidats à la licence de géographie, représentaient un obstacle réel pour les anciens élèves du primaire supérieur, qui avaient suivi une scolarité moderne. Pour les futurs professeurs de français, il ne s'agissait pas d'un obstacle, mais d'un barrage : rattraper, en latin et en grec, le niveau des anciens élèves de l'enseignement classique représentait une réelle gageure. Or, il était politiquement délicat et administrativement inopportun de fermer l'accès des collèges modernes à ces anciens élèves du primaire supérieur qui auparavant formaient le gros des troupes des professeurs d'EPS. A terme, l'ouverture de sections classiques dans les collèges modernes permettrait de supprimer cette barrière. Mais encore fallait-il assurer la transition.

D'autre part, l'intégration des EPS dans l'enseignement du second degré avait considérablement modifié l'équilibre entre sections classiques et sections modernes. Si l'on se fonde sur les données ventilées par type d'établissement, fournies pour l'année scolaire 1943-1944, les élèves, filles et garçons, suivant une section sans latin dans les lycées et les collèges « ancien régime », ne représentaient qu'un cinquième de l'effectif total de ces établissements[764]. Étant donné les horaires de latin et français en classique et moderne à cette date, et la répartition des effectifs entre les différentes sections, cela signifie que dans les lycées et collèges ancien régime, il fallait donner à peu près autant d'heures de latin que d'heures de français. Ce ratio moyen – qui ne dit rien de l'emploi réel de chaque professeur – montre néanmoins que le recrutement par la licence et l'agrégation de lettres était globalement adapté aux charges d'enseignement qui incombaient aux professeurs de lettres des sections classiques et modernes des lycées et collèges.

[763] Décret n°2508 du 24 septembre 1943 relatif au certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges, *JOEF*, 11 novembre 1943.

[764] Élèves - filles et garçons - des lycées et collèges « ancien régime » de la sixième à la première (enseignement public - année scolaire 1943-1944) : sections classiques : 116071, sections modernes : 29378. Source : INSEE, *Annuaire Statistique,* Cinquante-sixième volume, 1940-1945, p. 53. Jérôme Carcopino avait supprimé les sections modernes des lycées : il faudrait donc affiner l'analyse en distinguant lycées et collèges mais les données manquent.

Avec la réforme Carcopino, on passa au ratio suivant : un élève en moderne pour un élève en classique[765]. En prenant pour base de calcul les mêmes horaires, il fallait désormais assurer deux fois plus d'heures de français que d'heures de latin dans l'enseignement secondaire public. Dans l'immédiat, les cours de français dans les collèges modernes étaient assurés par les anciens professeurs d'EPS toujours en place. Mais, à terme, faudrait-il confier à la licence et à l'agrégation classiques le soin de recruter des professeurs dont le métier serait très différent de celui auquel étaient destinés leurs prédécesseurs ? Faudrait-il au contraire envisager un recrutement spécifique pour les professeurs de français des sections modernes ?

C'était cette deuxième option que défendaient les Écoles normales supérieures de Fontenay et Saint-Cloud. Celles-ci préparaient autrefois leurs élèves au professorat des EN et des EPS. Le rattachement des EPS à l'enseignement du second degré et l'unification du personnel enseignant des écoles normales d'instituteurs et des lycées avaient fait disparaître leur fonction première. Par un décret du 4 décembre 1941, Jérôme Carcopino les avait transformées en « Écoles nationales préparatoires à l'enseignement dans les collèges » : leurs élèves devaient désormais passer une licence d'enseignement et préparer le CAEC. Cette évolution fut entérinée, à la Libération, par le décret du 19 février 1945 qui faisait des anciennes ENS primaires des ENS préparatoires à l'enseignement du second degré[766].

Or, les élèves de ces ENS, issus des EPS et des ENI, avaient le plus souvent suivi une scolarité sans latin. Le cursus de lettres classiques de l'Université leur était donc fermé. Restait à ceux qui souhaitaient enseigner le français la licence ès lettres moderne, mention langue et littérature française. Mais cette dernière n'offrait aux yeux de Mlle Dard, directrice de l'ENS de Fontenay, qu'un « *pot-pourri de certificats disparates ne correspondant pas à des études organiquement liées entre elles* »[767], et ne jouissait pas de la reconnaissance des autres licences d'enseignement. L'ouverture de sections classiques dans les EN aurait permis, à terme, de résorber ce problème, mais encore fallait-il songer aux élèves engagés dans leurs études.

[765] Élèves de l'enseignement public, tous établissements confondus, de la Sixième à la Première (année scolaire 1943-1944) : sections classiques : 117405, sections modernes : 117226. Source : *Ibid.*, p. 53.
[766] Cette formule fut définitivement adoptée par le décret du 4 juillet 1956, qui fixait le statut des quatre ENS. Sur ces évolutions, Alain Barbé et Jean-Noël Luc, *Des normaliens, Histoire de l'École normale supérieure de Saint Cloud*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1982, chapitre 11 « Du primaire au supérieur », p. 153-160.
[767] Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes élèves de l'École Normale Supérieure de Fontenay-aux-Roses, n° 46, janvier 1948, p. 21.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

D'autre part, les professeurs issus de l'enseignement primaire supérieur ne voulaient en aucun cas que la filière EN – ENS perdît le caractère « moderne » de l'ancien primaire supérieur. Ils souhaitaient au contraire qu'une licence d'enseignement et une agrégation vinssent consacrer la formation littéraire « moderne » dispensée traditionnellement par les ENS de Saint-Cloud et de Fontenay, pour en en faire l'égale symbolique de la formation littéraire classique. Il en allait, en définitive, du sort de l'enseignement moderne dans les établissements du second degré.

* Un enjeu pédagogique : la promotion de l'enseignement moderne

Ce qu'on appelait « enseignement moderne » en 1945 englobait à la fois les sections modernes, lointaines héritières de l'enseignement spécial, et les anciennes écoles primaires supérieures, transformées en collèges modernes en 1941. L' « enseignement moderne » se définissait d'abord comme un enseignement du second degré sans latin. L'absence de latin devait être à l'origine compensée, dans l'enseignement secondaire, par la présence des sciences et des langues vivantes, mais à mesure que ces matières avaient fait leur entrée dans l'enseignement classique, la définition du moderne s'était réduite à cette seule caractéristique négative, qu'il partageait avec les filières d'enseignement primaire prolongé. Cette proximité avec le primaire, et plus encore l'intégration des EPS à l'enseignement du second degré en faisaient aussi un enseignement plus populaire que l'enseignement classique.

C'était, d'autre part, un enseignement aux visées moins ambitieuses. L'enseignement primaire supérieur, tout comme l'enseignement secondaire spécial à ses débuts, avaient eu initialement pour fonction de former les cadres moyens dont l'économie française avait besoin, tandis que l'enseignement classique devait continuer de former l'élite de la nation. Cette hiérarchie avait survécu aux réformes dans les lycées et collèges, où les sections modernes ne constituaient qu'un second choix pour les enfants de la bourgeoisie. Cette image était pourtant sur le point de s'infléchir : dans l'élan modernisateur de l'après-guerre, l'enseignement moderne, délesté du grec et du latin, semblait à certains réformateurs plus à même de former les ingénieurs dont la société française allait avoir besoin. Cependant, le moderne n'offrait qu'une alternative inaboutie au modèle encore dominant de l'enseignement classique.

De tous côtés, on s'accordait en effet à reconnaître que les sections modernes des lycées et collèges n'étaient bien souvent que des « dépotoirs ». Significatif, de ce point de vue, est l'un des vœux émis par le congrès du Syndicat national de l'enseignement secondaire (SNES) de 1945 :

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

> *« Le congrès demande : que l'enseignement moderne soit sérieusement organisé dans tous les lycées et collèges classiques pour la prochaine rentrée scolaire, que le ministère de l'Éducation nationale étudie tous les moyens propres à donner du prestige à cet enseignement afin qu'il cesse d'être l'enseignement dépotoir où sont envoyés tous les rebuts des autres sections »*[768].

Enseignement « dépotoir », l'enseignement moderne échouait à former des jeunes gens et des jeunes filles cultivés : tel était le constat partagé même par certains de ses plus fervents partisans, au nombre desquels le linguiste Robert-Léon Wagner qui, dans le rapport cité plus haut, dressait en 1949, un parallèle édifiant entre l'élève de l'enseignement moderne et celui de l'enseignement classique :

> *« D'un élève moyen, dénué de dons exceptionnels, mais régulier et consciencieux, l'enseignement classique tirera un je ne sais quoi de distingué ; d'un élève brillant, l'enseignement moderne fera, à coup sûr, un excellent sujet à Concours, mais si quelque intelligence personnelle soutient et anime, chez ce garçon, toutes les qualités du spécialiste, il sentira vite leur vanité et peinera pour se refaire – à lui-même, par lui-même – une culture »* [769].

Le mépris dans lequel une grande partie du corps enseignant tenait les sections modernes, sections « dépotoirs », ne venait qu'aviver les réticences propres aux professeurs de lettres, et nourrir chez eux une véritable aversion, si l'on en croit du moins le témoignage du professeur Raud, cité plus haut, qui terminait ainsi sa confession : « *Quant aux pauvres modernes, je les honnissais dans mon for intérieur et je bâclais plus ou moins les heures que je passais avec eux* »[770].

Pour les défenseurs de l'enseignement classique, l'absence de latin nuisait fatalement à la qualité d'un enseignement qui ne permettait pas à l'élève de se tremper aux sources de l'humanisme. Aux promoteurs de l'enseignement moderne, désireux de réduire la place du latin dans le second degré, incombait la tâche de prouver que la privation du latin ne frappait pas l'enseignement d'une infériorité irrémédiable.

Il leur était facile de faire valoir que la « vanité du latin » [771] – pour reprendre les termes de Guéhenno – était première en cause, elle qui poussait tous les élèves capables vers les sections classiques des lycées et collèges, et ne laissait aux sections modernes que les moins bons. Cette analyse trouvait d'ailleurs confirmation dans la différence de niveau entre les sections modernes des lycées et collèges et les collèges modernes héritiers des EPS. Dans

[768] *US*, n° 7-8, 10-25 avril 1945, p. 8
[769] Rapport adressé par Robert Léon-Wagner à Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré, au sujet de la réunion consacrée à la création d'une agrégation moderne, 15 septembre 1949, AN, F^{17} 17820.
[770] Raud, art. cit., p. 427.
[771] Jean Guéhenno, « La question du latin », *Le Figaro*, 7 juin 1945, p. 1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

les anciennes EPS, qui ne proposaient initialement qu'une filière moderne, le latin ne pouvait drainer à lui les meilleurs éléments, et la formation, toute moderne qu'elle fût, obtenait tout de même de fort bons résultats[772].

Mais pour beaucoup, ni l'absence de latin, ni la « vanité du latin », ne pouvaient être tenues pour seules responsables des défaillances de l'enseignement moderne. Si l'enseignement moderne n'était pas un enseignement de culture, à l'égal de l'enseignement classique, cela était imputable non aux disciplines enseignées, mais pour suivre encore l'analyse de Robert-Léon Wagner, à leur état d'incoordination et à la manière dont on les enseignait. La supériorité de l'enseignement classique résidait, à ses yeux, moins dans le latin et le grec que dans l'articulation de l'enseignement de ces disciplines avec l'enseignement du français, articulation incarnée et garantie par le professeur de lettres.

Tant en raison de leur formation que de leur aversion marquée pour les sections modernes, les professeurs de lettres classiques étaient soupçonnés de ne pas apporter à la notion d'humanités modernes le crédit nécessaire pour que leur enseignement en fût imprégné. Robert-Léon Wagner, dans le rapport déjà cité, le déplorait en ces termes :

> *Il fallait comme nous l'avons dit, organiser pour ces élèves un enseignement grammatical et littéraire d'un type absolument nouveau, adapté à leurs besoins, et veiller à ce qu'il fût, en valeur, égal à celui du classique. Ce programme exigeait un effort qui – on doit bien le dire – n'a pas été communément fourni par les professeurs ordinaires. Des initiatives intéressantes ont eu ici et là d'heureux résultats, mais elles sont demeurées des initiatives personnelles*[773].

Aux yeux des partisans du cursus de lettres modernes, l'enseignement moderne pouvait donc sortir de son état d'inachèvement à condition de lui octroyer un professeur de formation littéraire moderne, chargé de dispenser, comme le professeur de lettres en section classique, un enseignement de culture, colonne vertébrale de la formation reçue par l'élève. Dans les milieux favorables à l'enseignement moderne, chez les élèves et anciens élèves des anciennes ENS primaires, l'idée s'imposa peu à peu que seul un professeur littéraire de formation moderne pourrait conférer à l'enseignement sans latin l'unité culturelle qui lui

[772] C'est ce que notait l'inspecteur général Albert Troux : « Pour les disciplines que j'ai inspectées, la valeur de cet enseignement me semble très nettement varier selon les sections et selon les établissements. Elle est en général faible, voire très faible dans les classes modernes des établissements classiques : il est trop visible que ces classes ne constituent encore, sauf de rares exceptions, que des « dépotoirs ». En revanche, dans les collèges proprement modernes, cette valeur est la même, très souvent, que dans les sections classiques, c'est-à-dire très honorable». Rapport de l'inspecteur général Troux adressé au directeur de l'enseignement du second degré, Gustave Monod, dossier « Qualité de l'enseignement secondaire », avril 1947, AN, F[17] 13950.

[773] Rapport adressé par Robert Léon-Wagner à Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré, au sujet de la réunion consacrée à la création d'une agrégation moderne, 15 septembre 1949, AN, F[17] 17820.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

faisait défaut. Aux professeurs « francisants » reviendrait la tâche de « rénover et de promouvoir l'enseignement moderne dans les lycées, collèges, et écoles normales» [774].

* Les lettres modernes : du second cycle à l'université

Historiquement, l'enseignement moderne s'était construit sur le double apport des langues vivantes et des sciences. À côté d'un enseignement classique qui proposait des sections scientifiques et littéraires, l'enseignement moderne était donc, systématiquement, scientifique, et c'est à ces élèves scientifiques que l'on songeait, lorsque l'on réclamait un professeur de lettres « moderne », capable d'élever cette formation au rang de formation culturelle. Certains thuriféraires de l'enseignement moderne poussaient un peu plus loin le raisonnement : si la culture moderne pouvait égaler la culture classique, alors rien ne devait faire obstacle à ce que, dans le second degré, une section littéraire moderne puisse accueillir les élèves modernes de sensibilité littéraire.

Peu après la Libération, l'espoir suscité par la perspective d'une grande réforme de l'enseignement public encouragea divers organismes à décrire à grands traits ce qu'ils attendaient de cette réforme. Dans ces projets apparaissait parfois l'idée d'une section littéraire moderne. Ainsi le congrès de Pâques 1945 du SNES adopta-t-il une série de résolutions relatives à la réforme de l'enseignement. La Résolution n°9 stipulait que « *l'enseignement du deuxième cycle [comprendrait] un grand nombre de sections : classique littéraire, moderne littéraire, classique scientifique, moderne scientifique, technique, artistique, professionnel agricole, etc.* » [775].

Cette idée figura également dans le plan établi par la commission ministérielle Langevin-Wallon. Le rapport publié en 1947 proposait en effet qu'au niveau du troisième cycle – cycle de détermination accueillant les enfants de 15 à 18 ans – les élèves de la section théorique préparant à l'enseignement supérieur puissent choisir entre quatre types de formation, l'une d'entre elles étant ainsi décrite : « *un groupement fondé sur l'étude des langues modernes et la connaissance de l'humanité présente : humanités modernes* » [776].

Ce projet d'une « section littéraire moderne » trouvait le soutien de ceux qui souhaitaient conforter l'héritage de l'enseignement moderne dans l'enseignement secondaire. Cette idée était tout particulièrement caressée par les représentants de l'ex-enseignement primaire supérieur. Ainsi trouve-t-on dans le bulletin du Syndicat national des collèges

[774] Compte rendu de l'assemblée générale du 5 juin 1949, *Bulletin de Saint-Cloud*, n° 1, mai 1950, p. 15.
[775] *US*, n°7-8, 10-25 avril 1945, p. 7.
[776] Projet de réforme Langevin-Wallon, Paris, IPN, 1947, p. 5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

modernes de France – héritier du bulletin de l'enseignement primaire supérieur édité par l'Association amicale des fonctionnaires des écoles primaires supérieures de France – deux propositions tendant à donner à l'enseignement des lettres modernes un statut équivalent à celui des lettres classiques : Laboucheix, professeur agrégé d'anglais à l'école normale de Versailles[777], et Arnaud, professeur au collège moderne d'Orthez[778], suggéraient l'un et l'autre que l'orientation vers les lettres modernes puisse se décider dès le second cycle, et déboucher dans l'enseignement supérieur sur une filière de formation pour les professeurs de lettres modernes. Par delà les divergences de ton – Arnaud se voulant résolument anti-classique – et de contenus, les deux projets témoignaient des ambitions nourries pour les « lettres modernes ».

Le SNES, qui assimila, en 1949 le syndicat national des collèges modernes pour donner naissance au Syndicat national des enseignements de second degré hérita de ces revendications. En l'absence d'une grande réforme de structures, la création de nouvelles sections dans le second cycle – envisagée par le syndicat à partir de 1948 – ouvrait quelques perspectives. Le projet d'une section littéraire moderne fut ainsi débattu au sein du SNES dans le courant de l'année 1949, en même temps que la création d'une section de sciences expérimentales, et d'une section de sciences sociales.

L'intervention des responsables de la Franco-Ancienne, et notamment de Maurice Lacroix, permit de faire échouer ce projet. Au sein du SNES, la Commission pédagogique avait finalement accepté de dissocier l'étude de la section de lettres modernes de celle des autres sections. Le problème fut confié à une sous commission, mais la question resta finalement en suspens[779]. Au sein de l'administration, Gustave Monod s'était, semble-t-il, rallié aux arguments de Maurice Lacroix : une section littéraire moderne, sans latin ni science, risquait surtout d'accueillir les plus mauvais élèves de l'enseignement secondaire[780]. Ces inquiétudes étaient partagées par une bonne partie du corps enseignant[781]. Cette possibilité fut donc provisoirement écartée.

---

[777]Laboucheix, « Projet de réforme concernant l'intégration de l'enseignement littéraire moderne dans l'enseignement public », *Bulletin de l'enseignement moderne,* n°4, avril 1947, pp. 58-61.

[778] Arnaud, « L'agrégation de Français moderne ou l'intégration « réelle » de l'enseignement littéraire moderne dans l'Enseignement public », *Bulletin de l'enseignement moderne*, n°5, mai-juin 1947, pp. 60-61.

[779] F. Campan, « Projet de réorganisation du Second cycle du second degré », *US*, n°56, 20 décembre 1949, pp. 4-5.

[780] À l'assemblée générale du 20 février 1950, la Franco-Ancienne se prononça contre la création d'une section moderne sans latin. Le compte rendu précise que Monod s'était finalement rallié à cette théorie (compte rendu de l'assemblée générale du 20 février 1950, *RFA*, n°94, deuxième trimestre 1950, p. 48).

[781] La question est débattue dans les *Cahiers pédagogiques* en 1956 : si les partisans d'une section littéraire moderne s'y font largement entendre, ses adversaires, employant les mêmes arguments que Maurice Lacroix,

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Si le débat se focalisa, dans les années 1950, sur la question du recrutement des professeurs, et notamment sur le problème de l'agrégation, ces quelques propositions témoignaient d'ores et déjà des implications éventuelles qu'une réforme de la formation des professeurs de lettres pouvait avoir sur l'éventail des formations dispensées dans le second cycle.

La disparition des modes spécifiques de recrutement des professeurs d'EPS avait redonné toute son actualité à une question ancienne : fallait-il doter les sections modernes d'un professeur de lettres de formation moderne ? Dans un contexte de plus en plus favorable à l'enseignement sans latin, cette éventualité ne pouvait être facilement écartée. Ainsi, la réforme du mode de recrutement des professeurs de français était-elle motivée à la fois par des considérations administratives, culturelles et pédagogiques. Les débats sur la mise en place d'un cursus moderne à l'université portèrent la trace de cette triple parenté, qui, tout en accroissant l'urgence des réformes, les rendait aussi plus délicates à mener.

B. Les lettres modernes : une croissance interrompue

1. La licence de lettres modernes : un destin incertain

* La mise en place de la licence

En ce qui concerne la formation des professeurs de français, le ministère de l'Éducation nationale dut, à la Libération, affronter deux problèmes: d'une part, il fallait supprimer la licence de lettres modernes, mention langue et littérature française, héritière de la licence primaire supérieure, survivance de l'ancienne coupure entre le primaire supérieur et le second degré, et qui n'offrait pas les garanties scientifiques désormais requises des professeurs de français des collèges modernes ; d'autre part, il n'était, dans l'immédiat, pas question de fermer la porte des collèges modernes aux étudiants de formation moderne qui étaient déjà avancés dans leurs études et qui se destinaient à l'enseignement du français. Il fallait donc créer une licence qui satisfît aux critères de qualité scientifique de la licence d'enseignement sans sacrifier le devenir d'étudiants valeureux, en particulier celui des élèves-maîtres des ENS de Saint-Cloud et de Fontenay. En 1945, avant la mise en place des Conseils consultatifs, les directeurs des ENS, M. Vettier, directeur de l'ENS de Saint Cloud

n'en sont pas moins en nombre. « Une section littéraire moderne », *Cahiers pédagogiques*, n°6, mars 1956, pp. 437-449.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

et Mlle Dard, directrice de l'ENS de Fontenay, ainsi que la Faculté des lettres de Paris participèrent à l'élaboration d'un projet de licence conçu pour satisfaire ces besoins[782].

Le décret du 20 janvier 1946 mit un terme à la situation ambiguë léguée par Vichy en fixant les groupes de certificats requis des licenciés ès lettres aspirant aux fonctions de l'enseignement public du second degré. La licence ès lettres moderne était supprimée. En revanche, le décret instaurait, à côté des traditionnelles licences de philosophie, de lettres classiques, d'histoire et géographie et de langues vivantes, une licence de « lettres et littératures modernes ».

Par rapport à la licence ès lettres moderne, mention langue et littérature française, la nouvelle licence se caractérisait tout d'abord par un renforcement de la place du français. En effet, dans la licence moderne, le candidat pouvait choisir entre littérature française et études littéraires classiques. Il devrait désormais impérativement présenter le certificat de littérature française, commun à la licence de lettres classiques. Un unique certificat de grammaire et philologie française succédait aux deux options existant précédemment, histoire de la langue française ou philologie française. Ce certificat était plus spécialisé que le certificat de grammaire et philologie de la licence de lettres classiques, qui portait à la fois sur le français, le grec et le latin.

L'originalité de la nouvelle licence se marquait cependant davantage dans le troisième certificat, intitulé « lettres étrangères ». Il y avait là un net changement par rapport à l'ancienne licence ès lettres moderne, mention langue et littérature française, dans laquelle les langues vivantes n'avaient qu'une place marginale, à titre d'option pour le quatrième certificat[783]. La fonction de ce certificat de lettres étrangères était foncièrement ambiguë. Les professeurs de langues vivantes s'alarmèrent d'une licence qui semblait devoir habiliter ses titulaires à l'enseignement d'une langue vivante, sans donner les gages scientifiques requis.

Cette crainte s'expliquait aisément. La licence de langues vivantes prévue dans le décret du 20 janvier 1946 comportait un certificat d'études littéraires classiques et n'était pas accessible aux étudiants de formation moderne. Les professeurs de langues vivantes pouvaient donc, à bon droit, penser que la licence de « lettres et littératures modernes » venait prendre le relais de la licence ès lettres moderne, non seulement pour l'option langue

[782] Informations données en séance par Jean Bayet lors de l'examen des modifications à apporter à l'organisation de la licence ès lettres modernes, compte rendu intégral des débats au CSEN, 25 mars 1947, AN, F^{17}17520.

[783] Pour le quatrième certificat, le candidats à la licence ès lettres moderne, option langue et littérature française, pouvait choisir entre géographie générale, grammaire et philologie, études pratiques d'une langue vivante, psychologie et pédagogie, morale et sociologie, ou philosophie générale et logique.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

et littérature françaises, mais aussi pour l'option langues vivantes, et permettre ainsi aux étudiants de formation moderne d'enseigner le français et les langues vivantes dans les collèges modernes. Les *Langues modernes*, revue de l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV), se firent l'écho de ces inquiétudes[784], qui semblaient d'autant plus fondées que la polyvalence de certains maîtres du second degré, proposée par le plan Langevin-Wallon trouvait un début de réalisation dans les classes nouvelles.

Vettier, ancien président de l'APLV, tint à rassurer ses collègues dans un courrier où il défendait l'esprit de son projet :

> *« Ceux qui en avaient demandé l'institution, et je suis fier d'en être, voulaient une licence qui habilitât à enseigner le français par le français. Il s'agissait donc de créer un titre d'enseignement d'Humanités modernes dont la haute valeur fût incontestable et considérée comme au moins égale à celle des autres licences ès Lettres et tout particulièrement de la licence ès Lettres, mention : Lettres classiques »*[785].

Il fallait, pour cela, que les certificats de cette licence lui permissent de rivaliser, par leur niveau de difficulté, avec la licence de lettres classiques, tout en constituant un ensemble cohérent. Le certificat de langues vivantes répondait à ces exigences. En miroir des deux langues classiques, il proposait deux langues modernes. L'épreuve de thème initialement souhaitée par Vettier, aurait permis de vérifier, comme le thème grec ou latin, l'aptitude des candidats à saisir toutes les subtilités et toutes les nuances d'un texte de littérature française, mais elle avait été jugée trop difficile. Son remplacement par une composition en langue étrangère amoindrissait, aux yeux même de Vettier, l'intérêt de ce certificat ; malgré tout, l'avantage tiré de la connaissance de deux langues vivantes demeurait.

Mais les intentions réelles de l'administration, sans confirmer les craintes de l'APLV, n'étaient pas aussi claires que voulait bien le croire, ou l'affirmer Vettier. À la fin de l'année 1946, un projet de réforme de cette nouvelle licence fut inscrit à l'ordre du jour des conseils d'enseignement pour le mois de mars 1947. Ce fut l'occasion de donner quelques éclaircissements. Voici la mise au point faite lors d'une réunion du comité de l'APLV le 1er décembre 1946 :

> *M. Jean Bayet, rapporteur […] a fait remarquer que cette licence n'habilite pas à enseigner les langues ; elle a été créée pour des professeurs de français, amenés subsidiairement à enseigner des langues* [786].

---

[784] *Les Langues Modernes,* en particulier n° 6, novembre 1946, p. 508-510.
[785] Courrier de René Vettier, directeur de l'ENS de Saint-Cloud, au président de l'APLV, *Les Langues Modernes*, n° 5 septembre-octobre 1947, fascicule B, p. 22.
[786] *Les Langues Modernes*, n° 1, janvier-février 1947, p. 85.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Cette subtilité mettait d'ailleurs l'APLV dans l'embarras : fallait-il arguer de l'emploi possible des futurs licenciés pour réclamer le renforcement de la place des langues dans cette licence, au risque, souligné par Vettier, d'entériner le fait qu'une licence de moindre valeur que la licence de langues vivantes pût néanmoins habiliter à l'enseignement des langues ? Fallait-il au contraire refuser cette évolution, et prendre ainsi le risque que des professeurs mal formés fussent chargés de cours de langues ? En d'autres termes, quelle orientation fallait-il donner au quatrième certificat ?

D'après le décret du 20 janvier 1946, le candidat à la licence de lettres et littératures modernes pouvait choisir, pour le quatrième certificat, entre histoire moderne et contemporaine, littérature comparée et phonétique. Le projet conçu par Vettier restreignait le choix à ces deux dernières options, mais en 1945, seules les universités de Lyon, Paris et Strasbourg étaient en mesure de les proposer aux étudiants. L'administration de l'enseignement supérieur réclama, par conséquent, l'ajout d'une autre option, plus répandue. On choisit le certificat d'histoire moderne et contemporaine, sans doute parce qu'il était exigé auparavant des candidats à la licence ès lettres moderne, option langue et littérature françaises. Le quatrième certificat était donc, incontestablement le point faible de cette licence. En mars 1947, lorsque le projet de modification de la licence fut soumis aux Conseils d'enseignement, trois conceptions différentes se firent jour[787].

Les professeurs de langues vivantes réclamaient la possibilité de proposer un renforcement de la place des langues par le biais de deux options : certificat de philologie de la langue vivante principale ou certificat d'usage de la langue vivante secondaire. L'enseignement supérieur était favorable à l'élargissement du choix des options, et suggérait, en plus des propositions faites par les professeurs de langues, l'ajout du certificat de géographie. Le rapporteur, Jean Bayet, faisait valoir, à l'appui de cette thèse, les problèmes d'organisation posés par certaines options dans les facultés, l'intérêt pédagogique de maîtres polyvalents pour l'enseignement technique et les classes nouvelles, et peut-être à terme pour l'ensemble des classes du premier cycle du second degré, et enfin la nécessité de proposer une combinaison équivalente en valeur et en difficulté à la combinaison des trois langues composant la licence de lettres classiques. L'enseignement du second degré, soucieux d'éviter tout ce qui pourrait rapprocher la licence de lettres modernes de celle de langues vivantes et peu favorable à la polyvalence au niveau de la licence, s'opposait, au contraire, à l'élargissement du choix des options.

[787] Compte rendu intégral des débats au CSEN, 25 mars 1947, AN, F[17]17520.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

L'arrêté du 27 mai 1947 fixa les nouvelles modalités de la licence rebaptisée « de lettres modernes ». La liste des options proposées pour le quatrième certificat incluait désormais deux nouvelles possibilités, géographie générale et philologie de la langue étrangère vivante principale, mais conformément au souhait du second degré, le certificat d'usage de la langue vivante secondaire ne fut pas retenu. Au vu de ces débats, il est bien difficile de ne pas donner raison au scepticisme de Mossé, élu du SNES, représentant de l'APLV, devant l'intérêt de ce quatrième certificat :

> *« Pour le quatrième certificat, évidemment, puisque la Licence doit comporter quatre certificats, il fallait bien trouver quelque chose et je me demande si l'on ne s'est pas un peu rabattu sur des choses diverses, soit parce qu'elles figurent dans les possibilités de certaines grandes Facultés, soit parce qu'il fallait absolument trouver quelque chose pour compléter cette Licence»* [788].

La mise en place du CAEC de lettres modernes, suite logique de la licence, ne clarifia guère la situation : on décida de laisser au jury le soin de préciser si le certifié était habilité ou non à enseigner une langue étrangère.

* Quelle fonction pour les licenciés de lettres modernes ?

En 1947, le destin de la licence de lettres modernes n'était pas encore arrêté. Son sort semblait lié à celui des collèges modernes, dont l'avenir était incertain. Cette ambiguïté initiale explique sans doute l'absence de mobilisation des défenseurs des études classiques au moment de sa mise en place. Lorsque la question fut évoquée, à l'assemblée générale de la Franco-Ancienne, le 28 mai 1947, Maurice Lacroix rappela que la licence de lettres modernes était conçue pour remplacer l'ancienne licence primaire supérieure. On pouvait certes l'aménager, mais il ne pouvait être question de la transformer complètement[789]. Au conseil d'enseignement du second degré, il avait simplement émis le souhait que les candidats fassent preuve d'une connaissance minimale de la structure du latin et il avait obtenu gain de cause[790]. Fallait-il voir, dans cette licence, un premier pas dans la contestation de la culture classique ?

À en croire le compte-rendu de l'assemblée générale, le débat n'a pas été posé en ces termes. Lacroix souligna le peu d'enthousiasme que cette licence « hybride » suscitait de la part des diverses spécialités. Camenen évoqua rapidement la question de l'agrégation, qui pourrait un jour lui faire suite. Mais en fin de compte, l'assemblée générale n'adopta pas de vœu ou de motion pour réclamer sa suppression. Il semblerait que les professeurs de lettres

[788] *Ibid.*
[789] Compte rendu de l'assemblée générale, 28 mai 1947, *RFA*, n° 83, troisième trimestre 1946-1947, p. 74.
[790] *Ibid.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'aient, alors, considérée avant tout comme une solution de compromis, chargée d'assurer la transition avec l'ancien système, et non comme une marque de défiance à l'égard des études classiques.

En effet, à cette date, plusieurs évolutions étaient envisageables. Si les anciennes EPS devenaient en tout point semblables aux collèges traditionnels et ouvraient des sections classiques aux côtés des sections modernes, la licence de lettres modernes pouvait s'éteindre d'elle-même, faute de recrutement et faute d'objet. Si au contraire, les collèges modernes préservaient leur spécificité[791], alors, les licenciés modernes, cantonnés dans un réseau d'établissements distincts, ne seraient pas en position de menacer la suprématie des professeurs de lettres, seuls présents dans les lycées. Dans ces deux cas de figure, la licence de lettres modernes n'aurait pas remis en cause la supériorité de la formation classique des professeurs de lettres.

Tous les défenseurs des études classiques ne partageaient pas cette analyse. Dans un article daté du 15 août 1946, Pierre Boyancé confia son inquiétude au *Monde*. Cette réforme « insinuante » et « de peu d'éclat », constituait, à ses yeux, « le coup le plus rude qui ait été porté depuis longtemps aux humanités classiques » [792]. Elle contenait en germe l'idée qu'un professeur non frotté aux langues anciennes pouvait, aussi bien voire mieux qu'un professeur de lettres classiques, assurer l'enseignement du français.

Mais nulle déclaration officielle ne vint préciser quelle serait la fonction des licenciés et certifiés de lettres modernes, leur position relative par rapport aux licenciés et certifiés de lettres classiques, et la place respective des certifiés classiques et modernes dans les sections et établissements modernes. Il faut, pour connaître la position de l'administration sur ce point, analyser sa politique de recrutement. Celle-ci était des plus ambigües.

À partir de 1951, la *Revue de la franco-ancienne* fit régulièrement état de cas où les heures de français des sections modernes étaient confiées à des non-spécialistes[793]. Cela résultait, entre autres, du départ à la retraite des anciens titulaires du professorat des EN et des EPS, et de la faiblesse des flux d'admis aux CAEC puis au CAPES de lettres modernes – où les candidats faisaient défaut. Le recrutement des certifiés de lettres classiques aurait pu

[791] Certains cloutiers et anciens professeurs d'EPS souhaitaient, en effet, préserver la spécificité des collèges modernes et conserver ainsi l'héritage du primaire supérieur pour en faire la base d'un enseignement moderne authentique. Ces idées étaient défendues entre autres par la *Fédération des anciens élèves des collèges modernes* et le *Comité pour la promotion d'un enseignement moderne authentique*. Sur ce point, voir Alain Barbé et Jean-Noël Luc, *Des normaliens…*, *op. cit.*, pp. 153-160.
[792] Pierre Boyancé, « La nouvelle licence ès lettres », *Le Monde*, 15 août 1946, p. 3.
[793] *Revue de la Franco-Ancienne*, n° 97, mai 1951, p. 1 ; n° 106, juin 1953, p. 168 ; n° 113, avril 1955, p. 131.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

aisément pallier ces carences : à l'époque, les jurys de CAEC et de CAPES de lettres classiques se félicitaient de l'excellent niveau du concours, se plaisaient à relever la moyenne élevée du dernier admissible et du dernier admis, et plaidaient en faveur de l'allongement des listes[794]. L'administration refusa cette solution, et s'alarma au contraire du trop grand nombre de candidats au CAPES et aux agrégations classiques. Une circulaire de Charles Brunold, datée du 19 septembre 1952[795] et adressée aux Chefs d'établissement, soulignait ainsi la disproportion entre le nombre de candidats et le nombre de postes à l'agrégation et au CAPES, dans plusieurs disciplines, y compris en lettres, et demandait que cette information fût largement diffusée auprès des étudiants, et auprès des parents d'élèves, afin que le choix des options à la fin de la 3e et à l'entrée en terminale se fît en connaissance de cause.

L'administration considérait donc, sans l'admettre officiellement, que la licence et le CAEC de lettres modernes constitueraient, à terme, le mode de recrutement normal des professeurs de français des sections et des établissements modernes, même si la minceur des flux (voir première partie, chapitre 1), compromettait, dans l'immédiat, cette possibilité. Elle rompait ainsi, implicitement, avec la tradition qui voulait que l'on confiât l'enseignement du français, sections classiques et modernes confondues, aux professeurs de lettres, formés par les humanités classiques. Ce faisant, elle tenait compte, il est vrai, des réticences exprimées par les professeurs de formation classique à l'égard des sections modernes.

En attendant, en l'absence d'agrégation de lettres modernes, l'ambiguïté demeurait. Sauf à confier l'enseignement du français dans les sections modernes exclusivement à des certifiés, les professeurs de lettres classiques, seuls titulaires de l'agrégation, avaient officiellement leur place dans les sections modernes.

* Vers l'agrégation ?

Créer une agrégation de lettres modernes, c'était au contraire sortir de l'ambiguïté et reconnaître que les professeurs de formation classique n'étaient pas les mieux à même d'assurer l'enseignement du français dans les sections modernes. Certes, il avait existé, par le passé, des agrégations de lettres sans latin. Mais elles n'avaient jamais joui de la même reconnaissance que les agrégations de lettres ou de grammaire de l'enseignement secondaire masculin. L'agrégation de l'enseignement secondaire spécial, option littérature et économie, créée par Victor Duruy en 1866, n'avait jamais su s'imposer face aux agrégations de

[794] En 1950, le jury du CAEC de lettres classiques, femmes, obtint du directeur de l'enseignement du second degré, au vu de la qualité des candidates, d'allonger la liste des reçus de 6 à 14.*Rapport du CAEC de lettres classiques, Femmes, 1950,* p. 1.
[795] Circulaire du 19 septembre 1952, *BOEN* n° 35, 2 octobre 1952, p. 2665-2667.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'enseignement secondaire, et elle avait disparu en 1893, deux ans après la transformation de l'enseignement secondaire spécial en enseignement secondaire moderne[796]. Il avait alors été envisagé de créer une agrégation spécifique pour recruter les professeurs de français de l'enseignement moderne ; mais les projets étudiés, qui reposaient principalement sur l'articulation du français et des langues vivantes, ne virent jamais le jour[797].

Certes l'agrégation de lettres créée en 1883 pour l'enseignement secondaire féminin, ne comportait pas, initialement, d'épreuves de langues anciennes. Mais l'intégration des langues anciennes à la formation des jeunes filles, et l'assimilation progressive des enseignements masculins et féminins, avaient un incontestable parfum de victoire pour les femmes, qui voyaient là, à juste titre, le signe du recul des préjugés anciens sur l'infériorité naturelle de leur sexe. Pour la grande majorité des femmes, l'ancienne agrégation féminine, sans latin, ne constituait donc pas nécessairement un modèle.

À la Franco-Ancienne, les femmes étaient, tout autant que les hommes, attachées à l'unité du bloc français-latin-grec dans la formation des professeurs de lettres. Il en était ainsi de Jeanne Lac, reçue en 1928[798] à une agrégation de lettres féminine où les langues anciennes n'occupaient encore qu'une place restreinte. Il en était de même, à plus forte raison, de celles qui avaient dédaigné le concours féminin pour se présenter aux concours masculins[799], comme Suzanne Henches et Anne-Marie Rousseau, reçues à l'agrégation de grammaire respectivement en 1935 et 1936, ou Henriette Arasse, née Lavergne, reçue à l'agrégation masculine de lettres en 1938[800]. Que l'on songe à l'agrégation féminine ou à l'ancienne agrégation de l'enseignement spécial, les agrégations littéraires sans latin avaient été jusqu'ici, des agrégations de second rang, que personne n'aurait songé à mettre sur le même plan que les agrégations de l'enseignement secondaire classique.

L'agrégation qui viendrait couronner le tout nouveau cursus de lettres modernes aurait une toute autre signification : elle symboliserait l'égale valeur des formations classique et moderne pour les professeurs de français. Telle était bien l'intention de ceux qui

[796] André Chervel, *Histoire de l'agrégation*, INRP – Kimé, Paris, 1993, pp. 158-163.
[797] Martine Jey, *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1924)*, Université de Metz, Recherches textuelles, n° 3, 1998, Troisième partie, chapitre 3, « Problèmes de formation ».
[798] André Chervel, « Les agrégés de l'enseignement secondaire. Répertoire … », doc. cit.
[799] En 1924, les jeunes filles furent autorisées à présenter toutes les agrégations et tous les certificats d'aptitude autrefois réservés aux hommes, au nombre desquels l'agrégation de grammaire, qui, jusqu'en 1941, n'eut pas d'équivalent pour l'enseignement féminin. Voir André Chervel, *Histoire de l'agrégation…, op. cit.,* p. 197.
[800] En novembre 1958, ces quatre agrégées, candidates, sur une liste indépendante, aux élections pour le Conseil d'enseignement du second degré, avaient répondu par une adhésion totale au questionnaire de la Franco-Ancienne qui portait notamment sur l'attachement des candidats à l'unité du bloc français-latin-grec dans la formation des professeurs de lettres. *Revue de la Franco-Ancienne,* n° 126, novembre 1958, p. 320.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

réclamaient sa création, au premier rang desquels les milieux proches des ENS de Saint-Cloud et de Fontenay. Refusant, pour leurs élèves, le destin de certifiés auquel les vouait le décret de 1945, les ex ENS primaires tentaient de mettre en place un régime d'études calqué sur celui des ENS de Sèvres et d'Ulm : quatre années de scolarité débouchant sur l'agrégation[801]. Dans ce contexte, la perspective d'une nouvelle agrégation littéraire, ouverte aux étudiants modernes, cristallisait tous les espoirs : elle confirmerait la vocation des deux ENS à préparer l'agrégation, tout en consacrant l'excellence de la formation littéraire qu'elles dispensaient. Vettier, directeur de l'ENS de Saint Cloud et Canac, secrétaire général de l'École, épaulés par Mlle Dard, directrice de l'ENS de Fontenay, et Mlle Maugendre qui lui succéda en 1948, réclamaient cette création au Ministère avec insistance.

Un premier pas fut fait en ce sens à la rentrée 1948. Un arrêté du 21 septembre 1948, pris après consultation de la section permanente du conseil de l'enseignement supérieur, institua un diplôme d'études supérieures (DES) de lettres modernes. Le DES n'avait d'autre fonction, dans le cursus universitaire, que d'habiliter son titulaire à se présenter à l'agrégation correspondante, et la création de l'agrégation aurait dû suivre logiquement celle du DES. Pourtant, cette agrégation ne vit le jour qu'en 1959. La division de ses partisans, jointe à la ferme et constante opposition des classiques, expliquent, pour une grande part, ce long délai.

2. La division des modernes

Dans le rapport qu'il adressa à Gustave Monod, à l'issue de la réunion de juin 1949 consacrée au projet d'agrégation moderne, Robert-Léon Wagner ne cacha pas son étonnement :

> *« Les partisans d'une Agrégation « moderne » se présentent, il faut le dire, en ordre dispersé, et ça n'a pas été une petite surprise que de voir, au cours de la discussion de Juin, à quel point ils avaient du mal à formuler en commun et d'une manière précise un projet sur le principe duquel tous tombent d'accord »*[802].

Les nombreux projets d'agrégation publiés entre 1947 et 1959, pourraient en fait être rattachés, par leur esprit et par leur démarche, aux trois grands types suivants : ceux qui prenaient pour point de départ de toute réflexion le rejet du grec et du latin ; ceux qui s'inspiraient du schème – pédagogique et culturel – offert par l'enseignement classique pour

[801] Cette évolution fut entérinée par le décret du 4 juillet 1956 qui fixa, dans les mêmes termes, la mission des quatre ENS. Sur ces évolutions, voir Alain Barbé et Jean-Noël Luc, *Des normaliens…, op. cit.*, chapitre 11 « Du primaire au supérieur », pp. 153-169.

[802] Rapport adressé par Robert Léon-Wagner à Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré, au sujet de la réunion consacrée à la création d'une agrégation moderne, 15 septembre 1949, AN, F[17] 17820.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

construire un modèle équivalent, adapté à l'enseignement moderne ; ou ceux qui suivaient l'impulsion donnée par l'université, où se forgeait, jour après jour, une nouvelle forme de culture littéraire.

* « Détruisons le fétichisme gréco-latin ! »

Pour les partisans du « sans-latin-ni-grec », la seule urgence était de créer un concours d'agrégation qui ne fît pas barrage aux élèves des sections modernes, toute autre considération étant secondaire. Certains professeurs, recrutés par l'ancienne licence ou par le professorat des EN et des EPS, défendaient cette ligne en mêlant arguments idéologiques et défense corporatiste. À leurs yeux, il s'agissait avant tout d'obtenir, avec la création d'une agrégation moderne, la consécration et la reconnaissance officielles de la haute valeur d'une formation dépourvue de latin et de grec. « Détruisons le fétichisme gréco-latin!» [803] , tel était l'appel lancé par Arnaud, professeur au collège d'Orthez, dans l'article cité plus haut, publié dans le bulletin du Syndicat national des collèges modernes en 1947. Notons que le caractère excessif et caricatural de ses positions lui fut vivement reproché, tant par la rédaction du bulletin que par d'autres syndiqués[804]. Néanmoins, cette tendance, sous une forme plus modérée, continua d'exister au SNES après la fusion des deux syndicats en 1949.

Elle y était, notamment, incarnée par Jeanne Borgey, professeur d'histoire en collège moderne, membre du bureau national du SNES à partir de 1950[805] et élue au Conseil de l'enseignement du second degré en 1950, 1954 et 1958. Fervente partisane de la nouvelle agrégation, mais peu soucieuse du détail des épreuves, Jeanne Borgey voyait avant tout dans ce concours l'occasion « *d'apporter la preuve indiscutable que pour donner un enseignement valable du français, il [n'était] pas indispensable d'être bourré de grec, ni même de latin* »[806]. Supprimer le barrage du latin et du grec, proclamer, à nouveau, l'abolition des privilèges, telle était donc la première tendance que l'on pouvait identifier chez les partisans de la nouvelle agrégation.

* « *Pour des humanités modernes* »

Une deuxième voie consistait à s'inspirer des humanités classiques afin de forger, pour l'enseignement moderne, un modèle de même valeur culturelle et pédagogique. Deux sensibilités différentes se rejoignaient ici. Pour les promoteurs des humanités modernes, il

[803] Arnaud, « Le déclassement des "certifiés" et le "classicisme" de l'enseignement moderne », *Bulletin de l'enseignement moderne*, organe mensuel du Syndicat National des Collèges Modernes de France et des Colonies, n°6, octobre 1947, p.30.
[804] Bulletin de l'enseignement moderne, n°7, novembre 1947, p. 34.
[805] Alain Dalançon, *Histoire du SNES*, Tome 1, Paris, IRHSES Editeur, 2003, notes biographiques.
[806] *Université syndicaliste*, n° 155, 10 février 1957, p. 15.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

fallait prendre acte de la caducité des humanités classiques qui n'étaient plus, comme autrefois, le ferment et l'essence de la vie intellectuelle, et ne pouvaient donc plus, comme elles l'avaient fait pour les générations passées, « *apaiser l'inquiétude d'un jeune homme […] et l'armer pour son combat* »[807]. Il fallait donc que l'enseignement moderne s'inspirât d'un nouvel humanisme, tout en retrouvant l'unité de culture, l'harmonie et l'équilibre que le français, le latin et le grec, confiés à un même professeur, avaient su, jadis, conférer à l'enseignement classique.

Les anciens cloutiers partageaient cette aspiration à un nouvel humanisme. Certes, on retrouvait dans le *Bulletin de Saint-Cloud* une rhétorique agonistique qui faisait songer aux partisans du sans-latin-ni-grec, précédemment évoqués : il fallait « *s'affranchir* » ou « *s'émanciper de l'antique tutelle gréco-latine*» [808]. Mais le vœu relatif à la création de l'agrégation de lettres modernes, reconduit par les assemblées générales en 1952, 1953 et 1954, faisait allégeance à « *l'apport fondamental des Lettres classiques*» et rappelait que la nouvelle agrégation importait « *non seulement à l'orientation et à l'avenir des Ecoles de Saint-Cloud et de Fontenay, mais aussi à tout le destin de la culture humaniste* »[809].

Restait à définir le contenu de cette nouvelle culture humaniste. Convaincus par l'éloquence de l'historien Lucien Febvre, les participants à la réunion ministérielle de juin 1949 s'accordèrent sur un projet d'agrégation qui faisait reposer les humanités modernes sur l'association du français, des langues vivantes et de l'histoire[810]. Ces trois disciplines, réunies dans la formation d'un seul professeur, quitteraient leur statut de spécialités pour devenir le triple fondement d'une vraie culture moderne. En cela, les partisans de ce projet renouaient à leur façon avec la tradition, puisque l'agrégation de grammaire avait comporté, jusqu'en 1904, une épreuve d'histoire ancienne[811].

Cependant, d'autres professeurs défendaient un modèle plus restreint fondé sur la seule association du français et des langues vivantes[812]. Cette conception, que défendait, à l'inspection générale de lettres, Jean Guéhenno, était notamment présente chez les porte-

[807] C'est en ces termes que Guéhenno définit le but assigné aux études secondaires, dans un courrier adressé à Charles Brunold au sujet de la nouvelle agrégation, 24 janvier 1958, AN, F^{17} 17820.
[808] *Bulletin de Saint-Cloud,* n° 1, mai 1950, p. 15. On trouve une formule similaire dans le n° 2, décembre 1946, p. 10.
[809] *Bulletin de Saint Cloud,* n°1, mai 1952, p. 6 ; n°1, février 1953, p. 4-5 ; n° 1 mai 1954, p. 6 ; n° 1, mai 1955, p. 4.
[810] Rapport adressé par Robert Léon-Wagner à Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré, au sujet de la réunion consacrée à la création d'une agrégation moderne, 15 septembre 1949, AN, F^{17} 17820.
[811] André Chervel, Histoire de l'agrégation…, op. cit., p. 92.
[812] Voir ainsi le projet de licence et de certificat proposé par Laboucheix, professeur d'anglais en école normale in *Bulletin de l'enseignement moderne,* n°4, avril 1947, pp. 58-61.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

parole de l'enseignement moderne. Ainsi Henri Laboucheix, professeur agrégé d'anglais en école normale proposait-t-il dès 1947 dans le bulletin de l'enseignement moderne une réforme de la licence et du CAEC de lettres modernes afin de mieux équilibrer la part du français et des langues vivantes[813] dans la formation littéraire moderne. Lorsque l'agrégation fut mise à l'ordre du jour, il proposa, dans les pages de *L'Agrégation*, bulletin de la Société des agrégés, un projet articulant, là encore, français et langues vivantes. Justifiant le rapprochement du français et des langues vivantes, de la littérature française et des littératures étrangères, il soulignait la filiation qui unissait cet humanisme moderne à l'humanisme antique :

> *« C'est une reprise de nos principales richesses intellectuelles pour les mieux comprendre, les mieux apprécier, en les replaçant dans la vie complexe d'un humanisme européen, lui-même le fruit d'un humanisme antique »* ***[814]***.

Mais pour d'autres, également inspirés par le modèle classique, il n'était pas nécessaire, ni même souhaitable que des humanités modernes vinssent succéder aux humanités classiques dans l'enseignement. Il fallait surtout permettre à l'enseignement moderne de tirer de l'articulation entre français et langues vivantes un bénéfice pédagogique semblable à celui que l'enseignement classique tirait de la comparaison entre latin et français. Juxtaposés, confiés à des professeurs différents, le français et les langues vivantes ne faisaient pas, dans l'enseignement moderne, l'objet de cette constante confrontation, de cette comparaison minutieuse, qui seules pouvaient faire sentir la richesse et le génie de la langue française. Il fallait donc mettre un terme à cette situation en instituant un professeur bivalent de français et de langues vivantes. Telle était, par exemple, la position de Gustave Monod[815], réticent, pour sa part, devant la notion d' « humanités modernes », mais très soucieux, lui aussi, de tirer tout le profit possible de la transposition, à l'enseignement moderne, du schème proposé par les humanités classiques.

* Pour une « agrégation de français »

Enfin, certains promoteurs de la nouvelle agrégation suivaient une troisième démarche, différente des deux précédentes, sinon dans ses résultats, du moins dans son esprit : ils s'appuyaient sur les progrès et l'extension d'une culture littéraire moderne dans l'enseignement supérieur pour définir les contenus du futur concours. Là où d'autres faisaient découler leurs projets d'agrégation de considérations pédagogiques, ils fondaient les leurs, au

[813] Laboucheix, « Projet de réforme concernant l'intégration de l'enseignement littéraire moderne dans l'enseignement public », *Bulletin de l'enseignement moderne,* n°4, avril 1947, pp. 58-61.
[814] Laboucheix, « Pour une agrégation de lettres modernes », *L'Agrégation,* n°10, 1949, p. 29.
[815] Gustave Monod, « Humanités Modernes ? », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 5, mars 1952, pp. 378-381.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

moins en partie, sur la valeur scientifique et formatrice des enseignements que délivrait l'Université.

La licence de lettres modernes, avec le certificat de littérature française et celui de grammaire et philologie françaises, formait, pour la première fois, des étudiants qui consacraient la plus grande partie de leur travail au français. Cette modification fut saluée avec enthousiasme par les linguistes qui saisirent d'emblée l'occasion de développer des études jusqu'alors négligées par l'Université. Dans un article du *Français Moderne* paru en 1947, Charles Bruneau esquissa les grandes lignes d'un programme idéal : non plus seulement la langue du XIXe siècle, mais aussi celle du XVIIe siècle, l'ancien français, les auteurs contemporains, et enfin, la linguistique qui devait « être l'âme des humanités modernes» [816].

La grammaire française et la linguistique ne furent pas seules à bénéficier de cette création. La littérature comparée, proposée aux licenciés de lettres modernes comme aux licenciés de langues vivantes, bénéficia également de cette nouvelle impulsion. Implantée de longue date dans les universités de Lyon (1890), Paris (1912), et Strasbourg (1918), la littérature comparée conquit, entre 1949 et 1955, Dijon, Bordeaux, Toulouse, Clermont, Lille, Rennes, Grenoble, et Aix[817]. Dès sa fondation en 1955, la Société nationale française de littérature comparée (SNFLC) se prononça en faveur d'une agrégation qui viendrait couronner les études qu'elle cherchait à promouvoir[818]. La formulation du questionnaire adressé en 1958 par le bureau de la SNFLC à ses adhérents est à ce titre révélatrice : « *Concevez-vous l'agrégation à laquelle devrait conduire la Littérature comparée comme une agrégation de lettres modernes ou de français ? Pensez-vous une telle agrégation souhaitable ? Quelle pourrait y être la place de la littérature comparée ?*» [819]

Forts de l'expansion de leur enseignement, soutenus par leurs étudiants, de nombreux professeurs d'université appelaient de leurs vœux un concours qui viendrait couronner et consacrer des études en tout point florissantes. Tel fut bien le raisonnement suivi par les

[816] Charles Bruneau, « La licence moderne et la culture française », *Le Français Moderne,* avril 1947, n° 2, p. 86.
[817] « État de l'enseignement de la littérature comparée en France. Rapport présenté par R. Escarpit, secrétaire général de la Commission Nationale de Littérature comparée », *Revue de littérature comparée,* 1955, p. 430.
[818] Fondée en 1954, la Commission Nationale de l'Association internationale de littérature comparée adopta, le 7 mai 1955, un vœu en faveur de la création de l'agrégation de lettres modernes *(Revue de littérature comparée*, 1955, pp. 290-291). Le 1er décembre 1956, le bureau de la Société nationale française de littérature comparée (SNFLC) reconduisit le vœu de la Commission, à laquelle il succédait (*Revue de littérature comparée*, 1957, p. 143).
[819] Questionnaire, Revue de littérature comparée, 1958, p. 307.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

sections de français et de latin de la faculté des lettres de Toulouse, au moment d'élaborer le projet soumis ensuite aux autres facultés de lettres et à l'UNEF :

> *« Nous avons l'honneur de vous soumettre un projet d'agrégation de langue et de littérature françaises […] Nous considérons non seulement qu'il y a place pour une telle agrégation mais que l'évolution des études littéraires a même rendu cette création indispensable. […] C'est donc une agrégation centrée sur le français, destinée à former des professeurs de français que nous proposons. Et il ne s'agit pas seulement de remédier à l'insuffisance d'un recrutement fondé uniquement sur les sections A de l'enseignement secondaire […]. Notre intention est d'instituer un concours répondant à une forme de culture dont ni l'existence ni la valeur ne peuvent plus être contestées »*[820].

La division des modernes provenait donc, en partie, de la multiplicité des rôles assumés par l'agrégation dans le système éducatif français : sélection et récompense d'une élite enseignante, moule pédagogique de l'enseignement du second degré, couronnement des études universitaires. Il n'était pas indifférent au contenu du nouveau concours que l'on adoptât l'un ou l'autre de ces points de vue, et la conciliation était délicate.

3. Opposants de principe et adversaires de circonstance

* Le veto des classiques

Ces dissensions sur le contenu de la nouvelle agrégation ne pouvaient que renforcer l'opposition déterminée et systématique de la Société des Professeurs de Français et de Langues Anciennes à ce projet. Forte de ses nombreux adhérents et de ses relais dans les différents organes associés à la politique éducative, la Franco-Ancienne, conserva, jusqu'en 1959, une seule et même ligne : opposition de principe à la création de l'agrégation de lettres modernes, critique circonstanciée des projets proposés, et ébauche de solutions alternatives aux problèmes soulevés par les promoteurs de la nouvelle agrégation.

Un vœu, adopté par l'assemblée générale réunie le 3 mai 1951, donna aux positions défendues jusque là par le bureau et le comité, l'aval des adhérents : la Franco-Ancienne se prononçait contre la création d'une agrégation de lettres modernes[821]. Cette ligne ne reflétait pas l'opinion de la totalité des adhérents. En février 1952, la section de Lille, par la plume de M. Weill, émit le vœu que le bureau et le comité adoptent une politique réaliste et participent activement à la rédaction du texte pour éviter qu'une « agrégation au rabais » [822] ne voie le jour. À l'assemblée générale du 25 mai 1953, Mlle Serrier « exprima les réticences de

[820] Lettre adressée par les sections de français et de latin de la faculté des Lettres de Toulouse, unanimes, aux Sections de Français et de Latin des Facultés des Lettres, s. d., CAC, 19870110/83.
[821] Compte rendu de l'assemblée générale du 3 mai 1951, *RFA*, n°98, juin 1951, p. 67.
[822] Section de Lille, *RFA*, n° 101, février 1952, p. 83.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

certaines de ses collègues » devant la position adoptée par le bureau[823]. Au détour d'un compte rendu de la régionale de Rennes, on apprend incidemment que la section de Lorient était favorable au principe d'une « agrégation de lettres modernes»[824]. Mais ces voix discordantes restèrent, jusqu'en 1959, très discrètes, et les élections reconduisirent régulièrement au comité et au bureau de l'association les tenants d'une ligne dure.

Ceux-ci faisaient tout d'abord valoir l'unité culturelle du bloc français-latin-grec, que trahiraient aussi bien la création d'une agrégation de français que celle d'une agrégation de langues anciennes. Ils insistaient, en outre, sur le bénéfice tiré, par les élèves modernes comme par les élèves classiques, de la fréquentation des grands auteurs de l'Antiquité, et réclamaient le droit, pour les élèves modernes qui n'avaient qu'un accès indirect à ces œuvres, d'être au moins formés par des professeurs qui les auraient goûtés dans leur langue d'origine et non en traduction.

Sur la valeur des humanités modernes, les positions des membres du Comité étaient plus partagées. Pour Fernand Robert, l'éloge de la culture moderne n'était que le prétexte d'une réforme motivée par des enjeux corporatistes. « Qu'on ne nous raconte pas qu'il s'agit de culture nouvelle, qu'on laisse donc de côté toute cette philosophie prétentieuse du problème !» [825] s'exclamait-il, en 1950, dans les pages de la revue. L'opposition systématique de la société à tout projet de création d'une section littéraire moderne dans le secondaire reflétait elle aussi, le soupçon de bien des franco-anciens à l'égard des supposées humanités modernes. Cependant, d'autres voix se faisaient entendre.

Ainsi Pierre Boyancé rendit-il hommage, dans les pages du *Monde*, « *à la culture de haute valeur* » que l'on pouvait tirer de « *la connaissance approfondie de certaines langues et littératures modernes* ». Mais ce qu'il contestait, en revanche, c'était l'adaptation de cette culture à la formation du professeur de français, sachant qu'« *aucune langue, aucune littérature étrangère ne soutiennent à elles seules avec notre langue, notre littérature, les rapports essentiels qui sont ceux du latin et du grec* »[826].

À ces objections de principe à la création de l'agrégation de lettres modernes, la Franco-Ancienne joignit une critique circonstanciée des différents projets envisagés. L'absence d'épreuve de latin était systématiquement dénoncée comme une absurdité, eu

[823] Compte rendu de l'assemblée générale du 25 mai 1953, *RFA*, n° 106, juin 1953, p. 162.
[824] Compte rendu de la régionale de Rennes, 18 octobre 1953, *RFA*, n°108, janvier 1954, p. 60.
[825] Fernand Robert, « Sur les projets d'agrégation de lettres modernes », *RFA*, n° 93, premier trimestre 1950, p. 8.
[826] Pierre Boyancé, *Le Monde*, 5 mars 1953, p. 8.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

égard aussi bien aux agrégations d'espagnol et d'italien, qui comportaient une telle épreuve, qu'au contenu de la formation des spécialistes du français dans les pays étrangers, qui faisait le plus souvent appel au latin. Le remplacement du latin et du grec par deux langues vivantes faisait l'objet d'une double critique : soit les épreuves de langue passées à l'agrégation qualifiaient pour l'enseignement de ces langues, et l'on était alors dans une configuration très nettement rejetée par les professeurs de langues, soit elles ne qualifiaient pas pour cet enseignement, et l'on enfreignait alors un principe essentiel du concours d'agrégation, en instaurant des épreuves qui ne visaient pas d'emblée l'excellence. Le même reproche était adressé aux projets qui proposaient des épreuves sur traduction. Enfin, les projets d'agrégation de français sans langues vivantes étaient dénoncés pour leur trop grande facilité : portant sur moins de matières que l'agrégation classique, l'agrégation moderne ne manquerait pas d'attirer à elle les candidats naturels de l'agrégation de lettres en leur offrant la possibilité de passer une « agrégation au rabais » [827]. Car telle était l'arme qu'en dernier recours on opposait aux partisans de l'agrégation moderne.

Si les responsables de la Franco-Ancienne refusèrent de participer, du moins ès qualités[828], à l'élaboration d'un projet viable d'agrégation de lettres modernes, ils ne s'arrêtaient pas, cependant, à cette position défensive. Conscients des problèmes soulevés par les partisans de l'agrégation de lettres modernes – devenir des étudiants modernes, crise de recrutement, crise du français – ils s'efforcèrent aussi d'y répondre. Le renforcement du poids du français à l'agrégation de lettres, évoqué en comité le 22 novembre 1953, avait, par exemple, la faveur de Robert comme de Lacroix[829]. L'assemblée générale de mars 1957 adopta un vœu en ce sens[830]. Mais la société fit porter l'essentiel de ces efforts sur l'implantation du latin dans les écoles normales d'instituteurs.

Aux yeux des sociétaires, le sort des anciens élèves instituteurs devenus professeurs de lettres modernes était le fruit de l'injustice qui leur avait été faite à l'école normale, où on ne leur avait pas offert la possibilité d'étudier le latin, ni de suivre une section classique. Le bureau de la Franco-Ancienne fit plusieurs démarches auprès des directeurs de l'enseignement des premier et second degrés, ainsi qu'auprès du Syndicat national des instituteurs pour obtenir que les élèves-maîtres pussent suivre les cours des sections

[827] L'expression revient fréquemment dans la *RFA* (n° 105, avril 1953, p. 100, n° 111, novembre 1954, p. 24) et sous la plume des défenseurs des humanités.
[828] Dans un texte lu au comité du 18 octobre 1959, et publié dans la *RFA*, n° 130, novembre 1959, pp. 144-147, Jeanne Lac, exposant les motifs de sa démission de la vice-présidence, reprocha, entre autres, à Jacqueline Duchemin, également membre du bureau, d'avoir participé à l'élaboration d'un projet d'agrégation de lettres modernes.
[829] Réunion du comité, 22 novembre 1953, *RFA*, n° 108, janvier 1954, p 52.
[830] Vœux de l'assemblée générale, 3 mars 1957, *RFA*, n°121, avril 1957, p. 58.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

classiques, à l'école normale ou dans les lycées voisins, ou, tout au moins, bénéficier d'une initiation au latin. Aux yeux de la Franco-Ancienne, cette réforme devait tarir le recrutement de la licence de lettres modernes et conduire à sa disparition. Dans cette perspective, la création de l'agrégation de lettres modernes aurait été acceptée par certains franco-anciens, à titre provisoire, à destination des étudiants déjà avancés dans leur cursus[831]. Le SNI, et Beslais, directeur de l'enseignement du premier degré, accueillirent avec intérêt les propositions de la Franco Ancienne[832], mais aucune suite ne fut donnée dans l'immédiat à ces propositions : le latin ne fut introduit dans les ENI, à titre expérimental, qu'en 1960[833].

La Franco-Ancienne bénéficiait aussi d'alliés dans le paysage intellectuel français. Certes, la société, en théorie ouverte aux professeurs de l'enseignement supérieur aussi bien qu'à ceux de l'enseignement secondaire, n'accueillait en réalité que très peu d'universitaires. Cependant, deux d'entre eux, Fernand Robert, membre du comité, et Pierre Boyancé, vice-président, mettaient leur prestige intellectuel au service de la cause commune. Les colonnes du *Monde* et celles de la *Revue des Deux Mondes* s'ouvrirent ainsi à Pierre Boyancé, lui permettant d'exposer le point de vue des classiques sur la mise en place du cursus de lettres modernes ou sur les projets d'agrégation[834]. Fernand Robert s'exprima, quant à lui, dans les pages de la *Revue universitaire*[835]. Membres du conseil d'administration de l'Association Guillaume Budé (AGB), ces deux universitaires étaient aussi garants de la communauté de point de vue entre cette association et la Franco-Ancienne.

Forte de ses 7500 adhérents en 1953[836], l'AGB, association de défense et d'illustration de l'humanisme, jouissait alors d'une véritable audience. Devant la mise en place du cursus de lettres modernes, sa position fut catégorique. Dès 1948, au congrès de Grenoble, l'AGB adopta une motion réclamant la suppression de la licence moderne, la licence classique devant être le seul titre habilitant à l'enseignement du français de la 6e à la

[831] Proposition de Robert à la réunion du comité, 22 novembre 1954, *RFA*¸ n° 108, p. 52 ; proposition de Weiss et Boudard, Réunion du bureau, 7 juin 1959, *RFA*, n° 130, novembre 1959, p. 186.
[832] Réunion du comité, 22 novembre 1953, *RFA*, n° 108, janvier 1954, p. 52.
[833] Réunion du comité, 23 octobre 1960, *RFA*, n°135, avril 1961, p. 462. «Mlle Lac pense que le Comité sera heureux d'apprendre que […] les cours de latin débutent cette année dans les Écoles normales d'instituteurs de quatre chefs-lieux de département de l'Académie de Paris. 90 jeunes gens et jeunes filles se sont déclarés volontaires pour acquérir ainsi les éléments d'une formation linguistique et grammaticale et 30 autres, issus de nos classes du second degré, ont demandé à recevoir un complément de formation classique ».
[834] Pierre Boyancé, « La nouvelle licence ès lettres », *Le Monde*, 15 août 1946, p. 3 ; « Le problème des humanités modernes », *Le Monde*, 6-7-8 septembre 1951 ; « Faut-il créer une agrégation de lettres modernes ? », *Le Monde*, *7* mars 1953, p. 8 ; « Une agrégation de lettres modernes », *La Revue des Deux-Mondes*,
[835] Fernand Robert, « L'agrégation de lettres modernes », *La Revue universitaire*, n°2, mars-avril 1953, pp. 67-83.
[836] Bulletin de l'Association Guillaume Budé, n° 3, octobre 1953, p.3.

terminale[837]. Le congrès de Tours et Poitiers de septembre 1953 reprit le vœu émis à Grenoble, et se prononça contre tout projet d'agrégation moderne[838]. Les assemblées générales des 26 juin 1955[839] et 24 juin 1956[840], ainsi que le congrès de Lyon de septembre 1958[841] adoptèrent également une motion ou une résolution en ce sens.

Enfin, la Franco-Ancienne disposait d'un allié au sein de l'Assemblée Nationale. Hippolyte Ducos, agrégé de lettres, député radical de la Haute-Garonne, était fréquemment intervenu, dans l'entre-deux guerres, pour prendre la défense des humanités ; en 1953 et 1959, il relaya à l'Assemblée Nationale les inquiétudes de la Franco-Ancienne au sujet de l'agrégation de lettres modernes[842], plaidant pour la sauvegarde des humanités classiques, seules « humanités intégrales » [843], selon l'expression qu'il employa devant l'Assemblée nationale, soulignant à dessein l'incomplétude dont souffraient à ses yeux les humanités modernes.

* Des intérêts à préserver : la voix des agrégés et des professeurs de langues vivantes

Partisans et opposants de l'agrégation de lettres modernes se rejoignaient en tout cas sur un point : ils avaient une opinion arrêtée sur la valeur respective des études classiques et modernes dans la formation des professeurs de français. Mais à leurs côtés, il fallait compter avec ceux qui, sans se prononcer sur le fond de la querelle, prenaient position en fonction de considérations étrangères à ce débat. En 1952-1953, l'inspection générale élabora un projet comportant des épreuves de français et des épreuves de langues vivantes (une version et un thème à l'écrit, une explication sur un texte de langue vivante à l'oral). Après débat dans les milieux enseignants, et examen au conseil d'enseignement, ce fut finalement le point de vue de ces indécis qui prévalut et conduisit à l'abandon provisoire du projet.

Prudemment, l'inspection générale, auteur du projet soumis aux conseils, avait choisi de placer le débat non sur le terrain des principes mais sur le terrain des faits. L'exposé des

---

[837] Assemblée générale du 27 juin 1954, rapport du secrétaire général, Dain, évoquant le déroulement du Ve Congrès, à Tours et Poitiers du 3 au 9 septembre 1953, *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°3, septembre 1954, p. 3.
[838] *Ibid.*
[839] Motion votée par l'assemblée générale du 26 juin 1955, *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°3, octobre 1955, p. 5.
[840] Motion votée par l'assemblée générale du 24 juin 1956, *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°3, octobre 1956, p. 10.
[841] Résolution adoptée à l'unanimité par le Congrès de Lyon de l'Association Guillaume Budé, 13 septembre 1958, *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°3, octobre 1958, p. 14.
[842] Interpellation sur l'éducation et en particulier l'agrégation moderne, séance du 23 juillet 1953, *JORFDAN*, n° 62, 24 juillet 1953 p. 3841 sqq. ; question orale avec débat, séance du 18 décembre 1959, *JORFDAN*, *op. cit.*, n°101, 19 décembre 1959, pp. 3475 sqq.
[843] Journal Officiel de la République Français. Débats parlementaires. Assemblée Nationale, n°101, 19 décembre 1959, séance du 18 décembre 1959, p. 3477.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

motifs s'ouvrait par la phrase suivante : « l'inspection générale des lettres retient, comme lui paraissant incontestables, les faits suivants » [844]. Les trois premiers faits invoqués – les effectifs des sections modernes, la part croissante des cours de français confiés à des non-spécialistes, le départ en retraite des anciens professeurs d'EPS – posaient le problème du recrutement des professeurs de français des petits établissements et plus précisément des anciennes EPS.

L'inspection générale faisait ensuite valoir que le CAEC de lettres modernes, conçu pour répondre à ces besoins, ne pouvait en réalité les satisfaire. Faute d'aboutir à une possibilité d'agrégation, il n'attirait pas les étudiants brillants – notamment les élèves de Fontenay et de Saint-Cloud – et semblait donc voué à disparaître, par manque de candidats valables. C'était là, en fait, la principale raison d'être du projet d'agrégation. À l'initiative de ce texte se trouvaient en effet le jury du CAEC et du CAPES (Lettres modernes), et son président l'inspecteur général Gotteland, qui s'alarmait chaque année davantage du faible niveau des candidats et en tirait la conclusion suivante « Il faut créer l'agrégation des lettres modernes ou supprimer le CA et la licence correspondants »[845]. Dans le projet d'agrégation de lettres modernes, cette deuxième alternative n'était bien évidemment pas évoquée.

La possibilité d'avoir recours aux professeurs de formation classique pour enseigner dans les établissements et les sections modernes était écartée au motif que les professeurs de formation classique n'avaient pas de goût pour les sections modernes. Sans adopter le ton polémique d'un Guéhenno, le rapport n'en était pas moins catégorique :

> *« L'expérience montre que les licenciés lettres classiques, même reçus au CA lettres modernes et titularisés à ce titre, désirent fréquemment être chargés, pour partie, d'un enseignement classique. À plus forte raison, aucun agrégé de lettres ou grammaire, aucun certifié lettres classiques n'accepte-t-il volontiers un service principalement constitué par l'enseignement du français dans les sections modernes»*[846]

Aux arguments de fond avancés par la Franco-Ancienne au nom des professeurs de lettres, l'inspection générale opposait la conduite de ces mêmes professeurs. C'était faire état d'un terrible hiatus entre la société de spécialistes, porte-parole, et l'inspection générale,

[844] Rapport présenté au directeur général de l'enseignement du second degré par Jacques Desjardins, au nom de l'inspection générale des lettres, et tendant à la création d'une agrégation des lettres modernes, 1952, AN, F[17] 17530.
[845] Cité par Henri Legrand, successeur de Gotteland à la présidence du CAPES de lettres modernes, *CAPES lettres modernes. Nouveau régime*, Paris, IPN, 1955, p.18.
[846] Rapport présenté au directeur général de l'enseignement du second degré par Jacques Desjardins, au nom de l'inspection générale des lettres, et tendant à la création d'une agrégation des lettres modernes, 1952, AN, F[17] 17530.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

guide, conseillère, et supérieur hiérarchique[847]. Mais c'était aussi une façon d'éluder la question de fond, et de ne pas se prononcer directement sur la qualité de l'enseignement du français dispensé par les professeurs de formation classique dans les sections modernes.

En effet, l'inspection générale se gardait bien de confier son interprétation des faits observés. L'attitude des professeurs de lettres révélait-elle un malaise transitoire résultant d'une mutation rapide et radicale de l'emploi du professeur de lettres, se traduisant notamment par une augmentation significative de la charge de travail ? Reflétait-elle une inadéquation profonde entre la formation du professeur de lettres et l'emploi qui lui était désormais destiné ? Exerçait-elle une contrainte telle que l'administration n'avait d'autre choix que de s'y plier ? Le projet n'en disait rien.

Malgré ce prudent silence, le désaveu infligé à la Franco-Ancienne par l'inspection générale n'était que trop net. Le bureau de la Société, heurté par ces positions, fit part de l'amertume des professeurs de lettres aux inspecteurs généraux signataires du projet :

> *« L'initiative de ce projet a été prise par des hommes en qui nous étions en droit de voir les défenseurs naturels de notre enseignement. Nous étions habitués à les considérer comme nos chefs et nos guides et c'est par eux que nous sommes frappés. Une telle situation ne peut que créer dans le personnel que vous avez à contrôler un désarroi profond. […] Nous ne saurions vous cacher que l'initiative que vous avez cru devoir prendre brise la respectueuse confiance que les professeurs de français et de langues anciennes plaçaient jusqu'à ce jour en vous »*[848].

L'inspection générale avait cru inciter les protagonistes à laisser de côté la querelle de principe pour suivre la leçon des faits ; mais ses prudents silences n'avaient pas suffi à apaiser la colère des classiques.

Repoussé d'emblée par les classiques, le projet se heurta aussi à la méfiance de ceux qui, sur le fond, n'avaient pas encore tranché la question, à savoir les professeurs de langues vivantes et les agrégés. Comme se plaisait à le rappeler Vettier, son ancien président, l'APLV s'était prononcée, autrefois, en faveur de la création d'une agrégation moderne[849]. Bien des sociétaires considéraient d'ailleurs avec faveur l'idée que l'enseignement du français pût être

[847] Ces heurts entre inspecteurs généraux et professeurs existaient aussi dans d'autres disciplines – en particulier les langues vivantes - à tel point que le Congrès du SNES 1954 s'émut de la propension de certains inspecteurs généraux à critiquer ouvertement les professeurs de leur discipline dans une motion intitulée « Défense des spécialités », *Université Syndicaliste*, n° 117, 15 mai 1954, p. 4.
[848] *RFA*, n° 105 avril 1953, p. 100.
[849] Réunion du comité, 28 février 1953, *Les Langues Modernes*, 47e année, n° 1 janvier-février 1953, p. 33.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

confié à des professeurs de langue[850]. En revanche, l'APLV s'insurgeait contre l'idée que des concours bivalents (CAEC, CAPES ou agrégation) pussent habiliter à l'enseignement des langues vivantes des professeurs qui n'offriraient pas les mêmes garanties que les certifiés ou les agrégés de langues vivantes. Pour cette raison, le comité de l'APLV, réuni le 28 février 1953, repoussa le projet soumis aux conseils d'enseignement par 18 voix contre 1, et 5 abstentions[851]. Le vote sur le principe de la création d'une agrégation de lettres modernes, fut, quant à lui, reporté à une date ultérieure.

La Société des agrégés – où figuraient en bonne position des responsables de la Franco-Ancienne – était, elle aussi, partagée. *L'Agrégation* avait ouvert ses pages aux partisans et aux adversaires d'une agrégation littéraire moderne[852]. Le 14 mars 1953, le bureau, divisé sur le principe d'une telle agrégation, se mit d'accord sur deux points. D'une part, le projet soumis, polyvalent, ne donnait pas satisfaction ; d'autre part, tant qu'on ne connaissait pas la structure définitive de l'enseignement secondaire, et qu'on ignorait s'il devait, à terme, exister des lycées exclusivement modernes, il était prématuré de créer une agrégation de lettres modernes[853].

En conséquence, à la session des 15 et 16 avril 1953, les agrégés présents au Conseil de l'enseignement du second degré refusèrent, collectivement, de se prononcer sur le principe de la création de l'agrégation de lettres modernes, comme cela était proposé. La proposition recueillit cependant vingt-neuf voix favorables et le principe de la création de l'agrégation de lettres modernes fut donc mis aux voix : les agrégés firent alors prévaloir la discipline de groupe sur leurs convictions personnelles et choisirent l'abstention déclarée. En fin de compte, le projet, amendé par le conseil, fut adopté par trente et une voix pour, quinze contre, et trois abstentions.[854]. Avaient voté en faveur du projet : les membres de l'administration nommés par le ministre, les représentants des collèges modernes, des disciplines artistiques, de l'enseignement technique et de l'Association des parents d'élèves. Avaient émis des réserves : le recteur Delage, le proviseur Gibelin, et Mlle Doudelez, représentante des

[850] Cette éventualité fut régulièrement débattue dans la Société et évoquée dans le bulletin: questionnaire, *Les Langues Modernes*, n° 1, janvier-juin 1945, p. 28 ; réponses au questionnaire, n° 1, janvier 1946, p. 19 ; questionnaire, n°3, juin 1959, p. 21.

[851] *Les Langues Modernes*, 47e année n° 3, mai-juin 1953, p. 4

[852] Voir dans *L'Agrégation* : F. Deparis, section de Lille, « Projet de formules d'une agrégation de lettres modernes », n°294, avril 1948, pp. 197-208 ; Pierre Boyancé, « Contre l'agrégation de lettres modernes, n°294, avril 1948, pp. 208-212 ; Laboucheix, « Pour une agrégation de lettres modernes », n° 10, octobre 1949, pp. 29-31 ; Allard, « Pourquoi créer une agrégation de lettres modernes », n°11, novembre-décembre 1949, pp. 66-69 ; Granarolo, « Propos sur l'agrégation de lettres modernes », n° 12, janvier 1950, pp. 115-116.

[853] Réunion du bureau, 14 mars 1953, *L'Agrégation,* n° 41, avril-mai 1953, pp. 364-367.

[854] Compte rendu des débats au CESD, session des 15 et 16 avril 1953, *US*, n° 103-104, 1er-15 juin 1953, pp.5 et 6. Malheureusement, l'on n'a pu retrouver aux archives nationales qu'une partie des comptes rendus de ces séances.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

certifiées littéraires. Enfin, avaient farouchement combattu ce projet, Lacroix et Kreisler et Mlles Lac et Giger-Magnus, tous quatre membres du comité ou du bureau de la Franco-Ancienne.

Le détail des votes successifs donnait ainsi une photographie claire du rapport de force dans le second degré: les porte-parole des professeurs de lettres étaient les seuls adversaires inconditionnels de la mise en place d'une agrégation de lettres modernes. Face à une majorité de conseillers favorables à cette création, ils pouvaient simplement compter sur le soutien, conditionnel, des agrégés et, éventuellement, des professeurs de langues vivantes. Cette situation posait un délicat problème à l'administration : devait-on, sur la base du principe d'égalité des voix, poursuivre l'examen du projet, et faire fi de l'avis d'une société de spécialistes sur son propre enseignement, et surtout de l'avis de la Société des agrégés ? La massification, la baisse relative du nombre d'agrégés dans le corps enseignant et le poids croissant des syndicats, avaient certes fragilisé la position de la Société. Mais elle n'était pas encore considérée comme une simple association catégorielle. L'idée qu'elle représentait l'ensemble des professeurs de l'enseignement secondaire, et qu'elle avait pour mission de défendre le niveau et l'esprit de cet enseignement restait présente dans les esprits[855]. Cette opposition de circonstance des agrégés s'ajoutait aux divisions internes à l'enseignement supérieur : si les universitaires étaient globalement favorables à la création d'une nouvelle agrégation, les facultés avaient désapprouvé le projet ministériel, sans pour autant réussir à se mettre d'accord sur un projet alternatif[856]. Prenant acte de cette forte opposition, Charles Brunold demanda au ministre André Marie de ne pas poursuivre le vote devant les conseils[857].

C. L'agrégation de lettres modernes, fruit de la nécessité et du compromis

Repoussée sine die en 1953, malgré un vote majoritairement favorable du Conseil de l'enseignement du second degré, la création de l'agrégation de lettres modernes fut à nouveau examinée par les conseils d'enseignement en 1959, et finalement instituée par un arrêté du 1er juillet 1959, publié au *Journal Officiel* du 8 juillet 1959. Entre 1953 et 1959, deux phénomènes avaient joué en faveur de cette création : les évolutions numériques

[855] Sur ce tournant dans l'histoire de la Société des agrégés, voir Yves Verneuil, « De l'esprit de corps à la défense de la qualité de l'enseignement , La Société des agrégés de 1914 à nos jours », in *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, sous la direction de Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Philippe Savoie, INRP, 2005, pp. 311, et, du même auteur, *Les agrégés : histoire d'une exception française,* Paris, Belin, 2005, 367 p.
[856] Sur l'attitude de l'enseignement supérieur, voir l'exposé de Fernand Robert devant la régionale de Rennes, 18 octobre 1953, *RFA*, n°108, janvier 1954, p. 71.
[857] Compte-rendu intégral des débats au Conseil supérieur de l'éducation nationale, séance du 23 juin 1959, CAC, 19780680/7.

renforçant la place du français et de la culture littéraire moderne par rapport aux humanités classiques, et le ralliement progressif, autour d'une solution proposée par le SNES, des représentants du second degré initialement réticents.

1. Une pression croissante

* Le poids des chiffres

Dès l'origine, le poids des chiffres fut invoqué à l'appui de la création de l'agrégation de lettres modernes : le nombre croissant de classes de français à assurer, le tarissement de la section classique, le succès de la filière littéraire moderne à l'université, autant d'éléments présents déjà dans le rapport remis par Robert-Léon Wagner à Gustave Monod en 1949. Mais ce qui n'était à l'origine qu'une tendance, qui – aux yeux de la Franco-Ancienne, du moins – pouvait être inversée, avait pris, en dix ans, une ampleur telle que la réforme en devenait chaque jour plus indispensable.

Le premier fait allégué par l'administration pour justifier la création de l'agrégation de lettres modernes en 1959 était la disproportion croissante entre le nombre d'heures de français et le nombre d'heures de latin qui devaient être dispensées. Ainsi, l'exposé des motifs du projet d'arrêté rappelait-il que les élèves modernes représentaient désormais les deux tiers des effectifs de l'enseignement secondaire. Adrien Cart affirma même, devant le conseil d'enseignement du second degré, le 18 juin 1959, que cette proportion allait croissant :

> *« Il nous faut des professeurs de français en quantité beaucoup plus grande qu'autrefois parce que cet accroissement du nombre de nos élèves qui est constant se porte principalement sur les sections modernes [...] et le résultat c'est que la proportion des heures de français augmente de plus en plus »* [858].

Cette affirmation mérite d'être nuancée. Certes, les années d'immédiat après-guerre avaient vu la part du moderne croître, s'élevant de 50% en 1944 à 60% au début des années 1950, mais cette hausse s'expliquait principalement par la création en 1942 du bac philo-sciences, rebaptisé ensuite « sciences expérimentales », et par la prolongation subséquente de la scolarité dans les collèges modernes. La proportion des modernes s'était ensuite stabilisée et les données fournies par *l'Annuaire statistique de la France* pour les années 1951 à 1959 montrent, contrairement à ce qu'affirmait Adrien Cart, que la croissance continue des effectifs avait bénéficié de la même façon aux sections classiques et aux sections modernes. Chaque année, les élèves de 6e se répartissaient à peu près à égalité entre sections modernes

[858] Transcription intégrale des débats du CESD, 18 juin 1959, CAC 19770543/2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

et sections classiques[859], puis la proportion des classiques décroissait à mesure qu'on s'approchait des classes terminales. En réalité, Adrien Cart avait probablement en tête la montée des enseignements techniques longs, dispensés dans les collèges techniques et les écoles nationales professionnelles, rebaptisés lycées techniques par la réforme Berthoin : l'heure était en effet au rapprochement des personnels.

Cart mettait en avant deux autres faits, indiscutables, cette fois. D'une part, le prolongement de la scolarité et la transformation des cours complémentaires en CEG – deux mesures inscrites dans la réforme Berthoin de janvier 1959 – allaient modifier le taux de scolarisation des classes populaires dans l'enseignement secondaire et perturber ainsi l'équilibre en faveur des sections modernes. D'autre part, la Communauté, les États associés, l'étranger, multipliaient les demandes de professeurs de français qualifiés, auxquelles la France, en raison de la crise de la filière classique, avait de plus en plus de mal à répondre.

Déjà en 1953, l'inspecteur général Adrien Cart avait, dans une lettre adressée au président de la Franco-Ancienne, tiré argument de l'impossibilité d'allonger les listes des reçus à l'agrégation de lettres pour justifier la création d'un concours ouvert aux modernes[860]. Mais cet argument était alors très discutable, étant donné les circulaires, encore récentes, qui avaient incité les étudiants à se détourner d'une filière trop encombrée et le nombre important de candidats aux CAPES de lettres classiques. Aussi n'y était-il pas fait référence dans le projet de 1953. Dans l'exposé des motifs de 1959, la crise de la filière littéraire figurait, cette fois, en première place dans la liste des raisons invoquées :

> *« Si considérable que soit le nombre des postes mis au concours pour les agrégations classiques, la quantité des candidats décroît, surtout pour le personnel masculin. Les jurys ont beau faire preuve d'une indulgence qui, si elle s'accentuait, diminuerait singulièrement la valeur du titre et du même coup la qualité de l'enseignement donné dans les établissements du Second degré, il est impossible de recruter actuellement les agrégés classiques nécessaires à l'enseignement du français en France »*[861].

En fait, entre 1949 et 1959, le nombre de candidats ayant composé à chaque session de l'agrégation[862] de lettres n'avait pas nettement diminué pour les hommes : il avait fluctué dans une fourchette comprise entre 338 (1949) et 230 (1952). Pour les femmes en revanche,

---

[859] Ainsi, dans l'année scolaire 1957-1958, l'enseignement public accueillit 64276 élèves en 6e moderne, contre 67220 en 6e classique, mais 20706 élèves en 1ère classique contre 40879 en 1ère moderne. INSEE, *Annuaire statistique,* Paris, Imprimerie nationale, 1959, p.49.

[860] *RFA*, n° 106, juin 1953, p.160.

[861] « Projet d'arrêté portant création d'une agrégation de lettres modernes », cité dans *US*, n°186, 20 juin 1959, p. 7.

[862] Il faut distinguer le nombre de candidats ayant composé - seul pertinent - du nombre de candidats inscrits, la variation pouvait atteindre parfois 20% de l'un à l'autre. Le détail des statistiques est fourni par les rapports de jury.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

il avait progressivement augmenté passant de 228 (1949) à 338 (1959). Mais dans le même temps, les besoins s'étaient considérablement accrus suite aux progrès de la scolarisation et à l'arrivée dans le secondaire des générations du baby-boom et l'administration se heurtait, comme on l'a vu, à une grave crise de recrutement.

Maurice Lacroix avait beau jeu de souligner les imprévoyances d'une administration qui avait tout fait pour décourager les candidats de s'orienter vers des études classiques, en donnant des instructions en ce sens au Bureau universitaire des statistiques et aux responsables du système éducatif. Il semble en fait que l'administration ait été dépassée par l'ampleur d'un phénomène qu'elle avait contribué à créer. À tel point que des mesures avaient été prises en sens contraire, afin de protéger les sections A et A' dans les lycées, et de permettre aux étudiants de commencer le grec à la Faculté. Sur la question du grec, Charles Brunold, directeur de l'enseignement du second degré, s'était, en effet, montré un fidèle allié de la Franco-Ancienne.

Face aux flux très insuffisants de licenciés de lettres classiques, les étudiants de lettres modernes représentaient un appoint inespéré. Sans doute étaient-ils encore peu nombreux. Tout en exagérant le succès de cette licence – on aurait pu, à l'entendre, croire que les lettres modernes étaient sur le point de dépasser en nombre les licences de lettres classiques décernées chaque année, ce qui était encore loin d'être le cas – Adrien Cart dut reconnaître que les candidats potentiels n'étaient pas encore très nombreux : cloutiers et fontenaisiennes, « *instituteurs vraiment mordus par le côté des études* », et philosophes découragés par l'absence de débouchés dans cette discipline excédentaire[863]. Quoi qu'il en soit, cet appoint n'était pas négligeable, en période de crise.

* L'université mobilisée

Sensibles à la situation délicate dans laquelle se trouvaient nombre d'étudiants brillants, forcés, soit de renoncer à leur carrière, soit de changer d'orientation, les professeurs d'université s'étaient aussi intéressés au problème de l'agrégation. Les pionniers furent probablement les professeurs de la faculté de Paris, en particulier René Jasinski, Charles Bruneau, et Robert-Léon Wagner, qui dès la mise en place de la licence, envisagèrent l'éventualité d'une nouvelle agrégation. Mais, suite aux débats suscités par le projet de 1953, les autres facultés s'emparèrent, elles aussi, de la question, professeurs et étudiants furent consultés, projets et contre-projets circulèrent, à tel point que le 18 juin 1959, devant le Conseil d'Enseignement du Second Degré, Adrien Cart pouvait déclarer : « *Dans l'ensemble,*

[863] Compte rendu intégrale des débats au CESD, 18 juin 1959, CAC 19770543/2.

l'idée même d'une agrégation de lettres modernes a été adoptée on peut dire par toutes les facultés délibérant séparément avec quelques réserves, quelques modifications »[864].

Plus encore que les professeurs, les étudiants de lettres modernes, de plus en plus nombreux, surent bientôt faire entendre leurs revendications. En 1948, le problème de l'agrégation ne semblait devoir concerner que les étudiants des ENS de Fontenay et de Saint-Cloud, élite naturelle de l'enseignement moderne. Aussi limité soit-il, le flux d'étudiants en lettres modernes avait élargi le public potentiellement concerné par cette mesure. Ils étaient suffisamment nombreux, en tout cas, pour faire entendre leurs voix. Le 30 novembre 1955, les ENS de Saint-Cloud et Fontenay adoptèrent un projet d'agrégation de lettres modernes. Après discussion avec le groupe des lettres modernes de la faculté de Paris, le projet fut amendé, puis adopté par l'assemblée générale des étudiants en lettres modernes de Paris et par le cartel des Écoles normales supérieures. En février 1956, ce projet fut soumis, à Toulouse, au congrès de l'Office national des étudiants en lettres de France, qui l'adopta à l'unanimité moins une voix[865]. En avril 1957, au congrès de Paris, l'UNEF vota à son tour une motion réclamant la création d'une agrégation de lettres modernes.

À compter de cette date, l'UNEF milita activement en faveur de cette création. Les congrès d'Aix et Marseille (1958) examinèrent le projet soumis par la faculté des Lettres de Toulouse et – exception faite de l'épreuve d'oc prévue dans le projet de Toulouse – en firent la base des revendications de l'UNEF et de la Fédération nationale des étudiants en lettres de France (FNELF). Le congrès de Grenoble (avril 1959) réaffirma la détermination de l'UNEF sur ce point[866]. Relayées notamment par le *Monde* et par le *Figaro*, ces motions signalaient à l'attention du grand public et du ministère la détermination d'organisations étudiantes, qui, depuis la fin de la guerre, avaient prouvé leur légitimité et conquis une reconnaissance officielle[867].

Les tendances invoquées dès 1953 à l'appui du projet d'agrégation – accroissement des besoins en professeurs de français, faiblesse du recrutement classique, expansion de la filière de lettres modernes – s'étaient donc considérablement affirmées entre 1953 et 1959. En 1953, l'inspection générale des lettres avait dû prétexter l'attitude des professeurs de lettres pour repousser les arguments de la Franco-Ancienne et promouvoir un concours littéraire moderne. En 1959, Adrien Cart, inspecteur général et à nouveau rapporteur du

[864] *Ibid.*
[865] *Université Syndicaliste*, n° 143, 12 mars 1956, p. 14.
[866] Dossiers des congrès de l'UNEF (Motions et comptes-rendus des débats), fonds UNEF, CAC 19870110/6 -8.
[867] Alain Monchablon, *Histoire de l'UNEF : de 1956 à 1968*, Paris, PUF, 1983, 205 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

projet, pouvait reconnaître sans crainte que de grands progrès avaient été faits en cinq ans sur ce point[868]. Il n'était de toute façon plus envisageable de supprimer la filière de formation moderne des professeurs de français.

Comme il le déclara au Conseil supérieur le 23 juin 1959, « il ne s'agit pas d'une discussion byzantine sur la valeur comparée des études classiques et des études modernes. Il ne s'agit pas de faire des comparaisons dans l'abstrait.[…] On se trouve devant un fait. Il n'est pas question de faire machine arrière » [869]. Encore fallait-il vaincre les réticences de ceux qui se refusaient à instituer une « agrégation au rabais».

* L'évolution du SNES

En 1953, le projet d'agrégation des lettres modernes avait finalement été enterré devant le concert de protestations qu'il avait soulevé chez ceux qui n'avaient pas d'opinion tranchée sur le fond de la question. L'engagement du SNES en faveur d'une agrégation de français, sur la base d'un projet dépourvu des défauts imputés au texte ministériel, contribua à modifier la situation.

Au SNES, où se faisaient face, depuis 1949, des professeurs de l'enseignement secondaire, et notamment, d'éminents membres de la Franco Ancienne – Maurice Lacroix et Jeanne Lac – et d'anciens professeurs d'EPS – comme Jeanne Borgey – ardents défenseurs des humanités modernes, l'on avait longtemps évité de se prononcer sur la question de l'agrégation de lettres modernes. Certes, la commission pédagogique avait bien décidé, lors de la réunion du 4 décembre 1949, de mettre en place une sous-commission « lettres modernes », mais l'*Université Syndicaliste*, qui avait signalé sa création et donné sa composition, n'avait ensuite jamais donné écho à ses débats. Il est probable que l'étendue des désaccords ait eu très vite raison de cette expérience[870].

Le syndicat sortit du statut quo sous l'impulsion des élèves des ENS, qui, en raison de leur double statut d'étudiants et de fonctionnaires, étaient aussi bien présents au SNES qu'à l'UNEF. Dans l'*Université syndicaliste* datée du 15 juin 1950, deux élèves de l' ENS de Saint-Cloud, Marius Chatignon et Edmond Fabre publièrent une tribune libre en faveur de l'agrégation de lettres modernes[871], suivie, en février 1951, d'un projet d'agrégation de lettres

[868] Compte rendu intégral des débats au CESD, 18 juin 1959, CAC 19770543/2.
[869] Compte rendu intégral des débats au CSEN, 23 juin 1959, CAC 19900088/3.
[870] *US*, n°56, 20 décembre 1949, p. 15.
[871] Marius Chatignon, Edmond Fabre, « L'Agrégation de lettres modernes », *US*, n°62, 15 juin 1950, pp. 25-26.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

modernes élaboré par le S1 de Saint-Cloud[872]. L'offensive reprit en 1956, à l'initiative d'Abensour, élève de l'ENS de la rue d'Ulm et secrétaire de la catégorie ENS au SNES[873]. Ce dernier publia, en mars 1956, de larges extraits du texte adopté par le Congrès de l'ONELF, justifiant la création de l'agrégation de lettres modernes, et soulignant la nécessité de cette mesure[874]. Il parvint aussi à obtenir du Congrès du SNES de Pâques 1956 le vote de deux motions, l'une mettant à l'ordre du jour du Congrès de 1957 l'examen d'un projet relatif à la création d'une agrégation de lettres modernes, l'autre chargeant le Bureau et la Commission pédagogique d'examiner toute proposition tendant à cette création ou modifiant, d'une façon générale, le régime des agrégations[875].

Le 28 novembre 1956, des représentants de la commission pédagogique du S3 de Paris soumirent à la commission pédagogique nationale un projet d'agrégation élaboré sur les bases suivantes : évidence des besoins en professeurs agrégés de français, acceptation d'une agrégation de lettres modernes qualifiant pour l'enseignement du seul français et dans les seules sections non classiques, pas d'épreuve de langue vivante ou d'histoire mais, en revanche, une épreuve de latin du niveau de la propédeutique[876]. Les rédacteurs du projet ne se prononçaient pas sur la valeur respective des humanités classiques et modernes, pas plus qu'ils ne mettaient en cause les professeurs de lettres : ils soulignaient les problèmes de recrutement qui réclamaient une solution, et entendaient proposer un concours comparable, par son esprit et par son niveau, aux agrégations déjà existantes. Malgré les protestations de Maurice Lacroix, qui reprochait au syndicat de sortir de son champ de compétence, le 12 décembre 1956, la commission pédagogique du SNES adopta le principe de l'agrégation de français, par 45 voix contre 6 et 4 abstentions, et amenda le projet soumis par le S3 de Paris[877]. Le 14 février, la commission administrative du syndicat examina à son tour le projet élaboré par la commission pédagogique, et choisit de consulter les syndiqués sur les deux points en litige: à l'écrit, version latine ou version au choix du candidat en langue vivante, en

[872] Marius Chatignon, Edmond Fabre, « Pour une agrégation de lettres modernes », *US*, n°68, 20 février 1951, p. 41.
[873] G. Abensour, « Chronique des catégories. Les quatre ENS », *US*, n°142, 20 février 1956, p. 25.
[874] G. Abensour, « Chronique des catégories. Les ENS avant le congrès », *US*, n° 143, 12 mars 1956, pp. 14-15.
[875] « Principales résolutions adoptées par le Congrès de Pâques », *US*, n°144, 23 avril 1956, p. 17 ; « Chronique des catégories. Compte rendu du congrès par G. Abensour, secrétaire des ENS », *US*, n°144, 23 avril 1956, p. 25.
[876] Pierre Sénécat, « Chronique pédagogique. L'agrégation de français », *US*, n°153, 20 décembre 1956, pp. 17-18.
[877] Compte rendu de la commission pédagogique du 28 novembre 1956, *US*, n°153, 20 décembre 1956, p. 29 ; compte rendu de la commission pédagogique du 12 décembre 1956, *US*, n°154, 15 janvier 1957, p. 22.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

latin ou en grec; à l'oral traduction et commentaire grammatical d'un texte latin ou d'un texte correspondant à la langue choisie à l'écrit[878].

Dans les mois qui précédèrent le congrès, l'*Université Syndicaliste* ouvrit à trois reprises ses pages aux partisans et aux adversaires de l'agrégation de français[879], afin de donner ne fût-ce qu'un aperçu de l'abondant courrier reçu à ce sujet[880]. Le résultat des votes fut sans équivoque : 6255 adhérents se déclarèrent pour le principe d'une agrégation de français, 2346 contre, et 2517 choisirent de s'abstenir. Hormis Besançon, où les adversaires de l'agrégation l'emportèrent nettement, et Toulouse et Bordeaux, où les résultats furent moins tranchés, toutes les académies adoptèrent à une large majorité le principe de l'agrégation de français. Quant aux épreuves, les syndiqués se prononcèrent très majoritairement en faveur d'une épreuve obligatoire de latin à l'écrit (3165 pour le latin obligatoire, 2 488 pour le choix laissé au candidat), et, avec une majorité moins nette, en faveur d'une épreuve obligatoire de latin à l'oral (2659 pour le latin obligatoire, 2434 pour le choix laissé au candidat)[881].

Le projet ainsi adopté reflétait les conditions de son élaboration : comportant deux épreuves de latin, il ne prétendait pas rompre avec la culture classique, ni donner naissance aux humanités modernes ; il ne reflétait pas non plus les évolutions en cours dans l'enseignement supérieur, et ne réservait aucune place à la littérature comparée, contrairement aux vœux exprimés par Richard, secrétaire de la catégorie des ENS à la suite d' Abensour ; conçu pour répondre à des problèmes concrets, il ambitionnait simplement de satisfaire les besoins réels de l'enseignement moderne, sans remettre en cause les agrégations classiques – une motion liminaire précisait que l'agrégé de français n'enseignerait que dans les sections non classiques – et sans heurter le principe de spécialisation et de mono-valence garant de la valeur du concours d'agrégation[882]. Le congrès de 1958[883] confirma ce qui avait

[878] Pierre Sénécat, rapport pédagogique préparatoire au congrès de Pâques 1957, *US*, n°156, 28 février 1957, p. 15.
[879] « Pour… par J-F Richard, secrétaire de la catégorie des ENS », « Contre… par Maurice Lacroix, professeur agrégé de lettres au lycée Henri IV », *US*, n°154, 15 janvier 1957, pp. 9-11 ; « Il faut créer une agrégation de français par Jeanne Borgey, secrétaire administrative du SNES», *US*, n° 155, du 10 février 1957, pp. 14-15 ; Pierre Sénacat, « Chronique pédagogique », extraits des courriers de Patry, Mme Crombet, M. Picard, n° 158, 1er avril 1957, pp. 10-12..
[880] Pierre Sénécat, « Chronique pédagogique », *US*, n°155, 10 février 1957, p. 14.
[881] *US*, n° 160, 1er juin 1957, p. 19.
[882] « Résolutions adoptées par le congrès de Grenoble », *US*, n° 159, 15 mai 1957 p. 13.
[883]« Principales résolutions adoptées par le congrès de Pâques », *US*, n° 170, 21 avril 1958, p.11.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

été décidé en 1957 ; au congrès de 1959, ce fut la catégorie des ENS qui adopta un vœu en ce sens[884].

Cette évolution des positions syndicales sur l'agrégation de lettres modernes coïncida avec la reprise du projet, ancien, de création d'une section de lettres modernes dans le second cycle. Pesèrent sans doute en ce sens les arguments traditionnels des défenseurs de l'enseignement moderne : le riche potentiel d'une culture moderne fondée sur le français, les langues vivantes et l'histoire géographie, et le caractère démocratique d'une mesure qui permettrait aux anciens élèves de CEG qui n'avaient pas étudié le latin de suivre, lorsque telle était leur inclination, une formation littéraire poussée. Mais l'impulsion décisive vint des scientifiques.

Les sciences – vues comme l'indispensable facteur de croissance économique – étant à l'honneur au ministère, deux décrets du 17 février 1958 (n°58-175 et 58-176 JO du 21 février 1958) avaient augmenté, avec l'aval du SNES, les coefficients des épreuves de mathématiques et de physique dans les séries classiques C et C', dans les séries modernes M et M', ainsi que dans la série Technique. Cette réforme avait pour effet de renforcer le caractère scientifique de ces séries, et d'en détourner les élèves incapables de suivre des programmes de plus en plus ambitieux[885]. Les élèves de formation classique rebutés par ces coefficients pouvaient toujours opter pour la section B, latin, langue vivante. Mais cette issue était interdite aux élèves modernes, dont certains risquaient d'être dans l'impossibilité de passer le baccalauréat. Les scientifiques, qui souhaitaient élever le niveau des programmes de ces sections, voyaient donc d'un bon œil la mise en place d'une section de lettres modernes qui pourrait les débarrasser de ces poids morts. En 1958, le congrès du SNES adopta donc le principe de la création d'une section littéraire moderne, et confia à la commission pédagogique du syndicat le soin de lui soumettre un projet[886].

S'il fallait compter avec l'opposition irréductible de Lacroix et Mattéi, minoritaires, le plus difficile fut sans doute de trouver des garanties suffisantes pour que cette section ne fût pas un « super-dépotoir » [887], refuge de tous ceux que rebutaient les difficultés du latin et des mathématiques. Avec six heures hebdomadaires, le français se vit attribuer la première place. La présence de deux langues vivantes et d'un enseignement d'histoire et de géographie renforcé parachevaient cette esquisse d'une« culture littéraire moderne ». Le congrès de 1959

[884] « Motions de catégorie », *US*, n°183, 15 avril 1959, p.12.
[885] Une réforme des programmes de mathématiques avait pris place depuis 1957.
[886] US, n°179, 21 avril 1958, p. 10.
[887] Rapport pédagogique de Sénécat, secrétaire pédagogique du SNES, n°180, 10 février 1959, p. 19.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

valida le projet de la commission et sur cette base, les représentants du SNES entamèrent auprès du ministère la lutte en faveur de la création d'une section de lettres modernes.

Cette conjonction n'était pas fortuite : dans un cas comme dans l'autre, la culture littéraire et ses composantes y étaient traitées non comme des données intangibles, points de départ de la réflexion pédagogique, mais comme des variables d'ajustement. Les humanités étaient sommées de s'incliner devant les besoins du recrutement d'un côté, devant les exigences des scientifiques de l'autre. En définitive, l'évolution des positions du SNES sur l'agrégation et la section de lettres modernes traduisait moins l'ascension de la culture littéraire moderne que le déclin des littéraires – classiques ou modernes – dans l'enseignement.

* Le ralliement des réticents

Très différent du projet soumis aux conseils en 1953, le projet adopté par le SNES ne pouvait susciter les mêmes réactions.

À un projet expurgé de toute épreuve de langues vivantes, l'Association des professeurs de langues vivantes n'avait plus rien à opposer. Pour la Société des Agrégés, la question était moins facile à trancher. En juin 1953, le Comité de la Société des Agrégés avait adopté le vœu suivant :

> *« DÉFENSE DE L'AGREGATION. – Le Comité*
> *légitimement soucieux de garder au Concours d'Agrégation de l'Enseignement Secondaire, dans l'intérêt même de cet Enseignement, une autorité jusqu'à ce jour incontestée, consacrée par plus d'un siècle d'existence, et fondée sur le niveau élevé de culture scientifique que ce concours suppose,*
> *déclare que la Société des Agrégés ne saurait être hostile à priori à la création d'agrégations nouvelles,*
> *mais qu'elle a le droit et le devoir d'exiger que le niveau de ces nouvelles agrégations puisse soutenir la comparaison avec celui qui a toujours été impliqué par la notion même d'agrégation,*
> *se refuse à laisser donner le nom d'agrégation à tout projet de concours dont le contenu culturel serait manifestement insuffisant »*[888].

Rien n'interdisait donc en principe, à la Société, d'accepter la création d'une agrégation de lettres modernes. Jean Marchais, président de la Société des agrégés depuis 1956, était, en dépit de son appartenance à la Franco-Ancienne, personnellement favorable à la création d'une agrégation de français ; il avait d'ailleurs participé à l'élaboration du projet du SNES. Mais la doctrine de la Société était de s'en remettre aux associations de spécialistes

[888] Réunion du comité, 21 juin 1953, *L'Agrégation,* n° 44, août-septembre 1953, p. 14.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

pour les questions techniques relatives à chaque discipline ; sur la question de l'agrégation, la Société aurait dû se plier à l'avis de la Franco-Ancienne, opposée à l'agrégation de français, comme elle l'avait été à l'agrégation de lettres modernes. La marge de manœuvre de Jean Marchais était donc faible : il s'abstint, en tout cas, de soumettre la question à l'examen de la Société, évitant ainsi toute intervention de la Franco-Ancienne sur ce sujet[889].

Alors que le projet d'agrégation de lettres modernes de 1953, soutenu par l'administration et l'enseignement du premier degré, avait rencontré l'opposition, non seulement de la Franco-Ancienne, mais aussi des agrégés et de l'APLV, l'agrégation de français ne heurtait plus que la Franco-Ancienne et pouvait constituer une solution admissible par les autres sociétés de spécialistes et par les agrégés.

2. Vers un compromis

A partir de 1957, les syndicats, SNES et UNEF, pesèrent de tout leur poids en faveur du nouveau concours, tandis que le manque de professeurs de français se faisait sentir un peu plus chaque année. Il fallut, cependant, attendre l'arrivée d'André Boulloche au ministère de l'Éducation nationale pour que la situation évolue concrètement, en faveur d'une solution de compromis, susceptible de rallier le maximum de gens, fut-ce au prix de la cohérence interne du projet.

* Un salutaire changement de ministre

L'arrivée d'André Boulloche au ministère de l'Éducation nationale, le 8 janvier 1959, fut immédiatement perçue par les syndicats comme une occasion à saisir pour faire aboutir la réforme tant désirée. En effet, René Billères, ministre de l'Éducation nationale entre 1956 et 1958, s'était montré très réticent devant les propositions du SNES, et n'avait pas dissimulé sa préférence pour une agrégation « d'humanités modernes » qui, si elle devait habiliter principalement à l'enseignement du français, n'en intégrerait pas moins, comme disciplines de formation, d'autres matières, par exemple, les langues vivantes, l'histoire, la géographie, l'économie politique ou la philosophie. Il semble avoir été, sur ce point, convaincu par les propositions du directeur de l'enseignement du second degré Charles Brunold[890]. En janvier 1958, il avait encore confié aux inspecteurs généraux, par l'intermédiaire de ce dernier, le soin d'élaborer un projet d'agrégation de lettres modernes reposant à la fois sur les langues

[889] Cette décision avait aussi des raisons stratégiques. Jean Marchais souhaitait que la Société des Agrégés se montrât progressiste pour mettre en échec les tenants du tronc commun, auquel elle s'opposait. Yves Verneuil, *La Société des agrégés, de sa fondation à nos jours*, thèse de doctorat, Paris IV, 2001, pp. 674-677.
[890] Note de Charles Brunold à Mlle Desbazeilles, 29 juillet 1957, AN, F[17] 17820.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

vivantes et sur les sciences humaines[891]. Le SNES n'avait que mépris pour ce « projet de professorat polyvalent fourre-tout »[892], et avait perdu tout espoir d'assister à la création de l'agrégation de français sous le ministère de René Billères. Le ministère de Jean Berthoin avait été essentiellement consacré à la mise en œuvre des réformes de structure, et ce ne fut qu'en janvier 1959, avec l'arrivée d'André Boulloche au ministère, que les partisans de l'agrégation de français reprirent confiance.

Dès l'installation du ministère, le SNES, en accord avec les élèves des ENS et les étudiants en lettres modernes de la Sorbonne, présenta à André Boulloche son projet d'agrégation de français[893]. L'UNEF aborda également la question lors de l'audience qui lui fut accordée par le ministre en avril 1959[894]. Le 15 mai, le secrétaire Général du SNES, Pierre Sénécat, la vice-présidente universitaire adjointe de l'UNEF, Christine Nora, et le délégué national des lettres modernes de la FNELF, Claude Gendre – par ailleurs président du groupe de lettres modernes de la Sorbonne – se réunirent pour convenir des modalités d'une action commune en faveur de la création d'une agrégation de lettres modernes. Dans les jours suivants, le SNES et l'UNEF adressèrent au ministre des courriers séparés pour présenter leur projet d'agrégation respectif. Puis le 17 juin 1959 fut adressé au ministre un courrier collectif réclamant la mise en place d'une agrégation de français, courrier cosigné par le secrétaire général de la FEN, le président de l'UNEF, les secrétaires généraux des différents syndicats adhérents à la FEN (SNES, SNPEN, SNET, SNI), le délégué national des étudiants en lettres modernes à la FNELF, et le secrétaire de la catégorie des agrégés du SNES[895].

Dans le même temps, la Franco-Ancienne apprenait que le ministère avait l'intention de soumettre aux conseils le projet de 1953, et lançait une contre-offensive afin de lui faire une nouvelle fois échec. Le 10 mai, Maurice Lacroix écrivait au président de la République pour lui faire part de ses inquiétudes et demandait, d'autre part, une audience au ministre. Le 12 juin, une délégation composée de MM. Lacroix et Robert et de Mlle Mattéi fut reçue par MM. François et Bauer, qui, sans s'attacher à la lettre du projet de 1953, ne prirent aucun engagement sur le principe de la nouvelle agrégation[896]. Parallèlement, le 14 juin 1959, le conseil d'administration de l'AGB adoptait une motion de protestation contre le projet

[891] Courrier des inspecteurs généraux Crouzet et Guéhenno au directeur général de l'enseignement du second degré, Charles Brunold, 24 janvier 1958, AN F^{17} 17820.
[892] « Le congrès de Pâques 1958. Compte rendu analytique des débats. Journée du 18 avril 1958 », *US*, n° 171, 15 mai 1958, p. 36.
[893] « Rapport préparatoire au congrès de Pâques 1959 », *US*, n° 180, 10 février 1959
[894] Circulaire de la FNELF, 15 juin 1959, CAC, 19870110/83.
[895] *Ibid.*
[896] Le bureau rendit compte de ces interventions dans la revue, *RFA*, n° 129, septembre 1959, p. 103.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

d'agrégation, motion approuvée à l'unanimité par l'Académie française le 18 juin et publiée dans le *Monde* daté du 24 juin[897]. Mais cet appel à l'opinion éclairée n'avait guère de chance d'aboutir dans un contexte de plus en plus défavorable aux humanités classiques.

Dans la plupart des sociétés occidentales, la démocratisation et la modernisation des systèmes éducatifs se traduisaient par un recul des études classiques. Des organismes internationaux – l'UNESCO en 1956[898], le comité d'entente de la Fédération internationale des personnels enseignants en 1957[899] – lançaient enquêtes et questionnaires sur la place et le rôle des disciplines classiques dans l'enseignement ; en France la presse généraliste – en particulier le *Figaro* – n'hésitait pas à se montrer très dure avec les professeurs de lettres; enfin la querelle du latin n'avait cessé d'enfler et les modernes trouvaient un écho de plus en plus favorable dans les milieux enseignants. Les professeurs de lettres classiques n'étaient donc pas en position de faire obstacle à la détermination du Ministre et du directeur de l'enseignement du second degré Charles Brunold.

* « *Quelque chose qui ait l'adhésion de tout le monde* »

Mais il restait à surmonter les divisions des partisans de l'agrégation nouvelle. Plutôt que d'imposer la formule qui aurait sa préférence – comme il était en son pouvoir de le faire – le ministre, par l'intermédiaire de Charles Brunold, directeur de l'enseignement du second degré, préféra rechercher une solution de compromis. Voici en quels termes il définit la mission assignée au CESD le 18 juin 1959 : « *avant d'aborder le Conseil Supérieur il faut que nous parvenions à mettre d'aplomb quelque chose qui serait un… je n'ose pas dire le mot, enfin le commun dénominateur de tous les avis, mais enfin quelque chose qui ait l'adhésion de tout le monde* »[900].

Le ministère fit les premiers pas. Alors que les conseils avaient, en théorie, à examiner le projet de 1953 – projet ouvert à la bivalence français-langue vivante – Adrien Cart, le rapporteur, présenta aux conseillers un projet qui tenait largement compte des réclamations diverses. Pour la deuxième composition, il invitait les conseillers à adopter la formule proposée par l'enseignement supérieur : « composition française portant sur l'histoire des idées et des civilisations, d'après un programme de questions indiquées à l'avance ». Tandis que le projet de 1953 laissait le choix entre la version de langue vivante et

[897] « L'agrégation de lettres modernes », motion du conseil d'administration, 14 juin 1959, *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°3, octobre 1959, p. 322 ; *Le Monde*, 24 juin 1959, p. 9.
[898] Réunion du comité, 11 mars 1956, *RFA*, n° 122, p. 130.
[899] *US*, n°159, 15 mai 1957, p. 4.
[900] Compte rendu intégral des débats au CESD, 18 juin 1959, CAC, 19770543/2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

la version latine, Adrien Cart proposa de rendre la version latine obligatoire. Il suggéra également, pour l'oral, de remplacer le commentaire d'un texte ancien en traduction par une explication d'un texte latin (non traduit). Les premières années, un régime transitoire sans latin serait, dans ce cas, proposé aux modernes, sous certaines conditions. Enfin, conformément aux souhaits du SNES et de l'UNEF, il proposa d'ajouter, à l'oral, une explication improvisée sur un texte de français moderne. En revanche, il réclama le maintien de deux des trois épreuves de langues vivantes prévues dans le projet de 1953, une version de langue vivante à l'écrit, et une explication sur un texte de langue vivante à l'oral.

Mme Rocher, au nom des professeurs de langue vivante, et M. Sénécat, au nom du SNES, tentèrent d'obtenir la suppression d'au moins l'une de ces deux épreuves. A l'inverse, les inspecteurs Guéhenno et Forget, tous deux partisans d'une agrégation bivalente, auraient souhaité un renforcement de la place des langues vivantes. Cependant, suivant l'exemple de Charles Brunold, personnellement favorable à la bivalence, mais prêt à y renoncer pour faire aboutir le débat, tous se rallièrent à la solution de compromis proposée par le rapporteur. Les porte-parole des classiques, Maurice Lacroix, Marie Mattéi et André Hinard, rejoints par deux des trois recteurs, Bouchard et Delage, et par le représentant des censeurs, Béthoux, avaient voté contre le principe de la nouvelle agrégation et s'étaient donc abstenus de participer à la discussion sur le détail des épreuves[901]. En l'absence des recteurs, le projet fut adopté par le CESD par 43 voix pour, 4 contre et 1 abstention[902].

On ne connaît pas le détail des débats au Conseil de l'enseignement du premier degré, et au Conseil de l'enseignement supérieur, mais on devine leur teneur à la lecture de la transcription des débats du Conseil supérieur de l'Éducation nationale où se trouvaient réunis des représentants des quatre conseils. Beslais, directeur de l'enseignement du premier degré, appuyé par Buisson, directeur de l'enseignement technique, et rejoint par Le Gall plaidèrent en faveur du renforcement de la place des langues vivantes, c'est-à-dire en faveur d'un retour partiel au projet initial. Beslais déposa un amendement en ce sens : à l'écrit, le candidat aurait le choix entre la version latine et un thème dans la même langue que la version de langue vivante. 19 voix se prononcèrent en sa faveur ; 15 s'y opposèrent – dont Charles Brunold, par solidarité avec les représentants du second degré – et 10 s'abstinrent. L'amendement fut rejeté. Le conseil supérieur entérina donc les modifications apportées au projet initial par le conseil de l'enseignement du second degré et adopta le projet d'agrégation par 43 voix contre

[901] Compte rendu des débats au CESD, *RFA*, n° 129, octobre 1959, p. 105.
[902] *US*, n° 187, 20 septembre 1959, p. 12.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

3 – Lacroix, Durry, et Dain – et 2 abstentions. Le 8 juillet 1959, le Journal officiel publiait deux arrêtés datés du 1er juillet, instituant une « agrégation des lettres modernes ».

Les adversaires de la nouvelle agrégation tentèrent de convaincre le gouvernement de revenir sur cette mesure. Les démarches entreprises à cet effet sont décrites dans le bulletin de la Franco-Ancienne [903]. Ces efforts n'aboutirent pas : en 1960, le jury accordait à 41 des 216 candidats le titre d'agrégé de lettres modernes.

* De l'agrégation de lettres modernes à la classe de français : les implications d'une réforme

Que penser de la formule à laquelle étaient parvenus les conseils d'enseignement ? La part du français y était nettement renforcée par rapport à l'agrégation de lettres. A l'écrit, en plus de la composition française sur programme empruntée à l'agrégation de lettres, on avait introduit une étude grammaticale portant sur deux textes, l'un antérieur à 1500, et l'autre, postérieur à 1500. À l'oral, les deux explications françaises présentes à l'agrégation de lettres – l'une sur un texte postérieur à 1500, l'autre sur un texte antérieur à 1500 – étaient complétées par un exposé oral de grammaire. À ces deux explications sur programme, on avait joint une troisième explication, portant sur un texte tiré des programmes de l'enseignement du second degré. Il y avait là de quoi satisfaire les spécialistes de la langue et de la littérature françaises.

La littérature comparée n'était pas présente en tant que telle, mais deux épreuves pouvaient y être rattachées : à l'écrit, une composition, portant sur l'histoire des idées et des civilisations dans leurs rapports avec la création littéraire et, à l'oral, le commentaire littéraire d'un texte de littérature ancienne ou moderne en rapport avec le programme prévu pour cette composition. On avait maintenu deux épreuves de latin, une version à l'écrit, une explication à l'oral, mais pour une période transitoire, elles pouvaient être remplacées par des épreuves de langue vivante. Enfin, une version, complétée, à l'oral, par la traduction et l'explication en français d'un texte de langue vivante, devait vérifier l'aptitude des candidats à apprécier les littératures étrangères dans leur langue d'origine.

La nouvelle agrégation n'était donc pas, *stricto sensu*, une agrégation de français, mais la part des langues y était trop mince pour qu'on pût véritablement y voir une agrégation de « lettres modernes ». À l'agrégation de lettres, la connaissance de chaque langue ancienne était vérifiée par quatre épreuves (version et thème à l'écrit, explication sur

[903] *RFA*, n°129, octobre 1959 : numéro presque intégralement consacré à l'agrégation de lettres modernes.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

programme et explication improvisée à l'oral). En regard, les deux épreuves de langue vivante de la nouvelle agrégation offraient de bien minces garanties.

Conformément au souhait de Charles Brunold, les conseils d'enseignement étaient donc bien arrivés à un compromis. On peut bien sûr voir dans ce compromis le reflet d'un rapport de force entre les corps de l'Université. « Les instituteurs et nous », voilà le titre, significatif, donné par Fernand Robert à l'article qu'il consacra à l'agrégation dans la *Revue de la Franco-Ancienne* en septembre 1959. La réforme, projetée et toujours repoussée, du système éducatif français dressait l'un contre l'autre, depuis près de quinze ans, le primaire et le second degré, qui revendiquaient tous deux le droit de former les jeunes entre 11 et 14 ans. Imposant un arbitrage entre latin et culture moderne, entre spécialisation et polyvalence, la création de la nouvelle agrégation cristallisait les dissensions idéologiques entre professeurs du second degré et instituteurs et anciens professeurs du primaire supérieur et alimentait, de part et d'autre, les réactions corporatistes. Le maintien des épreuves de latin assorti d'un régime transitoire, le rejet de la polyvalence, joint au refus d'appeler la nouvelle agrégation, « agrégation de français », maintenaient en fait un subtil équilibre, un statu quo entre les deux partis.

On notera avec intérêt le rôle « médiateur » joué par la littérature comparée dans cet affrontement. Spécialisation universitaire, elle pouvait satisfaire le haut degré d'exigence des professeurs de l'enseignement secondaire. Mais requérant des connaissances pointues en langues étrangères, et une culture largement ouverte sur les civilisations modernes, elle répondait aussi aux attentes des représentants du primaire, sensibles aux vertus pédagogiques d'une certains polyvalence.

Le caractère hétéroclite de la formule adoptée par les conseils s'explique aussi par la concurrence des diverses fonctions assignées à l'agrégation en ce milieu de XXe siècle. La nouvelle agrégation avait d'abord pour but d'adapter les règles du recrutement des professeurs de lettres aux réalités : d'une part, la demande croissante en professeurs de français et d'autre part, la crise de la section A. Les épreuves du nouveau concours devaient aussi préparer les enseignants à leur tâche en les confrontant avec un corpus et des exercices dont ils pourraient tirer profit dans leurs classes. L'administration tenait en effet pour acquis que l'année de préparation à l'agrégation se reflétait, pour les recalés comme pour les admis, sur la qualité de l'enseignement dispensé, qui bénéficiait du travail accompli en vue des épreuves du concours. Enfin, l'agrégation devait remplir une fonction symbolique de consécration à l'égard de disciplines universitaires en plein essor. Rien ne permet de penser

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

qu'il existait nécessairement une solution donnant satisfaction sur tous les plans. La formule choisie révèle surtout la hiérarchie établie entre eux, et la priorité accordée à la résorption de la crise de recrutement sur toute autre considération.

Le concours ainsi conçu, avec ses contradictions et ses incohérences, montre aussi à quel point les mutations à l'œuvre dans le système éducatif étaient inégalement perçues par les protagonistes. Les partisans des humanités modernes étaient favorables à la polyvalence des futurs professeurs de lettres modernes et croyaient possible d'inverser la tendance de long terme vers la spécialisation des professeurs de l'enseignement secondaire. Ils arguaient, pour cela, de la « trivalence » des professeurs de lettres. Mais c'était oublier que le professeur de lettres, rémanence d'un système antérieur à la naissance des disciplines scolaires, échappait de ce fait à la question de la polyvalence et de la spécialisation, tandis que le professeur de lettres modernes, invention nouvelle dans un enseignement déjà structuré autour des disciplines, apparaissait au contraire comme un recul, une régression, sur une évolution largement acceptée.

Sur un autre plan encore, les partisans des humanités modernes restaient prisonniers de conceptions empruntées au passé. Ils considéraient l'enseignement littéraire, non comme une spécialité parmi d'autres, mais comme la colonne vertébrale de l'enseignement secondaire, la condition d'existence d'un enseignement culturel. Ce faisant, ils rejoignaient, paradoxalement, les défenseurs des humanités classiques, qui partageaient cette même vision de l'enseignement secondaire, largement héritée du XIXe siècle. Cette conception se trouvait en porte-à-faux avec une évolution déjà irréversible, à savoir, la spécialisation croissante des formations dispensées dans l'enseignement secondaire. Les statistiques officielles pouvaient bien opposer élèves des sections classiques et élèves des sections modernes, comme si la nature de l'enseignement dispensé découlait tout entière de l'orientation classique ou moderne de l'enseignement littéraire ; dans les établissements, cette ligne de démarcation cédait la place à une nouvelle frontière séparant, cette fois, scientifiques et littéraires. Dans ce nouveau système, le professeur de lettres modernes ne pouvait espérer remplir le rôle central joué au XIXe siècle par le professeur de lettres. Les partisans des humanités modernes n'avaient, semble-t-il, pas pris la mesure de ces changements.

Enfin, le choix fait en faveur de la juxtaposition de deux cursus littéraires, classique et moderne, formant l'un et l'autre des professeurs de français, révélait de profonds désaccords sur la place de l'héritage gréco-latin dans la culture française et sur la valeur d'un enseignement du français pour et par lui-même. En refusant de transformer l'agrégation de

lettres classiques en agrégation de langues anciennes – comme certains le réclamaient – l'administration réaffirmait le lien étroit qui unissait culture française et héritage classique, lors même que la création d'un cursus de lettres modernes proclamait sa rupture. Simple concession aux réclamations des classiques, qui refusaient la nouvelle agrégation, entre autres parce qu'ils y voyaient les prémisses d'une agrégation de langues anciennes ?

Ce n'est pas certain. Devant les conseils d'enseignement, Charles Brunold écarta à plusieurs reprises la possibilité de transformer l'agrégation de lettres en agrégation de langues anciennes. C'est qu'à ses yeux, ce n'était pas d'une agrégation de français que l'enseignement moderne avait besoin, mais d'une agrégation de lettres modernes, susceptible de devenir une véritable agrégation bivalente, français-langue vivante, et répondant ainsi, dans sa structure, à l'agrégation de lettres, nécessaire pilier de l'enseignement classique. Autant dire que les partisans de la nouvelle agrégation n'étaient pas tous également convaincus de la valeur et de l'intérêt d'un enseignement du français pour et par lui-même. Quel était le but de l'enseignement du français dans le second degré ? À quelles conditions ce but pouvait-il être atteint ? À ces deux questions, le nouveau concours apportait une réponse pour le moins confuse. Mais il levait au moins l'obstacle que la pénurie de professeurs de lettres opposait au développement du second degré, et à la formation de ces scientifiques dont l'économie française avait tant besoin.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

TROISIÈME PARTIE

LA FIN D'UN MONDE ?

1959-1967

« Les modifications très rapides de nos conditions de travail vont nous obliger à revoir profondément les conceptions pédagogiques de l'enseignement du français »[904]

Dans un article précurseur, publié en mai 1959 dans *L'Éducation nationale*, Jean Beaugrand invitait les professeurs de français à prendre la mesure des mutations qui affectaient l'enseignement de leur discipline : élargissement de l'accès au second degré, développement scientifique et technique affectant les conditions de vie, les mœurs, les préoccupations des élèves, transformation des moyens de diffusion de la pensée au détriment de la « *pensée lue* ». Appel laissé, alors, presque sans réponse. Dans les années 1960, les professeurs de lettres assistèrent – impuissants - à la redéfinition de leur cadre d'exercice, bien plus qu'ils ne travaillèrent à repenser l'enseignement du français dans ces conditions nouvelles.

La Franco-Ancienne, arc-boutée sur un modèle ancien, ne sut ni ne voulut prendre la mesure des transformations en cours. Rapprochement des filières de premier cycle du second degré, abandon, dans le second cycle, du clivage historique entre classiques et modernes, dévaluation de l'épreuve de français au baccalauréat : ces réformes décisives rejetaient pourtant dans un passé lointain l'ancienne domination du professeur de lettres sur l'enseignement secondaire. Distincts par leur trajectoire et leur formation, professeurs de lettres classiques et professeurs de lettres modernes faisaient face, sur le terrain, aux mêmes difficultés concrètes, à la même surcharge de travail, conséquence la plus immédiatement palpable de la croissance rapide du système scolaire.

[904] Jean Beaugrand, « Adaptation et renouvellement de l'enseignement du français », *L'Éducation nationale*, n°18, 14 mai 1959, p. 3.

CHAPITRE VII

LA FRANCO-ANCIENNE EN SURSIS

Les années 1960 furent, pour la Franco-Ancienne, et avant même que sa concurrente, l'AFPF, ne vît le jour, des années de crise. En dépit des tensions engendrées par les débats sur la création de l'agrégation de lettres modernes, Maurice Lacroix avait su préserver l'audience de l'association : il avait tenté de joindre à son rôle traditionnel de défense de l'enseignement secondaire et des humanités, la fonction – nouvelle pour cette société – de lieu de réflexion et d'échange pédagogique. Dans les années 1960, cette fragile synthèse résista de moins en moins bien aux courants contraires qui s'affrontaient dans la société, tandis que la Franco-Ancienne peinait chaque jour davantage à rassembler les professeurs de lettres. Avec une assise de moins en moins large, elle continua pourtant d'exercer sur le ministère une pression constante et souvent efficace.

A. Une nouvelle ère ?

Le retrait de Maurice Lacroix en 1959 ouvrit une crise de succession comparable à celle qu'avait engendrée le retrait de Théodore Suran en 1938. Mais les controverses portèrent cette fois, non sur la superposition des responsabilités syndicales et associatives, mais sur les stratégies à suivre pour défendre les humanités.

1. 1959 : une crise de succession révélatrice

De 1946 à 1959, Maurice Lacroix avait rempli la fonction de président de la Franco-Ancienne, sans que ce rôle lui fût disputé par qui que ce soit. Sa cessation de fonctions, annoncée en 1959, en prévision de son départ à la retraite, révéla l'existence de tensions et de

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

désaccords que son autorité avait pu jusque là juguler, et même occulter aux yeux des adhérents dont le seul contact avec l'association était la lecture du bulletin.

Les ressorts de cette crise sont livrés en ordre dispersé dans plusieurs numéros de la revue, au fil des comptes-rendus des assemblées générales et du comité, et des mises au point contradictoires des protagonistes. A travers l'affrontement des deux candidats à la succession de Maurice Lacroix, Jeanne Lac et Fernand Robert, et par delà les querelles de personne, ce sont bien des questions de fond qui divisaient la société.

* Candidature légitime et candidature d'opposition

Les motivations de la candidature de Jeanne Lac nous sont livrées dans la déclaration lue devant le comité, à la séance du 18 octobre 1959, pour annoncer sa démission de la vice-présidence du bureau, déclaration publiée ultérieurement dans le bulletin[905].

Sévrienne, agrégée de lettres (jeunes filles), professeur de lettres supérieures au lycée Victor Hugo, Jeanne Lac incarnait, au même titre que Maurice Lacroix, la tradition d'excellence de l'enseignement secondaire français, déclinée toutefois dans sa version féminine, il est vrai moins prestigieuse. Si elle n'avait pas l'aura et le réseau que conférait à ce dernier son passé de résistant et de député, elle n'en avait pas moins été nommée chevalier de la Légion d'honneur en 1957[906]. Enfin et surtout, elle avait accompagné Maurice Lacroix dans ses nombreux combats depuis la Libération.

Membre du bureau avant la guerre, elle avait rempli, après la guerre, les fonctions de secrétaire générale puis, à partir de 1954, de vice-présidente aux côtés de Maurice Lacroix. Dans sa lettre de démission, rappelant ses vingt-cinq ans passés au service de la Franco-Ancienne, elle n'hésitait pas à s'attribuer les succès de la société, mettant à son actif aussi bien la défense des horaires, que la mise en place de la section A', l'attribution de chaires aux spécialistes, l'organisation d'un service de documentation en lien avec l'IPN, la défense des études au SNES et à la Société des Agrégés, ainsi que la représentation du personnel au CESD. Ce faisant, elle en venait même, à mots couverts, à laisser entendre que le succès des démarches de Maurice Lacroix lui revenait en partie, à elle qui avait « apporté à M. Lacroix, tout au long de sa présidence, depuis le premier jour et jusqu'au dernier, tout l'appui qu'il [lui] avait été possible, préparant le travail, le revoyant avec lui et l'acheminant »[907].

[905] « Mlle Lac quitte le bureau », *RFA*, n°130, novembre 1959, pp. 144-147.
[906] *RFA*, n°122, juillet 1957, p. 115.
[907] *Ibid.*, p. 145.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Sans forcément accorder du crédit à l'ensemble de ces affirmations, reste qu'elle avait effectivement joué un rôle très actif au sein de la société. Ses responsabilités – semblables à celles de Maurice Lacroix – dans d'autres organismes chargés de la représentation et de la défense des professeurs de l'enseignement secondaire, le SNES et la Société des agrégés, témoignaient de son engagement en faveur d'une cause historiquement chère à la Franco-Ancienne.

À ces raisons légitimes de revendiquer la succession de Maurice Lacroix, il faut peut-être ajouter des motifs plus personnels. Sa démission du CESD en 1956, pour protester contre le projet de réforme Billières, son échec aux élections de 1958 sur une liste concurrente de celle du SNES, lui faisaient sans doute rechercher plus ardemment une fonction qui lui aurait permis de continuer d'exercer un pouvoir ou tout au moins une influence qu'elle avait en partie perdue. Dans sa démarche, elle avait le soutien déclaré de trois membres importants du bureau, Marie Mattéi, elle-aussi vice-présidente depuis 1950, élue du SNES dans le collège des certifiées littéraires depuis 1958, Suzanne Henches, trésorière depuis 1949, qui avait été sa colistière aux élections de 1958 sur la liste a-syndicale, et Jean Demoule, secrétaire général depuis 1951.

La candidature de Fernand Robert revêtait une toute autre signification[908]. Certes, il était, comme Maurice Lacroix, normalien et agrégé de lettres. C'était, comme lui, un homme engagé à gauche : il figurait alors au comité de rédaction de la *Revue socialiste.* Mais là s'arrêtaient les ressemblances. Professeur de l'enseignement supérieur – à la Faculté de Rennes, puis à la Faculté de Paris – il ne pouvait, naturellement, se prévaloir des mêmes engagements militants que Jeanne Lac ou Maurice Lacroix dans les organismes chargés de la défense et de la représentation des professeurs de l'enseignement secondaire. Il figurait en revanche au Conseil d'administration de l'Association Guillaume Budé. Cette appartenance à l'enseignement supérieur était à la fois une force et une faiblesse. Elle lui conférait un lustre qui pouvait rejaillir sur l'association, tout en l'éloignant de la masse des adhérents, qui étaient dans une très grande majorité professeurs de l'enseignement secondaire.

Membre du comité depuis 1946, il avait régulièrement participé à ses réunions, et s'était engagé activement dans la campagne contre la création de l'agrégation de lettres modernes, fournissant même au bulletin un long article sur cette question ; il avait d'autre part, animé la section régionale de Rennes. Mais ce n'était pas un membre historique, au

[908] Fernand Robert, notice biographique réalisée par François Chamoux, AAEENS, *Recueil 1994*, Paris, ENS, 1994, pp. 445-449.

même titre que Jeanne Lac, et surtout, il n'avait jamais fait partie du bureau de la société. Comment expliquer cette candidature risquée face à celle qui pouvait apparaître comme l'héritière toute désignée de Maurice Lacroix ?

La candidature de Fernand Robert n'avait, semble-t-il, qu'un seul but, faire obstacle à l'accession de Jeanne Lac à la présidence de la Franco-Ancienne. Cet objectif était d'ailleurs moins celui de Fernand Robert lui-même, que de ceux qui avaient suscité et soutenu sa candidature, Jacqueline Duchemin – elle aussi professeur de l'enseignement supérieur, ancienne militante du SNES, membre adjoint du bureau depuis 1946 — André Delotte, ancien élu du SGEN au CESD, membre du bureau depuis 1946, et ancien trésorier et Hosotte, secrétaire adjoint du bureau depuis 1954, et lui aussi adhérent du SGEN[909]. Les propos prêtés à Fernand Robert devant le bureau le 9 avril 1961 sont sans ambiguïté, il n'avait pas brigué cette fonction pour des raisons personnelles :

> *« Quand il a accepté cette Présidence, il y a deux ans, il n'a jamais pensé que ce fût pour longtemps. Mais la situation de nos études était alors très critique : il a estimé que la Présidence de la Franco-Ancienne ne pouvait pas se refuser dans ces conditions-là »*[910].

Lors du comité du 7 mai 1959, au moment du vote qui avait débouché sur sa victoire contre Jeanne Lac, à 19 voix contre 16 – et 2 voix pour Maurice Lacroix – il avait déclaré qu'il se retirerait volontiers devant toute candidature remportant l'unanimité. Il s'empressa d'ailleurs d'annoncer qu'il renoncerait à son mandat dès octobre 1961, sans que cela traduise une volonté de réduire ses engagements extra-universitaires, puisqu'il devint, au contraire, secrétaire général de l'Association Guillaume Budé[911]. Quelle signification faut-il alors donner à ce qui apparaît bien comme une crise de succession ?

* Règlements de compte et débats de fond

La lettre de démission de Jeanne Lac nous éclaire sur les motifs probables de cette fronde. Elle mentionne – en des termes conçus pour compromettre ses deux adversaires – les circonstances dans lesquelles elle s'était opposée à André Delotte et à Jacqueline Duchemin au sein du bureau, suscitant deux réponses des intéressés, publiées au numéro suivant. On sait d'autre part que Jean Demoule aurait été mis en cause dans un courrier signé par plusieurs membres du bureau réélus, le 7 mai 1959, ce qui l'avait conduit à démissionner de

[909] Il était intervenu, à propos du latin, dans la revue du SGEN, *École et éducation* (n°127, 19 octobre 1953, pp. 19-20).
[910] Réunion du bureau, 9 avril 1961, *RFA*, N°137, novembre 196, p. 512.
[911] Fernand Robert, notice biographique réalisée par François Chamoux, AAEENS, *Recueil 1994*, Paris, ENS, 1994, pp. 445-449.

son poste de secrétaire général[912]. Fallait-il donc réduire la crise de succession à une querelle de personnes ?

Certains éléments pourraient plaider en faveur de cette interprétation. Fernand Robert, appuyé par les autres membres du bureau, mit tout en œuvre pour convaincre Jeanne Lac de reprendre sa démission et de rester vice-présidente de la société, s'efforçant d'apaiser les tensions en soulignant les résultats très partagés du vote, qui ne désignaient ni vainqueur, ni vaincu. Un même esprit de conciliation prévalut lors des élections suivantes. Les successeurs de Fernand Robert, André Hinard, de 1962 à 1965, et Jean Demoule à partir de 1965, furent chaque fois élus sans adversaire et à une très large majorité[913]. Le bureau fut également reconduit sans trouble majeur, et Jean Demoule parvint à sceller la réconciliation en faisant élire Jeanne Lac membre d'honneur du bureau[914]. Enfin, la discrétion de Maurice Lacroix, qui ne prit parti publiquement ni pour Jeanne Lac, ni pour Fernand Robert[915], laisserait penser que les tenants et les aboutissants de cette crise étaient purement et strictement personnels.

Pourtant, tant le déroulement du vote de 1959 que le tour pris par les débats internes à la société autorisent une autre interprétation. Le comité devant procéder à l'élection du nouveau président se réunit – pratique courante – le même jour que l'assemblée générale. Les débats qui suivirent ce jour-là le rapport moral de Maurice Lacroix furent particulièrement mouvementés, opposant d'ores et déjà partisans et adversaires des deux candidats, non sur la question de la succession, mais sur celle de la stratégie que la Franco-Ancienne avait adoptée par le passé et devait choisir à l'avenir. Le compte-rendu, très succinct, du comité qui procéda à l'élection du président laisse encore entrevoir des échanges très vifs, révélateurs de l'importance accordée à ce vote. D'autre part, la participation au vote fut exceptionnellement élevée. Sur les 42 membres que comptait alors le comité, 37 participèrent au vote, 23 en personne, et 14 par correspondance ou par procuration, soit une participation presque deux fois supérieure à la moyenne. Une simple rivalité personnelle aurait-elle suscité une participation aussi massive ?

[912] Réunion du comité, 7 mai 1959, *RFA*, n°128, juin 1959, p. 58.
[913] Le 15 septembre 1962, André Hinard fut élu, par le comité, à 17 pour, 3 abstentions, 1 blanc, *RFA*, n°140, novembre 1962, p. 185. ; réélu à 21 voix sur 23 le 23 mai 1963, *RFA*, n° 144, novembre 1963, p. 184 ; réélu par 15 voix, et 3 abstentions le 14 septembre 1964, *RFA*, n°147, décembre 1964, p.167 ; Jean Demoule fut ensuite élu à 21 voix sur 23 le 27 mai 1965, *RFA*, n°150, octobre 1965, p. 108.
[914] Réunion du comité, 27 mai 1965, *RFA*, n°150, octobre 1965, p. 108.
[915] Il ne prit pas position clairement dans le rapport moral. En revanche, il avait une opinion tranchée puisqu'il participa au vote, et qu'il n'y eut aucune abstention et aucun vote blanc.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

L'examen des débats internes – qui trouvèrent une plus large place dans le bulletin à compter de cette date – révèle en fait des désaccords de fond sur la stratégie de la Franco-Ancienne.

2. Défendre les humanités, oui, mais comment ?

Pendant près de quinze ans, Maurice Lacroix avait défini de quelle façon la Franco-Ancienne devait poursuivre les buts que lui fixaient ses statuts : «*étudier les questions pédagogiques et professionnelles relatives à l'enseignement du français et des langues anciennes, et à son personnel* » et « *défendre, s'il y a lieu, ces enseignements et les intérêts spéciaux des professeurs qui en sont chargés, tout en tenant compte des autres nécessités de l'éducation générale et des autres intérêts professionnels*» [916] .

Son retrait, en des heures difficiles pour les humanités, révéla des divergences d'appréciation sur la stratégie, le fonctionnement et les priorités de la Franco-Ancienne.

* Alliances et concessions, ou isolement et maximalisme ?

Dans un contexte peu favorable aux humanités, les adhérents de la Franco-Ancienne se faisaient tous un devoir de veiller à ce que l'enseignement du français et des langues anciennes ne ressorte pas dramatiquement amputé des réformes en préparation au ministère. Restait à savoir si la Franco-Ancienne mènerait bataille seule, si au contraire elle devait se chercher des alliés, et si oui, à quel prix ?

Pour Jeanne Lac, les alliances n'avaient de sens que si la convergence de vues était totale entre la Franco-Ancienne et les organisations avec lesquelles elle s'alliait. Ces rapprochements ne devaient pas être l'occasion d'une négociation ou de concessions réciproques. Telle était d'ailleurs l'origine – ou l'une des origines – des contentieux l'opposant à André Delotte et Jacqueline Duchemin, coupables, à ses yeux, de démarches non conformes aux intérêts défendus par la Franco-Ancienne.

André Delotte, avait dès 1957, pris contact avec Marc Zamansky, professeur de mathématiques générales à la Faculté des sciences de Paris, président du Mouvement national pour le développement des études scientifiques[917]. À l'issue de ces rencontres, il avait soumis au bureau de la société un plan d'études, qui avait l'accord de Zamansky, et dans lequel un renforcement des études classiques dans le premier cycle était compensé par une légère réduction des horaires de français dans le second cycle. Les protestations du

[916]Cet article des statuts était resté inchangé depuis 1910.
[917] Assemblée générale, 26 mai 1958, *RFA*, n°125, juin 1958, p. 277.

bureau – et notamment celles de Jeanne Lac – avaient conduit Delotte à renoncer à son plan et la société à écarter cette piste, qui fut ensuite reprise par Fernand Robert, donnant naissance au plan Zamansky-Robert, qui fit un temps référence dans les débats[918]. Jacqueline Duchemin, quant à elle, était – aux yeux de Jeanne Lac – coupable d'avoir examiné et tenté d'amender, avec des collègues de l'enseignement supérieur, un projet d'agrégation moderne. Delotte et Duchemin avaient agi en considérant qu'une solution négociée avec la participation de la Franco-Ancienne – ou de ses adhérents – avait plus de chance d'être favorable à ses vues qu'un arbitrage du ministère confronté à des interlocuteurs marchant en ordre dispersé[919].

Pour Jeanne Lac, ces démarches étaient inacceptables dans la mesure où le ministère pouvait fort bien tirer parti des concessions accordées à un partenaire pour imposer à la Franco-Ancienne une révision à la baisse de ses prétentions, sans lui octroyer pour autant ce qui, dans l'accord initial, devait faire office de contrepartie. Accepter une concession sur les horaires de français dans le second cycle, c'était risquer que ces horaires soient effectivement réduits, sans que les horaires du premier cycle ne soient, pour autant revus à la hausse. Proposer un projet d'agrégation de lettres modernes avec une composante importante en langues anciennes, c'était faciliter la mise en place de l'agrégation de lettres modernes, sans réelle garantie sur son contenu. Dans la mesure où rien ne contraignait le ministère à suivre les préconisations de partenaires non institutionnels, les mises en garde de Jeanne Lac n'étaient pas dépourvues de fondement.

Mais la question des alliances ne se résumait pas à cette seule dimension stratégique. Il touchait aussi, plus profondément, aux buts mêmes de la société. La Franco-Ancienne avait-elle seulement pour but de défendre une conception particulière de l'enseignement et les intérêts spécifiques d'une catégorie de professeurs ? De nombreux adhérents souhaitaient plutôt participer de manière constructive à la préparation des réformes et développer une approche globale et responsable des problèmes de l'enseignement, ce qui supposait d'ouvrir le dialogue avec ceux qui, éventuellement, partageaient des points de vue différents. Tels furent les arguments mis en avant notamment par André Delotte, Jean Marchais ou Fernand Robert lors de l'assemblée générale de 1959[920].

[918] Fernand Robert, « Un plan pour la reconstruction de l'enseignement secondaire », *RFA*, n°131, avril 1960, pp. 3-23.
[919] Les deux intéressés répondirent aux mises en cause de Jeanne Lac dans des courriers publiés dans le bulletin, *RFA*, n°131, avril 1960, pp. 27-28.
[920] Assemblée générale du 7 mai 1959, *RFA*, n°121, avril 1960, pp. 60-63.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Se trouvait ainsi transposé, dans le domaine associatif, un dilemme récurrent de l'action syndicale française : les organisations représentatives doivent-elles jouer le jeu de la cogestion et du dialogue responsable ou miser sur l'expression d'un rapport de force et laisser à l'État le soin d'arbitrer entre ses interlocuteurs ? Telle était la première question qui se posait à la Franco-Ancienne. Lui était intimement liée celle de la gestion du pluralisme au sein de l'association.

* Pluralisme ou mobilisation ?

Pour Jeanne Lac, si la Société n'avait pas à dialoguer avec ses adversaires, elle ne devait pas non plus tolérer, en son sein, de points de vue dissonants, faute, là encore, d'affaiblir ses positions.

Peu soucieuse de démocratie interne, elle jugeait inopportun de publier dans les pages du bulletin les courriers des adhérents qui ne partageaient pas les vues du bureau. Invoquant les menaces pesant sur les humanités, elle justifiait le rejet du pluralisme démocratique au nom des intérêts mêmes des professeurs, à qui elle refusait ainsi la parole. Pour ce chef de guerre, l'état d'urgence justifiait amplement cette restriction des libertés fondamentales des adhérents, dont elle ne niait pourtant pas l'existence. L'heure était à la mobilisation, et plutôt que de faire part des états d'âme des adhérents, le bulletin devait, selon elle, véhiculer les mots d'ordre du bureau qui permettraient aux adhérents de mener une action coordonnée pour défendre leurs intérêts, comme ils l'avaient fait en 1952 pour défendre les horaires de français[921]. Elle était cependant la seule à réclamer haut et fort, dans les pages du bulletin, ce monolithisme de façade, qui ne correspondait guère au fonctionnement habituel des associations professionnelles et syndicales du monde enseignant.

Sans partager intégralement son point de vue, les autres responsables de la Franco-Ancienne s'interrogeaient néanmoins sur la meilleure façon de prendre en compte cette pluralité des points de vue qui écartelait le monde des professeurs de lettres. La politique suivie par Fernand Robert en est un signe certain. Prenant le contrepied de la ligne recommandée par Jeanne Lac, il choisit de publier dans le bulletin les courriers des adhérents exprimant leur désaccord avec la ligne suivie par le bureau, pratique encore inédite. Il ouvrit ainsi les pages du bulletin au point de vue de Jean Marchais[922]. Ce dernier, après avoir, en tant que président de la Société des agrégés, débattu avec la Franco-Ancienne de la

[921] Interventions de Jeanne Lac, compte rendu de l'assemblée générale, 11 mai 1961, *RFA*, n°137, novembre 1961, p. 489.
[922] « Lettre de M. Marchais au Président de la Franco-Ancienne », 17 octobre 1959, sur-titrée « La voix des opposants », *RFA*, n°130, novembre 1959, pp. 204-211.

reconnaissance des agrégés de lettres modernes comme agrégés de plein droit, voulut aussi, en sa qualité d'adhérent de la Franco-Ancienne, exprimer son désaccord avec la politique menée par le bureau au sujet des professeurs de lettres modernes. Sa lettre fut en effet intégralement publiée dans le bulletin, et quelques lettres de la même teneur lui succédèrent.

Mais cette ouverture ne prit pas la forme, fréquente dans les revues syndicales et associatives, de la « tribune libre », formule qui permettait à un organe de publier des opinions diverses sans avoir à les endosser. Fernand Robert eut soin, au contraire, d'assortir la publication de ces critiques d'une réponse personnelle dans laquelle il réfutait les arguments de son adversaire et rappelait la doctrine de l'association[923]. En fin de compte, loin d'ouvrir le débat, cette pratique avait plutôt pour effet de le clore en réaffirmant symboliquement l'autorité du président, et sa vocation à édicter la doxa de la société. Restait que, pour Jeanne Lac et ses partisans, cette tolérance suffisait à mettre en péril la cohésion et l'efficacité de la société.

* Combat ou approfondissement?

Une dernière question divisait les responsables de la Franco-Ancienne : quel équilibre trouver entre la défense des enseignements et des professeurs et la réflexion pédagogique ? Sous la houlette de Théodore Suran, la Franco-Ancienne avait, dans l'entre deux guerres, épuisé toute son énergie à combattre le démantèlement de l'enseignement secondaire. Maurice Lacroix avait cherché à mener de front l'une et l'autre tâche, inscrites – toutes deux – dans les statuts, mais l'action de la société en ce domaine était restée limitée par rapport à ce que proposaient d'autres associations de spécialistes. Son retrait, dans un contexte de transformation rapide de l'enseignement du second degré, ouvrait la voie à une redéfinition des priorités.

En témoigne le déroulement de l'assemblée générale de mai 1959. La discussion, qui portait sur l'opportunité d'une négociation des horaires avec le Mouvement pour le développement des études scientifiques, passionna une partie des adhérents présents, jusqu'à ce que certains fassent entendre leur malaise devant « ces pratiques de marchands de tapis », pour reprendre l'expression de Jean Marchais. Il revint à André Hinard de formuler clairement le problème qui se posait à la Franco-Ancienne :

[923] Voir par exemples l'accueil réservé par Fernand Robert aux suggestions de François Ters, proposant une agrégation moderne de français avec des épreuves de langue étrangère ou de langue locale, en fonction de l'emploi futur des professeurs. *RFA*, n°131, juin 1960, pp. 95-96.

« L'essentiel est de savoir le rôle que doit jouer la FA. Ne nous bornons pas à la tâche indispensable de défendre nos droits. Étudions nos méthodes d'enseignement. Nous avons été trop accaparés peut-être par les problèmes posés par la réforme. Battons-nous, non seulement à l'extérieur, mais l'intérieur, par un effort d'approfondissement pédagogique» [924].

Défenseur convaincu des humanités et de l'enseignement secondaire, André Hinard n'en était pas moins passionné par les questions pédagogiques et notamment par l'enseignement grammatical. C'est lui que la société déléguait auprès du ministère lorsque l'enseignement grammatical était à l'étude[925]. Cette orientation ne convenait pas à tout le monde.

« La Franco-Ancienne n'a pas à organiser des discussions académiques ; elle a à défendre les intérêts matériels et moraux des professeurs de lettres et de grammaire » [926], voici comment Jeanne Lac tranchait le débat, à l'assemblée générale du 11 mai 1961, s'opposant à Fernand Robert, coupable d'avoir publié un hommage au linguiste Ferdinand Brunot, qui s'était en son temps opposé aux études classiques. Elle s'en prenait ici, il est vrai, non pas aux débats pédagogiques, mais aux « discussions académiques », et la remarque visait à souligner, pour disqualifier son ancien rival, à quel point les préoccupations d'un universitaire pouvaient être éloignées de celles de l'enseignement secondaire.

Mais Jeanne Lac – qui avait autrefois souhaité que la Franco-Ancienne ne limite pas son action à la polémique – entendait bien désormais que l'essentiel des forces de la société se concentrent sur la lutte au détriment de la réflexion pédagogique. À l'assemblée générale du 15 septembre 1962, elle s'en prit une fois de plus à celui qui l'avait supplantée, coupable cette fois d'avoir publié, quelques mois auparavant, un éditorial consacré à la docimologie. Elle note avec sévérité que «le bulletin eût été mieux utilisé s'il avait informé la base des dangers qui nous menacent, au lieu de donner des conseils pour lesquels l'Inspection générale est seule qualifiée» [927]. Sans doute, là encore, l'ancienne rivalité personnelle, accrue par la différence de statut, expliquait-elle la vigueur des termes employés. En ce domaine, Jeanne Lac était la seule à formuler son opinion en des termes aussi tranchés, mais la minceur du bilan de la Franco-Ancienne dans le domaine pédagogique tendait à prouver

[924] Compte rendu de l'assemblée générale, 7 mai 1960, *RFA*, n°131, février 1960, p. 63.
[925] Il fit ainsi partie, en 1960, d'une commission ministérielle chargée de recenser les connaissances grammaticales exigibles d'un élève à l'entrée en 6e. Réunion du bureau, 18 décembre 1960, *RFA*, n°135, avril 1961, p.460.
[926] Compte rendu de l'assemblée générale, discussion sur le rapport moral, 11 mai 1961, *RFA*, n° 137, novembre 1961, p. 496.
[927] Compte rendu de l'assemblée générale, discussion sur le rapport moral, 15 septembre 1962, *RFA*, n° 140, novembre 1962, p. 177.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

qu'elle n'était pas seule à voir dans le combat pour la sauvegarde des humanités la seule urgence.

De ces controverses déclenchées par le départ de Maurice Lacroix, la Franco-Ancienne devait-elle sortir transformée ? En réalité, en dépit des remous de l'année 1959, la Franco-Ancienne resta sur les voies tracées par son précédent président, comptant, pour faire entendre sa voie, sur les ressorts traditionnels, de plus en plus fragiles.

3. La survie d'un système

* L'ombre portée de Maurice Lacroix

Le poids que Maurice Lacroix continua d'exercer dans la société contribua sans doute à emprisonner la société dans son passé. L'élection de Fernand Robert à la présidence de la société avait doté celle-ci d'un président qui aurait pu, en raison de sa trajectoire et de ses réseaux personnels, en partie distincts de ceux de Maurice Lacroix, conduire la Franco-Ancienne sur des voies nouvelles, et tourner la page de « l'ère Lacroix ». Ses deux successeurs, André Hinard et Jean Demoule n'étaient pas aussi armés.

Le parcours militant d'André Hinard, élu en 1962, le rapprochait à certains égards de Maurice Lacroix et de Jeanne Lac. Comme eux, il était militant au SNES et comptait parmi les élus des agrégés littéraires au conseil d'enseignement du second degré depuis 1958. Il figurait aussi parmi les membres élus du comité de la Société des agrégés depuis 1951, et avait fait son entrée dans le bureau de cette société, d'abord comme simple membre puis comme vice-président à partir de mars 1959. Enfin, il était entré au bureau de la Franco-Ancienne en 1947, où il avait occupé les fonctions de vice-président sous la direction de Fernand Robert. À une génération d'écart – André Hinard prit sa retraite aux alentours de 1985[928] – il perpétuait le schème, mis en place dans l'entre-deux-guerres, de l'étroite imbrication des différentes associations professionnelles au service de la défense de l'enseignement secondaire.

Cependant, il ne disposait pas du réseau de relations que Maurice Lacroix avait pu nouer dans les mouvements de Résistance et les milieux politiques. D'autre part, son parcours professionnel était moins « exemplaire » que celui de Lacroix : agrégé de grammaire (1943), il n'était pas normalien. S'il enseignait à Paris, ce n'était ni au lycée Louis-Le Grand, ni à Henri IV, mais au lycée Carnot. Ancien élève de Maurice Lacroix –

[928] Information tirée de la liste des membres du comité, publiée à chaque numéro, où figure la fonction de chacun des membres. Il se peut, toutefois, que son changement de situation professionnelle n'ait été pris en compte qu'au bout de plusieurs mois.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

comme le rappela Fernand Robert lors de son entrée en fonctions[929] – il restait dans son ombre sur le plan professionnel.

Le capital de son successeur, Jean Demoule, était encore moins étendu. Agrégé de grammaire (1947), comme Hinard, il était, à quelques années près, de la même génération. Il enseignait au lycée Michelet, à Vanves. Les ressemblances s'arrêtaient là : Jean Demoule n'avait, à notre connaissance, aucune responsabilité syndicale, aucun réseau susceptible d'être mobilisé au service des causes défendues par la Franco-Ancienne. Sa présence au bureau de la Franco-Ancienne – il y était entré en 1951, et occupait, depuis 1954, les fonctions de secrétaire général – constituait son seul engagement connu. Si cette situation fragilisait la société, elle permettait aussi à Lacroix, très présent dans les réunions du bureau, du comité, aux assemblées générales, d'exercer sur la société une influence à peine entamée par son départ à la retraite. Du reste, c'était Maurice Lacroix qui, au départ d'André Hinard, avait suggéré la candidature de Demoule, en arguant de son expérience de secrétaire général. À la Franco-Ancienne, comme du reste à la Société des agrégés[930], le règne de Maurice Lacroix n'était pas encore terminé. Signe d'une timide émancipation, Jean Demoule choisit cependant, à son arrivée à la présidence de l'association, de renoncer dans ses courriers à présenter la société sous le nom de Franco-Ancienne – appellation usuelle dès l'entre-deux-guerres, et reprise par Maurice Lacroix en 1946 dans le titre du bulletin. Il préféra l'appellation fixée par les statuts, Société des professeurs de français et de langues anciennes, jugée moins vieillotte à ses yeux.

* Des réseaux fragilisés dans l'enseignement secondaire

Le maintien des liens privilégiés avec le SNES – incontournable point d'accès aux conseils d'enseignement – et avec la Société des agrégés renforçait encore la continuité avec la période précédente. Pourtant, plusieurs signes montraient la fragilisation de ces relations, et la position d'infériorité dans laquelle se trouvait désormais la Franco-Ancienne vis-à-vis de ses partenaires.

Avec la démission de Jeanne Lac en 1956 et le départ à la retraite de Maurice Lacroix en 1960, la Franco-Ancienne avait perdu deux de ses plus ardents défenseurs devant les conseils d'enseignement. La relève avait toutefois été assurée par André Hinard, élu en 1958 comme suppléant, et qui, à compter de 1960, devint titulaire et remplaça Maurice Lacroix à la section permanente du CESD, position stratégique, puisque la plupart des questions étaient

[929] Réunion du comité, 15 septembre 1962, *RFA*, n°140, novembre 1962, p. 185.
[930] Maurice Lacroix continua de figurer dans les instances nationales.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

débattues et tranchées par les sections permanentes. Œuvrait à ses côtés Marie Mattéi, élue du SNES par les certifiées littéraires. Les intérêts de la Franco-Ancienne semblaient donc, dans un premier temps, préservés.

Cependant, les manœuvres auxquelles ses dirigeants s'étaient livrés aux élections de 1950, 1954 et 1958 pour greffer une logique disciplinaire sur une élection syndicale n'étaient plus d'actualité. En effet, le conseil élu en 1958 fut prorogé à compter du 2 mars 1963 : cette prorogation fut ensuite reconduite jusqu'à la réforme des conseils en 1965, les conseils d'enseignement des premier et second degrés et de l'enseignement technique étant remplacés par un unique conseil de l'enseignement général et technique[931]. La composition et les modalités d'élection de ce conseil rendaient désormais inopportune l'intervention des associations de spécialistes. L'effort de simplification qui avait inspiré la réforme se traduisait par une réduction de la représentation des catégories qui intéressaient directement les sociétés de spécialistes : les certifiés et les agrégés.

Les dirigeants de la Franco-Ancienne ne purent que se désoler de cette situation. Dans un article intitulé « Les syndicats et nous » [932], Jean Demoule, alors président de la société, déplorait que les syndicats n'eussent pas consulté la société sur le choix des candidats, ni fourni de bonne grâce les renseignements demandés. En outre, contrairement à la demande explicite du président, le SNES n'avait pas jugé bon de reconduire sur ses listes Marie Mattéi, membre titulaire du CESD et membre suppléant du conseil supérieur. Seul André Hinard put continuer à faire entendre le point de vue de la Franco-Ancienne au sein des conseils. À quoi imputer cette différence de traitement ?

Il faut peut-être voir là la conséquence des attitudes adoptées par l'un et l'autre au conseil d'enseignement, lorsque les intérêts défendus par la Franco-Ancienne et ceux défendus par le SNES s'étaient trouvés en conflit. En 1960, alors que le Conseil Supérieur débattait de la réforme du baccalauréat, l'inspecteur général de lettres, Guéhenno, suggéra de porter à 6 dans toutes les séries de la première partie le coefficient de l'épreuve de français au baccalauréat, arguant de l'importance de l'épreuve. Marie Mattéi, raisonnant en représentante des professeurs de lettres, approuva cette mesure et vota en sa faveur. À l'inverse, Hinard choisit de respecter la discipline syndicale. Il avait été décidé, au début du débat, que l'on ne modifierait pas les coefficients fixés par la réforme Boulloche afin de ne pas déclencher entre

[931] Loi n°64-1325 du 26 décembre 1964 relative au conseil supérieur de l'éducation nationale, *JORF*, 29 décembre 1964, pp. 11787-11788 ; décret n°65-1053 du 19 novembre 1965 relatif au conseil supérieur de l'éducation nationale et aux conseils d'enseignement, *JORF*, 4 décembre 1965, pp.10863-10866.
[932] Jean Demoule, « Les syndicats et nous », *RFA*, n°152, p. 9, mars 1966.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

les spécialistes de querelle contraire à l'unanimité syndicale : Hinard repoussa donc la proposition faite par Guéhenno, tout en reconnaissant qu'elle était à l'avantage des professeurs de français[933].

Si Maurice Lacroix, figure historique du SNES, avait pu, au sein du CESD et du Conseil supérieur, défendre des positions contraires à celles du SNES (notamment sur l'agrégation de lettres modernes) sans avoir rien à craindre, Hinard savait bien qu'il était d'abord un élu du SNES avant d'être un représentant de la Franco-Ancienne. C'est sans doute pour avoir oublié cette règle que Marie Mattéi ne fut pas reconduite comme candidate en 1965.

L'examen des liens tissés avec la Société des agrégés débouche, là encore, sur un constat mitigé. Les responsables de la Franco-Ancienne y avaient occupé, tout au long des années 1950, des fonctions clefs. Ce système avait toutefois montré ses limites : en définitive, la majorité des agrégés présents au conseil d'enseignement du second degré avaient voté en faveur de la création de l'agrégation de lettres modernes en 1959. Ce vote avait suscité des remous au sein du bureau de la Société des agrégés[934], dont Boyancé, Lac et Hinard étaient vice-présidents, et Lacroix, membre. Un échange de courrier officiel entre Marchais, président de la Société des agrégés, et, en tant que professeur de lettres, membre de la Franco-Ancienne, et Robert, président de la Franco-Ancienne, avait clarifié les positions respectives des deux sociétés : il ne pouvait être question, pour la Société des agrégés, de refuser son accès aux nouveaux agrégés de lettres modernes ; elle pourrait tout au plus épauler la Franco-Ancienne dans ses demandes pour réviser la formation des professeurs de lettres[935].

À compter de cette date, les liens entre les deux sociétés furent moins étroits, du fait du retrait d'un certain nombre de responsables de la Franco-Ancienne. Au comité du 3 avril 1960, Jeanne Lac déclara qu'elle ne souhaitait pas représenter sa candidature à la vice-présidence de la Société des agrégés, ne pouvant, « *en conscience défendre les intérêts des agrégés de lettres modernes, auxquels elle ne [reconnaissait] pas la qualité d'agrégés* » [936]. En décembre 1960, Boyancé, nommé directeur de l'École française de Rome, démissionna conjointement des positions de vice-président qu'il occupait à la Société des agrégés et à la

[933] André Hinard, « La session de juin du Conseil supérieur », *RFA*, n°133, octobre 1960, pp. 255-256.
[934] Réunion du bureau de la Société des agrégés, 19 septembre 1959, *L'Agrégation*, n°93, 1959, pp. 61-62 ; 7 novembre 1959, *L'Agrégation*, n°94, 1959, p. 154-155.
[935] Courrier de Jean Marchais, président de la Société des agrégés, à Fernand Robert, président de la Franco-Ancienne, 6 octobre 1959, *RFA*, n°130, novembre 1959, pp. 197-199.
[936] Comité du 3 avril 1960, *L'Agrégation,* 1960, p. 371.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Franco-Ancienne. Enfin, en octobre 1962, Hinard, chargé par le SNES de remplacer Jeanne Borgey comme titulaire au Conseil supérieur de l'éducation nationale, démissionna à son tour de la vice-présidence de la Société des agrégés, pour éviter la confusion[937].

Il resta néanmoins, tout comme Lacroix, membre du bureau. L'un et l'autre furent constamment réélus à ces positions. Au sein du comité de la Société des agrégés, en fonction des élections, purent leur faire écho Duchemin et Delotte – tous deux membres du bureau de la Franco-Ancienne – Granarolo et Déchenaud – membres du comité – ainsi que Jacqueline Marchand, membre de droit du comité comme élue au conseil d'enseignement, et membre de longue date du comité de la Franco-Ancienne. Quant à Hélène Sauvegrain, membre de droit des deux comités comme élue au conseil, l'on ne sait dans quel sens elle fit jouer cette double appartenance.

Ces positions leur permirent encore de faire entendre le point de vue de la Franco-Ancienne à la Société des agrégés, notamment sur la place de l'agrégé de grammaire ou sur la suppression de l'examen probatoire[938]. Mais les liens entre les deux sociétés étaient désormais moins organiques. Dans le réseau des associations professionnelles et syndicats de l'enseignement secondaire, la position de la Franco-Ancienne semblait bel et bien fragilisée.

* Une configuration favorable dans les sphères du pouvoir

Si les solidarités unissant le SNES et les diverses associations professionnelles du second degré étaient moins étroites qu'auparavant, cette fragilisation était en partie compensée, du point de vue de la Franco-Ancienne, par l'arrivée au gouvernement et au ministère de personnalités attachées aux traditions de l'enseignement secondaire.

Dans les années 1950, la proximité du ministère de l'Éducation nationale et des milieux réformateurs gravitant autour de l'IPN et du CIEP fragilisait les positions des défenseurs de la tradition de l'enseignement secondaire. Si ces liens s'étaient déjà distendus dans les années 1950, sous la Cinquième République l'éloignement devint manifeste : la balance penchait désormais du côté des défenseurs de l'enseignement secondaire et de ses traditions[939]. *L'Éducation nationale* et les *Cahiers pédagogiques*, emblèmes de la dynamique réformatrice enclenchée par Monod à la sortie de la guerre, n'étaient plus en

[937] Réunion du bureau, 21 octobre 1962, *RFA*, n°141, février 1963, p. 49.
[938] Réunion du bureau, 13 décembre 1964, *RFA*¸ n°149, juin 1965, p. 73. (La Société des agrégés proteste à la demande de Lacroix et Hinard contre la circulaire du 10 novembre 1964)
[939] *Cf.* sur ce point, Philippe Bongrand, *La scolarisation…*, *op. cit.*, p. 147.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

odeur de sainteté en haut lieu[940]. Si l'instabilité ministérielle des débuts du régime ne permet pas d'identifier de réseaux clairs, on peut en revanche, à partir de 1962, décrire une conjoncture qui n'était pas sans avantages pour la Franco-Ancienne.

Cela tenait tout d'abord aux orientations défendues par le Premier ministre, Georges Pompidou. Normalien, agrégé de lettres (1934), il conservait avec le milieu universitaire des liens étroits et se montrait très attaché aux traditions de l'enseignement secondaire. Ses interventions fréquentes sur les questions éducatives[941] contraient les visées modernistes privilégiées par de Gaulle. Son conseiller technique pour les questions d'éducation, Henri Domerg, son beau-frère, ancien chargé de mission aux cabinets de Berthoin et Boulloche, était agrégé de grammaire (1946)[942]. Bien qu'agrégés littéraires, ils n'étaient apparemment ni l'un ni l'autre en relations directes avec des responsables de la Franco-Ancienne, alors que Georges Pompidou était resté en relations avec le milieu des agrégés[943] et des normaliens[944]. Une demande d'audience adressée à Georges Pompidou, peu après son arrivée au poste de Premier ministre, resta sans suite[945]. Reste que la proximité idéologique ne pouvait que favoriser les vues de la Franco-Ancienne.

Christian Fouchet, ministre de l'Éducation nationale à compter du 28 novembre 1962, était, à l'inverse, étranger au monde enseignant. Diplômé d'études supérieures d'économie politique, licencié en droit, diplômé de l'École libre des sciences politiques, il avait rejoint de Gaulle à Londres pendant la guerre et s'était lancé dans la politique à ses côtés en 1947, après avoir rempli des fonctions diplomatiques en Inde. Sa carrière de parlementaire, ses interventions à l'Assemblée ne témoignent pas d'un intérêt particulier pour les questions éducatives[946]. En revanche, il prit pour conseiller technique Jean-François Allard, agrégé de

[940] « Note du 10 mai 1963 sur la propagande anti-gouvernementale dans les publications liées au ministère de l'Éducation nationale », de Jacques Narbonne, conseiller technique, à Charles de Gaulle, président de la République, reproduite dans Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation : une rencontre manquée*, Paris, Denoël, 1994, pp. 466-469.

[941] Vincent Léonard, *Georges Pompidou et l'Éducation nationale (1962-1974)*, mémoire de maîtrise d'histoire sous la dir. de Bernard Lachaise, Université de Bordeaux-III, 1997, 217 p. Patricia Legris a souligné l'immixtion de Pompidou dans le processus de rédaction des programmes d'histoire. Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire…*, *op. cit.*, pp. 144 sqq.

[942] Henri Domerg, notice parue dans Marie-Thérèse Frank, Pierre Mignaval, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération*, t. 2, Paris, INRP-SHE, 2000, pp. 60-61.

[943] Yves Verneuil, *Les agrégés…*, *op. cit.*, pp. 306-311.

[944] Bernard Lachaise, « Réseau et cercles d'amis de Georges Pompidou en 1958 », dans Jean-Paul Cointet, Bernard Lachaise, Gilles Le Béguec, Jean-Marie Mayeur (éd.), *Un politique : Georges Pompidou*, Paris, PUF, pp. 43-67.

[945] Réunion du bureau, 13 mai 1962, *RFA*, n°140, p. 214.

[946] Biographie de Christian Fouchet et tables nominatives de ses interventions devant l'Assemblée nationale, site de l'Assemblée nationale, http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/tables_archives/christian-fouchet.asp, consulté le 10 août 2010.

grammaire (1930) et de lettres (1936), ancien professeur de première supérieure à Louis Le Grand, inspecteur général de lettres[947].

Jean-François Allard entretenait des relations étroites avec la Franco-Ancienne : il était entré au comité de la société après la guerre, et n'en avait démissionné qu'à son entrée dans l'inspection générale en 1958. S'il avait évolué, depuis l'époque où il défendait l'égalité scientifique dans les pages de l'*Université syndicaliste*, il n'en constituait pas moins pour les membres de la société, un contact précieux, tant par sa présence dans l'inspection générale que par son rôle au cabinet de Fouchet. Le bulletin atteste de la régularité des échanges entre Allard et les dirigeants de la société, par courrier ou par téléphone. Il faut sans doute attribuer à ses bons offices l'audience accordée par Fouchet à une délégation de la Franco-Ancienne le 21 janvier 1964[948].

La Franco-Ancienne pouvait en outre compter sur plusieurs soutiens potentiels au sein de l'inspection générale. Le groupe des lettres, où figuraient déjà Allard et Clarac, tous deux proches de la Franco-Ancienne, accueillit en son sein, en 1961, Hugueny, ancien professeur à Henri IV et, comme Allard, membre du comité jusqu'à son entrée dans l'inspection générale. L'on sait d'autre part, d'après les avis financiers, que Morisset et Pozzo di Borgo étaient encore adhérents de l'association en 1965-1966. René Morisset accepta d'ailleurs de présider le congrès de l'association en septembre 1962[949]. On pourrait aussi mentionner Bennezon, nommé inspecteur général en janvier 1964, mais sa présence, éphémère, au comité de l'association avait surtout été la conséquence de son statut d'élu au conseil de l'enseignement du second degré. Enfin, Guéhenno, ennemi quasi-déclaré de la Franco-Ancienne, avait pris sa retraite à la fin de l'année scolaire 1960-1961[950].

Dans l'administration, il faut enfin souligner le rôle paradoxal joué par Jean Capelle, directeur général de l'organisation et des programmes scolaires de mars 1961 à décembre 1964. À première vue, tout séparait Capelle, agrégé de mathématiques, passionné de technique – il avait été élu à la chaire de mécanique rationnelle de la faculté des sciences de Nancy en 1942 – des professeurs de lettres de la Franco-Ancienne. Grand administrateur, fort de son expérience coloniale, il ne craignait pas d'envisager, pour l'enseignement du second

[947] Dossier individuel de Jean-François Allard, CAC, 19800070/4.
[948] « Audience de M. le ministre de l'Éducation nationale. 21 janvier 1964 », *RFA*, n°145, pp. 8-10.
[949] Congrès de la Franco-Ancienne, 15-16 septembre 1962, *RFA*, n°140, novembre 1962, p. 187.
[950] Dossier individuel de Jean Guéhenno, AN, F[17] 27848. La Franco-Ancienne le désigne, à un moment, comme conseiller du ministre, associé à ce titre à la mise au point des programmes du premier cycle. Il n'apparaît pourtant pas comme tel dans l'annuaire de l'Éducation nationale (1962). Ce point n'a pas pu être éclairci.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

degré, des réformes ambitieuses[951]. À l'inverse des défenseurs de l'enseignement secondaire, il était, contre Pompidou, partisan du tronc commun dans le premier cycle du second degré[952]. Mais Capelle, normalien, était aussi resté fidèle à la culture classique qui l'avait formé. En lui, la Franco-Ancienne trouvait un fervent défenseur du latin. Il avait été, en 1956, à l'initiative du premier congrès international pour le latin vivant[953], qui se proposait de redonner au latin un statut de langue de communication internationale. Capelle offrit donc à la société, pour le latin, un soutien plus inconditionnel qu'Allard.

De l'ère Lacroix, la Franco-Ancienne avait hérité deux revendications horaires : l'application de l'extension des horaires de français à la seconde et à la première, et le rétablissement des horaires de latin en 4e et 3e, brutalement réduits en 1957. Sur le conseil de Clarac, et avec le soutien de Capelle, Hinard choisit de défendre en priorité le rétablissement des horaires de latin. Avec le soutien de Capelle, un projet fut présenté en ce sens par Clarac aux sections permanentes des conseils d'enseignement qui l'approuvèrent à l'unanimité. Mais la mesure fut finalement abandonnée : devant l'assemblée générale, André Hinard attribua au conseiller de Fouchet, Allard, l'abandon du projet, au motif qu'il était impossible d'augmenter l'horaire en 4e et 3e sans dégarnir les 6e[954]. Cet épisode nous invite à faire preuve de prudence dans l'appréhension des réseaux dans lesquels s'inscrivait la Franco-Ancienne. En dépit de sa proximité effective avec la société, Allard n'était pas prisonnier de ces liens, et n'épousait pas forcément ses vues. « *L'action des différents acteurs,* comme le remarque Antoine Prost, *est déterminée, dans une large mesure, par leur place dans l'appareil administratif et gouvernemental* »[955]. Conseiller technique du ministre, Allard ne pouvait agir en défenseur des seuls intérêts des professeurs de lettres.

Ces réserves faites, reste que la Franco-Ancienne était, grâce à Capelle et Allard, tenue informée des projets en débats, et qu'elle pouvait assez facilement faire entendre son point de vue, en audience ou par courrier. En raison de l'accueil qu'il lui avait réservé, et du vif intérêt qu'il avait témoigné pour les études classiques, Capelle eut droit, à son départ, aux

---

[951] Antoine Prost, « Jean Capelle : profil d'un réformateur », *Regards historiques sur l'éducation en France,* Paris, Belin, 2007, 271, pp. 81-84.
[952] Jean Capelle, *L'école de demain reste à faire*, Paris, PUF, 1966, 267 p.
[953] Ce congrès - 12 juillet 1956 – est évoqué dans la *RFA*, n°119, octobre 1956, p. 193. Le deuxième congrès, organisé à Lyon, en 1959, attira de nombreux adhérents de la Franco-Ancienne. Le troisième congrès eut lieu du 2 au 4 septembre 1963, alors que Jean Capelle était à la DGOPS.
[954] Compte rendu de l'assemblée générale, 14 septembre 1964, *RFA*, n°147, décembre 1964, p.162.
[955] Antoine Prost, « Décision et non-décision gouvernementale. La politique gaullienne d'éducation de 1962 à 1968 », dans Gérard Marcou, Jean-Paul COSTA, Claude Durand-Prinborgne (dir.), *La Décision dans l'Éducation nationale*, colloque national de l'Institut français des sciences administratives, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1992, p. 46.

remerciements de la société[956]. Les relations furent beaucoup plus difficiles avec son successeur, Pierre Théron, inspecteur général de mathématiques, nommé, à la faveur d'une réorganisation du ministère, directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation. C'est ce qui apparaît du moins dans les échanges entre ce dernier et André Hinard dans les sections permanentes des conseils d'enseignement.

Cette configuration, globalement favorable aux défenseurs de l'enseignement secondaire traditionnel, pesa sans doute dans les choix opérés au jour le jour par les dirigeants de la société. Quelles que fussent les évolutions du corps enseignant et du système éducatif, elles favorisaient – tout comme l'omniprésence de Maurice Lacroix – l'attachement aux solutions anciennes, à la défense de l'enseignement secondaire traditionnel comme seule voie de préservation des humanités. Mais cette fidélité à la tradition de l'enseignement secondaire accentuait la fermeture de la société sur une frange étroite et peu représentative du groupe des professeurs de lettres, et menaçait de la fragiliser durablement.

B. Représenter les professeurs de lettres : une tâche problématique

Censée représenter les professeurs de lettres dans leur ensemble, la Franco-Ancienne peinait à remplir cette fonction. Tandis que ses effectifs s'amenuisaient, elle n'agissait plus qu'en représentante de la frange la plus traditionnelle de ce groupe, arbitrant pour les agrégés de grammaire contre les autres catégories, rejetant hors de ses rangs les professeurs de lettres modernes.

1. Des « professeurs d'un certain âge », venant « d'établissements anciens »[957]

Dans les années 1950 déjà, la Franco-Ancienne avait dû sa relative prospérité à la fidélité des professeurs de lettres héritiers des traditions de l'enseignement secondaire : les agrégés de lettres et de grammaire des lycées de garçons. Mais compte tenu de la structure du corps enseignant, les limites de ce vivier n'avaient pas encore été perçues comme un problème par les dirigeants de la société. La spectaculaire transformation du corps enseignant dans les années 1960, rendit sensible un décalage jusque là ignoré. La fixité des instances nationales reflétait ce décalage autant qu'elle l'aggravait.

* La décrue des effectifs

Après un dernier pic de croissance au début des années 1960 – dû peut-être au renouveau qu'apportait Fernand Robert – les effectifs de la Franco-Ancienne entamèrent une

[956] Réunion du bureau, 13 décembre 1964, *RFA*, n°149, mai 1965, p. 73.
[957] André Delotte, « Propagande », *RFA*, janvier 1966, n°151, p. 171.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

décrue marquée, lors même que le corps des professeurs de lettres connaissait une croissance de plus en plus rapide. Les chiffres étaient si alarmants que le bureau renonça à publier des statistiques pour l'année scolaire 1964-1965. Un décompte effectué à partir des « avis financiers » publiés en fin de bulletin n'en donne qu'un aperçu.

Tableau 32 Audience de la Franco-Ancienne (1959-1968)

Période	Adhérents de la Société des professeurs de français et de langues anciennes[958] (effectifs ou cotisations reçues)	Professeurs de lettres classiques et modernes – type lycée – dans l'enseignement du second degré (lycées et collèges, puis CES)	Ratio
1959-1960	2861	7786	36,70%
1960-1961	3025	8409	36%
1961-1962	2866	9391	30,50%
1963-1964	2653	12937	20,50%
	Cotisations reçues du 20 avril 1963 au 1er mai 1964 [1 an et 10 jours] 2177		
1964-1965	n.d.	13580	s.o.
1965-1966	*Cotisations reçues du 1er février 1965 au 20 décembre 1965 [10 mois et 20 jours]* 1689 [Projection sur 12 mois : 1912]	14247	s.o.
	Cotisations reçues du 20 décembre 1965 au15 octobre 1966 [10 mois et 5 jours] 1898 [Projection sur 12 mois : 2277]		

Sources : informations publiées dans la *Revue de la Franco-Ancienne* (tableaux des effectifs pour les années 1959-1964 ; avis financiers pour les années suivantes). Manquent les avis financiers correspondant aux cotisations reçues entre le 1er mai 1964 et le 1er février 1965.

L'exploitation de ces données est bien sûr délicate. La comparaison des effectifs affichés par la société en 1963-1964, et des cotisations reçues du 20 avril 1963 au 1er mai 1964 laisse penser que, dans le calcul des effectifs, l'on incluait les sociétaires qui avaient « oublié » de payer leur cotisation depuis quelques années, ce qui rend la comparaison avec les années antérieures plus difficile. D'autre part, dans la mesure où les cotisations ne rentraient pas au même rythme sur l'ensemble de l'année scolaire, les extrapolations sur une année ne donnent qu'une grossière approximation du nombre effectif de cotisations versées. Ces réserves faites, reste que la diminution des adhérents entre 1960 et 1965 paraît indiscutable.

[958] La Société recrutait aussi un petit nombre d'adhérents parmi les professeurs de l'enseignement supérieur. En 1959-1960 – seule année pour laquelle cette donnée est disponible – ils ne représentaient que 2% des effectifs. Le ratio réel est donc un peu moins élevé.

La perte d'influence de la Franco-Ancienne se mesurait également au peu d'adhérents qu'elle parvenait à attirer dans ses congrès bisannuels. Les données, malheureusement lacunaires, sont éloquentes. Le chiffre de soixante-neuf atteint pour le congrès de Toulouse en 1964 est sans doute à imputer à l'ancienneté et à l'activité de la régionale de Toulouse animée par Boudard, plutôt qu'à la santé de l'association. Ce chiffre restait du reste mince par rapport à ceux qu'atteignaient d'autres associations. Encore pouvait-on, dans les congrès, compter sur l'intérêt éveillé par les débats et les conférences pédagogiques qui encadraient l'assemblée générale. Les assemblées générales qui se déroulaient hors congrès avaient probablement encore moins de succès.

Tableau 33 Nombre de présents aux congrès de la Franco-Ancienne (1962

Congrès	**Participants**
Congrès de Dijon 21-23 mai 1956	137 participants français
Congrès de Clermont-Ferrand 26 mai 1958	Non précisé
Congrès de Royaumont 3-4 juillet 1960	Non précisé
Congrès d'Aix en Provence 15-17 septembre 1962	48 présents
Congrès de Toulouse 14-16 septembre 1964	69 présents
Congrès de Strasbourg 5-8 septembre 1966	38 présents

Source : *RFA*, comptes rendus des congrès.

Enfin, l'entrée en sommeil des régionales témoignait elle aussi des difficultés de la société. Sous la présidence de Maurice Lacroix, la vie des régionales, même précaire, témoignait de l'ancrage local de la Franco-Ancienne. Sous sa présidence, Fernand Robert poursuivit l'effort de Lacroix en direction des régionales. Il se déplaça personnellement pour présider les réunions des régionales de Rennes et Toulouse, et rendit visite aux sections de Saint-Etienne et Nîmes[959]. À l'aube des années 1960, pouvaient être considérées comme actives, quoi qu'à des degrés divers, les régionales de Rennes, Paris, Toulouse, Dijon et Aix.

Sous la présidence d'Hinard, entre 1962 et 1965, cet effort fut relâché. Des régionales, il ne fut plus question dans le bulletin. Seule la régionale de Toulouse, chargée d'organiser le congrès de septembre 1964 semble avoir eu une existence à peu près régulière, grâce aux efforts de Boudard et aux soutiens du recteur. Pour le reste, une poignée de sections d'établissement firent parvenir au bulletin – de manière plus qu'épisodique – des

[959] « Visite aux sections et régionales », *RFA*, n°131, avril 1960, p. 79.

comptes-rendus de leurs réunions ou des motions. La vie locale de la Franco-Ancienne était rentrée en sommeil.

L'élection de Demoule comme président en mai 1965, la désignation d'un chargé de propagande en la personne de Delotte à la rentrée de 1965, entraînèrent une prise de conscience et un sursaut : il fallait repartir à la conquête des professeurs. L'on élabora un questionnaire, distribué par tract dans les établissements grâce aux soins des adhérents. Aux non-adhérents, il était demandé de préciser les motifs de leur abstention. Trois réponses leur étaient proposées : l' « ignorance de l'existence de la Franco-Ancienne », la « négligence », ou « l'hostilité » [960]. Ce dernier terme témoignait d'un malaise que la direction de la Franco-Ancienne avait décidé d'affronter. Cette inquiétude était-elle partagée par les adhérents ? Dans le rapport de propagande présenté à l'assemblée générale du 5 septembre 1966, André Delotte déclara avoir reçu 78 feuilles vertes en réponse à son questionnaire, et avoir eu des échanges de lettres avec 33 collègues[961]. Résultat modeste. Mais si l'on en juge d'après les cotisations reçues, cette campagne ne fut pas sans effet : l'on observe en effet, une remontée des adhésions après 1965.

Ces échanges permirent à la société de prendre conscience du décalage croissant entre le profil de ses adhérents et la réalité du groupe des professeurs de lettres.

* Les ornières du passé

La répartition des cotisations reçues entre le 20 décembre 1965 et le 15 octobre 1966 – échantillon correspondant probablement à 80 ou 90% des effectifs de la société – nous en donne un aperçu[962]. L'examen de cet échantillon met d'abord en évidence le rôle joué par la section d'établissement dans les mécanismes d'adhésions. Rares étaient ceux qui adhéraient individuellement à la Franco-Ancienne : moins de 5% (4,48%) sur le total des adhérents du territoire métropolitain comptabilisés dans cet échantillon. Pour le reste, il s'agissait d'adhésions groupées, réunies par le correspondant d'établissement. Les tableaux ci-dessous récapitulent les principales informations tirées de cet échantillon.

[960] Supplément à la *RFA*, n° 150, octobre 1965 (Feuille verte pliée en 2). 3p.
[961] André Delotte, « Rapport de propagande », *RFA*, n°154, octobre 1966, p. 159.
[962] Les avis financiers publiés dans les n°152 et 153 de la *RFA*, datés de mars et juin 1966 signalent les cotisations reçues au titre de l'année 1964-1965 et 1966-1967. Nous n'avons retenu que les autres cotisations, correspondant à l'année 1965-1966.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Tableau 34 Ventilation des cotisations reçues par la Franco-Ancienne entre le 20 décembre 1965 et le 15 octobre 1966

g. Total

Origine des cotisations		Total	Proportion
Étranger		39	2%
France	Enseignement supérieur (faculté ou collège littéraire universitaire)	88	4,7%
	Enseignement du second degré	1729	90,3%
	Affectations non précisées	57	3%
	CPR	1	n.s.

h.

i. Détail des cotisations provenant de l'enseignement du second degré

Origine des cotisations		Total	Proportion
Lycée	de garçons	830	48,5%
	de jeunes filles	335	19,5%
	Mixte	222	13%
	non précisé	287	16,8%
Divers (enseignement militaire, CNTE etc.)		24	1,4%
CES		11	0,6%
Inspection		4	0,2%
Total		1713	100%

Source : « Avis financiers », *RFA*, n°152 mars 1966 ; n°153 juin 1966. Pour ne pas alourdir inutilement ce chapitre, nous n'avons pas reproduit ici tous les tableaux qui ont servi aux analyses présentées ci-dessous.

On remarque tout d'abord le développement, en valeur absolue et en valeur relative, de l'implantation dans l'enseignement supérieur : avec 88 adhérents, contre une soixantaine en 1959-1960, la part des universitaires était passée de moins de 2% à près de 5%. La Franco-Ancienne parvint effectivement à maintenir cette collaboration grâce à l'engagement, dans ses instances, de quelques universitaires : si Boyancé dut quitter les fonctions de vice-président pour des raisons professionnelles mais fut désigné, comme Robert, président d'honneur, Jacqueline Duchemin, professeur de grec à la faculté de Poitiers, devint vice-présidente à compter de 1962. Le comité compta, dans les années 1960, entre sept et huit membres de l'enseignement supérieur.

Ces individus parvenaient à entraîner dans leur sillage quelques collègues. Ainsi d'après les avis financiers, les facultés comptant plus de cinq adhérents – souvent entre dix et vingt – étaient presque toujours celles dont l'un des membres figurait au comité de l'association, qu'il s'agisse de la faculté de Rennes (Marache), de Poitiers (Duchemin), d'Aix-Marseille et Nice (Granarolo), de Nanterre (Bertrac) ou de Paris (Robert, Boyancé et Durry). L'engagement de l'un des professeurs – même lorsqu'il ne jouait pas le rôle de délégué chargé de rassembler les cotisations – avait un effet d'émulation. Seule la faculté de Strasbourg échappait à cette règle, grâce aux soins de Schwartz qui, sans être au comité,

jouait le rôle de délégué dans l'université. Il fallait peut-être y voir la trace de l'engagement de la régionale de la Franco-Ancienne pour l'enseignement du français en Alsace après la Libération.

Le tableau des délégués de la Franco-ancienne par établissement, communiqué dans numéro de novembre 1963, montre *a contrario* que bon nombre de facultés importantes ne disposaient, à cette date, d'aucun correspondant : c'était le cas, pour retenir les plus gros centres universitaires en lettres, des facultés de Montpellier (en dépit de la présence au comité de Jourda), de Lyon, Lille, Grenoble, Bordeaux et Toulouse[963]. Du reste, au congrès de Toulouse organisé en septembre 1964, la faible représentation de l'enseignement supérieur français fut remarquée et déplorée par les membres du bureau[964].

Délégués d'établissement et membres du comité appartenant à l'enseignement supérieur étaient, pour la quasi-totalité, hellénistes ou latinistes. Seul Jourda, membre du comité et spécialiste de littérature française, faisait exception à cette règle. La Franco-Ancienne semblait bien n'être, dans l'enseignement supérieur, qu'une société de professeurs de langues anciennes.

Dans l'enseignement du second degré, le changement de nomenclature, conséquence de la réforme Berthoin, ne permet malheureusement pas d'apprécier si les clivages anciens (entre lycées et collèges d'une part, entre collèges classiques et collèges modernes ou techniques de l'autre)[965] se reflétaient toujours, à cette date, dans la structure des adhésions. En revanche, en dépit des progrès de la mixité, et de l'incertitude relative au statut d'un certain nombre d'établissements, le déséquilibre entre le total des adhérents des lycées de garçons et le total des adhérents des lycées de jeunes filles était encore suffisamment marqué pour être significatif.

En 1966-1967, il y avait, en France métropolitaine, 314 lycées de garçons pour 245 lycées de filles et 681 lycées mixtes (classiques, modernes et techniques). En supposant que la répartition du personnel ne dépendait pas du statut de l'établissement, on aboutit à la ventilation suivante : 25% des professeurs exerçant en lycée de garçons, 20% en lycées de filles, 55% en lycées mixtes[966]. Le déséquilibre observé entre cette répartition et celle que l'on observait chez les adhérents de la Franco-Ancienne était donc net. La Franco-Ancienne

[963] « Liste des correspondants de la Franco-Ancienne », *RFA*, n°144, novembre 1963, pp. 214-222.
[964] Réunion du bureau, 18 octobre 1964, *RFA*, n°149, juin 1965, p. 71.
[965] Suite au décret du 6 janvier 1959, les anciens collèges modernes, classiques ou techniques, ainsi que les écoles nationales professionnelles furent rebaptisés « lycées ».
[966] « Nombre et répartition des établissements scolaires du niveau du Second degré.1966-1967 », TS, n°2996, février 1968. La répartition par sexe n'a pu être retrouvée pour l'année 1965-1966.

n'avait pas réussi à s'implanter dans les établissements féminins aussi solidement que dans les établissements masculins.

Elle était aussi très mal implantée dans les CES. Sans doute les professeurs de lettres enseignant en CES étaient-ils, en 1965-1966, encore peu nombreux. Ils n'en comptaient pas moins à cette date pour 7,7% du total des professeurs de lettres, type lycée, exerçant dans le second degré[967]. Avec 0,6% d'adhérents du second degré provenant d'un CES, la Franco-Ancienne affichait donc un sérieux retard, qui menaçait encore de s'accroître avec la multiplication de ces établissements.

Cette analyse confirme les craintes exprimées par Delotte, chargé de la propagande, en janvier 1966 : « Deux dangers menacent la Franco-Ancienne : n'être représentée que dans les établissements anciens, alors qu'elle doit pénétrer dans les établissements nouveaux, lycées, CES, Groupes d'observation dispersés ; ne recruter que des professeurs d'un certain âge» [968]. Si la Franco-Ancienne peinait à s'implanter dans les établissements nouveaux, le départ à la retraite de ses fidèles menaçait d'érosion son ancien réseau. André Delotte signalait ainsi, à l'assemblée générale du 5 septembre 1966, que l'association n'était représentée que dans un tiers des établissements figurant dans l'Annuaire officiel de l'Éducation nationale et que certains grands établissements ne comptaient aucun adhérent[969].

Enfin, l'on peut penser aussi que le développement de l'association pâtissait du nombre croissant d'auxiliaires en exercice, moins enclins, sans doute, à s'identifier au modèle proposé par la Franco-Ancienne. La répartition des effectifs de la Franco-Ancienne par académie en 1963-1964 témoignait que le taux d'adhésion dépendait, certes, de l'efficacité des correspondants locaux, mais semblait aussi inversement corrélé, dans certaines zones, à la proportion d'auxiliaires en exercice. Ainsi pourrait s'expliquer la relativement bonne implantation de la société dans les académies de Clermont-Ferrand ou de Paris, et ses faibles performances à Amiens, Lille ou Reims.

[967] Calculs effectués à partir des seuls professeurs exerçant en lycée. Pour les sources, *cf.* annexe statistique.
[968] André Delotte, « Propagande », *RFA*, n°151, janvier 1966, p. 171.
[969] André Delotte, « Rapport de propagande », *RFA*, n°154, octobre 1966, p. 159.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Tableau 35 Répartition des adhérents de la Franco-Ancienne par académie (1963-1964)

Académie	Professeurs de lettres des lycées (titulaires et non titulaires)	Adhérents de la Franco-Ancienne	Ratio adhérents/ professeurs de lettres des lycées	Ratio maîtres rectoraux/professeurs de lettres des lycées
Clermont-Ferrand	489	137	28,0%	17,2%
Nantes	307	76	24,8%	21,8%
Paris	2369	584	24,7%	17,7%
Toulouse	730	170	23,3%	25,1%
Caen	312	71	22,8%	25,0%
Strasbourg	617	122	19,8%	25,4%
Nancy	346	67	19,4%	21,1%
Poitiers	483	93	19,3%	26,9%
Aix	1154	219	19,0%	19,1%
Besançon	282	52	18,4%	24,8%
Bordeaux	649	118	18,2%	25,7%
Rennes	551	95	17,2%	23,2%
Montpellier	611	103	16,9%	23,6%
Orléans	487	75	15,4%	22,8%
Reims	318	42	13,2%	35,2%
Grenoble	731	93	12,7%	23,1%
Dijon	353	44	12,5%	24,6%
Amiens	344	39	11,3%	28,2%
Lille	851	76	8,9%	32,1%
Lyon	615	50	8,1%	18,7%
Rouen	338	15	4,4%	21,9%
TOTAL	12937	2341	18,1%	22,9%

Source : « Effectifs de la société des professeurs de français et de langues anciennes en 1963-1964 », *RFA*, n°147, décembre 1964, p. 236-237 ; « Effectif des personnels enseignants dans les lycées classiques, modernes et techniques », TS n°1446, octobre 1964, p. 4.

NB : Le tableau de la Franco-Ancienne fait apparaître un certain nombre d'adhérents « isolés » (290), c'est-à-dire n'étant pas rattachés à une section d'établissement : ils ne sont pas inclus dans les effectifs des régionales, et leur lieu d'habitation n'est pas mentionné. Ils ne sont pas comptabilisés ici, pas plus que les adhérents étrangers (22).

Il n'était malheureusement pas possible de retirer du décompte les adhérents de l'enseignement supérieur, non signalés cette année-là. Mais cela ne fausse l'analyse que de manière marginale, compte tenu de leur petit nombre.

Le tableau de la Franco-Ancienne, qui précise les effectifs par régionales et par département, ne tient pas compte de la création récente des académies d'Amiens et Rouen (décret du 9 juin 1964). L'on a procédé aux regroupements qui s'imposaient pour reconstituer les effectifs de ces deux académies.

* Une démocratie interne défaillante

Le système d'élections à deux niveaux adopté à sa création par la Franco-Ancienne, comme par bon nombre d'associations, devait permettre d'assurer à la fois la représentation des catégories au sein du comité (élu par l'ensemble des membres selon des règles précisées par les statuts) et l'unité du groupe qu'incarnait le bureau (élu par le comité). Dans les années 1960, ce système se révéla de moins en moins efficace.

Il faut d'abord évoquer le rôle joué par les nouveaux statuts adoptés en 1960. Lorsque la société s'était reconstituée à la Libération, elle s'était structurée sans référence aucune aux statuts historiques, qui avaient été amendés peu de temps avant la guerre, en 1938. En publiant ces statuts, ressurgis d'on ne sait où, en 1957, Jean Demoule, alors secrétaire

général, avait incidemment signalé que ces statuts étaient restés introuvables à la Libération. Cette affirmation – aussi difficile à croire soit-elle – avait au moins le mérite d'excuser les instances dirigeantes dont les pratiques avaient été assez peu conformes aux statuts, sur un certain nombre de points, notamment sur l'élection des membres du comité.

La réforme Berthoin, qui transformait les collèges en lycées, rendait caduques les anciennes modalités d'élection du comité – où était précisée la place respective des professeurs de lycée et des professeurs de collège : une réforme était indispensable[970]. Cette réforme, débattue et adoptée à l'assemblée générale de 1960[971], ne permit pas d'améliorer le fonctionnement de la société. Elle eut au contraire pour effet de régulariser des pratiques qui compromettaient la capacité de la société à représenter correctement l'ensemble du groupe qu'elle prétendait défendre.

La première modification portait sur les catégories représentées au comité. Jean Demoule, initiateur de la réforme, suggérait de fixer dans les statuts la proportion de certifiés et d'agrégés présents au comité. Cette transformation aurait été logique. En effet, la distinction opérée par les anciens statuts entre professeurs de collège et professeurs de lycée avait notamment pour effet – dans l'entre-deux-guerres – de permettre une représentation à peu près équilibrée des professeurs agrégés (majoritaires en lycée) et des professeurs licenciés (plus nombreux en collège). Avec la création du CAEC puis du CAPES, les chargés de cours avaient cédé la place aux certifiés, et il aurait été somme toute logique que le comité réserve une place distincte aux agrégés et aux certifiés. Mais cette solution avait été écartée, et les seules catégories retenues par les nouveaux statuts étaient les suivantes : enseignement secondaire masculin, enseignement secondaire féminin, administration et enseignement supérieur. Le nouveau texte gommait toute référence à des réalités catégorielles bien avérées dans l'enseignement, au profit d'une distinction entre enseignement féminin et enseignement masculin qui perdait peu à peu de son sens, à mesure que les établissements mixtes se multipliaient. En outre, elle maintenait entre enseignement féminin et masculin un déséquilibre que ne justifiait plus la réalité de l'enseignement.

Plus grave encore, la deuxième modification apportée aux statuts pérennisait le principe de la réélection systématique des membres du comité en place. Conçus notamment pour éviter ce phénomène, les anciens statuts, publiés en 1957, précisaient que « les membres élus du comité n'étaient immédiatement rééligibles qu'une fois ». Dans les faits, depuis 1946,

[970] Jean Demoule, « Révision des statuts », *RFA*, n°132, juin 1960, p. 185 sqq.
[971] Compte rendu de l'assemblée générale, 3 juillet 1960, *RFA*, n°133, octobre 1960, p. 234 sqq.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

les membres du comité s'étaient tous présentés plus de deux fois devant les suffrages (quatre ou cinq fois pour les plus anciens). La réforme de 1960 régularisa ce fonctionnement, en rendant les membres du comité « toujours rééligibles ». En théorie bien sûr, rien n'empêchait un adhérent de se présenter pour être élu au comité, éventuellement sur la place d'un membre candidat à sa réélection. Mais la réélection des membres sortants était à ce point considérée comme normale par les instances dirigeantes que le bulletin ne publiait d'appel à candidature que lorsque une démission rendait nécessaire le recrutement d'un nouveau membre. La prise en compte des votes par correspondance achevait de figer la composition du comité en interdisant toute candidature spontanée, présentée le jour de l'assemblée générale. L'élection du comité avait ainsi été vidée de toute substance démocratique, suscitant de moins en moins d'intérêt auprès des adhérents.

Si la présidence de Fernand Robert avait coïncidé avec un renouvellement assez important du comité (cinq nouveaux membres en 1959, cinq nouveaux membres en 1960), celui-ci n'avait plus guère évolué par la suite, n'accueillant que trois nouveaux membres en 1963, suite à trois démissions. Cet immobilisme se retrouvait aussi dans la composition du bureau, qui n'accueillit, entre 1960 et 1965 que deux nouveaux membres – sans compter les membres d'honneur : Mlle Philippe, certifiée et M. Évrard, professeur au lycée de Bellevue. Les mécanismes censés garantir la représentation fidèle des adhérents, dans leur diversité, se voyaient ainsi détournés de leur fonction initiale. Le fossé ne pouvait donc que se creuser entre la tête de l'association et le corps qu'elle était censée représenter. Les manœuvres de Guy Bayet pour rester à la tête de la Société des agrégés dans les années 1960, la composition des instances nationales de la Société des professeurs d'histoire géographie témoignent que le problème du passage de relais par les équipes en place n'était pas l'apanage des professeurs de lettres[972].

La défense de l'agrégation de grammaire, ainsi que la gestion du conflit relatif à l'entrée des modernes dans la société attestent du poids de ces anciens dans la direction de la Société.

2. Tensions chez les classiques

Conséquence logique de la croissance rapide du second degré, les recrutements massifs de professeurs et la dégradation corrélative de la proportion d'agrégés dans le corps

[972] Yves Verneuil, *Les agrégés…*, *op. cit.*, p. 306 , mais Guy Bayet était un jeune agrégé (31 ans, à son arrivée à la tête la Société, qu'il présida pendant 30 ans); Patricia Legris, en revanche, décrit un phénomène plus comparable à celui qu'on observe à la Franco-Ancienne pour la SPHG (vieillissement et non-représentativité des cadres eu égard aux mutations du corps enseignant), *L'écriture des programmes d'histoire…*, *op. cit.* p. 132.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

enseignant appelaient une redéfinition des rôles respectifs des agrégés et des certifiés dans les établissements de second degré. La complexité de ce problème, dont témoignent la vivacité des débats au sein de la Société des agrégés[973] et les hésitations des syndicats, conduisit le ministère à préférer l'expédient provisoire des circulaires à la mise en place d'une réforme de grande ampleur. Deux circulaires sur l'emploi des agrégés, datées des 13 mai et 19 décembre 1961, invitaient ainsi les chefs d'établissement à employer les agrégés prioritairement dans le second cycle[974]. Cette évolution du rôle de l'agrégé menaçait directement les agrégés de grammaire.

En effet, historiquement, l'agrégation de grammaire devait recruter les professeurs de français, latin et grec de 6e, 5e et 4e, et l'agrégation de lettres, les professeurs de 3e, 2nde et 1ère. Employer les agrégés de grammaire dans le second cycle revenait à nier la spécificité de leur recrutement et de leur formation. Sur ce point, les responsables du Ministère était, apparemment, partagés. Si la circulaire du 13 mai réservait le cas, spécifique, de l'agrégé de grammaire, en revanche, la circulaire du 19 décembre n'y faisait plus allusion.

La Franco-Ancienne déploya toute son énergie pour défendre les droits des agrégés de grammaire. Alertés par des professeurs que l'on chassait des petites classes, le bureau s'adressa à deux reprises à Pierre Clarac, doyen de l'Inspection Générale des Lettres : la première fois, en 1962, pour s'assurer que la circulaire du 19 décembre ne remettait pas en cause l'exception faite par la circulaire du 13 mai ; la deuxième fois, en avril 1963, pour protester contre des affectations autoritaires d'agrégés de grammaire dans le second cycle et demander confirmation de la doctrine de l'inspection générale. La Franco Ancienne obtint chaque fois satisfaction[975].

Elle parvint aussi à se faire entendre sur le sort à réserver à l'agrégation de grammaire. En effet, la disparition de l'agrégation de grammaire semblait être la conséquence logique de l'affectation des agrégés dans le second cycle. Au printemps 1963, le directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, Jean Capelle, mit à l'étude un projet de fusion entre l'agrégation de grammaire et l'agrégation de lettres, élaboré par l'inspecteur général Jean-François Allard. Pour contrer cette menace, André Hinard fit adopter par l'assemblée générale du 23 mai 1963 un vœu sur l'emploi et le recrutement des

[973] Yves Verneuil, *La société des agrégés…,op. cit.* partie III, Chapitre 7 « La question de la place de l'agrégé : un débat fondamental », pp. 683-736.
[974] Circulaire du 13 mai 1961, « Organisation du service à la rentrée de septembre 1961 », *BO*, n°20, 22 mai 1961, p. 1823. Circulaire du 19 décembre 1961, « Organisation du service pour la rentrée scolaire 1962-1963 », *BO*, n°1, 1er janvier 1962, pp. 11-14.
[975] Réponse de Pierre Clarac à Fernand Robert, 22 février 1962, *RFA*, n° 139, mai 1962, p. 132 ; réponse de Pierre Clarac, datée du 6 mai 1963, *RFA*, n° 143, juin 1963, p. 148.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

agrégés de grammaire, et sur le maintien de leur agrégation[976]. Fernand Robert, consulté sur le projet Allard en sa qualité de président du jury de l'agrégation de lettres féminine put également faire entendre la voix de la Franco-Ancienne, dans un courrier adressé au directeur et publié dans le bulletin[977]. Le projet fut temporairement repoussé.

Comment expliquer la vigueur et la constance de l'engagement de la Franco-Ancienne en faveur de l'agrégation de grammaire et de ses agrégés ? Les comptes rendus de bureau et du comité font état de motivations diverses, pour ne pas dire contradictoires. Pour Maurice Lacroix, agrégé des lettres, il s'agissait avant tout de défendre la place de l'agrégé dans toutes les classes de l'enseignement secondaire[978]. Au sein de la Société des Agrégés, très divisée sur cette question, il s'était fermement prononcé en faveur du maintien de l'agrégé dans le premier cycle, gage de l'unité, de la continuité et de la qualité de l'enseignement secondaire. Il était rejoint sur ce point par Jeanne Lac.

Pour André Hinard, agrégé de grammaire, intéressé par les développements de la linguistique, la survie de l'agrégation de grammaire était avant tout indispensable au maintien d'une école linguistique et philologique française alors en plein essor[979]. Il était d'ailleurs favorable à la proposition de l'administration qui, renonçant à faire disparaître l'agrégation de grammaire, avait songé à la rebaptiser agrégation de philologie. Jacqueline Duchemin, professeur de l'enseignement supérieur, partageait les mêmes ambitions pour l'agrégation de grammaire. À ses yeux, si l'agrégation était appelée à devenir un concours de recrutement pour l'enseignement supérieur, l'agrégation de grammaire, très spécialisée, présentait d'ores et déjà d'excellentes garanties. Enfin, la défense des intérêts corporatistes n'était pas absente des préoccupations des membres du bureau. En témoigne cette exclamation de Jean Demoule – lui-même agrégé de grammaire – qui n'hésita pas à parler de « *rupture de contrat* »[980], à propos de l'affectation des agrégés de grammaire dans le second cycle.

En dépit de cette diversité de points de vue, perceptible à la lecture du bulletin, l'engagement de la Franco-Ancienne en faveur du maintien des agrégés de grammaire dans le premier cycle risquait fort d'apparaître comme la conséquence mécanique du poids des

[976] Vœux de l'assemblée générale du 23 mai 1963, *RFA*, n° 143, juin 1963, p. 119.
[977] Courrier de Fernand Robert au Directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, 7 août 1963, *RFA*, n° 144, pp. 198-201.
[978] Réunion du bureau, 9 avril 1961, *RFA*, n° 137, novembre 1961, p. 511.
[979] Réunion du bureau, 9 avril 1961, *RFA*, n° 137, novembre 1961, p. 511 ; Réunion du comité, 17 novembre 1963, *RFA*, n° 146, mai 1964, p. 113. Sur l'essor de la linguistique française dans les années 1960, voir Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique*…, *op. cit.*
[980] Réunion du bureau, 15 février 1964, *RFA*, n° 146, mai 1964, p. 116.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

agrégés de grammaire dans la société. Historiquement liée à la longue présidence de Théodore Suran, lui-même agrégé de grammaire, cette forte présence des agrégés de grammaire au sein de l'association ne s'était pas démentie après la guerre et l'on comptait encore, dans le bureau de la société en 1960, pas moins de cinq agrégés de grammaire sur les douze membres élus que comportait le bureau (Suzanne Henches, André Hinard, Jean Demoule, Jean Hosotte, André Delotte), lors même que la part des agrégés, et en son sein, celle des agrégés de grammaire, avait considérablement diminué depuis la Libération. À une époque où bon nombre de professeurs de lettres – y compris de professeurs certifiés affectés dans le second cycle – assuraient des heures supplémentaires, l'ardeur mise par la Franco-Ancienne à défendre le privilège des agrégés de grammaire finit par froisser certains sociétaires, qui donnèrent leur démission[981].

Les résultats, pour les électeurs littéraires, du référendum de la Société des agrégés sur la place de l'agrégé en 1961 témoignaient de vraies divergences de vues entre agrégés de grammaire et agrégés de lettres :

Tableau 36 Résultats du référendum de la Société des agrégés sur la place des agrégés, 1961 (électeurs littéraires)

	Propédeutique et recherche		Propédeutique, recherche, deuxième cycle du second degré		Propédeutique, recherche, second degré tout entier		Total
Lettres	25	6,5%	215	55,6%	147	38,0%	387
Grammaire	16	5,7%	129	46,1%	135	48,2%	280
Lettres modernes	1	Ns	2	ns	1	ns	4

Source : *RFA*, n°138, février 1962, p. 74. Le bulletin ne donne que le nombre de votants, sans afficher les pourcentages qui font état d'un net désaccord entre agrégés de grammaire et agrégés de lettres sur ce point.

En l'absence de données chiffrées, il serait hasardeux de se prononcer sur l'impact que cette politique a pu avoir sur les effectifs de la Franco-Ancienne. Reste que le mode de fonctionnement de la société, qui confiait à un petit nombre de personnes quasi-inamovibles des décisions qui engageaient l'ensemble des adhérents ne pouvait que susciter méfiances et soupçon de la part de la base, à l'encontre de dirigeants qui la représentaient mal. Les débats relatifs à l'ouverture aux modernes témoignent là encore, dans les décisions prises, du poids des « ultras »[982].

[981] Réunion du bureau, 15 février 1964, *RFA*, n° 146, mai 1964, p. 115.
[982] L'expression est de Jean Marchais, alors président de la Société des agrégés, et membre de la Franco-Ancienne ; lettre de Jean Marchais au président de la Franco-Ancienne, 17 octobre 1959, *RFA*, n°130, novembre 1959, p. 206.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

3. L'ouverture aux modernes : une pierre d'achoppement

Depuis 1946, la Franco-Ancienne s'était toujours fermement prononcée contre la formation moderne des professeurs de français, ne tolérant qu'à titre transitoire l'existence de la licence de lettres modernes, et luttant ardemment contre la mise en place d'une nouvelle agrégation. Dans cette bataille, il ne pouvait être question d'ouvrir les portes de la Franco-Ancienne aux licenciés de lettres modernes dont les intérêts étaient directement contraires à ceux qu'elle défendait. La création de l'agrégation de lettres modernes modifiait les données du problème. Optant, un temps, pour la « politique du pire », la Franco-Ancienne se résigna finalement à l'existence de ce nouveau cursus, sans pour autant accueillir formellement les professeurs de lettres modernes.

* La « politique du pire »

Le vote des conseils et la publication de l'arrêté créant l'agrégation de lettres modernes en juillet 1959 n'infléchit pas dans un premier temps l'attitude de la société : le cursus de lettres modernes ne devait être qu'une solution temporaire à des problèmes d'orientation que la réforme de l'enseignement devait à terme faire disparaître. Toute l'énergie de la société devait se concentrer sur la disparition de cette anomalie. Dans un premier temps, tant les positions de la société sur le cursus de lettres modernes, que son attitude à l'égard des professeurs de lettres modernes découlèrent de ce principe.

Avant même que les arrêtés ne fussent publiés, Maurice Lacroix entreprit une série de démarches pour revenir sur le vote des conseils d'enseignement. Si Fernand Robert avait été élu président de la Société en mai 1959, il laissa à Maurice Lacroix le soin de diriger cette campagne. Ce dernier s'appuya tout d'abord sur les parlementaires, et en premier lieu Hippolyte Ducos, député et fervent défenseur des humanités, qui dirigeait, à l'Assemblée Nationale un « groupe de défense de l'humanisme », rassemblant une vingtaine de députés. Lacroix et Lac purent exposer leur critique du projet devant ces députés réunis le 1er juillet 1959[983]. Hippolyte Ducos adressa également une question orale au ministre André Boulloche au sujet de cette agrégation[984], suscitant un débat à l'Assemblée nationale. Se prononcèrent contre l'agrégation, outre Ducos, Jean-Paul Palewki, avocat, UNR, Jean-Baptiste Biaggi, avocat, UNR, Xavier Trellu, agrégé de grammaire, républicain populaire et centre démocratique. Intervinrent pour défendre le concours Emmanuel Villedieu, UNR et Jacques

[983] Démarche évoquée dans la *RFA*, n°129, septembre 1959, p. 108.
[984] Le compte rendu de ce débat fut publié au journal officiel. Première séance du 18 décembre 1959, questions orales avec débat, « L'agrégation de lettres modernes », *JORFDAN*, 1958-1959, n°101, 19 décembre 1959, p. 3476-3482.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Raphaël-Leygues, commissaire principal pour la marine nationale, UNR. La présence de députés UNR de part et d'autre témoignait que la question n'était pas perçue comme une source de clivage politique. L'on y évoqua les grands débats suscités par les réformes de 1902 – auxquels avait participé Georges Leygues, père de Jacques Raphaël-Leygues – et 1923. Mais contrairement aux débats de cette période, la question de l'agrégation de lettres modernes ne mobilisa, hormis Ducos, que des hommes politiques de second plan (aucun autre ministre ou ancien ministre).

Lacroix écrivit d'autre part à Maurice Schumann, président de la commission des Affaires Étrangères de l'Assemblée Nationale, pour attirer son attention sur le tort que cette création pourrait porter au prestige du corps enseignant français à l'étranger, où le latin était souvent exigé des spécialistes du français. Ce dernier accueillit avec intérêt l'analyse de Maurice Lacroix et promit de mettre la question à l'étude[985]. Il s'adressa enfin au Président de la République pour « *signaler la gravité du coup porté aux études classiques*» [986] .

La tentative sur laquelle les responsables fondaient le plus d'espoir était la procédure juridique entreprise par Lacroix pour faire annuler l'arrêté au motif que l'avis du Conseil de l'enseignement supérieur n'avait pas été donné valablement, le quorum réglementaire n'ayant pas été atteint. Lacroix renouait là avec une méthode plusieurs fois employée par Suran dans l'entre-deux-guerres, parfois avec succès. Mais le recours gracieux[987], tout comme le pourvoi en Conseil d'état furent successivement rejetés[988].

Anxieux de voir disparaître la nouvelle agrégation, certains membres du bureau en vinrent à prôner ce que Jean Marchais, membre de la société mais aussi président de la Société des agrégés, appelait une « *politique du pire* » [989]. Plutôt que de lutter pour une amélioration de l'agrégation de lettres modernes, on préférait s'en désintéresser de peur que ces amendements, rehaussant sa valeur, ne la consolident. Si Fernand Robert récusa l'accusation portée par Jean Marchais[990], l'attitude de certains membres du bureau confirme cette impression.

---

[985] Courrier de Maurice Schumann, président de la commission des Affaires étrangères, à Maurice Lacroix, 8 juillet 1959, *RFA*, n°129, septembre 1959, p. 113.
[986] Ces diverses démarches sont décrites dans la *RFA*, n° 129, septembre 1959, p. 108, sqq.
[987] Courrier de Maurice Lacroix au président de la République, 20 août 1959, *RFA*, n°129, p. 114-115.
[988] *RFA*, n° 131, p. 95 ; n° 139, mai 1962, p. 140.
[989] Courrier du 6 octobre 1959, adressé par Jean Marchais, président de la Société des agrégés à Fernand Robert, président de la Franco-Ancienne, au sujet de l'agrégation de lettres modernes, *RFA*, n°130, novembre 1959, p. 197.
[990] Courrier de Fernand Robert, président de la Franco-Ancienne à Jean Marchais, président de la Société des agrégés, 23 octobre 1959, *RFA*, n°130 novembre 1959, p. 201.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

En effet, le bureau eut rapidement à se prononcer sur un projet de réforme défendu par les Facultés de lettres : il s'agissait d'introduire le certificat d'études latines dans la liste des options disponibles pour le quatrième certificat de la licence de lettres modernes. Ce point fut abordé par le bureau de la Franco-Ancienne réuni le 27 septembre 1959[991]. Boyancé, favorable quant à lui à cette réforme, se heurta à l'opposition de Mattéi, Duchemin, Demoule, Robert et Lacroix. Ces derniers redoutaient tout d'abord une mesure qui donnerait au cursus de lettres modernes une plus grande légitimité, et qui le rendrait donc moins attaquable. Ils craignaient aussi qu'un cursus de lettres modernes qui laisserait trop de place au latin ne concurrençât trop directement les agrégations classiques : les étudiants de la section B risqueraient notamment de renoncer à entreprendre des études de grec après le baccalauréat pour pouvoir se présenter à la licence de lettres classiques, cas qui se présentait chaque année ; des étudiants classiques pourraient même être attirés par l'agrégation moderne, pariant sur leurs bons résultats en latin.

D'autre part, l'administration risquerait d'employer ces certifiés et agrégés de lettres modernes teintés de latin pour enseigner le français dans les sections classiques, en lieu et place des professeurs de lettres classiques qui seraient cantonnés au rôle de professeurs de langues anciennes. À tout prendre, Fernand Robert préférait encore que l'agrégation évoluât vers la bivalence français-langues vivantes. Cette formule, certes contraire aux principes défendus jusqu'alors par la société sur le lien entre le latin et le français, aurait du moins le mérite de préserver la filière classique. S'agissait-il, en sauvegardant la filière classique, de préserver le grec ? Voulait-on préserver les intérêts et prérogatives des professeurs de lettres classiques ? Les deux considérations étaient sans doute étroitement intriquées.

Lorsque le projet de réforme de la licence fut porté devant le conseil en juin 1960, il fut finalement décidé au sein du bureau que les membres de la Franco-Ancienne présents aux conseils d'enseignement auraient la faculté de voter le projet ou de s'abstenir. Hinard, après avoir exposé la position doctrinale de la Franco-Ancienne sur la licence de lettres modernes, précisa que sur ce point, la position de la Franco-Ancienne était de neutralité bienveillante. Le texte fut adopté au CESD à l'unanimité moins une abstention, celle de Mlle Mattéi, et au conseil supérieur à l'unanimité[992].

Conscient de ne pouvoir réclamer la disparition de l'agrégation de lettres modernes sans proposer de solution de remplacement, le bureau de la Franco-Ancienne se fit, dans le

[991] Réunion du bureau, 27 septembre 1959, *RFA*, n° 132, juin 1960, p. 188.
[992] André Hinard, « La session de juin du conseil supérieur », *RFA*, n°133, octobre 1960, p. 258-259.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

même temps, le défenseur d'un projet d'agrégation de lettres unifié, avec latin et grec pour tous les candidats, mais où un système d'options permettrait de donner un poids plus important au français ou aux langues anciennes. Évoqué dans le courrier adressé par Fernand Robert au président de la Société des agrégés le 23 octobre 1959[993], ce projet fut encore mentionné lors d'une audience octroyée par Jean Capelle le 6 avril 1961[994]. Mais il sombra progressivement dans l'oubli.

Ce rejet du cursus de lettres modernes allait de pair avec une exclusion des professeurs de lettres modernes. Pour certains, la défense des privilèges et des intérêts des professeurs de lettres classiques passait par un combat contre les professeurs de lettres modernes. Le courrier adressé par Fernand Robert à la Société des agrégés en octobre 1959 allait en ce sens : aux yeux de la Franco-ancienne, pour l'enseignement du français, un certifié de lettres classiques serait toujours plus qualifié qu'un agrégé de lettres modernes[995]. Si Jeanne Lac fut la seule à démissionner des instances de la Société des agrégés[996] pour protester contre l'admission des agrégés de lettres modernes en son sein, les mouvements d'humeur à l'égard des agrégés de lettres modernes n'étaient pas rares dans la Société: ainsi ces protestations d'un adhérent à l'encontre des agrégés de lettres modernes qui « usurpaient » le titre d'agrégé de lettres[997].

L'attention de la société se portait logiquement sur l'emploi des agrégés de lettres modernes. Une circulaire du 29 août 1960[998], tout en réservant l'emploi des agrégés de lettres modernes aux sections modernes, prévoyait la possibilité d'employer ceux d'entre eux qui avaient un certificat de latin, pour enseigner le latin dans le premier cycle. Vigilant, le bureau lança une enquête sur la qualification des professeurs de lettres employés dans le second degré afin de mesurer l'ampleur du phénomène et de pouvoir, le cas échéant, adresser une

[993] Courrier de Fernand Robert, président de la Franco-Ancienne à Jean Marchais, président de la Société des agrégés, 23 octobre 1959, *RFA*, n°130 novembre 1959, pp. 199-203.
[994] Compte rendu de l'audience accordée par Jean Capelle, directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, 6 avril 1961, *RFA*, n°137, novembre 1961, p. 506.
[995] Courrier du 23 octobre 1959, RFA, p. 199-200.
[996] Comité du 3 avril 1960, *L'Agrégation,* année 1960-1961, p. 371. ∞BN
[997] Réunion du bureau, 22 janvier 1961, *RFA*, n°137, novembre 1961, p. 509 : le bureau évoque les plaintes de « plusieurs collègues » devant « l'emploi abusif du titre d'Agrégé des Lettres à propos d'Agrégés des Lettres modernes ». Le bulletin n° 135 d'avril 1961 (p. 441), réserve quelques lignes à la protestation adressée un professeur du lycée de Chambéry qui a relevé dans le *Journal officiel* du 10 décembre l'emploi de l'expression « agrégé de Lettres », appliquée, dans un arrêté de nomination, à un professeur reçu à l'agrégation des lettres modernes. La revue cite la lettre sans commentaire, sinon les points de suspension : « Il est "souhaitable que le titre d' "agrégé des lettres" soit réservé aux titulaires de l'agrégation des lettres classiques, ou qu'il soit toujours complété par la mention "classiques" ou " modernes" afin d'éviter une confusion »… »
[998] Circulaire du 29 août 1960, sur le service des agrégés des lettres modernes, *BOEN*, n°24, 22 septembre 1960, p. 2467.

protestation à l'administration[999]. À tous égards, la société se comportait comme une société de défense des professeurs de lettres classiques contre les professeurs de lettres modernes.

L'attitude des instances dirigeantes reflétait-elle l'opinion des adhérents ? Seul Jean Marchais – agissant non en tant que président de la Société des agrégés mais comme adhérent de la Franco-Ancienne – prit la peine de défendre un point de vue divergent dans les pages du bulletin[1000]. Schwartz, délégué de la Franco-Ancienne à la faculté de Strasbourg, avait signalé au bureau, en novembre 1961, que ses collèges spécialistes de langue et de littérature françaises – bien que de formation classique – refusaient d'adhérer à la société à cause de son attitude à l'égard de l'agrégation de lettres modernes. Réagissant à ce courrier, Fernand Robert reconnut avoir reçu trois démissions à ce sujet[1001]. Mais le mode de fonctionnement peu démocratique de la société ne permet guère de connaître l'opinion des adhérents sur ce point.

L'échec du pourvoi, et le constat que l'agrégation de lettres modernes attirait plus de linguistes reconvertis que de classiques – fort peu nombreux à se présenter au concours[1002] – conduisirent peu à peu les instances dirigeantes de la Franco-Ancienne à abandonner le rêve d'une disparition du cursus de lettres modernes. Restait le problème du sort à réserver aux professeurs de lettres modernes.

* Tergiversations

Que la Franco-Ancienne se résignât à l'existence du cursus de lettres modernes était une chose. Qu'elle admît les professeurs de lettres modernes en son sein en était une autre. Le débat, ouvert pour la première fois à l'assemblée générale de septembre 1964 se prolongea tout au long de l'année scolaire 1965-1966 dans les réunions du bureau et du comité et dans les pages du bulletin, pour être finalement clos, plus que tranché, au cours de l'assemblée générale de septembre 1966.

Pour une partie des sociétaires, l'intérêt de l'enseignement du français plaidait en faveur de l'unité de tous ceux qui l'assuraient dans les classes de l'enseignement secondaire. En effet, eu égard aux préoccupations pédagogiques de la société, l'exclusion des professeurs

[999] « Enquête sur la rentrée », *RFA*, n° 133, octobre 1960, p. 308, octobre 1960. L'enquête portait sur l'emploi de professeurs de lettres modernes pour enseigner le latin, mais aussi sur le recours à des professeurs d'autres disciplines ou à des délégués sans titre.
[1000] Courrier de Jean Marchais – en tant qu'adhérent – à Fernand Robert, 17 octobre 1959, *RFA*, n°130, novembre 1959, p. 204-211.
[1001] Fernand Robert, « L'agrégation de lettres modernes. En parlons-nous trop ? », *RFA*, n°138, février 1962, pp. 16-18.
[1002] Fernand Robert, « Une diplômée de lettres classiques peut-elle être candidate à l'agrégation de lettres modernes ? », *RFA* n°139, mai 1962, p. 133.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

de lettres modernes était absurde, et même contre-productive. Tel était le point de vue défendu par Anne-Marie Allard, qui soulignait, dans la réponse adressée au questionnaire de 1965, la nécessité d'unir les efforts de tous les professeurs intéressés par ce travail de réflexion pédagogique[1003]. André Delotte, chargé de la propagande à compter de septembre 1965, ne cessa, lui aussi, de défendre ce point de vue. Faisant le point, dans les pages du bulletin, sur les réponses reçues au questionnaire lancé à la rentrée 1965, il cita un correspondant d'Épinal, qui s'inquiétait que les collègues de lettres modernes fussent « laissés à l'abandon ». Lui emboîtant le pas, il plaida en faveur de leur intégration :

> *« Je pense qu'en effet nous devons accueillir tous les professeurs de français. C'est l'intérêt de nous tous – et de nos élèves. Plus nous serons nombreux, plus nous serons forts ; et cette force revigorera les apathiques, et elle nous permettra d'être mieux entendus… »* [1004]

Dans les propos d'André Delotte, les considérations pédagogiques – l'intérêt des élèves – rejoignaient les considérations corporatistes. C'est la force de la société qui était en jeu. En effet, la position de la société à l'égard des modernes n'était pas sans risque pour son maintien. Lors de la réunion du bureau du 16 octobre 1965, Suzanne Henches souligna que beaucoup – y compris parmi les professeurs de formation classique – reprochaient à la société « sa position spécifiquement classique »[1005]. La Franco-Ancienne courait donc le risque de fragiliser son audience, auprès de professeurs classiques pas nécessairement convaincus que leurs intérêts divergeaient de ceux des professeurs modernes. D'autre part, en refusant de représenter les professeurs de lettres modernes, la Franco-Ancienne laissait ceux-ci sans défenseurs, comme le souligna Jean Demoule lors de cette même réunion. Elle courait à terme le risque qu'une société concurrente vînt défendre les intérêts des professeurs de lettres modernes, mettant ainsi en péril la Franco-Ancienne, spectre agité par Allard (un homonyme de l'inspecteur général) et Jacqueline Duchemin à l'assemblée générale de septembre 1966[1006].

Mais l'admission des professeurs de lettres modernes se heurtait aux réticences de plusieurs membres du bureau. Ne risquait-on pas, en admettant des professeurs de lettres modernes, de faire entrer dans la société des ennemis des humanités ? Confrontés à la demande inédite d'un professeur de lettres modernes du Lycée d'Arsonval, désireux de se

[1003] Extraits du courrier de Mme Allard-Boulaine, professeur au lycée Hector Berlioz, Vincennes, *RFA*, n°152 mars 1966, pp. 38-39.
[1004] André Delotte, « Propagande », n°151, décembre 1965, p. 171.
[1005] Compte-rendu du bureau, 16 octobre 1965, *RFA*, n°151, décembre 1965, pp. 168-169.
[1006] Compte-rendu de l'assemblée générale des 5 et 6 septembre 1966, discussion du rapport de propagande, *RFA*, n° 154, octobre 1966, pp. 165-166.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

joindre à une association de professeurs de français, le bureau, réuni le 16 octobre 1965, décida de consulter, au préalable, l'inspecteur général Morisset, président du jury de l'agrégation de lettres modernes (femmes)[1007]. Morisset, comme Boudout, inspecteur général, président du CAPES de lettres modernes (hommes), eurent beau témoigner de l'absence de toute hostilité à l'égard des langues anciennes chez les professeurs de lettres modernes[1008], la méfiance subsista. La présence d'ennemis des langues anciennes au sein de la société aurait pu annihiler tout l'effort entrepris par la Franco-Ancienne pour maintenir la place du latin et du grec dans l'enseignement secondaire. En conséquence, le bureau réuni à nouveau le 23 janvier 1966, choisit d'accepter l'entrée des professeurs de lettres modernes, à condition que ceux-ci adhèrent clairement aux statuts, autrement dit, s'engagent à défendre l'enseignement des langues anciennes[1009].

Il ne s'agissait pas là du simple rappel d'une évidence – tout sociétaire étant supposé adhérer aux statuts de l'association dont il était membre – mais bien d'une condition qui permettait aux correspondants de filtrer les professeurs de lettres modernes qui auraient émis le souhait d'adhérer, et donc d'empêcher l'afflux massif de professeurs de lettres modernes. Les débats de l'assemblée générale de septembre 1966 sont sans ambiguïté sur ce point : André Weiss et Jeanne Lac, pour justifier la politique adoptée par le bureau, allèrent jusqu'à évoquer le risque d'un « noyautage » de la société – notamment par les professeurs de CEG et les instituteurs – en cas d'ouverture franche et sans réserve aux professeurs de lettres modernes[1010].

L'on pourrait croire que l'expression d'une rivalité ancienne entre primaire supérieur et enseignement secondaire prenait ici le pas sur le souci de défendre les humanités. Cette thèse, éventuellement admissible pour Jeanne Lac, l'est beaucoup moins pour André Weiss, adhérent du SGEN[1011], syndicat qui se distinguait notamment par la volonté d'associer au sein d'un même organisme instituteurs et professeurs. Les instituteurs et les maîtres de CEG étaient redoutés, moins comme fers de lance du primaire contre un secondaire menacé, que

[1007] Compte-rendu du bureau, 16 octobre 1965, *RFA*, n°151, décembre 1965, p. 168.
[1008] Dans son rapport sur la propagande présenté à l'assemblée générale de la Franco-Ancienne du 5 septembre 1966, Delotte fait état de leur point de vue, *RFA*, n° 154, octobre 1966, pp. 159-162.
[1009] Réunion du bureau, 23 janvier 1966, *RFA*, n°152, mars 1966, p. 29
[1010] À l'assemblée générale du 22 mai 1956, André Weiss avait pris position en faveur de l'entrée des instituteurs issus de formation secondaire classique dans la société : « Weiss, à propos de l'enseignement de la grammaire dans les Écoles Normales, demande s'il ne serait pas possible d'accueillir, à la Franco-Ancienne, des instituteurs issus des sections secondaires classiques, afin de faciliter les rapports avec le Premier Degré (…) *Lacroix* répond aux suggestions exprimées. Il pense que la proposition de *Weiss* mérite d'être étudiée et il est d'accord sur le principe d'accueillir parmi nous des instituteurs ». (p. 168)
[1011] En 1953, il était responsable pédagogique du SGEN dans l'académie de Strasbourg, *École et éducation,* n°129, 19 octobre 1953, p. 19

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

comme autant d'ennemis héréditaires du latin. La volonté de conserver à la Franco-Ancienne son rôle de défenseur des langues anciennes semble donc avoir prévalu sur toute autre considération chez les adversaires les plus acharnés de l'ouverture aux professeurs de lettres modernes.

Pesaient sans doute aussi en faveur de la fermeture aux modernes le goût de l'entre-soi. La culture classique était le bien commun des adhérents. Les articles du bulletin regorgeaient de citations latines, d'allusions aux auteurs grecs ou latins. Pour la plus grande fierté des sociétaires, le congrès de septembre 1964 s'était terminé par une allocution latine du président de l'Altphilologenverband, à laquelle avaient répondu Boyancé, par une improvisation en latin, puis Maurice Lacroix, par une improvisation en grec[1012]. C'étaient ces plaisirs auxquels il faudrait renoncer si la société s'ouvrait aux modernes.

Demeurait enfin le problème de la formation. La Franco-Ancienne avait combattu la mise en place du cursus de lettres modernes. Pouvait-elle ouvrir ses portes aux professeurs de lettres modernes sans remettre en cause sa doctrine sur les liens unissant le latin et le français ? Au comité réuni le 13 mars 1966, André Weiss, Maurice Lacroix et Jeanne Lac défendirent l'idée que l'instauration d'un certificat obligatoire d'études latines à la licence de lettres modernes constituait la condition préalable à l'ouverture de la société aux collègues de lettres modernes[1013]. Sur leur initiative, le comité, réuni le 13 mars 1966, adopta donc une motion en faveur de l'institution d'une initiation aux études latines, sanctionnée par un examen, pour les candidats à la licence de lettres modernes.

> *« Une certaine connaissance du latin – notamment de sa structure grammaticale et de sa sémantique – est nécessaire à la formation de tous les professeurs de français, même si elle demeure insuffisante pour leur permettre de lire dans le texte, comme ce serait désirable, les grandes œuvres de l'antiquité classique dont nos écrivains se sont si souvent inspirés »* [1014].

La formulation de cette motion était pour le moins ambigüe. En réclamant une réforme de la licence de lettres modernes, la Société reconnaissait officiellement la pérennité de ce cursus, préalable à l'entrée des professeurs de lettres modernes en son sein. Le revirement était sensible par rapport aux positions défendues six années plus tôt, quand le bureau hésitait à soutenir l'introduction du certificat d'études latines à la licence de lettres modernes. Pour autant, la motion ne manquait pas de rappeler fort clairement que cette

[1012] Compte rendu du congrès, *RFA*, n°147, décembre 1964, p. 198.
[1013] Compte-rendu du bureau du 16 octobre 1965, *RFA*, n°151, décembre 1965, pp. 168.
[1014] Motion sur la licence de lettres modernes, adoptée par le comité, 13 mars 1966, *RFA*, n°152, mars 1966, p. 11.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

réforme ne suffirait pas à rétablir l'égalité de compétence entre professeurs de lettres classiques et professeurs de lettres modernes quant à l'enseignement du français. Prise en théorie en vue de l'admission des professeurs de lettres modernes dans la société, la motion du 13 avril 1966 réaffirmait dans les faits leur infériorité.

L'assemblée générale de septembre 1966 devait-elle permettre de trancher définitivement le débat ? Dans son rapport moral, le président Jean Demoule se garda bien d'aborder la question. André Delotte choisit au contraire de porter devant l'assemblée générale un débat qui avait divisé le comité et le bureau tout au long de l'année scolaire 1965-1966. Le rapport de propagande qu'il lut devant l'assemblée était sans détour : il appelait l'assemblée générale à sortir de l'ambiguïté résultant des tergiversations du bureau et du comité pour prendre clairement position en faveur de l'ouverture aux modernes. Son rapport suscita une discussion qu'on imagine volontiers animée. Il fut finalement approuvé à l'unanimité moins une voix, mais il avait suffi à Maurice Lacroix de juger « superflue » l'adoption d'une motion en faveur de l'ouverture aux modernes, pour que la discussion soit définitivement close, sans que la question n'ait été tranchée[1015]. Entrebâillée à contre-cœur depuis quelques mois, la porte de la société ne serait pas grande ouverte aux modernes.

La fermeture des instances nationales, le poids, en leur sein, des ultras soutenus par Maurice Lacroix dont l'autorité ne souffrait apparemment pas la contestation, explique ainsi l'adoption d'une posture qui, *de facto*, coupait la société d'une part grandissante des professeurs de lettres – les professeurs de lettres modernes – tandis qu'elle l'affaiblissait auprès de ses mandants naturels, les professeurs de lettres classiques. Selon un cercle vicieux aux effets désastreux pour l'audience de la société, la fermeture de la société aux modernes entraînait la diminution de ses effectifs, tout en renforçant le repli sur des positions ultra conservatrices. Bien qu'appuyés sur une base de plus en plus étriquée, les dirigeants de la Franco-Ancienne entendaient encore peser sur l'avenir de leurs disciplines. Ils y parvinrent avec un succès inégal.

C. Défendre l'enseignement littéraire : choix tactiques et travail de fond

1. Peser dans les réformes : la question des alliances

Le départ de Maurice Lacroix avait révélé au grand jour des divergences stratégiques : fallait-il rechercher des alliances dans l'enseignement secondaire ou se concentrer sur les causes chères aux professeurs de lettres ? La voie suivie par Fernand

[1015] L'intervention de Maurice Lacroix est rapportée dans le compte-rendu de l'assemblée générale des 5 et 6 septembre, discussion du rapport de propagande, *RFA*, n° 154, octobre 1966, pp. 165-166.

Robert, et par son successeur André Hinard, fut de miser, comme l'avait fait en son temps Lacroix et avant lui Suran, sur les solidarités traditionnelles de l'enseignement secondaire pour défendre les disciplines classiques. Mais l'évolution du second degré, et en son sein, des associations professionnelles et des syndicats rendit cette tactique de moins en moins sûre.

* Défense du latin et défense de l'enseignement secondaire : les aléas d'une stratégie

On sait par quels arguments la Franco-Ancienne rattachait la défense du latin à la défense d'un enseignement secondaire aux structures inchangées : les positions de la société sur la réforme avaient été exposées à la Commission de l'Éducation nationale de l'Assemblée nationale en 1957 et elles n'avaient guère évolué[1016]. La démocratisation de l'enseignement dépendrait avant tout de mesures financières et matérielles, non de l'instauration d'un tronc commun et de procédures progressives d'évaluation. L'orientation précoce était nécessaire pour que l'enseignement classique pût commencer dès la 6e, d'éventuelles erreurs pouvant être corrigées grâce à des classes passerelles. Il fallait enfin, dès la 6e, confier les élèves à des professeurs certifiés ou agrégés. Tout en déplorant le report du début du latin à la fin du premier trimestre de la 6e, le bureau, puis l'assemblée générale avaient donc accepté la réforme Berthoin dans la mesure où celle-ci excluait – en principe – le brassage des maîtres dans les classes et préservait l'existence d'un enseignement secondaire commençant dès la classe de 6e[1017].

Associé, à titre personnel, aux travaux de la « Commission de réflexion sur la réforme de l'enseignement », dite « commission des sages », mise en place par le ministre Sudreau au printemps 1962, Fernand Robert put y faire entendre le même point de vue. Devant le bureau, réuni le 13 janvier 1963, il expliqua comment il avait défendu le principe de la sélection, le début du latin en 6e, le maintien du grec en 4e[1018]. S'il se prononçait pour des établissements polyvalents, le rapport de la Commission ne remettait pas en cause l'essentiel. Aussi le

[1016] Note du 11 juillet 1957, remise par les représentants de la société auditionnée à la Commission de l'Éducation nationale de l'Assemblée, *RFA*, n°123, décembre 1957, pp. 160-163.

[1017] Réunion du bureau, 11 janvier 1959, *RFA*, n°127, mars 1959, p. 6. ; vœux de l'assemblée générale, 3 et 4 juillet 1960, *RFA*, n°133, juillet 1960, p. 240 : « Malgré le lourd sacrifice qu'impose aux études latines l'institution d'un "trimestre blanc" au début de l'année de Sixième, l'Assemblée générale croit devoir ne pas remettre en question le décret du 6 janvier 1959, résultat d'un arbitrage qui met un terme à la querelle du tronc commun. Elle demande l'application loyale de ce décret et rappelle en particulier qu'en son article 55 il exclut tout brassage des maîtres. Elle observe toutefois que le latin constituerait, à côté d'autres disciplines, un excellent test d'orientation et souhaite qu'il soit ultérieurement possible de l'enseigner au cours du "trimestre d'orientation" ».

[1018] Réunion du bureau, 13 janvier 1963, *RFA*, n°142, avril 1963, p. 94. La contribution de Fernand Robert remise au Secrétaire de la commission en novembre 1962 est publiée dans le bulletin, *RFA*, n°141, février 1963, pp. 13 à 21. Le bulletin publia également sa réaction à la version finale du rapport : lettre de Fernand Robert au directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, 21 avril 1963, n°142, avril 1963, pp.83-84.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

comité du 10 mars 1963[1019], et l'assemblée générale du 23 mai 1963[1020] approuvèrent-ils la mise en place d'établissements polyvalents de premier cycle, les Collèges d'enseignement secondaire (CES), susceptibles de permettre une véritable orientation, à condition toutefois que ces établissements soient placés sous la direction d'un personnel de type lycée.

Il ne faudrait pas surestimer à tort la voix de Fernand Robert. La formule des CES, établissements polyvalents où se trouvaient, maintenues à l'identique, les diverses filières du second degré – résultait d'un compromis entre Pompidou et Capelle[1021] . Comme l'attestent les notes de son conseiller technique Henri Domerg, le premier ministre avait, sur la préservation d'un enseignement secondaire long commençant dès la 6e, des visées qui ne différaient guère de celles de la Franco-Ancienne[1022], et cette convergence de vues – que n'appuyait, rappelons-le, aucune relation privilégiée – avait mécaniquement favorisé les positions défendues par la Franco-Ancienne.

Les réformes Berthoin et Fouchet-Capelle montraient que le maintien du latin en 6e et la préservation de l'enseignement secondaire dans ses structures anciennes restaient, à cette date, étroitement solidaires. Mais l'évolution des positions catégorielles et syndicales témoignait, dans le même temps, d'un effritement du front de défense de l'enseignement secondaire, isolant la Franco-Ancienne sur des positions qui, par contraste, paraissaient de plus en plus conservatrices.

La position de la Société des agrégés en fournit un premier exemple. En 1959, un référendum interne sur la place des agrégés avait défendu, à une majorité de 57,7% la possibilité pour les agrégés d'exercer dans les propédeutiques, la recherche et l'enseignement du second degré tout entier, dès la 6e[1023]. En 1961, la société se prononça cette fois, à 55,6% pour le maintien des agrégés dans les propédeutiques, la recherche et le deuxième cycle de l'enseignement du second degré seulement[1024]. La Franco-Ancienne perdait ainsi un allié dans son combat pour préserver à l'identique une filière d'enseignement long débutant dès la 6e. Soulignant les inconvénients de cette nouvelle position pour la Franco-Ancienne, Jeanne

[1019] Réunion du comité du 10 mars 1963, *Revue de la franco-ancienne*, n°142, p. 75.
[10201020] Vœux adoptés par l'Assemblée générale le 23 mai 1963, *Revue de la franco-ancienne*, n°143, p. sqq.
[1021] Antoine Prost, « Jean Capelle… », art. cit.
[1022] Note d'Henri Domerg, 28 janvier 1963, adressée à Georges Pompidou, sur le rapport de la commission des sages, AN, 574/ AP4.
[1023] « Résultats du référendum sur la place de l'agrégé », *L'Agrégation*, n°91, juin-juillet 1959, p. 464.
[1024] « Résultats du référendum sur la place de l'agrégé », *L'Agrégation*, n°107, juin-juillet 1969, p.523.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Lac en vint même à reprocher à Lacroix et Hinard, qui siégeaient au bureau de la Société des agrégés, d'avoir autorisé la tenue d'un second référendum[1025].

Pour autant, à la même époque, le SNES semblait devoir représenter un appui solide pour la défense conjointe du latin et des structures traditionnelles de l'enseignement secondaire. En 1961, la direction pédagogique du SNES avait organisé un référendum sur le cycle d'observation. Trois motions étaient proposées aux adhérents. Sénécat, Mondot et Hinard, jugeant utopique le rétablissement du latin dès le début de la 6e, plaidaient pour le maintien de deux trimestres de latin en sixième classique, « *enseignement constituant un banc d'essai, la réorientation éventuelle des élèves dans les deux sens étant par ailleurs assurée au début de la cinquième et au début de la 4e* ». À cette option, qui tentait de combiner la formule du « *banc d'essai* » - contrepartie du tronc commun – et le maintien des filières, s'opposaient deux formules plus radicales. Rudigoz proposait le rétablissement du latin au 15 septembre – soit le maintien à l'identique des filières de l'enseignement secondaire - et Jeanne Harding plaidait au contraire pour une sixième commune à tous les ordres d'enseignement[1026]. Les votes se répartirent de la façon suivante :

Tableau 37 Référendum du SNES sur le cycle d'observation (1961)

	Motion Sénécat, Mondot, Hinard	Motion Jeanne Harding	Motion Rudigoz	Absentions déclarées	Total
Voix	5280	996	7697	1674	15647
Pourcentage	33,7%	6,4%	49,2%	10,7%	100%

Source : *US*, n°209, 17 avril 1961, p. 15.

Au total, plus de 80% des adhérents du SNES s'étaient donc prononcés pour le maintien du latin en 6e et, quelles que fussent, à ce sujet, les ambiguïtés de la motion Sénécat, pour le maintien de la 6e classique aux côtés des autres filières de l'enseignement. Le congrès de 1962 réaffirma « la fidélité au principe d'un enseignement secondaire continu de la sixième aux classes terminales »[1027].

Mais les efforts consentis par les dirigeants du SNES pour se rapprocher des autres forces syndicales afin de faire front face aux réformes gouvernementales les conduisirent à s'éloigner de la position de défense intransigeante de l'enseignement secondaire. En 1963, Marchais, successeur de Sénécat au secrétariat pédagogique du syndicat tenta, une nouvelle

[1025] Réunion du comité, 29 octobre 1961, *RFA*, n°139, mai 1962, p. 136-137. Jeanne Lac, qui ne figurait plus au bureau de la Société des agrégés y reprocha à Hinard et Lacroix d'avoir donné leur aval à l'organisation d'un second référendum.
[1026] Motions sur le cycle d'observation, *US*, n°206, 6 février 1961, pp. 7-8.
[1027] Congrès de 1962, *US*, n°225, 15 mai 1962, p. 35.

fois, de faire évoluer les positions syndicales en soumettant aux adhérents un nouveau référendum en deux questions :

> *« 1. Acceptez-vous, dans le cadre des établissements polyvalents du Plan Langevin-Wallon et avec le personnel licencié prévu par ce Plan : 6e avec enseignement commun, 5e avec enseignement partiellement différencié ?*
> *2. Au cas d'un oui à la première question, acceptez-vous de reporter l'enseignement du latin en 5e sous forme de banc d'essai ? »*

Ces deux propositions avaient le soutien des dirigeants de la tendance A (Marchais et Simon) ainsi que de ceux de la tendance B (Drubay et Petite). Les syndiqués répondirent oui à une courte majorité à la première question. Ils répondirent non à la seconde question à une forte majorité[1028]. Le congrès conclut en faveur d'une sixième commune avec initiation au latin, mais dans l'hypothèse où toutes les conditions nécessaires pour la réforme (notamment eu égard à la qualification des maîtres) étaient rassemblées. Pour la période transitoire, le SNES concluait au maintien de la différenciation entre classique et moderne dès la classe de 6e[1029]. Certes, Hinard avait réussi à obtenir gain de cause sur la question du latin : il s'en flatta d'ailleurs devant la Franco-Ancienne. Mais cela ne pouvait masquer l'évolution des syndiqués en faveur du tronc commun dès la 6e : il devenait de plus en plus difficile de défendre la place du latin sans tenir compte de ce facteur.

Cette évolution se confirma au congrès de 1965. Au colloque du CNAL d'avril 1964, les dirigeants du SNES avaient mesuré l'isolement de leurs positions de défense de l'enseignement secondaire, par rapport aux parents d'élèves, aux centrales syndicales, aux partis politiques et aux autres organisations de gauche. Le congrès de 1965 opta pour une 6e commune avec bancs d'essai, sans les restrictions qu'il avait apporté à ce projet dans les motions précédentes, où l'accomplissement du plan Langevin-Wallon était renvoyé à un avenir lointain[1030]. En mai 1965, Jean Simon pouvait écrire : « *La défense des structures traditionnelles apparaît […] comme un problème dépassé et la défense sans restriction mentale de structures nouvelles réellement démocratiques apparaît comme une plate-forme plus mobilisatrice et plus efficace* »[1031]. La préservation du latin en 6e ne pouvait désormais se concevoir que dans le cadre du tronc commun. En associant la cause du latin à la défense de l'enseignement secondaire, la Franco-Ancienne s'isolait sur des positions de plus en plus

[1028] Sur l'analyse de cet épisode, Alain Dalançon, *Plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-67*, tome 1, Paris, IHRSES, 2003, pp. 155-156.
[1029] Congrès d'avril 1963, *US*, n°209, 22 avril 1963, p. 12.
[1030] Motion pédagogique générale, *US*, n°12, avril 1965, p. 15.
[1031] Jean Simon, « Un congrès tourné vers l'avenir », *US*, n°13, 10 mai 1965, p. 10.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

minoritaires. Aurait-elle dû se convertir à la défense du latin comme matière du tronc commun ?

L'évolution des positions du SGEN témoignait de la fragilité de cette ligne de repli. On se rappelle que ce syndicat, réformiste, ouvert à tous les degrés de l'enseignement, et qui voulait rompre avec les corporatismes de tout poil, s'était prononcé, dans les années 1950, pour le maintien du latin en 6e, non pas comme élément distinctif de la filière classique, mais comme discipline proposée en « banc d'essai » à tous les élèves. Au congrès de Marseille, en 1962, le SGEN s'était prononcé pour des classes homogènes dès la 6e dans des établissements polyvalents, avec brassage des maîtres en 6e et 5e et enseignement pour tous, dès que possible, soit du latin, soit d'une langue à structures grammaticales différentes du latin. Il avait donc, à nouveau écarté le report du latin au début de la 5e[1032].

Cette position fut abandonnée sous l'influence d'Antoine Prost, successeur de Jacques Natanson à la tête de la commission pédagogique nationale du SGEN. Les positions défendues par ce normalien – ancien élève de l'enseignement classique – jeune professeur agrégé d'histoire entré dans l'enseignement supérieur en 1962 – étaient en rupture avec l'ancienne doxa du SGEN sur le latin. Dénonçant le « caractère social » revêtu par l'enseignement du latin, arguant des possibilités effectives du corps enseignant et de la difficulté, pour la grande masse des enfants, que représenterait l'apprentissage simultané du latin et d'une langue vivante, il proposa, dans le rapport soumis au congrès de Lyon de 1964, le report des débuts de l'enseignement du latin à la classe de 4e[1033]. Si le congrès de Lyon, laissa la question en suspens[1034], le comité national réuni en février 1965 opta pour le report du latin au début de la 4e avec une initiation au latin en 5e[1035]. Le congrès de Caen, réuni en avril 1966, confirma cette orientation[1036]. Si les professeurs de l'enseignement secondaire – souvent anciens élèves de l'enseignement classique – avaient longtemps défendu le latin, leur foi dans les vertus du latin commençait à se lézarder[1037]. Le statu-quo des réformes Berthoin et Fouchet-Capelle semblait ne pas devoir durer.

[1032] Rappel de Natanson, responsable pédagogique du SGEN, à propos du référendum du SNES, *Syndicalisme universitaire,* n°295, 27 mars 1963, p. 7.
[1033] Antoine Prost, « Rapport pédagogique », *SU*, n°323, 12 février 1964, p. 4.
[1034]Congrès de Lyon, 1964, motion d'orientation et de recherche, *SU*, n°329, 15 avril 1964, p. 3.
[1035] « Résolutions du comité national des 18-19 et 20 février 1965 », *SU*, n°358, 3 mars 1965, p. 3.
[1036] Congrès de Caen, « Commission SGEN des problèmes socio-pédagogiques », *US*, n°395, 28 avril 1966, p. 21.
[1037] D'après l'enquête de Jean-Michel Chapoulie, en 1970, 75,9% des agrégés et 61,5% des certifiés recrutés avant 1955, avaient passé les épreuves de l'une des sections classiques à la première partie du baccalauréat. Cette proportion décroît significativement pour les générations suivantes. Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire…*, *op. cit.* p. 117.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* La place des disciplines : agir en franc-tireur ou jouer collectif ?

Si la place du latin dans le cycle d'observation était un problème clef, la Franco-Ancienne se préoccupait plus globalement de l'équilibre général des disciplines, bouleversé par les réformes du premier et du second cycle. Comment faire entendre sa voix ? Sur ce point, elle emprunta successivement, à l'initiative de ses présidents, deux voies contraires.

Reprenant une piste explorée par Delotte, Fernand Robert s'était rapproché de Zamansky, condisciple de la rue d'Ulm, et président du Mouvement national pour le développement des études scientifiques. En novembre 1959, les deux professeurs d'université élaborèrent un plan, publié sous la responsabilité personnelle de ses deux auteurs, avant d'être approuvé par les instances des mouvements qu'ils présidaient[1038]. Y était affirmée, en premier lieu, la nécessité d'une sélection dans l'enseignement, nécessaire au rétablissement de la qualité de l'enseignement et à la formation d'une élite. À cette fin, le mathématicien et l'helléniste proposaient la création d'une « *colonne forte* », divisée en deux cycles. Dans le premier cycle, « *cycle de formation* », commençant en sixième, les matières principales étaient le français, les mathématiques et les langues vivantes ou mortes, toutes ces disciplines étant conçues comme des disciplines de formation, avant la spécialisation qui devait intervenir dans le second cycle.

Réclamée par les scientifiques, le principe de la forte spécialisation des sections du second cycle se trouvait ici affirmé, réserve faite de la section A' dont le plan défendait le maintien. En échange, le rôle du latin comme discipline de formation, et l'octroi d'horaires décents pour cette discipline en premier cycle pouvaient donner satisfaction aux classiques. Le plan Zamansky-Robert offrait donc une réponse à l'arrêté du 12 août 1957 qui avait réduit les horaires du latin au profit des mathématiques.

Si le plan reprenait bien des thèmes chers aux défenseurs de l'enseignement secondaire – la sélection, la formation d'une élite, la défense des concours de recrutement, la séparation des filières – il introduisait dans le premier cycle une distinction entre matières principales et matières secondaires propre à diviser les spécialistes des différentes disciplines[1039]. En cela, il rompait avec les solidarités traditionnelles du secondaire. Aussi ne doit-on pas s'étonner qu'en dépit d'un certain écho dans la presse, ce plan n'ait pas réussi, comme l'avaient espéré ses auteurs, à fédérer les professeurs autour de lui. Zamansky et

[1038] Sur le déroulement de ces rencontres et la diffusion du plan, *RFA*, n°131, janvier 1960, pp. 3-23.
[1039] La réaction de M. Hubac, président de la SPHG, évoquée par Fernand Robert dans le bulletin, fournit un bon exemple des réticences soulevées par ce plan chez les autres spécialistes. *RFA*, n°131, avril 1960, p. 18.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Robert avaient sans doute espéré créer, par delà la sphère enseignante, un mouvement d'opinion favorable au maintien de la qualité des études secondaires.

À la différence de Fernand Robert, André Hinard, qui était, rappelons-le, représentant du SNES au CESD, chercha au contraire à préserver les intérêts de la Franco-Ancienne en recherchant, autant que possible, des solutions négociées avec les autres spécialistes de l'enseignement secondaire, ce qui le conduisit à prendre position sur des projets de réforme, même lorsque les intérêts du français, du latin ou du grec n'étaient pas en cause. Sur l'initiative d'André Hinard, le comité réuni le 11 mars 1962 se prononça ainsi contre un projet soumis aux conseils d'enseignement et ayant pour effet d'aligner l'enseignement moderne long sur l'enseignement moderne court, en réduisant, notamment, le nombre de langues vivantes étudiées. Le compte rendu du comité, réuni le 11 mars 1962 pour examiner cette question est sans ambiguïté sur ce point :

> *« Le projet ministériel qui a été présenté aux sections permanentes des Conseils d'Enseignement, tend brusquement à aligner la totalité de l'enseignement moderne long sur l'enseignement moderne court. Il ne touche pas les études classiques ; il comporte même quelques éléments séduisants (notamment le report de la 2e langue vivante étrangère en 2e est favorable à la défense du grec). Mais nous tenons à notre alliance avec les Parents d'Élèves, les syndicats et les sociétés de spécialistes ; car le jour où les lycées n'existeraient plus jusqu'à la 3e que pour le latin, il serait bien facile de les supprimer »* [1040].

Cette solidarité – calcul tactique, mais aussi reflet de la position d'André Hinard, tenu par son engagement syndical au SNES – fut à nouveau réaffirmée au moment de la réforme du second cycle et du baccalauréat en 1964.

Le français figurait en effet au nombre des disciplines que le ministre, Christian Fouchet, souhaitait voir enseigner dans toutes les sections de la classe de terminale, au même titre que les langues vivantes et l'histoire. Chargés d'un horaire conséquent de français et de langues anciennes dans la future terminale littéraire, les professeurs de lettres pouvaient être aussi amenés à enseigner dans les classes terminales scientifiques dont ils étaient jusqu'alors exclus. En revanche, cette présence accrue en terminale serait accompagnée d'une réduction d'horaire dans les classes antérieures. Au terme d'un rapide débat, il s'avéra qu'au sein du comité, tous préféraient faire front avec les collègues des autres spécialités, philosophes,

[1040] Compte-rendu du comité, 11 mars 1962, *RFA*, n° 141, février 1963, p.43. Ce paragraphe, qui introduit le compte rendu des débats, n'est attribué à personne : il faut sans doute l'attribuer au rédacteur du compte rendu, probablement André Hinard.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

mathématiciens, physiciens, pour lutter contre la suppression du probatoire, plutôt qu'accepter les propositions du ministre, relayées par Allard[1041].

André Hinard s'engagea donc activement contre la suppression du probatoire, sur la base d'un projet alternatif, adopté par le bureau de la société, et soumis aux syndicats, à la Société des agrégés, aux associations de parents d'élèves et à diverses personnalités. Le projet fut discuté dans les congrès de Pâques de diverses associations, mais n'obtint la majorité qu'au SNALC. N'ayant pu rassembler les suffrages sur son projet, il unit ensuite la voix de la Franco-Ancienne à celles de différentes associations de spécialistes et de parents d'élèves, proposant, dans une déclaration signée le 28 avril 1965, de prendre pour base de discussion le projet alternatif publié par la Défense de la Jeunesse Scolaire[1042].

Les réactions aux projets de réformes de la Cinquième République témoignaient ainsi d'une transformation du système d'alliances au sein du second degré. À mesure que la défense de l'enseignement secondaire dans ses structures traditionnelles paraissait de plus en plus irréaliste, le front unissant le SNES, la Société des agrégés et la Franco-Ancienne sur cette ligne était voué à se disloquer. Dans le même temps, le SNES, qui, avait un temps tenté d'assurer à lui seul la conciliation des intérêts des spécialistes, cédait désormais la place à des négociations directes entre ces associations, s'alliant ponctuellement pour défendre telle ou telle combinaison contre les propositions du ministère. Il ne suffisait plus à la Franco-Ancienne d'être présente au sein du SNES pour défendre telle ou telle combinaison – songeons à la réforme des sections du second cycle au début des années 1950 – il fallait désormais négocier au cas par cas avec les associations de spécialistes. Configuration complexe qui diluait, de toute évidence, l'influence qu'étaient susceptibles d'exercer les dirigeants de la Franco-Ancienne sur les compromis finaux. Active sur le terrain des réformes de l'enseignement, la Franco-Ancienne sut-elle investir le champ pédagogique ?

[1041] Réunion du comité, 15 novembre 1964, *RFA*, n°148, mars 1965, pp. 19-22.
[1042] Cette déclaration fut notamment signée par les présidents de l'Union des physiciens, l'Association des professeurs de biologie et géologie, l'Association des professeurs de français et de langues anciennes, l'Association des professeurs d'histoire et géographie, l'Association des professeurs de philosophie, l'Association des professeurs de langues vivantes, l'Association des professeurs de mathématiques, et de la Fédération des Associations de Parents d'élèves des lycées, collèges et établissements d'enseignement public, *RFA*, n° 149, juin 1965, p. 83.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

2. La pédagogie : un retard difficile à combler

À l'assemblée générale de 1959, André Hinard avait souligné que la société avait tout à gagner à mener, en même temps que ses combats pour la défense de ses disciplines, un effort d'approfondissement pédagogique. Les réalisations ne furent pas à la hauteur des attentes.

* Relance et essoufflement

En son temps, Maurice Lacroix s'était surtout efforcé d'associer la société aux initiatives du ministère. Mais les journées d'études de 1957, organisées conjointement par l'inspection générale de lettres, la direction de l'enseignement du second degré et la Franco-Ancienne, n'eurent pas de suite. Dans les années 1960, se tinrent, à Sèvres, diverses journées d'études à destination des professeurs de lettres, sans que la Franco-Ancienne y soit officiellement associée, et sans qu'elle y trouve à redire.

Tout au plus pouvait-elle discrètement s'efforcer de faire admettre parmi les participants certains membres du bureau, sans même en faire état dans le bulletin. En janvier 1967, Leherpeux, chef du service de documentation pédagogique de l'académie de Paris relaya ainsi auprès de l'inspection générale les souhaits de Jean Demoule, alors président de la Franco-Ancienne :

> *« Mon ami M. Demoule, professeur au lycée Michelet et président de la société "franco-ancienne" appelé au stage de Sèvres avec votre accord me téléphone à l'instant pour me demander que soient également convoqués ou plus exactement invités, car ces professeurs entendent assurer leur cours et n'être présents à Sèvres que dans leurs moments de liberté*
> *Mlle Mattei au lycée H. de Balzac*
> *Mlle Philippe " "*
> *M. Weiss au lycée Marcel Roby*
> *M. Roussel au lycée Henri IV »*[1043].

Leherpeux, qui avait déjà œuvré pour que Demoule fût convoqué, appuyait encore cette demande « fort discrète », pour ces trois autres membres du bureau de la Franco-Ancienne, Roussel ayant déjà été convoqué par ailleurs. L'on était loin des protestations officielles de Maurice Lacroix, s'indignant que la société pût être oubliée : il tenait désormais aux réseaux personnels de ses dirigeants et à la bonne volonté de l'inspection que certains de ses membres fussent conviés à titre personnel.

[1043] Courrier de Leherpeux, chef du service de documentation pédagogique de l'Académie de Paris à l'inspecteur général Bocognano, 26 janvier 1967, CAC, 19890313/33.

Qu'en était-il des initiatives propres à la société ? Renouant avec une méthode qui avait porté ses fruits à la reconstruction de la Franco-Ancienne, Fernand Robert, épaulé par les membres du bureau, tenta de relancer la pratique des enquêtes pédagogiques. Le numéro de novembre 1959 contenait ainsi, encarté, un questionnaire sur l'enseignement du latin. Fernand Robert tint à souligner, dans les pages du bulletin, l'importance qu'il accordait à cette démarche :

> *« Nous tenons à souligner combien il serait profitable pour nos études que le contenu essentiel de cette Revue fût de plus en plus formé de l'expérience pédagogique personnelle du plus grand nombre possible d'entre nous. Aujourd'hui nous lançons l'appel : à partir du prochain numéro, ce seront vos réponses qui commenceront, nous l'espérons, à tenir ici la place la plus grande »*[1044].

Sur cette lancée, le bureau diffusa en février 1960, par le biais du bulletin, une nouvelle enquête portant cette fois sur « l'enseignement du français dans les classes de lettres »[1045]. L'enquête sur le latin suscita 304 réponses[1046]. Le compte rendu de l'enquête sur l'enseignement du français dans les classes de lettres, publié en avril 1961, ne précisait pas le nombre de réponses reçues[1047]. Faut-il en conclure que les adhérents, professeurs de lettres classiques, avaient été moins intéressés par le latin que par le français ? Ce soupçon – qui visait la Franco-Ancienne[1048] autant que les professeurs de lettres[1049] – ne s'était pas estompé depuis les vibrantes accusations de Guéhenno. Mais l'on se gardera de conclure, faute de données.

En dépit du succès relatif de ces deux enquêtes, la pratique fut à nouveau abandonnée : les deux enquêtes suivantes – l'une sur la rentrée de septembre 1960[1050], l'autre sur le travail des élèves à la rentrée de 1961, en réaction à une circulaire sur le nombre de devoirs hebdomadaires[1051] – portaient davantage sur les aspects matériels du métier, et sur la défense des conditions de travail et du statut des professeurs que sur les méthodes pédagogiques. En 1962, suite au congrès d'Aix, la Société mit à l'étude, pour l'année 1962-

[1044] Fernand Robert, « Enquêtes pédagogiques », *RFA*, n°130, novembre 1959, p. 154.
[1045] « Enquête sur l'enseignement du français dans les classes de lettres », *RFA*, supplément au n°131, avril 1960.
[1046] « Enquête sur la crise du latin », *RFA*, n°132, juin 1960, p. 164.
[1047] Marie Mattéi, « Résultats de l'enquête sur l'enseignement du français dans les classes de lettres », *RFA*, n°135, avril 1961, p. 408.
[1048] Remarque d'Anne-Marie Allard Boulaine, à l'assemblée générale du 14 septembre 1964, *RFA*, n°147, décembre 1964, p.164.
[1049] Le 11 février 1961, Fernand Robert adressa une lettre au rédacteur en chef du *Monde* pour protester contre une lettre de Pierre Bernard Marquet, publiée le 27 janvier (p. 9) accusant ses collègues, professeurs de français et de langues anciennes, de mépriser le français. Sa protestation fut publiée le 11 mars 1961 (*RFA*, n°135 p. 438).
[1050] « Enquête sur la rentrée », *RFA*, n°133, octobre 1960, p.308.
[1051] Réunion du bureau, 18 juin 1961, *RFA*, n°138, février 1962, p. 73. ; « Enquête sur le travail des élèves à la maison dans les disciplines littéraires », *RFA*, supplément au n°137, novembre 1961.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

1963, « les sujets de français au baccalauréat »[1052]. Mais il s'agissait d'un appel à contribution, non d'une enquête en bonne et due forme et la moisson fut limitée. Le tract distribué en 1965, pour faire connaître la société annonçait deux nouvelles enquêtes, l'une sur la « grammaire structurale », l'autre sur l'enseignement des lettres dans les classes terminales, mais ces projets furent, semble-t-il, abandonnés.

Enfin, les congrès, organisés, de façon bisannuelle au moment de l'assemblée générale, offraient l'occasion de lancer des débats pédagogiques. Sans s'associer à ces initiatives, comme elle avait pu le faire en 1957, l'administration voulut bien toutefois, en reconnaître l'utilité en finançant les frais de déplacement et d'hébergement d'un quota de professeurs par académie. Ces subventions déguisées n'apparaissaient donc pas dans les bilans financiers annuels de la société, mais le bulletin y faisait allusion au moment des inscriptions ou dans le bilan du congrès. Les congrès de la Franco-Ancienne figuraient donc probablement, à ce titre, dans le programme général de stages et journées d'études donnant droit à des frais de remboursement. Malheureusement, ces documents n'ont pu être retrouvés pour les années antérieures à 1966. D'après les allusions trouvées dans le bulletin, la Franco-Ancienne aurait profité de ces facilités en 1958, 1960, 1962 et 1964.

Elle essuya, en revanche, un refus pour le congrès de 1966[1053]. Fallait-il y voir la conséquence des tensions entre Théron, directeur de la Pédagogie, et la Franco-Ancienne ? L'administration avait-elle tout simplement conclu, au regard du nombre des participants aux congrès précédents, au peu d'intérêt de ces réunions ? Quelle qu'en soit la raison, il ne s'agissait pas là d'une mesure frappant indistinctement toutes les associations de spécialistes. Figuraient encore, au « Programme général des journées d'études et stages susceptibles de donner lieu à remboursement de frais », pour les années 1966 et 1967, les journées de l'Union des physiciens et celles de l'Union des naturalistes[1054].

Le contraste entre l'énergie consacrée à la défense des langues anciennes et la minceur du bilan en matière pédagogique ne pouvait manquer de frapper. Il revint à un agrégé de lettres modernes qui avait pris la peine de répondre au questionnaire, P. Demarolle, d'attirer l'attention de la société sur les dangers que comportait son attitude pour l'avenir de l'enseignement du français, auquel elle se disait attachée :

[1052] Encart, *RFA*, n°141, février 1963, p. 48.
[1053] Rapport financier présenté à l'assemblée générale du 6 septembre 1966, *RFA*, n°154, octobre 1966, pp. 164-165.
[1054] Programme général des journées d'études et stages susceptibles de donner lieu à remboursement de frais, année 1966 et année 1967, CAC, 19890313/34.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

> *« Dans une perspective nouvelle, le "Professeur de Lettres" devrait être d'abord un professeur de français : telle est, à notre époque, son utilité essentielle ; c'est à ce titre que nous pourrons nous faire entendre et sauver du même coup l'enseignement des langues anciennes, nécessaire à la formation des maîtres et d'une minorité d'élèves.[…]*
> *Je comprends fort bien le souci de la "Franco-Ancienne" de sauvegarder une culture qui lui est chère ; mais je crains que faute d'avoir suffisamment montré la fécondité, l'actualité, si j'ose dire, de cette culture, elle perde de son audience ; qu'après avoir constaté avec un joyeux étonnement qu'en 1966 des élèves traduisent encore Virgile… et en vers nous nous trouvions demain devant un Baccalauréat réformé où l'épreuve de français sera réduite à la contraction en cent cinquante mots d'un article de Raymond Cartier »* [1055].

Dans ce contexte, la rivalité avec les *Cahiers pédagogiques* tournait inévitablement au désavantage de la société.

* Tensions avec les *Cahiers pédagogiques*

Les tensions avec les *Cahiers pédagogiques* étaient anciennes : s'y mêlaient des considérations proprement pédagogiques – la méfiance à l'égard des méthodes en vigueur dans ces classes – et des considérations liées à la structure de l'enseignement secondaire, à la qualification des maîtres, à la place du latin, que l'expérience des classes nouvelles avait remises en cause.

Ces tensions s'accrurent encore dans les années 1960. La Fédération des Cercles de recherche et d'action pédagogique, créé en 1963, prit nettement et publiquement position sur la réforme de l'enseignement dans un « Manifeste », publié dans les *Cahiers pédagogiques* et diffusé dans les établissements scolaires en 1963[1056]. Favorables au tronc commun dans l'école moyenne, critiques à l'égard des spécialités, accusées de « *tirer chacune de leur côté la couverture inextensible de l'emploi du temps* », soulignant le caractère « *stérilisant* », sur les futurs professeurs, de la « *préparation d'examens et concours difficiles* », les auteurs du manifeste prenaient le contrepoint des options défendues notamment par la Franco-Ancienne.

Les comptes-rendus de l'assemblée générale de la Franco-Ancienne, réunie le 23 mai 1963, firent état du mécontentement suscité par la « *publicité quasi officielle* » donnée au *« Manifeste pour une éducation nationale »* [1057]. Dans un courrier adressé à la Franco-Ancienne le 13 janvier 1964, Fernand Goblot eut à cœur de démentir ce qui avait été suggéré à l'AG : les *Cahiers pédagogiques* n'avaient bénéficié d'aucune aide publique pour diffuser

[1055] Extrait d'un courrier de P. Demarolle, cité par Delotte dans le rapport sur la propagande présenté à l'assemblée générale des 14-15 septembre 1966, et reproduit dans *RFA*, n°154, octobre 1966, p. 159.
[1056] « Manifeste pour l'Éducation nationale », *Cahiers pédagogiques*, n°40, avril 1963.
[1057] Compte rendu de l'assemblée générale, 23 mai 1963, *RFA*, n°144, novembre 1963, p. 189.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

ce texte, accroché dans les établissements scolaires par le soin des lecteurs[1058]. C'était un épisode supplémentaire dans une querelle qui durait depuis près de vingt ans.

Ces tensions rendaient difficile l'appartenance simultanée aux deux associations. Anne-Marie Allard-Boulaine, collaboratrice occasionnelle des *Cahiers Pédagogiques*[1059] et membre du Comité de la Franco-Ancienne de 1960 à 1969 le déplorait dans la longue réponse qu'elle adressa au bureau de la société, suite au questionnaire diffusé auprès des professeurs de lettres en 1966. Parmi les réformes envisagées pour la société, voici ce qu'elle proposait :

> *« 2) Politique de la main tendue, du moins du sourire aimable à l'égard de la pédagogie. Ainsi les jeunes professeurs ne comprennent pas l'antagonisme Franco-Ancienne –* Cahiers pédagogiques*. Les vieux, comme moi, trouvent désagréable qu'on les considère comme des faux frères si l'on écrit dans les dits Cahiers où l'on trouve des propositions intéressantes, par exemple : pour une charte de l'enseignement du français dans le second cycle (n°54, mai 1965) »*[1060].

Ces dissensions risquaient fort, comme elle le signalait, d'éloigner de la Franco-Ancienne tous ceux qui appréciaient l'effort de rénovation promu par les *Cahiers pédagogiques.* En plus d'articles ponctuels sur certains aspects de la discipline, les *Cahiers pédagogiques* consacraient en effet, très régulièrement, un numéro entier à l'enseignement du français[1061].

S'aliéner le lectorat de cette publication au succès croissant, c'était prendre le risque de se couper de tous les partisans d'une refondation pédagogique. Certes, dans le courant des années 1960, le lien entre la Franco-Ancienne et la réflexion pédagogique n'était pas encore rompu. Anne-Marie Allard-Boulaine, et d'autres publièrent ainsi différents articles sur les nouvelles techniques (audiovisuelles notamment) d'enseignement. Mais le risque était grand que l'hostilité latente aux *Cahiers pédagogiques* n'apparaisse comme le symptôme d'une réticence à l'égard de toute innovation pédagogique.

[1058] Dans une note adressée au général de Gaulle, Jacques Narbonne signale cependant que la brochure était distribuée gratuitement au 13, rue du Four, au service des ventes des publications de l'Éducation nationale. Jacques Narbonne, note du 10 mai 1963 sur la propagande antigouvernementale dans les publications liées au ministère de l'Éducation nationale, reproduite dans Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, Paris, Denoël, 1994, pp/ 466-469.

[1059] Elle avait notamment publié dans les *Cahiers pédagogiques*, n° 44 d'octobre 1963, une contribution sur l'enseignement de l'orthographe. En dépit des critiques qu'elle dit avoir reçues à cette occasion, elle renouvela sa contribution en 1967, en 1968 et en 1972.

[1060] Courrier d'Anne-Marie Allard Boulaine, *RFA*, n°152, mars 1966, pp. 36-37.

[1061] N°7 d'avril 1951, n°8 et9 de mai et juin 1951, n°1 septembre 1954, n°8 mai 1954, n°5 mars 1958, n°19 et 20, mars et avril 1960, n°34 avril 1962, n°54 de mai 1965. Par la suite, on ne trouve plus de numéros consacrés globalement à l'enseignement du français, mais des numéros ciblant l'un ou l'autre aspect de cet enseignement, notamment, pour les années 1960 « Contenu des études littéraires », n°67 de mars 1967, « Parler… écrire », n°77, d'octobre 1968, ou « Critique et enseignement », n°86, décembre 1969.

* Une fermeture intellectuelle ?

Peu en prise avec la transformation rapide et spectaculaire de l'enseignement du second degré, la Franco-Ancienne ne semblait pas davantage sensible au renouvellement des études françaises (en littérature, comme en linguistique).

L'intérêt d'un suivi régulier des recherches universitaires n'échappait pas aux adhérents de la Franco-Ancienne. Utile aux professeurs, ce travail de veille pouvait rehausser l'attrait du bulletin et fidéliser de nouveaux adhérents. La question fut évoquée à l'assemblée générale du 23 mai 1963[1062]. On publia donc dans le numéro de novembre 1963 un encart, précédant la rubrique bibliographique, pour recruter de nouveaux collaborateurs, susceptibles de prêter leurs concours à la rédaction afin de développer la rubrique bibliographique[1063]. Pour inciter les éditeurs à leur envoyer des ouvrages, la Franco-Ancienne publia dans le bulletin en février 1964, la liste des adhérents disposés à se charger des comptes-rendus, en signalant leurs centres d'intérêt [1064]. Le résultat fut décevant. Dans le rapport de rédaction présenté à l'assemblée générale du 6 septembre 1966, le responsable du bulletin souligna, à regret, que les éditeurs « *n'[envoyaient] à la revue que des spécimens de livres scolaires* »[1065]. La rubrique bibliographique continua donc de dépendre des propositions des adhérents et des hasards de leurs lectures.

Quant aux périodiques scientifiques et pédagogiques, il faut attendre l'assemblée générale du 4 mai 1967 pour que prenne forme le projet de dépouiller systématiquement, à l'intention des adhérents, les revues intéressant l'enseignement des lettres. D'après le compte-rendu de l'Assemblée Générale, Boudard se proposa, ce jour-là, de suivre *l'Éducation Nationale,* Allard-Boulaine, les *Cahiers Pédagogiques* et *l'Information littéraire*, Lacroix la *Revue des études grecques* et le *Bulletin de l'Association Guillaume Budé,* enfin Blanchard s'engagea pour la R*evue des Sciences Humaines*[1066]. En réalité, la rubrique fut bien mal alimentée.

Par conséquent, le bulletin ne reflétait que de façon très aléatoire les interrogations qui allaient, peu à peu, transformer l'enseignement des lettres. Prenons l'exemple des débats suscités, dans les milieux littéraires et universitaires, par les ouvrages – très divers – rassemblés sous le nom de « Nouvelle critique », dans les années 1960. Lors de la journée

[1062] Assemblée générale du 23 mai 1963, *RFA*, n°144, novembre 1963, p. 179.
[1063] *RFA*, n°144, novembre 1963, p. 206.
[1064] *RFA*, n°145, février 1964, p. 56.
[1065] Assemblée générale, 6 septembre 1966, *RFA*, n°153, juin 1966, p. 105.
[1066] *RFA*, n° 157, juin 1967, pp. 171-184.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

d'études organisée par la Franco-Ancienne et l'inspection générale en mars 1957, Pierre Moreau avait donné une conférence, reproduite dans le bulletin n° 124 d'avril 1958, sur « La crise de la critique littéraire »[1067]. Mais la majeure partie de son propos porta sur l'évolution de la critique littéraire au XIXe siècle. Il y avait fait brièvement mention des derniers développements de la critique, citant notamment Georges Poulet et Jean-Pierre Richard, mais sans y insister. Cette brève apparition est la seule trace que les débats sur la critique littéraire laissèrent dans le bulletin. Ainsi la querelle déclenchée par la publication de l'essai de Barthes, *Sur Racine*, en 1963 et la réaction cinglante de Raymond Picard, professeur à la Sorbonne, ne trouvèrent d'écho ni dans les comptes-rendus des débats, ni dans les articles, ni dans la rubrique bibliographique, lors même qu'elle figurait en bonne place dans les pages du *Monde*.

Du reste, le tableau des cotisations versées en 1965-1966 témoignaient du peu d'intérêt pédagogique ou scientifique reconnu à la revue. Dans l'échantillon observé, on ne trouve trace que de la cotisation d'un Centre pédagogique régional, celui de Paris, mais ni les CRDP, ni les CDDP n'y figurent ; quant aux abonnements souscrits par des institutions étrangères, ils se comptent sur les doigts d'une main. En définitive, la contribution de la Franco-Ancienne à la réflexion pédagogique des professeurs de lettres était des plus limitées.

La Franco-Ancienne offrait donc, en ces années 1960, un tableau paradoxal : d'un côté, une intense activité de lobbying qui préservait ses positions dans la sphère étroite où l'on discutait des projets de réforme, de l'autre, un décrochage spectaculaire d'avec le groupe des professeurs de lettres qu'elle prétendait représenter. En dépit de l'énergie déployée par ses présidents, elle ne put guère infléchir le sens des réformes de structure qui, pièce à pièce, mirent à bas l'héritage d'un enseignement secondaire où le professeur de lettres était roi.

[1067] Pierre Moreau, « La crise de la critique littéraire », *RFA*, n°124, avril 1958.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

CHAPITRE VIII
LE PROFESSEUR DE LETTRES SOUS LES FOURCHES CAUDINES DE LA RÉFORME

Après quinze années d'atermoiements, le décret et l'ordonnance du ministre Berthoin posèrent, en 1959, les premières bases d'un cycle de réformes qui ne prit fin – provisoirement – qu'avec la loi Haby de 1975. Sans que les méthodes et les programmes ne fussent, dans un premier temps, profondément bouleversés, ces réformes successives modifiaient le cadre d'exercice et les fonctions traditionnellement remplies par les professeurs du second degré. Quelle attitude adopter face à la démocratisation du second degré ? Quel sens donner à la coexistence, au sein du premier cycle, des filières modernes héritées des lycées et collèges d'une part, des cours complémentaires de l'autre ? Quelle place donner aux enseignements littéraires dans un second cycle remodelé ? Si tous les professeurs, durent, peu ou prou, affronter ces questions, elles avaient, pour les professeurs de lettres, des conséquences singulières que nous nous efforcerons ici de mettre en valeur.

A. La démocratisation : un défi nouveau ?

Le regard porté par les dirigeants français sur la démocratisation de l'accès aux études longues n'était pas uniforme : le sort réservé au terme et à l'idée dans les divers projets de réforme, puis dans l'exposé des motifs du décret Berthoin en témoignent[1068]. Cette incertitude, ces divisions, ne pouvaient cependant occulter un fait : le public de l'enseignement du second degré connaissait d'importantes modifications. Une évaluation de ces transformations – construite non pas, comme c'est l'usage, du point de vue des élèves, mais du point de vue des professeurs – servira ici de contrepoint à l'analyse des représentations de ce nouveau public scolaire et de ses attentes par le milieu enseignant en général et les professeurs de français en particulier.

[1068] cf. Jean-Michel Chapoulie, « Une révolution dans l'école… », art. cit., pp. 32-38.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

1. Un nouveau public dans les classes du second degré long : évaluation chiffrée

Dans quelle mesure la croissance des effectifs des enseignements de second degré, liée notamment à l'allongement de la scolarité, a-t-elle effectivement, dès cette date, touché les professeurs de l'enseignement secondaire traditionnel – désormais enseignement long – certifiés, agrégés ou maîtres auxiliaires ? En dépit des procédures d'orientation prévues par le décret Berthoin, le maintien, sous des formes et des dénominations nouvelles, des anciennes filières de l'enseignement secondaire et des cours complémentaires pouvait considérablement limiter la transformation sociale du public des différentes filières, en dépit de l'intention affichée de détacher l'orientation scolaire de l'origine sociale. Il importe donc d'examiner dans quelle mesure et par quels biais les professeurs de lettres de type lycée ont été effectivement confrontés à une transformation de leur public scolaire.

L'évolution sociale du public scolaire des certifiés et des agrégés résulta d'abord des transformations de l'enseignement technique long, et de son intégration progressive dans les cadres hérités de l'enseignement secondaire. Cette période fut en effet marquée par l'homogénéisation définitive des personnels enseignants des lycées classiques et modernes d'une part, et des lycées techniques de l'autre. Or, le recrutement traditionnellement plus populaire des établissements techniques ne fut pas – dans l'immédiat – modifié par cette évolution. L'intégration des sections et établissements techniques dans le service normal des certifiés puis des agrégés de lettres modernes conduisit donc à modifier la composition sociale du public auquel ces professeurs étaient confrontés.

D'autre part, en retardant à l'issue de la classe de 3e l'entrée dans l'enseignement technique long, l'alignement des programmes et horaires des différentes classes du premier cycle modifiait le parcours des enfants orientés vers l'enseignement technique long. Les lycées techniques perdirent peu à peu leurs classes de premier cycle : les flux d'élèves qui fréquentaient ces classes rejoignirent les sections modernes, augmentant, en leur sein, la proportion d'élèves des classes populaires.

Mais l'évolution du public scolaire des sections classiques laisse supposer que la démocratisation du premier cycle n'était pas uniquement imputable à l'intégration des lycées techniques dans les statistiques, mais découlait aussi d'une « démocratisation des lycées classiques et modernes ». Ainsi la proportion d'enfants d'ouvriers dans les classes de quatrième classique passa-t-elle, entre 1958-1959 et 1967-1968 de 8,1% à 17%.

Tableau 38 Proportions d'enfants d'ouvriers en 4e classique et moderne (1958-1968)

Classe	1958-1959	1967-1968
4e classique	8,1%	17,0%
4e moderne (long et court)	18,7%	29,4% Moderne long : 28,7% Moderne court : 35,5%

Sources: *IS*, n° 19, février mars 1960 ; « Origine sociale des élèves, classes secondaires (non compris CNEPC) » ; « Origine sociale des élèves de quatrième des lycées, CES et CEG publics, 1967-1968 », TS n°3049, avril 1968, pp. 1-2.
En 1958-1959 : lycées et collèges classiques et modernes
En 1967-1968 : lycées classiques, modernes et techniques, CES.

Cette transformation du public scolaire affectait aussi, quoique de manière moins marquée, les sections du second cycle. Ainsi, les enfants d'ouvriers, qui représentaient entre 12,5 et 13 % des élèves de seconde classique et moderne des lycées et collèges en 1958-1959 (2nde A, A', B, C, C', M, M'), représentaient près de 20% (19,7%) des effectifs en 1967-1968[1069].

Enfin, la transformation des cours complémentaires en CEG et la création subséquente d'une filière d'enseignement général court, parallèlement à la filière d'enseignement général long, ouvraient, pour les professeurs type lycée, la possibilité d'enseigner devant des publics dont ils avaient été jusqu'alors « préservés ». Certes, à première vue, la coupure enseignement général court et enseignement général long semblait simplement reconduire sous un autre nom l'ancienne coupure entre primaire supérieur et secondaire, les certifiés et agrégés étant principalement destinés à l'enseignement général long (classique et moderne I), tandis que les PEGC – prévus par les textes de 1959 – se voyaient confier l'enseignement général court (ou moderne II). Mais dans les faits, la frontière entre ces deux formes d'enseignement était désormais perméable, du moins, pour les enseignants.

En effet, le décret Berthoin prévoyait, à l'article 54, que des professeurs de l'enseignement général long pourraient être détachés, pour partie de leur service, dans les établissements d'enseignement général court, autrement dit, dans les CEG. Ce fut notamment le cas pour les professeurs de lettres, chargés de l'enseignement du latin dans les CEG où l'on ouvrait une section classique. Ces professeurs pouvaient donc être amenés à exercer leur métier devant les élèves des ex cours complémentaires.

[1069] Sources : « L'origine sociale des élèves du second degré. Enseignement public, année scolaire 1967-1968 », *Note d'information* n° 16, 15 janvier 1969. On observe des divergences avec le document source (TS n° 3050, avril 1968) liées probablement au comptage des élèves du CNEPC. Pour 1958-1959 : *IS*, n° 19, février-mars 1960, calculs effectués à partir des tableaux portant sur l'origine sociale des élèves, et sur les effectifs scolaires. (incertitudes liées au fait que pour l'origine sociale (ventilation en pourcentage), le CNEPC n'est pas compris, alors que pour les effectifs, le CNEPC est compris.

La réforme Fouchet Capelle de 1963 étendit encore cette possibilité. Les différentes sections, enseignement général long (classique et moderne I), enseignement général court (moderne II), et le nouvel enseignement pratique et de transition, étaient désormais appelées à coexister dans les mêmes établissements, au sein des collèges d'enseignement secondaire nouvellement créés, mais aussi, quoique de façon beaucoup plus déséquilibrée, dans les CEG et les lycées. Dès lors, certifiés et licenciés pouvaient être amenés à exercer une partie de leur service dans l'enseignement général court (moderne II). Il est probable, cependant, que ces affectations atypiques ne concernèrent, au départ, qu'une petite frange de professeurs.

Enfin, les professeurs dispensant leur enseignement dans les collèges d'enseignement secondaire créés par la réforme Fouchet eurent affaire, dans les classes de l'enseignement général long, à des publics scolaires plus populaires que leurs collègues enseignant dans les lycées. L'enquête réalisée en 1967-1968 sur l'origine sociale des élèves de second degré révèle que la composition sociale des classes de l'enseignement général long (classique et moderne I) intégrées dans des CES différait sensiblement de celles des lycées, notamment dans les sections classiques où la proportion d'enfants d'ouvriers, 25%, dépassait celle des enfants de professions libérales et cadres supérieurs.

Tableau 39 Origine sociale des élèves de 4e classique et moderne long des CES et des lycées en 1967-1968

		Lycées	CES
4e classique	**Effectif total**	*55448*	*21763*
	Ouvriers	17%	25%
	Professions libérales et cadres supérieurs	28%	19,2%
4e moderne long	**Effectif total**	*56536*	*34959*
	Ouvriers	28,7%	36,9%
	Professions libérales et cadres supérieurs	13,4%	7,9%

Source : « Origine sociale des élèves de quatrième des lycées-CES et CEG », TS n° 3049, avril 1968.

La démocratisation des classes du second degré long, globalement bien avérée, fut donc plus ou moins marquée suivant les sections (classique, moderne, technique), les établissements (CES ou lycées), et les classes (premier ou second cycle), avec des variations parfois très importantes. En lettres, cette démocratisation à plusieurs vitesses toucha de manière inégale professeurs de lettres classiques et de lettres modernes. En effet, les professeurs de lettres classiques étaient prioritairement affectés dans les sections classiques – dont les professeurs de lettres modernes étaient, sauf nécessités du service, exclus. Les sections techniques n'accueillaient, semble-t-il, que des professeurs de lettres modernes. Enfin, ces derniers – parmi lesquels les agrégés étaient proportionnellement peu nombreux –

étaient, plus que les classiques, affectés en CES[1070]. Au total, les professeurs de lettres modernes étaient donc aux avant-postes de la démocratisation.

Comment ce public scolaire en évolution fut-il appréhendé ?

2. La jeunesse scolaire : question générationnelle ou question sociale ?

> *« Un professeur qui fait parler ses élèves ne peut manquer de relever l'emploi fréquent de formidable comme adjectif laudatif. Le condamnera-t-il ? et au nom de quel principe ? Dira-t-il que détourner ainsi un mot de son sens original est le signe d'une sorte de dépravation de l'esprit, propre à notre temps ? Constatera-t-il que cette évolution sémantique, tout en répondant à une loi linguistique permanente, demeure limitée à un certain français familier, parlé dans certains milieux définis ? Plus généralement, comment justifiera-t-il aux yeux de ses élèves les efforts qu'il leur demande de faire pour mieux parler et mieux écrire ? »* [1071]

L'emploi de « *formidable* », effet générationnel – « *la dépravation de l'esprit, propre à notre temps* » – ou effet social – le « *français familier, parlé dans certains milieux définis* » ? Ce bref développement, écrit pour justifier la teneur du questionnaire sur l'enseignement du français diffusé par les *Cahiers pédagogiques* en 1959, témoigne de l'étroite imbrication de ces deux phénomènes dans la perception du public scolaire et de ses transformations.

Comme le soulignent à juste titre Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard[1072], ce que perçurent d'abord les contemporains, au premier rang desquels les professeurs, ce fut sans doute la montée de la jeunesse : les générations nombreuses du baby-boom affluant dans les établissements du second degré avec, phénomène inédit ou du moins jusque là inaperçu, leur culture et leurs repères, bien différents de ceux de leurs aînés. Ce phénomène dépassait largement l'école : les années 1950 et 1960 marquèrent, selon l'expression d'Anne-Marie Sohn, « *l'irruption de la jeunesse sur la scène publique* »[1073].

[1070] Les statistiques ne distinguent pas professeurs de lettres classiques et modernes pour cette période, mais les données disponibles pour 1972-1973 montrent que les professeurs de lettres modernes étaient plus fréquemment affectés en CES que les professeurs de lettres classiques : 52, 12% des professeurs de lettres modernes exerçaient en CES en 1972-1973, contre 41,94% des professeurs de lettres classiques. Voir le dossier statistique en annexe pour l'origine des données.

[1071] Jean Beaugrand, rédaction des *Cahiers pédagogiques,* « Notre questionnaire », *Cahiers pédagogiques,* n°19, mars 1960, p. 8.

[1072] Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, « Genèse d'une crise : la lecture littéraire dans les *Cahiers pédagogiques* de la Libération à Mai 1968 », dans Dan Savatovsky coord. *La Crise du français,* n°118 *Études de linguistique appliquée, La Crise du français*, 118, avril-Juin 2000, pp. 227-243. Les auteurs ont mis à notre disposition une version initiale ronéotée, plus développée, de cet article. C'est à cette version qu'il est ici fait référence.

[1073] Anne-Marie Sohn, « Les "jeunes", la "jeunesse" et les sciences sociales (19050-1970) », dans *Sociologues et sociologies…op. cit.*, p. 123.

La création, en 1963, de l'association « Défense de la jeunesse scolaire », par Marcel Bataillon, hispaniste de renom, administrateur au Collège de France, et par le docteur Pierre Delthil, secrétaire général de l'association française et de l'Union internationale de médecine et d'hygiène scolaires, témoignait que la jeunesse dans son ensemble – et non seulement ses fractions les plus défavorisées – constituait, en soi, un objet nouveau d'étude et de réflexion. Le rôle joué par cette association, fréquemment consultée par le ministère jusqu'au début des années 1970, atteste de la pertinence que revêtait cette approche du problème scolaire pour les contemporains.

Sur ce premier cadre d'analyse, générationnel, se greffa progressivement, sans s'y substituer, une lecture sociale. La comparaison opérée entre le recrutement des sections classiques et celui des sections modernes amenait déjà les professeurs, dans les années 1950, à noter la moins grande aisance des élèves de milieu populaire dans les disciplines littéraires, à l'oral comme à l'écrit : mais cet écart était un fait, une donnée d'un problème plus vaste, celui de l'enseignement moderne. Dans le courant des années 1960, ce fait, noté jusque là de manière incidente, devint un problème en soi, un objet d'analyse, éventuellement le support d'une remise en cause de l'enseignement dispensé.

Pesa en ce sens la fonction nouvelle assignée au second degré : former davantage de scientifiques et d'ingénieurs pour alimenter la croissance économique – nécessité établie par les travaux du Plan avant d'être relayée par les projets de réforme. Face à ce nouvel impératif, la sélection fondée sur les capacités d'expression, et l'orientation précoce dans les filières courtes d'élèves ne devant leur échec qu'à leurs piètres performances linguistiques, devenaient des problèmes de société, déjà soulignés, en 1956, dans l'exposé des motifs du projet Billères :

> *« L'enseignement français est l'héritier d'une antique tradition qui inspire encore l'essentiel de notre pédagogie. Elle excelle à développer l'intelligence spéculative qui conçoit avec des mots et se meut à l'aise dans les idées générales et les raisonnements déductifs, dans les dissertations et les problèmes. Mais elle n'accorde peut-être pas toute sa valeur à d'autres formes d'intelligence qui ne peuvent être tenues pour inférieures, telle l'intelligence artistique qui conçoit des images, l'intelligence de la matière qui fait l'artisan comme l'artiste et qui n'est pas moins indispensable à l'expérimentateur et à l'inventeur : celle, par exemple, de l'ouvrier Gramme qui créa la dynamo et dota le monde de l'énergie électromagnétique. C'est essentiellement sur des exercices qui mettent à l'épreuve les facultés d'expression verbale et les aptitudes*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

au raisonnement théorique que se fait la discrimination entre les bons et les mauvais élèves »[1074].

En citant ce texte, cinq ans plus tard, dans *L'explosion scolaire*, Louis Cros – figure centrale dans le mouvement réformateur de l'après-guerre – ajoutait :

« Comme la formation des facultés d'expression est fortement influencée par le milieu familial, les résultats obtenus – et notamment ceux de la scolarité élémentaire où l'acquisition de mécanismes d'expression est le critère du "bon élève" – révèlent trop souvent des inégalités sociales plutôt que des inégalités intellectuelles et des différences de nature plutôt que de niveau »[1075].

Génératrice d'un gâchis économique, la sélection fondée sur les performances linguistiques se montrait aussi injuste socialement : il fallait donc s'en défaire. Bien entendu, il n'était pas encore question, à ce stade, de remettre en cause le contenu même des enseignements littéraires pour l'adapter à un nouveau public scolaire. Ces considérations touchaient à l'équilibre d'ensemble des disciplines : elles pouvaient se traduire par des modifications d'horaires, de coefficients au baccalauréat, de critères d'orientation, mais elles ne visaient pas la nature et les méthodes des disciplines littéraires. Cette double dénonciation – économique et sociale – du rôle octroyé aux disciplines littéraires n'en contribua pas moins à modifier le regard porté sur l'inégale réussite scolaire des élèves en fonction des milieux sociaux[1076]. L'explication des inégalités par les facteurs matériels n'était plus la seule admise.

Tout en renforçant cette prise de conscience, la publication des *Héritiers* de Bourdieu et Passeron, en 1964[1077], modifia les termes du débat. Peu importe ici ce que furent réellement les analyses de ces sociologues. Largement diffusées et réinterprétées hors de l'univers sociologique, notamment dans les syndicats enseignant et étudiant[1078], c'est en tant que vulgate, nouveaux lieux communs du discours sur l'école que ces thèses marquèrent l'histoire de l'enseignement du français. Quelles leçons les professeurs tiraient-ils de cet

[1074] Exposé des motifs du projet Billères de réforme de l'enseignement présenté au Conseil supérieur de l'Éducation nationale (juin 1956), cité par Louis Cros, *L'explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961, pp. 91-92. Louis Cros, conseiller de Billères avait participé à l'élaboration de ce projet.
[1075] *Ibid.* p. 92.
[1076] Dans *La montée des jeunes*, Alfred Sauvy notait, en 1959 : « Cette influence primordiale du milieu familial [sur la réussite scolaire] appartient aux vérités déplaisantes qu'on chasse de l'esprit, des colonnes de journaux, des discours politiques, des projets de réforme, etc. » (Alfred Sauvy, *La montée des jeunes*, Paris, Calmann Lévy, 1959, p. 174.).
[1077] Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit, 1964, 183 p.
[1078] Philippe Masson, « Premières réceptions et diffusion des *Héritiers*. 1964-1973. », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2005, n°13, pp. 69-98 ; « La réception des *Héritiers* à l'extérieur de la sociologie », dans *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, sous la direction de J.-M. Chapoulie, O. Kourchid, J.-L. Robert et A.-M. Sohn, L'Harmattan, 2005, chapitre 6, pp. 99-110.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

ouvrage ? Le compte rendu qu'en fit Pierre Aron, professeur agrégé au lycée Chaptal, dans la revue du SNES, nous en donnera une idée :

> *« Tout le système scolaire, à commencer par l'idée que les enseignants se font de la culture, de celle qu'ils dispensent, de celle qu'ils exigent, défavorise les enfants des classes modestes et la leur fait en même temps adorer comme un fétiche. De là vient, soit dit en passant, le caractère artificiel de tant d'exercices scolaires (par ex., pour ne parler que de la littérature, de la dissertation et de l'explication de textes). C'est qu'en fait l'école et les enseignants exigent de leurs élèves ce que, par la vertu du système, l'école et eux-mêmes refusent ou sont incapables de leur fournir, cette culture que seule jusqu'à présent une classe sociale s'est montrée apte à transmettre »* [1079].

Bourdieu et Passeron opéraient un renversement de la charge de la preuve. Jusque-là, les inégalités sociales devant l'école constituaient un problème dont l'école était à priori innocente. Désormais, l'école était citée au banc des accusés : la reproduction des inégalités sociales par l'école n'était plus un dommage latéral du système scolaire mais le principe même de son mode de fonctionnement.

Si la démonstration de Bourdieu et Passeron visait, en théorie, le système scolaire dans son ensemble, l'enseignement littéraire – qui se voulait enseignement de culture – était le plus fréquemment ciblé : l'allusion à la dissertation et à l'explication de texte dans le compte rendu d'Aron n'avait rien de fortuit. Marqué par les travaux du sociolinguiste Bernstein sur les rapports des classes sociales au langage[1080] – alors peu connus en France[1081] – Bourdieu s'était tout particulièrement intéressé au maniement du langage par les étudiants et par les professeurs, et aux exercices qui mettaient en jeu les compétences verbales. *Rapport pédagogique et communication*[1082], paru un an après les *Héritiers*, explorait plus directement cette piste, qui transparaissait en filigrane dans l'ouvrage précédent. Faudrait-il que l'enseignement secondaire renonce à une certaine conception de la culture pour que la démocratisation soit effective ? Telle était la question qui, peu à peu, s'insinua dans les milieux enseignants.

3. Réforme des structures, réforme des contenus et des méthodes : nouvelles articulations

Qu'il faille réformer les contenus et méthodes de l'enseignement du second degré, l'idée n'était pas neuve. Les tenants de l'éducation nouvelle critiquaient, depuis longtemps,

---

[1079] Pierre Aron, « Tribune libre. L'égalité devant la culture », *US*, n°9, 15 février 1965, p. 28. Cet article dresse un parallèle entre les *Héritiers*, dont il est ici question, et le projet de réforme de l'enseignement supérieur et du second cycle de l'enseignement du second degré soumis aux doyens des facultés par Fouchet.

[1080] Philippe Masson, « La fabrication des *Héritiers* », *Revue française de sociologie*, 42-3, 2001, p. 477.

[1081] La traduction de *Class, codes and control* en 1975, aux Éd. de Minuit, sous le titre *Langage et classes sociales*, contribua à populariser ses travaux auprès d'un plus large public.

[1082] Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Monique de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du centre de sociologie européenne, Paris, la Haye, Mouton, 1965, 125p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

les défauts de l'enseignement secondaire français, et l'expérience des classes nouvelles, lancée par Monod, un ancien professeur de l'école des Roches, avait eu, entre autres, pour ambition de répondre à ces critiques[1083]. Mais ce courant de pensée n'avait pas pris pour point de départ la réforme des structures du second degré, la prolongation de la scolarisation, le lycée de masse. Dans l'introduction du plan Langevin-Wallon, critique des structures de l'enseignement– concurrence et double emploi des différents secteurs, recrutement déterminé par l'origine sociale – et critique de l'inadaptation de l'école à l'état de la société étaient mises sur le même plan : la nécessité de revoir horaires, programmes, contenus et méthodes – inscrite dans le Plan – n'y était nullement conçue comme une conséquence des modifications à venir du public scolaire mais comme un impératif autonome[1084]. Dans les débats sur le latin et sur l'avenir de l'enseignement moderne, l'adaptation des contenus de l'enseignement secondaire à un public élargi avait, il est vrai, été envisagée, mais moins dans le sens d'une transformation des disciplines existantes que dans celui d'une combinaison plus adéquate et plus équilibrée de ces disciplines, faisant par exemple, plus de place aux sciences ou au français.

Avec l'entrée en vigueur des réformes de structures se multiplièrent les discours présentant l'évolution sociale du public scolaire comme une donnée requérant, en elle-même, une adaptation des programmes et des méthodes. Nous voudrions ici montrer comment cette adaptation pouvait être envisagée, à travers trois exemples, le point de vue d'Allard, conseiller technique de Christian Fouchet, les propositions du SNES et du SGEN et les projets du PCF.

Jean-François Allard résuma, à l'attention du ministre dans une note datée du 11 septembre 1963, ses réflexions sur la réforme des programmes et des méthodes d'enseignement[1085]. À ses yeux, l'enseignement élémentaire « ne [posait] pas de graves problèmes de structure, de programme ou de méthode ». Après avoir rappelé quelles devaient en être les fins, il passait à l'examen de l'« enseignement moyen », destiné aux élèves de 11 à 18 ans. Dans cet enseignement moyen, une première voie, l'enseignement court – dispensé par les CEG, les collèges d'enseignement technique, et le cycle de transition et le cycle

[1083] Jean-Michel Chapoulie, « Entre le lycée d'élite et le lycée de masse : Paul Langevin, Gustave Monod et les réformes de l'enseignement secondaire de 1936-1939 et 1944-1951 », dans Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Philippe Savoie (éd.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005, pp. 145-157.
[1084] *Projet de réforme Langevin-Wallon*, Paris, IPN, 1947, 61 p. [∞BN)
[1085] Jean-François Allard, inspecteur général de lettres, « Réflexion sur une réforme des programmes et des méthodes d'enseignement », note adressée au ministre Christian Fouchet, 11 septembre 1963, 574/AP4. Les citations qui suivent en sont extraites.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

terminal, n'appelait pas non plus, selon lui, de modifications importantes[1086]. Il notait ainsi, pour les CEG, que « *la définition des méthodes d'un enseignement adapté au but poursuivi [devrait] se faire sans peine car cet enseignement [était] valable tel qu'il [existait] actuellement* ». Pour l'enseignement long, dispensé par les lycées classiques et modernes et les lycées techniques, le diagnostic était tout différent :

> *« C'est là qu'une révolution, imposée par l'évolution, apparaît comme nécessaire. Les choses ont changé, cet enseignement est devenu gratuit, il s'est ouvert plus largement à toutes les classes sociales et la notion d'élite a dépassé le cadre de la notion de classe ou de milieu. Or les méthodes adaptées à l'heureuse formation d'un petit nombre de privilégiés ne valent plus pour la masse qui envahit les établissements secondaires. Désormais, la plupart des enfants qui fréquentent nos lycées ne trouvent plus au sein de leur famille les conditions qui favorisaient naguère le travail et les progrès ».*

Que proposait-il ? Sa réponse était double. D'un côté, il fallait réserver, pour « la masse des élèves », « un enseignement fait à la fois de culture et de pratique, en vue de son utilisation rapide après le baccalauréat, sans études supérieures ». De l'autre, il fallait maintenir :

> *« une section d'élite, classique, et une section d'élite, moderne, [qui] accueilleraient dans les lycées les enfants les plus doués pour les fortes études, ceux qui manifestement sont destinés à l'enseignement supérieur, et auxquels convient le mieux la forme actuelle de notre enseignement secondaire, conceptuel, fondé sur la culture humaine ».*

L'effort d'adaptation de l'enseignement long devait donc laisser inchangées les filières conduisant à l'enseignement supérieur. Compte tenu des remarques précédentes sur l'inadaptation des méthodes et programmes aux enfants de certains milieux sociaux, c'était, implicitement, accepter que les parcours scolaires des uns et des autres restent largement conditionnés par l'origine sociale.

Que devait être cet enseignement « *modernisé et "pratique"* » destiné à la grande majorité des élèves ayant accès à l'enseignement long ? « *Par "pratique",* précisait Allard, *il faut entendre un enseignement à la fois tourné vers le passé et vers le présent, et marqué par la connaissance d'une ou mieux de deux langues vivantes, qui puissent être immédiatement et valablement utilisées* ». Si le principe d'une adaptation était posé, ses modalités restaient fort imprécises. Pour Allard, il s'agissait sans doute avant tout – et l'on retrouve ici une parenté d'inspiration avec le Plan Zamansky-Robert – de préserver intacte une colonne forte, de maintenir, dans le lycée de masse, l'enseignement secondaire traditionnel.

[1086] Allard ne tient pas compte, dans sa note, de la création des CES, introduite par un décret d'août 1963.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Au SGEN, qui reprenait à son compte l'ambition démocratique du plan Langevin-Wallon, une telle transaction n'était pas concevable. Le SGEN s'en expliqua clairement dans une motion d'orientation adoptée par la commission des problèmes socio-pédagogiques au congrès de Lyon en 1964 :

> *« LE SGEN tient à rappeler que toute sa recherche et son action en matière de réforme de l'enseignement sont basées sur une volonté fondamentale de démocratisation.*
> *Seul syndicat d'enseignants rattaché à une confédération ouvrière, le SGEN est tout particulièrement attentif à une promotion culturelle et sociale des classes les moins favorisées. Une telle conception est en opposition formelle avec des dispositions et des mesures gouvernementales qui prétendent se réclamer de la démocratisation alors qu'elles la confondent avec la sélection d'une élite à partir d'une base sociale à peine plus large.[…]*
> *LA DEMOCRATISATION IMPLIQUE :*
> *1) Une augmentation globale des taux de scolarisation […]*
> *7) L'adaptation des programmes et des méthodes à l'origine sociale de la masse des élèves, à leur personnalité intellectuelle ainsi qu'aux exigences d'une civilisation moderne […]*
> *Le SGEN invite l'opinion publique, les associations de parents d'élèves, les organisations familiales, les syndicats, et tout particulièrement la CFTC à prendre conscience du grave danger que représente une pseudo-démocratisation, réduite en fait à une sélection élargie d'une élite toujours traditionnelle»*[1087].

Si le SGEN s'intéressait, depuis longtemps, aux questions pédagogiques[1088], la connexion ainsi établie entre la transformation sociale du public scolaire et la révision des programmes et des méthodes était chose nouvelle, du moins sous une forme aussi explicite. Laissant, en dépit de quelques déclarations d'intentions, les questions de programmes, de contenus et de méthode aux associations de spécialistes, le SNES s'aventura moins nettement dans cette voie.

Cette réserve s'expliquait aussi par l'attachement des professeurs à la culture qui les avait formés. Y compris pour les plus sincères partisans de la démocratisation, il n'allait pas de soi qu'un lycée de masse dût renoncer au legs du passé. Les positions défendues par Georges Cogniot, agrégé de lettres, parlementaire communiste et proche collaborateur de Maurice Thorez, exprimaient ainsi un refus catégorique de renoncer à ce qui avait fait la grandeur de l'enseignement secondaire. Dans un ouvrage paru en 1963, *Laïcité et réforme démocratique de l'enseignement*, il mettait en garde ses lecteurs contre le piège qui

[1087] Commission des problèmes socio-pédagogiques, motion d'orientation et de recherche, congrès de Lyon, 1964, *SU*, n°329, 15 avril 1964.
[1088] Madeleine Singer, *Le SGEN. Des origines à nos jours*, Paris, Éd. du Cerf, 1993, pp. 131-166 « À la pointe des réformateurs ».

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

consisterait à adapter l'enseignement, et notamment l'enseignement de la langue et de la littérature françaises, aux « fils du peuple » :

> *« L'opinion démocratique considère qu'en particulier, la langue nationale est pour l'école un dépôt sacré ; son apprentissage exact et approfondi est le premier objet de l'enseignement. Il est exclu, sous réserve des conditions d'âge, de présenter à l'élève un tableau appauvri et superficiel de la grammaire, de son lexique, de sa stylistique, de sa littérature. Les "théoriciens" qui enseignent que le plus-que-parfait et le futur antérieur sont des pièges, étrangers au français authentique, cesseront dans l'école rénovée d'être écoutés avec bienveillance. Dans la langue et la littérature françaises, il n'y a rien de trop bon, de trop "raffiné" pour les enfants du peuple»*[1089].

L'on retrouvait là l'intransigeance qui s'était déjà manifestée au moment des débats sur le « français élémentaire » : la langue et la littérature, dépôt sacré. La défense de l'héritage allait de pair avec le refus d'envisager que l'inégale réussite scolaire des enfants d'origine sociale différente puisse avoir d'autres causes que matérielles et économiques : telle était la thèse officiellement défendue par le PCF depuis des années, en dépit de voix divergentes en son sein[1090].

Né en 1901, Georges Cogniot, normalien de la rue d'Ulm, agrégé de lettres, était aussi un fils du peuple, non pas « prolétaire », mais « plébéien », comme il le précisa dans ses mémoires[1091] : exemple parfait du boursier de la République, pour qui l'enseignement classique avait été la voie de l'excellence. Un autre fils du peuple et de la République, passé, cependant, par des chemins bien différents, ne défendait pas un autre point de vue. Il s'agissait de Roland Desné, né en 1933, ancien élève d'une école normale d'instituteurs, normalien de Saint-Cloud, agrégé de lettres modernes. Dans *Qu'est-ce qu'enseigner le français. Contribution à la recherche d'une doctrine pédagogique pour le second degré,* document publié dans les *Cahiers du CERM,* Roland Desné restait fidèle à la doxa usuelle du Parti Communiste. Pour l'enseignement de la langue, il jugeait sinon inutile, du moins difficile, de sortir de la tradition qui avait retenu comme norme à enseigner l'usage *« de la bourgeoisie cultivée de l'Île-de-France* » [1092]. Quant à l'enseignement littéraire, il reprenait,

---

[1089] Georges Cogniot, *Laïcité et réforme démocratique de l'enseignement,* Paris, Éd. Sociales, 1963, reproduit dans *L'École et la Nation*, revue du PCF, n°119, mai 1963, p.34.

[1090] Henri Wallon, psychologue et, lui aussi, membre du Parti Communiste, comptait par exemple sur les éducateurs et les psychologues pour trouver les moyens de contrer la polarisation qui se dessinait dès les premières années vers « les habiletés d'exécution, vers l'adresse corporelle, vers les acquisitions posturales et manuelles » dans la famille ouvrière, et vers « la dénomination », « le classement », dans la famille bourgeoise. Henri Wallon, « Les tâches nouvelles de la pédagogie », *L'École et la Nation*, n°91, septembre 1960, cahiers central, pp. 1-2.

[1091] Georges Cogniot, Parti pris. Cinquante-cinq ans au service de l'humanisme réel, 1 : D'une guerre mondiale à l'autre, Paris, Éditions sociales, 1976, p. 13.

[1092] Roland Desné, Qu'est-ce qu'enseigner le français, Contribution à la recherche d'une doctrine pédagogique pour le second degré, n° 49 des Cahiers du centre d'études et de recherche marxistes, 1966, p. 10.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

pour le décrire, la définition qu'Aragon avait proposée de la critique littéraire idéale, « une pédagogie de l'enthousiasme[1093] ». Citant Clarac ou les *Cahiers pédagogiques*, il ne s'éloignait guère du discours que tenaient les grandes figures de l'inspection générale dans les années 1950.

L'avant-projet des « *Propositions pour une réforme démocratique de l'enseignement* »[1094], publié en septembre 1966, dans l'*École et la Nation*, revue du PCF consacrée aux questions d'éducation, ne s'écartait pas de cette ligne. Le chapitre VI, intitulé « *Objectifs et contenus de l'éducation dans une France démocratique* », comportait un long développement sur le français aux différents stades de la scolarité. Loin de voir une contradiction entre l'élargissement du public scolaire et le maintien du caractère littéraire de l'enseignement du français, l'avant-projet y trouvait un motif d'espoir pour l'enseignement de la littérature : « *Cessant d'être presque exclusivement transmise par les seuls lycées, notre littérature pourra puiser des forces neuves au contact des classes populaires* »[1095].

Invention d'un enseignement de masse, aux côtés d'une filière secondaire inchangée pour les élites, adaptation des programmes et des méthodes à l'origine sociale des élèves, accès de tous les élèves à un patrimoine intangible et sacré : nous avons retenu, parmi d'autres, ces trois conceptions en ce qu'elles illustrent les divisions du corps enseignant sur la réponse qu'exigeait l'arrivée dans les classes d'un public social nouveau. Eu égard à la diversité des points de vue, et à l'émergence tardive d'un discours articulant de manière systématique réforme des structures et réforme des programmes, l'on ne saurait s'étonner que les auteurs des nouveaux programmes du premier cycle se soient avant tout inspirés des traditions de l'enseignement secondaire.

B. Le premier cycle : programmes communs, pédagogie spécifique ?

Le calendrier de la réécriture des programmes du premier cycle peut surprendre. La réforme Berthoin avait instauré en 1959 le cycle d'observation – qui supposait une unification des programmes de 6e et 5e – et avait défini les parcours scolaires, bien distincts, que pouvaient emprunter les élèves à l'issue de ce cycle. Pourtant, l'unification des programmes de 4e et 3e précéda, dans le temps, celle des programmes de 6e et 5e. Ce calendrier s'explique par le cheminement singulier de la réforme du premier cycle, bien

[1093] *Ibid.* p. 26.
[1094] Propositions pour une réforme démocratique de l'enseignement. Avant-projet, n°151 de L'École et la Nation, septembre 1966.
[1095] « Avant-projet… », art. cit., p. 68.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

connu grâce aux travaux d'Antoine Prost[1096]. Jean Capelle, nommé directeur général de l'organisation et des programmes scolaires en mars 1961, jugeait l'orientation à l'issue du cycle d'observation trop précoce et se proposait de retarder la différenciation des parcours et l'orientation vers l'enseignement technique à la fin de la classe de 3e. Avant même qu'un décret n'eût officiellement modifié le schéma dessiné par la réforme Berthoin, et en s'appuyant sur les travaux de la « commission des Sages », instaurée par Sudreau – qui proposait la création de collèges polyvalents – Capelle fit travailler les services ministériels en ce sens. C'est ainsi qu'il proposa d'aligner les programmes et les horaires des enseignements modernes courts et longs et de l'enseignement technique pour les classes de 4e et 3e dès l'hiver 1962. La réécriture des programmes de français de 4e et 3e précéda donc, dans le temps, celle des programmes de 6e et 5e, logiquement appelée par la réforme Berthoin, mais qui avait pu être retardée sans dommages en raison de la très grande proximité des textes en vigueur pour les CEG et les lycées.

Dans le premier cycle, l'adoption de nouveaux programmes correspondant au rapprochement des diverses filières d'enseignement du second degré s'inscrivit très clairement dans la tradition d'un enseignement secondaire revivifié par l'expérience des classes nouvelles. L'alignement des programmes du premier cycle créa entre professeurs de lycée et professeurs de CEG une solidarité de fait, sans que rien ne soit officiellement prévu pour faciliter les échanges entre ces deux groupes.

1. Les nouveaux programmes de français du premier cycle : « une large unité de vue »[1097]

Les nouveaux programmes de français, dont la publication avait d'abord pour but de gommer ce qui distinguait encore les divers enseignements du premier cycle, inscrivirent aussi dans les textes un renouveau, préparé depuis plusieurs années par les journées pédagogiques de Sèvres et les enquêtes des *Cahiers pédagogiques*.

Liée au projet de fusion des enseignements modernes court et long, et de l'enseignement technique, soumis aux conseils d'enseignement en février 1962, la rédaction de nouveaux programmes de français pour les classes de 4e et 3e modernes nécessitait un véritable travail de réécriture. La commission chargée de cette tâche– composée d'Adrien Cart, inspecteur général de lettres, de Jean Guéhenno, conseiller du ministre, et d'un

[1096] Antoine Prost, « Jean Capelle… », art.cit. ; « Décision et non décision gouvernementale… », art.cit.
[1097] « J'enregistre une large unité de vue sur cette conception de l'enseignement du français », réflexion de Jean Capelle dans les discussions portant sur les projets de programme de 4e et 3e, section permanente des conseils d'enseignement, session du 22 février 1962, compte-rendu intégral, p. 35, CAC 19770543/4.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

inspecteur général du premier degré – devait, en effet, prendre en compte trois textes : les programmes des établissements techniques, ceux des anciens cours complémentaires et ceux des lycées.

Les programmes des 4e et 3e techniques étaient sensiblement différents de ceux de l'enseignement général des CEG et des lycées, tant en ce qui concerne le choix des auteurs que l'orientation donnée à l'enseignement de la littérature. Cependant, ces programmes n'avaient pas, derrière eux, une longue tradition pédagogique. Ils étaient eux-mêmes le résultat d'une harmonisation récente (circulaires des 10 octobre 1959 et 26 octobre 1960)[1098] entre des enseignements qui variaient auparavant selon le type d'établissement et les spécialités. D'autre part, les 4e et 3e techniques pesaient numériquement beaucoup moins que les 4e et 3e classiques et modernes (long ou court). Elles accueillaient en 1961-1962, 84 490 élèves, contre 232 663 pour les sections classiques et modernes et 220648 pour les 4e et 3e générales des CEG[1099]. Cela plaidait en faveur d'un alignement sur les programmes de l'enseignement général. Entre les programmes des cours complémentaires et ceux des lycées, les différences étaient mineures, mais symboliques. Elles étaient notamment liées au statut spécifique de la classe de 3e dans l'enseignement secondaire : première classe dite « de lettres », elle marquait en théorie pour l'élève le passage de l'apprentissage de la grammaire à la découverte de l'histoire littéraire.

Les auteurs des nouveaux programmes procédèrent, avant la présentation des textes au conseil d'enseignement, à des consultations suivies. André Hinard, élu du SNES au CESD et membre du bureau de la Franco-Ancienne, fit état devant la section permanente du 22 février 1962, réunie pour examiner le projet d'harmonisation des enseignements modernes court et long, d'échanges réguliers avec la commission chargée d'écrire les programmes. Aussi les ultimes amendements qu'il soumit au conseil avaient-ils d'ores et déjà reçu l'aval des inspections du premier et du second degré. Non content de faire l'éloge des programmes, André Hinard formula également le vœu de les voir rapidement étendre aux sections classiques. Quelles étaient les principales modifications ?

L'approche des auteurs et des œuvres littéraires était triplement renouvelée. L'histoire littéraire, léguée par la classe de 3e des lycées et collèges, disparaissait du corps des programmes, pour être évoquée seulement en note et dans des termes fort prudents :

[1098] André Chervel, *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP-Publications de la Sorbonne, 1986, p. 317.
[1099] *IS*, n°49-50, mai-juin 1963.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

« En aucun cas le professeur ne fera un cours de littérature mais il aura soin de situer les textes dans leur contexte historique et à leur date. Outre leur grammaire et leur dictionnaire, il n'est pas mauvais que les élèves aient au moins un manuel chronologique d'histoire littéraire»[1100].

D'autre part, en 4e comme en 3e, la part du XVIIe siècle était sérieusement diminuée, non seulement par rapport aux programmes des lycées, mais aussi par rapport à celui des cours complémentaires. À la disparition de Racine et Boileau en 4e – auteurs qui figuraient dans les programmes de l'enseignement secondaire – répondait en effet la disparition de La Bruyère et de Madame de Sévigné auparavant étudiés dans les 4e de l'ancien primaire supérieur. Déjà présents dans les programmes du technique, des auteurs du XVIIIe et du XIXe siècle faisaient au contraire leur entrée dans ces classes : Voltaire, Balzac et Hugo en 4e, Rousseau, Beaumarchais et, à nouveau, Voltaire en 3e.

La liste d'œuvres et d'auteurs qui en résultait était plus étoffée que la précédente. La liberté du professeur s'en trouvait accrue. En effet, le programme invitait expressément le professeur à choisir dans la liste « deux auteurs au moins par trimestre » pour les lectures suivies et dirigées. Le programme citant sept auteurs pour la 4e, treize pour la 3e, la liste ne pouvait donc être impérative. Sans doute était-ce déjà ainsi que l'inspection générale, dans le rapport de 1953, concevait l'usage des programmes. Mais cette liberté était désormais explicitement établie.

D'autre part, si les programmes distinguaient toujours les explications de texte des lectures suivies et dirigées, ils ne désignaient plus, pour les explications de textes, d'auteurs spécifiques. Pour Adrien Cart et Jean Guéhenno, il s'agissait là d'inciter les professeurs et notamment les maîtres de CEG à renouveler régulièrement leur enseignement, à ne pas toujours étudier les mêmes pages, sous peine de ne plus intéresser du tout leurs élèves[1101].

Enfin, l'accent était mis sur la découverte d'œuvres complètes, de préférence aux morceaux choisis. Il était précisé que « toute étude fragmentaire d'une œuvre [devait] être complétée par l'analyse des passages qui ne [seraient] pas étudiés ». Pour Adrien Cart, cette précision était indispensable. « *La plaie dont souffre l'enseignement du français dans nos lycées et partout, c'est que les gens ne connaissent plus que des morceaux choisis* »[1102], déplorait-il devant le conseil. Mais, comme le remarquait l'inspecteur général, cette nouvelle

[1100] Arrêté du 23 juin 1962, « Horaires et programmes de certaines classes d'enseignement général et d'enseignement professionnel », *BOEN*, RM/F, n°27, 2 juillet 1962, pp. 2379-2395.
[1101] Compte rendu intégral des débats de la section permanente des conseils d'enseignement, session du 22 février 1962, CAC 19770543/4.
[1102] Compte rendu intégral des débats de la section permanente des conseils d'enseignement, session du 22 février 1962, CAC 19770543/4.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

orientation requerrait, dans les établissements scolaires et notamment dans les CEG, un effort financier important pour l'équipement des établissements scolaires en bibliothèques[1103]. La formule consacrée par les âges, « Morceaux choisis des poètes et des prosateurs français du XVIIe siècle à nos jours », était, en tout état de cause, conservée dans les programmes.

Quel sort ces textes réservaient-ils à l'hétérogénéité des élèves et des maîtres dont l'activité se voyait désormais encadrée par un seul et même texte ? Le problème de l'orthographe, dont l'étude était au programme des 3e de cours complémentaire mais non de celui des lycées, était tranché de la façon suivante : « *Selon le niveau de la classe, on consacrera plus ou moins de temps à des exercices méthodiques et à des dictées destinés à rappeler les règles de la ponctuation, l'orthographe d'usage ou les règles d'accord* ». Le niveau de la classe était encore invoqué pour laisser à l'appréciation du professeur l'étude, en troisième, de textes de moyen et d'ancien français. Si les maîtres de CEG devaient désormais, tout comme les professeurs de lycée, aborder en 3e l'histoire de la langue et du vocabulaire, ils pouvaient du moins se dispenser d'étudier les œuvres du moyen âge, pour l'étude desquelles ils n'avaient reçu aucune formation.

Liés au projet d'unification de l'enseignement moderne, ces programmes furent d'abord appliqués de façon expérimentale dans les sections modernes des lycées techniques et de certains groupes expérimentaux d'établissement, suite à l'arrêté du 23 juin 1962, avant d'être étendus à l'ensemble des sections classiques et modernes par l'arrêté du 26 octobre 1964, pour une application en 4e à la rentrée de 1965 et en 3e à la rentrée de 1966[1104].

Le cas des programmes du cycle d'observation était un peu différent. Quasi identiques pour les CEG et les lycées, les programmes de français n'avaient pas – contrairement à d'autres disciplines – dû faire l'objet d'une harmonisation d'urgence en 1960, suite à la réforme Berthoin. Celle-ci ne fut décidée qu'au début des vacances de l'été 1962 et fit l'objet d'échanges rapides entre inspecteurs. André Hinard ne fut lui-même averti du contenu du texte que quarante-huit heures avant la tenue du débat. Le compte-rendu – malheureusement tronqué – des débats de la section permanente du conseil d'enseignement, réunie le 25 septembre, semble même dénoter une certaine précipitation : désaccord entre les inspecteurs généraux, texte inabouti, erreurs dans la version remise aux conseillers etc.

[1103] « Statistiques des effectifs scolaires et universitaires par ordre d'enseignement, enseignement public, année scolaire et universitaire 1961-1962 », *IS*, n°49-50, mai-juin 1963.
[1104] Arrêté du 26 octobre 1964, « Programmes des classes de 4e et 3e », *BOEN*, n°44, 26 novembre 1964, pp. 2641-2642.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Les éloges qui avaient accueilli les programmes de 4e et 3e cédèrent donc la place aux critiques. André Hinard, agrégé de grammaire et régulièrement consulté par le ministère sur cet enseignement, déplora notamment que la réécriture du texte n'ait pas tenu compte de la récente instruction sur l'enseignement de la grammaire au CM2 et dans le cycle d'observation, à l'élaboration de laquelle il avait participé. Mais les discussions de détail sur l'introduction de telle ou telle notion n'empêchèrent pas l'accord de se faire sur l'orientation des modifications ponctuelles apportées à l'ancien programme.

Confiés en partie aux mêmes personnes, les nouveaux programmes de 6e et 5e, très proches des textes précédents, traduisaient en effet le même souci de rajeunissement que les programmes de 4e et 3e examinés quelques mois plus tôt par les mêmes conseillers. La suppression des *Plaideurs* de Racine et du *Télémaque* de Fénelon, l'introduction d'une plus grande souplesse dans le choix des textes, la suppression des auteurs spécifiquement réservés à l'explication de textes, s'inscrivaient dans la même ligne.

En l'absence d'archives relatives à la rédaction des programmes, peut-on identifier les sources et l'inspiration de cette nouvelle inflexion donnée à l'enseignement littéraire ? En 1950-1951, la direction de l'enseignement du second degré avait mis à l'étude des classes nouvelles la question suivante : « *Comment peut-on utiliser les intérêts de l'enfant dans les diverses classes du premier cycle ?* ». Les professeurs y avaient été invités à marquer dans chaque discipline et dans chaque classe, les points du programme qui semblaient les plus propres à intéresser les élèves, et ceux qui, au contraire, les rebutaient. Les résultats – parfois contradictoires – de l'enquête avaient été publiés dans les *Cahiers pédagogiques*, avec une introduction de Jean Gotteland pour les programmes de 6e et 5e, et de Pierre Clarac pour les programmes de 4e et 3e[1105]. Les résultats de cette enquête avaient-ils été exhumés au moment de la réécriture des programmes ?

La comparaison des avis recueillis à cette occasion et de la nouvelle version des programmes témoigne en tout cas que les objections des professeurs avaient été prises en compte, qu'elles aient été connues des inspecteurs grâce à leurs échanges réguliers avec le corps enseignant, ou qu'elles leur aient été remises en mémoire par la relecture de l'enquête. Les œuvres les moins appréciées des élèves – le *Télémaque*, en 6e, *Les Plaideurs* en 5e, *Esther*, en 4e, les lettres de Madame de Sévigné, en 3e – avaient toutes été éliminées, entraînant, *de facto*, un recul du XVIIe siècle.

[1105] *Cahiers pédagogiques*, n°4, février 1952 (français : pp. 286-311) ; n°6, avril 1952 (français : pp. 474-501).

Ce recul correspondait aussi aux vues du premier degré. En mars 1961, alors que l'avenir du premier cycle n'avait pas encore été tranché, Michel Lebettre, directeur des enseignements élémentaires et complémentaires, avait décrit ce que devait être, selon lui, l'enseignement des collèges d'enseignement général :

> *« Nous entendons user, pour la formation de nos élèves, de méthodes et de programmes différents. Ainsi, en ce qui concerne la formation littéraire, puisqu'il s'agit de jeunes gens qui vont nous quitter à l'âge de 16 ans et qui ont surtout besoin de connaître la langue que nous parlons, nous choisissons les auteurs du programme parmi ceux du XVIIIe, du XIXe ou du XXe siècle, plutôt que parmi ceux du XVIe et du XVIIe. Que nos lecteurs ne crient pas au blasphème, nous rendrons à Corneille, à Racine et à Molière le culte qui leur est dû. Mais nous ne laisserons plus au XVIIe siècle la place de choix qu'on lui réserve.»* [1106]

L'arbitrage proposé – préserver Racine, Molière et Corneille, sacrifier leurs satellites – ressemblait en somme à celui qui avait été adopté pour toutes les classes du premier cycle. Mais s'agissait-il seulement d'un sacrifice pour l'inspection générale des lettres ? Dans le rapport de 1953, elle avait volontiers concédé que les enfants de onze ans étaient moins bien préparés à apprécier les *Plaideurs* que la verve de Molière[1107]. Plus nettement encore, dans son testament pédagogique, *L'enseignement du français*, publié en 1963, Pierre Clarac, alors doyen de l'Inspection générale de lettres, avait déploré la part excessive réservée au XVIIe siècle par les programmes et par l'usage[1108]. Le rééquilibrage des programmes répondait donc à des aspirations largement partagées.

Qu'en était-il des méthodes, et de ce tour nouveau donné à l'enseignement littéraire ? L'enquête approfondie menée par Anne-Marie Chartier et Jean Hébard sur la lecture littéraire[1109] dans les *Cahiers pédagogiques* nous permet de conclure à la proximité d'inspiration. Critique des morceaux choisis et de leurs limites, valorisation des œuvres complètes, recherche d'une liaison entre les sujets de rédaction, les explications de textes, les lectures, éventuellement les dictées (programmes des classes de 4e et 3e), invitation faite aux professeurs de faire jouer, et non plus seulement réciter les textes de théâtre, toutes ces remarques s'inscrivaient dans la lignée des instructions de 1938, nourrie par l'expérience des classes nouvelles et les échanges des *Cahiers pédagogiques.* À tous égards, l'on pouvait

[1106] Michel Lebettre, « Les collèges d'enseignement général court », *L'Éducation Nationale,* n°10, 9 mars 1961, pp. 6.
[1107] Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'enseignement du second degré, *L'enseignement du second degré en 1953*, *op. cit*, p. 3.
[1108] Pierre Clarac, *L'enseignement du français*, Paris, PUF, 1963, 147 p. Pierre Clarac mourut en 1986 : peut-on parler d'un testament à propos d'un texte écrit vingt-trois ans avant sa mort ? Après sa retraite en 1966, Clarac se consacra principalement à des travaux savants, délaissant la pédagogie. *L'enseignement du français* résume bien toute l'expérience d'une carrière.
[1109] Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, « La crise de la lecture littéraire dans les *Cahiers pédagogiques* », art. cit.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

conclure, comme Jean Capelle lors de l'examen des programmes de français de 4e et 3e devant la section permanente des conseils à une *« large unité de vue sur l'enseignement du français »*.

Faut-il s'étonner que la modification des structures du premier cycle n'ait pas, à cette date, entraîné une refonte plus spectaculaire de ses programmes ? En réalité, plusieurs éléments convergeaient dans cette direction : l'incertitude qui régnait alors sur la nécessité d'adapter les programmes scolaires du second degré à un nouveau public, l'absence d'un modèle alternatif – dans la mesure où les programmes des cours complémentaires étaient depuis longtemps calqués sur ceux du secondaire – et enfin, le fait qu'au ministère, on ait jugé prioritaire l'adaptation de l'enseignement primaire aux nouvelles fonctions qui lui incombaient. À la rapidité d'élaboration des programmes du premier cycle, il faut ainsi opposer la succession de commissions ayant pour objet l'enseignement primaire et son articulation avec la 6e : c'était là, pensait-on, que se trouvait la clef du problème. Renforcement des exigences – dans le sens d'une pédagogie traditionnelle centrée sur l'apprentissage de la grammaire – ou prise en compte des conditions nouvelles introduites par la prolongation de la scolarité et réorientation de l'enseignement de la langue vers l'apprentissage de l'expression, il y avait, pour l'enseignement primaire deux alternatives : un débat, dont on ne trouve pas, à cette date, d'équivalent pour l'enseignement du second degré[1110].

2. « Pour un dialogue entre les professeurs » [1111]

Les activités des professeurs de type lycée et des professeurs de CEG étaient donc, désormais, encadrées par les mêmes textes. En parallèle, la création des CES et le report à la fin de la 3e de la différenciation des enseignements court et long introduisait, entre professeurs de CEG et professeurs de l'enseignement long, une équivalence de fonctions. Mais, dans le même temps, la mise en place d'un système de formation autonome pour les PEGC confortait l'autonomie relative de ces deux types d'enseignement. Leur articulation et leur coordination, rendues nécessaires par le destin des nombreux élèves appelés à passer de l'un à l'autre, se trouvaient donc repoussées en marge du fonctionnement normal de l'institution, laissées très largement à l'initiative des volontaires, tout comme l'était auparavant la coopération des professeurs de lycées et de cours complémentaires.

[1110] Voir sur ce point Marie-France Bishop, « Les textes officiels de français pour l'école élémentaire de 1945- à 1972 : entre tradition et rénovation », *Spirales*, n°42, octobre 2008, pp.11-15.

[1111] C'est par cet appel que *L'Éducation Nationale* ouvre, dans le numéro du 19 février 1959, une rubrique intitulée « La classe et ses méthodes » dont il est question ci-dessus.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* Lieux d'échanges anciens et nouveaux

La réforme Berthoin, quelles que soient ses limites, proposait une mise en système des divers degrés d'enseignement. À charge, pour les brochures et « modes d'emploi » édités par le ministère, d'apprendre aux parents d'élèves à s'orienter dans ce nouveau système[1112]. L'impression d'unité et de cohérence que dégageaient ces schémas ne pouvait certes suffire à abattre les cloisons anciennes : du moins constituait-elle, pour les acteurs du système éducatif, une invitation à voir au-delà de leur horizon habituel.

Divers signes montrent que cette invitation était entendue d'une partie au moins du monde enseignant. Dans bien des disciplines, les associations de spécialistes avaient ouvert leurs portes aux maîtres de cours complémentaires, puis aux professeurs de CEG. En refusant cette évolution, moins par corporatisme, d'ailleurs, que par crainte de faire entrer dans ses murs de farouches ennemis du latin, la Franco-Ancienne privait les professeurs de français d'un lieu de rencontre naturel (encore que l'ouverture aux professeurs de CEG soit restée, semble-t-il, dans certaines associations plus symbolique que réelle). En l'absence d'une association de spécialistes fédératrice, c'est au sein d'autres collectifs qu'il faut chercher la trace d'échanges entre les professeurs de français de type lycée et les nouveaux maîtres des collèges.

L'Éducation nationale ouvrit la voie. En février 1959, la rédaction créa une rubrique intitulée « La *Classe et ses méthodes* », avec pour but affiché d'inciter les professeurs du second degré « *entendu dans son sens large* », à mettre en commun leur expérience pédagogique. Inspirée par le désir d'étendre au second degré une formule de tribune libre qui avait remporté un certain succès auprès des instituteurs, cette rubrique devait initialement favoriser les échanges entre disciplines, telle était du moins la direction indiquée par André Boutet de Monvel lors de sa création. Il ne s'agissait « *point seulement, point tant même, d'apporter au spécialiste la compétence du spécialiste, que d'établir la coordination [..] en proposant à l'historien l'expérience du mathématicien, au professeur de première A celle du professeur de première technique – et vice versa* »[1113].

[1112] Sur le rôle joué par les brochures du ministère et les publications du BUS dans la diffusion d'une nouvelle conception de l'enseignement comme système, avec ses filières et la nécessité, corrélative, d'une orientation, voir Philippe Bongrand, *La scolarisation des mœurs, op. cit.*, pp. 160 sqq.

[1113] André Boutet de Monvel, « La Classe et ses méthodes. Pour la mise en commun de l'expérience pédagogique », *L'Éducation nationale,* n°19, février 1959, p. 5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Quelques mois plus tard, la rubrique prit une toute autre orientation ; il ne s'agissait plus de favoriser les échanges entre disciplines, mais entre les différents ordres d'enseignement du second degré :

> « L'Éducation Nationale *a ouvert, il y a quelques mois (numéro du 19 février 1959) sous la rubrique "La Classe et ses Méthodes", une tribune destinée à permettre aux professeurs d'exposer et de mettre en commun leurs expériences pédagogiques. Nous voudrions ainsi établir un lien vivant entre les enseignements de second degré, entendus dans un sens large : classique, moderne, cours complémentaires, techniques ; qu'elle apporte aux maîtres l'occasion du contact et du dialogue, et contribue par là à rompre les cloisons qui ont trop séparé nos divers ordres d'enseignement »*[1114].

Pour chaque discipline, la revue s'adjoignit donc le secours de deux professeurs, appartenant à des ordres d'enseignement différents. Il revenait à ces « correspondants » d'introduire et de présenter les communications envoyées par les lecteurs de la revue. En français, ce rôle fut rempli par Jean Beaugrand, « *professeur agrégé au lycée Marcel Roby de Saint-Germain en Laye* », et par « *Amédée Carriat, professeur au cours complémentaire industriel, passage Raymond, Paris-XIIIe* ». Cette brève notice dissimulait l'originalité du parcours de ces deux professeurs.

Nous avons déjà souligné le rôle joué par Jean Beaugrand dans les *Cahiers pédagogiques.* Cet agrégé de lettres tentait alors de susciter, dans la profession, une prise de conscience des profonds changements que devait subir l'enseignement du français. En 1959, il publia, à quelques mois d'intervalles, dans le *Monde* et dans l'*Éducation nationale,* deux articles appelant à un profond « *renouvellement* » de l'enseignement du français[1115]. Coauteur du questionnaire sur l'enseignement du français diffusé par les *Cahiers pédagogiques* en octobre 1959[1116], il participa à la synthèse des réponses, publiée en mars 1960. Les réactions suscitées par son questionnaire, le scepticisme soulevé par certaines de ses interrogations révélaient cependant que l'ambition réformatrice qui l'animait était encore loin d'être partagée par tous ses collègues[1117].

[1114] « La classe et ses méthodes. Pour un dialogue entre les professeurs », *L'Éducation nationale,* n°26, 1er octobre 1959, p. 9.

[1115] Jean Beaugrand, « Adaptation et renouvellement de l'enseignement du français », *L'Éducation nationale,* n°18, 14 mai 1959, pp. 3 et 4 ; « L'enseignement du français doit s'adapter à des besoins nouveaux », *Le Monde*, 12 septembre 1959.

[1116] « L'enseignement du français », *Cahiers pédagogiques*, n°15, octobre 1959, pp. 73-75.

[1117] Voir la réaction de Gabriel Pérouse, agacé de la teneur du questionnaire, et la réponse de la rédaction «En publiant un questionnaire, notre but est seulement, comme on lance une amorce, de poser des problèmes. Nos lecteurs s'emparent de certains de ces problèmes, et les discutent ; ils dédaignent les autres. Les problèmes qui ont été retenus cette fois sont à peu près ceux qu'énumère M. Pérouse ». « Impressions d'un lecteur », Cahiers pédagogiques, n°19, mars 1960, p. 8.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Amédée Carriat, quant à lui, avait suivi des études à l'école primaire supérieure de Bourganeuf puis à l'école normale de Guéret. Instituteur, il avait d'abord exercé dans la Creuse avant de rejoindre Paris en 1951. En 1956, il était devenu professeur de cours complémentaire. Mais c'était aussi un érudit, féru de littérature creusoise, collaborateur de divers périodiques régionaux, et spécialiste notamment de Tristan L'Hermite à qui il avait consacré plusieurs travaux[1118]. Un professeur de lycée témoignant de réelles préoccupations pédagogiques, un maître de cours complémentaire, critique littéraire reconnu[1119], ces correspondants étaient l'un et l'autre bien placés pour établir un pont entre les divers ordres d'enseignement. Mais la rubrique perdit au fil des ans sa spécificité, se transformant en simple tribune libre, ouverte aux expériences pédagogiques.

Les Cahiers pédagogiques, créés à l'origine pour servir de lien entre les maîtres de ces classes nouvelles, n'étaient parvenues à toucher, dans les années 1950, que les représentants de l'enseignement de second degré classique et moderne. Passée l'aventure des classes nouvelles, les *Cahiers pédagogiques* avaient conservé de leur origine un intérêt global pour la réforme de l'éducation. Le *Manifeste de l'éducation nationale,* publiée en 1963, comportait un vibrant appel à aplanir les barrières entre les différents ordres d'enseignement :

> *«Il faut en finir avec le cloisonnement des enseignements parallèles distribués à des enfants de même âge, mais d'origine sociale différente : primaire prolongé, collèges d'enseignement général, collèges d'enseignement technique, lycées modernes, lycées classiques, lycées techniques. [...] Le cycle d'orientation vaudra d'abord ce que voudront ses maîtres, dont la formation pédagogique devra faire l'objet de soins très particuliers. Avant que soit assurée une unité définitive dans leur recrutement spécifique, il importe de renoncer à des particularismes professionnels qui, sous prétexte de défendre des valeurs d'ailleurs respectables en elles-mêmes, n'aboutissent qu'à des attitudes profondément réactionnaires »* [1120].

S'efforçant de favoriser le dialogue entre professeurs au sein même de leur revue, ils ouvrirent leurs pages aux maîtres des divers ordres d'enseignement. Le numéro de septembre 1963, intitulé « Lycées et collèges d'enseignement général » donna la parole aux professeurs de deux types d'établissement : la préparation de ce numéro avait même donné lieu, dans certaines villes, à des rencontres amicales. Pour autant, exception faite de ce numéro, la présence de maîtres de cours complémentaires parmi les contributeurs des *Cahiers*

[1118] F. Gravier, « Personnalités en Creuse. Amédée Carriat », http://www.encreuse.com/personnalites/carriat.html, consulté le 8 août 2010.
[1119] Son ouvrage *Tristan ou l'Éloge d'un poète,* paru en 1955, avait été préfacé par le célèbre académicien et critique littéraire Émile Henriot. (Amédée Carriat, *Tristan ou l'Éloge d'un poète,* Limoges : Rougerie, 1955, 146 p.
[1120] Manifeste pour l'Éducation nationale, n°40 des Cahiers pédagogiques, avril 1963, pp. 14-15

pédagogiques resta exceptionnelle. Il fallait que le responsable d'un numéro sollicitât spécifiquement de nouveaux interlocuteurs pour que la sphère des rédacteurs s'étendît hors du champ habituel. Ainsi le numéro 44 d'octobre 1963, coordonné par M. Jung ouvrit-t-il largement ses pages aux instituteurs et inspecteurs du premier degré. C'est à cette occasion que l'orthographe dont on a rappelé le cachet primaire fit, pour la première fois, l'objet d'un numéro spécial.

Mais ce fut là une exception. Seuls quelques rares représentants de l'enseignement technique rejoignirent les correspondants des *Cahiers pédagogiques.* Les maîtres de cours complémentaires furent encore moins nombreux.

Tableau 40 Profil des collaborateurs des Cahiers pédagogiques consacrés au français (1958-1965)

Lieu d'enseignement	1958	1960	1963	1965
Enseignement technique et professionnel		6		8
Premier degré, primaire supérieur, CEG	1	3	20	3
Second degré	30	32	16	25
Université		5	1	1
Divers	7	8	3	4
Non précisé		3	2	2
Total général	38	57	42	43

Source : Les numéros pris en considération sont les n°5, mars 1958, 19 et 20 de mars et avril 1960, tous trois intitulés *L'enseignement du français* ; le n°44 d'octobre 1963 sur l'orthographe ; le n°54, de mai 1965, sur *L'enseignement du français.*

Aux côtés de ces deux piliers de la presse pédagogique, il faut également mentionner des initiatives ponctuelles. Si leurs retombées furent de toute évidence limitées, elles traduisaient, elles aussi, les préoccupations d'une époque. Ainsi, le petit groupe « Enseignement 70 », créé par le jeune agrégé d'histoire Jacques Bourraux en 1962, s'efforça-t-il également de créer des ponts entre les différents ordres d'enseignement[1121]. Le groupe rassemblait à l'origine de jeunes professeurs qui avaient lié connaissance au cours de leurs études, parfois dans le cadre du militantisme étudiant – Jacques Bourraux avait été président de la Fédération des groupes d'études de lettres de la Sorbonne en 1958-1959 – ou dans la préparation des concours de recrutement. Réunissant des enseignants de tout niveau au hasard des rencontres de ses membres, « Enseignement 70 » avait pour but de promouvoir l'échange et la réflexion pédagogique hors de tout ancrage institutionnel, le groupe n'ayant pas même pris la forme d'une association « loi 1901 ». Créé par des professeurs de lycée, le groupe s'ouvrit aux autres ordres d'enseignement. Notons par exemple, pour le français, la

[1121] Pour l'histoire de ce groupe, consulter *Jacques Bourraux (1936-2003) Une simplicité qui libère*, Textes réunis par Marie-Dominique Bourraux, Jean-Pierre Chrétien et Jean Lecuir, éd. Karthala, 2005, 247 p.

coopération de René Rioul, directeur d'études en français au Centre régional de formation des maîtres de CEG à Strasbourg. Dans le même esprit, une équipe messine, formée en 1964 et publiant régulièrement dans le bulletin national, réunissait des « *professeurs de lettres, auxquels se [joignaient] régulièrement des stagiaires de CEG* » et portait une attention particulière à la coordination des enseignements du français entre CEG et lycées[1122].

Ces rencontres provoquées, qui, même lorsqu'elles reposaient uniquement sur l'écrit, avaient pour but d'ébaucher un dialogue, un échange, de permettre en un mot une co-construction de l'enseignement, témoignaient – à contrario – de l'ignorance, voire de la méfiance réciproque dans laquelle se tenaient maîtres de cours complémentaires et professeurs de lycées et collèges. En français, plus encore que dans toute autre discipline, la coexistence de ces deux types d'enseignement n'était pas sans poser problème.

* Une coordination problématique

Écarté par la réforme Berthoin, avant d'être prôné par la réforme Fouchet-Capelle, le rapprochement des fonctions remplies par les CEG et les lycées, et le maintien revendiqué de leurs singularités pédagogiques, était source de décalages problématiques.

Les problèmes se posaient tout d'abord en amont, pour les instituteurs de CM2, comme le souligne, dans les pages d'*Enseignement 70,* André Fayet :

> *« Un professeur de lycée nous dit :*
> *"Chaque fois que je me vois confier des élèves à leur entrée en 6ème, j'ai l'impression un peu pénible de ne pas savoir exactement ce que j'en peux attendre et exiger ".*
> *Comme je la comprends ! Mais nous, instituteurs, savons-nous mieux ce que l'on demandera à nos élèves ?*
> *Les exigences des professeurs des divers établissements (lycées, CEG…) dans lesquels ils entreront, ne me semblent pas être les mêmes. Ainsi, en octobre, dans tel établissement, l'élève doit trouver le sens des mots d'après un texte très court, répondre à quelques questions précises d'intelligence, découvrir les différentes parties d'un extrait en leur donnant un titre.*
> *A la même époque, dans tel autre, il faudra que l'élève soit capable d'expliquer « le médecin malgré lui » en racontant l'histoire de Sganarelle après avoir lu trois ou quatre scènes de la pièce.*
> *Aussi serait-il nécessaire qu'un plan d'ensemble soit établi afin qu'il n'y ait plus de telles différences entre chaque classe de 6ème» [1123].*

[1122] Marie-Louise Reyen, Yveline Belleville, « Pour un enseignement rénové », *Enseignement 70*, n°17, février-mars 1966, pp. 18-21.
[1123] André Fayet, « Le français en 6ème : la préparation des élèves : Point de vue de l'instituteur », in *Enseignement 70*, n°6, octobre-novembre 1963, pp. 12-13.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Les problèmes se posaient aussi en aval, lorsque d'anciens élèves de cours complémentaires rejoignaient les classes de seconde des lycées. Le bureau de la Franco-Ancienne avait abordé ce problème dans son questionnaire sur l'enseignement du français dans les classes de lettres. Le bilan des réponses n'était pas à l'honneur des cours complémentaires :

« Qualités en français des élèves du Cours complémentaire :
Sérieux – bonne volonté – connaissance de l'orthographe : 50%
Aucune. Inexistantes, sauf quelques rares exceptions : 50%
Défauts
Pas de culture. Manque de clarté. Ne savent ni écrire, ni s'exprimer. Peu de jugement personnel. Peu de réflexion. Goût du par cœur. Formalisme. Notions grammaticales non fondées sur la réflexion.
Peuvent-ils se corriger ?
Oui, pour quelques exceptions.
Non, pour la majorité »[1124].

Étant donné l'attitude des dirigeants de la Franco-Ancienne à l'égard de la réforme, leur volonté de maintenir un enseignement secondaire inchangé, ce jugement porté sur les anciens élèves de cours complémentaires, condamnation explicite de la pédagogie des cours complémentaires – devenus CEG – n'avait, finalement, rien de surprenant. Qu'en était-il, en revanche, des partisans de la réforme ?

En septembre 1963, les *Cahiers pédagogiques* consacrèrent un numéro entier au problème de la liaison entre CEG et lycée. Y étaient notamment évoquées les divergences pédagogiques qui persistaient entre classes de CEG et classes du premier cycle de lycées et collèges en cours de français et les difficultés qui pouvaient en découler pour les anciens élèves de cours complémentaires admis au lycée. Sur le plan factuel, les témoignages des professeurs de cours complémentaires recoupent assez largement ceux des professeurs de lycée ainsi que ceux des élèves ayant connu l'un et l'autre système.

De l'aveu général, les professeurs de CEG accordaient une importance centrale à l'enseignement de la langue : grammaire, orthographe, vocabulaire. Contrairement aux méthodes recommandées aux professeurs des lycées, l'enseignement de la langue faisait l'objet d'heures de cours bien distinctes. Critiquant, à mots couverts, les méthodes théoriquement en usage dans les lycées, le directeur du CEG de Marans défendait ainsi le choix pédagogique des professeurs de son collège :

[1124] « Résultats de l'enquête sur l'enseignement du français dans les classes de lettres », *RFA*, n°135, avril 1961, pp. 408-409.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

« Les professeurs de français des collèges attribuent une importance particulière à l'orthographe et à la grammaire. Ils ne pensent pas qu'il suffise, pour les apprendre, de profiter des occasions : lectures, devoirs de français, etc.»[1125] .

Le « Mémento d'orthographe », joint à l'envoi du collège de Marans, offrait une illustration de cette méthode. Le rédacteur le publia, non sans y joindre un commentaire pour le moins sceptique :

« L'intérêt de ce Mémento est qu'il facilite la correction et l'autocorrection. [;..] Cependant certains professeurs, notamment de lycée, répugneront peut-être à l'employer. Demandons-nous quelles pourraient être leurs raisons, non pour critiquer ce que font des collègues, mais pour voir plus clair dans le problème que nous avons soulevé. Il nous paraît probable qu'on fera les remarques suivantes :
- Ce qui pourrait être raisonné (par exemple a et à, est et et) est présenté comme une recette et placé sur le même plan qu'une règle d'usage (toux et joue, etc.) La recette est peut-être plus efficace, mais on perd ainsi une occasion de faire en sorte que le maniement du langage soit un exercice de la pensée.
-On a voulu codifier l'orthographe d'usage, qu'on devrait apprendre à peu près sans y penser, à force de lire et d'écrire. On fait vivre l'enfant dans un univers de règles arbitraires, toutes également respectables en apparence.
Nos collègues des collèges d'enseignement général répondront peut-être que, faute de tels procédés, leurs élèves n'apprendraient pas l'orthographe et aussi que, s'il y avait été soumis, tel candidat au baccalauréat ne ferait pas 15 fautes dans sa composition française »[1126].

À travers cette critique du *Mémento,* ce sont deux orientations pédagogiques que le rédacteur mettait en balance : dans les CEG, un enseignement de la langue centré sur l'apprentissage et l'application mécanique de règles, dans les lycées un enseignement de la langue tourné vers la réflexion et la pensée. Depuis plusieurs années, des correspondants des *Cahiers pédagogiques*, au nombre desquels Jean Beaugrand, militaient pour que l'apprentissage mécanique de la grammaire et de l'orthographe soit réduit à son strict minimum dans le premier cycle, et qu'à l'inverse, un véritable enseignement de la langue, ouvert sur le style et la philosophie du langage trouve sa place dans le second cycle : le décalage avec les conceptions en usage dans les CEG était total.

Cette attention portée à l'apprentissage mécanique de la langue – indépendamment de la lecture ou du développement des capacités d'expression – réduisait d'autant la place des autres composantes de l'enseignement du français. Voernewyck, directeur du CEG de Gamaches dans la Somme, et lui-même ancien élève de cours complémentaire, reconnut volontiers cet inconvénient:

[1125] Professeurs du collège de Marans, « Au collège de Marans », *Cahiers pédagogiques*, n°43, septembre 1963, p. 42.
[1126] « Au collège de Marans », remarque de la Rédaction, *Cahiers pédagogiques,* n°43, septembre 1963, pp. 43-44.

> *« Cette croyance en l'orthographe domine l'enseignement du français qui, tout entier, en bénéficie ou en souffre, comme on voudra. Par exemple, quelques maîtres estiment l'orthographe et la grammaire plus utiles que la lecture expliquée »*[1127].

Cette hiérarchisation des priorités reflétait aussi, si l'on en croit Vaernewyck, l'inégale aisance du maître de CEG face à aux différentes composantes de l'enseignement du français. Beslais avait souligné, dans ses instructions de 1957, la maladresse des maîtres de CEG dans l'exercice de la lecture expliquée. Le tableau peint par Vaernewyck ne semble pas révéler une quelconque amélioration :

> *« Reconnaissons d'ailleurs que cette dernière discipline [la lecture expliquée] – est-ce aussi le cas dans les lycées ? – est souvent fort mal conduite. Elle donne trop fréquemment dans le verbiage inconsistant ; elle devrait passionner les élèves, ils somnolent le plus souvent »* [1128].

Peu à l'aise dans les exercices de lecture expliquée – fleuron, rappelons-le, de l'enseignement littéraire – les maîtres de CEG n'avaient, semble-t-il, guère plus de succès en composition française si l'on en croit les témoignages concordants des élèves et des maîtres. Interrogées par Gilberte Dalas, professeur de lettres au lycée de Chambéry, d'anciennes élèves confessaient ainsi :

> *« En composition française, […] : on ne se souciait guère de nous faire attacher de l'importance aux idées profondes ; seules l'élégance du style, la grandiloquence des phrases donnaient de la valeur à nos devoirs »*
> *« Ce qui est appréciable [au lycée], c'est l'intérêt que l'on porte à ce qu'un texte nous fasse penser, réfléchir, réagir ; c'est aussi l'importance que l'on attache à la formation de notre personnalité ; n'est-il pas remarquable qu'on admette notre avis, notre opinion, même différente de ceux de l'auteur ou du professeur, s'ils reposent sur des raisons valables »*[1129]

Au conformisme en vigueur dans les CEG s'opposerait le libéralisme de l'enseignement secondaire, soucieux d'éveiller la personnalité des élèves. Au fil des pages, la confrontation des points de vue tournait ainsi – quelles que fussent les intentions du rédacteur – au procès des professeurs de CEG par les professeurs de lycée. Sans doute les divergences étaient-elles accrues par le fait que les correspondants des *Cahiers pédagogiques* incarnaient une conception de l'enseignement secondaire revivifiée par l'esprit de l'éducation nouvelle : la lecture, la formation de la personnalité, revêtaient à leurs yeux une importance qu'elles n'avaient peut-être pas aux yeux d'un agrégé de grammaire plus traditionnaliste. En définitive, le regard porté par les correspondants des *Cahiers pédagogiques* sur les élèves de

[1127] Ch. Vaernewyck, « Les collèges d'enseignement général », *Cahiers pédagogiques*, n°43, septembre 1963, p. 37.
[1128] *Ibid.* p. 37.
[1129] Gilbert Dalas, « Du collège au lycée », *Cahiers pédagogiques*, n°43, septembre 1963, p. 58.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

cours complémentaire n'était guère plus favorable que celui des adhérents de la Franco-Ancienne. Ils s'en écartaient seulement sur un point : pour les correspondants des *Cahiers pédagogiques*, les retards étaient rattrapables et une pédagogie adaptée pouvait venir à bout des mauvaises habitudes contractées en CEG. Plus favorable aux élèves, ce point de vue n'était guère plus indulgent pour leurs anciens maîtres.

Au terme de ce panorama, une dernière initiative mérite d'être mentionnée. À l'inverse des précédentes, elle ne visait pas à rapprocher les professeurs de CEG des professeurs de type lycée, mais les raccrochait au contraire à l'enseignement primaire : il s'agit des efforts de l'ICEM (Institut coopératif de l'école moderne), mouvement de Célestin Freinet, à destination des professeurs du second degré. Historiquement, l'ICEM avait vu le jour dans l'enseignement primaire élémentaire et y avait longtemps été cantonné. L'essor des cours complémentaires avait ouvert les portes du second degré à un nombre croissant d'instituteurs : prenant acte de cette évolution, l'ICEM s'efforça de leur proposer des outils adaptés. Dans les années 1960, *L'Éducateur*, revue de l'ICEM, créa une édition spéciale second degré qui connut plusieurs avatars : première tentative malheureuse, pour lycée et CEG, en 1961-1962, abandonnée puis reprise à la rentrée de septembre1963[1130]. Pour Célestin Freinet, il s'agissait, à terme, de toucher non seulement les CEG, mais aussi l'enseignement secondaire traditionnel. Soulignant l'importance d'avoir une méthode, même imparfaite, qui serve de modèle et de guide à l'activité du maître, il ajoutait :

> *« Nous présentons la nôtre pour le premier degré. Elle est basée sur l'expression libre et le tâtonnement expérimental. Nous ne disons pas qu'elle soit parfaite. Mais nos camarades en ont compris, à l'usage, les principes et l'esprit. Ils ont désormais un gabarit de comparaison, ce qui veut dire qu'en s'y référant, ils peuvent dire si une expérience est valable et digne d'être répétée pour servir nos buts pédagogiques. Or, si cette méthode est aujourd'hui admise au premier degré, si les instructions officielles lui ont conféré autorité pour les enseignements spéciaux, si nos camarades l'acclimatent maintenant dans les CEG avec une sûreté réconfortante, elle n'est encore ni connue, ni admise dans le second degré. On comprend bien, on sent du moins qu'une pédagogie vieille de près d'un siècle ne saurait satisfaire à nos besoins actuels. Un peu partout les éducateurs conscients essayent autre chose et leur bonne volonté en est parfois émouvante, seulement, il n'y a encore à ce degré aucune méthode de remplacement »*[1131].

En français, il s'agissait de reprendre, à un niveau plus élevé, les principes de la méthode Freinet pour l'enseignement élémentaire : l'expression libre, motivée par le journal scolaire, la correspondance interscolaire, les conférences d'enfant, les fiches de lecture,

[1130] Sur cette décision et l'élargissement de l'équipe, le récit de Célestin Freinet, *L'Éducateur. Second degré*, n°10, 20 août 1964, p.25.
[1131] Célestin Freinet, « Il ne suffit pas d'expérimenter. Il faut une pédagogie directrice », *L'éducateur. Technologique. Second degré*, n°2, 15 octobre 1965, p. 1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

débats et enquêtes[1132]. Sur ces fondements de la méthode Freinet se greffèrent, dans les années 1960, les techniques d'enseignement programmé. Mais l'implantation du mouvement Freinet dans le second degré resta limitée, et cantonnée, pour l'essentiel, aux professeurs de CEG : nulle trace de professeurs certifiés ou agrégés dans les contributeurs du bulletin. L'expansionnisme de Célestin Freinet n'eut guère de succès auprès des professeurs de type lycée.

C. Les lettres dans la réforme Fouchet : promotion ou éclatement ?

La transformation du premier cycle avait pour origine la convergence des enseignements secondaire et « primaire supérieur ». C'est en revanche sous la pression de l'enseignement supérieur que le second cycle fut, peu de temps après, profondément réorganisé. Cette réorganisation posait deux problèmes distincts : la réforme du baccalauréat en deux parties, jugé trop lourd, et la recomposition des sections. Dans un premier temps, la succession rapide des ministres de l'Éducation nationale interdit toute réforme de grande ampleur ; il revint à Christian Fouchet de concevoir et de mettre en œuvre une réforme d'ensemble, redéfinissant la place du français dans les classes supérieures de l'enseignement du second degré.

1. Prodromes : la victoire des lettres modernes

Entre juin 1958 et novembre 1962 se succédèrent au ministère de l'Éducation nationale pas moins de sept ministres (en comptant Michel Debré et Pierre Guilllaumat, nommés par intérim). Cette instabilité faisait obstacle à l'adoption d'une réforme complexe. En effet, il ne s'agissait pas, ici, de surmonter des divisions antérieures en établissant symboliquement l'unité et la cohérence du système éducatif – ce qu'avait su faire Berthoin dans son décret sur la réforme de l'enseignement qui modifiait, pour l'essentiel, des nomenclatures. Il fallait définir un nouvel équilibre entre les disciplines, une nouvelle articulation entre second cycle et enseignement supérieur, sans que les objectifs à atteindre aient été clairement définis. Les difficultés rencontrées par la commission Faral, qui avait travaillé sur la réforme du baccalauréat au début des années 1950[1133], témoignaient de l'ampleur de la tâche. Ces quelques années ne furent pourtant pas un temps mort : le baccalauréat subit quelques aménagements, tandis que le principe de la section littéraire moderne était officiellement adopté.

[1132] « Manifeste des Éducateurs Second degré de l'École Moderne », *L'Éducateur Second degré*, n°10, août 1964, p. 26.
[1133] Le « Rapport de la Commission du baccalauréat », présidée par Edmond Faral, avait été débattu au Conseil supérieur de l'éducation nationale en janvier 1953. Conseil supérieur de l'Éducation nationale, session des 20 et 21 janvier 1953, procès-verbal, F[17] 17530.

* La réforme du baccalauréat : tâtonnements

Le décret et l'arrêté du 28 août 1959 relatifs au baccalauréat du second degré avaient d'abord pour objectif d'alléger l'organisation de l'examen, non de modifier l'équilibre des disciplines. Cet allègement passait par le décalage des sessions : les sessions de juin et septembre étaient remplacées par une première session en février[1134] et une deuxième session en juin. D'autre part, l'oral était supprimé dans toutes les disciplines sauf dans les langues vivantes. Les élus du SNES avaient obtenu que les coefficients des diverses disciplines ne fussent pas modifiés à la faveur de cette réforme organisationnelle.

Le français, cependant, ne sortit pas indemne de cette réforme : la note éliminatoire de français – introduite par décret en 1948 – n'était pas reprise dans les nouveaux textes. Les dirigeants de la Franco-Ancienne s'employèrent à la rétablir. Ils obtinrent, sur ce point, un avis favorable de la Société des agrégés. Leur demande put aboutir à la faveur d'une seconde réforme du baccalauréat. Les nouveaux textes, présentés en juin 1960, aux conseils d'enseignement, supprimaient la session de février – qui avait désorganisé l'année scolaire – et rétablissait un oral de contrôle pour les élèves tangents. André Hinard, élu du SNES et membre du bureau de la Franco-Ancienne, profita des débats pour proposer la réintroduction de la note éliminatoire[1135]. Il obtint gain de cause. L'article 6 du décret du 12 septembre 1960 précisait qu'une note inférieure à 5/20 à la composition française était éliminatoire.

La transformation de la première partie du baccalauréat en examen probatoire, organisée par les décrets et arrêtés du 29 septembre 1962, portait un nouveau coup aux études littéraires. C'était en effet, pour les épreuves de français, latin et grec, présentes à la première partie du baccalauréat, une rétrogradation symbolique. En effet, si le baccalauréat était un grade de l'enseignement supérieur, l'examen probatoire n'était qu'un examen de l'enseignement secondaire[1136]. Dans la mesure où la réforme préservait les coefficients et maintenait, à l'examen probatoire, la note éliminatoire de la composition française, les dommages restaient cependant limités.

[1134] Des circulaires vinrent préciser aux professeurs de première quelles parties du programme étudier en priorité dans l'année. Circulaire du 12 septembre 1959, « Programmes de l'enseignement du second degré dans les classes de première et les classes terminales pour le premier trimestre », *BOEN*, n°25, 17 septembre 1959, p.5 ; circulaire du 8 octobre 1959, « Enseignement du français dans les classes de première pendant le premier semestre », *BOEN*, n°29, 15 octobre 1959 pp. 8-9.

[1135] André Hinard, « La session de juin du conseil supérieur », *RFA*, n°132 octobre 1960, p. 255-256.

[1136] Réunion du bureau, 21 octobre 1962, *RFA*, n°141, p. 50.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* La section littéraire moderne : la victoire d'un principe

La réforme du baccalauréat donnait aux promoteurs de la section littéraire moderne l'occasion de faire avancer leur projet. Reprenant le projet adopté au congrès de 1959, les représentants du SNES soumirent aux CSED puis au CSEN, réunis les 27 et 28 juin 1960 pour examiner les textes relatifs aux nouvelles modalités du baccalauréat, un vœu tendant à la création d'une section littéraire moderne. En dépit de l'opposition des littéraires classiques, représentés par Hinard et Mattéi, le projet fut voté au CSED avec trente-deux voix pour, contre quatre et six abstentions[1137]. L'accueil réservé au vœu syndical fut encore plus chaleureux au CSEN. En dépit de la large majorité rassemblée, ce vœu ne fut pas suivi d'effet dans l'immédiat.

Sans doute faut-il faire la part de l'opposition de la Franco-Ancienne. Les 2 et 23 octobre 1960, le bureau puis le comité de la Franco-Ancienne avaient vivement condamné le projet syndical[1138]. Ses responsables firent état de leurs réticences à Lucien Paye, directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, lors de l'audience du 27 octobre 1960[1139], puis à son successeur Capelle, le 6 avril 1961[1140]. L'argumentaire n'avait pas changé : une section littéraire sans latin paraissait inconcevable, et risquait, en outre, d'être un vrai « dépotoir » pour les élèves inaptes aux sciences. Cette position reflétait-elle l'opinion de la majorité des professeurs de lettres ? Difficile à dire. Remarquons en tout cas qu'Hélène Sauvegrain, agrégée de lettres et membre du comité de la Franco-Ancienne, avait accepté de prêter sa collaboration au projet du SNES en décrivant, dans les pages de l'*Université syndicaliste,* ce que pourrait être l'enseignement du français dans cette section[1141]. Mais au sein du comité, sa position était isolée. Il ne faudrait pas, de toute façon, surestimer le poids de cette opposition.

En fait, comme pour l'agrégation de lettres modernes, ce sont bien davantage les hésitations relatives au contenu de cette section qui retardèrent sa mise en place. Sous la direction de Lucien Paye, un projet avait été inscrit à l'ordre du jour des conseils d'enseignement pour la session d'avril 1961 : à la différence du projet du SNES, il prévoyait le commencement d'une deuxième langue vivante en seconde et semblait donc plutôt destiné

[1137] André Hinard, « La session de juin du conseil supérieur », *RFA*, n°133, octobre 1960, p. 258-259.
[1138] Réunion du bureau, 2 octobre 1960, *RFA*, n°134, janvier 1961, 368-369 ; réunion du comité, 23 octobre 1960, *RFA*, n° 135, avril 1961, p. 464.
[1139] Audience de M. Lucien Paye, *RFA*, n°134, janvier 1961, p. 323.
[1140] Audience de M. Capelle, *RFA*, n°137, novembre 1961, p. 505.
[1141] Hélène Sauvegrain, « Pour une section lettres modernes dans le second cycle de l'Enseignement secondaire . L'enseignement du français », *US*, n°201, 17 octobre 1960, p. 6.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

à accueillir les élèves de cours complémentaires[1142]. L'on était bien loin du projet ambitieux soutenu par les linguistes au sein du SNES, avec deux langues vivantes commencées l'une en 6e, l'autre en 4e. Le projet de Lucien Paye déplaisait à Capelle, son successeur, si l'on en croit le compte rendu de l'audience qu'il accorda à la Franco-Ancienne[1143]. Il n'avait pas non plus le soutien de l'inspection générale de lettres, ou en tout cas, de celui qui, en son sein, était chargé de cette question, Adrien Cart. Ce dernier – qui avait, en son temps, défendu avec ardeur la création de l'agrégation de lettres modernes – partageait cette fois l'opinion de la Franco-Ancienne sur le risque que cette section ne devienne un « dépotoir », ou qu'elle fasse inutilement concurrence à la section technique économique[1144]. C'est sans doute pour cette raison que le projet fut retiré de l'ordre du jour des conseils peu avant leur tenue.

De nouvelles propositions furent examinées par le CESD le 25 mai 1961, par sa section permanente le 15 juin 1961, puis par le conseil supérieur des 20 et 21 juin 1961. Après de multiples échanges, le CSEN adopta la proposition faite par le ministère d'introduire des cours spéciaux renforcés de latin pour grands débutants en seconde B[1145]. Comparables à ceux qui existaient dans l'enseignement féminin avant guerre, ces cours devaient permettre aux élèves de rattraper le niveau en latin en trois ans. Cette possibilité devait en théorie avoir un caractère provisoire puisqu'une meilleure orientation devait permettre aux élèves de rejoindre dès le début de leur scolarité les sections classiques.

Ce projet – qu'explique sans doute l'attachement de Capelle au latin – aurait consacré la contribution irremplaçable du latin aux études littéraires. Ainsi conçu, il eut même l'aval du bureau de la Franco-Ancienne réuni le 18 juin 1961[1146]. Un amendement défendu par Schiltz – normalien (1922), agrégé de lettres, élu du SNES[1147] - adopté par le CSEN en modifia pourtant le sens : il autorisait les élèves à opter pour une troisième langue vivante en lieu et place du latin. En dépit d'un vote largement majoritaire – 28 voix contre 4 et 5 abstentions – ce projet fut, une fois de plus laissé en suspens[1148]. Alors qu'une refonte du second cycle était à l'étude, il parut sans doute préférable de ne pas présumer de son organisation générale en créant une nouvelle section.

[1142] Audience de M. Lucien Paye, *RFA*, n°134, janvier 1961, p. 323.
[1143] Audience de M. Capelle, *RFA*, n°137, novembre 1961, p. 506.
[1144] CESD, 25 mai 1961, *US*, n°213, 20 septembre 1961, p. 5.
[1145] Réunion du bureau, *RFA*, n° 138, février 1962, p. 71
[1146] Réunion du bureau, *RFA*, n° 138, février 1962, p. 71
[1147] AAEENS, *Recueil 1986*, ∞ENS.
[1148] Conseil supérieur de l'éducation nationale, 20-21 juin 1961, compte rendu, *US*, n°213, 20 septembre 1961.

La question revint à l'ordre du jour dans la « Commission des sages », installée par Pierre Sudreau au printemps 1962. Celle-ci, en effet, ne se contenta pas d'examiner le sort du premier cycle, mais traita, globalement, de l'enseignement du second degré. Elle avança, pour le second cycle, un certain nombre de propositions, où figurait, en dépit des protestations de Fernand Robert, le principe d'une section littéraire moderne[1149]. Mais dans l'immédiat, les propositions de la Commission Sudreau pour le second cycle ne furent pas suivies d'effet.

Délaissant provisoirement le second degré, Christian Fouchet donnait priorité à la réforme de l'enseignement supérieur[1150]. Le 21 novembre 1963, il ouvrit les travaux de la commission d'étude de l'enseignement supérieur, aux travaux de laquelle il accorda un intérêt tout particulier[1151]. Cette commission devait entre autres réexaminer les conditions d'accès à l'enseignement supérieur et son articulation avec le second degré[1152]. Ses travaux relatifs au contenu de la licence seront examinés au chapitre suivant. Il suffira ici de dire qu'elle avait défini le cadre dans lequel devait s'inscrire la réforme du second cycle.

2. Une réforme pour répondre aux besoins des facultés des sciences ?

* De l'enseignement supérieur au second cycle

La commission de l'enseignement supérieur avait conclu à la nécessité de réformer, dans le même temps, le baccalauréat et le second cycle, parce qu'il était apparu nettement – pour reprendre les termes du ministre – « qu'aucune mesure valable ne pouvait être prise sans un plan d'ensemble, et que l'enseignement supérieur ne pouvait être considéré indépendamment de l'enseignement secondaire qui en est la base » [1153]. Quels devaient en être les principes, tels qu'ils se dégageaient des annonces de Christian Fouchet à l'automne 1964 ?

[1149] Courrier de Fernand Robert, membre de la Commission de réflexion sur la réforme de l'enseignement à M. le Directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, 21 avril 1963, *RFA*, n°142, avril 1963, pp. 83-84.

[1150] Antoine Prost, « Décision et non-décision gouvernementale. La politique gaullienne d'éducation de 1962 à 1968 », dans Jean-Paul Costa, Claude Durand-Prinborgne, et alii, *La décision dans l'éducation nationale*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1992, pp. 40-41.

[1151] Dans la liste des membres, réalisée *a posteriori*, probablement pour être jointe au rapport, on peut lire la remarque suivante : « Toutes les séances étaient présidées par M. Fouchet, Ministre de l'Éducation Nationale »,. « Membres de la commission d'étude de l'enseignement supérieur », s.d., jointe aux procès-verbaux des séances (21 novembre 1963-23 mars 1964), CAC, 20060240/1.

[1152] Commission d'étude de l'enseignement supérieur, procès verbal de la réunion du 21 novembre 1963, CAC, 20060240/1.

[1153] « Le Ministre parle de la réforme aux Inspecteurs Généraux », *Éducation Nationale,* n° 29, 22 octobre 1964, p. 2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

La réforme de l'enseignement supérieur, dont les grands axes avaient été fixés au printemps 1964, prévoyait la suppression des propédeutiques littéraires et scientifiques. Les lycées devraient donc désormais former des élèves prêts à suivre un enseignement supérieur spécialisé, ce qui supposait une différenciation plus marquée des sections du second cycle. À la libre combinaison des séries de 2nde et 1ère d'une part, et des options terminales de l'autre, facteur de diversité et d'hétérogénéité entre les bacheliers, devaient donc succéder des sections cohérentes, à l'orientation bien définie et tournées vers les besoins des facultés. En amont, la récente réforme du premier cycle et la création des CES renforçaient la pertinence du palier d'orientation qui existait d'ores et déjà à la fin de la 3e.

Cette spécialisation progressive rendait possible la suppression de l'examen probatoire à la fin de la classe de 1ère, qui ne constituerait plus un seuil dans la scolarité. Christian Fouchet, dans un souci de simplification, s'opposait à la création d'épreuves anticipées à la fin de la 1ère, mais il souhaitait néanmoins que l'ensemble des disciplines obligatoires dans le second cycle fussent évaluées à l'examen[1154]. Ce principe menaçait la structure traditionnelle des classes terminales, caractérisées jusque là par l'horaire dominant accordé à une ou deux disciplines. L'évaluation de toutes les disciplines obligatoires à la fin de cette classe exigeait l'abandon de ce privilège : le programme de ces matières dominantes devrait, éventuellement, être étalé sur les classes antérieures, afin de laisser leur place aux disciplines qui n'y figuraient pas jusque là.

La réforme devait être réalisée sans retard. Le 9 septembre 1964, Christian Fouchet annonça, à l'issue du Conseil des ministres, la suppression de l'examen probatoire. En dépit de l'avis négatif du Conseil supérieur de l'Éducation Nationale à la séance du 8 décembre 1964 – le Conseil réclama le maintien de cet examen en 1965 par 37 voix contre 4 et 7 abstentions – la suppression de l'examen probatoire, y compris pour l'année en cours, fut décrétée le 30 décembre 1964[1155]. La refonte des sections devait entrer en vigueur en 2nde à compter de la rentrée 1965.

Quelles étaient alors les vues du ministère sur le français ? Lors de sa conférence de presse, le ministre avait annoncé que les matières communes à toutes les sections resteraient le français, les langues et l'histoire[1156]. Recevant en audience, le 17 octobre 1964, une

[1154] Note d'Henri Domerg au premier ministre Georges Pompidou, 12 février 1965, sur l'avancée des travaux de la « Commission de réforme de l'enseignement du Second Cycle du Second Degré et du Baccalauréat », Dossiers Domerg, 574 AP 5.
[1155] André Hinard, « Rapport moral », assemblée générale, 16 mai 1965, *RFA*, n°149, juin 1965, p. 59.
[1156] « La réforme du second cycle du baccalauréat et de l'enseignement supérieur. Conférence de presse de M. Christian Fouchet », *L'Éducation nationale*, n°24, 17 septembre 1964, pp. 9-15.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

délégation de la Franco-Ancienne, Jean-François Allard, conseiller technique de Fouchet, leur expliqua les intentions du ministre : chargés d'un horaire conséquent de français et de langues anciennes dans la future terminale littéraire, les professeurs de lettres seraient aussi amenés à enseigner dans les classes terminales scientifiques dont ils étaient jusque alors exclus[1157].

Une fois ce cadre esquissé, restaient à définir les degrés de spécialisation, les sections retenues, et la place éventuelle d'enseignements non spécialisés dans les différentes classes du second cycle. Christian Fouchet confia ce soin à une commission, dite « commission d'étude des programmes du second degré », installée le 14 janvier 1965. Cette commission, invitée à travailler dans la plus grande discrétion, ne comportait aucun représentant des associations de spécialistes, et aucun responsable syndical. En revanche, y étaient associés, *intuitu personae*[1158], les présidents des deux associations de parents d'élèves, ainsi que François Walter, pilier de l'association *Défense de la jeunesse scolaire.*

Sur les douze universitaires membres de la commission, l'on comptait quatre agrégés de lettres ou de grammaire : le français et les langues anciennes n'y étaient donc pas, a priori, défavorisés. À compter du début du mois de mars 1965, et tandis que la commission plénière poursuivait ses réunions, un petit groupe associant Domerg, conseiller de Pompidou, Allard, Amestoy, et Knapp, membres du comité de Fouchet, ainsi que Théron, directeur de la pédagogie s'attacha à déterminer, en détail, quels seraient les sections et horaires du second cycle ainsi que les grandes lignes des nouveaux programmes[1159].

[1157] Compte rendu de l'audience de Jean-François Allard, réunion du comité, 15 novembre 1964, *RFA*, n°148, mars 1965, p. 19.
[1158] Le Ministre prend soin de le préciser lors de la première réunion. Commission d'étude des programmes de l'enseignement du second degré, procès verbal de la réunion du 14 janvier 1965, AN, 574 AP 5.
[1159] Note d'Henri Domerg à Georges Pompidou, premier ministre, « Réforme de l'enseignement », 19 mars 1965, AN, 574 AP 5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Tableau 41 Membres et participants de la commission d'étude des programmes de l'enseignement du second degré (1965)

Nom	Statut	Fonction	Divers	Agrégation
J-F. Allard	Membre	Inspecteur général de l'Instruction Publique – Conseiller technique de Fouchet		Grammaire (1930) Lettres (1936)
Ch. Brunold	Membre	Directeur Général Honoraire au Ministère de l'Éducation Nationale		Physique (1920)
Chappert	Membre	Inspecteur général de l'enseignement technique		-
Demaret	Membre	Président de la Fédération Nationale des Associations de Parents d'élèves de l'enseignement public		-
Mme Dreyfus	Membre	Inspectrice de l'Académie de Paris		Philosophie (1945)
René Haby	Membre	Inspecteur Général de l'Instruction Publique, Adjoint au Directeur de la Pédagogie, des Enseignements scolaires et de l'Orientation, chargé du Service des Etudes Pédagogiques.		Géographie (1954)
Edmée Hatinguais	Membre	Inspectrice générale de l'instruction publique		Lettres – JF (1946)
Léotard	Membre	Conseiller référendaire à la Cour des Comptes, Président de la Fédération des associations de Parents d'élèves des Lycées et Collèges Français		-
Marcel Rouchette	Membre	Inspecteur Général de l'Instruction Publique		Grammaire (1939)
Marcel Sire	Membre	Proviseur du Lycée Janson de Sailly		Sciences naturelles (1935)
Mme Solon	Membre	Directrice du Lycée Fénelon		Lettres JF (1938)
Pierre Théron	Membre	Inspecteur Général de l'Instruction Publique, Directeur de la Pédagogie, des Enseignements Scolaires et de l'Orientation		Mathématiques (1930)
François Walter	Membre	Conseiller Maître à la Cour des Comptes	Fondateur de Défense de la jeunesse scolaire	-
Savard	Invité	Professeur à la Faculté des Sciences de Lille, membre de la Commission des enseignements scientifiques et littéraires des facultés		n.d.
Baïssas	Membre	Inspecteur Général de l'Instruction Publique, Directeur de la Physique au Commissariat à l'Énergie Atomique		Physique (1924)
Jacques Narbonne	Assiste à la réunion	Conseiller technique à la Présidence de la République		Philosophie (1943)
Henri Domerg	Assiste à la réunion	Chargé de mission au Cabinet du Premier Ministre		Grammaire (1946)
Amestoy	Assiste à la réunion	Conseiller technique		-
Dulau	Assiste à la réunion	chargé de Mission au Secrétariat Général		Sciences naturelles (1945)

Source : Commission d'étude des programmes de l'enseignement du second degré, procès verbal de la réunion du 14 janvier 1965, AN, 574 AP 5.

* Les arbitrages

Face aux problèmes posés par la réforme, et compte tenu du cadre fixé par Fouchet, quels furent les arbitrages de la commission concernant les disciplines littéraires ?

Depuis la réforme de 1902, et l'égalisation des séries modernes et classiques, l'apprentissage du latin jouait un rôle clef dans la ventilation des élèves entre les séries. Si l'amalgame des sections classiques et modernes avait pu, par intervalles, faire l'objet de recommandations ministérielles, ou être adopté dans certains établissements pour des raisons pratiques, la règle n'en était pas moins, au milieu des années 1960, de trier les élèves en fonction de leur connaissance de la langue latine. Aux classiques s'ouvraient des voies littéraires et scientifiques, tandis que les modernes, nécessairement scientifiques, étaient répartis en fonction du nombre de langues vivantes étudiées.

Dans le sillage des débats sur la mise en place du cursus de lettres modernes, cette architecture avait été vivement critiquée. Plusieurs voix, et notamment celle du SNES, s'étaient faites entendre pour réclamer la mise en place d'une section littéraire moderne, afin que les modernes, tout comme les classiques, puissent opter entre une formation littéraire et une formation scientifique. Le document de travail remis à la commission proposait de rompre avec cette antique distinction : il n'était plus question de modernes et de classiques, mais de littéraires et de scientifiques.

> *« Dans l'ensemble, les disciplines enseignées dans le second cycle peuvent se grouper en trois faisceaux, correspondant aux formes d'esprit communément rencontrées : lettres, sciences abstraites, sciences de la vie. Ces orientations correspondant d'ailleurs aux différentes formes des études supérieures.*
> *Quel doit être, dans ses grandes lignes, le contenu des sections qui, à partir de la Seconde, conduiront au baccalauréat, compte tenu du niveau qui doit être atteint, pour assurer aux futurs bacheliers l'accès facile à l'enseignement supérieur ?»*[1160]

Cette substitution, justifiée par les besoins de l'enseignement supérieur ne fit, semble-t-il, l'objet d'aucune contestation : l'opposition entre classiques et modernes, qui structurait l'enseignement secondaire depuis plusieurs décennies, disparaissait sans susciter la moindre émotion.

Quelle serait la place du latin, dans cette nouvelle architecture ? La question se posait de façon aigüe pour les sections scientifiques, où la part des disciplines littéraires était appelée à diminuer. Comme le signalait Henri Domerg au premier ministre Georges Pompidou, dans une note datée du 12 février 1965, l'étude du latin était considérée par plusieurs membres de la commission comme « inutile à la formation scientifique », et devait

[1160] Document intitulé « Principes et thèmes de discussion », distribué à la première réunion de la commission de réforme des programmes, le 14 janvier 1965, dossiers Henri Domerg, AN, 574 AP 5.

être arrêtée dès la fin du premier cycle, pour ceux qui en avaient commencé l'étude auparavant[1161].

Le latin deviendrait-il alors le schibboleth de la section littéraire ? Cette possibilité fut également écartée, non sans quelques débats. Comme le souligna René Haby à la réunion du 2 mars, la commission ne pouvait envisager de réserver une voie spécifique aux classiques. D'une part, c'eût été trahir l'esprit de la réforme qui repoussait l'orientation décisive à la fin de la 3e. D'autre part, en dépit de l'implantation progressive du latin en CEG, prévue par la réforme Berthoin, cette décision aurait tout particulièrement pénalisé les élèves issus de ces établissements, rétablissant le latin dans son rôle de barrière sociale[1162]. René Haby, ancien élève de cours complémentaire, prenait ici fort logiquement la défense des élèves de CEG [1163]. Ce premier point fut, semble-t-il, rapidement tranché.

Cependant, les débats relatifs à l'agrégation de lettres modernes avaient montré que l'enseignement supérieur était, dans l'ensemble, attaché à la présence – même limitée – du latin dans la formation littéraire. Le régime transitoire de l'agrégation de lettres modernes, qui ouvrait la possibilité de remplacer les épreuves de latin par des épreuves de langues vivantes, avait d'ailleurs pris fin après la session de 1964[1164]. D'autre part, les commissions préparant la réforme de l'enseignement supérieur avaient prévu de donner une place plus conséquente au latin dans la licence de lettres modernes, où n'était jusque là exigée qu'une connaissance des structures de la langue.

C'est d'ailleurs un membre de la Commission des enseignements scientifiques et littéraires des facultés, le recteur Chevalier, invité à assister aux travaux sur le second cycle, qui se prononça en faveur de l'enseignement d'une langue ancienne pour les futurs étudiants des facultés littéraires. Une solution, défendue par Charles Brunold, directeur général honoraire du Ministère eût été d'introduire un enseignement de latin pour débutants en seconde, à destination notamment des anciens élèves de CEG, qui pourraient ainsi se présenter à l'agrégation de lettres modernes. On retrouvait la proposition de l'administration examinée et adoptée par le Conseil supérieur de l'éducation nationale en juin 1961. Cette

[1161] Fiche du 12 février 1965, adressée par Henri Domerg à Georges Pompidou, au sujet des travaux de la commission de réforme de l'enseignement du second cycle du second degré et du baccalauréat, AN, 574 AP 5.
[1162] Commission d'étude des programmes de l'enseignement du second degré, procès verbal de la réunion du 2 mars 1965, AN, 574 AP 5.
[1163] René Haby, René Haby par lui-même. Un engagement pour la jeunesse (1919-2003), Lyon, INRP, 2008, pp. 18-19.
[1164] Ce régime transitoire devait initialement prendre fin après la session de 1962. Il avait été prolongé de deux ans, exclusivement pour les élèves ayant déjà bénéficié de ces dispositions pour l'une des sessions antérieures (Arrêté du 1er octobre 1962).

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

solution fut repoussée par Jean-François Allard. Ce dernier contestait la valeur culturelle d'un enseignement du latin qui ne pourrait déboucher, faute de temps, sur l'étude des textes[1165]. Une fois de plus, il s'opposait aux vœux exprès de la Franco-Ancienne. Peut-être avait-il reçu du ministre l'ordre exprès de faire aboutir un projet de section littéraire vraiment moderne ? À la réunion du 18 mars, il rappela, en effet, qu'il était indispensable de trouver, pour la section littéraire moderne, un substitut au latin[1166].

La formule retenue – et défendue notamment par Allard – fut d'introduire, pour les littéraires modernes, une troisième langue vivante, ce qui leur permettait de rivaliser – en nombre de langues – avec les littéraires classiques. L'argument, qui avait prévalu contre le latin grand débutant ne fut même pas soulevé à l'encontre de cet enseignement : la volonté de donner le jour à une option littéraire moderne égale en dignité avec l'option littéraire classique l'emporta sur toute autre considération. Un enseignement de latin grand débutant n'aurait pas permis aux littéraires modernes d'égaler les élèves de l'ancienne section B, caractérisée par l'enseignement du latin et de deux langues vivantes. L'apprentissage d'une troisième langue vivante leur donnait au contraire un atout que les élèves latinistes n'auraient pas.

Pour les élèves de CEG n'ayant jusqu'alors étudié qu'une seule langue vivante, l'enseignement de la 3e langue vivante pourrait être remplacé par un complément de formation dans leur deuxième langue vivante. Avec cette deuxième option, les membres de la commission, prenaient – fort consciemment – le risque, de créer une section littéraire « faible », attirant principalement ceux qui n'avaient pas su faire leurs preuves en mathématiques. L'étude des littératures et civilisations antiques, un temps envisagée, fut temporairement écartée compte tenu des risques de recoupement avec les nouveaux programmes prévus pour l'histoire[1167].

En définitive, ce n'étaient pas les classiques – comme Allard, ou Domerg – qui avaient défendu le latin dans la section littéraire moderne, mais Brunold, ancien élève de l'ENS de Saint-Cloud, qui, très probablement, n'était pas lui-même latiniste. Pompidou ne semble pas avoir, quant à lui, exprimé d'objection particulière à la création d'une section littéraire moderne. Conversion aux humanités littéraires modernes ? Sans doute pas. Il

[1165] Commission d'étude des programmes de l'enseignement du second degré, procès verbal de la réunion du 2 mars 1965, AN, 574 AP 5.
[1166] Commission d'étude des programmes de l'enseignement du second degré, procès verbal de la réunion du 18 mars 1965, AN, 574 AP 5.
[1167] Commission d'étude des programmes de l'enseignement du second degré, procès verbal de la réunion du 18 mars 1965, AN, 574 AP 5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

semble bien plutôt que les considérations sur l'orientation des élèves, la nécessité d'offrir un débouché aux élèves de CEG sans encombrer les sections scientifiques ait prévalu.

Se posait, d'autre part, le problème du français. S'émancipant du cadre fixé initialement par Christian Fouchet, les membres de la commission de réforme des programmes du second cycle cherchèrent à « répartir intelligemment » les disciplines littéraires en classe terminale, sans s'imposer de faire figurer le français dans toutes les sections. Plutôt que de disperser les dix heures d'enseignement littéraires prévues dans les sections scientifiques entre cinq disciplines – français, philosophie, histoire-géographie, langue vivante 1, latin ou langue vivante 2 – la commission envisagea d'adopter un système optionnel. La philosophie et une langue vivante seraient imposées à tous les élèves scientifiques. En revanche, ces derniers pourraient choisir, pour compléter leur culture générale, entre le français, l'histoire géographie et une langue vivante ou ancienne[1168].

Se désintéressait-on pour autant des capacités d'expression des futurs bacheliers scientifiques ? Non, les membres de la commission prévoyaient bien d'évaluer ces capacités, soit à travers les compositions d'histoire-géographie et de philosophie, qui pouvaient être jugées, non seulement sur leur contenu, mais aussi sur l'expression des faits et des idées – telle était la piste défendue par Jean-François Allard ou par Jean Savard – soit par une épreuve de français qui n'exigerait pas de préparation en cours d'année – suggestion d'Edmée Hatinguais[1169]. Ces propositions, pourtant formulées par deux agrégés de lettres, revenaient à dire qu'il était inutile d'imposer à tous les élèves du second degré une vérification de leurs connaissances en littérature et en histoire littéraire. C'était renvoyer le français, dans les sections scientifiques, au rang des disciplines annexes.

Les suggestions formulées pour les futurs programmes s'inscrivaient dans cette ligne. Le cas du français y avait été abordé à plusieurs reprises, et il avait été question de « mieux distinguer l'enseignement [du français] dans la section scientifique et dans la section littéraire » [1170]. Sur quoi reposerait cette distinction ? Dans la mesure où la présence des enseignements littéraires dans les sections scientifiques se justifiait par le souci d'apporter un « *complément de culture humaniste* », nul n'avait songé à supprimer l'étude des textes

[1168] Cette proposition élaborée par le groupe de travail réuni autour d'Allard, Théron, Gauthier et Savard, au début du mois de février 1965, fut examinée puis validée par la commission aux réunions du 18 février et du 2 mars, avant d'être abandonnée à la réunion du 18 mars, AN, 574 AP 5.
[1169] Commission d'étude des programmes de l'enseignement du second degré, procès verbal de la réunion du 18 février1965, AN, 574 AP 5.
[1170] Note du conseiller technique Henri Domerg pour le premier ministre, Georges Pompidou, au sujet de l'avancée des travaux de la commission d'étude des programmes de l'enseignement du second degré, 19 mars 1965, AN, 574 AP 5.

littéraires. Simplement, l'on souhaiter orienter l'attention des élèves, moins vers la dimension esthétique des textes, que vers la pensée des auteurs. D'aucuns plaidaient aussi en faveur d'un rééquilibrage du corpus vers les textes contemporains, plus à même de faire acquérir aux élèves la maîtrise du « *français d'aujourd'hui* ».

Citons, parmi eux, Jean Savard, professeur de chimie à la Faculté des sciences de Lille, membre de la commission des enseignements scientifiques et littéraires des facultés, et à ce titre invité à suivre les travaux de la commission sur la réforme du second degré. Dans un rapport adressé à Christian Fouchet au printemps 1965 pour exprimer toute l'exaspération dans laquelle l'avaient plongé les travaux de la commission du second degré, il aborda brièvement le cas du français, se désolant des faibles capacités dont faisaient preuve les élèves de facultés des sciences :

> *« Nous enseignons notre langue maternelle comme si tous les enfants étaient de futurs khâgneux. Nos méthodes sont excellentes pour former des « lettrés ». Celles de la vieille Chine étaient excellentes aussi pour former des mandarins. Mais je constate que des étudiants des facultés des sciences ne savent pas le français. Ils ont [une] difficulté extrême à traduire leur pensée en un langage simple, clair, utilisant des termes de signification exacte et connue. Il me faut deviner leur raisonnement soit au travers d'inutiles symboles mathématiques, soit au travers d'un verbiage philosophique confus et prétentieux. Pourquoi ? Parce qu'on donna pour modèle à ces étudiants un français trop souvent mort-vivant. On leur apprit à faire l'autopsie d'un texte classique. […] Pourquoi ne pas apprendre aux élèves des sections scientifiques le français d'aujourd'hui ? On découpe Cinna en rondelles. Pourquoi ne pas lire tout simplement Becket ou le Dialogue des Carmélites ? »* [1171]

Jean Savard ne dissociait pas l'enseignement du français de celui de la littérature : il plaidait simplement pour que le choix des œuvres étudiées reflétât davantage les usages contemporains de la langue[1172].

Ainsi les pistes envisagées par la commission étaient-elles en complet décalage avec les conceptions que tentait de défendre la Franco-Ancienne, tant sur le rôle du latin dans la formation littéraire, que sur l'importance de la formation littéraire pour tous les élèves. Ce décalage apparaît avec d'autant plus de force que sur un autre problème, celui de la philosophie[1173], la commission s'était spontanément fait l'écho du point de vue des

[1171] Rapport de Jean Savard, « La Réforme de l'enseignement secondaire, Réflexions et paradoxes », printemps 1965, adressé à Christian Fouchet, puis – à sa demande – à Pierre Laurent, secrétaire général du ministère, CAC, 19870191/3.

[1172] Ce lien lui semblait moins évident pour les langues étrangères : il suggérait ainsi qu'on étudie l'anglais à partir des *Mémoires* de Churchill.

[1173] Sur la mobilisation des professeurs de philosophie contre le démantèlement de la classe de philosophie, voir Bruno Poucet, Histoire de l'enseignement de la philosophie en France dans l'enseignement secondaire de 1863 à 1965 : structures scolaires, contenus et pratiques pédagogiques d'une discipline d'enseignement, thèse de

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

spécialistes, en rejetant, à une très grande majorité[1174], l'étalement du programme de philosophie sur les classes de 1ère et terminale, envisagé par le ministre[1175]. Ce décalage ne venait pourtant pas d'une sous-représentation des littéraires. Ceux-ci étaient, au contraire, bien mieux représentés que les philosophes, et c'étaient souvent les littéraires eux-mêmes qui avaient avancé les propositions les plus iconoclastes. N'était la petite taille de la commission, qui incite à la prudence, l'on serait tenté d'y voir un signe supplémentaire de l'incertitude qui pesait sur les fonctions de l'enseignement du français dans les classes du second cycle, incertitude que les débats sur les programmes du second cycle firent éclater au grand jour. Le rejet des programmes de l'inspection générale en février 1966, la controverse qui s'ensuivit, laissa temporairement la question en suspens. Dans l'immédiat, la réforme ne se traduisit que par des modifications de structure.

3. La déchéance des lettres

* La nouvelle structure du second cycle ou la disparition des classiques et des modernes

L'arrêté du 22 juin 1965 fixa les nouvelles structures du second cycle et le régime de la période transitoire. En seconde, les élèves opteraient désormais entre trois sections : littéraire A, scientifique C, et technique T. En première, ces branches se divisaient à nouveau. Aux côtés de la série littéraire A, une série B, centrée sur les sciences économiques, héritière de la section technique économique, faisait son entrée dans l'enseignement général. La section scientifique se dédoublait avec la section C, mathématiques et physique, et une section D, sciences physiques et biologie. Enfin, la section T proposerait une formation scientifique associée à un enseignement technique industriel.

En A, l'horaire de philosophie restait intact, au détriment des disciplines scientifiques qui disparurent de la terminale littéraire. Si les mathématiques, la physique, et en 1ère, les sciences naturelles, figuraient bien au programme des sections littéraires, ces disciplines n'étaient plus enseignées en terminale et ne devaient donc pas faire l'objet d'une évaluation au baccalauréat. Tout en réservant la possibilité, pour les élèves scientifiques, de présenter une langue ancienne à titre d'épreuve facultative en terminale, la réforme Fouchet mit définitivement fin à l'existence des séries C et A', doublement caractérisées par la présence de la culture classique et par l'orientation scientifique.

---

doctorat, sciences de l'éducation, sous la dir. de Claude Lelièvre, Paris V, 1996, 861 p.∞BN ; Enseigner la philosophie : histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990, Paris, CNRS éd., 1999, 438 p.

[1174] Note d'Henri Domerg à destination de Georges Pompidou sur l'avancée des travaux de la commission, 12 février 1965, AN, 574 AP 5.

[1175] « La réforme du baccalauréat et de l'enseignement supérieur. Conférence de presse de M. Christian Fouchet », *Éducation nationale*, n°24, 17 septembre 1964, p.9-11.

Conformément aux vues initiales du ministre, les décrets et arrêtés du 9 novembre 1965 introduisirent finalement le français à titre obligatoire dans toutes les classes de terminale. La réforme ne conserva pas pour autant à cette discipline le rôle important qu'elle jouait jusque alors au baccalauréat. Cohabitant avec la philosophie en classe terminale, le français voyait sa part réduite à la portion congrue. Pour ne pas alourdir la charge des bacheliers non-littéraires, le français ne bénéficiait que d'un horaire restreint : deux heures en sciences expérimentales et une heure et demie en mathématiques élémentaires contre trois heures en philosophie, dans le régime provisoire applicable en 1965-1966 et 1966-1967.

Au baccalauréat, français et philosophie étaient mises en concurrence. Seuls les candidats à la section philosophie passaient à la fois un écrit en philosophie et un écrit en français. Dans les séries sciences expérimentales et technique et économie, ces deux disciplines ne devaient donner lieu qu'à une épreuve écrite et une épreuve orale, soit français à l'écrit et philosophie à l'oral, soit l'inverse. Un tirage au sort déterminerait chaque année la nature des épreuves subies par les candidats. En mathématiques élémentaires et en mathématiques et techniques, il y avait également tirage au sort entre le français et la philosophie à l'écrit, mais rien n'était prévu à l'oral, et les candidats pouvaient donc réussir au baccalauréat sans épreuve de français.

* Les réactions de la Franco-Ancienne : la hantise de la spécialisation

En présentant à la Franco-Ancienne les axes de la future réforme, Allard n'avait pas caché, à l'automne 1964, qu'il comptait sur leur soutien : les professeurs de khâgne et de l'enseignement supérieur ne regrettaient-ils pas la quasi interruption des enseignements littéraires en terminale ?

Nous avons signalé, au chapitre précédent que, contrairement aux attentes d'Allard, le comité de la Franco-Ancienne avait préféré faire front avec les autres associations de spécialistes et les parents d'élèves et lutter contre la suppression du probatoire et la classe de philosophie. Les raisons stratégiques de cette décision ont déjà été soulignées. Il n'est pas inutile de signaler que ce refus s'enracinait aussi dans une conception globale du second degré, opposée à la spécialisation. Les débats de l'assemblée générale du 27 mai 1965, au cours de laquelle Hinard détailla les démarches qu'il avait entreprises pour lutter contre la réforme Fouchet, révélèrent une large unité de vue sur les défauts d'une réforme dont les

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

grands axes étaient désormais fixés. Le compte-rendu des débats et les vœux adoptés par l'assemblée générale pointent plusieurs sujets de mécontentement[1176].

Selon les termes du vœu adopté par l'assemblée générale du 27 mai 1965, le rejet de la réforme se fondait d'abord sur le refus d'un « *esprit de spécialisation* », jugé « *contraire à la vocation même de l'enseignement secondaire* », qui résidait – cela nous était rappelé quelques lignes plus loin – dans la formation des esprits par la « *culture générale* ». Cette étroite association entre culture générale et enseignement secondaire établie par la Franco-Ancienne, comme, d'ailleurs, par les autres associations de spécialistes, témoignait du chemin parcouru par l'enseignement secondaire depuis les collèges d'Ancien Régime.

Après plus d'un siècle de controverse sur les plans d'études des lycées, opposant les défenseurs des humanités classiques aux partisans du projet encyclopédiste, l'expression « *culture générale* » s'était peu à peu imposée à la fin du XIXe siècle pour désigner la double ambition de l'enseignement secondaire : recherche de l'unité que conférait jadis à l'enseignement classique la domination incontestée des humanités et intégration, dans la formation des élites, des nombreuses connaissances dont l'évolution du monde rendait la maîtrise nécessaire[1177].

L'idée de « *culture générale* » véhiculait donc une certaine conception de l'élite sociale, tout en offrant aux spécialistes un argument imparable pour justifier la place occupée par leur discipline dans les plans d'étude. Ces deux aspects furent étroitement mêlés lors des débats du 27 mai 1965. L'on s'émouvait de la réduction des horaires littéraires dans les classes scientifiques, mais l'on déplorait aussi l'absence de toute formation scientifique sanctionnée au baccalauréat dans les sections littéraires. Il revint à Mademoiselle Marchand de résumer le sentiment général : « *Avec la réforme, nos littéraires seront incapables d'un raisonnement strict, nos scientifiques ignoreront tout du patrimoine littéraire de notre pays* »[1178].

Si les adhérents de la Franco-Ancienne déploraient cette mutilation pour l'ensemble des sections, ils s'émouvaient plus particulièrement de la disparition des sections A' et C. En

[1176] Vœux de l'assemblée générale, 27 mai 1965, *RFA*, n°149, juin 1965, pp. 55-57 ; compte rendu de l'assemblée générale, *RFA*, n°150, octobre 1965, pp. 105-109.
[1177] La 9e édition du dictionnaire de l'Académie Française, publiée entre 1932 et 1935, liait très nettement l'un et l'autre : « *Culture générale*, Ensemble de connaissances générales sur la littérature, l'histoire, la philosophie, les sciences et les arts, que doivent posséder, au sortir de l'adolescence, tous ceux qui forment l'élite de la nation ». Voir aussi André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français…*, *op. cit.*, p. 64 *sqq.*
[1178] Compte-rendu de l'assemblée générale du 27 mai 1965, *RFA*, n°150, octobre 1965, p. 110.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

dépit des déclarations de Christian Fouchet devant le Parlement[1179], ces formations étaient bel et bien compromises par le caractère facultatif des langues anciennes, dans des séries où les horaires scientifiques étaient plus lourds qu'auparavant. Quels élèves trouveraient l'énergie de poursuivre sérieusement ces études de front ? Pour la défense de ces sections, le vœu de la Franco-Ancienne mettait en avant à la fois l'intérêt des élèves « présentant des aptitudes de niveau élevé en lettres et en sciences » – possibilité dont le projet gouvernemental n'avait effectivement pas tenu compte – et celui du pays, dont « une large part de l'élite intellectuelle » se recrutait alors dans ces sections. Devant la menace qui pesait sur la validation des études latines pour les scientifiques, la Franco-Ancienne élargissait ici à la section C l'argumentation qui prévalait autrefois pour la section A' : la promotion d'une élite formée à la culture classique en même temps qu'à la culture scientifique.

L'enjeu était de taille : dans une société où d'ores et déjà, les études scientifiques conditionnaient très largement l'accès aux positions sociales valorisées, la séparation des études littéraires et scientifiques condamnait en réalité les études littéraires à n'être plus que l'apanage de quelques spécialistes, bien plus qu'elle n'affaiblissait les études scientifiques. Sans que soient bien définis les contours de « l'élite intellectuelle » évoquée dans le vœu de la Franco-Ancienne, il était clair que cette association cherchait à la fois à préserver – ou à rétablir – la reconnaissance de la culture classique par les élites françaises, et à maintenir sa présence dans les sections scientifiques pour lesquelles optaient, d'ores et déjà, les meilleurs élèves, c'est-à-dire, la future élite.

Le vœu de l'assemblée générale relatif à la réforme du second cycle exprimait une dernière inquiétude touchant, cette fois, à l'unité de l'enseignement du français dans les sections littéraires et scientifiques. Jusque là, horaires, programmes et épreuves d'examen étaient identiques dans toutes les sections du second cycle long. Le projet Fouchet rompait avec cette tradition en prévoyant des horaires de français plus importants pour la section littéraire en 1ère et en terminale : 4 heures en 1ère et 3 heures en terminale pour les littéraires, contre respectivement 3 et 2 heures pour les autres sections. La première conséquence, immédiatement soulignée par Jeanne Lac dont on connaît la vigilance en la matière, était matérielle : des horaires plus courts se traduisaient mécaniquement pour les professeurs par

[1179] Déclaration de Christian, Fouchet, ministre de l'Éducation nationale, sur la politique en matière d'éducation nationale, à l'Assemblée nationale, 18 mai 1965, *JORFDAN*, n°32, 19 mai 1965, p.1366.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

un nombre de classes plus élevées, avec toutes les charges supplémentaires que cela impliquait, en matière de corrections de copies notamment[1180].

Mais ce changement était également redouté pour ses conséquences sur le plan pédagogique : l'épreuve de français, passée en terminale, sanctionnerait une discipline secondaire, sur laquelle les élèves des séries non littéraires n'auraient fait porter qu'une part infime de leurs efforts. Derrière l'aménagement des horaires se profilait le spectre d'une différenciation marquée de l'enseignement du français entre sections littéraires et sections scientifiques. Qu'une différence d'horaires s'accompagne d'un aménagement des programmes, passait encore. Mais l'on craignait qu'à travers cette réforme, l'esprit même de l'enseignement du français ne fût atteint. À l'assemblée générale, André Hinard, comme Maurice Lacroix, se firent l'écho de telles inquiétudes. Selon Hinard, « on [envisageait] même un programme différent, un français de deuxième zone, plus technique, moins tourné vers l'étude esthétique des textes pour les sections scientifiques» [1181] . Lacroix renchérit sur ce thème : « Admettons cependant qu'on puisse sacrifier certains textes. Mais la différence résidera surtout dans l'esprit : les sections scientifiques recevront non pas une culture littéraire, mais une formation pratique» [1182]. Rumeurs sans fondement ou craintes justifiées ? En réalité, la réforme Fouchet heurtait de plein fouet les traditions d'un enseignement littéraire symboliquement lié aux khâgnes plus qu'à l'université, et moins tourné que les sciences vers une formation intense et précoce.

Tourné vers les khâgnes plus que vers l'université, l'enseignement des lettres dans le secondaire se pliait malaisément à la logique de spécialisation mise en œuvre par la réforme. Qu'est ce qui donnerait à cette section, dès la première, une identité positive – c'est-à-dire caractérisée par autre chose que l'absence des disciplines scientifiques ? La commission ministérielle, à l'instigation de Jean-François Allard, avait cru répondre à cette question dans la formule des « trois langues ». Puisque les littéraires classiques étudiaient le latin, le grec et une langue vivante, ou le latin et deux langues vivantes, les littéraires modernes étudieraient trois langues vivantes et cette trinité linguistique serait la marque propre de la section A. Force était pourtant de constater que, du point de vue de l'enseignement supérieur, cette trinité n'avait guère de sens, eu égard aux cursus de lettres classiques, de lettres modernes ou de langues vivantes.

[1180] *Ibid.*, p. 112.
[1181] *Ibid.*, p. 110.
[1182] *Ibid.*, p.112.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Le français n'était pas davantage à même de donner son sens et son âme à cette section, comme les mathématiques le faisaient pour la section C. L'on a vu comment la Franco-Ancienne avait réagi à l'idée d'une différenciation de l'enseignement du français en fonction des sections, lors même que les scientifiques tenaient le raisonnement inverse pour leurs disciplines. Comment expliquer ce contraste ? Pour les mathématiciens, par exemple, l'apprentissage des notions s'enchaînait de manière continue du lycée à la faculté : l'enseignement secondaire subissait donc naturellement l'attraction de l'enseignement supérieur.

À l'inverse, l'enseignement du français dans le second cycle s'était construit dans une logique d'opposition revendiquée – sinon effective – au modèle dispensé par l'enseignement supérieur. De Lanson à Guéhenno, de nombreuses voix s'étaient élevées pour détourner les professeurs du danger que constituait l'alignement des cours de français du second cycle sur les cours d'histoire littéraire dispensés dans les facultés. Prodiguée à des élèves encore immatures et dotés d'une culture littéraire insuffisante, l'histoire littéraire débouchait sur un psittacisme sans aucune valeur formatrice. Il n'était pas question d'appliquer ce régime aux élèves de la section A. Certes, les professeurs de lettres avaient parfois déploré l'interruption des enseignements littéraires en classe de terminale : perte de réflexes en traduction et en composition, déformation du style, tics de vocabulaire, lui étaient imputés. Mais si l'on trouvait fâcheuse cette solution de continuité, l'on n'attendait pourtant pas que les élèves du second degré aient assimilé, avant leur entrée dans l'enseignement supérieur, davantage de notions ou découvert plus d'auteurs : l'on souhaitait simplement que l'entraînement ne fût pas interrompu.

Enfin, si la réforme apparaissait, à première vue, comme une rationalisation de l'articulation entre le second cycle et l'université, cela n'était vrai que des filières scientifiques. En effet, l'un des principes de la réforme de l'enseignement supérieur, annoncé par Fouchet dès le printemps 1965, était le suivant : sauf exception, seuls les élèves titulaires d'un baccalauréat scientifique auraient accès au premier cycle des facultés des sciences[1183]. L'inverse n'avait pas été prévu et n'importe quel bachelier de l'enseignement général pourrait, comme auparavant, s'inscrire dans une faculté littéraire. Cette asymétrie répondait du reste à l'inégale spécialisation du second cycle : si des épreuves sanctionnaient les disciplines littéraires au baccalauréat scientifique, rien de tel n'avait été prévu pour les disciplines scientifiques au baccalauréat littéraire.

[1183] Déclaration de Christian, Fouchet, ministre de l'Éducation nationale, sur la politique en matière d'éducation nationale, à l'Assemblée nationale, 18 mai 1965, *JORFDAN*, n°32, 19 mai 1965, p. 1367.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Dans ce nouveau système, la section littéraire A apparaissait bien démunie : elle n'avait, pour seul débouché « réservé », que le professorat de lettres classiques, là où la réussite en mathématiques ouvrait toutes les portes. La création de la section B, caractérisée par la présence de deux langues vivantes et de l'économie, appauvrissait encore les perspectives des professeurs de lettres. En effet, cette nouvelle voie offrait désormais aux élèves littéraires des lycées classiques et modernes une voie de formation axée sur les langues vivantes, délestée du latin, et ouvrant davantage de portes sur le marché du travail[1184]. Le spectre d'une section littéraire faible, choisie, par défaut, par les élèves incapables de poursuivre des études scientifiques ou économiques se profilait à l'horizon. Appréhendée à travers la pseudo-théorie des « *formes d'esprit* », la spécialisation marquée des séries littéraires et scientifiques pouvait sembler équilibrée. Mais à l'aune de l'articulation entre formation et marché du travail, de plus en plus fréquemment invoquée et analysée sous l'influence des « *experts en sciences sociales* »[1185], cette spécialisation introduisait une hiérarchie de fait entre les séries.

L'on comprendra pour toutes ces raisons que les professeurs de lettres n'aient pas – ni au sein de la Franco-Ancienne, ni à travers d'autres organes – salué avec grand enthousiasme la mise en place d'une section où l'enseignement du français et des langues, vivantes et anciennes, occuperait une place renforcée jusqu'en terminale. Tant que l'enseignement secondaire avait trouvé sa raison d'être dans l'idée de « culture générale », le rôle des professeurs de lettres y était clairement établi. Le culte de la « spécialisation » menaçait au contraire de les marginaliser. La mise en place de la section A était, à cet égard, aussi inquiétante que la recomposition des enseignements littéraires dans les sections scientifiques.

D. À la recherche de l'enseignement du français en second cycle

L'orientation de l'enseignement du français dans les classes de lettres était un sujet de préoccupation ancien, mais les débats qu'elle suscitait avaient pris une ampleur nouvelle depuis le début de la décennie. De l'*Information littéraire*, aux *Cahiers pédagogiques* en passant par la *Revue de la Franco-Ancienne*, l'on s'interrogeait sur les aménagements à apporter aux programmes et aux épreuves du baccalauréat pour redonner un sens à cet enseignement : l'amélioration des méthodes, l'ouverture aux auteurs contemporains, ne

[1184] Dans les années ultérieures, la croissance de la série B se fit au détriment de la série A, « Évolution du nombre de bacheliers et de la part d'une génération obtenant le baccalauréat. 1881 à 1979 », *Note d'information*, n°80-22, 9 juin 1980,

[1185] Jean-Michel Chapoulie, « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme "experts" de la politique scolaire en France 1945-1962 », *Genèses*, n°64, 2006, pp. 124-145.

pouvaient plus suffire[1186]. Évolution logique des réflexions antérieures ? Conséquences de l'élargissement de l'accès au second cycle ? En tout état de cause, la réforme Fouchet offrait l'occasion de repenser cet enseignement.

La nouvelle structure du second cycle, fixée par les décrets et arrêtés du 10 juin 1965, et l'introduction subséquente d'un enseignement obligatoire du français dans toutes les classes de terminale, imposaient la transformation des programmes en vigueur. En terminale, l'urgence commandait : il fallait en effet, fournir un programme aux professeurs de français pour la rentrée de septembre 1965. Une circulaire publiée en août 1965 apporta les informations nécessaires[1187]. Sans que ce texte ait été soumis à débats, l'enseignement du français dans les terminales non littéraires recevait, chose inédite, un caractère philosophique qui plongea les professeurs dans l'embarras. En février 1966, le rejet par les conseils, des programmes de français proposés par le ministère, donna au ministre l'occasion d'élargir le champ usuel des personnalités consultées et associées à l'écriture des programmes. Mais dans l'immédiat, la circulation des projets et contre-projets ne déboucha sur aucun texte officiel : en seconde et première, l'on s'appuyait toujours, à la veille de 1968, sur les programmes de 1947.

1. Français et philosophie : douteuses convergences

Invitée à différencier l'enseignement du français en fonction des sections, l'inspection générale, sous la houlette de Jean-François Allard, avait choisi de donner à l'enseignement du français dans les sections non littéraires une orientation philosophique, l'accent étant mis sur les auteurs « *de pensée* »[1188], Montaigne, Pascal et les philosophes du XVIIIe siècle. Esquissée dans les programmes transitoires de la terminale[1189] en août 1965, cette orientation fut développée et illustrée, non pas dans de nouvelles instructions, mais dans un article publié par l'inspecteur général Allard dans la rubrique *Études et Débats* de l'*Éducation Nationale*.

[1186] Yves Delègue, « Faut-il réformer l'enseignement du français dans les classes de lettres ? Un cri d'alarme. Un vœu », *L'Information littéraire*, n°1, janvier-février 1961, pp. 36-38 ; Robert Aulotte, « À propos de l'enseignement du français dans les classes de lettres », *L'Information littéraire*, n°4, septembre-octobre 1961, pp. 175-176 ; « Enquête sur l'enseignement du français dans les classes de lettres », *RFA*, supplément au n°131, avril 1960 ; « L'enseignement du français », questionnaire, *Cahiers pédagogiques*, n°15, octobre 1959, pp. 73-75 ; Jean Beauté, « Pour une charge de l'enseignement du français dans le second cycle », *Cahiers pédagogiques*, n°54, mai 1965, pp. 5-6.

[1187] Circulaire du 20 août 1965, « Horaires et programmes du second cycle, applicables en 1965-1966 » , *BOEN*, 26 août 1965, p. 1735, *sqq*.

[1188] Note de Jean-François Allard à l'attention du ministre, datée du 8 juillet 1965, dont une copie est conservée dans les archives de Pierre Laurent, CAC 19870191/5.

[1189] Circulaire n°65-318 du 20 août 1965, « Horaires et programmes du second cycle – applicables en 1965-1966 », annexe II, « Programmes applicables à titre transitoire dans les classes terminales en 1965-1966 », *BOEN*, n°30, 26-août 1965, p. 1742-1743.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

« *La recherche et la découverte de la pensée dans son mouvement* » [1190], tel était désormais le but assigné à l'enseignement du français dans les terminales scientifiques et techniques.

Cette orientation créait une situation inédite qui ne manqua pas d'inquiéter les professeurs de lettres. Cet enseignement serait-il bien confié aux professeurs de lettres, et non aux professeurs de philosophie ? Le doyen Clarac avait affirmé à la Franco-Ancienne que tel était le souhait de l'inspection générale[1191], mais celle-ci n'était pas maîtresse des emplois du temps. Quant aux manuels, B. Moreau, agrégé de lettres et professeur au lycée d'Auxerre, s'inquiétait, dans les pages de la *Franco-Ancienne,* de ce que certaines maisons d'édition aient fait appel à la collaboration de spécialistes de philosophie pour rédiger à la hâte des manuels *ad hoc*[1192]. C'était en effet le cas de Nathan, qui avait confié cette tâche à Pierre Brunel, agrégé de lettres, et Denis Huisman, plutôt réputé pour ses manuels de philosophie. Il faut toutefois préciser, à la décharge de Nathan, que ce licencié de philosophie au parcours atypique, n'en était pas à sa première excursion hors de sa spécialité[1193].

D'aucuns accueillaient favorablement cette convergence, source, à leurs yeux de nouvelles possibilités. Dans les pages de *L'Éducation nationale,* André Séailles agrégé de lettres, invoquant l'exemple de Platon, tout à la fois philosophe et poète, invitait professeurs de lettres et de philosophie à « *dépasser [leurs] particularismes et [à] mener de front la quête de la sagesse et celle de la beauté* » [1194]. Mais ceux-là mêmes qui y étaient favorables n'ignoraient pas qu'une telle collaboration brouillait les frontières des deux disciplines et qu'elle n'était pas aisée à mettre en œuvre. Ainsi François Galichet, élève de l'ENS et apprenti-philosophe, s'interrogeait-t-il sur les modalités de collaboration susceptibles d'éviter « *l'étiquetage du cloisonnement traditionnel des disciplines, sans pour autant tomber dans le " tout le monde se vaut"* » [1195].

Le risque de confusion s'accrut encore avec la circulaire sur les sujets du baccalauréat du 11 mars 1966[1196]. Toutes les séries devaient se voir proposer trois sujets de type différent. À la différence de la circulaire de 1952, la nature de ces sujets n'était pas suggérée mais

[1190] Jean Allard, « L'enseignement du français dans les classes du second cycle », *L'Éducation nationale,* n°32, 18 novembre 1965.
[1191] Compte-rendu du bureau de la Franco-Ancienne, 16 octobre 1965, *RFA,* n°151, décembre 1965, p. 166.
[1192] Courrier adressé au bureau, *RFA,* n° 151, p. 177.
[1193] Fils de Georges Huisman, il avait fondé plusieurs écoles d'attaché de presse. Voir les entretiens biographiques, Pierre Boncenne, Denis Huisman, *La rage de communiquer : entretiens avec Pierre Boncenne,* Paris : Bourin, 2006, 238 p.
[1194] André Séailles, « Littérature et philosophie », *Éducation Nationale,* n° 14, 22 avril 1965, p. 13.
[1195] François Galichet, « Littérature et philosophie », *Éducation nationale,* n°31, 11 novembre 1965.
[1196] Circulaire du 11 mars 1966, « Épreuves du baccalauréat en 1966 et 1967 », *BOEN,* n°12, 24 mars 1966, pp. 661-662.

imposée : un sujet supposant la connaissance des œuvres inscrites au programme (sujet I), un sujet sur un texte à commenter (sujet II), un sujet sur un thème moral général (sujet III). Dans ce cadre commun, il était précisé qu'en section littéraire, les deux premiers sujets pourraient « *donner lieu à des développements ou des commentaires de caractère proprement littéraires* », tandis que dans les autres sections, les sujets devaient donner aux candidats « *l'occasion d'exposer et de discuter des idées* ».

La différenciation était nette pour le texte à commenter : pour les littéraires, il s'agissait du commentaire d'un texte littéraire, sur la méthode duquel les professeurs débattaient depuis plusieurs années ; pour les autres, le sujet devait comporter *« un texte d'une page environ dont il [s'agirait] d'analyser le contenu et de commenter les idées essentielles* ». Il fallait sans doute imputer au caractère transitoire de cette mesure sa formulation un peu confuse : à quoi pourrait ressembler un sujet « *supposant la connaissance d'une ou de plusieurs œuvres* » (sujet I), mais qui n'appellerait pas de développements proprement littéraires dans les sections scientifiques ?

Cette circulaire précisait d'autre part que sur les trois sujets proposés aux candidats dans toutes les sections, le troisième porterait sur « un thème moral général ». Sans doute arrivait-il que l'un des sujets de français fût un sujet général, parfois à consonance morale. Mais ces sujets, qui portaient à l'occasion sur des thèmes actuels – cinéma ou sport – traitaient plus souvent de questions générales relatives à la littérature ou l'art. L'intitulé de la circulaire réduisait donc le champ des possibles, excluait explicitement les sujets littéraires, et surtout, ciblait un domaine qui figurait explicitement au programme de philosophie, dans des sections où à l'écrit, il y avait tirage au sort entre les deux disciplines.

Le bilan dressé en septembre 1966 par Bernard Roussel pour la Franco-Ancienne, après enquête auprès d'une douzaine de collègues, fait état de la perplexité des professeurs après une année d'expérience. Tous s'inquiétaient de la confusion entretenue par les sujets choisis pour la session de 1966. « *Si le hasard du tirage au sort permet que l'épreuve de français ait lieu en math. élèm*, s'inquiétait l'une d'entre eux, *elle se transforme aisément en un petit bavardage de nature hybride (philosophie ? littérature ?), sans que la sensibilité et le goût aient à jouer un rôle* »[1197]. Le problème de l'articulation du français et de la philosophie, posé de manière théorique dix ans plus tôt aux journées nationales de

[1197] Bernard Roussel, « Rapport sur l'enseignement du français dans les classes terminales », présenté à l'assemblée générale, le 6 septembre 1966, *RFA*, n°154, octobre 1966, pp. 169-180

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

coordination entre l'enseignement de la philosophie et l'enseignement du français[1198] revêtait ici une urgence pratique.

L'écho renvoyé par les *Cahiers pédagogiques* ne différait guère du bilan dressé par la Franco-Ancienne. Le numéro n°67 de mars 1967 des *Cahiers pédagogiques*, consacré au contenu des études littéraires, faisait état des difficultés de cette cohabitation, dans les différentes séries de terminales. Ainsi, une professeur du lycée Arago de Paris, remarquait-elle, que le français, autrefois discipline fondamentale de l'enseignement, ne méritait plus, à l'issue de ces nouveaux aménagements, que le nom « *d'enseignement d'entretien*» [1199] .

Sans doute, du point de vue théorique, les professeurs de lettres nourrissaient-ils de hautes ambitions : l'enseignement littéraire était ouvert sur la connaissance de l'homme et de sa condition. De ce fait, il rejoignait les préoccupations de l'enseignement philosophique. À ce titre, plus d'un sans doute aurait souscrit à la formule utilisée par Lanson, pour décrire les finalités de l'étude de la littérature dans l'enseignement du second degré : « *La littérature est, dans le plus noble sens du mot, une vulgarisation de la philosophie* » [1200]. Mais la traduction didactique de cette parenté intellectuelle soulevait d'innombrables problèmes. Mis en concurrence avec les professeurs de philosophie, les professeurs de lettres étaient tentés, contrairement aux instructions données par l'inspection générale, de recentrer leur enseignement sur ses dimensions proprement littéraires : les connaissances d'histoire littéraire, la capacité à goûter la beauté d'un texte.

Le débat créé par la coexistence du français et de la philosophie en classe terminale s'inscrit, à compter de février 1966, dans une controverse plus vaste, portant, cette fois sur l'intégralité des programmes de lettres du second cycle.

2. L'ouverture de la controverse

Les programmes d'août 1965 n'étant pas, comme l'aurait voulu l'usage, publiés en annexe d'un arrêté, mais d'une circulaire, il n'avait pas été nécessaire de les soumettre aux conseils d'enseignement. Ainsi, ni les sociétés de spécialistes concernées, ni les syndicats n'avaient été consultés. La FEN n'avait pas manqué de protester, dans un communiqué, contre cette procédure exceptionnelle, symptomatique de la « *politique d'improvisation, d'arbitraire et de désordre* » [1201] qui était, à ses yeux, celle du ministère de l'Éducation

[1198] Compte rendu publié dans *La revue de l'enseignement philosophie,* n°5-6, juin-septembre 1956.
[1199] *Cahiers pédagogiques*, n°67, mars 1967, « Contenu des études littéraires », p. 25.
[1200] Gustave Lanson, Gustave Lanson, *Histoire de la littérature française,* Paris, Hachette, 1906 (première édition, 1895), avant-propos, p. VIII.
[1201] *US*, n°16, 27 septembre 1965, p. 9.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

nationale. En revanche, les anciens programmes de seconde et première ayant été provisoirement reconduits, le ministère disposait d'un peu plus de temps pour mettre au point de nouveaux textes. En février 1966, il soumit aux conseils d'enseignement de nouveaux programmes de français, élaborés par l'inspection générale : leur rejet, à la demande de la Franco-Ancienne, déboucha sur l'ouverture d'une controverse largement publicisée.

* Le veto de la Franco-Ancienne

Les dossiers du secrétaire général du ministère font état d'une première ébauche réalisée dans le courant du mois de novembre 1965 par l'inspection générale de lettres, sous la houlette d'Allard et de Clarac. Ce projet fut soumis, le 9 décembre, à la sous-commission des enseignements littéraires des facultés, émanation de la commission de l'enseignement supérieur chargée de réfléchir à la refonte des cursus universitaires. Il y fit l'objet d'un rapide débat, débouchant sur quelques amendements marginaux[1202]. N'avaient donc réellement eu l'occasion de participer à la discussion que les membres de cette sous-commission, composée de recteurs et de membres de l'enseignement supérieur.

Les dirigeants de la Franco-Ancienne ne parvinrent qu'à s'introduire subrepticement dans le processus en obtenant de Clarac, sous le sceau du secret, une lecture rapide du projet, dans le courant du mois de janvier 1966. Mais les véritables échanges ne purent avoir lieu que quelques jours avant le passage des textes devant la section permanente du CESD, prévu pour le 21 février 1966. Le 16 février, Clarac reçut une délégation de la Franco-Ancienne, composée de Demoule, Hinard et Mattéi pour examiner le projet. Devant les critiques exprimées, Clarac suggéra à la délégation de prendre rendez-vous avec Théron, directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation. Celui-ci les reçut le 17 février et transmit leurs doléances à Allard qui les reçut à son tour le 18 février, en présence de l'inspecteur Genaille, chargé, en l'absence de Clarac, de rapporter le projet devant le conseil d'enseignement[1203]. Mais les divergences entre le projet de l'inspection et le contre-projet de la Franco-Ancienne étaient trop grandes pour que ces rapides rencontres suffisent à les surmonter.

Si ces audiences rapprochées témoignaient de l'amicale bienveillance des membres de l'inspection, et de l'attention que l'administration voulait bien accorder au point de vue de la Franco-Ancienne, elles ne constituaient pas, loin de là, un modèle de coopération. Il n'est que de comparer cette consultation à la sauvette avec la longue procédure conduisant à la

[1202] Compte-rendu de la réunion du 9 décembre 1965 de la sous-commission des enseignements littéraires des facultés, archives de Pierre Laurent, CAC, 19870191/5
[1203] Sur le récit de ces rencontres, *RFA*, n°152, mars 1966, p. 32.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

rédaction des programmes de physique, procédure dont l'inspecteur Lazerges, rapporteur du projet, se plut à faire le récit devant la section permanente du conseil. Il mentionna notamment la contribution des commissions pédagogiques de l'Union des physiciens ainsi que les rencontres associant l'inspection générale, les représentants des conseils d'enseignement, des membres de l'Union des physiciens et des conseillers pédagogiques de la région parisienne, rencontres qui avaient permis de mûrir dans le détail le projet soumis ensuite au conseil[1204]. Rien de tout cela n'avait eu lieu pour les programmes de français. Seuls les dirigeants de l'association avaient été associés, informés et consultés, et ce, au dernier moment. La procédure n'avait certes guère différé pour la rédaction des programmes de premier cycle, quelques années plus tôt, mais l'on s'était heurté, pour le second cycle, à des difficultés plus importantes. La Franco-Ancienne parviendrait-elle à faire entendre sa voix ?

Comme il l'avait fait quelques jours plus tôt à la fin de l'audience accordée par les inspecteurs Allard et Genaille, Hinard plaida devant le conseil en faveur d'un report de l'examen du projet afin d'en permettre une étude plus approfondie. Théron, qui présidait la séance, s'y opposa, cherchant au contraire à ouvrir le débat sur les différentes objections soulevées par Hinard afin de faire naître un accord sur un texte amendé. Mais Hinard eut pour lui le soutien des membres élus du conseil et notamment de Pierre Dhombres, secrétaire général du SNES. Interpellé par Théron sur la place à réserver aux textes traduits dans l'enseignement du français, il se refusa vigoureusement à répondre à la question posée :

> *« Ce n'est pas que je sois d'accord ou pas sur les textes traduits ou pas traduits. […] Lorsqu'on parle des mathématiques ou des sciences physiques, nous sommes appelés à nous inquiéter de savoir dans quelles conditions un certain nombre d'éléments sont discutés et nous le savons, parce que nous pouvons le reconnaître, notre incompétence est malheureusement très grande et le sera toujours, nous avons là une fois pour toutes reconnu cette insuffisance ; nous écoutons le Rapporteur qui nous dit dans quelles conditions les choses se sont passées, nos collègues nous les confirment et, à part une faute d'orthographe qui donne à des littéraires l'occasion d'une revanche, mais ceci étant donné nous faisons confiance et nous le faisons pleinement.*
> *Il ne faudrait pas, en revanche, renverser la proposition. Je sais que dès qu'on aborde un texte français, dès qu'on aborde l'étude du français, nous nous sentons tous compétents. Moi, personnellement, je dis tout de suite que n'ayant pas la connaissance des programmes en tant qu'historien, ne sachant pas ce qui se passe, je souhaite avoir l'avis d'une discussion à laquelle nous aurions évidemment su que le corps de l'Inspection générale dans son ensemble, un certain nombre de [membres de] Sociétés de spécialistes, auraient donné des avis »*[1205].

[1204] Compte-rendu de la réunion du 21 février 1966 de la section permanente du Conseil de l'enseignement du second degré, pp. 13-17, CAC, 19780193/3.
[1205] Compte-rendu de la réunion du 21 février 1966 de la section permanente du Conseil de l'enseignement du second degré, CAC, 19780193/3.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Au fondement de l'argumentation de Pierre Dhombres, l'on retrouvait le sacro-saint principe de la spécialisation, fondement de la compétence du professeur de l'enseignement secondaire, principe ardemment défendu par le SNES. Pour ce syndicaliste, il était fondamental que l'administration reconnût la compétence des spécialistes dans leur domaine, et les associât à l'élaboration des textes, de même que le SNES avait pour politique de s'incliner devant les sociétés de spécialistes dans tout ce qui concernait leur discipline[1206]. La consultation des représentants syndicaux au sein des conseils d'enseignement ne pouvait y suppléer. Il avait repris, à cette occasion, une antienne chère à la Franco-Ancienne : le français aussi est une spécialité, et les professeurs de français sont des spécialistes au même titre que les professeurs des autres disciplines. Mais aux yeux de Pierre Dhombres, c'étaient moins les intérêts de la Franco-Ancienne qu'il s'agissait de défendre que le statut des professeurs du second degré et leurs prérogatives vis-à-vis de l'administration. Devant le refus de Théron de faire voter la motion de renvoi réclamée par Hinard et par Dhombres, les représentants du personnel votèrent contre le projet, en donnant à leur vote le sens d'un renvoi pour étude ; le texte fut repoussé par 19 voix contre 9.

Cet épisode illustrait la fragilité des positions de la Société des professeurs de français et de langues anciennes. Si elle obtint gain de cause grâce à la présence d'André Hinard au conseil, et au soutien de principe du SNES, sa légitimité semblait bien fragile : elle n'aurait en aucune façon été capable d'apporter au débat le même type de contribution que l'Union des physiciens. Elle n'avait pas su être l'instrument d'une réflexion collective face aux transformations profondes qu'impliquaient, pour le professeur de lettres, les réformes des structures du second degré.

Suit au rejet des programmes par le CESD, le ministre Christian Fouchet, au cours d'une conférence de presse, avait alors – attitude inédite – invité les organismes et personnalités intéressées à envoyer leurs suggestions et leurs contributions. Quatre organisations se saisirent de cette possibilité : la Société des professeurs de français et de langues anciennes, le Cercle de recherche et d'action pédagogique, Défense de la jeunesse scolaire et Enseignement 70.

* Porte voix et francs tireurs ?

[1206] Voici comment Jean Marchais avait résumé, en 1962, la doctrine du SNES à ce sujet : « L'élaboration des programmes est l'affaire des sociétés de spécialistes plus que celle d'un syndicat, dont les interventions se limitent à des arbitrages dans les cas litigieux. Mais nous avons toujours protesté contre les modifications abusives décidées par l'administration sans l'accord du personnel enseignant et demandé qu'en tout état de cause les modifications soient annoncées assez longtemps à l'avance ». « La doctrine pédagogique du SNES par J. Marchais, secrétaire pédagogique du SNES », *US*, n°228, 24 septembre 1962, p. 20.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Première à proposer des amendements, avant même le passage du programme en conseil, la Société des professeurs de français et de langues anciennes remplissait là un rôle traditionnellement reconnu aux associations de spécialistes. Néanmoins, contrairement aux pratiques en vigueur dans d'autres associations, le contre-projet proposé ne résultait pas d'échanges auxquels auraient été invités tous les membres de la société. Il avait été élaboré par les membres du bureau dans la semaine qui précéda la réunion du conseil, puis lors des réunions des 27 février et 19 avril 1966 : le comité de l'association, réuni le 13 mars 1966, n'avait eu droit qu'à une lecture du projet et du contre-projet, et n'avait guère eu l'occasion de faire entendre son avis.

Le bureau s'était-il fait l'interprète de propositions et d'orientations sur lesquelles les membres de la société avaient pu, antérieurement, se mettre d'accord ? En réalité, les débats qui avaient pris place dans la revue et lors des assemblées générales sur l'enseignement dans les classes de lettres n'avaient guère permis de dégager une majorité claire dans un sens ou dans l'autre. Il ressortait tout au plus de l'enquête conduite par Marie Mattéi que si le programme de seconde donnait satisfaction à 75% des correspondants, seuls 40% approuvaient le programme de première, jugé impossible à traiter faute de temps[1207]. Diverses solutions avaient été proposées – dans le compte-rendu de l'enquête, dans des articles ou dans des comptes-rendus d'assemblée générale – mais aucun vote n'avait fixé la doctrine de la société sur ces questions. Les instances de la société avaient donc eu les mains libres pour retravailler le projet de l'inspection. Les conditions d'élaboration des deux autres contre-projets relevaient davantage d'une logique collective

Au CRAP, un certain nombre de commissions avaient vu le jour dans les années 1960. Le numéro 54 de mai 1965 fait notamment état de l'existence d'une commission permanente, animée par Mlle Lesourd, sur « *La place et les caractères de l'étude du français dans l'enseignement d'aujourd'hui* » [1208]. Conformément aux pratiques en usage depuis longtemps aux *Cahiers pédagogiques,* cette commission travaillait, semble-t-il, à l'élaboration de questionnaires, soumis aux lecteurs, et destiné à préparer de futurs numéros consacrés à l'enseignement du français. Il faut sans doute imputer à cette commission l'élaboration des propositions adressées le 11 mars 1966 au ministre de l'Éducation nationale et au secrétaire général du ministère. S'autorisant des déclarations de Christian Fouchet dans le *Monde,* la Fédération des CRAP présentait au ministre son avis sur les programmes soumis au conseil d'enseignement, ainsi qu'un projet de programme complet.

[1207] Résultats de l'enquête sur les classes de lettres, *RFA*, n°135, avril 1961, p. 410
[1208] *Cahiers pédagogiques*, n°54, mai 1965, p. 98.

Cette action auprès du ministère fut relayée par les *Cahiers pédagogiques* dans le numéro de mars 1967 sur le contenu des études littéraires. Consacrant une section entière aux programmes du second cycle, les *Cahiers pédagogiques* publièrent, en première position, leurs propositions, suivies de celles du groupe Enseignement 70 et de la Défense de la jeunesse scolaire. En revanche, le projet proposé par la Société des professeurs de français et de langues anciennes n'y était même pas évoqué. Si la publication de divers projets alternatifs témoignait d'un souci – toujours présent – de pluralisme, les *Cahiers pédagogiques* ne s'en faisaient pas moins le porte-voix privilégié de la Fédération des CRAP.

En effet, ce cahier se terminait par des vœux, imprimés en pleine page, en caractères gros et gras, et signés des *Cahiers pédagogiques*, puis par un exposé de principe, signé de la commission de français de la Fédération des Cercles de recherche et d'action pédagogiques. Le premier texte faisait état de quatre souhaits matériels et circonscrits : réduction des effectifs, révision des modalités de l'examen de français au baccalauréat en lien avec les associations professionnelles et pédagogiques, ouverture du corpus aux auteurs contemporains et étrangers, et mise en place d'expériences pédagogiques pour éclairer la recherche « d'humanités vraiment modernes » [1209]. L'exposé des principes proposait une nouvelle analyse du rôle du professeur de français dans le second cycle, investi d'une triple mission : développement des possibilités d'expression de la pensée personnelle, d'ouverture à la pensée des autres, et de « *culture virtuelle* », c'est-à-dire d'appétence à poursuivre, après la scolarité, l'enrichissement personnel par le « *recours aux messages des grands créateurs* ». Ainsi les *Cahiers pédagogiques* proposaient-ils, pour la première fois, sur l'enseignement des lettres en second cycle, une doctrine cohérente et globale, présentée comme la position commune des CRAP.

Le troisième contre-projet adressé au ministère émanait de l'association Défense de la Jeunesse Scolaire. Ennemie déclarée du gavage et des programmes surchargés, l'association Défense de la Jeunesse Scolaire ne pouvait se désintéresser du problème circonscrit que représentaient les programmes de français pour le second cycle. Une commission interne avait déjà travaillé sur les programmes de français en 1964, à partir d'un questionnaire diffusé auprès des professeurs de lettres membres de l'association – quatre-vingts en tout – et de quelques personnalités[1210]. Sur les quatre professeurs qui avaient rédigé le rapport final, trois – Madeleine Dirié, Marc Flandrin et Simone Lesourd, tous trois agrégés de lettres –

[1209] *Cahiers pédagogiques*, n°67, mars 1967, p. 99.
[1210] Lettre de Défense de la jeunesse scolaire, s.n., juin 1964, pp. 6-12.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

avaient déjà écrit dans les *Cahiers pédagogiques*, Marc Flandrin étant même responsable, alors, du billet d'humeur dans cette publication.

Le schéma fut un peu différent en 1966. Étant donné l'urgence et l'enjeu – la décision du ministère étant imminente, deux fondateurs et dirigeants de DJS, Marcel Bataillon, hispaniste et président de la Société française de littérature comparée, et François Walter, conseiller à la Cour des Comptes, prirent la tête du groupe de travail composé de Madeleine Dirié, Marc Flandrin et Simone Lesourd. Deux autres professeurs donnèrent leur avis dans cette première phase : Thomas Aron, agrégé de lettres modernes et assistant à la Faculté de lettres de Besançon, et M. Lauxerois, agrégé de lettres et professeur en lycée. Au cours de son travail, ce groupe reçut les propositions des CRAP, d'Enseignement 70 et de la SPFLA. Un avant-projet fut envoyé le 15 mars à une soixantaine de personnes dont la plupart répondirent sur-le-champ. Suite à l'assemblée générale de la DJS, le 18 mars, le groupe reçut encore d'autres avis qu'il put intégrer au projet adressé au ministre le 21 mars[1211], accompagné d'un courrier de Marcel Bataillon.

Une copie de cet envoi fut adressée au secrétaire général, Pierre Laurent, accompagnée d'un courrier manuscrit de François Walter. Knapp, Théron, directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation, et Vial reçurent également une copie du projet. Les courriers de Marcel Bataillon et François Walter détaillaient les intentions qui sous-tendaient leur envoi ainsi que les conditions d'élaboration de leur proposition[1212].

Il s'agissait, pour cette association, de proposer un exemple de programme qui satisfît aux exigences qu'elle défendait par ailleurs : démontrer par la preuve la viabilité de son projet de lutte contre le gavage et le surmenage scolaire. Sensible à la question des méthodes pédagogiques, l'association avait aussi voulu rompre avec la coupure traditionnelle entre des programmes elliptiques, qui ouvraient le champ libre aux interprétations, et des instructions mal connues des professeurs. Par conséquent, elle proposait au sein d'un seul et même texte, un programme et des instructions générales sur sa mise en œuvre. Les dirigeants de l'association s'étaient ainsi littéralement engouffrés dans la porte ouverte par Christian Fouchet à propos des programmes de français – un appel aux suggestions dont François Walter ne manquait pas de souligner le caractère exceptionnel – pour défendre une certaine conception des programmes scolaires. Mais, comme le soulignait aussi François Walter, le

[1211] «La préparation du projet de DJS », n°11, avril 1966, p. 13.
[1212] Courrier de François Walter à Pierre Laurent daté du 22 mars 1966 CAC 19870191/5.

fait qu'il s'agisse du français avait pesé en faveur d'une réaction rapide mais argumentée de l'association. L'association n'avait pas seulement voulu démontrer la faisabilité de programmes plus conformes aux capacités des élèves : elle s'était engagée dans une réflexion pédagogique de fond sur les méthodes et les contenus de l'enseignement du français.

Enfin, un quatrième et dernier projet parvint au ministère, celui du groupe de recherches Enseignement 70 – envoyé par Jean Verrier – projet évoqué par Jules Knapp dans une note adressée au ministre le 30 mars 1966. Élaboré dans un cercle beaucoup plus restreint que les précédents, il n'en connut pas moins une publicité importante, puisqu'après sa publication dans le bulletin *Enseignement 70,* il fut repris dans les *Cahiers pédagogiques.*

Contrairement aux autres groupements, *Enseignement 70* ne proposait pas, à proprement parler, de projet de programme. Sa contribution était essentiellement critique : après avoir soulevé huit problèmes, elle se contentait d'esquisser deux pistes de travail, sans leur donner la systématicité d'un programme. Du reste, la notion même de programme était récusée au début du texte :

> *« Mais n'est-ce pas la notion même de programme qu'il convient de réformer ?*
> *Ce dont le professeur a besoin, dans la mesure où il a reçu la formation nécessaire, bien entendu, ce n'est pas d'un cadre pour rédiger des fiches et des dossiers, mais de grandes indications capables de guider ses propres choix.[…]*
> *Une formation littéraire ne peut se fonder que sur une recherche en commun à laquelle adhèrent élèves et professeurs. Il est peu probable qu'un programme aussi rigide crée les conditions d'une telle recherche ».*

Ces prises de position en ordre dispersé témoignaient du caractère sensible des programmes de français dans le second cycle. Le besoin d'une réforme était assez largement partagé pour qu'intervinssent dans le processus deux interlocuteurs – les CRAP et DJS – dont la vocation n'était pas de proposer des programmes d'enseignement, et qui ne s'étaient prêtés à ce jeu que de manière exceptionnelle. Ces interventions soulignaient a contrario la relative marginalité de la Société des professeurs de français et de langues anciennes : dans ce processus, c'étaient les CRAP qui jouaient, de toute évidence, un rôle moteur, soit directement, soit par leurs contacts avec DJS et Enseignement 70.

On notera enfin l'absence des professeurs de langue et littérature française de l'enseignement supérieur, qui, exception faite de Thomas Aron, n'étaient intervenus que de manière périphérique dans les débats. Alors que la polémique entre Barthes et Picard,

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

symbole de l'opposition entre nouvelle critique et histoire littéraire[1213], défrayait la chronique de l'enseignement supérieur, nul n'était tenté d'importer ces réflexions dans le second degré, et aucune tentative ne fut faite en ce sens de la part des protagonistes de la nouvelle critique. Ce silence contrastait avec l'investissement de certains universitaires dans la réforme des programmes d'histoire géographie – songeons à Braudel[1214] – ou dans la réforme de l'enseignement mathématique.

3. Les programmes du second cycle ou « L'enseignement des lettres et la vie »

L'examen du positionnement de l'inspection générale et des différentes organisations permet d'identifier points de convergence et lignes de fracture.

* La proposition de l'inspection générale : l'œuvre au centre

Les débats relatifs à l'enseignement du français en classes de lettres dans les années 1950 témoignaient d'une difficulté récurrente : au terme de leur scolarité, trop d'élèves n'avaient de la culture littéraire qu'une vision faussée et superficielle, réduite à des formules de manuels, lors même que les professeurs avaient d'abord voulu nourrir en eux la capacité à goûter les œuvres, et même plus, ériger la lecture en besoin vital. Les propositions débattues dans les revues pédagogiques avaient exploré deux pistes pour remédier à ce mal récurrent: le renouvellement du corpus étudié, et la transformation des méthodes utilisées en classe de lettres. Dans la rédaction de son projet, l'inspection générale de lettres s'était partiellement inspirée de ces réflexions. Les arbitrages proposés, et les réactions suscitées par son projet témoignaient de divergences de plus en plus marquées, et de clivages de plus en plus nets sur la forme et le contenu à donner à l'enseignement littéraire.

Pour surmonter les difficultés décrites plus haut, l'inspection générale avait parié essentiellement sur la clarification de l'esprit de l'enseignement littéraire, plus que sur une transformation du corpus. Contre le dictat du programme d'histoire littéraire, qui conduisait les professeurs, faute de temps, à préférer les morceaux choisis aux œuvres complètes, l'inspection s'était efforcée de réhabiliter la lecture des œuvres. Les « notions suivies d'histoire littéraire » étaient évincées du programme ; si le « recueil de textes choisis » était maintenu au programme des classes de seconde et de première, en revanche, pour certains

[1213] Sur la querelle de la nouvelle critique, voir l'analyse de Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Éd. de Minuit, 1984, pp. 151-167.

[1214] Lors de l'examen des programmes par la sous-commission des enseignements littéraires des facultés, Braudel, critique sur les programmes d'histoire, proposa de soumettre un nouveau projet détaillé. Sous-commission des enseignements littéraires des facultés, séance du 5 décembre 1965, procès-verbal, CAC, 19870191/5. Sur le rôle de Braudel dans les réformes des programmes, voir Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire…*, *op. cit.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

auteurs qui ne figuraient dans les programmes de 1947 qu'à travers les anthologies ou les extraits, c'étaient désormais des œuvres entières que mentionnaient les textes officiels. Pour que l'histoire littéraire ne sortît pas du rôle subalterne qui devait être le sien, on l'avait exclue des programmes. Les œuvres seraient désormais au centre de l'enseignement littéraire, et nul digest d'histoire littéraire ne pourrait désormais faire écran entre l'œuvre et l'élève.

Cette valorisation des œuvres, au détriment des extraits, s'était accompagnée d'un rééquilibrage encore modéré des siècles étudiés, tendant à réduire la part du XVIIe siècle. En effet, les classiques étant d'ores et déjà représentés par des œuvres complètes dans les programmes de 1947, ce furent essentiellement pour les auteurs des XVIe, XVIIIe et XIXe siècles que l'inspection générale proposa de remplacer les extraits par des œuvres complètes.

Ce rééquilibrage général se doublait d'une modernisation du panthéon des auteurs consacrés par les programmes au profit du XIXe siècle. Dans les programmes de 1947, aucun auteur du XIX e siècle ne figurait nommément : en seconde, les élèves devaient étudier des extraits de romanciers et de poètes, et en première, une œuvre en prose, une œuvre en vers et un drame romantique. Le projet de l'inspection générale, en guidant le choix des professeurs, faisait aussi sortir les auteurs du XIXe siècle de l'anonymat : Chateaubriand, Balzac, Victor Hugo, Musset et Baudelaire recevaient ainsi une onction officielle, aux côtés de Corneille, Racine ou Molière. Sans doute n'y avait-il dans ces choix rien qui pût révolutionner les pratiques enseignantes, mais sur le plan symbolique, cela témoignait du déplacement du centre de gravité des études littéraires vers la période contemporaine.

Sensibles aux réclamations des professeurs, les inspecteurs généraux avaient aussi réservé une place aux auteurs contemporains. Cette concession était modérée : conformément à la doctrine constamment prônée par l'inspection, ces auteurs restaient réservés aux élèves les plus mûrs, et cantonnés à la classe de terminale. Mais l'enseignement du français était désormais obligatoire et sanctionné par une épreuve d'examen dans toutes les classes de terminale : ce cantonnement ne valait donc plus relégation. En revanche, cette initiation restait limitée : deux heures par mois dans les terminales non littéraires, deux heures par semaine trois semaines sur quatre en terminale A.

Si les programmes s'ouvraient aux auteurs contemporains, en revanche, les auteurs étrangers et anciens qui figuraient jusque là en traduction au programme de seconde et de première en étaient exclus. Fallait-il y voir un choix idéologique, une volonté assumée de recentrer l'enseignement du français sur la littérature française ? L'on serait plutôt tenté d'y lire le constat – formulé du reste à haute voix par Théron devant le conseil d'enseignement –

de l'échec d'un enseignement qui, en dépit d'une inscription déjà ancienne dans les programmes, n'avait jamais trouvé sa méthode. Par un hasard paradoxal, cette suppression intervenait peu de temps après que l'agrégation de lettres modernes eut officiellement consacré, dans ses épreuves de littérature comparée, la possibilité d'études littéraires sérieuses fondées sur des traductions. Mais les plus fervents défenseurs des humanités modernes, Cart et Guéhenno, étaient partis à la retraite, et il n'y avait sans doute personne, à l'inspection générale, pour prendre la défense de ce type d'enseignement, qui laissait bien des professeurs dans l'embarras, quand il n'était pas tout simplement négligé[1215]. Supprimons l'écran de l'histoire littéraire, rétablissons la primauté des œuvres, et l'enseignement littéraire en sortira revivifié, sans qu'il soit besoin de bouleverser de fond en comble le corpus des œuvres étudiées : telle était, en substance la proposition de l'inspection générale. Désormais, le contact avec l'œuvre suffirait à définir l'enseignement littéraire.

Devant le conseil, André Hinard s'était surtout inquiété de ce que le programme élaboré par l'inspection générale présentait des recoupements avec les programmes de 4e et 3e entrés en vigueur quelques années plus tôt, et qu'il y manquait un programme de textes pour l'option « textes anciens traduits ». Il s'agissait là d'une question technique – une révision des programmes du cycle d'orientation était-elle ou non prévue ? était-elle souhaitable ? – et non d'une opposition de fond sur l'orientation des programmes. Cependant, l'examen des projets et contre-projets révèle qu'en dépit de l'accord unanime sur certaines orientations de l'inspection générale, d'importantes divergences existaient, tant pour l'enseignement de la littérature que pour l'enseignement de la langue.

* Pour une clarification des contenus : « *Ce que l'étude des auteurs peut être et ce qu'elle ne peut pas être* »

Les divers contre-projets proposés révélèrent en effet que pour les professeurs, il fallait encore dire, pour reprendre les termes du projet proposé par la Défense de la jeunesse scolaire, « *ce que l'étude des auteurs peut être et ce qu'elle ne peut pas être* » [1216]. Au vu des divergences palpables entre projets et contre projets, il était clair que cela n'allait pas de soi. Le flou qui prévalait sur les fins et le contenu de l'explication de texte, contrastant avec la précise codification de sa méthode ne satisfaisait plus. Si l'explication de texte ou la lecture

[1215] Les témoignages publiés dans la *Revue de la Franco-Ancienne* ou dans les *Cahiers pédagogiques* en témoignent. « Certaines œuvres qui sont au programme des classes (littératures anciennes et étrangères) sont souvent laissées de côté parce qu'elles ne sont pas, en fait, au programme de l'examen », dans « L'enseignement du français », questionnaire, *Cahiers pédagogiques*, n°15, octobre 1959, p. 74.

[1216] Projet de programme adressé par la DJS au ministère de l'Éducation nationale, mars 1966, archives de Pierre Laurent, CAC, 19870191/5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

suivie ne venaient pas s'inscrire dans la constitution d'un panorama de l'histoire littéraire de la France, quel devait en être l'esprit ? Les avis divergeaient.

En dépit des dénégations d'Hinard face aux accusations de Théron, il était évident que les quelques membres du bureau de la Franco-Ancienne s'étant penchés sur la question avaient trouvé trop radicale la disparition de l'histoire littéraire. Du reste, les discussions du bureau rapportées dans la revue ne laissaient aucun doute à ce sujet. Pour eux, le cadre chronologique devait prédominer et ils proposaient donc de le rétablir grâce aux morceaux choisis : l'on étudierait en seconde, à côté des œuvres complètes empruntées aux différents siècles, les morceaux choisis du XVIe et du XVIIe et en 1ère, du XVIIIe et du XIXe. La volonté de donner aux élèves un panorama d'ensemble de l'histoire littéraire française les conduisit aussi à réintroduire les extraits là où l'inspection avait opté en faveur des œuvres complètes : faute de temps, l'on pourrait bien se contenter d'extraits pour certains auteurs. C'était remettre le panorama historique au premier plan de l'enseignement du français. Rappelons toutefois qu'il s'agissait là de l'opinion des membres du bureau, qu'il serait injuste d'étendre au reste de la société.

Le maintien d'un cadre chronologique avait aussi semblé indispensable aux auteurs du projet de la DJS. Les morceaux choisis et les œuvres devaient être majoritairement empruntés au XVIe et XVIIe siècle en seconde et au XVIII-XIXe siècle en première. Le programme – indicatif – admettait quelques exceptions. Les instructions jointes au contre-projet de programme précisaient toutefois qu'il ne s'agissait là que d'un cadre organisateur. Reprenant une rhétorique chère à l'inspection générale, le projet précisait que le but premier de l'enseignement littéraire devait être de donner accès aux grandes œuvres, de « *retirer l'écran qu'interposaient entre l'œuvre et le jeune lecteur sa timidité, son ignorance, la singularité ou le vieillissement de certaines formes et la scolarité même* ».

Néanmoins, le projet de la DJS enjoignait de renoncer à donner une vue exhaustive de la littérature française, et préconisait même de limiter drastiquement le nombre d'auteurs étudiés chaque année : quatre ou cinq en seconde, cinq ou six en première, trois en terminale. Si le panorama d'histoire littéraire ne devait pas être l'objet du cours de français, dans quel esprit seraient étudiés les auteurs ? Pour la DJS, chaque étude d'auteur devait à la fois engager « *sur les chemins de l'art et de la pensée du siècle* », et « *sur des thèmes qui sont de tous les siècles* » – le projet donnait un peu plus loin en exemple les « *conflits moraux* » et les « *débats de la cité* ». L'enseignement de la littérature articulerait donc une approche

historique de la pensée et de l'art – perspective qui débordait, tout en l'incluant, le champ de l'histoire littéraire – et une dimension quasi-philosophique.

Poussant encore plus loin cet effort de clarification, le projet des *Cahiers pédagogiques* proposait de fixer, pour chaque année, l'esprit dans lequel devaient être étudiées les œuvres. En classe de seconde, le professeur devait attirer l'attention des élèves sur « *les formes d'expression : roman, théâtre, poésie* » ; en classe de première, sur « *les grands moments de la pensée française et européenne* » ; et en terminale, sur « *la connaissance de l'homme et de sa condition* »[1217]. Le projet précisait que le professeur n'était pas tenu d'organiser son travail de l'année selon l'ordre chronologique, mais qu'il pourrait s'attacher à l'étude des grands thèmes s'inscrivant dans ces trois axes. Si l'on retrouve, dans les axes proposés pour la première et la terminale, les perspectives esquissées par la DJS, en revanche, l'étude des différents genres littéraires, étude proprement esthétique, constituait une spécificité du projet des CRAP. Prenant acte des diverses orientations que pouvait prendre l'explication de texte – esthétique, historique et philosophique – les auteurs du projet proposaient d'en faire désormais les trois axes d'un programme : véritable révolution pédagogique. Sans détailler autant ses propositions, le groupe Enseignement 70 suggérait aussi de s'émanciper du cadre chronologique et proposait deux entrées pour l'étude des textes : la découverte d'un auteur d'une part, et l'étude des « *modes d'expression littéraire* », de l'autre.

De toutes ces propositions ressortait l'idée qu'il était nécessaire de préciser, à l'usage des professeurs, le contenu de l'enseignement littéraire : que l'on revînt à l'histoire littéraire, comme le proposait, en définitive, la Franco-Ancienne, ou que l'on optât pour une formalisation des dimensions esthétique, philosophique et historique présentes dans l'étude des œuvres, l'on ne pouvait se contenter, comme le proposait l'inspection générale, de fonder l'enseignement de la littérature sur le contact avec les œuvres. Ces désaccords sur la méthode s'accompagnaient de dissensions sur le corpus choisi.

* Pour un corpus élargi

L'inspection générale s'était montrée, de l'avis général, trop timorée. Sans s'étendre sur le détail des divers panthéons érigés par la Franco-Ancienne, les *Cahiers pédagogiques* et la DJS – Enseignement 70 seul se refusant à ce jeu – il faut souligner la récurrence de deux reproches : la timidité de l'ouverture aux contemporains, et l'éviction des écrivains anciens et étrangers.

[1217] Projet de programme adressé par les CRAP au ministère, archives de Pierre Laurent, CAC, 19870191/5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Au sujet des auteurs contemporains, même les plus réservés se montraient plus audacieux que l'inspection générale. La Franco-Ancienne proposait ainsi d'introduire en première l'étude d'une œuvre du XXe siècle. La DJS réservait, dans son programme, l'étude des œuvres postérieures aux *Fleurs du Mal* à la terminale. Néanmoins, elle prévoyait que quatre heures mensuelles seraient consacrées, dans chaque classe, aux exposés, comptes-rendus et discussions portant sur des « *lectures conseillées* », hors programme, où pourraient trouver place, dès la seconde, les auteurs contemporains. La proposition des CRAP était beaucoup plus radicale. D'une part, elle proposait de consacrer exclusivement l'année de terminale aux œuvres ayant moins de cent ans. D'autre part, les œuvres du XXe siècle trouvaient leur place dans l'étude des « *formes d'expression* » inscrite au programme de la seconde. Seule l'année de première, consacrée aux grands mouvements de la pensée, ne poussait pas au-delà du second empire. La prudence de l'inspection générale semblait donc en décalage avec les attentes du corps enseignant exprimées par ces voix pourtant si divergentes.

Quant aux auteurs anciens et étrangers, l'ablation complète opérée par l'inspection générale avait paru excessive. La Franco-Ancienne soulignait qu'elle était même contraire aux textes officiels, puisque la réforme Fouchet prévoyait, en section littéraire moderne, une option d'étude des textes anciens traduits. Si la société, fidèle défenseuse de l'Antiquité, s'insurgeait contre cette disparition, elle ne se battit pas en revanche, pour rétablir le programme d'auteurs étrangers. La DJS, une fois encore, modérée dans ses propositions, proposait là encore d'utiliser le truchement des « lectures conseillées » pour ouvrir les élèves à la littérature antique et étrangère.

Pour les *Cahiers pédagogiques*, l'oubli de la littérature universelle était proprement inacceptable : ils proposaient que deux ou trois grandes œuvres étrangères fussent lues chaque année. En fervents défenseurs des « humanités modernes », ils privilégiaient toutefois, dans le programme proposé, les littératures modernes sur les littératures antiques. La littérature antique n'apparaissait guère qu'au travers d'une tragédie grecque, en seconde, tandis que les œuvres étrangères modernes (allemande, anglaise, espagnole, italienne, russe et américaine) figuraient au programme de toutes les classes. Enseignement 70 s'inscrivait dans la même ligne. Dans le projet d'Enseignement 70, comme dans les articles des *Cahiers pédagogiques*[1218], l'on soulignait du reste tout le profit que l'on pouvait attendre de la

[1218] Jean Delannoy, « Plaidoyer pour les littératures étrangères », *Cahiers pédagogiques*, n°67, mars 1967, pp. 75-76.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

formation dispensée aux professeurs de lettres modernes, formation qui ne trouvait guère à s'employer dans le secondaire.

Le projet de l'inspection générale semblait donc en retrait par rapport aux attentes exprimées quant à l'enseignement littéraire. Sur le plan pédagogique, en supprimant le cadre conceptuel de l'histoire littéraire sur lequel s'appuyait jusque là l'enseignement de la littérature, il renvoyait le professeur à ses propres insuffisances lorsque le contact des élèves avec l'œuvre n'avait pas les vertus espérées ; sur le plan culturel, il entrouvrait à peine un panthéon jugé, de l'aveu général, trop étriqué. Encore faut-il noter qu'en matière d'enseignement littéraire, les désaccords étaient d'ordre pédagogique et non conceptuel : qu'il faille étudier de grands auteurs – et pas seulement de grandes œuvres – que cette étude perpétue et renouvelle l'héritage des « *humanités* », c'était un credo dans lequel tous se retrouvaient.

* La langue : le modèle littéraire incontesté ?

Pour l'apprentissage de la langue écrite, l'inspection générale continuait de parier sur le seul entraînement aux épreuves du baccalauréat. Il n'y avait pas de place pour d'autres exercices dans les instructions. Quant à l'apprentissage de l'oral, elle s'était contentée de reprendre les dispositions précédentes, mentionnant les exercices de résumé de lecture, de construction de plan ou les discussions dirigées, sans y donner une importance particulière.

Ces propositions parurent nettement insuffisantes aux CRAP comme à la DJS. Sans s'y étendre, les deux organisations suggéraient que des exercices spécifiques fussent consacrés à la maîtrise de la langue. Si les CRAP mettaient l'accent sur l'acquisition du vocabulaire abstrait, la DJS n'excluait à priori aucun domaine : syntaxe, grammaire, vocabulaire, autant de domaines susceptibles de faire l'objet d'exercices précis y compris dans le second cycle.

Les CRAP et la DJS se rejoignaient aussi dans la réévaluation de l'expression orale. L'enquête de la Franco-Ancienne révélait que la place réservée à l'entraînement à l'oral était très variable d'un professeur à l'autre : 50% des professeurs confiaient de temps à autre des exposés à leurs élèves, 50% n'en donnaient jamais, faute de temps, le plus souvent, plus rarement par hostilité à l'exercice. Pour imposer un entraînement à l'oral, les CRAP proposaient même un objectif chiffré : confier à chaque élève un exposé par an, et organiser au moins un débat par trimestre. Au regard du temps consacré à la formation de l'expression écrite, il était clair que l'apprentissage de l'oral resterait, même ainsi, au second plan, mais

ces propositions témoignaient malgré tout de la volonté de réhabiliter un apprentissage de l'oral jugé trop négligé.

Pour les classes terminales, les CRAP proposaient trois types de devoirs écrits : l'exercice de synthèse et de discussion proposé par l'inspection générale, la composition littéraire et le compte-rendu, celui-ci pouvant porter sur des livres, des émissions de télévision, des conférences ou des visites. La composition littéraire ne devait donc plus représenter qu'un tiers des travaux. Les propositions de la DJS étaient plus floues : le projet énumérait une série d'exercices dont le caractère littéraire ou non littéraire n'apparaissait pas avec évidence (résumés, exposé des idées d'un texte et discussion, comparaison de deux textes, commentaire d'une pensée, expression personnelle etc.). Enseignement 70 plaidait également pour que fût remis en cause le primat de la dissertation littéraire et pour que la classe s'ouvrît à différents genres. Tous trois se rejoignaient pour réclamer la suppression des devoirs requérant des connaissances d'histoire littéraire précises.

Fait marquant, les CRAP, la DJS et Enseignement 70 rejoignaient l'inspection générale sur un point : il n'était nullement question, dans leurs projets, de donner aux élèves d'autres modèles d'écriture que les grandes œuvres des grands auteurs. La DJS le précisait même explicitement au début de son projet.

> *« Voudra-t-on, par réaction, séparer de l'étude de nos grands écrivains l'enseignement de notre langue ? Il perdrait ainsi son appui le plus ferme, les élèves seraient écartés d'une source incomparable de culture. Ce parti désespéré serait désastreux. On n'y consentira pas »*[1219].

C'était pourtant là une idée qui commençait à cheminer dans les esprits. Lors de l'examen des programmes par la sous-commission des enseignements littéraires des facultés, en décembre 1965, Michel Foucault, alors professeur de philosophie à la faculté des lettres de Clermont-Ferrand, avait suggéré de recourir à des « *textes non proprement littéraires* » pour améliorer la maîtrise de la langue, et avait mis en doute les vertus de l'explication de texte dans cet apprentissage. Il avait alors fait, dans cette commission d'universitaires, l'unanimité contre lui[1220].

L'idée avait aussi été évoquée dans les débats préparatoires des CRAP et de la DJS. Dans la motion sur « *le rôle du professeur de français dans le second cycle* », adoptée par la

[1219] Projet de programme adressé par la DJS au ministère de l'Éducation nationale, mars 1966, archives de Pierre Laurent, CAC, 19870191/5.
[1220] Compte-rendu de la réunion du 9 décembre 1965 de la sous-commission des enseignements littéraires des facultés, archives de Pierre Laurent, CAC, 19870191/5

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

commission de français de la Fédération des CRAP, il était question de « *rendre l'élève capable d'accueillir la pensée d'autrui, intelligemment et activement […] Un tel apprentissage [devait] être mené au niveau des différents modes d'expression actuellement utilisés : expression orale, (exposé, radio), expression écrite (presse, revues, livres), expression par l'image (cinéma ou télévision)* »[1221]. Mais le projet de programme envoyé par les CRAP était resté beaucoup plus prudent. Les moyens de communication de masse y étaient évoqués, au même titre que les œuvres d'art, comme des objets « fournissant une foule d'occasion, pour une réflexion profitable et une expression authentique » : il s'agissait de fonder le choix des sujets d'expression sur les intérêts des élèves, non de faire de ces diverses productions des objets d'étude à proprement parler[1222].

À la *DJS*, Thomas Aron avait défendu une position moderniste. Il proposait « *d'ouvrir l'école à l'actualité, à la cité, à la vie* » [1223], en faisant place, sous forme de recherches de documents, d'exposés, de discussions, à des sujets d'actualité : racisme, rapport entre les sexes etc. Mais ces propositions avaient été rejetées par le groupe de travail : à la demande de Thomas Aron, elles avaient néanmoins été publiées dans la lettre de *DJS.*Modèles d'écriture, supports d'un apprentissage renouvelé de la lecture, motivation pour les exercices d'expression, ou vecteur d'entrée de la culture moderne dans les classes de français : telles étaient donc les diverses fonctions envisagées pour le non-littéraire dans la classe de français. Trop floues, trop contestées, ces propositions avaient été écartées des projets destinés au ministre. Restait à faire la synthèse de ces différents points de vue.

4. Un « esprit […] inchangé »

Au ministère, Knapp, normalien, agrégé de philosophie et membre du cabinet de Christian Fouchet, Dulau, inspecteur d'académie, agrégé de sciences naturelles, chargé de mission auprès de Pierre Laurent, secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, s'occupèrent l'un et l'autre du suivi du dossier.

Knapp et Dulau penchaient plutôt en faveur des aménagements suggérés par la DJS et les CRAP que pour le retour aux formules anciennes proposés par la SPFLA. Suite à la visite d'Hinard et Demoule le 3 mars 1966, Knapp rédigea une note à l'attention du ministre : il y approuvait le bien fondé des remarques ponctuelles de cette société – recoupement avec les

[1221] Commission de français de la fédération des CRAP, « Le rôle du professeur de français dans le second cycle», *Cahiers pédagogiques*, n°67, mars 1967, p. 98.
[1222] Projet de programme de français adressé par la Fédération des CRAP au ministère de l'éducation nationale, 11 mars 1966, CAC, 19870191/5.
[1223] Thomas Aron, « Une critique moderniste », *Lettre de DJS*, n°11 avril 1966, pp. 2 et 13.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

programmes du premier cycle, absence de programme pour l'option des textes anciens – mais il s'opposait en revanche aux autres suggestions qui traduisaient, selon lui, « *un certain conservatisme* », et méconnaissaient les deux innovations des programmes : la rupture avec l'ordre chronologique et le souci d'étudier des œuvres entières. En revanche, il approuvait l'idée d'introduire une œuvre du XXe siècle dès la première[1224]. L'on ne sait quelle fut sa réaction aux propositions des autres organismes, mais ces quelques remarques laissent penser qu'il leur réserva un bon accueil.

Dulau, qui commenta en détail, à l'intention de Pierre Laurent, les projets soumis par la DJS et par les CRAP, approuvait nettement leurs orientations. Diversification des exercices, revalorisation de l'étude de la langue, étude des œuvres par thème – pourvu qu'on les réinscrive dans une chronologie au moyen d'une synthèse finale -, abandon des sujets impliquant la connaissance d'un programme littéraire précis, tout cela lui semblait bon[1225]. Dans une note datée du 30 mars 1966, Knapp suggéra donc au ministre d'organiser une réunion avec l'inspection générale de lettres, les auteurs des différents projets, et quelques représentants de l'enseignement supérieur – il proposait de faire appel aux membres « francisants » de la Commission de réforme, MM. Reboul et Guyon[1226]. Cette suggestion semble avoir reçu, dans un premier temps au moins, l'aval du ministre. Dans la *Lettre de DJS* datée de septembre 1966, la rédaction laisse, en effet, entendre qu'on lui avait annoncé la possibilité de défendre ses vues « *dans une séance de travail, au ministère, à laquelle participeraient aussi les représentants d'autres associations : Franco-Ancienne, CRAP (Centre de recherche et d'action pédagogique), Enseignement 70* ». «*Mais,* ajoutait la rédaction, *nous n'avons jamais reçu de convocation à cette séance* »[1227].

Les documents retrouvés aux archives ne permettent pas de connaître les raisons de ce revirement. En pratique, l'inspection générale, en la personne de Clarac, se contenta de recevoir, le 16 avril, les représentants de la SPFLA, seule organisation à être effectivement associée à la réécriture du texte[1228]. Privilège de l'amitié, ou plus grande convergence des points de vue, jugée, par l'inspection générale, indispensable au dialogue ? Il paraît difficile

[1224] Jules Knapp, note à l'attention du ministre de l'Éducation nationale, suite à la visite d'Hinard et Demoule, représentants de la SPFLA, 3 mars 1966, CAC, 19870191/5.
[1225] Note de Dulau à l'attention du secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, Pierre Laurent, 26 mars 1966, CAC, 19870191/5.
[1226] Note de Jules Knapp, conseiller technique, au ministre de l'Éducation nationale Christian Fouchet, 30 mars 1966, CAC, 19870191/5.
[1227] *Lettre de DJS*, n°14, septembre 1966, p. 28.
[1228] Échanges évoqués dans le compte rendu de la réunion du bureau, 19 avril 1966, *RFA*, n°152, mars 1966, pp. 34-35. Voir aussi le second projet de l'inspection générale et les amendements suggérés par la SPFLA, *RFA*, n°152, mars 1966, pp. 16-20.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

de trancher. En tout état de cause, ces discussions n'eurent pas d'effet tangible puisque les anciens textes restèrent en vigueur.

L'inspection générale de lettres avait-elle, du moins, été sensible aux orientations défendues par les CRAP et la DJS ? Deux documents nous permettent d'apprécier sa réceptivité : le compte rendu des journées de Sèvres de février 1967, consacrées à l'enseignement du français et des langues anciennes, et un nouveau projet de programmes et d'instructions datés de décembre 1967.

L'appel en faveur d'une plus grande modernisation du corpus avait été partiellement entendu. Corneille, Racine et Molière, qui figuraient deux fois au programme, en seconde et en première, dans la version de février 1966, n'apparaissaient plus qu'une fois dans la version de décembre 1967 : Corneille et Molière en seconde, Racine en première. En terminale A, le programme prescrivait l'étude d'une « *grande œuvre dramatique du XVIIe siècle* », suggérant *Polyeucte* (Corneille), *Dom Juan* (Molière), ou *Phèdre* (Racine). La part du théâtre classique était donc sérieusement revue à la baisse. Le XXe siècle faisait son entrée dès la classe de première, avec une « *grande œuvre dramatique* » laissée au choix du professeur. En contrepartie, en terminale A, la part réservée aux œuvres du XXe siècle avait été à nouveau réduite : des deux tiers de l'horaire consacré à l'étude des œuvres, cette part avait été ramenée à la moitié[1229]. Enfin, les instructions pédagogiques reprenaient la formule abandonnée pour le second cycle dans les programmes de 1947, mais toujours en vigueur dans le premier cycle : « *textes français ou traductions de textes étrangers ayant une valeur littéraire, se rapportant à la civilisation matérielle et morale de la période étudiée en histoire* »[1230].

Lors de la conférence de janvier 1967, Louis Faucon avait rappelé toutefois quelle était la liberté du professeur par rapport au programme :

> *« Rappelons au maître que, face aux programmes tels qu'ils sont, il importe qu'il se sente libre. Sans doute, en Terminales, la marge est relativement étroite. Mais, dans les autres classes, il puise dans les listes à son gré, selon les besoins de ses élèves. On ne lui demande pas, tant s'en faut, de "tout traiter" »*[1231].

Si le texte même des programmes ne comportait guère de modifications, hormis celles apportées à la liste d'auteurs, les instructions générales jointes à ce projet – prévues l'enseignement du second degré dans son ensemble - témoignaient de l'attention accordée à

[1229] Inspection générale de lettres, projet de programme, décembre 1967, CAC, 19870191/5.
[1230] Inspection générale de lettres, instructions pédagogiques, décembre 1967, CAC, 19870191/5.
[1231] Louis Faucon, « L'étude des textes », art. cit., p. 37.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

certaines suggestions. Dans la première section consacrée à l'étude des textes, aux côtés des considérations traditionnelles sur l'explication de texte, la lecture suivie et dirigée, le compte-rendu de lecture, la lecture de textes traduits anciens ou étrangers, le projet ménageait une place aux « *motivations apparemment extérieures et qui sont de nature à éveiller ou enrichir le goût des lettres* » : visites de musées, références à l'actualité, moyens audiovisuels.

Dans la seconde section intitulée « *les moyens de l'expression parlée et écrite* », l'inspection avait glissé entre la « grammaire et le vocabulaire », et « l'expression écrite », un développement original sur « l'expression parlée » : dialogue, compte rendu de lecture, résumé d'un problème, tels étaient les exercices suggérés aux professeurs pour favoriser « *l'acquisition d'un langage correct, aisé et pertinent* »[1232].

Mais des conférences de janvier au projet de décembre 1967, l'inspection générale de lettres célébrait avant tout les vertus toujours vives de la tradition. Dans ces textes abondaient les références à Clarac, Guéhenno et Desjardins, tous trois plusieurs fois cités[1233]. Tout comme dans les années 1950, il était question, à propos de la découverte des textes, d' amour, de joie, de communion ménagées par un professeur intercesseur. Certes, l'on n'ignorait pas les difficultés des professeurs, très aigües devant les classes scientifiques. Mais l'on invitait les professeurs à compter sur un surcroît de ferveur et d'engagement pour vaincre les réticences et la froideur de leur auditoire. Tranquille certitude ou défense et illustration d'une tradition menacée ? « *Déjà pourtant,* prophétisait le doyen Aristide Bocognano, *sporadique mais présent, un prurit de modernité laisse apparaître ses périls*» [1234].

Tous, il est vrai ne rejoignaient pas le doyen – successeur de Clarac – dans cette inquiétude. Louis Faucon, chargé, aux journées de janvier, d'un exposé sur l'explication de texte, montra son intérêt pour les pistes soulevées par les CRAP et la DJS. Il précisa, notamment, que l'explication de texte était appelée à « *[céder] aux satellites qui [l'escortaient] une part de sa place dans nos horaires*» [1235] . Ce fut lui qui évoqua, devant

[1232] Inspection générale de lettres, instructions générales, décembre 1967, CAC, 19870191/5.
[1233] La conférence d'Aristide Bocognano se termine par trois citations de Jacques Desjardins, « Le français dans les classes terminales », dans *L'enseignement du français et des langues anciennes,* IPN, Brochure n°53, TC, 1968, p. 17-18. Louis Faucon, au seuil de son exposé, rendit hommage à Pierre Clarac, « auteur d'un magnifique ouvrage *L'enseignement du français* », dont il reprit divers conseils. Louis Faucon, « L'étude des textes », dans *L'enseignement du français et des langues anciennes*, Paris, IPN,pp. 21 et 28. Le projet d'instructions générales cite Guéhenno.
[1234] « Déjà pourtant, sporadique mais présent, un prurit de modernité laisse apparaître ses périls ». La formule est d'Aristide Bocognano, « Le français dans les classes terminales », *in L'enseignement du français et des langues anciennes*, IPN, Brochure n°53, TC, 1968, p. 15.
[1235] *Ibid.*, p. 28.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'assemblée, les « *motivations extérieures* » dont on retrouvait la trace dans les instructions. Question de génération ou de parcours ? Si Aristide Bocognano, d'une année plus jeune que Clarac, était comme lui ancien normalien, ancien professeur de khâgne, Louis Faucon, de dix-huit ans plus jeune, était, par sa trajectoire, moins étroitement lié aux traditions de l'enseignement littéraire français.

Après avoir enseigné en classe de lettres supérieures, cet agrégé de lettres – non normalien – avait poursuivi sa carrière dans les classes préparatoires à l'École nationale de la France d'Outre Mer. Ancien résistant, il était proche des milieux socialistes, et avait rempli les fonctions de chef de cabinet pour différents ministres[1236]. Il figurait, comme Fernand Robert, au comité de rédaction de la *Revue socialiste.* Son inscription dans les réseaux politiques avait peut-être joué un rôle dans sa nomination comme inspecteur de l'académie de Paris en août 1956. En avril 1957, il était devenu directeur de l'enseignement et de la jeunesse au ministère de la France d'Outre Mer, fonction qui lui avait valu le rang et les prérogatives d'IGIP. À la suppression de son poste, en 1959, il avait donc été reversé dans l'inspection générale de lettres. Il paraissait somme toute assez logique qu'à l'issue d'un tel parcours, la modernité lui parût moins périlleuse qu'à Bocognano, passé directement de la khâgne de Montpellier à l'inspection générale.

Mais le projet d'instructions et le programme de décembre 1967 trahissait bien plutôt l'influence de Bocognano – qui l'avait peut-être rédigé peu avant son départ à la retraite. Dans ce projet, comme dans sa conférence, s'exprimait une vision toute traditionnelle de la *res literaria*. La langue littéraire n'était pas en rupture avec la langue commune : elle en était l'accomplissement. « *Parfaite union du style de pensée et du style d'écriture* », s'exclamait Bocognano à propos de Montaigne[1237] Tel était l'horizon que devait viser le professeur, d'abord pour lui-même. Le projet d'instructions rappelait ainsi aux maîtres que « *c'[était] seulement en classe que nombre d'enfants ou d'adolescents [avaient] le privilège d'entendre l'expression juste d'une pensée vraie* »[1238]. Invité à prémunir son langage de tout relâchement, le professeur devait encore, selon Bocognano, « *susciter [chez l'élève] le désir de parler avec la probité qui est la première condition de l'expression personnelle, avec la*

[1236] Chef de cabinet du ministre de l'Éducation nationale puis du vice-président du conseil en 1948, chef de cabinet du vice-président du conseil, Guy Mollet, d'octobre 1950 à octobre 1951, directeur adjoint du cabinet du président du conseil, Guy Mollet, mars à juillet 1956. Dossier individuel de Louis Faucon, CAC, 19840400/ 251.
[1237] Aristide Bocognano, « Le français dans les classes terminales », *art. cit.* p. 14.
[1238] Inspection générale de lettres, instructions générales, décembre 1967, CAC, 19870191/5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

simplicité, avec le naturel, qui caractérisent la langue littéraire »[1239]. De l'oral à l'écrit, de l'écrit à l'écrit littéraire, nulle discontinuité, mais approfondissement progressif.

Par leur forme même, les exposés et le projet d'instructions de l'inspection générale illustraient cette conception. Dans des textes dont la visée pédagogique était toute modeste et pratique, les inspecteurs avaient déployé des trésors de rhétorique, empruntant aux auteurs classiques (français, sans doute, mais aussi, de la part de brillants latinistes et hellénistes rompus à la traduction, grecs et latins) tous les ressorts du discours oratoire classique : rythmes ternaires, parallélismes, structures en chiasmes, amples périodes ou maximes bien frappées, à l'image de celle-ci, qui venait introduire les développements consacrés à l'étude des textes : « *À la probité intellectuelle, vertu de l'enseignant, s'allie la ferveur spirituelle, vertu de l'intercesseur »*[1240] (projet de l'inspection générale, p. 2).

Mais quel écho cet hommage aux vertus d'une rhétorique classique pouvait-il rencontrer à la fin des années 1960 ? Si le discours oratoire constituait encore, pendant une bonne partie du XIXe siècle, le modèle commun des élites politiques, judiciaires et intellectuelles, le discrédit de la rhétorique, la faveur croissante dont jouissaient les sciences, l'ascension des sciences humaines, avaient valorisé, au sein des élites cultivées, d'autres usages de la langue, plus directs, plus techniques, en apparence moins élaborés. C'est dans la forme même du discours que s'affirmait rejet ou parti-pris de modernité. L'inspection générale ne pouvait davantage se prévaloir d'une quelconque proximité avec la création littéraire contemporaine : rejetant aussi bien le culte classique de la clarté que l'ambition romantique de l'écrivain-mage, la littérature de la seconde moitié du XXe siècle s'enfermait dans la recherche d'une littérarité, revendiquée et assumée, et affichait sa rupture avec les écrits courants. La conception de la langue véhiculée par l'inspection générale n'avait plus cours qu'en son sein.

Aussi fut-ce sans doute tout à la fois la forme et le fond du projet d'instructions de décembre 1967 qui le condamnèrent aux yeux de Pierre Laurent, secrétaire général du ministère. Dans une note au ministre de l'Éducation nationale, datée du 5 décembre 1967, celui-ci constatait :

> *« Le programme proposé par l'inspection générale présente un caractère très peu novateur, tant par le texte même, dont les modifications, par rapport au programme actuel, sont infimes, que par son esprit qui reste inchangé et aboutit à ce que la culture*

[1239] Aristide Bocognano, « Le français dans les classes terminales », *art. cit.* p. 14.
[1240] Inspection générale de lettres, instructions générales, décembre 1967, CAC, 19870191/5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

littéraire reste sans lien avec les réalités concrètes. Le projet d'instructions générales soumis à ce sujet n'apporte que bien peu d'esprit nouveau »[1241]

Un brouillon manuscrit de cette note garde la trace de la première réaction du secrétaire général, impitoyable : « *Le projet d'instructions générales est particulièrement désuet (pour ne pas dire ridicule)* ». Si, d'une version à l'autre, il avait diplomatiquement atténué ses critiques, ses conclusions n'avaient pas varié sur le fond :

« J'estime dans ces conditions qu'il conviendrait de ne pas s'en tenir à ce projet, mais de réunir une Commission chargée de présenter un nouveau programme, sur la base de directives générales que vous arrêteriez» [1242].

Certes, aucun des projets soumis au ministre (mathématiques, philosophie, français, histoire-géographie, instructions civique) ne trouvait grâce aux yeux du secrétaire général : mais c'est à propos du français qu'il récusait le plus nettement la compétence de l'inspection générale, qui se voyait là dresser un procès en défaut de modernité. Obstacle à la réforme, l'inspection générale devait être contournée.

De réformes en controverses se dessinait ainsi le cadre nouveau dans lequel le français ou les lettres devaient trouver leur place : démocratisation du premier cycle, spécialisation d'un second cycle tourné vers les besoins de l'enseignement supérieur. Avant que ces nouvelles structures n'aient trouvé leur forme définitive, la forte croissance du second degré avait définitivement brouillé les repères anciens. La montée des modernes dans le groupe des professeurs de lettres, la dégradation des conditions de travail liée à la pénurie du personnel constituaient le versant impensé – et immaîtrisé – des transformations en cours.

[1241] Note de Pierre Laurent au ministre de l'Éducation nationale, sur les projets de programme pour les classes du 2e cycle long en mathématiques, français, philosophie, histoire-géographie, instruction civique, 5 décembre 1967, CAC, 19870191/5.

[1242] Note de Pierre Laurent au ministre de l'Éducation nationale, sur les projets de programme pour les classes du 2e cycle long en mathématiques, français, philosophie, histoire-géographie, instruction civique, 5 décembre 1967, CAC, 19870191/5.

CHAPITRE IX

LES PROFESSEURS DE LETTRES DE TYPE-LYCÉE : CULTURE ET MÉTIER

A. Lettres classiques et lettres modernes : deux univers séparés?

1. Des trajectoires distinctes

Dans l'immédiat après guerre, la distinction entre professeurs de lettres classiques et modernes perpétuait l'ancienne coupure institutionnelle entre secondaire et primaire supérieur : l'absence d'agrégation en lettres modernes trahissait l'origine primaire du cursus. La création de l'agrégation en 1959 pouvait-elle suffire à gommer cette distinction ? En réalité, le profil et la trajectoire des étudiants dans l'une et l'autre discipline portèrent encore la marque, dans les années 1960, de leurs origines séparées.

* Les lettres modernes : une discipline « dominée »

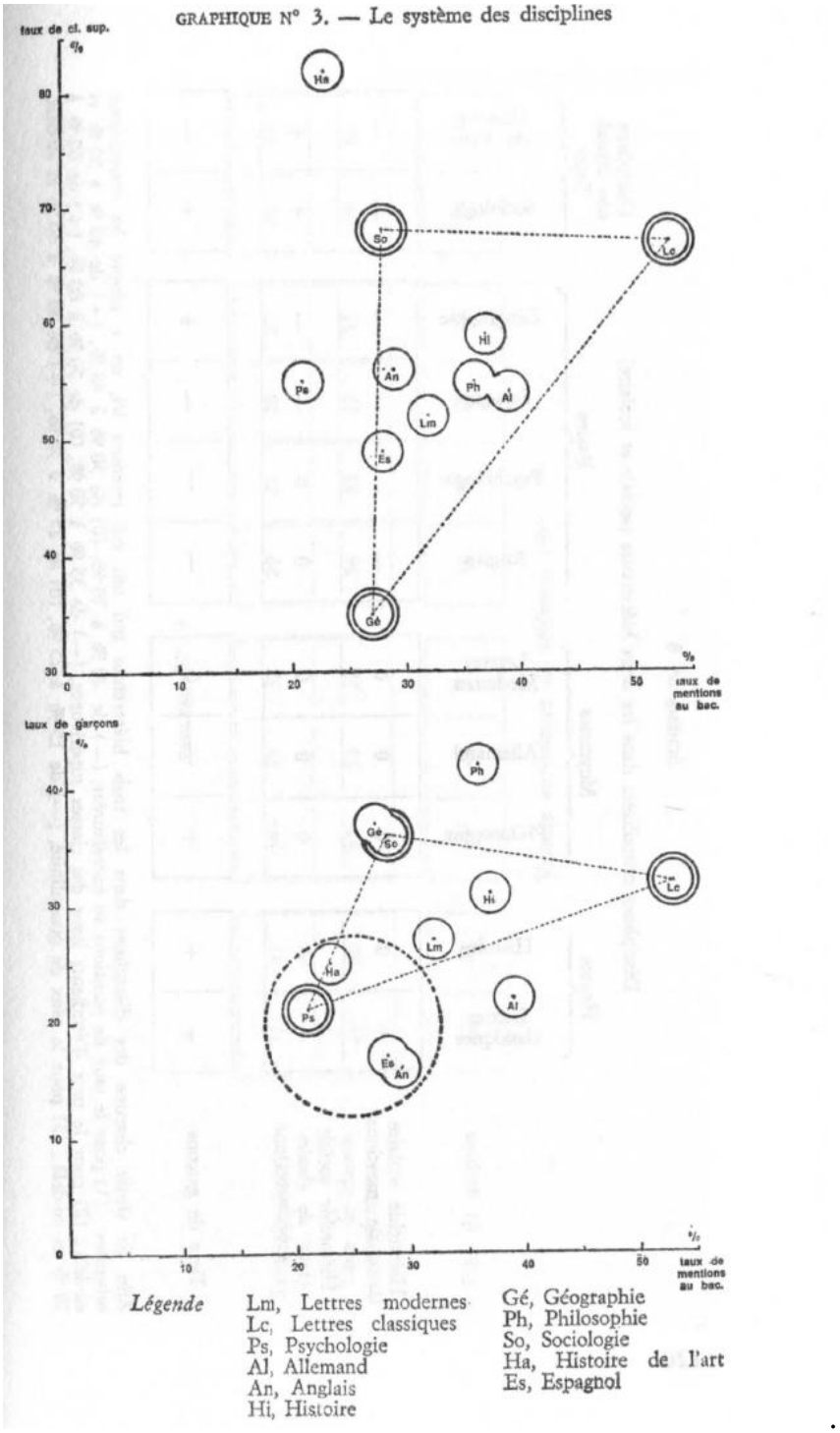
En l'absence d'enquêtes détaillées sur l'origine sociale des étudiants ou des enseignants en fonction de leur discipline de rattachement[1243], l'enquête menée par Bourdieu et Passeron dans les années 1960 - enquête dont les résultats ont été publiés dans *Rapport pédagogique et communication* en 1965 avant d'être repris dans la *Reproduction* en 1971- fait état de la position dominée des lettres modernes par rapport aux lettres classiques, sensible à la fois par le pourcentage moins élevé d'étudiants ayant eu une mention au baccalauréat, par la surreprésentation des filles et par la présence plus faible des classes supérieures. Ce dernier phénomène découlait logiquement de l'aspect social de l'orientation

[1243] Le *Bureau universitaire de statistiques* s'est précocement intéressé à ces questions, mais ses publications offrent des comparaisons entre lettres, médecine, droit et sciences, et ne sont pas suffisamment détaillées pour pouvoir effectuer une comparaison entre lettres classiques et lettres modernes.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

en section classique ou moderne dans le second degré, très marqué dans les années 1950 et au début des années 1960[1244].

Graphique 14 Lettres classiques et lettres modernes dans la hiérarchie des disciplines (Bourdieu, Passeron, La Reproduction)



Source : Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, Paris, éd. de Minuit, 1971, 279 p.

[1244] Voir, par exemple, les données sur l'origine sociale des élèves dans les établissements du second degré public, 1960-1961, *IS*, n°45, décembre 1962.

Faute de séries statistiques sur le long terme, l'enquête sur l'origine sociale des élèves-professeurs des IPES recrutés en 1968 permet d'affiner le constat général établi par Bourdieu et Passeron. Alors que la plupart des catégories sociales sont – à quelques points d'écart – présentes dans les mêmes proportions en lettres classiques et en lettres modernes, la catégorie « professions libérales et cadres supérieurs » fournit nettement moins d'élèves en lettres modernes – 14% – qu'en lettres classiques – 30%. Si ce déséquilibre s'observe dans toutes les professions comptabilisées dans cette catégorie, il est encore plus marqué pour les enfants de professeurs : 13% en lettres classiques, contre 3% en lettres modernes.

Ces statistiques excluent, semble-t-il, les élèves-professeurs admis dans les IPES suite à leur admissibilité aux concours de l'une des Écoles normales supérieures : la représentation des classes supérieures est donc, sans doute, globalement sous-évaluée. En effet, d'après les résultats de l'enquête effectuée par Chapoulie auprès des enseignants exerçant en 1970, le taux de passage par une classe préparatoire était nettement plus élevé chez les professeurs originaires des classes supérieures[1245], qui étaient, donc probablement, mieux représentés parmi les ipésiens originaires des khâgnes. Mais tout laisse penser que la différence d'origine sociale entre étudiants de lettres classiques et de lettres modernes était comparable dans la population des khâgneux et des cloutiers. Ainsi les lettres modernes restaient-elles boudées par les milieux les plus instruits, ou plus précisément, les plus imprégnés des valeurs universitaires, notamment les professeurs du second degré et les universitaires, et ce, jusqu'à une date avancée.

Il faut enfin mentionner un dernier phénomène, dénoncé par l'UNEF : l'orientation forcée d'étudiants vers les lettres modernes au moment de leur admission dans les IPES, en raison des déficits observés dans cette discipline. Orientation forcée qui aurait, là encore, davantage affecté les élèves d'origine populaire, contraints d'accepter cette orientation pour des raisons financières. On ne dispose malheureusement pas de statistiques à ce sujet, et il est possible que la condamnation du pré-recrutement – auquel elle aurait préférait une allocation d'études octroyée à tous les étudiants – ait conduit l'UNEF à grossir ce phénomène pour des raisons stratégiques[1246]. Ces différences de trajectoire sociale recoupaient en partie des différences de trajectoire sociale : certains des modernes portaient encore la marque du « primaire supérieur ».

[1245] Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement…*, *op. cit.*, p. 86.
[1246] UNEF, Fédération des groupes d'études de lettres, groupe de lettres modernes, *Bulletin*, n°2, janvier-février 1965, p. 14.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Tableau 42 Origine sociale des élèves- professeurs admis au concours de recrutement de 1968 dans les IPES : lettres classiques, lettres modernes

Profession des parents		Lettres classiques		Lettres modernes	
Agriculteurs exploitants		12	3,3%	16	5,2%
Ouvriers agricoles		3	0,8%	5	1,6%
Patrons de l'industrie et du commerce	Industriels (6 salariés et +)	_		2	
	Artisans (petits industriels)	9		12	
	Patrons pêcheurs	_		_	
	Moyens et gros commerçants	3		3	
	Petits commerçants (- de 3 salariés)	17		17	
	Total	29	8,1%	34	11,1%
Professions libérales et cadres supérieurs	Professions libérales	12		4	
	Professions littéraires et scientifiques	1		1	
	Ingénieurs	7		8	
	Cadres administ.sup. sect. Public.privé. Officiers. Police	37		20	
	Professeurs	47	13,1%	10	3,3%
	Professions médicales et salariées (*sic)*	_		_	
	Total	104	29,0%	43	14,1%
Cadres moyens	Professions médicales et sociales	1		2	
	Techniciens	12		15	
	Cadres administratifs moyens	28		20	
	Instituteurs	21		19	
	Professions intellectuels diverses	6		4	
	Personnels de surveillance des établissements d'enseignement	–		–	
	Total	68	18,9%	60	19,7%
Employés	Employés de bureau	28		26	
	Employés de commerce	5		13	
	Total	33	9,2%	39	12,8%
Ouvriers	Contremaîtres	7		6	
	Ouvriers qualifiés	14		15	
	Ouvriers spécialisés	16		13	
	Mineurs	2		4	
	Marins et pêcheurs	_		1	
	Manœuvres	5		5	
	Total	44	12,3%	44	14,4%
Personnel de service		3	0,8%		0,7%
Autres catégories	Artistes	2		3	
	Clergé	2		_	
	Armée – Police autre que les officiers classés précédemment	5	1,4%	4	
	Total	9	2,5%	7	2,3%
Catégories non mentionnées		25	7,0%	24	7,9%
Sans profession		6	1,7%	6	2,0%
Sans réponse		23	6,4%	25	8,2%
Total général		**359**		**305**	
Élèves professeurs effectivement admis au concours de 1968		559		490	

Source : « Origine socioprofessionnelle des élèves-professeurs admis au concours de recrutement dans les IPES », TS n°3583, novembre 1969, p. 3. Les candidats admissibles aux concours d'entrée aux Écoles normales supérieures étaient admis de droit dans les IPES. Ceci explique probablement le décalage entre le total des élèves admis par concours et le total des élèves effectivement admis, pour lesquels la ventilation n'est malheureusement pas disponible. Le document ne fournissant pas d'indications sur ce point, nous en sommes réduits aux conjectures.

* L'ombre portée des ordres d'enseignement

Dans les années 1960, la connexion étroite que les lettres modernes avaient entretenue avec le monde de l'enseignement primaire et primaire supérieur n'était pas encore distendue. En effet, jusqu'en 1965, les ENI dispensèrent, sauf exceptions[1247], un enseignement moderne (sections M et M')[1248]. Par conséquent, les élèves ayant accompli leur second cycle dans une ENI et s'orientant ensuite vers le professorat du second degré, ne pouvaient enseigner le français qu'en optant pour les lettres modernes. Tel était tout d'abord le cas des élèves des Écoles normales supérieures de Fontenay et Saint-Cloud originaires des ENI[1249], dont le sort avait été jugé suffisamment préoccupant pour peser en faveur de la création d'une agrégation de lettres modernes.

Exceptionnelle lorsqu'elle était réservée aux cloutiers et aux fontenaisiennes, cette trajectoire se généralisa à la création des IPES. D'une part, les élèves-instituteurs autorisés à poursuivre leur scolarité dans les classes préparatoires aux concours des ENS de Fontenay et Saint-Cloud purent également se présenter aux concours des IPES, sans pour autant rompre leur engagement décennal. D'autre part, les élèves des centres de formation des PEGC – créés en 1960 pour préparer les instituteurs à l'enseignement dans les collèges – reçurent eux aussi l'autorisation de préparer ce concours. Par trois circuits différents – ENI-ENS, ENI-IPES, ENI-CRFPECG-IPES - d'anciens élèves instituteurs pouvaient ainsi accéder au professorat de lettres modernes dans l'enseignement du second degré. En raison de l'absence de sections classiques dans les ENI avant 1965, puis du développement très lent des options latin et grec après cette date, ce type de trajectoire était en revanche extrêmement rare en lettres classiques.

L'enquête réalisée sur l'origine socio-professionnelle des élèves-professeurs admis dans les IPES au concours de 1968 fournit sur ce point des données certes ponctuelles mais néanmoins intéressantes : sur les 490 élèves-professeurs admis en 1968 en lettres modernes, 47 étaient issus d'une ENI, et 42 d'un centre de préparation au CAP-CEG, soit au total 18%

[1247] Le latin est introduit à titre expérimental dans certaines ENI en 1960 ; cette innovation fut saluée par le comité de la Franco-Ancienne, réunion du comité, 23 octobre 1960, *RFA*, n°135, avril 1961, p. 465.

[1248] Le décret du 10 juin 1965, remodelant les sections du second cycle, crée une section littéraire A, dans laquelle les élèves pouvaient indifféremment choisir entre langues vivantes et langues anciennes. L'arrêté du 8 juin 1966 fixant les programmes de latin et de grec « pour les classes de second cycle des lycées et écoles normales » vient clairement indiquer que les langues anciennes sont désormais à la portée des élèves instituteurs. Les statistiques disponibles sur les options suivies par les élèves des écoles normales en 1967-1968 confirment que cette possibilité a été mise à profit par une petite minorité d'élèves (TS n° 3062, avril 1968).

[1249] Si le recrutement « primaire » de l'ENS de Saint-Cloud ne cessait de diminuer depuis 1945 dans les disciplines littéraires, il représentait encore un apport significatif. Pour l'année 1963-1964, Jean Noël Luc et Alain Barbé donnent l'évaluation suivante : « 70% environ des scientifiques sont issus d'une EN, 70% des littéraires proviennent d'un lycée ». Jean-Noël Luc et Alain Barbé, *Des normaliens…*, *op. cit.*, p. 173.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

d'anciens élèves-maîtres – en incluant dans cette catégorie maîtres et maîtres de CEG. En revanche, en lettres classiques, seuls 4 étudiants sur 559, soit moins de 1%, présentaient ce profil (deux élèves des ENI, deux élèves d'un centre de préparation au CAP-CEG)[1250].

Les statistiques élaborées par les jurys de l'agrégation de lettres modernes à l'issue des premières sessions de ce nouveau concours font état de l'attraction exercée par celui-ci sur les professeurs ayant exercé une partie de leur carrière dans le primaire : instituteurs, professeurs de cours complémentaires puis de CEG, inspecteurs primaires, professeurs et directeurs d'école normale.

Tableau 43 Profil des candidats et des reçus à l'agrégation de lettres modernes (1960-1964)

	1960	1961	1962	1963	1964
Candidats	**216**	**291**	**410**	**424**	**472**
Professeurs et professeurs stagiaires du second degré (classique, moderne et technique)	152	206	293	286	274
Instituteurs, maîtres de CC puis de CEG, inspecteurs primaires, professeurs et directeurs d'école normale	23	25	12	11	8
Élèves ENS Saint-Cloud ou Fontenay	16	22	19	31	39
Élèves ENS Ulm ou Sèvres	1	0	4	1	2
Élèves ENSET	0	0	8	5	8
Étudiants (IPES et candidats libres)	10	27	70	75	114
Divers (Adjoints d'enseignement, maîtres d'internat, maîtres auxiliaires etc.)	14	11	4	15	27
Reçus	**41**	**55**	**77**	**62**	**62**
Professeurs et professeurs stagiaires du second degré (classique, moderne et technique)	25	34	52	43	36
Instituteurs, maîtres de CC puis de CEG, inspecteurs primaires, professeurs et directeurs d'école normale	5	8	5	2	1
Élèves ENS Saint-Cloud ou Fontenay	8	12	9	8	14
Élèves ENS Ulm ou Sèvres	1	0	2	1	1
Élèves ENSET	0	0	0	0	0
Étudiants (IPES et candidats libres)	1	1	9	8	9
Divers (Adjoints d'enseignement, maîtres d'internat, maîtres auxiliaires etc.)	1	0	0	0	1

Source : Rapports d'agrégation annuels.

Si ce réservoir de candidats s'épuisa à l'issue de quelques sessions, le clivage symbolique entre primaire et secondaire se maintint cependant, y compris à l'agrégation, à travers la représentation des élèves des différentes ENS. Les promotions de ces écoles abondaient dans des proportions comparables l'une et l'autre agrégation : agrégation de

[1250] « Origine socio-professionnelle des élèves-professeurs admis au concours de recrutement dans les IPES », Tableau statistique n°3583, novembre 1969, p. 3.

lettres, pour les ENS Ulm et Sèvres, et agrégation de lettres modernes pour les ENS de Fontenay et Saint-Cloud.

Tableau 44 Part des élèves des différentes ENS parmi les reçus aux agrégés de lettres et lettres modernes (1960-1967)

Agrégation de lettres modernes

	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967
Total des reçus Dont	40	56	78	56	63	53	65	72
Élèves des ENS Fontenay et Saint Cloud	8	10	10	5	12	9	9	7
Élèves des ENS Ulm et Sèvres	1	0	1	1	1	0	1	2
Élèves de l'ENSET	0	0	0	0	0	1	0	0

Agrégation de lettres

	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967
Total des reçus Dont	107	147	160	137	131	123	124	142
Élèves des ENS Fontenay et Saint Cloud	3	0	4	3	4	2	1	3
Élèves des ENS Ulm et Sèvres	27	29	28	36	33	32	27	25

Source : Listes des reçus publiées chaque année au *BOEN. Mouvement du personnel.* Les anciens élèves de l'ENS, s'étant porté candidats après leur sortie de l'école, n'apparaissent pas dans ces statistiques. Nous n'avons pas comptabilisé non plus les auditeurs libres.

La filiation lettres modernes–primaire, très sensible dans l'immédiat après-guerre n'avait donc pas encore totalement disparu plus de vingt ans après. Dans certains cas, cette filiation ne subsistait plus qu'à l'état de trace : songeons au nombre croissant de fontenaisiennes et de cloutiers qui n'avaient jamais eu de rapport avec l'enseignement primaire. Mais pour ceux qui étaient effectivement passés par une filière de pré-recrutement rattachée à l'enseignement primaire, cette origine n'était probablement pas sans conséquence. Dans un contexte où le clivage primaire-secondaire structurait les débats sur la réforme de l'enseignement, cette première socialisation professionnelle dans les ENI ou les CRF-PEGC avait sans doute un impact sur la représentation que les professeurs pouvaient se faire de leur métier, des fonctions de l'enseignement du second degré et de la démocratisation[1251].

* Des destinées moins glorieuses

Nous avons signalé, en première partie, comment les conditions du recrutement et la structure des postes affectaient les carrières respectives des professeurs de lettres classiques et modernes : c'est en lettres modernes que l'on trouvait la plus faible proportion d'agrégés et la plus forte proportion d'auxiliaires. Les chances d'accès à l'agrégation compte tenu du

[1251] Dans le chapitre intitulé « Les professeurs et les changements de l'enseignement secondaire », Jean-Michel Chapoulie explore les liens entre le passé scolaire, la position professionnelle et le rapport à l'institution scolaire. Malheureusement, il ne publie pas de données chiffrées qui permettraient d'apprécier les différences d'opinion entre ceux qui sont passés par une filière primaire et les autres. Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire…., op. cit.*, pp. 129-173.

nombre de postes ouverts aux CAPES et à l'agrégation y étaient nettement moins élevées qu'en lettres classiques. Enfin, une proportion non négligeable des professeurs de lettres modernes étaient affectés dans les sections techniques, conséquence directe du rapprochement, puis de la fusion des modes de recrutement des professeurs de discipline générale des lycées techniques et des lycées classiques et modernes.

Si nous ne pouvons traiter ici en détail l'évolution de l'enseignement du français dans les établissements techniques, il nous appartient néanmoins d'examiner la façon dont ces affectations en technique pouvaient rejaillir sur l'ensemble des professeurs de lettres. Elles participaient, tout d'abord, de la dévalorisation globale des professeurs de lettres modernes par rapport aux lettres classiques :

> *« Il faut remarquer*, soulignait, en 1965, le groupe de lettres modernes de la Sorbonne, *et cela est particulièrement révélateur, que les professeurs licenciés en Lettres Modernes et même ceux qui sont diplômés, deviennent généralement professeurs de français dans les lycées techniques. Et ce parce que dans le Technique, il n'est pas nécessaire d'avoir des professeurs et des étudiants aussi " qualifiés" en Français ; les professeurs de Lettres modernes seraient-ils justement ces "sous qualifiés" ? »*[1252]

Les étudiants exagéraient-ils la dévaluation de l'enseignement technique ? Quelques années plus tard, en 1971, Guy Grand, inspecteur général de lettres, chargé des sections techniques, expliquait que les professeurs affectés dans ces sections étaient, depuis la suppression du CAPET, les derniers reçus au CAPES de lettres modernes[1253]. Il y avait donc bien, entre les sections classiques, modernes et techniques, une gradation nette, entérinée par l'administration.

Le sort et la condition des professeurs de lettres modernes affectés en technique divergeaient-ils, à partir de là, de celui des autres professeurs de lettres ? Ce serait oublier que certains professeurs héritaient d'un service mixte. En effet, un certain nombre d'établissements classiques et modernes offraient des sections techniques : en 1960-1961, sur 182 000 élèves de l'enseignement technique long – sans compter les élèves suivant un enseignement par correspondance – 32 000, soit environ 17%, étaient scolarisés dans des lycées classiques et modernes[1254].

Cette convergence de l'enseignement technique long et des enseignements classiques et modernes s'accentua au cours des années 1960, non par l'ouverture de sections techniques

[1252] UNEF, Fédération des groupes d'études de lettres, groupe de lettres modernes, *Bulletin*, n°2, janvier-février 1965, p. 14.
[1253] Commission Pierre Emmanuel, sous-commission 1, compte rendu de la réunion du 7 janvier 1971, CAC, 19770573/1.
[1254] « Nombre d'établissements d'enseignement et effectifs d'élèves en 1960-1961 », TS n°675, 1961.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

dans les établissements classiques et modernes mais par ouverture de sections classiques et modernes dans les établissements techniques. En effet, dans le courant des années 1960, la proportion des lycées techniques ou offrant une section technique sur le total des lycées n'évolua guère : elle resta légèrement inférieure à 40%. La proportion de lycées classiques et modernes offrant une section technique augmenta très légèrement, passant de 19,5% en 1963-1964 à 22% en 1965-1966. En revanche, la proportion de lycées techniques ayant des sections classiques ou modernes s'éleva nettement, passant de 9,8% en 1963-1964 à 19,9% en 1965-1966[1255]. Une proportion non négligeable de professeurs devait donc avoir un service mixte, réparti entre des sections modernes et des sections techniques, ou plus exactement, après 1965, entre sections générales et sections techniques dans la mesure où, pour le second cycle, la réforme Fouchet vidait de son sens la distinction entre filières classiques et filières modernes.

Ce rapprochement des personnels coïncidait, en partie, avec l'alignement de l'enseignement technique long sur l'enseignement secondaire général[1256]. La mise en parallèle, par la réforme Fouchet, des secondes A, C, générales, et de la seconde T, technique, l'adoption, pour celle-ci, d'un programme fort proche des programmes en vigueur dans les sections générales[1257], la création du baccalauréat de technicien, appelé à remplacer divers brevets de techniciens à compter de 1969[1258], en étaient autant de signes. Pourtant, l'enseignement dans les sections techniques conduisant aux brevets d'enseignement industriel et commercial, aux brevets de technicien puis aux baccalauréats de techniciens, constituait, à plusieurs égards, une expérience bien distincte de l'enseignement dans les sections classiques et modernes.

L'enseignement technique long, qui avait longtemps été un enseignement de promotion pour les classes populaires, pâtit, en pratique de son rapprochement avec l'enseignement classique et moderne : étaient désormais orientés vers les sections techniques les élèves jugés inaptes à poursuivre vers le baccalauréat de l'enseignement secondaire. Ce

[1255] « Statistiques des établissements publics du second degré. 1963-1964 », TS n°1376, octobre 1964 ; Statistiques des établissements publics du second degré. 1965-1966 », TS, n°2291, août 1966 ; « Nombre et répartition des établissements scolaires du second degré. 1966-1967 », TS n°2996, février 1968. Nous avons déjà signalé qu'à partir de 1962-1963, les statistiques officielles comptabilisèrent ensemble les professeurs des lycées classiques, modernes et techniques. À partir de 1966-1967, le décompte des établissements publics fondit également en une seule catégorie les trois types de lycées. C'est encore un exemple du rôle de « représentation du système scolaire » rempli par l'appareil statistique élaboré par le ministère.

[1256] Sur ces évolutions, Guy Brucy, Histoire des diplômes de l'enseignement technique. L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences, Paris, Belin, 1998, pp. 195-208.

[1257] Circulaire du 20 août 1965, « Horaires et programmes du second cycle, applicables en 1965-1966 », *BOEN*, n°30, 26 août 1965.

[1258] Décret du 10 juin 1965, modifiant, l'article 34 du décret du 6 janvier 1959.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

public plus populaire, peu enclin aux études abstraites en général et littéraires en particulier, posait donc aux professeurs de lettres des problèmes plus aigus encore que le public scolaire des sections modernes[1259]. Ces difficultés étaient encore accrues par l'étroitesse des horaires concédés au français dans les sections techniques.

Le professeur de lettres des sections techniques ne pouvait, en outre, s'appuyer sur une forte tradition pédagogique comparable à celle qui existait dans le second degré. Après avoir longtemps privilégié une littérature à usage des travailleurs, l'on en était venu après la guerre, sous l'instigation d'humanistes militants comme Guéhenno, à donner aux élèves de l'enseignement technique un enseignement inspiré en grande partie de ce qui se faisait dans l'enseignement secondaire. Mais la greffe n'avait pas pris et les professeurs se trouvaient bien démunis[1260]. D'autre part, le professeur de lettres modernes, recruté par CAPES, à l'inverse de l'ancien élève de l'ENSET, n'avait eu, comme élève, aucune expérience directe de l'enseignement technique. Le monde de l'industrie lui était étranger. Il était égaré en milieu inconnu[1261].

Dans le même temps, la très grande diversité des programmes et des épreuves de concours et d'examen ouvraient aux professeurs une liberté et une marge de manœuvre d'autant plus grande, qu'à l'inverse du professeur des sections modernes et à fortiori des sections classiques, il n'était pas l'héritier et le garant d'une longue tradition. On peut, à la lumière de ces quelques éléments, malheureusement trop succincts, présumer que l'expérience de l'enseignement en section technique influençait à rebours la perception des difficultés et des enjeux de l'enseignement littéraire dans les sections de l'enseignement secondaire.

Enfin, la création de la section littéraire moderne n'offrit pas au professeur de lettres modernes le fief espéré. Le bilan, dressé deux ans après la réforme par des correspondants des *Cahiers pédagogiques*, donnait raison ceux qui avaient prédit le rôle de « dépotoir » que remplirait immanquablement cette nouvelle section[1262]. Les cinq témoignages en provenance

[1259] Émile Loubet, professeur au lycée technique Vauban de Courbevoie, « La place du français dans l'enseignement technique », *RFA*, n°158, septembre 1967, pp. 343-348.
[1260] Pour un aperçu de l'enseignement littéraire dans les sections et établissements techniques à l'aube des années 1960, voir Gérard Delaisement, directeur du collège national technique de Joinville, « Formation littéraire et culture générale », *Cahiers pédagogiques*, n°15, octobre 1959, p. 7 et J. Blanchardon, directeur du collège technique de Rive-de-Gier, « L'enseignement du français au collège technique », *Cahiers pédagogiques*, n°20, avril 1960, pp. 77-78.
[1261] « Témoignages de professeurs des sections techniques », Claude Dufresnoy, professeur au lycée technique de Chambéry, René Lemasurier, directeur du lycée technique de Chambéry, *Cahiers pédagogiques*, n°67, mars 1967, pp. 93-96.
[1262] « La section littéraire moderne », *Cahiers pédagogiques*, n°67, mars 1967, pp. 33-35.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

de lycées différents concordaient : dans les classes de seconde littéraire moderne, la proportion des redoublants était singulièrement élevée, et les élèves confessaient volontiers que leurs difficultés en sciences étaient très largement à l'origine de leur orientation. L'on avait longtemps déploré que les sections modernes, d'orientation scientifique, attirassent des élèves sans qualité scientifique particulière mais dont la seule caractéristique était de n'avoir pas fait de latin. Désormais – signe d'un renversement des hiérarchies disciplinaires – c'était la section littéraire moderne qui jouait ce rôle de dépotoir en accueillant les élèves inaptes aux sciences. S'effondrait l'idéal, caressé dans les années 1950, d'une section littéraire moderne, égale en prestige à la section littéraire classique, et attestant de la valeur des humanités modernes. Là encore, le professeur de lettres modernes se trouvait bien mal loti.

Si les trajectoires sociales, scolaires et professionnelles des professeurs de lettres classiques et modernes divergeaient en partie, les différences les plus manifestes touchaient, bien entendu, à la formation reçue. Aux côtés d'un cursus classique solidement installé, le cursus de lettres modernes acquit peu à peu, suite à la création de l'agrégation, une structure plus lisible, mettant fin aux débats qui avaient accompagné sa naissance.

2. Le cursus de lettres modernes : fourre-tout ou formation originale ?

Recruter des professeurs de français : tel était le but assigné à l'agrégation de lettres modernes. Par quels moyens atteindre ce but : c'était là le cœur des débats qui avaient présidé à sa création et qui accompagnèrent ses premières années. Le rodage de l'agrégation de lettres modernes entraîna, en amont, et par touches successives, une réorganisation de la licence de lettres modernes.

* Les leçons du concours : le français et ses satellites

L'on avait reproché aux agrégations classiques de recruter – entre autres – des candidats qui devaient leur succès aux épreuves techniques de traduction et qui n'avaient pas les compétences requises pour l'enseignement de la langue et de la littérature française. Les défenseurs des études latines redoutaient en revanche que des candidats sans culture classique ne fussent guère capables d'accéder aux finesses du français. Quelles furent les leçons des premiers concours ?

Le jury remarqua, à la session de 1961 que les épreuves de traduction – version de langue vivante et version latine ou thème de langue vivante – dotées d'un coefficient douze valaient à elles deux autant que l'épreuve de composition française, et qu'un certain nombre de candidats étaient parvenus, à l'issue des épreuves écrites, à un total assez élevé « grâce

aux notes de langue vivante, malgré des épreuves de français assez faibles » [1263]. En définitive, l'agrégation de lettres modernes s'exposait aux mêmes reproches que l'agrégation de lettres : elle ne donnait pas de garanties suffisantes sur les capacités des candidats en français.

Pour résoudre ce problème, le jury demanda le renforcement du poids des épreuves de français au détriment des épreuves annexes de latin et langues vivantes. Le 18 août 1961, un arrêté porta de six à huit le coefficient de l'étude grammaticale de deux textes français. En contrepartie, les coefficients des épreuves de version latine et de version de langue vivante étaient ramenés de six à cinq. Le poids total des épreuves de français à l'écrit – français et grammaire – passa donc à vingt contre dix pour la composition d'histoire des idées et des civilisations et dix pour les versions de latin et de langue vivante. Le caractère francisant de l'agrégation s'en trouvait renforcé.

L'importance ainsi conférée à l'étude grammaticale de deux textes français incitait aussi les candidats à mieux préparer cette épreuve délicate. Les agrégés de lettres modernes seraient-ils meilleurs connaisseurs de la langue que les agrégés de lettres classiques ? À en croire les rapports consacrés aux épreuves écrites et orales de grammaire, le pari était loin d'être remporté. Déçu par les piètres prestations suscitées par des questions simples comme « la syntaxe des propositions de temps » ou « l'expression de la cause dans le texte », le rapporteur de la session de 1960, Adrien Cart, alerta les futurs candidats :

> *« Des agrégés de Lettres Modernes, qui du reste sont censés avoir une formation linguistique, prévue expressément par le certificat de Grammaire et de Philologie Françaises, doivent être capables d'exposer ces questions qu'ils auront à traiter dans leur enseignement, en France ou à l'étranger. De la même façon, ils doivent posséder les notions essentielles sur l'orthographe et la ponctuation de leur langue. Ce n'est qu'à ce prix que la formulation fournie par l'étude de la langue française pourra être tenue pour équivalente à celle que fournit l'étude du grec et du latin »*[1264].

Les candidats n'avaient pas seulement à faire la preuve de leurs capacités propres mais l'on attendait aussi d'eux qu'ils prouvent, par leur réussite, l'efficacité du cursus moderne pour la formation des professeurs de français. De toute évidence, même pour Adrien Cart, qui avait ardemment soutenu la création de ce concours, à l'issue de la première session, cette preuve restait à faire.

De rapport en rapport, le constat de la faiblesse des candidats se répéta : fallait-il y voir le signe de l'irrémédiable infériorité des étudiants non latinistes en matière

[1263] Adrien Cart, Agrégation de lettres modernes. Hommes et femmes. 1961, Paris, IPN, 1961, p. 2.
[1264] Adrien Cart, Agrégation de lettres modernes. Hommes et femmes. 1960, Paris, IPN, 1960, p. 45.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

grammaticale ? Le rapport du concours féminin de 1962, dû cette fois à Morisset le laissa entendre à demi-mot :

> *« Les connaissances et les méthodes de la philologie française, la grammaire historique du français occupent une place non négligeable à l'agrégation des lettres modernes. Nos candidates, sans doute moins rompues que les littéraires classiques à la gymnastique grammaticale à laquelle oblige la pratique des langues anciennes doivent s'entraîner sur les textes français à l'analyse rigoureuse de la langue, qui est la base indispensable de toute étude littéraire »*[1265].

Notons que la comparaison esquissée par Morisset était en partie artificielle. Si les candidats à l'agrégation de grammaire, étaient, entre autres, examinés sur leurs compétences en grammaire française, ce n'était pas le cas des candidats à l'agrégation de lettres, qui représentaient, à cette date, le gros des candidats aux agrégations littéraires. Il y avait donc là, de la part de Morisset – proche de la Franco-Ancienne – une pétition de principe.

Les jurys de l'agrégation plaidaient donc, dans leur ensemble, pour un renforcement de la place du latin dans la formation des modernes. C'est dans le rapport de la session masculine de 1965, toujours à propos de l'étude grammaticale, que cette conviction s'exprima le plus clairement, sous la plume du président Cart :

> *« Soyons francs. Si les futurs professeurs de français avaient voulu étudier suffisamment le latin pour en approfondir les structures, s'ils avaient fait un peu de thème, exercice décrié à tort, car il est une merveilleuse leçon de compréhension d'un texte et d'une langue, ils ne tomberaient pas dans les pitoyables erreurs que nous leur reprochons»*[1266].

Si l'inspecteur général, tenu à la réserve par ses fonctions, pouvait ainsi prendre la liberté de se prononcer sans fard sur la contribution du latin à la connaissance de la langue française, c'est que l'hypothèque qui pesait sur l'épreuve de latin, sous la forme du régime transitoire, avait été, entre temps définitivement levée, non sans un dernier baroud d'honneur des modernes.

* Le sort du latin

Dans le compromis auquel avaient abouti en 1959 les discussions des conseils d'enseignement, le latin occupait encore une place ambigüe. Les représentants du premier degré avaient obtenu qu'un régime transitoire permît aux étudiants modernes de se présenter à l'agrégation sans avoir à surmonter l'obstacle du latin. Bon nombre d'entre eux s'étaient

[1265] René Morisset , *Agrégation de lettres modernes. Femmes. 1962,* Paris, IPN, 1962, p. 17.
[1266] Adrien Cart, *Agrégation de lettres modernes. Hommes. 1965*, Paris, IPN, 1965, p. 12.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

ralliés, derrière Beslais, directeur de l'enseignement du premier degré[1267], à la nécessité, pour des professeurs de français, d'avoir une connaissance élémentaire de la langue et de la littérature latines. Mais le régime définitif était en décalage avec les réalités de la licence de lettres modernes.

Dans l'arrêté du 27 mai 1947, qui fixait les conditions des examens en vue des certificats d'études supérieures requis pour la licence ès lettres d'enseignement mention « lettres modernes », le latin n'avait reçu qu'une place extrêmement réduite. Dans l'une des trois épreuves orales conduisant au « certificat de grammaire et philologie françaises », un exposé portant au choix sur la grammaire, la linguistique ou la versification, le programme de linguistique incluait notamment des questions relatives à la structure du latin. Cette formation paraissait bien insuffisante au regard des deux épreuves de latin prévues dans le régime définitif de la nouvelle agrégation. Aussi, conformément à la demande du SNES[1268], et de plusieurs facultés de lettres[1269], le décret du 20 janvier 1946 fut à nouveau modifié. Pour le quatrième certificat, les étudiants pouvaient désormais opter pour les études latines[1270].

Mais les candidats pouvaient toujours profiter du régime sans latin à l'agrégation, et remplacer, à l'écrit, la version latine par une version ou un thème de langue vivante, et à l'oral, l'explication latine par le commentaire littéraire d'un texte traduit des littératures grecques et latines. Cette situation, présentée comme transitoire, laissait encore planer le doute sur le sort définitif du latin dans le cursus de lettres modernes. Certains ne désespéraient pas que soit à terme abattu ce dernier hommage rendu à la culture classique. Ce régime fut prolongé pour deux sessions par un arrêté du 1er octobre 1962, mais pour le seul bénéfice des candidats qui s'étaient déjà présenté aux sessions antérieures. À la session de 1965, tous les candidats furent, pour la première fois, astreints à passer une épreuve de latin à l'écrit comme à l'oral.

Cette disparition définitive du régime transitoire raviva les controverses qui avaient entouré la naissance du concours. Après un article isolé de l'historien de l'art Pierre Moisy, publié le 28 juillet 1965, une question écrite du député communiste Dupuy publiée, avec la

[1267] Voir l'intervention, en ce sens, d'Aristide Beslais, directeur de l'enseignement du premier degré, lors de l'examen du projet d'agrégation de lettres modernes devant le Conseil supérieur de l'éducation nationale. Compte rendu intégral des débats au CSEN, session du 23 juin 1959, CAC, 19900088/3.
[1268] Ce souhait figurait déjà dans la résolution adoptée au congrès de Grenoble à propos de l'agrégation de français, *US*, n°159, 15 mai 1957, p. 14.
[1269] On trouve, dans le bulletin de la Franco-Ancienne, un extrait du procès verbal de l'Assemblée de la Faculté des lettres de Paris, 30 janvier 1960, dans lequel sont mentionnées les vœux des Facultés de Bordeaux et Besançon, *RFA*, n°132, juin 1960, p. 155.
[1270] Décret du 18 juillet 1960 modifiant le décret du 20 janvier 1946 relatif à la licence ès lettres d'enseignement du second degré, *JORF*, 23 juillet 1960, p. 6761.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

réponse du ministre Christian Fouchet, dans *Le Monde* du 4 août 1965, ainsi qu'une tribune de Pierre Barbéris, agrégé de lettres modernes de la session de 1960 et assistant à l'École normale supérieure de Saint-Cloud valurent au journal un « abondant courrier » dont seuls quelques extraits furent publiés. Dans leur variété, ces extraits témoignent des hésitations qui pesaient toujours sur le sens et la fonction de cette agrégation.

Les opposants au rétablissement de l'épreuve de latin faisaient valoir que le problème des débouchés offerts aux étudiants modernes doués d'une vocation littéraire n'avait pas disparu. Ils avaient beau jeu de souligner, à l'instar de Pierre Barbéris, que la mise en place d'une section littéraire moderne, entérinée par le décret du 10 juin 1965 sur les horaires hebdomadaires dans les classes de second cycle, ne pouvait que perpétuer cet état de fait, et qu'elle était en parfaite contradiction avec le rétablissement de l'épreuve obligatoire de latin. Faudrait-il refuser à ces littéraires modernes l'accès au professorat de français ?

Certes, la réforme Fouchet, qui avait pour but de mieux arrimer le second cycle à l'enseignement supérieur, conditionnait globalement l'accès à telle ou telle formation supérieure – notamment en sciences – aux choix faits dans sa scolarité secondaire. Mais dans le cas de la formation littéraire moderne, ce type de barrière était d'autant moins acceptable qu'elle revêtait encore une dimension sociale. Le député communiste, Fernand Dupuy, instituteur de profession[1271], Pierre Barbéris, issu de milieu populaire[1272], ancien élève de Saint-Cloud avant d'être assistant dans cette école, Maurice Tournier, qui avait un parcours similaire – ancien élève de Saint-Cloud, agrégé de lettres modernes, assistant à l'ENS de Saint Cloud – de même que Claude Dufresnoy, ancien élève de l'ENSET, étaient, les uns et les autres bien placés pour rappeler le caractère social, toujours aussi marqué, de l'orientation vers l'enseignement classique ou moderne.

Ce fut probablement Maurice Tournier qui trouva les termes les plus justes pour décrire la spécificité des étudiants classiques, « *d'origine sociale bourgeoise plus homogène, vu les traditions familiales, la proximité des lycées et l'auto-recrutement du milieu intellectuel* »[1273]. Or, c'étaient précisément ces étudiants que la suppression du régime transitoire avantagerait significativement. Sans reprendre les accents polémiques de Goblot et de ses épigones, les partisans de la prorogation du régime transitoire n'en visaient pas moins le caractère socialement discriminant de l'épreuve latine.

[1271] « Notices et portraits des députés de la Ve République. Fernand Dupuy », site de l'Assemblée Nationale, http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/trombinoscope/Vrepublique/Legis02/dupuy-fernand-02031917.asp, consulté le 10 août 2010.
[1272] Pierre Barbéris, témoignage écrit, mars 2006.
[1273] Maurice Tournier, « Le français : langue majeure et autonome », *Le Monde*, 14 août 1965, p. 10.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Sur le plan pédagogique, les partisans d'une agrégation vraiment moderne souhaitaient que fût réexaminée la fonction des professeurs de lettres modernes. Sous la plume de Dupuy, de Barbéris ou de Tournier, ce fut le rêve d'un « enseignement moderne », d'une « culture moderne » enfin reconnus et valorisés qui resurgit, comme si la réforme Fouchet n'avait pas définitivement brisé cette opposition duale des classiques et des modernes. Dufresnoy voyait au contraire dans une agrégation de lettres modernes réformée le moyen de satisfaire les besoins spécifiques de l'enseignement technique, avec une formation littéraire tournée, comme l'avait souhaitée Billières en son temps, vers les sciences humaines[1274]. Enfin Pierre Moisy proposait au contraire qu'on remplaçât le latin et les langues vivantes par des compositions sur l'histoire des arts plastiques en France et dans le monde et par une épreuve sur l'histoire de la musique, matières qui pourraient ensuite faire leur entrée dans les programmes de l'enseignement secondaire[1275].

En dépit de l'appel du député Dupuy à mettre en place une « commission comprenant des universitaires, des représentants de l'UNEF et des syndicats de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur et du CNRS » pour examiner le contenu des programmes, la nature et l'importance respective des épreuves de l'agrégation de lettres modernes, le ministre ne voulut pas rouvrir cet épineux dossier. Il se contenta de confirmer la fin du régime transitoire au motif « qu'une connaissance élémentaire des mécanismes de la langue latine est indispensable à qui veut enseigner correctement la langue française et rendre compte de son évolution » [1276] : le point de vue du jury – invoqué par le ministre – avait prévalu.

* L'ascension de la littérature comparée

Lors des débats sur l'agrégation de lettres modernes, les représentants de l'enseignement supérieur n'avaient pas voulu inclure une « *composition de littérature comparée* » sur programme, semblable à celle qui existait dans le certificat de littérature comparée[1277]. Ils avaient préféré la formule suivante « *Composition française portant sur l'histoire des idées et des civilisations d'après un programme de questions indiquées à l'avance* ». L'arrêté précisait en note que le programme de questions serait complété par une liste de textes et de documents. À l'oral, un texte extrait de ce programme devait d'autre part faire l'objet d'un « *commentaire littéraire* ». La formulation choisie pour l'épreuve écrite

[1274] Claude Dufresnoy, « Et les professeurs des lycées techniques ? », *Le Monde*, 14 août 1965, p. 10.
[1275] Pierre Moisy, « Un compromis : l'agrégation de lettres modernes », *Le Monde*, 28 juillet 1965.
[1276] « La formation des professeurs de français. "Une connaissance élémentaire du latin est indispensable" déclare le ministre », *Le Monde*, 4 août 1965, p. 6.
[1277] Compte rendu intégral des débats au CESD, session du 18 juin 1959, CAC, 19770543/2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

était suffisamment générale pour inclure éventuellement des références à l'histoire de l'art. Telle était bien l'intention de certains membres du conseil de l'enseignement du second degré, au nombre desquels Brunold, qui avaient plaidé pour que le programme mentionne non seulement des textes mais aussi des documents, par exemple des œuvres d'art susceptibles d'être étudiées au musée ou en reproduction[1278].

En dépit de cette ouverture, les épreuves furent progressivement interprétées comme des épreuves de littérature comparée. Dès la session de 1960, la possibilité de mettre des « *documents* » au programme fut abandonnée et ne fut par la suite jamais exploitée[1279]. Néanmoins le programme de cette session, publié en juillet 1959, proposait encore, au côté d'œuvres littéraires stricto-sensu, des œuvres de Renan à consonance philosophique[1280]. D'autre part, sur les quatre questions au programme, deux thèmes n'avaient rien de spécifiquement littéraire: « *Athènes au temps de Socrate* » et « *Rome au siècle de Trajan* ». Fallait-il voir là le retour de l'agrégation trivalente français-histoire-langues vivantes défendue en son temps par Lucien Febvre ?

Brunold écarta lui-même cette interprétation dans une circulaire du 17 septembre 1959 sur les épreuves de l'agrégation[1281]. Consacrant la majeure partie de la circulaire à clarifier la nature des deux épreuves liées au programme d'auteurs anciens et modernes, il en soulignait le caractère littéraire et le rôle clef des textes dans leur préparation. Mais l'évolution décisive est à imputer aux comparatistes qui, pour reprendre la formule d'Yves Chevrel, « s'emparèrent» [1282] de ces épreuves.

La Société française de littérature comparée joua dans ce processus un rôle décisif. Après avoir œuvré en faveur de la création d'une agrégation où elle voyait la reconnaissance et la consécration de ses travaux, elle veilla au devenir de l'hybride qu'avaient enfanté les conseils d'enseignement. Dès le 11 octobre 1959, cette société réunie en assemblée générale examina, en présence d'Adrien Cart, rapporteur du projet devant les conseils, les amendements à apporter aux épreuves concernées. Conformément à la demande d'Escarpit – soutenue par l'ensemble de la société – deux comparatistes, Guyard et Voisine, furent

[1278] *Ibid.*
[1279] Vérification faite à partir des programmes annuels d'agrégation (1960-1969). Documentation remise par André Chervel.
[1280] Note du 17 juillet 1959, « Programme de l'agrégation de lettres modernes pour la session de 1960 », *BOEN*, n°16, 30 juillet 1959, p. 2083-2084.
[1281] Circulaire du 17 septembre 1959, « Agrégation de lettres modernes », *BOEN*, n°19, 5 octobre 1959, pp. 2499-2500.
[1282] Yves Chevrel, « La Société française de littérature générale et comparée (1956-2006) : évolution et problèmes d'une institution associative », http://www.vox-poetica.org/sflgc/historique.html consulté le 1er octobre 2009.

associés au jury de l'agrégation[1283]. Peu satisfaits des choix faits pour la première session, la société exprima le souhait, à la réunion de juin 1960, que la littérature comparée fût plus nettement représentée dans les programmes[1284]. Ils obtinrent gain de cause sur ce point : dès la session de 1961 et pour les sessions ultérieures, les questions strictement historiques disparurent au profit de thématiques proprement littéraires.

Chargés, exclusivement, ou en lien avec d'autres sections[1285] – l'histoire et la philosophie notamment – de préparer aux épreuves de l'agrégation, ils s'inquiétèrent de la lourdeur du contenu des programmes et obtinrent une réduction du nombre de questions et d'œuvres à l'étude. De quatre questions aux sessions de 1960 et 1961, l'on passa à trois questions pour la session de 1962, puis deux questions à partir de la session de 1963. Enfin, la Société proposait chaque année une bibliographie de travail à destination des préparateurs et des étudiants.

Ceux-ci du reste interprétèrent de la même façon l'arrêté ministériel. En dépit de la concurrence faite par le certificat d'études latines, un nombre croissant d'étudiants de lettres modernes choisirent, pour le quatrième certificat, la littérature comparée. Dans un mouvement croisé, ce certificat fut déserté par les étudiants linguistes. En octobre 1962, la société des anglicistes se prononça d'ailleurs en faveur du retrait de ce certificat de la licence d'enseignement es lettres, mention langue vivante[1286]. Les données partielles recueillies par la Société française de littérature comparée permettent de suivre cette évolution. Prenant clairement possession des épreuves sur programme d'auteurs anciens et modernes pour en faire des épreuves de littérature comparée, les comparatistes pesèrent également sur l'évolution de la place des langues vivantes dans le cursus de lettres modernes.

[1283] Assemblée générale de la Société française de littérature comparée, 11 octobre 1959, *Revue de littérature comparée*, 1959, pp. 616-618.
[1284] Assemblée générale de la Société française de littérature comparée, 3 juin 1960, *Revue de littérature comparée*, 1960, p. 510.
[1285] « État de l'enseignement de la littérature comparée en France, 1961-1962 », *Revue de littérature comparée*,, 1962, p. 587.
[1286] Évolution signalée à l'assemblée générale de la Société française de littérature comparée, 21 octobre 1962, *Revue de littérature comparée*, 1962, p. 660.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Tableau 45 Le mariage des lettres modernes et de la littérature comparée (1955-1962)

Année	Universités incluses dans l'enquête	Étudiants recensés en littérature comparée	Pourcentage d'étudiants inscrits en lettres modernes
1955-1956	Bordeaux, Lille, Lyon, Rennes, Strasbourg.	165	27,2%
1959-1960	Aix, Bordeaux, Dijon, Lille, Lyon, Rennes, Strasbourg, Toulouse.	443	57,66%
1961-1962	Aix, Dijon, Grenoble, Lyon, Strasbourg, Toulouse.	546	67%

Sources : *Revue de littérature comparée* ; année 1958, p. 145 ; année 1960, p. 121 ; année 1962, p.586.

Sans susciter d'aussi vives polémiques que le latin, l'introduction des langues vivantes dans l'agrégation de lettres modernes avait soulevé des controverses. Au vu des comptes-rendus des séances des conseils d'enseignement, il était clair que les épreuves de langues vivantes – une version à l'écrit et une explication doublée d'une traduction à l'oral – étaient les vestiges d'un projet d'agrégation bivalente, conçu pour recruter des professeurs capables d'assurer conjointement l'enseignement des langues vivantes et du français. Plus encore, l'agrégation devait son nom même, «agrégation de lettres modernes », choisi de préférence à « agrégation de français », au fait que l'administration – en la personne de Charles Brunold alors directeur de l'enseignement du second degré – n'avait pas voulu écarter définitivement cette possibilité.

Les comparatistes avaient eux aussi soutenu l'introduction des langues vivantes: soucieux d'avoir des étudiants capables de travailler, non seulement sur traductions mais aussi sur les textes d'origine, ils s'étaient préoccupés du niveau exigé des agrégés de lettres modernes en langues vivantes. Leur conception n'était pas incompatible avec la précédente : Marcel Bataillon, hispaniste, président de la Société française de littérature comparée et représentant du Conseil de l'enseignement supérieur au Conseil supérieur de l'éducation nationale s'était d'ailleurs prononcé en faveur de la bivalence[1287]. Mais il s'agissait là d'une position personnelle.

Sous la pression des étudiants, et avec le soutien des professeurs de littérature comparée, l'inscription des langues vivantes dans le cursus de lettres modernes fut peu à peu modifiée : elles devinrent les auxiliaires de la littérature comparée. L'arrêté du 20 mai 1946

[1287] Compte rendu intégral des débats au CSEN, session du 23 juin 1959, CAC, 19900088/3.

avait prévu, à l'écrit, pour le certificat de langues vivantes, une version et une composition dans la langue étrangère vivante choisie par le candidat. Les étudiants protestaient contre cette dernière épreuve, jugée trop difficile et inappropriée aux besoins des futurs professeurs de lettres modernes, qui avaient avant tout besoin de pouvoir lire et comprendre un texte en langue étrangère. Au congrès de la Fédération nationale des étudiants en lettres de France tenu à Bordeaux en février 1959, la commission des lettres modernes demanda l'aménagement du certificat afin qu'il soit conçu « non plus comme une étude de langues étrangères pour elles-mêmes mais comme une étude de littératures étrangères en vue de la littérature comparée» [1288]. La FNELF proposait notamment que la composition puisse être rédigée en français.

Cette proposition fut soutenue par les professeurs de littérature comparée. Suite aux débats tenus dans les Facultés de Lyon, Rennes et Bordeaux qui examinèrent diverses possibilités, la Société française de littérature comparée opta finalement, à la réunion du 3 juin 1960, pour la composition en français, mais, soucieuse de préserver le niveau des futurs candidats à l'agrégation de lettres modernes, elle s'opposa à ce que la version de langue vivante pût être réalisée avec dictionnaire, comme l'avait proposé la faculté de Lyon[1289].

Les conseils d'enseignement examinèrent un projet de réforme en décembre 1960 : il offrait aux candidats la possibilité de composer en français à l'écrit et à l'oral au certificat de lettres étrangères, et autorisait l'usage du dictionnaire pour la version. L'inspection générale de lettres, par la voix de Cart et Guéhenno au CESD, et de Clarac au CSEN, s'opposa à un projet qui affaiblissait le niveau des candidats en langues vivantes. Rocher, représentant des langues vivantes, se réjouit au contraire d'une mesure qui offrait une garantie supplémentaire pour que les licenciés de lettres modernes ne fussent pas employés à l'enseignement des langues vivantes. En définitive, le conseil accepta la rédaction de la composition en français, mais écarta l'usage du dictionnaire[1290]. Un arrêté du 8 février 1961 autorisa donc les candidats au certificat de lettres étrangères à rédiger la composition au choix en français ou dans une langue étrangère[1291]. C'était reconnaître que l'on n'attendait pas des professeurs de lettres modernes qu'ils fussent des linguistes.

[1288] « Rapport de la commission de lettres modernes au congrès de la Fédération des étudiants en lettres à Bordeaux », 19870110/83 congrès Bordeaux 13-16 février 1959.
[1289] Assemblée générale de la Société française de littérature comparée, 3 juin 1960, *Revue de littérature comparée*, 1960, p. 510.
[1290] Compte rendu des débats au CESD et au CSEN, 12 et 14 décembre 1962, *US*, n°204, 15 décembre 1960, pp. 21-22.
[1291] Arrêté du 8 février 1961, modifiant l'arrêté du 29 mai 1946, *JORF*, 11 février 1961, p. 1608-1609. »se

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Les différents satellites du français – latin, langues vivantes, littérature comparée – trouvaient progressivement leur place dans le cursus de lettres modernes.

3. La réforme Fouchet : une remise en ordre

* De la licence en deux ans à la licence en trois ans

Les glissements successifs affectant les fonctions des disciplines représentées à l'agrégation de lettres modernes avaient rendu la licence de lettres modernes, dans sa version de 1946, complètement inadaptée. Dans le certificat de lettres étrangères, les étudiants devaient faire leurs preuves dans deux langues vivantes étrangères – lorsqu'une seule était nécessaire à l'agrégation. À l'inverse, ils devaient opter, pour le quatrième certificat, entre littérature comparée et études latines, deux disciplines également présentes à l'agrégation. Enfin, dans ce quatrième certificat, figuraient toujours, en sus de la littérature comparée et des études latines, la phonétique, l'histoire moderne et contemporaine, la géographie générale et la philologie de la langue étrangère vivante principale.

La réforme globale de l'enseignement supérieur, orchestrée par Fouchet, et mise en place à compter de 1966, créait l'occasion d'ordonner cette licence fourre-tout, qui gardait par trop les marques de l'ancienne licence primaire supérieure et de repenser, de manière conjointe, les caractéristiques respectives des cursus de lettres classiques et de lettres modernes. La préparation de la réforme se fit en deux temps. Une première commission, installée par Christian Fouchet en novembre 1963, travailla sur le canevas suivant, proposé par le ministre : suppression de la propédeutique, passage d'une structure des études par certificats à une structure par année, mise au point d'un premier cycle universitaire de deux ans, destiné à former les maîtres du premier cycle du second degré.

Dans les projets élaborés en 1963-1964, le groupe des littéraires envisageait un cursus de lettres modernes à deux options : la base commune correspondait au contenu de l'ancien certificat de grammaire et philologie française, complété soit par l'étude de la littérature française, soit par des études de lettres étrangères. On envisageait ainsi de former des professeurs spécialisés en français et des professeurs bivalents, français-langues vivantes[1292]. Cette bivalence répondait aux attentes exprimées par la direction générale de l'organisation et des programmes scolaires[1293]. La littérature comparée n'y avait aucune place et le sort du

[1292] Commission d'étude de l'enseignement supérieur, réunion du 6 janvier 1964, procès verbal et compte rendu, CAC, 20060240/1.
[1293] Jean Capelle, directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, « *Desiderata* de la DGOPS au sujet de l'organisation du premier cycle de l'enseignement supérieur », 17 janvier 1964, note à l'intention de la Commission d'étude de l'enseignement supérieur, CAC, 20060240/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

latin n'avait pas même été évoqué. Pour les lettres classiques, dénommées « lettres pures » dans le compte rendu de la commission, la commission proposait de conserver les enseignements de « lettres françaises » et le latin. Compte tenu des besoins du premier cycle, la commission envisageait d'abandonner le grec à ce niveau (le grec, pourtant, figurait encore parmi les options possibles en 4e)[1294]. La vague d'oppositions soulevée par ce projet de « licence en deux ans » conduisit le ministre à renoncer à son projet initial et à accepter le maintien d'une licence en trois ans. Le schéma des nouveaux cursus littéraires fut défini au cours de l'hiver 1965-1966[1295].

L'abandon de la licence en deux ans – qui entraînait, dans l'immédiat, le maintien de formations distinctes pour les différents maîtres du premier cycle – modifiait le cadre de réflexion des commissions. Le ministre avait cédé sur la licence en trois ans, mais il souhaitait que la bifurcation entre enseignement et recherche se dessine dès la troisième année pour éviter un engorgement de la recherche. Suite à l'opposition des doyens, une solution de compromis fut adoptée : en troisième année, les candidats prépareraient d'une part un certificat de licence, nécessaire pour accéder à l'enseignement, d'autre part un certificat de maîtrise orienté vers la recherche. Ce deuxième certificat serait exigé des étudiants souhaitant poursuivre en maîtrise[1296].

* Lettres classiques et lettres modernes : de nouveaux arbitrages

L'on dispose, sur la genèse des programmes des nouvelles licences d'éléments succincts : un avis du comité des doyens des facultés de lettres et sciences humaines, daté de l'hiver 1965[1297] et les comptes rendus des débats devant les sections permanentes des conseils d'enseignement. Ces quelques documents permettent de mettre en valeur les aspects

[1294] Commission d'étude de l'enseignement supérieur, réunion du 6 janvier 1964, procès verbal et compte rendu, CAC, 20060240/1.

[1295] Malheureusement les dossiers consultés ne contiennent, apparemment, qu'une partie des comptes rendus de cette commission d'étude de l'enseignement supérieur (période couverte : novembre 1963-mars 1964) et des sous-commissions des enseignements scientifiques et littéraires (période couverte : octobre-novembre 1965) CAC, 20060240/1. Figuraient dans la première commission des représentants des divers établissements d'enseignement supérieur (facultés de lettres, de science, de droit, CNRS, EHESS, École des Mines et de la Métallurgie, mais aucune ENS), des directeurs d'établissements publics à vocation industrielle ou commerciale (CSF, SNCF, Caisse des dépôts et consignations), et des représentants du ministère. Les archives d'Henri Domerg (AN, 574 AP 6 et 7) n'ont pas permis de combler cette lacune.

[1296] D'autres solutions avaient été envisagées par la sous-commission des enseignements littéraires. « Avis du comité des doyens des facultés des lettres et sciences humaines au sujet des projets de réforme de l'enseignement supérieur », s.d., joint au procès verbal de la sous-commission des enseignements littéraires des facultés, sous-commission des enseignements littéraires des facultés, réunion du 25 novembre 1965, CAC, 20060240/1.

[1297] « Avis du comité des doyens des facultés des lettres et sciences humaines au sujet des projets de réforme de l'enseignement supérieur », s.d., joint au procès verbal de la sous-commission des enseignements littéraires des facultés, sous-commission des enseignements littéraires des facultés, réunion du 25 novembre 1965, CAC, 20060240/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

les plus intéressants de la réforme fixée par les décrets et arrêtés des 22 juin 1966 et par l'arrêté du 2 février 1967[1298].

Remarquons tout d'abord qu'en lettres modernes, l'abandon des derniers vestiges de la licence d'enseignement primaire supérieur – l'histoire, la géographie, la phonétique – se fit sans difficulté aucune. Le rêve, caressé autrefois par Lucien Febvre ou René Billières d'une culture littéraire moderne ouverte sur les sciences sociales avait désormais vécu. Le projet des doyens proposait de centrer le cursus de lettres modernes sur le français, la langue vivante, la littérature comparée, le latin, et une seconde langue vivante, entérinant ainsi les évolutions des dernières années. Ce schéma général fut conservé dans la réforme.

La littérature comparée s'était donc bel et bien imposée dans la formation des professeurs de lettres. Cette évolution – comme le révélaient les débats de la société française de littérature comparée– n'avait pas en vue les besoins propres de l'enseignement secondaire mais ceux de l'enseignement supérieur. De quelle façon la formation reçue en littérature comparée pouvait-elle être, dans les classes de français, mise à profit par des professeurs de lettres modernes, cette question ne préoccupait guère les universitaires.

Signe de ce décrochement, les projets de programme de français réalisés par l'inspection générale pour le second cycle et soumis à la section permanente du CESD le 21 février 1966 ne comportaient pas, contrairement aux programmes de 1947, de liste de textes d'auteurs anciens et modernes en traduction. Si l'inspection remédia, dans ses projets ultérieurs, à l'absence des textes classiques en traduction, en revanche, elle abandonna l'enseignement des littératures modernes en traduction prévu auparavant en classe de seconde. Au moment même où arrivaient dans les classes des professeurs spécifiquement formés pour ce type d'enseignement grâce à la littérature comparée, l'on renonçait à en exploiter les vertus pédagogiques.

Quelle devait être la place du latin dans cette licence de lettres modernes ? L'avis du comité des doyens restait assez sommaire sur ce point. Fallait-il se contenter d'une initiation au latin, prévue pour les élèves modernes ? Pouvait-on proposer, pour les étudiants ayant étudié le latin dans le second degré, un enseignement plus approfondi ? La question fut vivement débattue devant la section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur.

[1298] Décret n°66-412 du 22 juin 1966 fixant l'organisation des deux premiers cycles d'enseignement dans les facultés des lettres et sciences humaines, *JORF*, 23 juin 1966, pp. 5158 *sqq.* ; arrêté du 22 juin 1966 fixant l'organisation des enseignements et des examens du premier cycle d'enseignement dans les facultés des lettres et sciences humaines, *JORF*, 23 juin 1966, p. 5164 *sqq.*; arrêté du 2 février 1967, *JORF*, 11 février 1967, p. 1505 *sqq*.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Dans la lignée du projet esquissé en 1963-1964, l'on avait envisagé de proposer, dans la licence de lettres classiques, un parcours français-latin, sans grec. Les défenseurs des études classiques craignaient que cette introduction ne condamne le grec à la disparition[1299]. La formule fut donc transposée à la licence de lettres modernes où l'on retint deux options pour l'enseignement de latin – initiation au système de la langue latine ou enseignement de latin. Il n'était pas question, en revanche, de chercher, par un enseignement renforcé, à hausser les élèves débutants au niveau des élèves de formation classique. Un peu plus développé que dans l'ancienne licence de lettres modernes, l'initiation au système de la langue latine restait modeste. La réforme perpétuait l'ambiguïté quant à la contribution du latin à la formation des professeurs de français.

Enfin, la réforme alignait très largement la formation reçue par les étudiants de lettres classiques et modernes en littérature et langue françaises. C'était là chose nouvelle. Selon les modalités fixées par l'arrêté du 29 mai 1946, les candidats aux licences de lettres classiques et de lettres modernes ne recevaient pas la même formation en français. Si le certificat de littérature française était commun aux deux licences, en revanche, les candidats à la licence de lettres classiques passaient un certificat de grammaire et philologie, portant à la fois sur le français, le latin et le grec, là où les candidats à la licence de lettres modernes passaient un certificat de grammaire et philologie françaises : la formation des étudiants de lettres modernes en grammaire française était donc, en théorie tout au moins, plus poussée que celle des étudiants en lettres classiques.

La réforme Fouchet de juin 1966 mit un terme à cette différence en unifiant les enseignements et les examens relatifs à la langue et à la littérature françaises dans le premier cycle de l'enseignement supérieur, désormais délesté de l'année de propédeutique. C'est seulement à titre d'option que les candidats à la licence de lettres modernes pouvaient choisir, en troisième année d'études, un enseignement supplémentaire de grammaire couplé à un enseignement de latin. La présence d'une langue vivante à l'agrégation dut d'ailleurs inciter plus d'un étudiant à privilégier l'une des deux autres options.

[1299] « La réforme des études supérieures de lettres et de sciences. Un compromis entre les "anciens" et les "modernes" », *Le Monde*, 5 mai 1966. *Ces* débats sont évoqués par la section permanente du Conseil de l'enseignement du second degré, session des 3 et 4 mai 1966, CAC, 19780193/4.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Tableau 46 Formation en langue française des étudiants de lettres classiques et de lettres modernes : régime fixé par l'arrêté du 29 mai 1946

	Lettres classiques Certificat de grammaire et philologie [ne sont reportées que les épreuves de langue française]	Lettres modernes Certificat de grammaire et philologie françaises
Écrit	Commentaire grammatical de deux textes français, l'un d'un auteur du moyen-âge ou du XVIe siècle, l'autre d'un auteur moderne, avec réponse à des questions posées par la faculté	Composition sur un ou plusieurs sujets de linguistique ou de grammaire tirés du programme. Transcription phonétique d'un texte de français moderne. Explication de deux textes tirés du programme, l'un de français ancien (jusqu'en 1600), l'autre de français moderne (de 1600 à nos jours), avec réponse à des questions posées par la faculté (morphologie, syntaxe, vocabulaire, phonétique, versification). Pour le texte de français ancien, une traduction sera exigée.
Oral	Interrogation sur l'histoire de la langue et de la versification françaises	Explication grammaticale et stylistique d'un texte français choisi en dehors du programme. Explication grammaticale et stylistique d'un texte de français moderne choisi en dehors du programme. Exposé de grammaire, de linguistique ou de versification sur des questions tirées du programme.

Tableau 47 Formation en langue française des étudiants de lettres classiques et de lettres modernes : régime fixé par le décret et l'arrêté du 22 juin 1966 et par l'arrêté du 2 février 1967

	Examens du premier cycle d'enseignement – lettres classiques et lettres modernes	
1ère année	Écrit	-
	Oral	Interrogation de grammaire française Lettres classiques : coefficient 1/9 Lettres modernes : coefficient 1/6
2ème année	Écrit	Épreuve de grammaire française portant sur les œuvres du programme Lettres classiques : coefficient 1/7 Lettres modernes : coefficient 1/7 ou 8
	Oral	-

		Certificat d'études supérieures de licence	
		Lettres classiques	Lettres modernes
Programme		1) Français : étude littéraire et grammaticale de quatre œuvres 2) Au choix Option a) deux œuvres latines, deux œuvres grecques, et quatre questions d'ordre linguistique et grammatical Option b) deux œuvres latines, deux œuvres grecques, quatre questions portant sur l'histoire littéraire et sur la civilisation de la Grèce et de Rome]	1) Français : étude littéraire et grammaticale de quatre œuvres 2) Au choix Option a) Grammaire française : deux œuvres : l'une d'ancien ou de moyen français, l'autre de français moderne Latin Option b) Langue vivante étrangère Initiation au latin Option c) Latin Langue vivante étrangère
Examen	crit	1) Dissertation ou commentaire composé ou compte rendu (d'article, de document, etc.) ou autre exercice portant sur les œuvres du programme 2) ….	1) Dissertation ou commentaire composé ou compte rendu (d'article, de document, etc.) ou autre exercice portant sur les œuvres du programme 2) Option a) Commentaire grammatical d'un texte français …..
	Oral	1) Explication littéraire et grammaticale d'un texte en dehors du programme 2)….	1) Explication littéraire et grammaticale d'un texte en dehors du programme 2) Option a) Interrogation sur un texte latin …..

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

À l'issue de ces réformes, l'originalité de la licence de lettres modernes par rapport à la licence de lettres classiques ne tenait donc plus à la place renforcée de la langue française. En réponse à d'anciennes objections faites au cursus de lettres classiques, l'étude de la langue française occupait désormais la même place dans les deux cursus. Cet alignement des formations dispensées aux étudiants de lettres classiques et modernes en français figurait déjà dans l'avis du comité des doyens des facultés, qui précisait explicitement que les enseignements de français seraient identiques pour les deux premières années. En revanche, le jeu des coefficients pouvait inciter les étudiants de lettres classiques à accorder moins d'attention aux épreuves de grammaire que leurs congénères de lettres modernes.

Quelle place ces deux cursus réservaient-ils à la linguistique et notamment à la linguistique française ? L'essor de l'école linguistique française dans les années 1960 l'avait peu à peu conduite à s'émanciper de la tradition philologique, incarnée par l'ancien certificat de grammaire et philologie[1300]. La réforme Fouchet consacrait cet essor en créant une maîtrise de linguistique. Comme la maîtrise de sciences de l'éducation, instituée à la même époque, la maîtrise de linguistique supposait l'obtention de quatre certificats d'études supérieures. Pouvaient s'inscrire dans ce cursus les titulaires d'un premier cycle d'enseignement supérieur.

La linguistique trouvait-elle une place dans la formation des professeurs de lettres ? Dans le projet initial des doyens des facultés, l'on trouvait le terme de « linguistique française », à propos des enseignements dispensés en première année. Le certificat imposé à tous les candidats à la licence de lettres modernes devait, d'autre part, être un certificat de « linguistique française ». Ces dispositions furent abandonnées. Aucun enseignement de linguistique ne figurait au programme obligatoire des licences de lettres classiques et modernes. Pour le certificat de maîtrise – passé pendant l'année de licence – les étudiants pouvaient, entre autres, opter pour un enseignement de linguistique générale, de linguistique française ou de linguistique comparée des langues romanes. Mais il s'agissait là, dans l'esprit des auteurs du projet, d'une préparation à la recherche, non d'une composante indispensable à leur formation d'enseignant. Aux futurs enseignants, la grammaire ; aux futurs chercheurs, la linguistique.

On ne dispose malheureusement pas des données qui permettraient d'éclairer ces arbitrages. Le caractère encore relativement interchangeable des termes de grammaire, de

[1300] Sur l'essor de la linguistique dans les années 1960, Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique…*, *op. cit.*

philologie, de linguistique en 1965, date d'élaboration du projet des doyens de faculté, doit nous mettre en garde contre une interprétation hâtive des termes employés dans ce texte. Quoi qu'il en soit, compte tenu de la consécration officielle donnée à la linguistique par la création d'une maîtrise, l'absence du terme de linguistique dans le cursus commun des futurs professeurs de lettres résulta sans doute d'un choix délibéré, qui engageait l'avenir.

* Les classes préparatoires contraintes à l'alignement

Si la réforme Fouchet portait exclusivement sur les formations dispensées en université, elle affectait de manière indirecte les classes préparatoires littéraires.

Les problèmes posés par la réforme aux ENS de Fontenay et Saint-Cloud étaient spécifiques. Le concours s'y préparait jusque là en une année et l'admission donnait une équivalence pour la propédeutique. L'introduction d'un premier cycle de deux ans remettait en cause cet équilibre[1301]. La préparation fut donc étendue à deux ans – ce qui alignait le régime des concours sur celui des autres grandes écoles – et en 1966, les épreuves du concours d'entrée furent modifiées : les candidats pouvaient désormais opter entre cinq options, philosophie, lettres classiques, lettres modernes, histoire et géographie ou langues vivantes[1302]. Le régime du concours était donc aligné sur la structure de la licence. L'arrêté prévoyait aussi, en lettres, l'introduction d'une épreuve de culture littéraire générale. Cette réforme entraîna, pour des raisons essentiellement financières, une chute drastique du recrutement primaire de l'ENS[1303].

Le problème des khâgnes était plus global, et dépassait la question du sort réservé aux normaliens. En lettres classiques, les khâgneux pouvaient jusque là préparer trois des quatre certificats de la licence, sans même fréquenter les bancs de l'enseignement supérieur. Le système des IPES avait été aménagé pour ne pas les défavoriser[1304]. La suppression de la propédeutique, l'introduction d'une spécialisation dès la première année de l'enseignement supérieur, l'abandon de la licence par certificats, compromettaient cette articulation. Étant donné la faible proportion de khâgneux appelés à réussir le concours, la réforme risquait de pousser une majorité d'étudiants vers les bancs de la faculté.

[1301] Sur cette réforme, voir Jean-Noël Luc, Alain Barbé, *Des normaliens, op. cit.*, « Conquêtes et concessions (1951-1966) », p. 164.
[1302] Arrêté du 26 juillet 1966, sur les concours d'admission dans les écoles normales supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses, *JORF*, 5 août 1966, p. 6812-6813.
[1303] L'allongement de la préparation en augmentait le coût pour le ministère qui rétribuait les normaliens pendant cette période : les autorités réagirent en réduisant le nombre de normaliens autorisés à préparer le concours. Jean-Noël Luc, Alain Barbé, *Des normaliens, op. cit*, p. 176.
[1304] Décret n°60-973 du 12 septembre 1960, *JORF*, 13 septembre 1960, pp. 8359-8361.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Tout au long des débats préparatoires à la réforme, la Franco-Ancienne, dirigée, rappelons-le, par des professeurs de khâgne[1305], l'Association des professeurs de première supérieure et de lettres supérieures[1306], l'inspection générale de lettres enfin[1307], tentèrent d'alerter le ministre sur une réforme conçue pour répondre aux besoins des scientifiques plus que des littéraires. Tout en obtenant certaines garanties sur le régime des équivalences, les défenseurs des khâgnes ne purent s'opposer à la spécialisation des cursus universitaire et à sa programmation annuelle. La réforme du premier cycle rendit donc nécessaire une redéfinition des concours d'entrée dans les ENS Ulm et Sèvres. Deux décrets du 24 juin 1968, rentrant en application pour le concours de 1969, réglèrent le sort de ces ENS: aux deux options existantes – grec ou langue vivante – étaient substituées six options calquées sur les sections du premier cycle de l'enseignement supérieur : lettres classiques, lettres modernes, philosophie, histoire, géographie ou langues vivantes[1308].

Avec l'entrée de l'option « lettres modernes » dans les ENS d'Ulm et Sèvres, et l'effondrement du recrutement primaire des ENS de Saint-Cloud et Fontenay, c'étaient, à terme, les dernières traces des origines secondaire et primaire supérieure des cursus de lettres classiques et modernes qui s'effaçaient des structures de l'enseignement supérieur. À l'issue d'une décennie où les clivages scolaires et sociaux entre classiques et modernes étaient encore fortement marqués, la réforme Fouchet, dans le second cycle, comme dans l'enseignement supérieur, avait donc ouvert la voie à un rapprochement symbolique de ces deux formations. Avant que ces mesures n'aient porté leurs fruits, la dureté croissante des conditions de travail créait entre les professeurs de lettres, à défaut d'une communauté de culture, une communauté de souffrance.

[1305] Vœux de l'assemblée générale du 7 mai 1965, *RFA*, n°149, juin 1965, p. 56 ; vœux de l'assemblée générale du 6 septembre 1966, *RFA*, n°153, juin 1966, p. 106 ; vœux de l'assemblée générale du 4 mai 1967, *RFA*, n°157, septembre 1967, p. 184.

[1306] Association des professeurs de première supérieure et de lettres supérieures, André Drijard, agrégé d'allemand, professeur de première supérieure à Louis Le Grand, Henriette Arasse, agrégée des lettres, professeurs de première supérieure au lycée Molière, « Les classes préparatoires de lettres », document remis lors de l'audition d'Henriette Arasse par la commission d'étude de l'enseignement supérieur, séance du 10 février 1964, CAC, 2006240/1.

[1307] Voir notamment les interventions d'Adrien Cart à la section permanente du CESD, lors de l'examen de la réforme, séances des 3 et 4 mai 1966, CAC, 19780193/4.

[1308] Décrets n°68-574 et 68-575 du 24 juin 1968, portant réorganisation du concours d'entrée à l'École normale supérieure et à l'École normale supérieure de jeunes filles, *JORF*, 28 juin 1968, p. 6064 *sqq*. Robert Flacelière, helléniste, alors directeur de l'École normale supérieur avait donné à cette réforme, selon son témoignage, « une adhésion spontanée et entière ». Robert Flacelière, *Normale en péril*, Paris, PUF, 1971, 67 p. En revanche, il s'opposa à l'introduction d'une alternative à la version latine, sous forme d'une composition de mathématiques, suggérée par les caïmans littéraires. *Ibid*, p. 72.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

B. L'exercice du métier : des années grises

1. Les retombées de la crise du recrutement

* Le surmenage des professeurs de lettres

La pénurie de professeurs, sensible dans toutes les disciplines mais particulièrement aigüe en lettres, avait conduit à modifier très sensiblement la politique du recrutement depuis la fin des années 1950. Mais ce n'était là qu'une des réponses apportées par l'administration : le gonflement des effectifs par classe, et les heures supplémentaires complétaient l'arsenal du ministère, au détriment des conditions de travail des professeurs en place. Aussi la complainte des professeurs de lettres se fit-elle entendre – pendant ces années là – à travers les publications professionnelles.

Si la question du surmenage émergea dès le début des années 1960, une circulaire de l'administration sur le travail des élèves[1309], publiée en mai 1961, déclencha l'indignation collective et donna matière à quelques mises au point. La circulaire, rappelant l'importance des devoirs réalisés hors de la classe dans l'enseignement du second degré, précisait les normes à suivre pour chaque discipline. Certes, les instructions, signées par Jean Capelle, prenaient acte de l'alourdissement des effectifs et de ses conséquences sur la lourdeur des tâches de correction, mais elles n'en fixaient pas moins un rythme soutenu ; en français, une rédaction ou composition par quinzaine, en latin et grec, un devoir hebdomadaire, thème ou version. Ces recommandations n'avaient, en elles-mêmes, rien de neuf : la fréquence d'un devoir tous les quinze jours était déjà celle conseillée par l'inspection générale dans les années 1950. Mais la surcharge des classes et la fréquence des heures supplémentaires rendaient cette coutume désormais difficilement soutenable.

L'enquête lancée par la Franco-Ancienne à la rentrée de 1961, en réaction à la circulaire susnommée, permet d'avoir une idée plus précise du calvaire enduré par certains professeurs[1310]. Certes l'échantillon des 105 professeurs qui répondirent à l'enquête n'était pas vraiment représentatif : les agrégés – chargés d'un horaire moins lourd – avaient fourni 47% des réponses, ce qui surévaluait leur poids, tandis que les femmes y étaient significativement sous-représentées puisqu'elles ne comptaient que pour 18% des réponses. D'autre part, il est probable que les professeurs les plus concernés par ce problème aient été plus enclins à répondre. En dépit de ces réserves, les résultats sont intéressants, en ce qu'ils

[1309] Circulaire du 3 mai 1961, *BOEN*, 15 mai 1961, pp. 1717-1725.∞texte
[1310] Les résultats de l'enquête furent publiés dans le bulletin de la Franco-Ancienne, « Enquête sur le travail des élèves », *RFA*, n°139, mai 1962, pp. 113-121.

révèlent la fréquence des situations de surmenage, et qu'ils jettent la lumière sur l'existence de cas extrêmes.

Ainsi, plus de 90% des correspondants déclarèrent travailler pour leur classe après dix-neuf heures, le dimanche, ainsi que leurs autres jours de liberté. 43% étaient chargés de plus de deux heures supplémentaires hebdomadaires, et 35% effectuaient plus de quarante-huit heures de travail effectif par semaine. Enfin, 18% avaient été victimes d'un surmenage ayant entraîné un arrêt de travail. Pour les cas extrêmes, quatre professeurs déclaraient travailler plus de soixante heures par semaine (soixante-seize pour l'un d'entre eux).

Première incriminée dans cette surcharge de travail : la correction des copies de composition française dans les classes de lettres, rendue harassante par les effectifs pléthoriques. Aussi les professeurs n'avaient-ils pas de mots trop sévères pour condamner la circulaire. L'un disait avoir essayé de l'appliquer strictement pendant un trimestre, avant de revenir à « une plus saine conception des choses » ; d'autres l'avaient écartée d'emblée comme « absurde » ; et si le contrôle de l'administration devait se faire plus sévère, l'on ne voyait pas d'autre solution que de se résigner « à des corrections superficielles et hâtives ». (p. 120).

La charge de travail que la circulaire imposait aux professeurs de lettres était-elle à ce point supérieure à celle endurée par les professeurs des autres disciplines ? Si le rythme des devoirs en langues anciennes était comparable à celui qui existait en langues vivantes, le pensum que constituait la correction des compositions françaises en classes de lettres n'avait effectivement pas d'équivalent. Seuls les professeurs de philosophie avaient aussi à corriger un devoir tous les quinze jours en classe de philosophie et un devoir toutes les trois semaines en classes de mathématiques élémentaires et de sciences expérimentales, mais l'horaire de philosophie correspondant était plus élevé : neuf heures en philosophie, cinq heures en sciences expérimentales, trois heures en mathématiques, contre quatre heures de français en seconde et première dans toutes les sections. Le nombre de copies à corriger était par conséquent nettement moins élevé pour les professeurs de philosophie. Alertée par les dirigeants de la Franco-Ancienne, l'inspection générale de lettres fut bien forcée de reconnaître la réalité du problème[1311].

L'introduction de l'enseignement du français dans toutes les classes terminales vint aggraver encore la situation. En raison du faible horaire imparti à cette discipline dans les

[1311] Assemblée générale, 11 mai 1961, *RFA*, n°137, novembre 1961, p. 504

terminales scientifiques, les classes confiées à un seul et même professeur étaient nécessairement en plus grand nombre et le travail de correction s'en trouvait multiplié d'autant. Pouvait-on, dans ces conditions, suivre le rythme d'un devoir par quinzaine, imposé par la circulaire de 1961 ? Une nouvelle circulaire, datée du 16 décembre 1965, allégea la charge qui reposait sur les professeurs de lettres : en classe de philosophie, l'on s'en tiendrait à trois dissertations littéraires par trimestre – soit une par mois – et dans les autres terminales, l'on se contenterait de deux dissertations littéraires par trimestre[1312]. Mais même ainsi, la surcharge de travail était significative, comme le soulignait Chéruzel, professeur agrégé au lycée de Saint-Germain en Laye, dans un courrier adressé au début de l'année 1966 à la Franco-Ancienne :

> *« La nécessité des devoirs dans ces classes terminales étant une évidence et la composition française étant mensuelle d'après les arrêtés, voici un paquet de 40 copies en moyenne – et quelles copies ! – pour un nombre d'heures de classe qui n'est pas en rapport. Il ne s'agit pas de corrections en diagonale, car veut-on que les élèves de terminale parlent même français, sachent même composer, soient finalement dignes de l'examen qu'on leur fait passer ? Une copie demande alors vingt minutes à une demi-heure, un quart d'heure si elle est très bonne ! La correction d'un paquet demande toujours plus d'une grande journée de travail continu »* [1313].

* Rivalités et rancœurs

Ce surmenage accentua les tensions au sein du groupe des professeurs de lettres. En effet, à l'inverse des professeurs de philosophie, dont la charge de travail – mis à part la différence d'horaires entre agrégés et certifiés – était sensiblement toujours la même, les tâches incombant aux professeurs de lettres variaient sensiblement en fonction de la composition de leurs services : qu'ils aient ou non des heures de langues anciennes, qu'ils enseignent en premier ou en second cycle, leur charge de travail s'en trouvait significativement allégée ou alourdie.

Dans le courrier cité plus haut, Chéruzel donnait avec une désinvolture assumée, le point de vue du professeur de lettres sur les différentes tâches que comportait son service, et sur la façon dont elles pouvaient se compenser :

> *« Qu'est-ce que l'enseignement du français de la Sixième à la Troisième ? On peut se fatiguer dans toutes les classes, mais si l'enseignement du latin et du grec ne sont plus l'allègement traditionnel à notre tâche, c'était encore un soulagement de disposer de livres assortis de questionnaires, de grammaire où il suffit de suivre les exercices, de se*

[1312] Circulaire du 16 décembre 1965, « Classes terminales. Périodicité des devoirs », *BOEN*, n°1, 6 janvier 1966, pp. 24-25.
[1313] Courrier de Chéruzel au président de la Franco-Ancienne, *RFA*, n°152, mars 1966, p. 42.

dire qu'une dictée allait offrir une heure de calme après une heure de Première rondement menée » [1314].

Il s'agissait avant tout, dans ce tableau vivement brossé, de souligner la dégradation effective de la situation des agrégés de lettres entre 1948 et en 1965, du fait de la suppression du cadre parisien, qui limitait à douze heures l'horaire des agrégés, de la raréfaction des heures de langues anciennes, et du cantonnement des agrégés dans le second cycle. Cette approche du problème avait du moins le mérite de laisser hors de cause les autres professeurs.

D'autres n'hésitaient pas, au contraire, à se livrer au même genre de comparaison avec leurs collègues en exercice. L'on a vu comment les positions prises par la Franco-Ancienne pour défendre la présence des agrégés de grammaire dans le premier cycle avaient pu déplaire à certains sociétaires. Une rivalité plus aigüe encore opposait professeurs de lettres modernes et professeurs de lettres classiques. Dans ce qu'il intitule lui-même un « Plaidoyer lamentable », Pierre Marchand – alias Jérémie – professeur certifié de lettres modernes, dresse en 1962 pour les lecteurs de l'*Université Syndicaliste* un pitoyable tableau du quotidien d'un certifié de lettres modernes :

« Plaidoyer lamentable

180 élèves : une quatrième, un groupe d'école normale, deux secondes et une première moderne prime, une première industrielle.
20 heures de cours ;
10 heures de préparation ;
15 heures de correction ;
3 heures de vérification : cahiers, exercices, interrogations écrites.

Un total de 48 heures, au plus juste comptées
Ce n'est que ma semaine de base à laquelle s'ajoutent :
normalement les minutes consacrées hors de mes heures de classe à la gestion de cinq bibliothèques ;
au gré des événements et du calendrier, les réunions trimestrielles ou syndicales.
Encore ne parlè-je pas de l'heure journalière usée sur le chemin qui conduit au lycée : elle ne compte point dans ce travail, dans ce travail qui m'est rémunéré après bientôt seize ans d'ancienneté 1270 nouveaux francs.[…]
Car j'enseigne les lettres modernes et suis professeur dûment certifié.
Mon cas n'est pas unique et cela va sans dire.
Seuls ceux de ma catégorie qui « font les petites classes » sont plus favorisés : deux sixièmes et une cinquième, c'est un service à temps plus que complet, 120 élèves, guère plus, et en province souvent moins – un luxe pour tout dire, que seuls les collègues « classiques » connaissent à tous les niveaux.
(…)

[1314] *Ibid.*, p. 43.

JEREMIE
p.c.c. Pierre MARCHAND
professeur certifié Lettres modernes lycée de garçons de Calais» [1315].

En raison des faibles horaires impartis au français dans les sections techniques, le professeur de lettres modernes exerçant tout son service dans un lycée technique – ce qui n'était pas le cas de Pierre Marchand – était le plus mal loti de tous. La situation était telle que plusieurs professeurs tentèrent d'alerter l'intention des syndicats sur leur sort, non plus comme Pierre Marchand, par une plainte isolée – jouant le rôle de défouloir – mais de façon concertée en vue d'une prise de position syndicale[1316].

Le professeur de lettres modernes, accablé sous le poids des copies et des préparations, avait tôt fait de reprocher au professeur de lettres classiques ses cours de latin et de grec vite préparés, ses versions et ses thèmes vite corrigés, d'autant plus vite corrigés qu'en grec, les effectifs réduits contrastaient avec les effectifs pléthoriques des lycées. Pour le professeur de lettres classiques, ce reproche ne pouvait paraître qu'injuste et déplacé, comme en témoigne ce courrier d'un professeur de lettres adressé en septembre 1961 à la Franco-Ancienne :

> *« Hélas ! Je n'ai même pas pu obtenir la création d'un cours de grec dans ce " lycée mixte nationalisé", qui est une ancienne EPS de filles. […] On m'a objecté : 1°le manque de locaux ; 2°le fait qu'on créait pour 1961-62 une classe de Sciences Ex. Et j'ai entendu en conseil de classe les récriminations d'une collègue (Lettres modernes) : "Ce serait bien dommage que les uns aient des classes de 2 ou 3 élèves, alors que les autres en ont de 30 à 40". Bref, une fois de plus, dans le combat pour les humanités, la notion de quantité l'a emporté sur celle de la formation d'une élite »* [1317].

* La nostalgie de l'*otium*

Dans la complainte des professeurs de lettres, la dénonciation du travail forcé allait bien souvent de pair avec la nostalgie des loisirs studieux auxquels ils se voyaient contraints de renoncer.

Sans doute la vogue que connaissait alors le thème du loisir, mis à l'honneur par les travaux de Joffre Dumazedier[1318], n'y était-elle pas étrangère. Il y avait quelque paradoxe à voir sa charge de travail s'accroître démesurément au moment où l'on prédisait l'avènement

[1315] Pierre Marchand, « Plaidoyer lamentable », *US*, n°31, 19 novembre 1962, p. 21.
[1316] Au SGEN : « Le service des professeurs de français dans les lycées techniques », *SU*, n°429, 4 mai 1967, p. 12. Au SNES : les professeurs de lettres du lycée technique d'État de Creil, « Aggravation des conditions de travail des professeurs dans le second cycle, notamment des professeurs de lettres du Moderne et du Technique », *US*, n°24, 9 juin 1967, pp. 29-30 ; Jean Picaut, professeur au lycée Henri IV (Poitiers), «Tribune libre. Lettres modernes : il faut réviser les normes de devoirs », *US*, n°10, 31 janvier 1968, p. 39.
[1317] Courrier du 11 septembre 1961 (le nom de l'auteur n'est pas précisé), *RFA*, n°137, novembre 1961, p. 514.
[1318] Joffre Dumazedier, *Vers une civilisation du loisir,* Paris, Éd. du Seuil, 1962, 319 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

d'une civilisation du loisir, et les professeurs se plaisaient à le souligner. Mais dans l'énumération des activités sacrifiées au profit des sempiternelles corrections, il y avait plus qu'une allusion plaisante à l'actualité culturelle.

Dans les représentations chères aux professeurs de lettres, régnait l'idée que les graines semées dans les cours de lettres devaient porter leur fruit tout au long de la vie de leurs élèves. Guéhenno, songeant à l'enseignement et notamment à l'enseignement du français, n'avait-il pas écrit, en avril 1954, « *Il faudrait former un homme qui soit tout un homme, le préparer à gagner sa vie, puisqu'il faut d'abord qu'il la gagne, mais aussi à la vivre quand il l'a gagnée* »[1319]. Que les élèves deviennent, à l'image de leurs professeurs, des hommes qui trouvaient dans les livres, dans la culture, une nourriture vitale, faire de ces élèves des hommes cultivés : telle était la mission des professeurs de lettres[1320].

Or, cette existence rêvée de l'homme cultivé, alternant le travail rémunérateur et le loisir studieux, alimenté par les lectures, les représentations théâtrales, les expositions, voici qu'elle était interdite à ceux-là même qui devaient s'en faire les hérauts devant les élèves. Voilà l'insoutenable contradiction que ne manquaient pas de soulever les professeurs accablés par les corrections. Quelles que fussent les orientations pédagogiques des intéressés, ce regret était unanime.

Ainsi Marc Flandrin, agrégé de grammaire (1944) au lycée Lakanal et chroniqueur des *Cahiers pédagogiques* y consacra-t-il son billet mensuel sous le titre « *Attention ! Danger* » en septembre 1962. Victime lui-même d'une surcharge de travail, contraint de prendre des tranquillisants pour mener à bien ses lourdes missions, le chroniqueur enjoignait à ses collègues d'apprendre à préserver leur temps de loisirs, non seulement pour protéger leur santé physique et morale, mais pour ne pas devenir un « *être diminué* ». Rapportant, consterné, l'aveu d'un jeune agrégé de lettres de 1953, qui confessait n'avoir pas lu un seul livre qui ne concernât directement son métier depuis l'agrégation, il conjurait ses collègues de savoir sacrifier parfois les corrections aux loisirs. Son billet se terminait par cet avertissement :

> *« S'il est vrai que l'on enseigne avant tout ce que l'on est, préservons notre être de la déformation professionnelle et de la ruine où nous condamne, si nous nous y laissons*

[1319] Jean Guéhenno, « Le désaccord de l'école et de la vie », *Le Figaro*, 22-26 avril 1954, p.1. Article reproduit dans les *Cahiers pédagogiques*, n°1, septembre 1954, p. 9

[1320] L'enquête de la SOFRES, *Le marché des cadres supérieurs* (1967), révèle que, dans les catégories supérieures, les professeurs sont ceux qui, par leurs pratiques culturelles, se rapprochent effectivement le plus de cet idéal. *Cf.* données citées par Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire…*, *op. cit.*, p. 242.

lâchement aller, le surmenage actuel. Quand le professeur aura tué, d'une manière ou d'une autre, l'homme cultivé, ouvert sur le monde, que nous avons le devoir d'être, que restera-t-il du professeur ? » [1321]

Du bulletin de la Franco-Ancienne aux tribunes libres de *l'Université syndicaliste*, tous lui faisaient écho, ainsi du fameux Jérémie qui regrettait de ne pouvoir « *lire ou relire les bons auteurs, les hebdomadaires, les revues, assister à des conférences, à la projection de bons films, à la représentation de bonnes pièces ; [se] cultiver, élaborer [son] miel dont [il] [nourrirait] ses élèves* »[1322]. Sans doute les pratiques culturelles du corps enseignant n'avaient-elles jamais qu'imparfaitement incarné cet idéal de l'homme cultivé[1323] : dans l'enquête réalisée sur les professeurs en exercice en 1970, Jean-Michel Chapoulie souligne les différences qui séparent, à cet égard, agrégés, certifiés et maîtres rectoraux d'une part, hommes et femmes de l'autre. Du moins cette voie ne leur était-elle pas interdite.

Désormais, c'était la conception même du métier de professeur de lettres qui sortait bouleversée de cette épreuve : forçat enchaîné à sa table de travail, le professeur en était réduit à dispenser un savoir prédigéré selon des méthodes éprouvées ; il n'y avait plus guère de place pour la recherche, la réflexion, l'approfondissement, qu'ils fussent culturels ou pédagogiques. À ces professeurs confrontés à des conditions de travail de plus en plus difficiles, l'inspection n'apportait qu'un maigre soutien.

2. Une inspection distancée

Trop peu nombreux pour faire face à la croissance du corps enseignant, les inspecteurs généraux ne disposaient que de moyens limités pour diffuser auprès des professeurs les conseils susceptibles de les aider à surmonter les difficultés de la période. Du moins les professeurs certifiés par concours avaient-ils bénéficié d'un encadrement à leur entrée dans le métier. Ce n'était pas le cas de l'important volant de délégués et d'auxiliaires auquel le ministère dut avoir recours.

* Des inspecteurs généraux débordés mais secondés

Depuis 1956, le corps enseignant de type lycée était entré dans une phase de forte croissance. De 1959 à 1967, la taille du groupe de professeurs de lettres classiques et modernes doubla, passant de 7786 et 15588. Les inconvénients liés, pour les inspecteurs, à cette évolution, ne tardèrent pas à se faire sentir.

[1321] Marc Flandrin, « Attention ! Danger », *Cahiers pédagogiques*, n°36, septembre 1962, page de couverture.
[1322] Pierre Marchand, art. cit.
[1323] Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire…*, *op. cit.*, p. 242.

Le 31 janvier 1961, Fernand Robert, alors président de la Franco-Ancienne, fit part au doyen de l'inspection générale de lettres, Clarac, des difficultés rencontrées par les professeurs lorsque les tournées d'inspection bouleversaient l'emploi du temps des classes. Il était courant, en effet, de remplacer une composition – prévue au calendrier – par un cours, afin que les professeurs puissent être effectivement inspectés. Mais l'exercice, improvisé, ne rendait pas justice aux mérites du professeur qui préparait d'ordinaire ses classes. Fernand Robert demandait donc que les professeurs fussent avisés suffisamment à l'avance des tournées d'inspection. Il reconnaissait cependant que « *la tâche des inspecteurs généraux [s'était] prodigieusement accrue au fur et à mesure que l'enseignement dans son ensemble [s'était transformé]* »[1324] et que cela même rendait sa demande délicate. Si Clarac reconnut volontiers qu'il y avait là un problème il ne put s'engager à donner satisfaction sur ce point. « *Notre tâche*, confessait-il, *devient chaque jour plus difficile. […] Il nous est pratiquement impossible de passer deux fois, au cours d'une année scolaire, dans le même établissement (sauf à Paris)* »[1325].

Ces difficultés d'organisation se répercutaient sur l'accomplissement des fonctions incombant à l'inspecteur. En novembre 1963, André Hinard, successeur de Fernand Robert à la tête de la Franco-Ancienne, intervint auprès de M. Sidet, directeur du personnel, pour lui signaler que « *des professeurs de lettres classiques, ayant reçu depuis plus d'un an la visite d'un Inspecteur général, n'[étaient] pas encore en possession de leur rapport d'inspection* »[1326]. Dans son courrier, André Hinard attribuait, à demi-mot, ce délai au manque de diligence des services du ministère : aussi ne s'était-il pas adressé à l'inspection. On peut penser, cependant, qu'il y avait là une manière détournée d'attirer l'attention de l'administration sur un problème qu'il aurait été délicat d'aborder directement avec les principaux intéressés.

Le recrutement de nouveaux inspecteurs constituait la réponse la plus évidente à la croissance des effectifs des professeurs. Il est malheureusement très difficile, pour cette période, de reconstituer la composition exacte du groupe des inspecteurs généraux chargés de l'inspection des professeurs de lettres des lycées. En effet, le bottin administratif ne précise pas pour cette période l'affectation des inspecteurs à tel ou tel groupe, et les autres sources

[1324] Courrier de Fernand Robert, président de la Franco-Ancienne, à Pierre Clarac, doyen de l'inspection générale de lettres, 31 janvier 1961, *RFA*, n°135, avril 1961, pp. 453.
[1325] Courrier de Pierre Clarac à Fernand Robert, 6 février 1961, *RFA*, n°135, avril 1961, p. 454.
[1326] Courrier d'André Hinard à M. Sidet, directeur du personnel au ministère de l'Éducation nationale, 18 novembre 1963, *RFA*, n°145, février 1964, p. 45.

consultées font parfois état d'avis discordants[1327]. Ceci s'explique notamment par le fait que certains inspecteurs pouvaient être rattachés, dans leurs fonctions, à deux groupes. Enfin, en raison de la suppression de la direction de l'enseignement technique en 1964, l'inspection générale de l'enseignement technique se rapprocha de l'inspection générale de l'instruction publique. D'anciens inspecteurs généraux de l'enseignement technique – Bernard Vacheret ou Guy Grand, par exemple – figuraient maintenant parmi les inspecteurs généraux de l'instruction publique, sans qu'on sache la portée exacte de ce rapprochement dans les pratiques d'inspection[1328].

D'autre part, les listes nominatives ne donnent qu'une idée inexacte de l'implication des inspecteurs dans les tournées d'inspection : l'on sait, par exemple, que l'inspecteur général Jean Thomas, ancien sous-directeur général de l'UNESCO, accueilli par l'inspection générale de lettres après avoir atteint soixante ans, l'âge du départ à la retraite pour les fonctionnaires internationaux, continua d'exercer des missions à l'étranger pour le compte de la France ou de l'UNESCO[1329].

Compte tenu de ces réserves, on peut faire état d'une nette croissance du groupe de l'inspection générale de lettres : d'une quinzaine de membres en 1959 à vingt-deux en 1964, puis à vingt-cinq en 1967. Rapportée au doublement des effectifs, cette forte croissance traduisait en fait une dégradation nette du ratio de professeurs par inspecteur général. L'administration avait en réalité décidé de confier aux inspecteurs d'académie une partie des tâches jusque là réservées aux inspecteurs généraux.

Une circulaire de décembre 1962 précisa que, dorénavant, la nature des fonctions exercées par les inspecteurs d'académie serait différente selon qu'ils seraient placés comme précédemment à la tête des services d'enseignement d'un département, ou qu'ils seraient mis à la disposition d'un recteur pour être chargés d'une mission d'inspection pédagogique dans le ressort de l'académie[1330]. Les instructions du 5 novembre 1964 détaillèrent les conditions d'exercice de ces fonctions. Outre l'inspection des délégués rectoraux qui incombait traditionnellement aux inspecteurs d'académie, les inspecteurs pédagogiques régionaux étaient habilités à procéder, pour le compte et sous l'autorité des inspecteurs généraux de l'Instruction publique, à l'inspection des personnels enseignants nommés par le ministre,

[1327] Listes publiées chaque année dans l'*Université syndicaliste*, liste publiée en février 1964 par la Franco-Ancienne, informations fournies par l'annuaire de l'Association amicale des inspecteurs généraux de l'Instruction publique et de l'enseignement technique (année 1968-1969).
[1328] Lucien Géminard, *L'unification du système enseignant français 1963-1985, Paris, INRP, 2002*, p. 153.
[1329] AAEENS, *Recueil. 1986*, Paris, 1986, pp. 54-58.
[1330] Circulaire du 12 décembre 1962, « Inscription sur les listes d'aptitude aux fonctions d'inspecteur d'académie, de directeur d'institut et d'attaché culturel », *BOEN*, n°8, 21 février 1963, pp. 362-363.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

autrement dit, des titulaires, agrégés ou certifiés. Seuls les professeurs des classes préparatoires échappaient à cette tutelle[1331].

Nous n'avons pas d'informations exhaustives sur le recrutement des IPR dans cette période. En 1970, l'annuaire de l'Association nationale des inspecteurs pédagogiques régionaux donne, pour les lettres, la répartition suivante : quatre IPR dans l'académie de Paris, deux à Rennes, Montpellier, Lille et Bordeaux, et un seul dans les autres académies[1332]. Un tableau de synthèse sur la composition de l'inspection pédagogique régionale au 1er janvier 1977 nous permet de connaître le nom et la date de naissance des douze IPR de lettres entrés dans l'inspection avant 1968 et encore en fonction en 1977[1333]. D'après cet échantillon, étaient nommés dans l'inspection pédagogique régionale des professeurs agrégés de lettres ou de grammaire, pour un tiers d'entre eux. Ces douze inspecteurs étaient des hommes, mais l'on sait, grâce à l'annuaire de 1970, qu'il y avait une femme en exercice à cette date, Angèle Synquintin.

On entrait dans l'inspection pédagogique régionale plus tôt que dans l'inspection générale : quarante-six ans, en moyenne, pour notre échantillon. On ne trouve guère de normaliens d'Ulm parmi les IPR : un seul, Jean Bernard, sur les douze IPR de notre échantillon. La nomination comme inspecteur pédagogique régional ne requérait pas un parcours aussi exemplaire que la nomination dans l'inspection générale. La trajectoire de Bernard Coppey, nommé IPR en 1966, en est un signe manifeste.

Né en 1930, Bernard Coppey avait passé sa licence de lettres à Besançon, obtenant deux certificats avec la mention assez bien et deux certificats sans mention. Il avait été candidat au CAPES de lettres classiques en 1953, 1954 et 1955, avant de réussir les épreuves théoriques en 1956. Il s'était présenté trois fois à l'agrégation de grammaire, en 1954, 1958 et 1959, avant d'être reçu en 1960. Après avoir été maître d'internat, il avait commencé sa carrière d'enseignant comme délégué rectoral, puis comme adjoint d'enseignement. S'il avait eu du mal à remplir les critères d'excellence académique qu'exigeait le titre d'agrégé, il avait en revanche, comme l'attestaient ses rapports d'inspection, montré de bons talents de pédagogue[1334]. On ne peut, bien sûr, étendre abusivement ce profil à l'ensemble des

[1331] Instructions du 5 novembre 1964, « Exercice des missions des inspecteurs généraux de l'Instruction publique », *BOEN*, n°47, 17 décembre 1964, pp. 2788-2791.
[1332] Bulletin de l'Association nationale des Inspecteurs pédagogiques régionaux, 1970, n°1.
[1333] Calculs effectués sur les inspecteurs recrutés avant 1967, à partir des données fournies par le document suivant : ministère de l'Éducation nationale, bureau de gestion des inspecteurs d'académie et des inspecteurs de l'enseignement technique, « Cadre des inspecteurs d'académie. Situation au 1er janvier 1977», CAC, 20070034/23.
[1334] Bernard Coppey, dossier individuel, CAC, 19780683/64.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

inspecteurs pédagogiques régionaux, mais il témoigne néanmoins que le poids conféré aux critères académiques et aux critères pédagogiques n'était pas le même pour l'entrée dans l'inspection pédagogique régionale que pour l'entrée dans l'inspection générale. Tant leur jeunesse –relative, Coppey étant sans doute l'un des plus jeunes – que leurs modes d'accès au professorat, plus accidenté que celui des inspecteurs généraux, étaient susceptibles de les rapprocher de la masse des professeurs qui firent leur entrée dans les établissements scolaires dans les années 1960.

IPR et inspecteurs généraux restaient cependant des classiques. À voir l'engagement de certains inspecteurs pour l'agrégation de lettres modernes, l'on pourrait penser que cet aspect était secondaire. En réalité, plusieurs signes laissent penser que bon nombre d'inspecteurs généraux – et sans doute, avec eux, les inspecteurs pédagogiques régionaux – continuaient de raisonner en défenseurs des humanités classiques. Ainsi l'inspecteur général René Morisset, présidant, en septembre 1962, les débats du congrès de la Franco-Ancienne sur les rapports entre enseignement du français et enseignement du latin, se demandait-il si ce n'était pas par le latin que les petits élèves arriveraient à comprendre la grammaire française[1335]. Point de vue classique par excellence ! Cet exemple n'était pas isolé, et même chez les plus ouverts à la formation moderne, affleurait parfois un sentiment très net de supériorité.

Lors d'un stage organisé à Sèvres en novembre 1963, l'inspecteur Genaille se présenta, de prime abord, comme un défenseur de l'humanisme moderne, sur lequel portait sa conférence : rappelant le soutien qu'il avait dès le départ apporté à la création de l'agrégation de lettres modernes, il évoqua l'expérience heureuse qu'il avait eu de l'enseignement des classiques en traduction, dans une EN – où il remplaçait une collègue malade – ou dans les classes de l'ENSET. Il consacra pourtant une partie de son exposé à souligner les erreurs ou les maladresses que la méconnaissance des textes anciens pouvait entraîner chez les professeurs de lettres modernes :

> *« J'ai entendu une jeune et brillante agrégée de Lettres modernes expliquer, en seconde, la page célèbre de Montaigne sur le Vertige […] C'était une belle et bonne étude de texte, spirituelle, fervente, à la portée des enfants et faite encore pour les hausser au-dessus d'eux-mêmes. […] Pourtant, faute d'un arrière plan de culture classique, le professeur s'embarrassait un peu dans des développements qui faussaient l'esprit du texte.* […] Il résume en quelques mots les commentaires, maladroits à ses yeux, du passage où Montaigne imagine un philosophe suspendu aux tours de Notre-Dame….] *Elle aurait, je pense, fait l'économie de cette dialectique si elle avait songé*

[1335] Intervention de René Morisset, congrès de la Franco-Ancienne, séance du 17 septembre 1962, *RFA*, n°140, novembre 1962, p. 194.

que "faire trembler un philosophe" – Voltaire le sait bien et s'en divertit dans Candide *- c'est une forme d'humour et d'impertinence, érasmienne certes, et qui n'oublie pas non plus la dérision du moyen âge touchant Virgile dans le panier, mais qui procède de Lucien, du ton persifleur de l'*Hermotime*, si elle avait senti encore qu'au subtil Montaigne la rhétorique ne déplaît pas toujours »* [1336].

En plaidant pour que les professeurs de lettres modernes acquièrent, grâce aux traductions, une culture classique étendue, il leur indiquait la voie du salut. Mais ce faisant, il marquait aussi leur infériorité actuelle face aux textes français. Infériorité difficilement rattrapable, lorsqu'il s'agissait non seulement de connaître l'*Iliade*, l'*Odyssée* et *L'Énéide,* mais jusqu'à l'*Hermotime* de Lucien. *A contrario*, s'il mentionnait l'apport des littératures étrangères à la littérature française, il ne faisait nulle part état des erreurs ou des maladresses que leur méconnaissance aurait pu entraîner chez les professeurs de lettres classiques. La balance n'était pas égale.

* Des liaisons mal établies

Les tensions avaient d'autant plus de chance de surgir que les mécanismes censés assurer, par delà les tournées d'inspection, la liaison entre inspecteurs et professeurs, se montraient très insuffisants.

Le CIEP de Sèvres continuait certes, comme dans la période précédente, d'accueillir des stages ou des journées d'études. Il n'est pas certain que tous les stages de cette période aient pu être identifiés[1337]. Le bilan paraît, en tout cas, bien sommaire :

Tableau 48 Journées d'études destinées aux professeurs de lettres (1959-1967)

Date	Intitulé
1959-1962	?
18-19 novembre 1963	Le français, base de formation commune des enseignements moderne et technique
11-12 mai 1964	De l'expression orale à l'expression écrite
1965	?
1966	[Aucun stage]
1967	Problèmes actuels de l'enseignement du français, des littératures et des langues anciennes

Source : Pour les années 1966 et 1967, nous avons pu nous reporter au « Programme général des stages » élaboré par le ministère, CAC, 19890313/34. Pour les autres années, il s'agit des stages mentionnés dans l'*Éducation nationale* ou dans *Les Amis de Sèvres.* Le stage de 1967 a également fait l'objet d'une brochure.

[1336] Henri Genaille, « L'humanisme moderne », conférence donnée au « Stage de l'enseignement du français, 18-19 novembre 1963 », *Les Amis de Sèvres*, n°50, CIEP, septembre 1964, pp. 28.

[1337] Dans sa thèse sur le CIEP, Paulette Armier consacre quelques pages aux journées d'études sur les disciplines entre 1952 et 1967, et notamment à celles qui concernent le français. Elle ne mentionne pas d'autres rencontres que celles répertoriées ci-dessus. Il faudrait poursuivre l'enquête dans les archives du CIEP récemment versées. Paulette Armier, *Le Centre international d'études pédagogiques…*, *op. cit.*, pp. 275-279.

Surtout, la formule du stage national à Sèvres paraissait de plus en plus dérisoire devant la hausse des effectifs. En réunissant cent ou cent-vingt professeurs – ce qui était la norme pour les journées d'études du CIEP – les inspecteurs généraux de lettres pouvaient encore, au début des années 1950, toucher un professeur sur cinquante. En 1967, cela ne représentait plus qu'un peu moins d'un professeur sur cent cinquante. S'il existait à cette date, dans certaines disciplines, des formations organisées par le ministère au niveau national puis dupliqué au niveau académique – c'est le cas, en 1967, de la formation des professeurs chargés des sciences économiques[1338] - le principe de la duplication, dans les académies, des formations organisées à Sèvres n'était pas encore entré dans les habitudes[1339]. D'autre part, il n'était pas du ressort des inspecteurs régionaux de convoquer les professeurs titulaires à des réunions d'information, et ils se gardaient bien, pour la plupart, d'empiéter sur les prérogatives de leurs responsables hiérarchiques[1340].

Qui assistait aux stages de Sèvres organisés par l'inspection générale de lettres ? D'après les comptes-rendus publiés dans les *Amis de Sèvres* et dans l'*Éducation nationale*, les stages de 1963 et 1964 accueillirent, non seulement des professeurs de l'enseignement classique, moderne et technique, mais aussi des professeurs de CEG[1341]. Ce n'était cependant pas une règle absolue. Les maîtres de CEG ne furent, par exemple, pas conviés au stage de février 1967. Chaque recteur dut désigner, pour ce stage – dans des proportions fixées au niveau national, mais avec des effectifs différents pour chaque académie – des professeurs de lettres de l'enseignement technique (cinq pour l'académie de Paris), des professeurs du premier cycle des enseignements classique ou moderne (sept à Paris) et des professeurs du deuxième cycle des enseignements classique ou moderne (huit à Paris). Devaient figurer, parmi eux, un représentant des classes terminales, un conseiller pédagogique et un professeur de CES[1342]. Ce souci, louable, de toucher de manière équilibrée les diverses catégories de

[1338] Programme général des stages pour l'année 1967, CAC, 19890313/34.
[1339] C'est ce qui ressort du rapport de Leherpeux, chef de service de documentation pédagogique de l'Académie de Paris, qui propose, comme une nouveauté, en 1966, d'organiser des réunions au niveau académique, afin de diffuser plus largement les résultats des stages de Sèvres. Leherpeux, chef du service de documentation pédagogique de l'Académie de Paris, « Rapport sommaire à Monsieur le Recteur sur l'organisation souhaitable de l'information des maîtres auxiliaires et d'une information éventuelle des maîtres titulaires de l'enseignement du second degré », s.d. (novembre-décembre 1966), CAC, 19890313/37.
[1340] C'est ce que révèle l'enquête réalisée par Leherpeux, chef du service de documentation pédagogique de l'académie de Paris, auprès des inspecteurs d'académie. Leherpeux, chef du service de documentation pédagogique de l'Académie de Paris, « Rapport sommaire à Monsieur le Recteur sur l'organisation souhaitable de l'information des maîtres auxiliaires et d'une information éventuelle des maîtres titulaires de l'enseignement du second degré », s.d. (novembre-décembre 1966), CAC, 19890313/37.
[1341] « Stage sur l'enseignement du français », *L'Éducation nationale,* n°19, 21 mai 1964, p. 26.
[1342] Circulaire du 28 décembre 1966 aux recteurs, « Journées d'information sur les problèmes actuels de l'enseignement du français, des littératures et des langues anciennes », CAC, 19890313/33. Le document est polycopié mais le nom de l'académie et le nombre de professeurs à désigner dans chaque catégorie sont précisés à la main.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

professeurs ne résolvait pas, cependant, le problème de la diffusion des informations dans le vaste groupe des professeurs de français.

Dans les années 1950, l'inspection générale avait pu s'appuyer sur l'*Information littéraire* et les *Cahiers pédagogiques* pour diffuser certaines des conférences données à Sèvres. Cette solution fut abandonnée dans les années 1950. Si l'on en ignore la raison pour l'*Information littéraire,* elle est, en revanche, assez facile à deviner pour les *Cahiers pédagogiques.* À l'origine, le fondateur des *Cahiers pédagogiques*, soutenu par Monod, avait voulu que sa revue soit un lieu de libre confrontation et d'échanges : il ne s'agissait pas d'élaborer puis de défendre une position commune mais de permettre à chacun de se nourrir de l'expérience des autres. Dans cet esprit, les contributions des inspecteurs généraux trouvaient naturellement leur place et l'administration pouvait sans crainte donner son patronage à une revue qui ne menaçait pas les prérogatives du ministère. Si la disparition des classes nouvelles avait soulevé quelques protestations, les *Cahiers pédagogiques* étaient restés sur cette ligne dans les années 1950.

Une inflexion s'était faite nettement sentir à compter de 1963. En attendant que les travaux en cours sur les archives des *CRAP* aient abouti, c'est au travers des *Cahiers pédagogiques* que l'on peut mesurer ce changement. La création de la Fédération des cercles de recherche et d'action pédagogique en 1963 semble s'être accompagnée d'une prise de distance avec l'inspection générale – qui n'était plus mentionnée dans la page de présentation de la revue – et avec l'administration. La publication et la diffusion à grande échelle d'un *Manifeste de l'éducation nationale,* où étaient résumées les attentes des membres du CRAP à l'égard du ministère, marquait également une étape dans la conquête de l'autonomie.

Cette évolution, remarquée en haut lieu, suscita la méfiance des autorités. En mai 1963, peu après la publication du manifeste, le conseiller de l'Élysée, Jacques Narbonne, alerta en 1963 le président de la « *propagande anti-gouvernementale* » que menaient, à ses yeux, *L'Éducation nationale* et les *Cahiers pédagogiques*[1343]. Si la reprise en main ne s'était pas faite attendre pour *L'Éducation nationale*[1344], dans l'immédiat les *Cahiers pédagogiques* ne furent pas inquiétés. En apparence, les liens restaient étroits entre l'équipe des *Cahiers pédagogiques* et l'IPN, institut dépendant du ministère : l'IPN assura ainsi la publication des *Cahiers pédagogiques* à partir de 1964, et la rédaction de *Textes et documents pour la classe,*

[1343] « Note du 10 mai 1963 sur la propagande anti-gouvernementale dans les publications liées au ministère de l'Éducation nationale », de Jacques Narbonne, conseiller technique, à Charles de Gaulle, président de la République, reproduite dans Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation : une rencontre manquée*, Paris, Denoël, 1994, pp. 466-469

[1344] Philippe Bongrand, *La scolarisation…*, *op. cit.*, pp. 147-148.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

publication de l'IPN, était assurée par l'équipe des *Cahiers pédagogiques*[1345]. Les *Cahiers pédagogiques* conservaient donc, en apparence, l'aval du ministère de l'Éducation nationale. Cependant, celui-ci ne lui confiait plus, comme auparavant, la publication des rapports d'enquête nationale[1346] ou comptes rendus des stages de Sèvres.

Aucune publication ne vint remplacer les *Cahiers pédagogiques* dans leur rôle d'organe de liaison. La publication du rapport de stage de 1963 dans les *Amis de Sèvres* ne pouvait être mise au même niveau : cette publication avait une diffusion confidentielle. L'impression d'une brochure sur le stage de 1967[1347] ne représentait pas non plus une solution idéale : à l'inverse d'un périodique, elle n'avait pas de public conquis d'avance.

Du reste, il ne faudrait pas exagérer, *a posteriori*, l'efficacité des *Cahiers pédagogiques* comme relais de diffusion auprès du corps enseignant. Un seul exemple suffira à en montrer les limites. Le travail dirigé avait représenté l'une des grandes innovations des classes nouvelles. Lors de leur transformation en classes-pilotes, en 1952, un petit contingent annuel d'heures de travail dirigé avait été alloué aux établissements scolaires, mais leur nombre était si limité que cette innovation ne semble pas avoir eu d'impact réel. Seules les classes pilotes, héritières des classes nouvelles, avaient pu conserver un horaire décent. En revanche, à la faveur de la réforme Berthoin, des heures de travail dirigé avaient été introduites dans le cycle d'observation. La nature des séances de travail dirigé fut définie par une circulaire du 23 septembre 1960[1348]. Le travail réalisé en amont par les *Cahiers pédagogiques* servirait-il de guide aux professeurs ? De toute évidence non : l'expérience capitalisée dans les classes nouvelles et les classes pilotes n'avait pas diffusé dans le corps enseignant. En 1962, une nouvelle circulaire constatait les difficultés suscitées par cette innovation :

> *« Nombre de maîtres ont été troublés par l'apparente ambiguïté de ce travail nouveau, spécialement pour l'étude du français. Aussi a-t-il paru opportun de formuler quelques suggestions propres à éveiller et orienter les initiatives personnelles »*[1349].

[1345] Voir *Cahiers pédagogiques*, n° 59, mars 1966, page de garde.
[1346] Pourtant la pratique d'enquêtes nationales pilotées par une direction ministérielle ne semblait pas avoir encore disparu : en 1963, on trouve encore, dans la *Revue de la Franco-Ancienne*, une allusion à une enquête de l'administration sur l'enseignement du latin (*RFA*, n°141, février 1963, pp. 52-53).
[1347] Ministère de l'éducation nationale, L'enseignement du français et des langues anciennes. Journées d'études sur les problèmes actuels de l'enseignement du français et des langues anciennes, Paris, IPN, 1968, 79 p.
[1348] Circulaire du 23 septembre 1960, *BOEN*, n°34, 3 octobre 1960, p. 2835.
[1349] Circulaire du 30 mars 1962, *BOEN*, n°16, 16 avril 1962, p. 1403-1405.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Une circulaire de quatre pages, une conférence donnée à Sèvres par Aristide Bocognano devant une centaine de personnes[1350], c'était bien peu pour guider l'action de plusieurs milliers de professeurs.

* Des supplétifs abandonnés à leur sort

Les dysfonctionnements du recrutement en ces temps de crise semblent, d'autre part, avoir miné les relations de l'inspection générale de lettres et de certaines recrues.

Contraints d'accepter l'entrée dans le corps des certifiés d'enseignants qu'ils jugeaient indignes de ce titre, les inspecteurs de lettres ne cachaient pas leurs réticences dans les rapports de jury : ces jugements sévères constituaient une introduction de mauvais augure à de futurs contacts professionnels. Ils laissent deviner la position de ces mêmes inspecteurs devant les dispenses d'épreuves théoriques dont bénéficiaient à des titres divers, depuis 1956, certains enseignants. Fallait-il voir là des signes d'humeur sans lendemain ?

En réalité, ces recrutements qui échappaient dans les faits à l'inspection générale brisaient l'équilibre même sur lequel reposait le magistère pédagogique de ce corps : face aux insuffisances d'enseignants recrutés à la hâte et sans la formation requise, le patronage bienveillant du *primus inter pares* cédait parfois la place au mépris ou à la colère. Sans doute le tempérament personnel des inspecteurs pesait-il autant, dans le déroulement des inspections, que les circonstances du recrutement ou les capacités réelles des professeurs. Mais la question du niveau des professeurs semble bien avoir été source de tensions sur le terrain. Faute d'archives disponibles pour l'inspection générale des lettres pendant cette période, nous pouvons citer comme révélateur, sinon comme représentatif, l'esclandre qui eut lieu lors d'une inspection de Berguin au lycée municipal de R. en janvier 1961[1351].

Au cours de sa visite dans l'établissement, Berguin assista à la classe de latin de 5e donnée par Madame Y. L'inspection se passa fort mal : ni le déroulement de la classe, ni la tenue du cahier de texte ne donnèrent satisfaction à l'inspecteur, qui, saisi par la colère, s'en prit au professeur en présence de ses élèves, avant de l'invectiver dans le bureau de la directrice. Il conseilla à cette dernière de ne plus confier de cours de latin à Madame Y à l'avenir. Émue par la violence de ses propos, Madame Y adressa une protestation vigoureuse au ministère de l'Éducation nationale, en dépit des efforts de la directrice du lycée et de l'inspecteur d'académie pour l'en dissuader.

[1350] Aristide Bocognano, « Le travail dirigé en français », conférence donnée au « Stage de l'enseignement du français, 18-19 novembre 1963 », *Les Amis de Sèvres*, n°50, CIEP, septembre 1964, pp. 19-24.
[1351] Dossier individuel d'Henri Berguin, AN, F[17] 28082.

À la suite de cette protestation, Berguin fut invité par le directeur général des enseignements classiques et modernes à s'expliquer. Il reconnut – à quelques détails près – la véracité de la description faite par Madame Y et ne nia ni le ton très vif qu'avaient eu ses propos, ni l'intention qui les sous-tendait :

> *« Mes souvenirs ne sont plus assez frais pour que je puisse dire si Madame Y a reproduit textuellement mes paroles en écrivant : "C'est de la paresse de votre part.. vous êtes folle", et plus bas : "c'est ignoble, c'est infâme !" – mais elle en donne certainement le sens»*[1352] .

Sans le contester, il ne crut pas utile de revenir, dans son courrier, sur le dernier reproche que lui adressait le professeur : il aurait terminé l'entrevue avec la directrice en « [*soulignant] à plusieurs reprises qu'[elle] n'était certifiée qu'à la faveur du décret de novembre 1958* »[1353].

Sans trancher sur le fond de cet épisode – qui est resté isolé dans la carrière de Berguin si l'on se fie à son dossier – on peut y voir le signe du malaise induit par les recrutements hâtifs de la fin des années 1950 et du début des années 1960. Si Berguin se permettait de rappeler au professeur les facilités dont elle avait bénéficié pour entrer dans le corps des certifiés, c'est qu'il jugeait quant à lui que le seul succès aux épreuves pratiques ne donnait aucun gage sur les capacités réelles du professeur, et qu'un professeur certifié à la faveur de ces mesures dérogatoires ne pouvait se prévaloir de son titre pour défendre ses méthodes pédagogiques devant l'inspecteur. Déniant à cette recrue malheureuse le statut d'interlocuteur légitime en matière pédagogique, l'inspecteur ne semblait pas considérer comme du ressort de sa responsabilité de hausser son niveau aux exigences de l'enseignement secondaire. Le recrutement de professeurs insuffisamment formés ou insuffisamment qualifiés posait un problème que nul ne songeait alors à résoudre en termes de formation continue.

Il est délicat, et même impossible, de se prononcer de manière objective sur les compétences réelles des professeurs de lettres ainsi recrutés. En revanche, il est certain que les situations subjectives créées par ces mesures dérogatoires ne pouvaient que nourrir l'incompréhension des professeurs et des inspecteurs. D'une part, l'inspecteur pouvait être tenté – plus encore que dans une situation ordinaire d'inspection – de mettre un désaccord pédagogique sur le compte des insuffisances – pédagogiques ou académiques – du

[1352] Rapport manuscrit d'Henri Berguin, suite à la plainte de Mme Y, 27 avril 1961, dossier individuel d'Henri Berguin, AN, F[17] 28082

[1353] Courrier de Madame Y, professeur certifiée de lettres classiques au lycée de R., à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, 4 mars 1961. Dossier individuel d'Henri Berguin, AN, F[17] 28082.

professeur. D'autre part, un professeur, qui pouvait avoir de réelles difficultés dans l'exercice de son métier, ne pouvait que nourrir de la rancœur face à un corps qui lui reprochait son recrutement comme une tare originelle au lieu de lui fournir des structures et une aide lui permettant de surmonter ses difficultés.

En effet, peu de choses étaient prévues pour ces professeurs intégrés par la bande dans le corps enseignant. Les délégués ministériels – reçus dans le corps des certifiés sans avoir à passer les épreuves théoriques du CAPES – étaient encore les mieux lotis. Un arrêté du 18 février 1957 prévoyait pour eux le suivi – sous forme de visites mensuelles – d'un conseiller pédagogique[1354]. Sans doute ne s'agissait-il pas d'un stage sous triple tutelle comparable à celui imposé aux certifiés par concours, mais au moins n'étaient-ils pas abandonnés à leur sort.

La situation des maîtres-auxiliaires était beaucoup moins brillante. Les archives du service de documentation pédagogique du rectorat de Paris nous donnent un aperçu de l'accueil qui leur était réservé. Dans cette académie, le recteur avait pu, jusqu'en 1965, organiser pour les maîtres auxiliaires de chaque discipline, des journées d'information, qui se déroulaient, d'ordinaire, au cours du premier trimestre : le ministère avait accepté d'en rembourser les frais. En 1965, le rectorat se vit opposer une fin de non recevoir, reconduite en 1966, au motif que ces formations n'étaient pas inscrites au programme général des stages donnant droit à remboursement[1355].

Pour obtenir cette inscription pour l'année 1967, Leherpeux, chef du service de documentation pédagogique du rectorat de Paris, mena, à la demande du recteur, une enquête auprès des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux et inspecteurs d'académie en résidence – pour connaître leur opinion sur l'information des maîtres auxiliaires[1356]. La teneur du questionnaire, comme le contenu des quatorze réponses reçues, nous renseigne sur la minceur des efforts consentis pour cette catégorie de personnel. Ainsi, la distribution des instructions et programmes aux maîtres auxiliaires – mesure prise par Brunold, de manière ponctuelle, en 1958[1357] – restait-elle, en 1966, à l'état de projet. Compte

[1354] Arrêté du 18 février 1957, « Formation pédagogique des professeurs délégués ministériels », *JORF*, 21 février 1957, p. 2068.
[1355] Projet de courrier rédigé par Leherpeux, chef du service de documentation pédagogique de l'académie de Paris, adressé par le recteur de l'académie de Paris à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, en réponse à la lettre du 21 février 1966, 29 mars 1966, CAC, 19890313/37.
[1356] Note de Leherpeux, chef du service de documentation pédagogique de l'académie de Paris, à l'intention de l'inspecteur d'académie de Paris (divers destinataires), 4 novembre 1966, et questionnaire joint sur la « Préparation à l'information des maîtres auxiliaires » CAC, 19890313/37.
[1357] Circulaire du 14 novembre 1958, « Diffusion des instructions officielles », *BOEN*, n°42, 20 novembre 1958, p. 3355

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

tenu de l'absence de crédits, la désignation de conseiller pédagogiques semblait utopique à la plupart des inspecteurs d'académie. Quant aux réunions d'information, si tous en approuvaient le principe, la plupart, y compris en lettres, jugeait suffisante une seule rencontre en début d'année[1358].

Surcharge de travail, isolement : le tableau général de la situation des professeurs de lettres n'était guère engageant. Il ne serait pas complet si l'on n'y incluait quelques expériences marginales, certes, mais dont la marginalité même jette un éclairage singulier sur le lot commun des professeurs de français.

3. À la marge : la recherche pédagogique et l'essor du français langue étrangère

* La recherche à l'IPN : la technique au secours de l'enseignement du français

Dans un contexte lui-même peu favorable à la recherche pédagogique, le domaine de l'enseignement du français dans le second degré était longtemps resté en friche : telle est du moins le constat qui se dégage des enquêtes annuelles effectuées depuis 1954 par le Service de la recherche pédagogique de l'INRP et publiées dans le *Courrier de la recherche pédagogique*. Pour l'enseignement du français dans le second degré, les premières recherches de type scientifique – pour établir une distinction rapide avec les recherches moins élaborées menées, par exemple, par les correspondants des *Cahiers pédagogiques* – prirent forme dans les années 1960. Elles ne résultaient pas d'une dynamique interne à la discipline, mais correspondaient à l'expérimentation, en français, de solutions techniques : l'enseignement programmé, et le recours aux circuits de télévision intégrés.

La vogue de l'enseignement programmé venait des États-Unis, où elle avait pris son essor dans les années 1950 suite aux travaux de Skinner. Cette technique pédagogique applique les hypothèses du *behaviorisme* à l'apprentissage : l'apprentissage d'une notion y est appréhendé comme l'acquisition de comportements adéquats, successivement validés à mesure que le sujet parcourt les différentes unités d'un programme. Les programmes se présentaient sous deux formes : les programmes linéaires, inventés par Skinner, imposaient un même cheminement à tous les sujets, tandis que les programmes à branchement de Crowder, offraient des parcours individualisés en fonction des erreurs commises. Dans un système éducatif ébranlé par la croissance et la transformation du public scolaire, cette automatisation de l'enseignement, et les promesses de rendement et d'efficacité qui lui étaient associées, ne manquèrent pas d'attirer l'attention des responsables français. Cette

[1358] Réponses des inspecteurs d'académie de Paris au questionnaire du service de documentation pédagogique, novembre 1966, CAC, 19890313/37.

vogue connut son apogée au milieu de la décennie, avec la publication de numéros spéciaux dans diverses revues pédagogiques. Le mouvement Freinet ajouta très vite l'usage des bandes programmées à son arsenal de techniques pédagogiques.

Dans cette vogue, l'IPN assuma un rôle d'information et de formation, et patronna, notamment en lettres, un certain nombre d'expériences. Le point de départ en fut le stage d'initiation aux techniques de l'enseignement programmé, proposé en septembre 1964 aux différents membres de l'Éducation nationale[1359]. La contribution de l'enseignement programmé à l'enseignement des lettres y fut abordée de deux façons, d'une part, lors de la conférence du linguiste Jean Perrot, sur le thème « La linguistique et l'enseignement programmé[1360] » – où il évoqua, de manière il est vrai assez évasive, la contribution de la linguistique à l'enseignement programmé des langues – d'autre part, dans le groupe de travail sur le français dirigé par Biancheri, professeur agrégé de lettres (modernes ? classiques ?), assistant de l'ENS de Saint-Cloud[1361]. Mentionnons aussi le groupe, finalement annulé, sur le latin que devait animer Franck, professeur agrégé de grammaire au lycée de Poitiers, qui avait lancé en 1963 une expérience d'enseignement programmé du latin.

Ces premières ébauches connurent quelques suites éparses. Les numéros du *Courrier de la recherche pédagogique* font état de deux expériences d'enseignement programmé de la grammaire française dans le second degré : celle d'André Lingois, professeur certifié au lycée Franklin d'Orléans, à compter d'octobre 1964, et celle de Sinou et Haché en CEG et CET à compter de la rentrée de 1965 (poursuite d'une expérience qui avait commencé dans le primaire à la rentrée précédente). Le latin offrait également un terrain propice à l'expérimentation : investi par René Franck et André Lingois à Orléans, mais aussi, au lycée de Sèvres, par Jacqueline Brisson et Yvonne Blum[1362].

L'enseignement programmé supposait que le contenu à enseigner puisse être divisé en unités rigoureusement identifiables : en français, c'était la grammaire qui se pliait le plus aisément à ce cadre. De manière significative, sur les treize programmes expérimentaux élaborés par les stagiaires de Biancheri, huit portaient sur la grammaire, deux sur l'explication de texte, un sur la conjugaison, un sur l'orthographe. De tous les contenus de l'enseignement du français, seule la grammaire faisait déjà l'objet, dans les textes officiels,

[1359] Le compte-rendu détaillé a été publié dans le *Courrier de la Recherche pédagogique*, numéro spécial de janvier 1965 sur l'enseignement programmé.
[1360] *Ibid.*, p. 53-55
[1361] *Ibid.*, p. 79-83.
[1362] Voir, répertoire des recherches et études en cours, *Courrier de la recherche pédagogique,* n°25, juin 1965 ; *Courrier de la recherche pédagogique*, n°32, « L'enseignement programmé en latin et grammaire française », 1967.

d'une ébauche de programme, et offrait ainsi un matériau exploitable pour une programmation plus rigoureuse. Dotées d'une faible visibilité, limitées à un très petit nombre de personnels, ces expériences n'eurent qu'un impact limité.

Il en allait de même d'une autre expérimentation, mise en place, cette fois, sous le contrôle de la division des applications expérimentales des moyens audio-visuels de l'IPN. À l'initiative de ce service, l'on avait ouvert, à Marly-le-Roi, un CES expérimental doté d'un circuit de télévision intégré. Si le circuit était en fonction depuis la rentrée 1966, les premiers travaux des équipes pédagogiques avaient commencé en 1965. Les volumineux rapports réalisés en vue du « Séminaire sur la redistribution des pratiques, activités et structures scolaires grâce à l'utilisation des circuits de télévision intégrée », organisé par le gouvernement français sous les auspices du Conseil de l'Europe, en novembre 1968, retracent l'évolution de leur réflexion de 1965 à 1968[1363]. Entamé sous le signe de l'enseignement programmé – le rapport mentionne encore le souci de « systématisation de l'acte pédagogique » [1364] qui présida aux recherches du séminaire – le travail du séminaire s'orienta progressivement vers d'autres pistes.

Ce maigre bilan contraste avec l'importance des recherches menées, à la même époque, sur l'enseignement des mathématiques dans les premier et second degrés. Pour voir l'enseignement du français constitué en objet de recherche, il faut se tourner, à cette date, vers l'enseignement du français langue étrangère, qui jouit, dans les premières années de la Cinquième République, d'un contexte extrêmement favorable.

* Le français langue étrangère : un investissement politique

Dans les années 1960, la défense et la promotion de la langue française devinrent, pour reprendre les termes de Vincent Dubois, « une affaire d'État ». Plusieurs facteurs y concoururent. La création en 1945, d'une direction générale des Relations culturelles et des œuvres françaises à l'étranger rattachée au ministère des Affaires étrangères avait marqué une nouvelle étape dans la politique étrangère de la France : la politique culturelle devenait un élément à part entière de la politique étrangère[1365]. La décolonisation donna à cette perspective une actualité accrue. Le processus de décolonisation, mené à son terme par de

[1363] Institut pédagogique national, Division des applications expérimentales des moyens-audiovisuels, « Travaux du séminaire de français pour la préparation des contenues et leur mise en œuvre pédagogique au CES de Marly-le-Roi, 1965-1968 », rapport ronéoté, 1968, archives IPN, CAC, 19890313/33.
[1364] Institut pédagogique national, Division des applications expérimentales des moyens-audiovisuels, « Travaux du séminaire de français pour la préparation des contenues et leur mise en œuvre pédagogique au CES de Marly-le-Roi, 1965-1968 », rapport ronéoté, 1968, p. 187, archives IPN, CAC, 19890313/33.
[1365] Sur l'évolution de la politique française en ce domaine voir Daniel Coste (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier, 1984, 255 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Gaulle, sapait les bases traditionnelles du rayonnement international de la France. Il appartenait désormais à la culture et plus encore à la langue française de maintenir et de promouvoir son influence à l'étranger. Sur ces considérations de politique internationale se greffaient des pressions liées à l'évolution des structures sociales de la France. Les craintes de la bourgeoisie traditionnelle face à la montée d'une nouvelle classe de cadres américanisés trouvaient, selon Vincent Dubois, un exutoire dans la thématique du déclin de la langue française, « parabole » exprimant et conjurant les risques de déclin social des élites traditionnelles[1366]. Le financement accordé à l'ambitieux projet de Paul Imbs de dresser l'inventaire de la langue française – projet connu sous le nom de « Trésor de la langue française »[1367], puis la création auprès du premier ministre du Haut comité de défense et d'expansion de la langue française, institué par un décret du 31 mars 1966[1368] consacraient l'importance nouvelle de cette question aux yeux du gouvernement.

La francophonie commençait, au même moment, à prendre corps. À mesure que les pays décolonisés faisaient leur entrée sur la scène internationale, il devenait évident que l'avenir de la langue française ne pouvait reposer sur les seules épaules de la France : l'espace naturel de la langue française n'était pas la France mais la francophonie, l'ensemble formé par tous ceux qui avaient le français pour langue maternelle ou officielle. « Une responsabilité commune », telle était la conception défendue par *Esprit*, dans un numéro de novembre 1962, intitulé *Le Français, langue vivante*[1369]. La création en 1964, à l'initiative d'Alain Guillermou, alors secrétaire général de l'Office du vocabulaire français, de la Fédération du français universel témoigna de la faveur croissante dont jouissait cette approche. Son premier congrès se tint à Namur en 1965 : les participants y prirent la décision d'organiser tous les deux ans des assises baptisées « Biennale de la langue française »[1370].

Dans ce contexte, l'enseignement de la langue française aux étrangers revêtait une dimension stratégique nouvelle. La direction générale des affaires culturelles et techniques – héritière de la direction générale des relations culturelles du ministère des Affaires étrangères -, tout comme la direction de la Coopération avec l'étranger et la communauté, au ministère de l'Éducation nationale, s'intéressèrent à l'amélioration et à la normalisation des méthodes et du matériel pédagogique utilisés pour enseigner le français à l'étranger. Aux côtés des

[1366] Vincent Dubois, « Comment la langue devient une affaire d'État, la défense de la langue française au milieu des années 1960 », pp. 461-474, Jacques Lagroye (dir.), *La politisation*, Belin, Paris, 2003, 488 p.
[1367] Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique…*, *op. cit.*, pp. 90-91.
[1368] Décret n°66-203, 31 mars 1966, *JORF*, 7 avril 1966, p. 2795.
[1369] Jean-Marc Léger, « Une responsabilité commune », dans *Le Français, langue vivante*, numéro spécial de la revue *Esprit*, novembre 1962, p. 564.
[1370] Alain Guillermou, « Histoire des quinze premières biennales », site de la Biennale de la langue française, http://www.biennale-lf.org/assoc.php?pa=4, consulté le 5 novembre 2009.

institutions existantes – l'École supérieure de préparation et de perfectionnement des professeurs de français à l'étranger, rattachée à la faculté des lettres de Paris[1371], et le Centre d'étude du français élémentaire, rebaptisé en 1959 Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français, rattaché à l'École normale supérieure de Saint-Cloud – ces directions favorisèrent la création, en 1960, d'une association pour l'étude des moyens d'enseignement et de diffusion de la langue française, dotée d'un service technique, le Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde[1372].

Ce Bureau assumait des fonctions de documentation, de recherches en pédagogie linguistique, de production de matériel pédagogique, de formation et de liaison entre les divers organismes s'intéressant à l'enseignement du français langue étrangère. Sous l'impulsion de son directeur Guy Capelle, et avec le soutien de la direction générale des Affaires culturelles, une nouvelle revue vit le jour, *Le Français dans le monde,* réalisée sous un patronage administratif par les éditeurs Hachette et Larousse. Elle s'adressait à tous les professeurs de français hors de France, leur fournissant des informations sur l'actualité culturelle française et une documentation sur les techniques d'enseignement du français[1373]. Elle remplaçait ainsi *La Classe de français,* revue éditée à Mayence par Klincksieck, et financée par des crédits franco-allemands : peinant à élargir son public au-delà des professeurs allemands de français langue étrangère, celle-ci avait succombé en 1959 sous le poids des difficultés financières[1374].

La rédaction de la nouvelle revue fut confiée à André Reboullet. Cet ancien élève de l'ENS de Saint-Cloud avait d'abord enseigné dans les collèges modernes, avant de partir enseigner le français à l'étranger, de 1946 à 1956 au Chili. En 1955, alors qu'il était directeur

[1371] Créée en 1920, à l'initiative de Ferdinand Brunot, sous le nom d'École de Préparation des professeurs de français à l'étranger, cette école fut rebaptisée en 1945 École supérieure de préparation et de perfectionnement des professeurs de français à l'étranger, puis en 1963, Institut des professeurs de français à l'étranger, avant d'être transformée en UER en 1971, puis en UFR en 1985. Une journée d'études a été consacrée à cette institution par la SIHFLES et l'université Paris 3 le 23 mai 2008.

[1372] « Du BEL au BELC, petite histoire d'une institution (1959-1998) », *Le BELC a quarante ans*, CIEP, BELC, Caen, 2007, 96 p. André Reboullet, entretien reproduit dans Jean-Claude Chevalier, Jean-Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique…*, *op. cit.*, pp. 95-119. André Reboullet met en avant le rôle de la direction générale des affaires culturelles et techniques, mais l'assemblée constitutive de l'association mère du BEL eut lieu au siège de la direction de la Coopération.

[1373] Informations tirées des rapports annuels de la Direction générale des affaires culturelles et techniques du ministère des Affaires Étrangères.

[1374] André Reboullet, entretien reproduit dans Jean-Claude Chevalier, Jean-Pierre Encrevé, *Combats pour la lignusitique…*, *op. cit.*, pp. 95-119. L'Alliance française éditait aussi, depuis 1948, un bulletin pédagogique *L'enseignement du français aux étrangers.* André Reboullet, « Presse pédagogique, enseignants et enseignement du français 1950-1970 », dans Daniel Coste (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : matériaux pour une histoire*, Hatier, Paris, 1984, pp. 106-119.

du collège de l'Alliance Française à Santiago du Chili, il avait proposé aux *Cahiers pédagogiques* de réaliser un cahier sur le français langue étrangère. Ce projet avait débouché deux ans plus tard sur la publication d'un numéro spécial paru en mai 1957[1375]. Cette initiative lui valut, semble-t-il, d'être rappelé du lycée français de Madrid, où il exerçait depuis 1958, pour assurer, comme professeur détaché, la rédaction de la nouvelle revue[1376].

Ce parcours d'André Reboullet, des *Cahiers pédagogiques* au *Français dans le monde*, ne doit pas faire illusion. Le « français langue étrangère », comme domaine de recherche et d'activité, se déployait dans une sphère à part[1377]. Au niveau institutionnel, l'impulsion et les financements vinrent, pour l'essentiel, du ministère des Affaires Étrangères. Sur le plan de la recherche, le développement du français langue étrangère pouvait commencer à s'appuyer sur l'essor de la linguistique appliquée, dont témoignaient, entre autres, la fondation en 1958 par Bernard Quemada d'un Centre de linguistique appliquée à Besançon, et la création subséquente de la revue *Études de linguistiques appliquées* en 1962[1378]. Les premiers stages du BELC se déroulèrent à Besançon. Cette conjonction n'avait pas d'équivalent pour l'enseignement du français langue maternelle.

Les premières tentatives de rapprochement entre ces deux milieux vinrent d'une initiative belge. Louis Philippart, président de la Société belge des professeurs de français, lança l'idée, au début des années 1960, d'une Fédération internationale des professeurs de français, sur le modèle de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes créée en 1931. Il semblait logique que se mêlent en son sein professeurs de français langue maternelle et professeurs de français langue étrangère. Des premiers contacts furent pris dès 1964, débouchant sur l'organisation d'une conférence dans les locaux du ministère français des Affaires étrangères le 14 décembre 1964[1379], mais cette première rencontre n'eut pas de suite[1380]. Les professeurs de français langue maternelle restèrent donc, pour la majorité d'entre eux, à l'écart de ce bouillonnement d'idées et de projets lié au développement du français langue étrangère. Alors que les structures du second degré, les conditions d'exercice,

[1375] Voir la présentation, *Le Français langue étrangère*, numéro 7 des *Cahiers pédagogiques*, mai 1957, p. 1.
[1376] André Reboullet, entretien reproduit dans Jean-Claude Chevalier, Jean-Pierre Encrevé, *Combats pour la lignusitique…*, *op. cit.*, p. 96.
[1377] Sur l'histoire du français langue étrangère, voir la thèse de Daniel Coste, Institution du français langue étrangère et implications de la linguistique appliquée : contribution à l'étude des relations entre linguistique et didactique des langues de 1945 à 1975, thèse, linguistique, Paris VIII, 1987, 935 p.
[1378] Bernard Quemada, entretien reproduit dans Jean-Claude Chevalier, Jean-Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique…*, *op. cit.*, pp. 203-230.
[1379] Activités du bureau, *RFA*, n°149, juin 1965, p. 74 et 78-79.
[1380] Les archives de la direction générales des affaires culturelles et techniques du ministère des Affaires étrangères ne portent pas trace de la genèse de la FIPF.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

le public scolaire avaient connu, en quelques années, d'importantes transformations, ils vivaient toujours – en matière pédagogique – sur l'héritage symbolique des années 1950.

UNIVERSITÉ RENNES 2
sous le sceau de l'UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE

THÈSE

pour l'obtention du titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2
Mention : Histoire
École doctorale de Sciences Humaines et sociales

présentée par

Clémence CARDON-QUINT

Préparée à l'Unité mixte de recherche CNRS n°6258
CERHIO – Centre de recherches historiques de l'Ouest

Soutenue publiquement le 9 décembre 2010

LETTRES PURES ET LETTRES IMPURES ?

LES PROFESSEURS DE FRANÇAIS DANS LE TUMULTE DES RÉFORMES
HISTOIRE D'UN CORPS ILLÉGITIME (1946-1981)

Quatrième et cinquième parties

sous la codirection des professeurs
Gilbert NICOLAS, Université Rennes 2
Jean-Noël LUC, Université Paris 4

Jury

Professeur Anne BARRÈRE, Université Paris 5, Sciences de l'Education, rapporteur
Professeur Bruno BELHOSTE, Université Paris 1, Histoire, rapporteur
Martine JEY, MCF HDR, Université Paris 4, Littérature Française
Professeur Jean-Noël LUC, Université Paris 4, Histoire
Professeur Gilbert NICOLAS, Université Rennes 2, Histoire

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

QUATRIÈME PARTIE

« À PROPOS DE LA PÉDAGOGIE DE LA LANGUE MATERNELLE : UNE RÉVOLUTION CULTURELLE EST-ELLE POSSIBLE ? »[1381]

1967-1972

[1381] Jean Repusseau, « À propos de la pédagogie de la langue maternelle : une révolution culturelle est-elle possible ? », *Paedagogica Europaea*, 1968-4, pp. 73-84.

« Les problèmes de l'enseignement du français, de tout enseignement du français qui se veut autre que simplement ornemental et rhétorique, sont des problèmes permanents. *[…] Cela dit, comme dans toute histoire du réel, il est des moments où le mouvement se ralentit, d'autres où il s'accélère, voire s'affole. […] Notre réel galope ; les cloisons craquent ; des foules font irruption dans les classes, dans les amphithéâtres, et dans les habitudes.*
Le quantitatif nous acule à un qualitatif nouveau»[1382].

Un mouvement qui s'affole, voici comment Pierre Barbéris, alors vice-président d'une toute jeune association, l'Association française des professeurs de français, décrivait la situation de l'enseignement du français en mars 1968.

Le basculement qui s'est opéré, à la fin des années 1960, dans l'enseignement du français, a été maintes fois souligné. On l'attribue à la croissance des effectifs, à la démocratisation du second degré, aux succès du structuralisme et de la linguistique, et plus largement, aux mutations de la société française et aux transformations des pratiques culturelles[1383]. Mais sur le rôle des acteurs principaux, sur les procédures mises en œuvre par les professeurs de lettres pour donner sens à ces transformations, pour les traduire en pratiques, les études sont partielles, limitées à un secteur – le milieu en émergence de la didactique du français[1384] – à un groupement – les *Cahiers pédagogiques*[1385] – ou encore trop globales, faisant fi de la structuration du groupe des professeurs de lettres, de la reconfiguration qu'opéra en son sein l'émergence de ce nouveau mot d'ordre.

D'autre part, si les travaux de Viviane Isambert-Jamati, Jacqueline Chobaux et Monique Segré, ont mis en lumière le jeu des mécanismes de décision et de contrôle à l'œuvre dans la genèse et l'enlisement de la rénovation du français dans le premier degré[1386], ce niveau d'analyse est ignoré par la plupart des travaux qui portent sur le second degré. Une enquête plus globale restait donc non seulement possible mais nécessaire.

[1382] Pierre Barbéris, « Problèmes de l'enseignement du français aujourd'hui », *Le français aujourd'hui*, n°1, mars 1968, pp. 9-10.
[1383] Signalons, entre autres, Éric Dumaître, *Le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire : essai de sociologie cognitive*, doctorat, sociologie, sous la dir. de Raymond Boudon, Paris IV, 2006, 380 p. ; *Les raisons d'un engouement : le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire*, Paris, Hermann, 2008, 198 p. ;Violaine Houdart-Mérot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880 : devoirs d'élèves et discours officiels*, doctorat, sous la dir. de Jean Verrier, Paris VIII, 666 p.. ; *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, PUR, 1998, 274 p.
[1384] Françoise Ropé, La recherche en didactique du français langue maternelle de 1970 à 1984, thèse, sciences de l'éducation, Paris 5, 1988
[1385] Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, « La crise de la lecture littéraire dans les *Cahiers pédagogiques* », art. cit.
[1386] Viviane Isambert-Jamati (dir.), *La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, CNRS, 1977, 101 p. ; Jacqueline Chobaux et Monique Segré, *L'enseignement du français à l'école élémentaire : quelle réforme ?*, Paris, PUF, 1981, 233 p.

Si la création de l'AFPF en juin 1967 donne à ce mouvement un point de départ symbolique, l'activité de ses membres, ses propositions ne peuvent se comprendre que par rapport à une dynamique de rénovation plus vaste et plus diffuse dont l'AFPF se proposa d'être le porte-voix. Le pouvoir politique entendit cet appel : la refonte de l'épreuve de français au baccalauréat, la mise en place, en mars 1970, d'une commission de réforme de l'enseignement du français présidée par le poète Pierre Emmanuel étaient autant de réponses aux sollicitations du terrain. De la création de l'AFPF en juin 1967, à la publication du *Texte d'orientation* de la commission en juin 1972, ce furent, pour l'enseignement du français, cinq années exceptionnellement denses en réformes, en propositions et en expériences.

Cette densité complique l'analyse et, plus encore, l'exposition des faits. Fallait-il suivre pas à pas, dans un exposé chronologique, le cheminement du mouvement réformateur? Cela revenait à privilégier quelques acteurs aux dépens de mouvements d'ensemble qui ne peuvent être saisis que sur une certaine durée. Nous avons donc choisi d'exposer d'abord les logiques à l'œuvre dans le discours et les pratiques réformatrices, avant d'examiner la reconfiguration du paysage associatif avec l'irruption de l'AFPF, rivale moderne et brillante de la SPFLA, puis l'intervention du gouvernement pour orienter et contrôler ces transformations.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

CHAPITRE X

ANATOMIE D'UNE DYNAMIQUE RÉFORMATRICE

Trois logiques, séparées pour les besoins de l'analyse, mais étroitement intriquées chez certains acteurs, concoururent à l'essor d'un mouvement réformateur : une logique scientifique, une logique professionnelle et une logique politique.

A. En quête de scientificité

La réforme Fouchet, conçue pour les besoins des scientifiques, avait inscrit dans la structure du second cycle une hiérarchie nouvelle entre lettres et sciences. Le rayonnement des sciences dans la société française affecta jusqu'aux littéraires. Si les scientifiques avaient longtemps cherché à prouver l'existence des « humanités scientifiques »[1387], c'était désormais aux littéraires d'établir la scientificité de leur enseignement.

Sur ce clivage entre lettres et sciences se greffait, dans la sphère des lettres, cette fois, une tension nouvelle entre l'histoire – longtemps discipline reine dans la hiérarchie académique – et le structuralisme, nouveau schème de pensée dominant. Si l'institutionnalisation, dans l'université, de l'histoire littéraire et de l'histoire de la langue française à la fin du XIXe siècle témoignait du primat culturel de la discipline historique[1388], le développement des nouvelles méthodes critiques, l'essor de la linguistique traduisaient

[1387] Bruno Belhoste, «Les caractères généraux de l'enseignement secondaire scientifique de la fin de l'Ancien Régime à la Première Guerre mondiale », *Histoire de l'éducation*, n°41, janvier 1989, pp. 17-20.
[1388] Antoine Compagnon, *La Troisième République des lettres. De Flaubert à Proust*, Paris, Éd. du Seuil, 1983, 384 p. ; pour une comparaison suggestive entre la querelle de la « nouvelle Sorbonne » et la querelle de la « Nouvelle critique », voir Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Éd. de Minuit, 2002 (1ère édition, 1984), p. 155.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'une et l'autre, dans les années 1950 et 1960, la déchéance – relative – de l'histoire : la valorisation de la synchronie au détriment de la diachronie[1389]. En dépit de diverses tentatives pour redonner ses lettres de noblesse à une histoire littéraire repensée[1390], ce fut à d'autres sources que s'abreuvèrent les professeurs soucieux d'asseoir leur enseignement sur des bases scientifiques. Encore faut-il distinguer ici le cas des études littéraires et celui de l'enseignement de la langue.

*1. Nouvelle critique et enseignement littéraire : le pari d'*Enseignement 70

* Le rôle pionnier d'Enseignement 70

À l'origine, Enseignement 70 avait repris, dans une structure beaucoup plus petite où l'interconnaissance jouait un rôle crucial, et avec une nouvelle génération d'enseignants, les démarches en vigueur dans les *Cahiers pédagogiques :* échange d'expériences d'enseignement, au sein d'un bulletin et au cours de rencontres annuelles, les sessions de Melun. Tout en continuant de participer aux activités générales, le groupe des littéraires s'engagea dans une voie originale : selon une démarche qui se précisa au fil des ans, il fonctionna comme structure collective de formation et de recherche pédagogique, et joua, de cette façon, un rôle décisif dans l'acclimatation de la nouvelle critique dans les classes. Notons qu'à la différence des historiens d'Enseignement 70, le groupe des littéraires n'entretenait, à cette date, aucun lien privilégié avec l'inspection[1391].

Dans un article intitulé « Un projet des littéraires », Jean Verrier et Hélène Huot, l'un et l'autre professeurs de lycée, proposèrent, dans le numéro d'octobre 1966, de planifier le travail des littéraires tout au long de l'année en vue de la préparation d'une session spéciale qui précéderait la session générale d'Enseignement 70 à la rentrée suivante. L'enjeu de ce travail était de répondre à un double besoin, «*un besoin d'information et un besoin de recherche proprement pédagogique*»[1392]. Partant du constat qu' « *on ne [lisait] plus aujourd'hui les « grands textes » comme les lisaient nos maîtres* »[1393], du fait des progrès de

[1389] Par delà le problème circonscrit des études littéraires, la question des rapports entre structuralisme et histoire, entre synchronie et diachronie, fit partie des débats obligés des années 1960. Voir par exemple, « Structuralisme et histoire », *Annales. Économies, sociétés, civilisations.*, 19-2, 1964, pp. 364-375. Sur la montée du structuralisme, François Dosse, *Histoire du structuralisme. 1. Le Champ du signe. 1945-1966*, Paris, Éd. la Découverte, 1991, 488 p.

[1390] Roger Fayolle et Pierre Barbéris se rangèrent tous deux au rang des défenseurs d'une histoire littéraire renouvelée. *Cf.*, Roger Fayolle, « La "critique nouvelle" », *La nouvelle critique*, n°176, mai 1966, pp. 114-135 ; « Nouvelle critique et nouvelle histoire littéraire », *FA*, n°2, juin 1968, pp. 24-28.

[1391] Patricia Legris fait état, en 1968, d'une collaboration étroite entre l'inspection générale d'histoire, dirigée par Louis François, et le groupe des historiens d'Enseignement 70. Patricia Legris, *L'écriture des programmes.., op. cit.*, p. 181-182.

[1392] Hélène Huot, Jean Verrier, « Un projet des littéraires », *Enseignement 70*, n°20, octobre 1966, p. 20.

[1393] *Ibid.*

la linguistique, de la critique littéraire et des sciences humaines, les auteurs du projet jugeaient « *indispensable de [se] mettre au courant de ce dont [ils n'avaient] jamais entendu parler au cours de [leurs] études* ». À ce travail d'information serait liée une recherche sur « *les répercussions des progrès de ces sciences sur le contenu – et par voie de conséquence – sur les méthodes de [l'] enseignement littéraire* »[1394].

Dans leur présentation, le groupe des littéraires assumait le fait qu'en donnant la priorité au renouvellement de la « *lecture des "grands textes"* », elle laissait dans l'ombre tout un pan de l'enseignement du français, la recherche « *d'exercices oraux et écrits nouveaux, qui répondent à [leur] souci de former des Français s'exprimant librement et concrètement dans un monde transformé par une révolution socio-culturelle* ». Devant deux tâches pédagogiques jugées d'égale importance, c'est le renouveau des recherches dans l'enseignement supérieur, source d'inspiration et axe de travail, qui dictait le calendrier. La date est éclairante : en septembre 1966, la querelle de la nouvelle critique, centrée sur l'affrontement médiatique entre Picard, professeur à la Sorbonne, spécialiste de Racine, et Barthes, sémiologue, touchait à sa fin, après plus de deux ans d'articles et d'essais incendiaires[1395]. La tenue d'un colloque sur les « Tendances actuelles de la critique », organisé par Georges Poulet à Cerisy-la-Salle du 2 au 12 septembre 1966, marquait une nouvelle étape, signe d'un apaisement de la controverse et d'une volonté de clarification et de bilan. En s'intéressant à ces travaux, Enseignement 70 n'encourait plus le risque d'être happé par la polémique.

Au cours de l'année 1966-1967, l'information prit le pas sur la recherche. Le bulletin accueillit dans ses pages diverses fiches de lecture et bibliographies sur la nouvelle critique, ainsi qu'un compte-rendu des émissions consacrées par Bernard Pingaud au colloque de Cerisy sur France Culture[1396]. Le groupe diffusa également un questionnaire afin de « *recenser les difficultés [rencontrées] dans l'explication des "grands textes de la littérature française"* ». Mais nulle proposition pédagogique – liée à l'exploitation en classe des nouvelles approches critiques – n'émergea cette année là.

La session de Melun 1967 ouvrit une nouvelle étape, annoncée dans le compte rendu publié en décembre 1967 : « nous avons décidé de mener cette année nos recherches de façon

---

[1394] *Ibid.*

[1395] Sur cette querelle, voir l'analyse proposée par Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Éditions de Minuit, 2002 (1ère édition, 1984), p. 151-159, et la relecture, légèrement infléchie, qu'en propose Christophe Prochasson, « Les espaces de la controverse : Roland Barthes contre Raymond Picard. Un prélude à Mai 68 », *Mil neuf cent*, n°25, 2007, pp. 141-156.

[1396] Compte rendu réalisé par Jean Verrier, *Enseignement 70*, n°21, décembre 1966-janvier 1967, pp. 10-17 ; n°23, avril 1967, ppp. 17-19.

plus étendue et en même temps plus rigoureuse afin d'aboutir dans quelques mois à un bilan et à quelques conclusions précises» [1397] . Une petite équipe parisienne, noyau du groupe des littéraires, décida de travailler, de manière collective, sur quelques ouvrages choisis. Le programme, publié dans le bulletin à la rentrée 1967, mentionnait le n°8 de la revue *Communications* (deuxième semestre 1966), consacré à l'analyse structurale du récit, *Figures*, de Gérard Genette (1966), *Problèmes du nouveau roman* de Jean Ricardou (1967), et *Pourquoi la nouvelle critique : critique et objectivité* de Serge Doubrovsky (1966)[1398].

Cette initiative parisienne déboucha sur une expérimentation portant sur l'enseignement du roman dans les classes de lycée, inspirée par le n°8 de *Communications*, et notamment par les articles de Todorov et Genette. Dans la vaste nébuleuse englobée alors sous l'expression « nouvelle critique », *Enseignement 70* avait donc privilégié, pour nourrir sa recherche, les travaux de la critique « formaliste », qui transposait à la littérature les méthodes et les principes du structuralisme et se proposait d'étudier le texte comme entité autonome, laissant de côté la critique interprétative, elle aussi bien représentée dans ce que l'on désignait alors comme « nouvelle critique ». La participation de Gérard Genette à la session des littéraires de septembre 1968 renforça encore cette orientation.

Ces expériences menées dans quelques lycées de la région parisienne autour de l'enseignement du roman jouirent d'une audience exceptionnelle pour ce type d'initiative. Outre la brochure publiée par *Enseignement 70*, elles furent évoquées, sous la plume de Jean Verrier, dans le *Monde* daté du 29 mars 1969, à l'occasion d'une étude sur le renouveau de la théorie littéraire, comportant notamment des contributions de Tzvetan Todorov et Gérard Genette[1399]. Jean Verrier les présenta ensuite lors de la décade de Cerisy organisée par Doubrovsky et Todorov en juillet 1969 sur le thème « L'enseignement de la littérature» [1400] . Enfin, le contenu de la brochure – à diffusion confidentielle – fut repris pour partie dans *Le Français aujourd'hui (FA)*, revue de l'AFPF[1401], et dans les *Cahiers pédagogiques*[1402]. Cette audience témoignait de l'originalité de ces expérimentations mais aussi du caractère pertinent

[1397] « Compte rendu de la session des littéraires. Melun, 1967 », *Enseignement 70*, n°26, décembre 1967, p. 13.
[1398] Gérard Genette, *Figures*, Paris, Éditions du Seuil, 1966, 269 p. (recueil d'articles extraits de diverses revues, 1959-1965) ; Jean Ricardou, *Problèmes du nouveau roman*, Paris, Éd. du Seuil, 1967, 208 p. ; Serge Doubrovsky, *Pourquoi la nouvelle critique. Critique et objectivité*, Paris, Mercure de France, 1966, 265 p.
[1399] *Le Monde*, 29 mars 1969, supplément au n°7529, p. IV.
[1400] Serge Doubrovsky, Tzvetan Todorov, *L'enseignement de la littérature,* actes du colloque de Cerisy-la-Salle, 22-29 juillet 1969, Plon, 1971.
[1401] Enseignement 70, « Études littéraires », *FA*, n°7, octobre 1969, pp. 49-60.
[1402] Jean Verrier, Michel Mougenot, Paule Gaussen, « Chronique de la classe. Roman », *Cahiers pédagogiques*, n°86, décembre 1969, pp. 65-71.

qu'elles revêtaient aux yeux des contemporains, qui y virent une réponse possible aux difficultés de l'enseignement littéraire.

En l'espace de quelques mois, l'expérience tentée par un petit groupe de professeurs devint en effet l'une des pistes systématiquement privilégiées pour rénover l'enseignement littéraire. Cette évolution transparaît nettement dans les deux revues qui diffusèrent le compte-rendu d'expérience. Prenons ainsi la succession de textes programmatiques publiés par l'AFPF dans le *Français aujourd'hui* : la possibilité de recourir aux nouvelles méthodes critiques dans les classes du second degré, pas même évoquée dans les commissions de juin 1967[1403], fit son apparition dans le texte intitulé « *Une association de professeurs de français ? Pour quoi faire ?* »[1404], de janvier 1969, avant d'être reprise et développée dans le *Manifeste de Charbonnières*, publié en février 1970[1405].

Dans les *Cahiers pédagogiques,* le questionnaire préparatoire du numéro sur « Les méthodes de l'enseignement littéraire », publié dans le n°79 de janvier 1969 (pp. 3, 4 et 85), ne réservait qu'une petite sous-section à la « critique nouvelle ». La « nouvelle critique » n'y était mentionnée qu'en incise, comme le dernier avatar d'une critique qui, depuis le début du XXe siècle, ne cessait de s'aventurer hors des territoires circonscrits par Lanson. Les deux numéros tirés de cette enquête témoignèrent d'un complet renversement de perspective par rapport aux intentions de l'auteur du questionnaire, Jean Delannoy. Si le deuxième numéro (n°89, mars 1970), sous le titre, « Enseigner la littérature ? », reprenait l'ensemble des thématiques abordées dans le questionnaire, le premier « Nouvelles critiques et enseignement littéraire » (n°86, décembre 1969) consacrait l'importance nouvelle de cette piste : d'annexe, la question de la critique était devenue centrale, et la « nouvelle critique », épiphénomène sous la plume du rédacteur en chef, occupait désormais le devant de la scène.

* Une innovation problématique

Plébiscitée par une frange croissante de professeurs, l'utilisation des nouvelles méthodes critiques à des fins pédagogiques, soulevait, de l'aveu même de ses promoteurs, des problèmes inédits.

[1403] « Formation des maîtres », « Le contenu de l'enseignement du français », « Pédagogie », « Sociologie du français », *FA*, n°1, mars 1968, pp. 24-36.
[1404] « Une association de professeurs de français ? Pour quoi faire ? Éditorial » (n.s.), *FA*, n°4, janvier 1969, pp. 5-14.
[1405] Propositions pour une rénovation de l'enseignement du français. Manifeste de Charbonnières, n°9 du *Français aujourd'hui*, février 1970, pp. 21-25.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Le cheminement de l'équipe d'Enseignement 70 témoignait de la difficulté matérielle de l'entreprise, liée tout d'abord au manque d'information des professeurs. Dans quelle mesure les professeurs avaient-ils connaissance des grands débats de la critique contemporaine ? Voici ce qu'en dit Jean Delannoy, rédacteur en chef des *Cahiers pédagogiques*, dans le questionnaire évoqué plus haut (janvier 1969) :

> *« La conception actuellement classique des études littéraires est lansonienne : manuels, petits classiques sont organisés dans ce style historiciste. Beaucoup de collègues sont peu conscients de ce fait, lui-même historique : un poisson né dans un bocal donné ne conçoit pas le bocal comme étant susceptible d'avoir d'autres formes »*[1406].

C'était laisser entendre que les professeurs de lettres, dans leur majorité, ne maîtrisaient pas les enjeux théoriques de la querelle de la nouvelle critique, motivée notamment par une remise en cause du lansonisme. Compte tenu de l'absence, dans le cursus de l'enseignement supérieur, de toute réflexion théorique sur les principes et les méthodes des études littéraires – une lacune dénoncée par l'UNEF – l'on serait tenté de suivre Jean Delannoy sur ce point.

Faute d'une maîtrise d'ensemble de ces questions, peut-être pouvait-on compter sur la connaissance de quelques ouvrages, parus pour certains depuis plus de vingt ans, qui tranchaient avec l'approche historique de la littérature, et étaient classés à ce titre dans les rangs de la « nouvelle critique ». C'est ce que semble supposer le bureau de l'AFPF dans l'éditorial intitulé « Une association de professeurs de français : pour quoi faire ? », publié, lui aussi en janvier 1969 :

> *« Loin de nous la prétention de faire découvrir à nos collègues des œuvres qu'ils connaissent dès longtemps, telles les " Études sur le temps humain" de G. Poulet* [1950]*, la "Sociologie du roman" de L. Goldmann* [1964]*, le "Baudelaire" de Charles Mauron* [*Le dernier Baudelaire*, 1966]*, les analyses de G. Bachelard* [*La psychanalyse du feu*, 1938, *L'eau et les rêves*, 1942]*, pour citer au hasard quelques titres. Ce que nous leur suggérons, c'est de les relire non plus pour leur enrichissement personnel mais avec l'objectif précis d'en tirer pour leurs élèves de nouvelles manières d'aborder un texte et de le déchiffrer»* [1407].

C'était laisser entendre que la psycho-critique et la socio-critique étaient familières aux professeurs de lettres : évidence ou précaution d'un bureau présidé par un universitaire pour ménager les susceptibilités des professeurs du second degré ? Mais même en supposant

---

[1406] « Un Cahier en préparation : les méthodes de l'enseignement littéraire dans le second cycle », *Cahiers pédagogiques*, n°79, janvier 1969, p. 3.

[1407] « Une association de professeurs … », art. cit., p. 11. C'est nous qui précisons, entre crochets, le titre, si nécessaire, et la première date d'édition.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

connus certains travaux de la critique nouvelle, encore fallait-il savoir comment les utiliser dans les classes. Sur ce point, le bilan dressé par Enseignement 70 à la rentrée 1969 était révélateur :

> *« Si nous avons pu cette année aboutir à un résultat tangible avec nos moyens qui sont modestes, c'est parce qu'une équipe d'une dizaine d'entre nous s'est mobilisée sur un fait précis, l'étude d'un roman de la 6e à la 1ère. Nous avons pu ainsi dépasser le stade de l'hypothèse de travail ou de la recette pédagogique pour approcher celui de la véritable expérimentation. Mais pour cela nous avons dû laisser en suspens les autres préoccupations : animation culturelle, utilisation de la paralittérature, etc. »* [1408]

L'entreprise était difficile, demandait du temps et se concevait plus facilement en collaboration avec des collègues. Il ne pouvait y avoir diffusion magique des démarches de la nouvelle critique dans les classes sans un vrai travail de type expérimental. Pour cette raison, l'on serait tenté de prendre avec réserve cette affirmation enthousiaste de Philippe Lecarme, professeur de CES à Valence, au début d'un article significativement intitulé « Tombeau de Gustave Lanson » : « *Nombre de professeurs de lettres sont passés de l'ancienne à la nouvelle critique* » [1409].

Deuxième débat ouvert autour de la nouvelle critique, celui de la sélection à opérer dans les ouvrages qui s'y rattachaient. L'on a vu qu'Enseignement 70 avait privilégié d'emblée l'approche formaliste. Ses membres avaient, par exemple, fait travailler leurs élèves sur la chronologie des récits de Balzac en s'inspirant des études de Todorov sur *Les liaisons dangereuses* présentées dans le n°8 de *Communications*[1410]. L'inspecteur pédagogique régional André Boutet de Monvel suggérait l'arbitrage inverse. Il écartait d'emblée, comme inadapté au second cycle, au même titre que la démarche métaphysique de Blanchot – selon laquelle « *toute tentative d'écrire conduit en asymptote au silence*» [1411] – le courant qui, à la suite de Jakobson, et dans la vogue grandissante du structuralisme, proposait une analyse des formes littéraires, coupées d'une recherche de leur signification. Il ne retenait finalement, comme étant susceptible de trouver une application dans le second cycle, que trois approches, la critique marxiste, la critique psychanalytique et la critique thématique.

Il y avait là, non des préférences subjectives, mais deux orientations fort différentes. D'un côté les critiques marxiste, psychanalytique et thématique, renvoyaient toutes trois à l'interprétation du texte, à la mise au jour d'un ou de plusieurs niveaux de sens. L'esprit

[1408] Jean Verrier, « Melun, session des littéraires », *Enseignement 70*, n°35, octobre novembre 1969, pp. 25-26.
[1409] Philippe Lecarme, « Tombeau de Gustave Lanson », *Cahiers pédagogiques*, n°86, décembre 1969, p. 11.
[1410] Jean Verrier, Michel Mougenot, Paule Gaussen, « Chronique de la classe. Roman », *Cahiers pédagogiques*, n°86, décembre 1969, pp. 65-71.
[1411] André Boutet de Monvel, « La « nouvelle critique » et l'enseignement littéraire dans le second cycle », *Cahiers pédagogiques*, n°86, décembre 1969, p. 18.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

traditionnel de l'explication de texte n'en était pas récusé mais simplement amendé : plutôt que de mettre au jour le sens du texte – les instructions officielles avaient du reste toujours fait la part de la subjectivité du professeur en la matière[1412] – l'on s'efforcerait désormais de rechercher « les différents niveaux de lecture d'un texte » [1413].

Au contraire, les recherches formelles conduisaient à écarter provisoirement toute visée interprétative pour se limiter à la recherche du « sens » des éléments de l'œuvre dans l'acception limitée que donnait Todorov à ce terme en l'opposant à « interprétation » : « *Le sens (ou la fonction) d'un élément de l'œuvre, c'est sa possibilité d'entrer en corrélation avec d'autres éléments de cette œuvre et avec l'œuvre entière […] Pour être interprété, l'élément est inclus dans un système qui n'est pas celui de l'œuvre mais celui du critique*» [1414].

Pour Enseignement 70, les deux démarches n'étaient pas aussi incompatibles que semblait le supposer André Boutet de Monvel. Les études structurales avaient le mérite « *d'intéresser les élèves soucieux de rigueur et d'analyse* » [1415], et de leur faire sentir la différence entre description et interprétation. Pour autant, le groupe jugeait « *indispensable de parvenir jusqu'à ce stade de l'interprétation* », sous peine que l'étude structurale ne parût aux élèves « *un jeu amusant mais gratuit* » : la description n'était qu'une étape avant le travail d'interprétation.

Cette conciliation était pourtant moins simple qu'il n'y paraissait. Jacques David, professeur au lycée Jean Moulin de Lyon, admirateur déclaré de Mauron – tenant de la critique psychanalytique, et de Goldmann, héraut de la critique marxiste – exprimait, à l'issue de la décade de Cerisy, à laquelle il avait participé, les mêmes réserves que Boutet de Monvel devant les approches formalistes. À ses yeux, elles renvoyaient, sur un plan philosophique, à ce *« processus de la mort de "l'homme"»*[1416] à l'œuvre dans certains secteurs des sciences humaines, philosophie jugée bien desséchante pour la jeunesse. Ces réserves faites, il jugeait

[1412] « L'art de l'explication – car c'est bien d'un art qu'il s'agit – ne comporte pas de règles dogmatiques, mais une adaptation, infiniment diverse dans ses procédés, propre à mettre en harmonie un professeur, une classe, un auteur », *Mémento…*, *op. cit.* p. 5.
[1413] André Boutet de Monvel, art. cit. p. 23.
[1414] Tzvetan Todorov, « Les catégories du récit littéraire », *Communications*, n°8, p. 125-126.
[1415] Jean Verrier, Michel Mougenot, Paule Gaussen, « Chronique de la classe. Roman. Conclusion», *Cahiers pédagogiques*, n°86, décembre 1969, p. 71.
[1416] En 1966, Michel Foucault concluait *Les mots et les choses* par les considérations suivantes : « L'homme est une invention dont l'archéologie de notre pensée montre aisément la date récente. Et peut-être la fin prochaine. Si ces dispositions venaient à disparaître comme elles sont apparues, […] alors on peut bien parier que l'homme s'effacerait, comme à la limite de la mer un visage de sable », *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1990 (1ère édition : 1966), p. 398.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

profitable la transposition de leurs méthodes à l'enseignement, là encore, à condition de ne pas s'y limiter.

Prouver aux élèves que la rigueur et la scientificité avaient leur place dans les études littéraires, avant d'en venir à l'interprétation, avant de susciter, par l'interprétation, cette épiphanie du sens que prétendait être l'explication de texte, était-ce là tout l'enjeu de l'introduction de la « nouvelle critique » dans les classes ? En réalité, Enseignement 70 proposait bel et bien un renversement de perspective. En mettant l'accent sur la mise au jour des structures de l'œuvre, on déplaçait le centre de gravité du cours de littérature : l'enjeu de la classe n'était plus la communion de tous, maîtres et élèves, autour d'un texte dévoilé, dans sa richesse et dans sa profondeur, par l'explication, mais l'apprentissage par les élèves de méthodes de lecture leur permettant de fonder leurs propres interprétations. Laissons Enseignement 70 conclure sur ce point

> *« Un rôle nouveau pour l'enseignant se dessine alors : il est là pour aider chacun à tirer toutes les conclusions de ses recherches. Il est là davantage pour interpréter les résultats des élèves que pour interpréter une œuvre, ce qu'un spécialiste de tel ou tel auteur fera toujours mieux que lui. En somme il apprend à lire »*[1417].

En dépit des apparences, le règne incontesté de l'explication de texte touchait à sa fin. Menacée dans ses fondements philosophiques, l'explication de texte, centrée sur le « morceau choisi » était aussi fragilisée, sur le plan méthodologique, par l'introduction de la nouvelle critique. S'il était possible d'appliquer la méthode structurale à des textes courts[1418], et de tenter ainsi une synthèse entre explication de texte et nouvelle critique, certaines recherches ne prenaient sens qu'appliquées à l'ensemble du texte. Il en allait ainsi des recherches menées par *Enseignement 70* sur le roman. Le basculement de l'explication de morceaux choisis à l'étude d'œuvres intégrales, basculement annoncé par l'introduction des lectures suivies et dirigées, réclamé avec insistance par des professeurs en quête de méthode, trouvait là un point d'ancrage possible. L'analyse structurale gagnait en pertinence à être appliquée à des œuvres complètes.

Plutôt que de revenir sur les raisons cognitives de l'attraction exercée par le structuralisme sur les professeurs – raisons analysées par Éric Dumaître[1419] – il a paru préférable d'examiner le cheminement concret d'une innovation pédagogique fondée sur des

---

[1417] *Ibid.*

[1418] Jakobson Roman, Lévi-Strauss Claude, « "Les Chats'" de Charles Baudelaire », *L'Homme*, 1962, 2-1, pp. 5-21.

[1419] Dumaître, Le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire : essai de sociologie cognitive, doctorat, sociologie, sous la dir. de Raymond Boudon, Paris IV, 2006, 380 p.

références scientifiques ou plutôt universitaires : la lenteur, les embûches, les difficultés rencontrées révèlent le rôle joué par quelques individus dans une innovation précoce eu égard à l'état de l'enseignement littéraire dans les universités. Le recours à la linguistique pour rénover l'enseignement de la langue répondit à de tout autres logiques.

2. Les linguistes au chevet de l'enseignement du français

L'école de linguistique française avait connu, dans les années 1960, une véritable renaissance, consacrée par l'instauration d'un cursus de linguistique à la faveur de la réforme Fouchet. Que l'enseignement du français dût en être affecté, cela n'avait rien d'évident, témoin cet avertissement donné par Robert-Léon Wagner dans les pages de l'*Information littéraire* en 1950 : « *L'expérience m'a appris que si l'enseignement de la grammaire avait à se tenir en contact avec la linguistique, ce devait être d'une façon discrète* » [1420].

Quelques vingt ans après, cette discrétion n'était plus de mise. L'on attendait désormais de la linguistique qu'elle fournisse les clefs d'une refonte de l'enseignement de la langue française. Il ne s'agissait cependant pas, comme l'avait redouté Wagner, de transplanter dans l'enseignement de la grammaire des concepts développés par la linguistique contemporaine, mais de s'inspirer de ses découvertes pour repenser les méthodes de l'enseignement de la langue. La recherche pédagogique devenait ainsi le médiateur obligé entre la linguistique et l'enseignement. Cette conjonction, née dans le domaine du français langue étrangère[1421], s'imposa, dans un second temps, dans l'enseignement de la langue maternelle, à l'école primaire d'abord, puis dans l'enseignement du second degré.

* La linguistique au secours de la pédagogie : prodromes

Nous avons brièvement évoqué, au chapitre précédent, l'essor, sous la direction de l'IPN, d'une recherche pédagogique sur l'enseignement de la langue. Il convient ici de préciser – pour lever toute ambiguïté – que cette recherche avait pris son essor en marge de la linguistique.

Le choix du linguiste Jean Perrot pour participer au stage de l'IPN sur l'enseignement programmé en 1964 en était, paradoxalement, un bon indice. Professeur à l'Institut de linguistique de la Sorbonne, jouant un rôle central dans la Société linguistique de Paris, Jean Perrot, tout en se montrant ouvert aux courants modernistes, représentait la tradition

[1420] Robert-Léon Wagner, « Défense de la grammaire (fin) », *Information littéraire*, 1950, p. 159.
[1421] cf. Daniel Coste, Institution du français langue étrangère et implications de la linguistique appliquée : contributions à l'étude des relations entre linguistique et didactique des langues de 1945 à 1975, doctorat, linguistique, Paris VIII, 1987.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

linguistique française, héritière de Meillet, tradition qui privilégiait les enquêtes portant sur la philologie d'un domaine particulier – Perrot était lui-même spécialiste du latin et du hongrois – avec quelques ouvertures générales mais sans souci particulier de théorisation[1422]. Bien que les frontières aient alors commencé à se brouiller, ce milieu des linguistes était historiquement distinct, pour reprendre la distinction développée par Jean-Claude Chevalier, du milieu des philologues francisants, plus soucieux d'histoire de la langue et d'étude des textes et fermé aux courants de la linguistique internationale[1423]. L'intervention de Jean Perrot, très générale sur les notions de fonction, de lexique, de grammaire et de système, concernait l'enseignement des langues en général, et ne mentionnait pas le cas particulier du français. En ce milieu des années 1960, l'émergence de la linguistique française était encore trop neuve pour que le nom d'un linguiste francisant s'imposât aux organisateurs du stage.

Autre exemple, l'expérience menée par les professeurs Sinou et Haché en 1965-1966 n'avait pas bénéficié de l'aide d'un linguiste : si l'avant-propos du compte-rendu de l'expérience, rédigé par Roger Moline, fait référence aux « hypothèses de la grammaire fonctionnelle », alors en vogue dans le premier degré, nulle mention n'est faite de l'intervention directe d'un linguiste. En guise de spécialistes, les expérimentateurs firent appel à des psychologues, Ache puis Michèle Michaux, pour mener à bien une expérience étendue ensuite à d'autres classes de lycée et de CES en 1966-67 et 1967-68[1424].

L'année 1967-1968 marqua un tournant dans les rapports entre linguistique et enseignement du français : dans des contextes divers, des linguistes affichèrent leur intérêt pour un champ jusque là délaissé, tandis que sur le terrain prenaient forme de nouvelles expériences. Les principes de base de l'intervention des linguistes dans la rénovation de l'enseignement du français trouvèrent cette année-là leur première formulation explicite. Ce fut le cas tout d'abord lors du troisième séminaire de l'Association française de linguistique appliquée organisé à Nancy en juillet 1967.

La section française de l'Association internationale de linguistique appliquée avait été créée en 1964. Cette association s'était initialement préoccupée de l'enseignement des langues étrangères, et dans ce cadre, de l'enseignement du français langue étrangère. Le séminaire de Nancy attira donc, essentiellement, des professeurs de langue, si l'on en croit le témoignage d'Hélène Huot, professeur agrégée de grammaire au lycée Pasteur à Lille[1425]. Il y

[1422] Jean-Claude Chevalier, Jean-Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique…*, *op. cit.* p. 346.
[1423] *Ibid.*, pp. 15-21.
[1424] Roger Moline, *Recherche pédagogique*, n°39, 1967, p. 35.
[1425] *Enseignement 70*, n°26, décembre 1967, p. 7.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

fut néanmoins question – pour la première fois, semble-t-il – de l'enseignement du français et plusieurs linguistes spécialistes du français – Jean-Claude Chevalier, professeur à la faculté des lettres de Lille et Jean Dubois professeur à la faculté des lettres de Nanterre – y assistèrent. Ce séminaire, selon le témoignage de Chevalier, marqua « *le triomphe des grammaires formelles*» [1426] . Le transfert à l'enseignement du français d'une conjonction qui existait déjà dans l'enseignement des langues étrangères, fut facilité par l'existence de cette structure associative et des rencontres qu'elle occasionnait.

Peu après s'opérèrent, sur le terrain, les premiers rapprochements entre linguistes et professeurs du second degré. Le groupe des littéraires d'*Enseignement 70* facilita, de manière fortuite, ces rapprochements. Il avait prévu de consacrer la session des littéraires de septembre 1967 à « L'explication des grands textes de la littérature française». C'est en tant que spécialiste de la stylistique que Jean-Claude Chevalier, professeur à la faculté de lettres de Lille, fut invité par ce groupe, afin de présenter un exposé sur le commentaire stylistique. En marge du thème central du séminaire, il présenta aussi, le même jour « *les positions et les méthodes qui [avaient] renouvelé l'étude de la grammaire depuis quelques dizaines d'années*»[1427] , décrivant, entre autres, les apports du structuralisme au domaine de la grammaire. Son exposé s'étendit tout particulièrement sur la grammaire transformationnelle de Chomsky – dont les travaux commençaient à être diffusés en France grâce à la toute nouvelle revue *Langages*, créée en 1966[1428].

Expliquant ce qu'était la notion de transformation selon Chomsky, il en faisait la base d'une nouvelle pédagogie du français dans le second degré :

> *« Une langue est un ensemble de transformations suivant des règles précises, à partir de quelques moules. Ce sont ces règles que l'on fera découvrir aux enfants en les faisant passer d'une phrase active à une phrase passive, d'une phrase nominale à une phrase verbale. On leur fera en même temps découvrir l'importance de ces mots « opérateurs » que sont « de, que, c'est… ». Mais pour faire découvrir tout cela aux élèves, il n'y a pas de livre tout fait ; le professeur devra fabriquer lui-même ses exemples ou utiliser ceux que suggère la classe. […] Voilà donc ce que semble devoir être l'enseignement grammatical, domaine où presque tout est encore à faire au niveau de l'enseignement secondaire »*[1429].

Inspirée par cet exposé, Hélène Huot proposa, conformément à la démarche encouragée par le groupe des littéraires, de mener un travail de recherches rigoureux sur une

[1426] Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique…, op. cit.*, p. 51.
[1427] Notes prises sur l'exposé de Jean-Claude Chevalier, *Enseignement 70*, n°26, décembre 1967, pp. 9-10.
[1428] Sur le rôle joué par *Langages* dans la diffusion du chomskysme et de la grammaire générativiste, Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique…*, *op. cit.*, pp. 352-357.
[1429] *Enseignement 70*, n°26, décembre 1967, p. 11.

possible « application de ces conceptions nouvelles [de la grammaire] au niveau du secondaire »[1430] : il s'agissait, en reprenant une des pistes suggérées par Jean-Claude Chevalier, d'introduire des « exercices de grammaire transformationnelle » dans les classes. Tandis que le groupe parisien s'essayait à la critique structurale, Hélène Huot, à Lille, se tourna donc vers la linguistique.

L'IPN, enfin, accueillit les premières expériences institutionnelles de collaboration entre les linguistes et les professeurs du terrain. Ces rapprochements se firent, tout d'abord, en lien avec le département de la recherche pédagogique dirigé par Louis Legrand depuis 1966. Il semblerait – d'après certaines de ses déclarations publiques– que l'initiative soit venue des linguistes[1431]. Les premiers à rentrer en contact avec l'IPN furent les tenants de la linguistique fonctionnelle, développée et popularisée en France par André Martinet[1432]. Ainsi Mahmoudian Morteza, proche disciple de Martinet[1433], professeur à la faculté des lettres de Lausanne, anima-t-il, à compter de 1967, un séminaire de linguistique fonctionnelle séminaire qui se poursuivit l'année suivante et donna lieu, d'une part, à des enquêtes sur la langue des enfants, d'autre part, à des expériences au sein de divers CES parisiens[1434].

De 1967 date aussi le tournant vers la linguistique des travaux du séminaire de français du CES expérimental de Marly-le-Roi. Le nom des participants du séminaire de français, précisé au début du rapport, en donne un indice éclairant. François Ters, professeur licencié de lettres classiques au lycée international de Saint-Germain en Laye, puis chef de travaux à l'IPN, qui avait dirigé une enquête prolongeant les travaux de Dubois-Buyse sur l'acquisition de l'orthographe d'usage, intervint dans ce séminaire dès 1966-1967. Débouchant sur la constitution de listes de mots classées par échelon en fonction de l'âge auquel la majorité des enfants parvenait à les orthographier, ses travaux n'avaient qu'un lointain rapport avec les préoccupations de la linguistique contemporaine. Ce n'était plus le cas des deux linguistes proches d'André Martinet, dont le nom apparut à partir de l'année 1967-1968 : Mme Martinet – son épouse – et Henriette Walter, proche collaboratrice[1435]. C'est donc probablement à compter de 1967 que la linguistique commença à jouer un rôle structurant dans la réflexion du séminaire concernant l'apprentissage de la langue.

[1430] « Recherches et expériences », *Enseignement 70*, n°26 décembre 1967, p.14.
[1431] Ouverture par Louis Legrand de la journée « Linguistique et pédagogie », Paris, 1er et 2 juin 1970, rapport INRP, 1970, p. 2.
[1432] André Martinet, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1960, 224 p.
[1433] André Martinet, *Vivre les langues*, Entretiens avec Georges Kassai et avec la collaboration de Jeanne Martinet, Paris, Quai Voltaire, 1993, p. 116.
[1434] Divers comptes rendus ont été publiés dans *Recherches pédagogiques*, (héritier du *Courrier de la recherche pédagogique*) publication du département de la recherche pédagogique de l'IPN, puis de l'INRDP.
[1435] André Martinet, *Vivre les langues…*, *op. cit.*, p. ∞BN.

En ce domaine – que le rapport, réalisé en 1968, distinguait de celui de la civilisation et de la formation culturelle – l'équipe proposait une sensible réorientation de l'enseignement du français, fondée sur :

> *« – une revalorisation de la langue orale, moyen de communication privilégié au 20e siècle, qui a ses règles propres et ses techniques, parallèlement à l'entraînement à l'expression écrite*
> - *l'étude de textes plus proches de la réalité linguistique familière aux élèves, remettant à plus tard, voire même au niveau d'études spécialisées l'étude des particularités des textes littéraires.*
> - *une approche plus globale de la langue visant à effacer les cloisonnements traditionnels (orthographe, grammaire, rédaction…) »* [1436].

Pour développer cette nouvelle orientation, le rapport proposait de « *s'inspirer largement des résultats de la recherche linguistique actuelle, notamment de la linguistique structurale* ». Ce recours à la linguistique se voyait doublement justifié. Il devait, très concrètement, permettre « *à tous les enfants et ceci rapidement d'utiliser correctement et efficacement leur langue maternelle* », mais on y voyait aussi le moyen de rendre l'étude de la grammaire – que le rapport suggérait du reste de repousser dans les grandes classes – « *plus vivante et plus efficace* », en « *l'intégrant à une formation proprement linguistique fondée sur l'observation de la langue en fonctionnement*» [1437] .

Dans le même temps, les linguistes se lançaient dans un véritable « apostolat »[1438] de la linguistique auprès du monde enseignant et de l'opinion publique. En décembre 1967, Larousse organisa ainsi un déjeuner débat pour mettre en valeur deux publications récentes : la *Grammaire Larousse du français contemporain* et le *Dictionnaire du français contemporain*[1439]. Cent-trente responsables de l'Éducation nationale (inspecteurs départementaux, directeurs d'école normale notamment) purent, à cette occasion, entendre des linguistes expliquer en quoi les recherches de linguistique structurale pouvaient être utiles aux enseignants des écoles primaires et des lycées[1440].

[1436] Institut pédagogique national, Division des applications expérimentales des moyens-audiovisuels, « Travaux du séminaire de français pour la préparation des contenues et leur mise en œuvre pédagogique au CES de Marly-le-Roi, 1965-1968 », rapport ronéoté, 1968, p. 9, archives IPN, CAC, 19890313/33.
[1437] *Ibid.*.
[1438] Jean Claude Chevalier, Pierre Encrevé « Entretien avec Jean Dubois. L'apostolat d'un agrégé de grammaire, parachuté chez Larousse : la diffusion d'un nouveau structuralisme français », dans *Combats pour la linguistique*…, *op. cit.*, p. 145.
[1439] Jean-Claude Chevalier, Claire Blanche-Benveniste, Michel Arrivé, Jean Peytard, *Grammaire Larousse du français contemporain,* Paris, Larousse, 1964, 495 p. ; Jean Dubois, René Lagane, Georges Niobey, *et al. Dictionnaire du français contemporain*, Paris, Larousse, 1967, 1226 p.
[1440] Frédéric Gaussen, « Pour une grammaire établie à partir du langage parlé », *Le Monde*, 20 décembre 1967.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Faisaient partie des intervenants, en leur qualité de linguistes publiant chez Larousse, Jean Dubois, Jean-Claude Chevalier et René Lagane, maître-assistant à la Sorbonne. Le compte-rendu qu'en fit Frédéric Gaussen dans le *Monde* mettait en lumière le renversement pédagogique proposé au cours de ce débat :

> *« La conception traditionnelle de la grammaire était de faire apprendre des définitions et des catégories linguistiques, étant entendu que la maîtrise de ces lois devait permettre l'utilisation correcte de la langue. La démarche de la linguistique moderne est inverse, puisqu'elle prend comme point de départ l'expression spontanée du sujet parlant.*
> *Les implications pédagogiques de ce renversement sont considérables. Au lieu de s'appuyer sur l'étude formelle de la langue (les règles de grammaire) ou sur des modèles de beau langage (la littérature), l'enseignant est invité à prendre comme matériel la langue réellement parlée par l'enfant»*[1441].

Sur le plan pédagogique, ces propositions n'étaient à vrai dire pas si neuves. Que l'apprentissage des règles de grammaire ne se traduisît pas automatiquement par une amélioration des capacités d'expression, c'était un fait que Jean Beaugrand, parmi d'autres, avait maintes fois mis en avant dans les *Cahiers pédagogiques.* Freinet, dans le primaire, avait fondé sa pédagogie sur le développement des capacités propres d'expression de l'enfant plutôt que sur l'imposition d'un modèle[1442].

Mais à la différence des pédagogues comme Freinet, les linguistes fondaient leurs critiques de la grammaire traditionnelle sur des arguments scientifiques. Les démarches pédagogiques alternatives pouvaient désormais trouver dans la linguistique structurale un substrat scientifique et des suggestions opératoires, comme ces « exercices structuraux », déjà pratiqués dans l'enseignement des langues étrangères. Il ne s'agissait plus d'un débat entre pédagogues mais de la critique d'une pédagogie au nom de la vérité scientifique. Enfin, la valorisation de l'oral par rapport à l'écrit entraînait un complet renversement de perspective par rapport à la tradition de l'enseignement du français.

Un mois plus tard, en janvier 1968, les lecteurs de l'*Éducation*, héritière de l'*Éducation nationale*, purent lire un article de Jean Dubois sur la linguistique moderne[1443], dont les conclusions rejoignaient celles de la réunion de décembre. La même semaine, du 22 au 26 janvier 1968, les participants au stage national de Sèvres sur l'enseignement de la grammaire dans le premier cycle l'entendaient présenter un exposé sur le thème suivant « *La*

[1441] *Ibid.*
[1442] Voir par exemple, Célestin Freinet, *Grammaire française en quatre pages*, Vence, L'imprimerie à l'école, 1937, 15 p.
[1443] Jean Dubois, « La linguistique moderne », *L'Éducation nationale,* 25 janvier 1968, pp. 11-12.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

linguistique moderne et l'enseignement du français contemporain» [1444], exposé qui concluait à la nécessité d'une « *révision totale des objectifs mêmes de l'enseignement de la langue*», et qui condamnait sans ménagement les pratiques en usage, à savoir « *l'enseignement d'un langage descriptif suranné et improductif*» [1445] .

L'inspection générale s'était-elle convertie à la linguistique ? Rappelons tout d'abord que la très grande proportion des agrégés de lettres au sein de l'inspection faisait de l'enseignement de la grammaire, réservé aux petites classes, une terre en partie étrangère aux inspecteurs généraux. La comparaison des orateurs des journées d'études de février 1967 et de janvier 1968 est, à cet égard, révélatrice. Au cours des premières, où il avait été principalement question de littérature, n'étaient intervenus que des inspecteurs généraux. Au cours des secondes, consacrées à l'enseignement de la grammaire, la parole fut donnée à des intervenants de statuts divers : outre Jean Dubois, trois inspecteurs pédagogiques régionaux, Cuq, Coppey et Planaud, un inspecteur général du premier degré, Rouchette, un professeur de lycée, Dumaine, et un inspecteur général de l'instruction publique n'appartenant que partiellement au groupe des lettres, Laffite-Houssat. L'enseignement de la grammaire n'était donc pas symboliquement investi par l'inspection générale, au même titre que l'enseignement de la littérature. Cela facilita sans doute l'invitation d'un linguiste.

Dans l'avant-propos qu'il donna à la publication des exposés, l'inspecteur général René Morisset montre toutefois que l'inspection ne s'était pas départie de sa prudence :

> *« Inspecteurs et professeurs, venus de toutes les académies, ne se sont pas réunis pour rechercher une nouvelle pédagogie, pour proposer des réformes ni présenter des vœux sur notre enseignement de demain ou d'après-demain. Des enquêtes longues et patientes, des expériences répétées comme celles que l'IPN organise dans tout le pays sont nécessaires pour qu'une réforme solide et durable puisse être établie. Au cours du stage, M. Dubois, professeur à la Faculté de Nanterre, eut l'amabilité de venir exposer dans une conférence brillante et vivante ce que peut être en grammaire le structuralisme. Ce fut dans les travaux des stagiaires une parenthèse intéressante et suggestive, mais elle ne donna pas lieu à un débat général. C'étaient plus modestement les problèmes de tous les jours qui firent l'objet du stage»*[1446] .

Sans écarter, à terme, la perspective d'une réforme de grande ampleur, préparée par une expérimentation, l'inspection générale avait donc choisi d'appuyer la réflexion et le débat des cinq journées de stage sur l'enseignement de la grammaire tel qu'il était alors

[1444] Jean Dubois, « L'enseignement du français et la linguistique contemporaine », dans *L'enseignement de la grammaire. 22/26 janvier 1968*, 1969, IPN, Brochure Techniques de la classe et perfectionnement des enseignants, n° 55, p. 77-84.
[1445] *Ibid.*, p. 84.
[1446] René Morisset, « Avant-propos », *Ibid.*, p. 2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

pratiqué. Le stage « *[ouvrait] la voie du renouveau* », pour reprendre des propos de Morisset, mais il s'agissait d'un renouveau purement pédagogique, fondé sur l'apurement et l'affinement des méthodes utilisées dans les classes – Coppey proposait ainsi de ramener à leur juste place l'orthographe et la dictée dans les classes de grammaire – non sur l'abandon « *d'un langage descriptif suranné et improductif* ». Sans doute certains orateurs firent-ils allusion, en passant, à cette réforme à venir, Laffite-Houssat allant même jusqu'à parler, en citant un collègue, de « *grammaire de papa et de grand-papa* » [1447], mais dans l'ensemble, le propos du stage était bien de consolider l'enseignement de la grammaire traditionnelle, non de le liquider. Pragmatisme face aux difficultés des maîtres-auxiliaires qu'on ne pouvait laisser en suspens, ou vraie réserve devant la portée réelle de cette « *parenthèse* » linguistique, la question est difficile à trancher et la réponse différait sans doute d'un inspecteur à l'autre.

Quelles que fussent les réserves de l'inspection générale, l'apostolat des linguistes porta assez rapidement ses fruits. Dans les actes du colloque d'Amiens, organisé en mars 1968 par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, il est fait mention de la linguistique dans le rapport préparatoire de la Commission D, sur la formation des maîtres, section « Formation permanente » :

> *« Améliorer l'expression verbale des élèves, tel est le rôle plus particulier d'un très grand nombre de maîtres, à toutes les étapes du processus scolaire. L'enseignement grammatical en est un des moyens essentiels, dans la mesure où il permet à chacun la maîtrise pratique (et non abstraite) de son langage. Il ne saurait donc se confondre avec un enseignement "philologique" de type classique. La linguistique moderne, qui part de l'observation scientifique des phénomènes, peut au contraire apporter une aide considérable. Cette science est en train de se faire : l'enseignant ne doit pas attendre pour profiter des découvertes et même s'associer activement aux recherches en cours dans une perspective pédagogique »*[1448].

Ce rapport était l'œuvre de Bertrand Girod de l'Ain, spécialiste des questions éducatives dans le journal *Le Monde* où il défendait des positions modernistes, et de Robert Chapuis, professeur de lettres au lycée de Nanterre, membre du groupe Enseignement 70[1449]. Ce groupe était, vu sa taille, très bien représenté dans la liste des participants au colloque

[1447] Laffite-Houssat, « La pédagogie de la grammaire, les exercices grammaticaux », *Ibid.*, p. 33.

[1448] Commission D, « Formation initiale et formation permanente des maîtres », *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation*, actes du colloque national d'Amiens organisé par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, mars 1968, Dunod, 1969, p. 277.

[1449] N'étant pas une association selon la « Loi 1901 », Enseignement 70 n'avait pas de membres à proprement parler.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

d'Amiens, où figurait, entre autres, Hélène Huot[1450]. En l'absence des universitaires intéressés, à des titres divers, par l'application de la linguistique à l'enseignement du français – Jean-Claude Chevalier, André Martinet, Morteza Mahmoudian, Jean Dubois, René Lagane, ne figurant pas dans la liste des inscrits au colloque – les membres d'Enseignement 70 purent, dans ce lieu stratégique, défendre une idée qui leur était chère.

L'on pourrait ainsi allonger la liste des signes attestant de la progression de cette idée dans le monde enseignant à l'aube de 1968, telle cette décision du congrès du SNES, réuni du 4 au 7 avril 1968, chargeant la commission pédagogique du syndicat « *de se pencher sur le rôle de la linguistique au niveau du second degré* »[1451]. La linguistique faisait son chemin dans les esprits. Mais il restait encore à transformer un projet vague en propositions concrètes. Amorcé en 1967-1968, le mouvement de convergence entre linguistes et enseignants de français s'amplifia dans les années suivantes selon des modalités distinctes dans le premier et le second degré.

* La déferlante

Le processus de réforme de l'enseignement du français dans le premier degré initié par la Commission Rouchette nous est bien connu grâce aux travaux de Viviane Isambert-Jamati[1452], Jacqueline Chobaux et Monique Segré[1453]. Elles ont montré comment l'intervention des linguistes dans le processus expérimental a profondément modifié les orientations initiales des instructions soumises à expérimentation. Les conditions dans lesquelles ces linguistes sont intervenus méritent cependant d'être précisées.

La linguistique était, en effet, étrangère aux préoccupations de la commission Rouchette. Créée en 1963 pour proposer de nouvelles instructions pour l'enseignement du français à l'école élémentaire, cette commission n'avait pas accueilli de linguistes dans ses rangs : composée principalement d'inspecteurs généraux, d'inspecteurs départementaux, de professeurs de lycées expérimentaux et de représentants syndicaux[1454], elle avait simplement

[1450] *Pour une école nouvelle …*, *op. cit.*, liste des participants, pp. 449 à 470. On trouve par exemple le nom de Jacques Bourraux, fondateur d'Enseignement 70, celui de Suzanne Citron, désignée par Patricia Legris comme une « sympathisante » d'Enseignement 70, Patricia Legris, *op. cit.*, p.181.
[1451] Motions votées au congrès d'études de Villeurbanne du 4 au 7 avril 1968, *US*, supplément au n°15, 24 avril 1968, p. 27.
[1452] Viviane Isambert-Jamati, *La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, Éd. du CNRS, 1977, 98 p. ; Viviane Isambert-Jamati, J. Maucorps, B. Delrieu, *La presse française et le plan Rouchette : 1970-1973 : analyse sociologique*, Paris, CNRS, 1974, 111 p.
[1453] Jacqueline Chobaux, Monique Segré, *L'enseignement du français à l'école élémentaire, quelle réforme ?*, Paris, PUF, 1981, 233 p.
[1454] Liste des membres de la commission « Français – Rouchette », s.d., CAC, 19880135/4.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

bénéficié de la contribution de François Ters, qui, on l'a vu, ne pouvait être considéré comme un linguiste.

La décision d'expérimenter le projet d'instruction élaboré par la commission ne devait pas davantage, à l'origine, impliquer les linguistes. En acceptant le principe de l'expérimentation, proposé par Marcel Rouchette et Louis Legrand[1455], directeur du service de la recherche de l'IPN, l'administration poursuivait des buts très circonscrits si l'on en croit le compte-rendu de la réunion du 19 mai 1967 où les modalités de cette expérimentation furent étudiés. En vue d'une adaptation des programmes et d'un changement dans les méthodes pédagogiques, l'expérimentation, menée dans les écoles annexes des écoles normales, devait permettre de revoir le contenu de formation professionnelle des instituteurs et les modalités de la formation permanente, ainsi que « *l'étude des conditions dans lesquelles des instructions et des programmes trouveraient leur pleine efficacité dans le minimum de temps* » [1456]. Ainsi, d'un point de vue officiel du moins, l'expérimentation n'avait-elle pas pour but de valider ou d'amender le projet de programme, mais d'éclairer le ministère sur les conditions favorables à l'application effective de la réforme, compte tenu du constat fait par la commission du « décalage de temps très important entre la diffusion d'instructions nouvelles et leur mise en application par la grande majorité des maîtres en exercice» [1457].

De ce fait, l'on ne saurait s'étonner que les linguistes n'aient eu aucune place dans le dispositif expérimental proposé par l'IPN pour la période 1967-1971. Aux côtés des professeurs de lettres, professeurs et directeurs d'école normale et d'écoles annexes associés à l'expérience, ne devaient intervenir que des spécialistes de la pédagogie ou de la psychologie comme André Inizan, Richard Delchet, Michel Lobrot ou René Zazzo[1458]. Au niveau du pilotage national de l'expérimentation, confié à Roger Moline, ancien élève de l'ENS de Saint-Cloud (1926), professeur de lettres modernes, inspecteur de l'enseignement primaire, les linguistes n'eurent d'abord aucune place. C'est ce que révèle aussi la présentation que l'inspecteur Rouchette fit des principes de l'expérience, devant la centaine d'inspecteurs pédagogiques régionaux et de professeurs de lettres réunis, en janvier 1968,

[1455] Jacqueline Chobaux, Monique Segré, *op. cit.*, pp.67-68.
[1456] Compte-rendu de la réunion du 19 mai 1967, archives de la commission Rouchette, CAC, 19880135/4.
[1457] Compte-rendu de la réunion du 19 mai 1967, archives de la commission Rouchette, CAC, 19880135/4.
[1458] Institut pédagogique national, « Programme de recherches 1967-1971. Expérience d'enseignement du français à l'école élémentaire », s.d., CAC, 19880135/4.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

pour le stage sur l'enseignement de la grammaire dans le premier cycle[1459]. Pourtant, dès la première année, des linguistes, enseignants du supérieur, apportèrent leur aide aux équipes locales, comme l'atteste Roger Moline, en conclusion du stage organisé en novembre 1968[1460].

Dans le courant de la deuxième année d'expérimentation, marquée par le remplacement de Roger Moline par Hélène Romian, ancienne professeur de lettres modernes à l'école normale de Douai, une collaboration plus étroite se mit en place, au niveau national, avec le linguiste Émile Genouvrier. Ce dernier, agrégé de lettres modernes, avait enseigné trois ans en École normale, à Amiens puis à Douai, avant de devenir assistant de Jean-Claude Chevalier à la faculté des lettres de Lille[1461]. Après avoir apporté son aide, localement, à Claudine Gruwez, professeur d'école normale, responsable de l'équipe de Lille, il fut associé à la conduite de l'expérimentation au niveau national. Si d'autres linguistes contribuèrent occasionnellement à l'information des équipes expérimentales, Genouvrier participa, pour les aspects linguistiques et grammaticaux, à l'écriture du plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire – improprement appelé plan Rouchette – élaboré entre novembre 1969 et septembre 1970[1462] en collaboration avec Hélène Romian et Georges Jean, professeur de lettres modernes à l'école normale du Mans. Ce deuxième texte, qui devait faire le bilan des premiers essais et orienter la suite des expériences, s'inspirait très nettement des travaux de linguistique.

Parallèlement, l'IPN accueillit en son sein de nouvelles recherches consacrées à l'enseignement de la langue française dans le second degré. Jacqueline Brisson, elle-même engagée dans une expérimentation à l'IPN, en dressa un état des lieux pour le n°6 du *Français aujourd'hui* (juillet 1969). Ce descriptif, de même que les divers comptes-rendus d'expérience publiés dans la revue *Recherches pédagogiques,* héritière du *Courrier de la recherche pédagogique,* atteste de la vitalité soudaine d'un champ de recherche jusque là délaissé.

[1459] Marcel Rouchette, « « Les connaissances que l'enfant a ou devrait avoir, en entrant en 6e », MEN, CIEP de Sèvres, IPN, *L'enseignement de la grammaire. 22/26 janvier 1968*, 1969, IPN, Brochure Techniques de la classe et perfectionnement des enseignants, n° 55, pp. 21-22.
[1460] R. Moline, « Conclusion », in « L'enseignement du français à l'école élémentaire. Essais et confrontations. Stage de Sèvres, 12-16 novembre 1968», *Recherches pédagogiques*, n°44, 1970, p. 46.
[1461] Émile Genouvrier, « À propos de *Linguistique et enseignement du français* », *Mélanges offerts à Jean Peytard*, vol. 2, Besançon, Annales littéraires de la faculté de Besançon, p. 745-751.
[1462] Jacqueline Chobaux, Monique Segré, *op. cit.*, pp. 145-147.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Tableau 49 Recherches sur l'enseignement du français dans le second degré sous le patronage de l'IPN (1968-1970)

Objet	Niveau	Responsables	Responsable scientifique/ Conseiller scientifique	Début
Enseignement de l'orthographe	Enseignement élémentaire et 1er cycle du 2e degré	M. Ters	Néant	1965
Évaluation de l'écart entre langue parlée et langue écrite des élèves de CM2 et de 6e3	CM2 – 6e3	Mme Depreux	Andrée Tabouret Keller, linguiste (psycho-linguistique), CNRS	1968 ?
Fonctionnement des processus analogiques dans l'apprentissage de la langue maternelle. Progression par âge de l'acquisition des oppositions phonologiques du français. Maintien ou perte de certaines d'entre elles dans la région parisienne. Maniement des formes temporelles.	École maternelle-classes terminales	Mme Depreux Mme Madonia Mme Martinet	André Martinet, linguiste, professeur à la Sorbonne	1967
Apprentissage systématique de l'expression écrite dans le premier cycle	6e-3e	Mmes Roumanet et Gaussen (6e et 5e) Mme Blum et Brisson (4e, 3e)	Jean Claude Chevalier, linguiste, maître de conférences à Vincennes	1968
Recherche sur les possibilités d'un enseignement de la grammaire française selon les méthodes structurales dans les classes du 2e cycle	2e cycle	Mme Leclerc M. Bolo	Gagnepain, linguiste, professeur à la faculté des Lettres de Rennes	1968
Langage naturel, langage mathématique : coordination de leur enseignement	6e-3e		Oswald Ducrot, linguiste, directeur de travaux à l'École pratique des hautes études	1969-1970
Qu'est-ce que la faute dite de style ?			Pottier, linguiste, professeur à la Sorbonne Charaudeau, linguiste, assistant à la Faculté de Lyon	1969-1970

Source : FA, n°6, juillet 1969, « À la recherche des recherches », p. 47-49.

D'autres équipes, associant, selon des formats divers, enseignants du supérieur et enseignants du second degré, virent le jour à la même époque en province. Bernard Combettes, alors maître assistant de linguistique à l'université de Nancy, raconte l'origine de l'une de ces équipes :

> *« À partir de quel moment avez-vous commencé à vous intéresser à la rénovation de l'enseignement du français ?*
> *C'était quand j'étais assistant, maître assistant, autour de mai 1968, vers 1969-1970. Et c'est un peu… c'est le hasard souvent, parce que je ne m'y suis pas intéressé comme ça, ce n'est pas venu tout seul. C'est un collègue [Fresson, détaché entre temps au CRDP] qui était avec moi au lycée, qui était prof de lycée avec moi quand j'ai fait mon année de lycée, qui est venu me contacter à l'université quand j'étais encore maître assistant, en me disant " il faudrait faire quelque chose pour la formation des collègues en grammaire, ils ne savent pas que faire, etc". Et donc, c'est comme ça que cela a démarré »* [1463].

[1463] Entretien avec Bernard Combettes, 17 mars 2006.

Ces rencontres du mercredi au CRDP de Nancy, réunissant autour de Bernard Combettes des professeurs du second degré et des instituteurs, avaient pour but de refonder la pédagogie de la langue en s'appuyant sur les acquis de la linguistique[1464]. Sous l'intitulé programmatique « Pour une pédagogie d'équipe et de recherche », trois Lillois, racontent, dans les pages du *Français aujourd'hui,* revue de l'AFPF, une expérience similaire : la rencontre et le travail en commun de sept professeurs de CEG ou de CES, de deux directeurs d'études au centre de formation des professeurs de CEG, et d'un maître assistant à la faculté de Lille, Michel Glatigny (linguiste, spécialisé dans la lexicologie), abrités cette fois par les locaux de l'École normale de Lille[1465].

De ce foisonnement, une direction commune pouvait-elle émerger ? Tel fut le désir exprimé par Louis Legrand à l'ouverture des journées organisées par le département de la recherche pédagogique de l'IPN, section lettres, premier cycle, sur le thème « Linguistique et pédagogie », les 1er et 2 juin 1970. Après avoir rappelé les mutations récentes de l'enseignement secondaire, devenu enseignement de masse, le recul de l'écrit dans la société, et l'essor de la linguistique, motivations générales pour une réforme de l'enseignement du français, il attira l'attention des auditeurs sur l'arrivée prochaine dans les classes du premier cycle des élèves formés dans les écoles primaires partenaires de l'expérimentation du plan Rouchette : il était temps que les diverses expérimentations tentées ici et là sur le territoire débouchent sur des résultats généralisables. La liste des participants nous donne un aperçu de l'inscription institutionnelle de ces diverses expériences.

Compte-tenu de l'objet du stage, centré sur le premier cycle du second degré, il n'y avait rien d'étonnant à ce que les instituteurs en école primaire et les professeurs de collège d'enseignement technique y soient très peu nombreux. Il n'en allait pas de même des PEGC, directement concernés. Pourtant, même en tenant compte de la présence possible, parmi les professeurs de CES et de lycée, de personnels de type PEGC, ces derniers étaient, sans aucun doute, nettement sous-représentés. En effet, la très grande majorité des participants appartenant au second degré général exerçaient en lycée, où n'opéraient qu'un petit nombre de PEGC (7% en 1970-1971[1466]), intervenant en force d'appoint auprès de professeurs de type lycée largement majoritaires.

[1464] Le CRDP de Nancy publia régulièrement des documents relatifs à cette expérience. Voir par exemple, Bernard Combettes, P. Demarolle, J. Copeaux, J. Fresson *et alia*, *L'analyse de la phrase : contribution à une application pédagogique de théories linguistiques modernes*, Nancy, CRDP, 1970, 80 p.

[1465] L. Collignon, J.-P. Facq, Michel Glatigny, « Pour une pédagogie d'équipe et de recherche », *FA*, n°7, octobre 1969, pp. 28-33.

[1466] Voir l'annexe statistique pour l'origine des données.

Tableau 50 Profil des participants au stage « Linguistique et pédagogie », 1er et 2 juin 1970

j. Répartition globale

Fonction		Effectif
Lycée et CES	CES	18
	Lycée	42
	Lycée et CES	2
CEG		6
Lycée technique		1
CET		2
École primaire		3
Enseignement supérieur		39
CNRS		1
Établissements de formation des maîtres	CPR	1
	CRFPEGC	1
	EN	5
Inspection	IG	1
	IPR	2
	IA	2
	IDEN	7
	IET	1
BELC et CREDIF	BELC	2
	CREDIF	1
IPN		7
CRDP		4
n.d.		5
Total général		153
		dont
		83 femmes
		70 hommes

k.

l. Détail : université de rattachement des enseignants du supérieur

Université	Total
Aix	4
Besançon	1
Caen	1
Clermont Ferrand	1
Lille	2
Lyon	4
Montpellier	2
Nancy	2
Nanterre	1
Nice	1
Paris	11
Rennes	2
Strasbourg	2
Toulouse	2
Tours	1
Vincennes	2
Total général	39

Source : Compte rendu des journées d'études « Linguistique et pédagogie, Paris. 1er et 2 juin 1970 », document ronéoté, IPN, département de la recherche pédagogique, s.d., CAC, 19770573/1.

Faut-il privilégier, pour expliquer ces phénomènes, la taille de l'établissement, la proximité d'un centre universitaire – deux facteurs qui favorisaient les lycées, par rapport aux CES et à plus forte raison, par rapport aux CEG, ou le profil individuel des personnels ? La question est difficile à trancher en l'absence de données sur le profil des professeurs de CES. La répartition des participants entre CES et lycées reflétait la répartition nationale des professeurs de lettres de type lycée entre ces deux types d'établissement (deux tiers en lycée, un tiers en CES en 1969-1970). On pourrait donc supposer que les professeurs de CES présents au stage étaient professeurs de type lycée et que le profil professionnel primait sur les autres caractéristiques. Mais une seconde hypothèse serait aussi envisageable : celle d'une représentation équilibrée des professeurs de lettres type lycée et des PEGC parmi les professeurs de CES. Dans ce cas, la faible représentation des professeurs de CES serait liée aux caractéristiques propres à ces établissements. Dans les deux hypothèses, du fait de leur formation ou de leur rattachement à des établissements de petite taille, éloignés des centres universitaires, les PEGC ne jouaient, semble-t-il, qu'un rôle marginal dans ces recherches pédagogiques.

En revanche, si l'on s'élève du niveau des professeurs à celui des formateurs et inspecteurs, les cadres des PEGC – IDEN, PEN (fréquemment chargé de cours dans les CRFPEGC), directeurs d'étude de CRFPEGC – étaient tout aussi bien représentés que les cadres des professeurs de lettres de type lycée – IG, IPR, IA. La comparaison est ici difficile à établir terme à terme compte tenu du fait que les IDEN et les PEN, également chargés des instituteurs, étaient bien plus nombreux sur l'ensemble du territoire que les IA-IPR et les professeurs rattachés aux CPR. Mais l'impression globale – dont il faut bien se contenter – est celle d'une assez forte représentation, signe d'un décalage potentiel entre les PEGC, enseignants du terrain, et leurs autorités.

On notera enfin, la forte présence de l'enseignement supérieur et de la recherche. Si les enseignants de Paris, Nanterre et Vincennes prédominaient, ce n'était pas excessif eu égard au poids de la région parisienne dans l'enseignement supérieur français. En revanche, sur les vingt-trois grandes universités françaises – sans compter Vincennes, Nanterre et les collèges universitaires de création récente comme Tours – seules treize universités étaient représentées. Manquaient notamment de gros centres comme Bordeaux ou Grenoble.

Ce stage devait marquer le point de départ d'une concertation entre les différentes équipes de recherche, comparables – pour reprendre les modèles cités par Louis Legrand – à celle suscitée par l'expérimentation du « plan Rouchette », ou au mouvement qui avait

conduit à la réforme de l'enseignement mathématique. Mais, contrairement à ce que laissait entendre Louis Legrand, les conditions institutionnelles étaient toutes différentes : nul projet ministériel ne venait soutenir cette initiative et, partant de là, il n'y avait pas d'instance chargée de centraliser les informations, de coordonner les équipes et de synthétiser les acquis des expériences en vue de la mise au point de nouvelles instructions. L'absence, à ces journées, de l'inspection générale de lettres – représentée seulement par André David, plutôt spécialisé dans l'enseignement du français à l'étranger[1467] – ainsi que de tout représentant des directions ministérielles témoignaient qu'à cette date, le ministère ne prévoyait ni d'exploiter ces expériences en vue de la rédaction de nouvelles instructions, ni de généraliser, par un dispositif adéquat, les expérimentations en cours. Faute d'une instance de coordination légitime, l'on conçoit mal de quelle façon ces recherches pouvaient déboucher sur des propositions concrètes.

Au sein même de l'IPN, les équipes de recherches sur le français dans le second degré étaient conseillées par des linguistes qui s'inspiraient d'écoles différentes. Martinet, suivi par Morteza Mahmoudian, privilégiait la linguistique fonctionnelle et la phonologie, dont il était, en France, le spécialiste incontesté. À l'inverse, Jean-Claude Chevalier puisait plutôt ses références dans la grammaire générative transformationnelle développée par Chomsky, et récusée par Martinet[1468]. Louis Legrand pouvait bien tenter de minimiser l'obstacle que constituaient « les querelles de linguiste»[1469] , il suffisait de lire les rapports pour constater que, partant de prémices différentes, les équipes avaient débouché sur des expérimentations difficilement cumulables. Quelles que soient les difficultés, pressenties dès cette époque, le stage de 1970 témoignait en tout cas de l'engouement réel suscité par les perspectives d'application de la linguistique à la pédagogie du français dans le second degré.

Bien qu'inscrites l'une et l'autre sous le signe d'une plus grande scientificité, et témoignant, à certains égards, des succès du structuralisme, l'introduction des nouvelles méthodes critiques dans les classes et la recherche d'une pédagogie du français fondée sur la

[1467] André David avait longtemps exercé dans les colonies, comme professeur (Indochine, 1939-1947), puis dans des fonctions administratives (inspecteur d'académie, puis directeur de l'enseignement au Togo, de 1955 à 1958). Il avait d'abord été inspecteur général de l'enseignement en AEF (1958). Fort de cette expérience, il dirigeait, chez Hachette, une collection de manuels destinés à l'enseignement du français en Afrique. André David, dossier individuel, CAC, 19840400/180.

[1468] Voir les différents numéros de *Recherches pédagogiques (RP)*, publication du département de la recherche pédagogique de l'IPN, devenu par la suite Service des études et recherches pédagogiques de l'INRDP : *Recherches dans l'enseignement du français au second degré*, n°43,1970 ; *Recherches dans l'enseignement du français au second degré. Grammaire, expression, méthodes*, n°49, 1972 ; *Linguistique et enseignement du français. Recherches au niveau du premier cycle (1969-1970 – 1970-1971)*, 1972.

[1469] Compte rendu des journées d'études « Linguistique et pédagogie, Paris. 1er et 2 juin 1970 », document ronéoté, IPN, département de la recherche pédagogique, s.d., CAC, 19770573/1 .

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

linguistique suivirent donc des chemins assez différents. Dans le premier cas, les professeurs de lettres, du second cycle pour l'essentiel, lancèrent un mouvement où les universitaires n'intervinrent que de manière marginale, à la demande, le plus souvent, des professeurs du second degré. En revanche, pour la linguistique, si l'on retrouve, de la part de certains enseignants du second degré – songeons au rôle joué dans les deux cas par Enseignement 70 – une même curiosité et une même volonté de renouveau, l'intervention des universitaires fut à la fois plus massive et plus déterminante, l'initiative première venant, cette fois, de l'enseignement supérieur. Peut-on expliquer ces différences ?

Cela tenait sans doute à l'évolution récente de l'enseignement supérieur. La création des cursus de linguistique requérait d'importants recrutements, dont bénéficièrent des professeurs du second degré, souvent agrégés de grammaire, parfois de lettres modernes : l'on assistait ainsi à la généralisation et à l'accélération de ce qu'avait été, par exemple, la longue trajectoire de Jean Dubois, agrégé de grammaire, qui avait exercé plus de quinze ans en lycée, avant de rejoindre le CNRS en 1958, puis l'enseignement supérieur[1470]. Hélène Huot[1471], agrégée de grammaire en 1961, Émile Genouvrier, agrégé de lettres modernes en 1964, en sont des exemples parmi d'autres. On pourrait aussi citer le cas de Georges Jean, ancien élève de l'École normale supérieure de Saint-Cloud (1942), professeur de lettres modernes en école normale, chargé à compter de 1970, d'un enseignement de linguistique au collège universitaire du Maine[1472]. Ceux-ci, parvenus dans l'enseignement supérieur, avaient pu conserver leur intérêt pour les questions pédagogiques. Le militantisme de ces linguistes se comprend d'autant mieux que la réforme Fouchet, conçue en 1966-1967, avant que l'engouement pour la linguistique ne gagne une large partie du corps enseignant, avait fait de la linguistique une discipline de chercheurs, et ne l'avait pas inscrite en tant que telle dans le tronc commun des futurs professeurs de lettres. Pour les linguistes, il y avait là un terrain à conquérir.

La dynamique n'était pas la même dans les études proprement littéraires. Sans doute l'opposition entre ancienne et nouvelle critique recoupait-elle – comme l'a souligné Pierre Bourdieu – une polarisation symbolique entre les disciplines académiques traditionnelles et les sciences sociales en expansion, doublée d'une polarisation institutionnelle entre la

[1470]Agrégé de grammaire, né en 1920, Jean Dubois était entré au CNRS peu après avoir déposé son sujet de thèse, en 1958. Il était ensuite devenu maître de conférences à Tours en 1963, puis à Nanterre en 1967. Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique…*, *op. cit.*, pp. 145-153.

[1471] Agrégée de grammaire, professeur au lycée Pasteur à Lille, Hélène Huot devint assistante à Paris X (Nanterre) et participa aux expériences menées sous l'égide de Jean-Claude Chevalier (*RP*, n°52).

[1472] Ancien élève de l'ENS de Saint-Cloud, professeur de lettres modernes à l'école normale du Mans, Georges Jean assura, à partir de 1970, un enseignement de linguistique au collège universitaire du Maine, voir *Mélanges, Georges Jean*, éd. Cénomane, 2008, p. 138.

Sorbonne traditionnelle et la VIe section de l'École pratique des hautes études[1473]. Mais la nouvelle critique ne constituait pas à proprement parler une discipline, et ses promoteurs ne cherchèrent pas – ou ne réussirent pas – à l'institutionnaliser sous cette forme[1474]. Elle exerçait son aura sur les étudiants et professeurs de littérature en remettant en question, de l'intérieur, les principes et les méthodes de l'enseignement littéraire à l'université[1475] ; mais elle n'avait pas de troupes comparables à celles sur lesquelles reposa la linguistique à la fin des années 1960. En pratique, l'intérêt des ténors de la nouvelle critique pour l'enseignement du second degré fut inégal. Gérard Genette, par sa collaboration avec Enseignement 70, sa présence et sa participation active à la commission Pierre Emmanuel, fait plutôt figure d'exception.

Enfin, par delà les problèmes propres à l'utilisation de la linguistique en classe ou à l'exploitation des nouvelles méthodes critiques, ces deux expériences témoignaient de transformations en cours dans la conception du métier d'enseignant : redéfinition des rapports entre professeurs du second degré et universitaires, rôle octroyé à une recherche pédagogique structurée, conçue sur un modèle scientifique, répartition des responsabilités dans l'évolution des contenus et méthodes d'enseignement etc. Le renouvellement de l'enseignement par des apports scientifiques s'appuyait donc sur une transformation du regard porté sur le métier de professeur.

B. Recherche, animation, rénovation : nouvelles approches du métier d'enseignant

1. De mars à mai 1968 : le souci pédagogique, une tradition réinventée ?

En quelques années, la Cinquième République avait remodelé les structures de l'enseignement secondaire et supérieur. L'achèvement de ce cycle de réformes coïncida avec la montée en puissance d'un nouveau discours réformateur portant cette fois sur les méthodes et les contenus d'enseignement. C'était renouer, vingt ans après, avec l'esprit qui avait animé les classes nouvelles. Mais par delà d'évidents points de convergence, cette nouvelle vulgate réformiste reflétait le glissement opéré par la recherche pédagogique, avec la séparation de

[1473] Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, p.150 ; voir aussi la relecture de cette querelle par Christophe Prochasson, « Les espaces de la controverse. Roland Barthes contre Raymond Picard : un prélude à Mai 68 », *Mil neuf cent*, n°25, 2007, pp. 141-155.
[1474] La question mériterait d'être creusée dans une perspective comparatiste.
[1475] Serge Doubrovsky, Tzvetan Todorov, *L'enseignement de la littérature,* actes du colloque de Cerisy-la-Salle, 22-29 juillet 1969, Plon, 1971. Il n'est question pour l'essentiel, dans ce colloque, que de l'enseignement supérieur.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

plus en plus nette de deux tendances, décrites par Jeanne Foraste, directrice du lycée pilote de Sèvres, lors d'un stage sur la recherche pédagogique dans les lycées pilotes :

> *« La première, qui se rattache à une longue tradition d'humanisme, est illustrée par les efforts des nombreux maîtres, soucieux d'être des éducateurs autant que des spécialistes. Ils se préoccupent avant tout de "former " l'enfant, en développant en lui des qualités d'esprit […].*
> *La deuxième tendance groupe des recherches moins individuelles et plus systématiques qui se situent au niveau de l'apprentissage. […] Il s'agit de s'interroger sur la valeur de telle méthode, le recours à telle technique, en essayant d'apprécier objectivement l'efficacité de l'apprentissage qu'elles assurent. C'est alors qu'une expérimentation rigoureuse s'impose »*[1476].

Si la première tendance était incarnée par l'esprit des *Cahiers pédagogiques*, la seconde tendance s'était développée plus récemment sous l'égide de l'IPN. La mise en place d'un cursus de sciences de l'éducation, à l'occasion de la réforme Fouchet, symbolisait cette professionnalisation nouvelle de la recherche pédagogique. Ces évolutions françaises s'inscrivaient dans un mouvement largement international : l'une des recommandations de la 29e session de la Conférence internationale de l'éducation, organisée en 1966, portait, pour la première fois, sur « L'organisation de la recherche pédagogique » [1477].

Quel écho ces propositions trouvèrent-elles chez les professeurs du second degré ? Si le SGEN s'intéressait depuis longtemps aux questions pédagogiques, l'intérêt du SNES pour ce domaine témoignait d'un changement d'atmosphère. La rénovation des méthodes et des programmes et le développement de la recherche pédagogique prirent, à compter de 1967, une place croissante dans les débats du SNES et dans l'*Université syndicaliste*. Cette nouvelle orientation fut renforcée par l'arrivée de Jean Petite au secrétariat pédagogique du SNES en mai 1967, à la faveur du changement de majorité qui avait conduit le courant Unité et Action (proche du Parti Communiste) à la tête du syndicat[1478]. Tout en s'efforçant de ménager les plus « conservateurs », et sans toujours être suivi par le reste du syndicat, Jean Petite tenta d'engager le SNES sur le terrain de la rénovation pédagogique et du réexamen des contenus et des méthodes d'enseignement[1479].

[1476] Jeanne Foraste, « Recherches pédagogiques au lycée pilote de Sèvres », *Amis de Sèvres*, n°2, 1967, pp. 35-36.
[1477] Source : site du Bureau international de l'éducation, Recommandations des conférences internationales de l'éducation, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/policy/34_77_f/R60.pdf, consulté le 20 janvier 2010.
[1478] Alain Dalançon, Histoire du SNES. Tome 2. Les années tournant (1967-1973), Paris, IHRSES, 2007, 515 p.
[1479] Entretien avec Jean Petite, 15 juin 2007. Voir aussi ses chroniques pédagogiques publiées dans l'*Université syndicaliste.*

Il proposa ainsi, au conseil national du 15 septembre 1967, que les trois thèmes suivants fussent mis à l'étude du congrès de 1968 : « Les méthodes et les programmes dans le premier cycle, condition d'une réelle orientation », « Les enseignements du second degré long et leurs débouchés » et « Recherche pédagogique et conditions d'un enseignement démocratique de qualité ». Le conseil ne conserva que les deux premiers, signe probable de réticences au sein de l'équipe dirigeante du syndicat[1480]. L'entrée, même timide, du syndicat majoritaire sur le terrain de la rénovation pédagogique – conçue comme transformation des contenus et des méthodes d'enseignement – témoignait, peut-être plus encore que d'une transformation du syndicat, du caractère incontournable de ces thématiques dans le climat de l'époque.

Le courant d'opinion favorable à une rénovation pédagogique en profondeur trouva un appui en haut lieu en la personne d'Alain Peyrefitte, successeur de Christian Fouchet au ministère de l'Éducation nationale à partir du 7 avril 1967. Ce fils d'instituteurs, normalien d'Ulm comme Pompidou, n'était pas resté dans les cadres de l'Éducation nationale. Énarque, il avait entamé une carrière diplomatique avant de rentrer en politique. Dès son arrivée rue de Grenelle, il confia à un groupe de travail le soin d'élaborer un vaste plan de réforme : le résultat fut un projet en vingt-sept points, présenté au Conseil des ministres le 28 février 1968. Il comportait, entre autres, plusieurs propositions touchant à la « rénovation pédagogique »[1481]. Une commission ouverte aux représentants des acteurs du système éducatif, installée en février 1968, devait en étudier l'application[1482].

Le colloque d'Amiens de mars 1968, sur le thème « Pour une école nouvelle : formation des maîtres et recherche en éducation » donna une visibilité sans précédent au projet d'une rénovation nourrie par la recherche pédagogique et appuyée sur une réforme de la formation des maîtres. L'allocution de clôture du ministre témoigna de la convergence de vue entre le ministère et une nébuleuse réformiste aux contours imprécis – plus de 600 participants recensés au colloque d'Amiens.

C'est dans ce contexte, apparemment propice à une réforme en profondeur des méthodes et contenus de l'enseignement, que prit place mai 68. Si les événements de mai divisèrent durablement le corps enseignant, dans un premier temps, ils purent aussi confirmer et conforter les plus audacieux dans leur entreprise de rénovation et ouvrir de nouvelles

[1480] Compte-rendu du conseil national du 15 septembre 1967, *US*, n°1, 20 septembre 1967.
[1481] Antoine Prost, « Les vingt-sept points de M. Peyrefitte », dans *Regards historiques…*, *op. cit.*, pp. 199-202.
[1482] Voir les archives de cette première commission pédagogique, installée en février 1968, CAC, 19870192/10 et 11.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

perspectives d'action à ceux qui étaient restés en marge du mouvement de modernisation. Cette conjoncture singulière – où se heurtèrent projets modernistes et incantations révolutionnaires – pesa sur la formulation et le traitement des problèmes liés à l'enseignement du français.

En apparence, le mai 68 du second degré ressembla au mai 68 des universités. Dans les établissements du second degré qui participèrent au mouvement, l'on vit fleurir des commissions paritaires: l'autorité fondée sur la position hiérarchique devait céder le pas au dialogue. Mais sur le fond, les préoccupations des élèves et de leurs professeurs différaient assez sensiblement de celles des étudiants. Si l'on n'a pu mener d'enquête directe et approfondie sur les sources du mouvement dans le second degré, il reste possible de dégager quelques grandes tendances à partir des analyses déjà publiées, résultats que peuvent illustrer deux documents originaux produits par deux lycées de la région parisienne, le lycée de Sèvres[1483] et le lycée Michelet de Vanves[1484].

La première enquête que nous avons utilisée ici est la thèse de Claude Zaidman sur le mouvement lycéen en mai 68[1485]. Cette recherche se fonde sur des entretiens auprès d'acteurs parisiens et sur les rapports de commissions, centralisés principalement par le SNES et le CAL, rapports provenant de soixante-dix villes de province (une centaine d'établissements), vingt-cinq villes de la région parisienne, et vingt-cinq lycées parisiens. Traitant de tous les aspects du travail des commissions, Claude Zaidman consacre un développement aux propositions relatives aux contenus d'enseignement et, dans ce cadre, quelques lignes relatives à l'enseignement du français.

L'on dispose aussi pour cette discipline de l'enquête menée par Lucette Chambard, professeur au lycée d'Enghien, publiée dans le *Français aujourd'hui* en novembre 1968[1486]. Cette recherche a été effectuée à partir d'une soixantaine de rapports d'origines régionales très variées, produits par des lycées mais aussi par des CES (mais pas, ou très peu, par des CET). Les conclusions de Lucette Chambard à propos du français confirment et illustrent, dans cette discipline, les analyses générales de Claude Zaidman.

[1483] *Les amis de Sèvres*, n°3, 1968, dossier sur « Mai 1968 à Sèvres ».
[1484] Document reproduit dans la thèse de Claude Zaidman, *Le mouvement lycéen en mai 1968*, thèse de troisième cycle, sociologie, sous la dir. de Viviane Isambert-Jamati, Paris V, 1978, pp. 309-310.
[1485] Claude Zaidman, *Le mouvement lycéen en mai 1968*, thèse de troisième cycle, sociologie, sous la dir. de Viviane Isambert-Jamati, Paris V, 1978, 324 p.
[1486] Lucette Chambard, « La classe de français vue par les élèves », *Le français aujourd'hui,* n°3, novembre 1968, pp.81-88.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Pour ce dernier, la tendance qui se dégage de manière dominante du mouvement lycéen est celle d'une « surscolarisation » par opposition à la « déscolarisation » théorisée par Illitch – « surscolarisation » qui désigne le fait que « si le mouvement lycéen en mai est bien un mouvement de contestation fondamentale, il s'exprime dans des formes qui loin de viser à détruire l'institution en tant que telle, tendent à la renforcer dans ses fonctions éducatives et son efficacité pédagogique» [1487]. Cette tendance – comme le remarquait encore Claude Zaidman – remettait à l'honneur ce qui avait été l'esprit des classes nouvelles, qui avaient revendiqué haut et fort l'ambition éducative de l'école, refusant de cantonner celle-ci à la transmission de contenus d'enseignement coupés de la vie.

Cette parenté se manifestait – hors de tout rattachement strictement disciplinaire – dans la volonté de faire de l'école un lieu de culture vivante, ceci passant non seulement par la classe mais par l'activité des foyers et des clubs (théâtre, musique, discussion, sports), ou par les sorties organisées sous l'égide des professeurs (Lucette Chambard, p. 84) : autant de pistes empruntées par les classes nouvelles. Sur le contenu même de l'enseignement du français, l'on retrouvait les orientations des propositions élaborées en 1966 par les CRAP : critique de programmes trop lourds, volonté d'ouvrir très largement la classe à la littérature contemporaine, propositions nouvelles pour structurer l'étude des œuvres littéraires à partir des thèmes ou, plus rarement, des genres, propositions pour poursuivre le travail sur l'expression, écrite et orale, dans le second cycle, plaidoyer pour le développement du travail en équipe, le tout dominé, il est vrai, par une revendication qui n'apparaissait pas avec autant de netteté dans les projets de 1966, celle d'une redéfinition des rapports entre professeurs et élèves dans la conduite de la classe.

Que penser de cette convergence entre les revendications des commissions lycéennes de mai 68 et l'esprit des classes nouvelles, ou plus exactement des CRAP ? On serait tenté d'y voir – mais il faut ici se contenter d'hypothèses – la trace de l'investissement actif des professeurs animés par ces conceptions pédagogiques dans les commissions paritaires des lycéens. Le rapport enthousiaste de Lucette Chambard, elle-même ancien professeur de classes nouvelles, comme le tract diffusé par Enseignement 70 au moment des événements de mai[1488] témoignent de l'aisance avec laquelle ces ardents partisans du dialogue et du renouveau des formes pédagogiques ont su se glisser dans le mouvement de mai 68. Faute de

[1487] Claude Zaidman, *op. cit.*, p. 257.
[1488] Enseignement 70, groupe de recherche d'enseignants, « Sur la révolution dans l'enseignement secondaire », tract des 28 mai-1er juin 1968, publié dans Alain Schnapp, Pierre Vidal Naquet, *Journal de la commune étudiante*, Paris, Éd. du Seuil, 1969, pp. 756-763.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

pouvoir réellement conclure sur ce point, l'on préférera examiner les conséquences de ce mouvement sur l'état d'esprit des professeurs et des lycéens.

Quelles que fussent les déconvenues ultérieures, mai 68 dut probablement apparaître, aux yeux des professeurs les plus avides de renouveau, comme un formidable encouragement donné à des recherches parfois isolées, à des expérimentations que le ministère tardait à généraliser, à tout un esprit qui, plus de vingt après la création des classes nouvelles, n'avait toujours pas remodelé l'enseignement secondaire. Ce faisant, la révolution de mai élargit sans doute, au moins provisoirement, le nombre de ceux qui acceptaient – sans rétribution officielle, sans que cela soit reconnu ou récompensé par l'administration – de consacrer une partie de leur temps à un travail de réflexion critique sur les contenus et les méthodes de leur enseignement.

Le signe le plus manifeste de cet élan donné par mai 68 à l'imagination et au travail critique des enseignants est probablement la mise en place au sein du SGEN, des groupes de travail par discipline. Si le syndicat menait depuis longtemps une réflexion poussée sur les questions pédagogiques, il peinait à y associer l'ensemble des syndiqués, par delà la commission socio-pédagogique nationale ou les discussions et votes de congrès. La création d'un bulletin de liaisons pédagogiques (*Liaisons pédagogiques)* n'avait guère résolu le problème. Dans quelques disciplines – l'éducation musicale et artistique, les mathématiques en 1967-1968 – le travail avait été poussé un peu plus loin. L'élan de mai 68 vint donner un nouveau souffle à cette dynamique.

À la rentrée de 1968, après avoir rappelé la richesse des travaux réalisés aux mois de mai et juin, Claude Pinoteau annonça ainsi la volonté de développer au sein du SGEN le travail sur les disciplines. L'idée était « *d'utiliser la structure générale du syndicat pour qu'instituteurs, professeurs de CEG, de CET, de lycées, professeurs du Supérieur, chercheurs, orienteurs, bibliothécaires, etc. puissent travailler au sein d'un même groupe de travail sur telle ou telle matière* », afin de « *faire le point ; de donner des bibliographies, d'échanger des informations, de publier des comptes rendus d'expériences*» [1489]. Le groupe français du SGEN, qui fonctionna pendant quelques années, devait donc, au moins en partie, sa naissance aux perspectives ouvertes par mai 68.

Mai 68, à l'école comme dans la société, eut aussi pour effet – du moins chez ceux qu'avait séduit l'esprit de mai – de lever d'anciens tabous, de désacraliser l'intouchable,

[1489] Claude Pinoteau, « Action et recherches pédagogiques », *SU*, n°470, 3 octobre 1968, p. 4.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

d'ouvrir la voie à des expériences inédites, de laisser l'imagination au pouvoir. La relecture des *Précieuses ridicules* par les élèves et l'animateur du club théâtre d'un lycée de Nevers en 1970, offre un exemple, parmi bien d'autres, de cette liberté de mœurs pédagogique acquise au printemps de 1968. Le descriptif ci-dessous est extrait d'un rapport sur les activités organisées au lycée de Nevers afin de développer la créativité des élèves.

« Les Précieuses Ridicules 1970 » au lycée de Nevers

Source : Rapport adressé à la commission de réforme de l'enseignement du français, sous-commission n°1, « Créativité », par Jean Bugarel, professeur certifié de lettres au lycée Jules Renard à Nevers, s.d. (envoyé en réponse à une circulaire du 19 décembre 1972). Archives du SGEN, dossier 244.

Chaque année, un groupe de théâtre 2e cycle crée un spectacle. Ces dernières années, le style du club a nettement changé. Le professeur animateur l'a de plus en plus orienté vers la création.

Divers types de création
1 – Adaptations d'œuvres d'auteurs.
Exemple : Spectacle Molière en 1970.
a)équipe de débutants : « Amour, Médecine et Jalousie »
[…]
b) 2ème équipe – « Les Précieuses Ridicules 1970 ». Pour cette pièce, le travail a suivi le schéma suivant :
- mise en évidence du canevas de Molière : structure de la pièce et contenu social.
- élimination du texte de toutes les répliques ou mots historiquement marqués.
- recherche d'un contenu social actuel correspondant au contenu du XVIIe siècle (par exemple, l'un des marquis au lieu de chaise à porteurs, aura des ennuis avec sa moto, l'autre ne parlera pas de ses guerres d'Allemagne mais de ses exploits sur les barricades en mai 68)
- recherche du vocabulaire du « snobisme » actuel
- élaboration d'un texte nouveau pour remplacer celui de Molière là où il était anachronique.
- recherche de mise en scène : décors, musique. Transformation du bal final en surboom avec « drogue » et orchestre psychédélique (en l'occurrence l'orchestre des « Potaches », formation « pop » des élèves du lycée).

Sans doute l'audace du professeur – et des élèves - était-elle décuplée par le fait que cette activité ne prenait pas place dans les heures de cours : mais qu'on puisse réécrire une pièce de Molière dans les murs d'un lycée, que la drogue fasse irruption dans la mise en scène, c'était là le signe que les classiques n'étaient plus ces monuments intouchables, approchés avec respect.

Au niveau ministériel, les événements de mai 68 facilitèrent aussi l'adoption d'un certain nombre de mesures pédagogiques, préparées de longue date : sous l'impulsion d'Edgar Faure, nommé en juillet 1968 ministre de l'Éducation nationale du gouvernement Couve de Murville, l'école s'engageait dans une nouvelle voie : réforme de la notation, disparition de la composition trimestrielle, ouverture du conseil d'administration des

établissements aux usagers, parents, élèves et personnalités extérieures, généralisation du tiers-temps pédagogique dans le premier degré, activités d'éveil etc.[1490].

Pour Antoine Prost, avec le retour de Pompidou, élu président de la République après le retrait de Gaulle en juin 1969, et l'arrivée au ministère de l'Éducation nationale d'Olivier Guichard, la politique réformatrice marqua le pas[1491]. De ce nouveau ministre, il retient surtout l'habileté dans l'immobilisme. Si le bilan global du ministère lui donne raison, l'on ne peut, pour autant, méconnaître les quelques initiatives prises par Olivier Guichard pour canaliser et développer cet élan réformateur. La nomination, en 1970, d'un chargé de mission à la recherche pédagogique, Jean Auba, agrégé de lettres, inspecteur général et directeur du CIEP, témoignait d'un souci d'organiser et de diriger la recherche pédagogique, d'en rationaliser l'essor. La modification des procédures d'autorisation des recherches pédagogiques, la refonte de l'IPN en INRDP, la mise en place d'un nouveau cadre pour les établissements expérimentaux, l'accent mis sur la rénovation pédagogique constituèrent les principaux aspects de cette nouvelle politique. Ce pan de l'histoire de l'administration de l'éducation nationale est malheureusement mal connu : l'enlisement de la dynamique réformatrice discrédita, a posteriori, une politique dont les effets avaient été limités[1492]. Cela rend plus difficile l'appréhension du phénomène à l'échelle d'une discipline.

Le colloque d'Amiens, les commissions de mai 68, les initiatives ministérielles contribuèrent en tout cas à populariser, au-delà d'une minorité militante, un certain nombre de thèmes et de propositions : modification des rapports entre maîtres et élèves, rénovation, animation, recherche pédagogique, formation, autant de mots et de thèmes dont le sens n'était pas clairement fixé, et qui ne s'inscrivaient pas – loin de là – dans un système cohérent. Comment faire la part entre la recherche pédagogique et l'initiative des enseignants ? La première ne risquait-elle pas, à terme, de menacer la seconde ? Comment promouvoir le dialogue et la concertation au sein des équipes pédagogiques et entre professeurs et élèves, tout en instituant une nouvelle autorité pédagogique, non plus fondée, comme l'inspection, sur l'expérience du terrain, mais sur des fondements que l'on souhaitait scientifiques ? Si syndicats et associations avaient leurs vues sur ces questions, si le ministère pouvait en fixer le cadre réglementaire, il revenait aux professeurs de s'emparer, ou non, des possibilités ainsi ouvertes.

[1490] Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. IV., Depuis 1930*, Paris, Perrin, 2004 (1ère édition : 1981), pp. 357-360.
[1491] *Ibid.*, pp. 384-390.
[1492] Voir par exemple le bilan désabusé de Louis Legrand en 1977 sur l'effort de rénovation pédagogique : *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF, 1977, 293 p. Première partie : « Quinze ans d'innovations pédagogiques ou le compte des illusions perdues ».

Deux études de cas, l'une sur les recherches spontanées proposées par les professeurs de français, l'autre sur la mise en place d'une équipe d'animation pédagogique dans un CDDP de la Nièvre, permettront d'examiner la traduction ou l'inscription de cette effervescence rénovatrice dans la sphère des professeurs de français.

2. Les chemins de la recherche pédagogique

L'examen des « recherches spontanées » déclarées par les professeurs de français au ministère nous fournit un point d'entrée révélateur. Aux côtés des recherches entrant dans le cadre du programme confié à l'IPN puis à l'INRDP, le ministère réservait une place aux opérations dites de « recherches spontanées », menées à l'initiative des enseignants du premier ou du second degré[1493]. En théorie ces recherches devaient faire l'objet d'une demande d'autorisation. Celle-ci permettait à l'administration d'exercer un contrôle sur les initiatives des enseignants, mais elle pouvait aussi déboucher sur l'octroi de moyens, notamment sous la forme de décharges horaires. L'examen et la validation de ces demandes s'opérait initialement au niveau du ministère (bureau de l'organisation des recherches et de l'expérimentation pédagogiques), l'inspecteur d'académie et le recteur se contentant de transmettre la demande avec, éventuellement, un avis. La procédure fixée pour l'année 1971-1972 renforça cette centralisation en précisant le rôle que devaient jouer les services de l'INRDP et l'inspection générale dans l'instruction des demandes[1494]. L'année suivante, cette centralisation fut finalement abandonnée : le ministère déléguait désormais aux rectorats l'instruction de la quasi-totalité des dossiers établis au titre de la recherche spontanée[1495].

Ces recherches ont pu être identifiées pour deux années scolaires. Pour l'année 1968-1969, l'on dispose des dossiers de demande déposés par les intéressés, et, dans certains cas, des réponses qui leur ont été adressées par le Bureau de l'organisation des recherches et de l'expérimentation pédagogique[1496]. Pour l'année 1970-1971, les données sont plus succinctes : ce sont celles qui figurent dans le rapport établi à l'intention de la commission de réforme de l'enseignement du français sur « Le recensement des expériences pédagogiques en France ». Ce rapport présente notamment le contenu du « Répertoire des recherches

[1493] On a retrouvé un répertoire des recherches pédagogiques spontanées pour l'année 1966-1967 – dépouillé de ses pages touchant au français (CAC, 19870192/45), mais il n'a pas été possible de dater le début de cette pratique. Peut-être remonte-elle à la création au ministère de l'Éducation nationale, en 1965, d'un service des études pédagogiques, confié à René Haby, et en son sein d'un bureau chargé de l'expérimentation pédagogique.
[1494] Circulaire du 28 janvier 1971, « Recherche pédagogique (année scolaire 1971-1972) », *BOEN*, n°5, 4 février 1971, pp. 341-347.
[1495] Circulaire du 1er décembre 1971, « Recherches pédagogiques (année scolaire 1972-1973) », *BOEN*, n°46, 9 décembre 1971, p. 2958 *sqq.*
[1496] Expériences pédagogiques dans les établissements de premier et second degré, dossiers de demande d'autorisation, CAC, 19780201/16.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

spontanées et des innovations » établi pour l'année 1970-1971 par les services de la Mission de recherche pédagogique.

Le dossier de l'année 1968-1969 reflète les réticences des enseignants à se soumettre à la procédure prévue par l'administration : celle-ci ne reçut que treize demandes touchant l'enseignement du français – exclusivement ou en liaison avec d'autres disciplines. Sur ces treize demandes, quatre touchaient l'enseignement élémentaire, six le premier cycle, et trois le second cycle. Avec ce faible palmarès, le français se trouvait pourtant en bonne position par rapport aux autres disciplines pour lesquelles les données ont pu être rassemblées.

Tableau 51 Demandes d'autorisation de recherches spontanées pour l'année 1968-1969

Discipline	Demandes
Français	13 (12)
Méthodes actives	11 (11)
Méthodes audio-visuelles	11 (11)
Langues	10 (8)
Histoire et géographie	8 (6)
Éducation musicale	6 (4)
Éveil	6 (6)
Éducation sportive	5 (5)
Sciences-Technologie	4 (5)
Apprentissage du calcul	3 (s.o.)
Philosophie	3 (3)
Éducation artistique et esthétique	3 (3)
Pédagogie de soutien	2 (2)
Enfance inadaptée	2 (5)
Instruction civique	1 (1)

Source : Expériences pédagogiques dans les établissements de premier et second degré, dossiers de demande d'autorisation, 1968-1969, CAC, 19780201/16.
NB : Seuls sont présentés les domaines de recherche pour lesquels ces données ont pu être retrouvées. Certaines disciplines manquent (notamment les mathématiques).
Le premier nombre correspond au décompte effectif des dossiers retrouvés ; le nombre entre parenthèses à celui qui figure sur la chemise contenant ces dossiers. Ce deuxième nombre correspond peut-être au nombre de recherches effectivement autorisées. Il faudrait alors supposer, pour les sciences-technologie et pour l'enfance inadaptée que certains dossiers manquent.

Les demandes concernant l'enseignement du français dans le second degré en 1968-1969 émanaient de professeurs aux statuts très divers : PEGC, certifiés, licenciés assimilés ou agrégés. L'influence des mouvements pédagogiques était sensible dans trois d'entre eux : deux professeurs demandaient l'autorisation de transposer la méthode du texte libre, développée par Freinet, dans le second degré, une troisième, professeur au lycée de

Chambéry était en fait collaboratrice régulière des *Cahiers pédagogiques*[1497] et les pistes avancées dans son dossier faisaient écho aux thèmes développés dans cette revue. Aucune de ces demandes ne portait directement sur l'enseignement de la grammaire ou de l'orthographe : hormis les deux demandes relatives au texte libre, et un projet relatif à la lecture cursive, il s'agissait, dans l'ensemble, d'approfondir et de renouveler la dimension culturelle de l'enseignement du français.

L'examen des dossiers de l'année 1968-1969 nous permet d'avancer quelques hypothèses sur les raisons du nombre de demandes d'autorisations. Jouait sans doute en premier lieu le flou de la frontière séparant l' « innovation » ou la « recherche spontanée » – les deux termes figuraient sur le dossier – de l'exercice normal de la liberté pédagogique. Cette indétermination apparaît très clairement dans les demandes. L'une des rubriques à remplir par le candidat concernait les « travaux préparatoires » sur lesquels le professeur appuyait sa proposition. Si certains faisaient référence à des stages ou à des lectures précises, plusieurs mentionnaient tout simplement les essais pratiqués en classe depuis une, deux ou trois années, sans autorisation particulière.

Face à cette incertitude, il semble que l'un des soucis de l'administration ait été de fixer la frontière entre ce qui relevait de l'initiative du professeur et ce qui supposait un assentiment officiel. En témoigne le traitement réservé à la demande d'un professeur agrégé de lettres du lycée de Chambéry, qui affichait les objectifs suivants :

> *« Actualisation de l'enseignement du français par étude d'œuvres contemporaines hors programme lorsque elles sont accessibles aux élèves*
> *Coordination de thèmes ou d'intérêts entre ces œuvres et les textes inscrits au programme*
> *Coordination éventuelle avec textes latins ou grecs ou littératures étrangères*
> *Contact avec la culture vivante en consacrant une partie des exercices de français aux manifestations culturelles de la ville, même si cela nous écarte des programmes »* [1498].

Pour l'inspecteur d'académie, il n'y avait pas là « innovation véritable, mais plus grande liberté par rapport aux programmes ».

Un autre dossier reçut une réponse similaire de la direction de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation. Il s'agissait cette fois d'une demande émanant du CES d'Aulnoye, portant sur le « *remodelage de la vie scolaire en vue d'accorder aux enfants le maximum de possibilités d'accéder à une vie adulte plus riche et de tirer parti des*

[1497] cf. Base de données sur les contributeurs des *Cahiers pédagogiques* (cf. même nom et même lycée)
[1498] Dossier de demande d'autorisation déposé par une professeur du lycée de jeunes filles de Chambéry pour une recherche pédagogique spontanée, CAC, 19870201/16.

connaissances apportées par l'environnement du monde actuel ». Outre des propositions touchant à la vie de l'établissement, le dossier détaillait pour chaque discipline un certain nombre d'orientations. En français, il était question de réserver une large place à des débats touchant à l'actualité, de moderniser l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire, et de modifier l'esprit de l'explication de texte pour en faire une « *leçon d'expression orale* ». Pour la direction de la pédagogie, de l'orientation et des enseignements scolaires, qui, au demeurant, approuvait ces orientations, il ne s'agissait pas là d'une « *innovation pédagogique , mais plutôt de l'instauration de nouveaux rapports tels qu'ils ont été souhaités par le Ministre* ». L'autorisation était donc inutile[1499].

La mise à l'honneur de rénovation, et tout particulièrement de la rénovation de l'enseignement du français, par le ministère et par les porte-paroles associatifs et syndicaux du milieu enseignant, mettait au grand jour les incertitudes relatives au contenu de la norme pédagogique par rapport à laquelle les enseignants situaient leur action. Tout se passait comme si, aux yeux de l'administration, la norme à laquelle devaient se référer les professeurs, et notamment les professeurs de français, était celle de la pédagogie rénovée, développée notamment par les *Cahiers pédagogiques* depuis la Libération. Les réactions des professeurs renvoyaient au contraire l'image d'une norme plus traditionnelle (XVIIe siècle, explication de texte, dissertation), par rapport à laquelle les pratiques rénovées dans l'esprit de celles des CRAP constituaient une innovation.

Le caractère inégalement structuré des demandes adressées par les professeurs offrait, d'autre part, une preuve de l'indétermination qui entourait la notion de recherche pédagogique. Les candidats se pliaient avec plus ou moins de bonheur au cadre du formulaire et peinaient bien souvent à renseigner les rubriques qui auraient dû traduire le plus clairement le caractère expérimental de leurs démarches (« hypothèses de travail », « travaux préparatoires », « contrôle. Par qui ? quand ? comment ? »). Il y avait là, sans aucun doute, le signe d'une absence de familiarité avec la démarche expérimentale et ses principes.

L'examen de ces dossiers témoignait en définitive de l'ambiguïté revêtue par la procédure aux yeux des professeurs : s'agissait-il d'être autorisé à enfreindre une norme, pour être quitte vis-à-vis de ses responsables, d'obtenir une reconnaissance officielle pour un travail pédagogique mené hors des sentiers battus, ou de s'inscrire dans un processus expérimental rigoureux ?

[1499] Courrier adressé par le directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation, Gauthier, à la directrice du CES d'Aulnoye, 10 décembre 1968, CAC, 19870201/16.

Plus prosaïquement, la faible propension des professeurs à déclarer leurs « recherches » pouvait aussi tenir au fait qu'il n'y avait pas grand-chose à gagner à cette procédure. Le dossier de demande d'autorisation contenait certes une rubrique réservée aux demandes de moyens en « personnel », en « décharges de service ou heures supplémentaires », en « crédits et dotations » ou en « matériel ». La perspective d'un soutien matériel aurait pu constituer une incitation efficace à se déclarer comme « chercheurs », mais l'administration se montrait plus parcimonieuse que le formulaire ne le laissait présager. Les données disponibles sont ici lacunaires, puisque l'on ne dispose pas des réponses apportées à chaque dossier. En tout cas, dans les quatre dossiers ayant formulé une demande de matériel et pour lesquels la réponse nous est connue, les professeurs avaient essuyé un refus de l'administration. Celle-ci n'avait autorisé les recherches lorsque elles n'étaient pas compromises par l'absence de moyens spécifiques.

La comparaison de ce corpus avec celui des recherches autorisées pour l'année 1970-1971 fait apparaître quelques évolutions significatives. Tout en restant très modeste, le nombre de recherches autorisées atteste de la montée en puissance de la dynamique réformatrice entre 1968 et 1970 : l'on recense en effet, pour l'année 1970-1971, vingt-sept recherches en relation avec le français, contre treize demandes deux ans plus tôt. L'énoncé des thématiques témoignait aussi d'une nette réorientation. L'enseignement de la langue, avec l'appui de la linguistique ou plus précisément de la « grammaire structurale » figurait désormais au premier plan.

L'intitulé de certaines recherches reflétait aussi, comme le signalait le rapport, l'influence des travaux menés à l'INRDP, dont elles reprenaient parfois le titre. C'était tout particulièrement marquant pour le premier cycle. Les recherches menées sous l'égide de l'INRDP pour l'enseignement du français à l'école élémentaire avaient connu un degré de généralisation et d'officialisation qui expliquait sans doute le petit nombre de recherches spontanées portant explicitement sur le premier degré. À l'inverse, les recherches touchant au premier cycle n'avaient jamais fait l'objet d'une tentative de généralisation au niveau national : suppléant à l'inertie de l'administration, les professeurs tiraient donc partie du cadre offert par les recherches spontanées pour compenser le manque d'ampleur et d'ambition du programme de recherche officiel de l'INRDP. Le modèle expérimental développé à l'IPN puis à l'INRDP commençait à essaimer hors des équipes institutionnelles, et à remplacer l'indétermination des premières demandes.

Il semblerait, cependant, que les incertitudes relatives à la nature de la recherche pédagogique n'aient pas encore été, à cette date, entièrement dissipées.

> *« Recherche pédagogique, rénovation pédagogique (ou innovation pédagogique), expériences pédagogiques, expérimentations pédagogiques : ce sont des notions très proches les unes des autres et qu'il convient cependant de distinguer, sur le plan théorique du moins, car dans la pratique les choses sont plus complexes »*

remarquait encore, en janvier 1971, l'IPR Gebler, directeur du CRDP de Nancy, dans un stage national destiné aux professeurs de langues vivantes délégués dans les CRDP[1500]. Une circulaire du 1er décembre 1971 sur les recherches pédagogiques pour l'année scolaire 1972-1973 (circulaire n° 71-391) tenta, non sans embarras, de clarifier la question :

> *« Trop souvent les professeurs considèrent comme des recherches des essais qui ne débordent pas, en réalité, le cadre des initiatives normales du maître soucieux de rendre son enseignement vivant, attrayant, adapté à l'auditoire. Il faut souligner sans relâche que cet approfondissement est naturellement appelé par l'application des instructions officielles, et qu'il n'y a pas véritablement recherche lorsque l'action considérée consiste en une mise à jour fondée sur l'utilisation de méthodes ou de procédés mis en œuvre avec succès depuis parfois assez longtemps dans d'autres établissements »*[1501].

« Initiatives normales », « recherches », « mise à jour », le besoin de clarification que révélait cette circulaire était manifeste : la clarté des distinctions opérées l'était moins. Ces ambiguïtés, le petit nombre de professeurs concernés, n'autorisent que des conclusions prudentes : la conversion à la recherche pédagogique, du moins dans le cadre proposé par l'administration, était un phénomène marginal et les réalisations restaient modestes. Mais la recherche pédagogique faisait désormais officiellement partie des possibilités offertes à tous les professeurs.

3. L'animation pédagogique en lettres : duplication ou déconcentration ?

Aux côtés de la recherche pédagogique, « l'animation » occupait une place de choix dans le vocabulaire des partisans d'une modernisation du système éducatif. Dans le premier degré, l'animation pédagogique pouvait s'inscrire dans une tradition déjà ancienne d'encadrement rapproché des pratiques pédagogiques des instituteurs : songeons notamment

---

[1500] Gebler, « Exposé introductif présenté au cours du stage national des professeurs de langues délégués dans les CRDP, 28-30 janvier 1971 », *Bulletin de l'ANIPR*, n°2, 1971, pp. 36-38.

[1501] Circulaire du 1er décembre 1971, « Recherches pédagogiques (année scolaire 1972-1973) », *BOEN*, n°46, 9 décembre 1971, p. 2959.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

à l'institution des «conférences pédagogiques »[1502]. Dans le second degré, cet encadrement pédagogique, assuré traditionnellement par l'inspection générale, était beaucoup plus lointain. L'on a vu comment la mise en place des CRDP et l'apparition des inspecteurs pédagogiques régionaux constituait à cet égard un changement encore timide. Aussi n'y-a-t-il pas lieu de s'étonner que l'idée d'« animation pédagogique » n'ait pas reçu, au ministère, le même accueil et le même traitement selon qu'il s'agissait du premier ou du second degré. Dès le mois de décembre 1969, une circulaire, publiée dans le bulletin officiel vint préciser les instructions concernant « l'animation pédagogique et la formation permanente des instituteurs »[1503]. Rien de comparable ne parut pour le second degré. Cela ne signifie pas pour autant que rien n'ait été tenté. Diverses initiatives traduisaient l'émergence d'un état d'esprit nouveau dont les lettres furent affectées comme les autres disciplines.

Avec la croissance des effectifs du second degré, la formule du stage national organisé à Sèvres pour une centaine de professeurs avait montré ses limites. Petit à petit, l'on adoptait, dans diverses disciplines, une logique de déconcentration. L'examen du programme général des stages de 1967 – tel qu'il était fixé en juin 1967 - montre qu'on en était encore aux tâtonnements[1504]. Dans la rubrique « journées d'études pédagogiques », sur vingt-neuf stages recensés, dix-neuf étaient organisés exclusivement au niveau national, neuf concernaient deux à treize académies – ce qui laisse supposer que l'initiative venait des académies, et non du ministère ou de l'inspection générale ; un seul stage s'inscrivait dans une logique de duplication systématique : les journées académiques pour les professeurs chargés de l'initiation économique, organisées dans les vingt-deux académies. Deux logiques étaient donc en concurrence : dupliquer les stages nationaux dans chaque académie, ou inciter les acteurs locaux à prendre des initiatives en matière d'information pédagogique. Ces logiques peuvent être illustrées en lettres à l'aide de deux exemples : la duplication du stage sur la grammaire de 1968 dans toutes les académies, et l'activité du CDDP de la Nièvre à destination des professeurs de lettres du département.

[1502] Hervé Terral, « La conférence pédagogique : un idéal-type de la République », *Le Télémaque*, n° 19, mai 2001, pp. 137-150.

[1503] Circulaire du 5 décembre 1969, « Animation pédagogique et formation permanente des instituteurs », *BOEN*, n°47, 11 décembre 1969, p. 3603.

[1504] « Programme général des stages pour l'année 1967 », juin 1967, CAC, 19890313/34. Un additif, daté de janvier 1968, au programme général des stages de 1967, n'infirme en rien les conclusions qui suivent : il incluait, pour l'essentiel, des journées d'information académiques à destination des maîtres auxiliaires. Faute de pouvoir reclasser avec certitude ces ajouts dans les différentes rubriques du premier document, on a préféré s'appuyer sur le document de juin plus explicite.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* Les stages académiques sur la grammaire : « étude et développement des conclusions du stage national »

En lettres, il semblerait que le stage sur l'enseignement de la grammaire dans le premier cycle de janvier 1968 ait été le premier à faire l'objet d'une duplication systématique, inscrite dans programme général des stages fixé par la circulaire ministérielle du 8 mai 1968[1505]. Quelques documents relatifs à l'organisation de ce stage dans l'académie parisienne permettent d'en décrire la logique.

Le chef du service de documentation pédagogique de l'académie, Leherpeux, demanda aux divers inspecteurs d'académie en résidence de lui fournir la liste des participants pour leur département, en se conformant aux proportions suivantes : un IDEN, deux professeurs de CEG, cinq professeurs certifiés, de préférence jeunes titulaires enseignant le français dans le premier cycle. Pour la ville de Paris, ces proportions étaient doublées[1506]. Cette répartition, qui prenait acte du rapprochement des filières d'enseignement du premier cycle, reflétait aussi le contraste entre les niveaux de gestion du personnel de CEG – académique - et du personnel de type lycée – national - et les étranges distorsions que cela pouvait entraîner. Les IDEN, chargés de l'encadrement des professeurs de CEG, figuraient ici comme intermédiaires entre les PEGC et le niveau académique.

Au total, compte tenu de réponses incomplètes ou d'impossibilités des professeurs pressentis, le total des personnes convoquées pour participer au stage des 29 et 30 novembre s'éleva à soixante-cinq, dont quarante professeurs de type lycée[1507]. Figuraient parmi eux Hinard et Demoule, de la SPFLA, chargés de l'animation d'un groupe de travail. S'y rajoutèrent vingt-trois professeurs qui n'avaient pas été convoqués, dont quatorze professeurs de type lycée[1508]. Rapporté au total des professeurs de lettres de type lycée exerçant dans l'académie de Paris – 3433 dont 2363 titulaires – le bilan était modeste[1509]. En tenant compte du fait qu'une partie de ces enseignants exerçait en second cycle et n'enseignait pas la grammaire, ces journées touchèrent probablement de 3% à 4% des professeurs de lettres titulaires de type lycée effectivement concernés par l'objet du stage. L'inscription des

[1505] Le programme général des stages de 1968 n'a malheureusement pas été retrouvé. Il est fait allusion à cette circulaire dans un courrier de Leherpeux, chef du service de documentation pédagogique de l'académie de Paris, au directeur général des services d'enseignement de Paris, 5 novembre 1968, CAC, 19890313/37.
[1506] Courrier circulaire adressé par Leherpeux, aux divers inspecteurs d'académie en résidence, le 5 novembre 1968, et réponses, CAC, 19890313/37.
[1507] Liste des personnes convoquées les 29 et 30 novembre 1968, à l'IPN, pour participer à un stage académique portant sur l'enseignement de la grammaire, document envoyé par Leherpeux à l'inspecteur Cuq, le 4 décembre 1968, CAC, 19890313/37.
[1508] Bilan du stage académique portant sur l'enseignement de la grammaire, 1er cycle du second degré, 1968, CAC, 19890313/37.
[1509] « Personnel enseignant des établissements du second degré », TS n°3615, janvier 1970.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

journées au programme général des stages entraînait, pour les fonctionnaires désignés, l'octroi d'une autorisation d'absence et le remboursement des frais de voyage et de séjour[1510]. Les autres durent sans doute financer eux-mêmes leur participation au stage.

Il s'agissait, pour reprendre les termes du recteur Gauthier, alors directeur de la pédagogie et des enseignements scolaires d'assurer « *la diffusion des travaux du stage national qui [s'était] déroulé à Sèvres en janvier 1968* »[1511]. L'inspecteur général René Morisset avait donné des instructions en ce sens aux inspecteurs régionaux intéressés dans le courant du mois d'octobre 1968. Le programme des journées parisiennes, alternant conférences plénières et travaux de groupe montre qu'en pratique, le recours aux ressources locales pouvait infléchir l'orientation des journées, y intégrer des éléments absents des journées nationales.

Tableau 52 Le stage sur la grammaire de 1968 : version nationale et version parisienne

Exposés présentés au stage national 22-26 janvier 1968	**Exposés présentés au stage académique 29-30 novembre 1968**
Marcel Rouchette, IGIP, « Les connaissances que l'enfant a ou devrait avoir en rentrant en 6e »	E. Cuq, IPR, « Récapitulation de ce qui a été fait à Sèvres au mois de janvier 1968 »
Roland Planaud, IPR, « Progression grammaticale dans les programmes et les classes du premier cycle »	Thimonnier, chargé de mission auprès de la Direction de la pédagogie, « Principes d'un enseignement raisonné de l'orthographe »
Jacques Laffite-Houssat, IGIP, « La pédagogie de la grammaire. Les exercices grammaticaux »	Simone Lesourd, professeur au lycée de Sèvres « Essai d'application de la grammaire moderne à la pédagogie du français »
Bernard Coppey, « Orthographe et dictée »	
Jean Dubois, professeurs à la faculté des lettres et sciences humaines de Paris, « L'enseignement du français contemporain et la linguistique moderne »	Madeleine Dirié, , agrégée des lettres, et M. Roumanet, agrégé de mathématiques, professeurs au lycée Rodin « Essai de formation de l'esprit logique chez les enfants d'après l'étude des mathématiques et du Français en classe de 6e et de 5e » (+ projection d'un film)
E. Cuq, IPR, « Analyse logique, analyse grammaticale »	
Roger Dumaine, professeur au lycée Montaigne, « Essai de défense de l'enseignement de la grammaire »	

[1510] Courrier du directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation, Henri Gauthier, au recteur de l'académie de Paris, sur les journées d'information pour les maîtres enseignant la grammaire française, 23 novembre 1968, CAC, 19890313/37.

[1511] Courrier du directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation, Henri Gauthier, au recteur de l'académie de Paris, sur les journées d'information pour les maîtres enseignant la grammaire française, 23 novembre 1968, CAC, 19890313/37.

Sources : *L'enseignement de la grammaire. 22/26 janvier 1968,* 1969, IPN, Brochure Techniques de la classe et perfectionnement des enseignants, n° 55 ; programme du stage académique parisien sur l'enseignement de la grammaire, 1er cycle du second degré, 1968, CAC, 19890313/37.

Reflet des liens géographiques et institutionnels entre l'IPN et le service de la documentation pédagogique de l'académie de Paris (situés tous deux au 29 rue d'Ulm), effet de la proximité du lycée pilote de Sèvres ? Sur quatre exposés présentés au stage académique, trois s'inscrivaient nettement dans une logique de recherche et d'expérimentation, là où les exposés du stage national, mis à part l'intervention iconoclaste de Jean Dubois, visaient plutôt à consolider l'héritage. L'expérience plut en tout cas aux participants : cinquante deux personnes laissèrent leurs noms et leurs coordonnées pour être convoquées à d' « *autres réunions analogues* »[1512].

* Initiatives locales : l'exemple de la Nièvre

Le décret de création de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogique – auquel furent rattachés les centres régionaux et départementaux de recherche pédagogiques – assignait entre autres à cet institut et aux services qui en dépendaient, la mission d' « *[apporter] son concours à l'animation pédagogique à tous les niveaux des enseignements scolaires, à la formation initiale et permanente des maîtres, ainsi qu'à l'information du public et des enseignants sur les tâches d'éducation*» [1513] , ce qui constituait une vraie nouveauté par rapport aux formulations antérieures (décret du 19 janvier 1955). L'activité des CDDP et CRDP a malheureusement été peu étudiée et reste mal connue, et l'on n'est pas encore en état de dresser un tableau de la façon dont l'ensemble des CDDP et CRDP ont effectivement pris en charge cette mission d'animation pédagogique pour les professeurs de français du second degré[1514].

L'on a pu cependant retrouver – dans les archives du SNES – toute une série de documents relatifs à l'activité d'un professeur de lettres, M.B. chargé par le CDDP de Nevers

[1512] « Stage grammaire. 29-30 novembre. Liste des participants qui souhaitent participer à d'autres réunions analogues », novembre 1968, CAC, 19890313/37.

[1513] Décret n°70-798 du 9 septembre 1970 portant création de l'institut national de recherche et de documentation pédagogiques (*JORF*, 11 septembre 1970) ; décret n°70-799 du 9 septembre 1970 portant modification de la dénomination de l'institut pédagogique national et précisant les missions de cet établissement (*JORF*, 11 septembre 19170) ; arrêté du 30 décembre 1970, (*BOEN* n°2, 14 janvier 1971). En apparence, l'INRP était un établissement créé de toutes pièces, tandis que l'IPN était rebaptisé OFRATEME. La répartition des services et des moyens précisée par l'arrêté du 30 décembre 1970 faisait en réalité de l'INRDP l'héritier de la plupart des fonctions et des services de l'IPN, à l'exception de ce qui touchait aux techniques modernes d'éducation.

[1514] Les travaux de Jean-François Condette sur les recteurs s'interrompent malheureusement en 1940. Le rôle de l'échelon académique dans la politique éducative est beaucoup moins bien connu pour la période postérieure. Jean-François Condette, *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, Lyon, INRP, 2006 et 2009.

de l'animation pédagogique pour les professeurs de lettres de son secteur[1515]. Nous nous garderons bien de supposer que la situation du département de Nevers renvoyait une image fidèle de la situation des autres départements, qui du reste, à l'époque, ne disposaient pas tous d'un CDDP. En revanche, cette étude de cas permet de comprendre le cadre général dans lequel s'inscrivaient les diverses expériences d'animation pédagogique, et d'identifier les problèmes rencontrés, problèmes vraisemblablement identiques ou du moins similaires sur l'ensemble du territoire.

Le processus qui conduisit à la nomination d'un animateur pour les professeurs de lettres est en lui-même riche d'enseignements. Un courrier de l'inspecteur d'académie en résidence à Nevers au recteur, daté du 3 juin 1969, nous en indique le cheminement. L'initiative venait, hors de toute impulsion nationale semble-t-il, du CRDP et du CDDP, qui avaient demandé à l'inspecteur d'académie en résidence à Nevers, Thoraval, de proposer au recteur l'affectation d'un professeur du second degré au CDDP de Nevers, afin de « *coordonner la recherche pédagogique dans les établissements du second degré de la Nièvre*» [1516] .

C'est le professeur contacté par l'inspecteur d'académie qui, en concertation avec ses collègues, avait suggéré de modifier la formule proposée par le CDDP : plutôt que d'assumer seul, grâce à une décharge complète, les « *fonctions d'animateur pédagogique* », il souhaitait conserver une partie de son service d'enseignement et être secondé par des professeurs des différentes disciplines, déchargés pour quelques heures. Cette proposition eut l'aval de l'inspecteur d'académie, qui montra au recteur l'avantage de « *conserver la spécialisation en usage dans le second degré* » et « *d'étudier d'une manière plus approfondie les problèmes particuliers à chaque discipline tout en maintenant la coordination et la cohésion nécessaires au sein d'une équipe dans l'étude des questions de pédagogie générale* »[1517].

La composition de l'équipe proposée ne répondait pas aux critères usuels de l'excellence pédagogique : l'animateur proposé pour les lettres était en effet certifié – et non agrégé – de lettres modernes – et non de lettres ou de grammaire. La hiérarchie subordonnant les certifiés aux agrégés, et les lettres classiques aux lettres modernes, hiérarchie qui prévalait pour la nomination en classes préparatoires, ou la désignation comme inspecteur

[1515] Affaires impliquant l'inspection générale, archives du SNES, dossier 244.
[1516] Courrier de l'inspecteur d'académie en résidence à Nevers, Thoraval, au recteur de l'académie de Dijon, 3 juin 1969, archives SNES, dossier 244, « affaire de l'inspection générale ».
[1517] *Ibid.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

pédagogique régional, ne prévalait plus dans ce secteur nouveau et peu réglementé – fût-ce par des usages – de l'animation pédagogique.

Si le recteur donna son accord pendant l'été, et si toutes dispositions furent prises dès la rentrée pour mettre en place l'équipe pédagogique, celle-ci ne put véritablement entrer en fonction qu'à compter de novembre 1969, après l'envoi de l'autorisation ministérielle officielle. Dans un courrier du bureau de l'organisation des recherches et de l'expérimentation pédagogique, adressé, sous couvert du recteur, aux chefs d'établissement des professeurs concernés par l'expérience, le directeur de la pédagogie, de l'orientation et des programmes scolaires, autorisait ces établissements à entreprendre l'expérience intitulée « *modalité de rénovation pédagogique au niveau départemental* », précisait le montant de la dotation en heures supplémentaires accordé aux professeurs concernés par l'expérience, et informait les chefs d'établissement que l'expérience serait contrôlée par l'inspecteur général Leif[1518]. Les initiatives des CDDP et CRDP à destination des professeurs du second degré se heurtaient donc à l'inadéquation des règlements administratifs en vigueur. La mise en place d'une équipe d'animation pédagogique par le CDDP avait été autorisée et financée – par l'octroi d'heures supplémentaires – dans les mêmes conditions que les expérimentations spontanées menées à l'initiative des établissements scolaires : il n'y avait pas de budget propre prévu pour ce type d'activité.

D'autre part, les courriers échangés pour cette équipe témoignent de l'imprécision et du flou que recouvraient les trois mots clefs du changement à l'Éducation nationale, mis à l'honneur par les ministres Peyrefitte et Faure et repris par Guichard : la recherche, l'animation et la rénovation pédagogiques. Ce sont en effet ces trois expressions que l'on retrouve pour désigner les fonctions de la future équipe, non pas comme s'il s'agissait de trois fonctions distinctes mais comme si ces trois expressions étaient bel et bien interchangeables. Derrière les effets de modes langagières, l'on peut y lire l'imprécision des injonctions politiques, et de leurs relais par l'administration.

S'agissait-il de privilégier une conception élargie du métier d'enseignant, faisant sa place à la concertation, à la coordination, voire à la formation continue des maîtres, aux côtés des fonctions plus traditionnelles, ce que semblait désigner le terme d'« animation » ? S'agissait-il au contraire de promouvoir un changement dans l'exercice des missions traditionnelles de l'enseignant, dans le cadre de sa classe ? Et s'il s'agissait de cette deuxième

[1518] Courrier de Roger Hammond, bureau de l'organisation des recherches et de l'expérimentation pédagogique, direction de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation, aux proviseurs des établissements concernés, 14 novembre 1969, archives du SNES, dossier 244, « affaires de l'inspection générale ».

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

option, voulait-on inviter les professeurs à définir eux-mêmes ce que devait être ce changement, en menant un travail de « recherche », ou bien s'agissait-il, dans un effort de « rénovation », d'atteindre un but déjà connu ?

Enfin, une dernière incertitude planait sur les vecteurs que devait emprunter cette dynamique pour affecter l'enseignement dispensé dans le second degré : le changement se concevait-il de façon générique pour toutes les disciplines ou ne pouvait-il avoir de sens et d'effectivité qu'en se pliant au cadre disciplinaire en vigueur dans le second degré ? Sur tous ces points régnait la plus grande confusion, laissant ainsi aux acteurs du terrain toute licence pour interpréter les injonctions ministérielles à leur façon. Avec quels moyens et de quelle manière l'animateur chargé de l'enseignement des lettres prit-il en charge cette mission ?

On peut estimer le public concerné, en 1969-1970, à environ 85 professeurs de type lycée et 175 professeurs de type CEG, sans compter les maîtres de transition et de classes pratiques[1519]. Ce public n'était pas captif. En effet, si les invitations, signées par l'inspecteur d'académie, ou, par délégation, par le directeur du CDDP, et diffusées par les chefs d'établissement, revêtaient bien un caractère officiel, il ne s'agissait pas de convocations. D'autre part, aucune facilité matérielle n'incitait les professeurs à participer à ces rencontres. Les invitations et les feuilles d'inscription précisaient, dans la plupart des cas, qu'aucun remboursement de frais ne pourrait être envisagé, et ces journées, organisées le jeudi, jour de temps libre pour les professeurs, ne donnaient pas lieu à une autorisation d'absence[1520]. La participation à ces rencontres reposait donc entièrement sur la bonne volonté des professeurs concernés. Dans ces conditions, l'on comprend que l'animateur qualifie d' « importante » la participation de quatorze professeurs sur les trente-sept invités à une rencontre sur les méthodes actives dans le second cycle[1521]. Dans les faits, la participation était très variable.

L'on dispose du programme d'actions de l'année 1969-1970, et des traces – comptes-rendus ou convocations – de quelques-unes des activités organisées en 1971-1972. Il semble que l'animateur ait pris en charge, en moyenne, l'organisation d'une rencontre par mois, à

[1519] Cette estimation est calculée à partir des données fournies par *Statistiques des enseignements, 3.1., 1969-1970*, où l'on trouve les effectifs des professeurs par type (lycée ou CEG) et par établissement pour chaque département, ainsi que les effectifs, au niveau national, des professeurs par type, par établissement et par discipline. On a supposé que la ventilation par discipline, à l'intérieur de chaque catégorie était la même qu'au niveau national. Le département s'écarte nettement de la moyenne nationale dans le rapport entre professeurs de type lycée et professeurs de type CEG, ces derniers étant, dans la Nièvre, nettement plus nombreux qu'au niveau national.

[1520] Par exemple, fiche d'inscription à la « Journée d'études organisée à l'intention des professeurs de français du 2e cycle des lycées. Méthodes actives dans l'enseignement du français dans le 2e cycle », jeudi 23 avril 1970, archives du SNES, dossier 244, « affaires de l'inspection générale ».

[1521] CDDP de Nevers, « Compte rendu de la journée d'études organisée à l'intention des professeurs de français du 2e cycle le 23 avril 1970 », archives du SNES, dossier 244, « affaires de l'inspection générale ».

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

compter de la mise en place de l'équipe en novembre 1969 Si, la première année, ces rencontres se déroulèrent exclusivement à Nevers, en 1971 et 1972, l'animateur se déplaça régulièrement pour proposer des rencontres de plus petite envergure à Clamecy et à Château-Chinon. Comme le révèle un courrier adressé par M. B. à l'inspecteur pédagogique régional, c'était une bonne façon de lever l'obstacle que représentait la longueur du trajet – non-remboursé – entre le lieu de travail et le CDDP de Nevers (une heure entre Château-Chinon et Nevers)[1522].

Le programme de la première année mentionne, en lettres, quatre rencontres : deux sur les méthodes actives et deux sur la linguistique, à une époque où pourtant nulle directive officielle n'était venue enjoindre aux professeurs de lettres d'abandonner la grammaire traditionnelle. Il s'agissait là, semble-t-il, d'une attente des professeurs qui, selon un courrier adressé par M. B. à l'inspecteur pédagogique régional en janvier 1972, *« se [déclaraient] incapables de lire les ouvrages de Dubois, etc. .. et voudraient une présentation plus à leur portée* ».

Tableau 53 Activités proposées aux professeurs de lettres de la Nièvre par l'équipe d'animation pédagogique du CDDP de Nevers (1969-1970)

11 décembre 1969 : « Journée d'étude en linguistique » avec la participation du CRDP de Dijon
23 avril 1970 : « Méthodes actives concernant l'enseignement du français dans le 2e cycle », animée par M.B. (15 participants)
28 mai 1970 : « Linguistique, grammaire et pédagogie », avec la participation de M. L. du CRDP de Dijon (95 participants)
11 juin 1970 : « Méthodes actives concernant l'enseignement du français dans le 1er cycle », animée par M.B. (40 participants)

D'après le compte-rendu d'activités de l'année 1969-1970, l'équipe de Nevers s'était donné pour mission, dans sa première année :

> *« – De permettre au CDDP d'adapter son travail aux besoins des enseignants du second degré (CEG, CES, CET, lycées, EN) pour lesquels la spécialisation est une donnée essentielle dans le travail,*
> - *De répondre aux besoins collectifs ou individuels exprimés par les professeurs : documentation, information, journées d'études,*
> - *De permettre aux professeurs qui le désirent d'entrer plus facilement en contact avec leurs collègues de même discipline exerçant dans d'autres établissements que le leur ou avec ceux exerçant dans d'autres disciplines,*

[1522] Courrier de M.B., à Jacques Chevallier, IPR, 28 janvier 1972, archives du SNES, dossier 244, « affaires de l'inspection générale ».

- *De diffuser les expériences pédagogiques, les travaux réalisés au cours des stages de spécialistes ou autres réalisés à l'échelon académique ou national »*[1523].

Devaient donc s'articuler trois logiques : coordination horizontale entre les professeurs, réponse aux besoins exprimés par le terrain (logique « ascendante »), diffusion descendante des modèles élaborés au niveau national ou académique. L'invitation et le compte-rendu de la journée du 23 avril 1970 consacrée aux « méthodes actives dans l'enseignement du français dans le second cycle », montrent que ces trois aspects, théoriquement bien distincts, se mêlaient, en pratique, de façon inextricable.

D'après l'invitation, cette journée répondait à une demande exprimée par de « nombreux professeurs ». Pour autant, M. B. ne la conçut pas comme une journée d'information, au cours de laquelle il aurait apporté aux professeurs les éléments – théoriques ou pratiques – qui pouvaient leur faire défaut pour appliquer ces méthodes actives dans les classes, mais comme « *une journée d'étude, de réflexion et de mise en commun des expériences et tentatives* » de chacun des participants. Il y avait là, bien sûr, une façon d'appliquer les méthodes actives dans le déroulement même de la journée : les participants étaient en effet invités à « *apporter tous les documents [qu'ils jugeraient] intéressants (plans de travail, enregistrements d'exposés, de montages-lecture, travaux d'élèves, enquêtes, livres, revues, articles divers)*» [1524] . L'on ne pouvait, sans paradoxe, traiter des méthodes actives dans une conférence plénière. Mais cette formule traduisait aussi le positionnement affiché par l'animateur : collègue parmi ses collègues et non détenteur d'une quelconque vérité pédagogique.

Le compte-rendu de la journée, rédigé par M. B., apparemment à destination des participants[1525], et peut-être des autres professeurs de lettres, reflétait une réalité plus complexe. Ce compte-rendu présentait de façon analytique les thèmes abordés au cours de la journée. L'une des sections était consacrée aux « *buts et contenu de l'enseignement du français* ». S'y trouvaient résumés, en quelques lignes, le fruit de la réflexion collective sur ce point. Pour définir ces buts et ce contenu, les professeurs n'étaient pas partis des textes officiels, mais de leurs propres conceptions, ce qui donnait – sous la plume de l'animateur – les définitions suivantes :

[1523] CDDP, « Équipe pédagogique CDDP – second degré. Année scolaire 1969-1970 », 25 juin 1970, archives du SNES, dossier 244, « affaires de l'inspection générale ».
[1524] Fiche d'inscription pour la « Journée d'études organisée à l'intention des professeurs de français du 2e cycle des lycées » du jeudi 23 avril 1970, s.d. archives du SNES, dossier 244, « affaires de l'inspection générale ».
[1525] C'est ce que suggère la phrase suivante : « Des collègues ayant demandé des explications complémentaires à ce sujet, voici quelques précisions ».

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

« Notre enseignement a pour but :
- *D'abord et avant tout :*
  d'amener nos élèves à être capables de s'exprimer oralement et par écrit d'une façon claire, précise et correcte, c'est-à-dire compréhensible (l'expression orale est la plus importante et la première)
- *ensuite*
  de créer en eux le goût de prendre connaissance d'autrui à travers toutes les formes d'expression : littérature écrite et orale, images (films, peinture, etc…)»[1526] .

Cette définition était assez nettement en décalage avec les instructions officielles en vigueur puisqu'elle donnait la priorité à l'expression orale sur l'expression écrite, et qu'elle replaçait la littérature, baptisée « littérature écrite », dans un ensemble de productions, les « diverses formes d'expressions », intégrées de facto dans le domaine de compétence du professeur de lettres. La formule retenue par M. B. était donc des plus progressistes.

Du reste, il n'avait pas éludé cette difficulté. Comme le révélait le compte-rendu, les participants n'avaient pas manqué de soulever la question du décalage entre cette conception et ce qu'ils se sentaient obligés de mettre en pratique dans leurs classes. Il lui avait d'abord fallu rassurer plusieurs de ses collègues qui « *[s'inquiétaient] car ils se [sentaient] tenus à un "programme" c'est-à-dire à l'étude obligatoire d'un certain nombre de questions de littérature et d'œuvres d'auteurs imposés* »[1527], cadre qui leur semblait faire obstacle à la conception de l'enseignement du français telle qu'elle avait été précédemment définie.

À cette première objection, il répondit en distinguant un « bon usage » et un « mauvais usage » des programmes. À la demande de plusieurs collègues ayant réclamé des « explications complémentaires à ce sujet », il développait longuement ce point dans le compte rendu. Il s'appuyait pour cela sur les récentes instructions relatives aux épreuves de français au baccalauréat (voir *infra*, p. 707) pour défendre l'idée que les nouvelles règles en vigueur consacraient la totale liberté du professeur par rapport aux suggestions du programme.

L'objection resurgit à propos des méthodes actives : les méthodes proposées par l'animateur consacraient la priorité de l'oral sur l'écrit et le détrônement de la littérature. En effet, il suggérait de partir de « *l'expression spontanée par les élèves de leurs problèmes en cours* », d'en faire une exploitation orale (débats, discussion générale, exposés, montages), ces travaux « *[pouvant] aboutir à l'étude d'une œuvre ou d'une série d'œuvres* », puis de

[1526] « Compte rendu de la journée d'études organisée à l'intention des professeurs de français du 2e cycle le 23 avril 1970 », daté du 12 mai 1970, archives du SNES, dossier 244, « affaires de l'inspection générale ».
[1527] *Ibid.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

terminer par un travail écrit, le tout faisant largement appel « *aux auxiliaires audio-oraux-visuels* ». Dans ce schéma général, l'étude des œuvres n'était plus le pivot de la classe de français, mais l'une de ses possibles occupations, parmi bien d'autres.

Ce programme se heurtait, pour les participants, à leur manque de formation, mais aussi – si l'on en croit le compte rendu – à l'hostilité déclarée ou non que « *beaucoup de collègues et administrateurs manifestaient à ces formes d'enseignement* ». Force était de constater que ce sur ce point, l'animateur ne pouvait guère mettre en avant des textes officiels. Aussi son compte rendu se concluait-il sur le souhait suivant : « *Il y a donc un grand travail à faire et il serait souhaitable que tant le Ministère que l'Inspection générale apportent leur appui et leur approbation à toutes ces formes de renouvellement de notre enseignement* »[1528].

Après s'être fait le porte-voix des instructions officielles pour inciter à plus de liberté par rapport aux programmes, M. B. se voyait donc contraint de reconnaître que l'orientation qu'il proposait de donner aux études de français n'avait pas encore reçu d'aval en haut lieu. Ainsi cette réunion avait-elle, à partir des échanges entre enseignants, mais surtout de l'expérience de l'animateur, débouché sur la formulation d'une norme dont le statut était incertain, ni tout à fait officielle, ni totalement officieuse, puisque la réunion était organisée sous l'égide du CDDP et de l'inspecteur d'académie.

Ces structures « d'animation pédagogique », à la faveur des incertitudes qui avaient présidé à leur création, pouvaient donc être investies par leur responsable de sens et de missions très diverses : comme lieux de diffusion des grands thèmes de la rénovation de l'enseignement du français – la linguistique ou les méthodes actives –, mais aussi comme espaces de rencontre et de concertation, propres à encourager, chez les professeurs, le goût du travail en équipe et de la mise en commun des expériences. Mises en place sur une impulsion de l'État, elles constituaient dans les faits une incitation, pour les membres du corps enseignant, sous la tutelle assez souple des autorités rectorales, à prendre activement en mains l'évolution de leur enseignement.

Ainsi, la conjonction des aspirations modernistes d'une frange du corps enseignant encouragée par mai 68, et des ambitions rénovatrices de certains acteurs du ministère de l'Éducation nationale, se rejoignirent pour diffuser une nouvelle image du professeur du second degré, « novateur » vivant son métier comme une réinvention perpétuelle. Cette

[1528] *Ibid.*

dynamique donnait corps à des contradictions latentes, source possible de conflits au sein de l'institution scolaire : tensions entre la liberté pédagogique et les normes officielles, entre la concertation et l'élaboration collective des normes et leur diffusion selon un schéma descendant, entre la recherche conçue comme activité scientifique rigoureuse et la rénovation perpétuelle, foisonnante et décentralisée, entre le bénévolat qui inscrivait la rénovation en marge du service normal des professeurs, et leur en laissait assumer les coûts, et le professionnalisme qui impliquait une prise en charge financière par l'État. S'il suffit de consulter la presse syndicale pour percevoir les réserves suscitées par cette tendance – au SNES par exemple – reste qu'elle participa de l'élan rénovateur caractéristique du tournant de la décennie. Sur ces registres scientifique et professionnel se greffait, enfin, participant de cet élan réformateur, une dimension sociale et politique.

C. Du social au politique : enseignement du français et rapports de classe

La politisation du débat pédagogique est, comme l'a souligné Antoine Prost, un fait caractéristique de l'après-68[1529]. S'il s'agissait là d'un phénomène général, il n'en est pas moins utile d'examiner la façon dont les professeurs de lettres, dans le domaine qui leur était propre, ont investi leur réflexion d'une signification politique. La campagne menée par l'UNI, à partir de l'automne 1970, contre le « Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire » en fut sans doute l'élément le plus spectaculaire. Ce serait pourtant une erreur de perspective d'imputer aux seuls adversaires de la rénovation de l'enseignement du français le déplacement du débat sur le terrain politique, et de situer son point de départ à l'automne 1970. Cette politisation était en germe depuis longtemps. Elle passa par deux mécanismes distincts, mais qui purent, à l'occasion, se conjuguer : le glissement d'une prise de conscience des effets sociaux de l'enseignement du français à une dénonciation de ses implications politiques, et le rôle joué par certains groupements politiques comme lieux de socialisation, d'initiation aux grands thèmes de la réforme.

1. Les professeurs de lettres, lecteurs de Pierre Bourdieu

Si les thèses de Bourdieu sur l'éducation connurent, grâce aux *Héritiers*, une rapide diffusion dans tout le milieu enseignant[1530], elles firent aussi l'objet, dans la sphère des professeurs de lettres, d'un double travail de traduction , soit par essais d'application de ces

[1529] Antoine Prost, « 1968 ou la politisation du débat pédagogique », dans Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française au XXe siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, pp. 147-164.

[1530] Philippe Masson, « Premières réceptions et diffusion des *Héritiers.* 1964-1973 », *Revue d'histoire des sciences humaines*, 2005, n°13, pp. 69-98.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

hypothèses à l'enseignement du français, soit, dans un tout autre registre, en inspirant à certains professeurs des relectures orientées de leurs trajectoires et expériences personnelles. À la faveur de ces réinterprétations, l'enseignement du français devenait un enjeu social, une clef dans la compréhension des rapports de classes.

* Des médiateurs théoriques

Les *Héritiers* comme *Rapport pédagogique et communication* visaient indistinctement tout le système d'enseignement français : si les disciplines littéraires y étaient plus directement incriminées – en raison du rôle que Pierre Bourdieu et ses coauteurs attribuaient au rapport à la culture et au langage dans l'échec scolaire – l'on n'y trouvait pas de mise en cause directe et détaillée de telle ou telle discipline, tout au plus une attaque en règle de la dissertation, qui n'était pas l'apanage de l'enseignement du français. Il revint à des « traducteurs » – pas nécessairement professeurs de lettres – d'en tirer des conséquences pour l'enseignement du français, à l'aide de procédures et de stratégies argumentatives très diverses.

Guy Vincent, l'un des premiers à s'engager dans cette voie, était agrégé de philosophie[1531]. Il avait participé aux enquêtes de Pierre Bourdieu sur les étudiants des facultés de lettres et publié une contribution dans *Rapport pédagogique et communication*, sous le titre « Les étudiants, l'enseignement et les enseignants »[1532]. Ces collaborations se poursuivirent lorsqu'il devint membre du Centre de sociologie de l'éducation, rattaché à l'Institut de Psychologie, de Sociologie et de Pédagogie de l'Université de Lyon. Il mena dans ce cadre, en 1966, une enquête sur l'enseignement du français dont les premiers résultats furent publiés en 1968 dans la *Revue française de sociologie* sous le titre « Enseignement du français et système scolaire »[1533]. La publication d'une exploitation complète fournie des résultats de l'enquête, annoncée dans l'article, ne vit, semble-t-il, jamais le jour.

Si le nom de Pierre Bourdieu n'apparaît nulle part dans cet article, la communauté d'inspiration est évidente. Guy Vincent signalait en note que ces travaux avaient été menés en relation avec le Centre de Sociologie européenne de l'École pratique des hautes études, où

[1531] Sur le parcours de Guy Vincent, voir le premier chapitre autobiographique de *Formes sociales et formes d'historicité*, Paris, Publibook, 2010, « 1. Préludes autobiographiques », pp. 1-38.
[1532] Guy Vincent, « Les étudiants, l'enseignement et les enseignants », dans Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Monique de Saint Martin, *Rapport pédagogique…*, *op. cit.*, pp. 87-108.
[1533] Guy Vincent, « Enseignement du français et système scolaire », *Revue française de sociologie*, 1968, 9-3, pp. 355-374.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

exerçait Pierre Bourdieu[1534]. Il citait d'autre part le n°2 des *Cahiers du Centre de Sociologie Européenne – Rapport pédagogique et communication*[1535]. Mais surtout, ses méthodes de travail, ses hypothèses, les formules employées, rappelaient l'esprit dans lequel avaient été conçues les enquêtes menées sous l'égide de Pierre Bourdieu[1536].

Il exploitait, dans cet article, les résultats d'un test de vocabulaire et d'aptitudes verbales, conçu pour « refléter dans son contenu et dans la forme des exercices, le contenu, les méthodes et les exigences qui définissent l'enseignement du français »[1537], test auquel avaient été soumis 2000 élèves de 5e et 3e des lycées et collèges d'enseignement général. Les résultats des tests confirmaient des phénomènes depuis longtemps dénoncés. Constatant que la réussite des élèves aux exercices de français reproduisait, en moyenne, la hiérarchie scolaire couramment admise – section classique, section moderne long, section moderne court – l'auteur y voyait la preuve du rôle joué par les performances en français dans l'orientation des élèves. Il montrait d'autre part l'étroite corrélation entre la réussite aux exercices et l'origine sociale, et concluait donc à la consécration, par le système scolaire, d'un privilège social.

Mais si, quelques années auparavant, des gens comme Alfred Sauvy ou Louis Cros avaient vu dans ce mécanisme – intuitivement perçu – un argument en faveur de l'assouplissement de la sélection à l'entrée en 6e, et de la valorisation des enseignements scientifiques ou techniques, si Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avaient, quant à eux, plaidé pour l'instauration d'une « pédagogie rationnelle »[1538], Guy Vincent voyait au contraire dans ces mécanismes le signe qu'il fallait modifier en profondeur, non seulement le système éducatif ou la pédagogie de l'enseignement secondaire, mais les objectifs mêmes de l'enseignement du français :

> *« Il est permis de se demander si le principal critère de valeur intellectuelle doit être la compréhension de la langue de Corneille et de Bossuet, et de songer à un enseignement qui au lieu d'avoir pour fin essentielle de former des lettrés, c'est-à-dire en fait de consacrer comme élite cultivée la classe supérieure, aurait pour fin principale de faire apprendre à tous une langue commune à tous. […]*

[1534] Guy Vincent, « Enseignement du français…. », art. cit. p. 356.
[1535] *Ibid.*, p. 369.
[1536] Voici quelques extraits où nous avons souligné les formules « bourdieusiennes » : «On voit en même temps comment, en ne reconnaissant que certains secteurs de la connaissance comme constituant "la culture" […] l'école accomplit *sa fonction de sélection et de consécration des élèves originaires des classes "cultivées"* » (p. 368) ; « Tout se passe comme si la discrimination et la hiérarchie scolaires n'étaient fondées que sur la plus ou moins grande familiarité avec la langue littéraire classique, – sésame de l'enseignement secondaire – , *comme si l'orientation scolaire, qui assigne aux élèves un destin censé correspondre à leurs natures différentes, était fondée sur la part qu'ils ont reçue de l'héritage culturel de l'humanisme traditionnel* » (p. 370).
[1537] *Ibid.*, p. 357.
[1538] Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers…*, *op. cit.*, p.114-115.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

> *Si l'on refuse d'hypostasier les normes de la langue cultivée et de l'orthographe académique, on peut songer à un enseignement qui viserait à un bon apprentissage de l'usage courant avant de tenter d'imposer le bon usage, qui n'identifierait plus totalement le bon français au bon usage tel que le définissait Vaugelas ; on peut penser à un enseignement de la grammaire axé sur les règles de la langue commune actuelle, et, pourquoi pas, à une réforme de l'orthographe »*[1539].

Réforme de l'enseignement du français, enjeu social : le problème était posé et bien posé, mais dans une revue de sociologie. Hasard heureux, la programmation des *Cahiers pédagogiques* permit à Guy Vincent de faire immédiatement connaître les résultats de ses travaux au corps enseignant, ou du moins, à sa fraction la plus ouverte au renouveau pédagogique et la plus sensible à l'impératif de démocratisation. Le numéro 77 des *Cahiers pédagogiques*, publié en octobre 1968, mais préparé avant les événements de mai, portait en en effet sur l'enseignement du français, subsumé sous l'expression suivante « Parler…écrire ». Sans que l'on ait pu déterminer s'il s'agissait d'une initiative du sociologue ou de Robert Humm, le professeur de lettres chargé par la rédaction de l'élaboration du numéro, les *Cahiers pédagogiques* publièrent une synthèse de l'article paru, quelques mois auparavant, dans la *Revue française de sociologie*[1540].

Une note précisait qu'avant publication, le rédacteur avait adressé deux remarques au sociologue. La première – la seule qui nous intéressera ici – portait sur la référence à la langue de Bossuet et de Racine, présentée comme un « modèle académique contemporain », Si la note ne reproduit malheureusement pas l'intégralité de la remarque, elle en laisse supposer la teneur : les conclusions de Guy Vincent s'appuyaient sur un modèle en partie fantasmé de l'enseignement du français. Le sociologue convint, d'ailleurs, qu'il avait exagéré. Cette exagération ôtait-elle à l'analyse sa pertinence ? Le courrier des lecteurs suscité par ce numéro ne mentionne aucune autre réaction aux propositions de Guy Vincent[1541]. Serait-ce qu'elles rejoignaient, par le détour de l'enquête, l'intuition des professeurs, de plus en plus nombreux à se demander quelle langue enseigner ? [1542]

L'on se méprendrait en croyant que l'application des hypothèses de Bourdieu à l'enseignement du français conduisait mécaniquement à l'abandon du français littéraire au

[1539] Guy Vincent, « Enseignement du français… », art. cit., p. 374.
[1540] Guy Vincent, « L'enseignement du français au regard de la sociologie », *Cahiers pédagogiques*, n°77, octobre 1968, pp. 24-26.
[1541] « À propos du cahier n°77 : *Parler….écrire*. Courrier des lecteurs et anti-cahier », *Cahiers pédagogiques*, n°79, janvier 1969, pp. 1-3.
[1542] Si les interrogations de Jean Beaugrand étaient restées sans réponse en 1959, quelques années plus tard, la question devient lancinante. Voir par exemple, Pierre-Bernard Marquet, « Le français, quel français ? », *Éducation nationale*, n°20, janvier 1966, pp. 7-9 ; Fernand Goblot, « Quel français enseigner ? », *Cahiers pédagogiques*, n°77, octobre 1968, pp. 16-21.

profit du français courant, ou commun. Les propositions de Jean Repusseau montrent qu'elles pouvaient être invoquées en un tout autre sens. Ce dernier, ancien élève de l'ENS de Saint-Cloud (1942), était devenu, à la sortie de l'école, inspecteur de l'enseignement primaire[1543]. À ce titre, il avait dirigé, à partir de 1956, une expérience de pédagogie du français par imprégnation dans quelques écoles primaires de sa circonscription[1544] : il y avait évalué les effets de l'apprentissage intensif de textes littéraires sur les performances linguistiques des élèves. Ces recherches avaient débouché sur la rédaction d'une thèse de troisième cycle[1545], dont un résumé avait été publié dans *Enfances*[1546].

Profitant de l'intérêt croissant pour la pédagogie du français, et de l'importance nouvelle que lui conférait sa position d'inspecteur d'académie, attaché à l'administration centrale, chargé de mission auprès de la direction de la pédagogie des enseignements scolaires et de l'orientation, il publia en 1968, à quelques mois d'écart, un article, paru dans *Paedagogica Europea* [1547], et un ouvrage sur la pédagogie de la langue maternelle[1548]. Il y critiquait la situation pédagogique traditionnelle de la classe de français[1549], où le maître, plus que dans toute autre discipline, se comportait en ministre du culte et non en pédagogue. Renvoyant aux travaux de Pierre Bourdieu, il dénonçait la vanité des exercices traditionnels – explication de texte, dissertation littéraire – conçus pour perpétuer le culte de la langue et illustrer la supériorité du professeur, mais dépourvus de toute efficacité pédagogique. Si la critique était plus pédagogique que sociale, elle n'en soulignait pas moins que les principales victimes de cette pédagogie étaient les élèves des classes populaires[1550].

Mais la ressemblance avec les travaux de Guy Vincent s'arrêtait là. En effet, dans le chapitre consacré aux propositions, beaucoup moins développé que les chapitres critiques, Jean Repusseau citait en exemple l'expérience réalisée au début des années 1960, fondée sur l'imprégnation intensive de textes littéraires par les élèves[1551]. S'il rejetait le culte religieux dont la pédagogie traditionnelle entourait la langue littéraire, il n'envisageait nullement de substituer à la norme du français littéraire celle du français courant ou commun. Le petit

[1543] Jean Repusseau, *Pédagogie de langue maternelle*, Paris, PUF, 1968, pp. 114-115.
[1544] Expérience répertoriée dans le « Répertoire des recherches et études en cours », publié dans le *Courrier de la Recherche pédagogique*, n°14, octobre 1961.
[1545] Jean Repusseau, Imprégnation et concentration dans l'enseignement du français à l'école primaire, thèse de troisième cycle, Bordeaux, 1961, 147 p.
[1546] *Enfances*, n°4-5, décembre 1962, pp. 329-373.
[1547] Jean Repusseau, « À propos de la pédagogie de la langue maternelle : une révolution culturelle est-elle possible ? », *Paedagogica Europea*, vol. 4, 1968, pp. 73-84.
[1548] Jean Repusseau, *Pédagogie de langue maternelle*, Paris, PUF, 1968, 146 p.
[1549] Jean Repusseau, « Relation de la pédagogie de la langue maternelle avec le problème du maître en situation », chapitre III de *Pédagogie de la langue maternelle,* Paris : PUF, 1968, pp. 45-113.
[1550] Voir par exemple, Jean Repusseau, *Pédagogie de la langue maternelle, op. cit.*, pp. 38-39.
[1551] *Ibid.*, pp. 114-132.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

opuscule attira l'attention de ceux qu'intéressait la pédagogie du français : Louis Legrand en rédigea un compte rendu favorable pour la *Revue française de pédagogie*, et Hélène Huot pour *Langue française*[1552]. L'un et l'autre avaient été plus sensibles à la force et à l'originalité des critiques qu'aux propositions elles-mêmes.

Ce ne sont là que deux exemples – retenus en raison de leur précocité, de leur visibilité, et des positions occupées par leurs auteurs respectifs – d'invocation ou d'utilisation des thèses et hypothèses de Bourdieu à l'appui d'un projet raisonné de réforme de l'enseignement du français, investi, de ce fait, d'une dimension sociale. Ces initiatives n'étaient pas le fait de professeurs de lettres, mais de personnalités investies dans la recherche en éducation. Cette position constituait à coup sûr un obstacle à la réception de leur discours chez les premiers intéressés. *Ne sutor ultra crepidam*[1553] pouvait leur rétorquer, incrédule, le professeur de lettres.

Le second mode de traduction, réappropriation sensible, affective, des travaux de Pierre Bourdieu par des professeurs de lettres d'origine populaire, échappait à cette critique.

* Le syndrome d'Annie Ernaux

> *« Pour un professeur de Lettres venu d'un milieu abruti par le travail et par là inculte, aucune véritable démocratisation de l'enseignement ne se fera si la corporation des professeurs de Lettres reste persuadée, comme elle l'est encore, de la valeur de sa rhétorique et de sa tradition "humaniste" de pensée car, le faisant, elle se pose en modèle et perpétuera ainsi seulement l'intellectuel cultivé, idéaliste et impuissant à force de tout admettre et de se délecter de nouveautés de formes ; modèle qui tentera surtout les fils de la bourgeoisie dont il est le produit étonnamment efficace puisqu'il parvient à neutraliser, dans la dignité, ses belles âmes »*[1554].

Une modernisation radicale du corpus scolaire, jetant aux oubliettes les œuvres antérieures au XIXe siècle, à l'exception du *Contrat social* et du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* : voici ce pour quoi Bernard Jakobiak, professeur certifié de lettres modernes à Fès, s'enflammait dans une tribune libre de l'*Université syndicaliste* en mai 1968. De l'article publié un an plus tôt dans la même revue

---

[1552] *Langue française*, n°6, 1970, pp. 120-121 ; *Revue française de pédagogie*, n°8, juillet-septembre 1969, p. 50.

[1553] « Pas au delà de la chaussure », allusion à la réponse d'Apelle, célèbre peintre grec du IVe siècle avant Jésus-Christ, à un cordonnier qui s'avisait de critiquer l'œuvre de l'artiste au-delà de son domaine de compétence. La Franco-Ancienne avait couramment recours à la formule pour s'indigner des conseils avisés donnés par ceux qui ne connaissaient rien à l'enseignement du français. Prévenant les critiques, Jean Repusseau avait cité le célèbre proverbe, en exergue de son ouvrage, tout en justifiant son intervention dans ce domaine d'importance. Jean Repusseau, « Avant-propos. Que le cordonnier ne juge pas au-dessus de la chaussure ! », *Pédagogie de la langue…*, *op. cit.*, p. 7.

[1554] Bernard Jakobiak, « Pour un professeur de lettres.. », *L'Université syndicaliste*, n°17, 15 mai 1968, p. 40.

par le même auteur[1555], à cette tribune libre, le propos était resté le même. Mais la justification avait changé du tout au tout. À un éloge de la modernité littéraire, supérieure à la tradition comme la modernité scientifique pouvait l'être aux inventions des siècles passés, succédait une dénonciation de la littérature bourgeoise :

> *« Si les "lettres d'Angleterre" peuvent éveiller l'admiration dans la complicité chez le fils d'un directeur d'une fabrique de chaussettes ou de poudre détergente, elles ne peuvent être qu'un pensum ou, s'il est, malgré l'école, lucide, un scandale pour le fils d'un mineur de fond ou d'un ajusteur »*[1556].

Et Jakobiak de conclure, dans une envolée où son passé d'élève rejoignait son expérience de professeur dans un lycée français du Maroc :

> *« Personnellement, je retrouve là cette tare caractéristique de l'Occident, cette incapacité à admettre, à même imaginer la spécificité de l'autre et qui fait qu'on s'évertue à lui faire partager des admirations, des sentiments, des valeurs, des conclusions, une évolution qui lui sont étrangers, au lieu de l'aider à découvrir ce qui l'exprime, même si c'est choquant, même si ça semble médiocre, même si c'est déroutant »*[1557].

D'où venait ce basculement ? Cette irruption soudaine d'un passé modeste, de l'expérience singulière d'un élève de milieu ouvrier confronté à une culture qui lui est étrangère – « si j'en parle ainsi, c'est que j'ai des souvenirs » – d'une solidarité de fait, chez cet ancien instituteur[1558], avec les classes populaires, toutes choses que le premier article avait passé sous silence ? Ce passage d'un malaise tu ou refoulé à un désaccord hautement revendiqué ? Dans son deuxième article, Jakobiak citait, incidemment, *Les Héritiers*.

On aurait pu ne voir, dans cette citation, qu'une coïncidence si cette configuration n'avait paru singulièrement proche de celle décrite par l'écrivain Annie Ernaux. Fille d'épicier, née en 1940, Annie Ernaux, bonne élève, avait été boursière dans un pensionnat catholique. Après un bref passage en école normale d'instituteurs, elle avait démissionné et opté pour des études de lettres modernes, réalisant, en 1964, un DES sur « la femme dans le

---

[1555] Bernard Jakobiak, « Pour un enseignement de lettres modernes », *L'Université syndicaliste*, n°20, 29 avril 1967, pp. 32-34.
[1556] Bernard Jakobiak, « Pour un professeur de lettres.. », art. cit.
[1557] *Ibid.*
[1558] Biographie de Bernard Jakobiak sur le site de *L'Harmattan*, http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=auteurs&obj=artiste&no=4797.

surréalisme »[1559]. Reçue au CAPES en 1966, elle avait commencé à enseigner dans le technique avant d'être affectée dans un CES, puis dans un lycée après sa réussite à l'agrégation en 1971. C'est à cette époque qu'elle découvrit les travaux de Bourdieu:

> *« Lire dans les années 1970* Les Héritiers, La Reproduction, *plus tard* La Distinction, *c'était – c'est toujours – ressentir un choc ontologique violent. J'emploie à dessein ce terme d'ontologique : l'être qu'on croyait être n'est plus le même, la vision qu'on avait de soi et des autres dans la société se déchire, notre place, nos goûts, rien n'est plus naturel, allant de soi dans le fonctionnement des choses apparemment les plus ordinaires de la vie.*
> *Et, pour peu qu'on soit issu soi-même des couches sociales dominées, l'accord intellectuel qu'on donne aux analyses rigoureuses de Bourdieu se double du sentiment de l'évidence vécue, de la véracité de la théorie en quelque sorte garantie par l'expérience : on ne peut, par exemple, refuser la réalité de la violence symbolique lorsque, soi et ses proches, on l'a subie»*[1560]

De cette rencontre avec Bourdieu naquit l'œuvre singulière de cette écrivain : « auto-socio-biographie », où s'exprime, à chaque page « la pression lancinante des rapports de classe »[1561]. Dès son premier roman, *Les Armoires vides*, paru en 1974, elle revint sur la souffrance et l'humiliation – la violence symbolique – qu'infligeait à l'enfant d'épicier le contact avec une culture étrangère, qui invalidait sa propre expérience. L'école, et la langue de l'école, en était l'un des vecteurs :

> *«Toutes les humiliations, je les mets sur leur compte, ils ne m'ont rien appris, c'est à cause d'eux qu'on s'est moqué de moi. Leurs mots dont on me dit qu'ils sont l'incorrection même," incorrect", "familier", "bas", mademoiselle Lesur, ne saviez-vous pas que cela ne se dit pas ? La faute, c'est leur langage à eux, malgré mes précautions, ma barrière entre l'école et la maison, il finit par traverser, se glisser dans un devoir, une réponse. J'avais ce langage en moi, j'avais fourré mon nez dans les gâteaux à pleines mains, j'avais rigolé devant les saoulots… Je les haïssais d'autant plus, mes parents… »*[1562]

De nombreux chercheurs se sont intéressés à cette « œuvre de l'entre deux », où littérature se fait sociologie pour décrire le destin singulier d'un transfuge de classe[1563]. Peut-

---

[1559] Ces informations sont tirées de la thèse d'Isabelle Charpentier, *Une intellectuelle déplacée : enjeux et usages sociaux et politiques de l'œuvre d'Annie Ernaux (1974-1998)*, doctorat, science politique, sous la dir. de Bernard Pudal, Amiens, 1999, 888 p.
[1560] Annie Ernaux, « Bourdieu, le chagrin », *Le Monde*, 6 février 2002.
[1561] Christian Baudelot, « Les dimensions psychologiques, morales et corporelles des rapports de classe : Pierre Bourdieu et Annie Ernaux », dans Fabrice Thumerel (dir.), *Annie Ernaux, une œuvre de l'entre-deux,* Arras, Artois Presses Université, 2004, 276 p.
[1562] Annie Ernaux, *Les armoires vides*, Gallimard, 1974, p. 115.
[1563] Signalons notamment, outre l'ouvrage cité plus haut, Vincent de Gaulejac, *La Névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité,* Paris, Hommes et groupes éditeur, 1992, 308 p.(Chapitre IV, « Névroses et névrose de classe », pp. 135 à 170, sur le cas « Denise Lesur ») ; Jean-Yves Rochex, *Le Sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris : Presses universitaires de France, 1995, 300 p. (Chapitre VI, « L'œuvre d'Annie Ernaux : la contradiction dans la douleur du vivant », pp. 144-166).

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

on supposer que cette expérience ne fut pas isolée, que d'autres, parmi les professeurs de lettres, vécurent le même « choc ontologique » à la lecture des travaux de Bourdieu ? Les deux articles de Bernard Jakobiak nous l'ont fait penser.

On peut étayer cette hypothèse grâce aux travaux d'Isabelle Charpentier, qui a analysé en détail les effets de compréhension, de formalisation ou de cristallisation de trajectoires biographiques suscités par l'œuvre d'Annie Ernaux. À partir d'une analyse du courrier reçu par l'écrivain, elle a montré comment s'opérait, dans une population proche de l'écrivain par l'âge, l'origine sociale, la trajectoire ascendante, une projection identificatoire[1564]. Elle a d'autre part étudié la réception de cette œuvre dans le milieu des professeurs de lettres, mettant en évidence le sens que cet œuvre avait pu revêtir pour des professeurs ayant connu, à la même époque, une trajectoire comparable à celle de l'écrivain[1565].

Les témoignages cités par Isabelle Charpentier rejoignent ceux que nous avons recueillis[1566]. En Annie Ernaux se reconnut une génération de professeurs de lettres modernes, d'origine populaire, ayant bénéficié de l'allongement de la durée des études, de la mise en place des IPES, et qui se sentirent, à ce titre, porteurs d'une responsabilité particulière dans la démocratisation de l'école. Faut-il attribuer à la seule œuvre d'Annie Ernaux ce choc, cette prise de conscience de la signification collective et professionnelle que pouvait revêtir une expérience individuelle de transfuge social ? Compte tenu de la diffusion des travaux de Bourdieu dans le corps enseignant, l'on serait tenté de croire que la médiation de l'écrivain était venue renforcer un phénomène déjà latent. Face au défenseur des humanités classiques, au « chevalier du latin pour tous » se dessinait une nouvelle image du professeur de lettres : un professeur de lettres modernes ayant franchi les barrières sociales, et portant avec lui, comme Annie Ernaux, deux langages[1567]. En 1928, Guéhenno, Caliban isolé, confessait :

> *« J'ai failli trahir. Il m'est arrivé de rougir des miens, des pauvres et de toi-même, pauvre entre les pauvres, Sycorax, ma mère. J'ai été tenté de vous trouver laids, grossiers et bêtes, et de me savoir gré de ces sentiments délicats »*[1568].

[1564] Isabelle Charpentier, *op. cit.*, pp. 580-618, « L'écriture de l'intime social : expression d'un ethos de classe ».
[1565] *Ibid.* «Annie Ernaux au miroir d'enseignants de lettres du secondaire : lectures compréhensives, usages socio-pédagogiques et engagements militants », pp. 450-502.
[1566] Entretien avec Marylène Cahouet, 12 juin 1967.
[1567] Annie Ernaux, *Les Armoires vides*, pp. 76-77.
[1568] Jean Guéhenno, *Caliban parle*, Grasset, 1928, p. 20.

Quarante ans plus tard, la « difficile fidélité » n'était plus l'engagement singulier d'un humaniste, fils du peuple : c'était le devoir-être revendiqué par une génération de professeurs.

Il faudrait bien sûr se garder d'une interprétation trop rigide. Le sort d'Annie Ernaux, devenue écrivain, témoignait de la dimension constructive, positive qu'avait pu avoir, pour elle, la découverte de l'école, du monde de l'écrit et de la littérature. Guy Vincent, né dans un quartier populaire, élève boursier du lycée annexe de Lyon, retrace, quant à lui, dans son autobiographie, la nourriture intellectuelle et affective qu'il pouvait trouver dans les cours de français[1569]. Il serait sans doute plus juste de dire que les travaux de Bourdieu offraient aux professeurs de lettres modernes un mode de lecture possible de leur trajectoire, et ce faisant, une direction pour leur travail pédagogique.

Du social au politique, il restait encore un pas à franchir. Le devenir du groupe des lettres de la Sorbonne, rattaché à l'UNEF montre dans quelles circonstances et par quels arguments il put être franchi.

2. Althusser-Bourdieu-Mao : aux sources de la rhétorique étudiante

* Genèses

Après avoir mobilisé les forces étudiantes dans l'opposition à la guerre d'Algérie, l'UNEF entra, à compter de 1962, dans une période de turbulences qu'illustrait l'instabilité des majorités élues par les congrès annuels. Dans un contexte marqué par la consécration du marxisme comme pensée de référence, les débats tactiques et politiques qui divisaient alors le monde étudiant portaient notamment sur la place et le rôle des questions spécifiquement universitaires – réforme des structures, contenus enseignés – dans le syndicalisme étudiant, et sur le rôle du syndicalisme étudiant dans la dynamique révolutionnaire[1570].

Par delà les aléas de la vie syndicale, l'UNEF devint le lieu d'une réflexion originale sur la fonction de l'université dans la société et sur sa réforme. La relative vigueur de la FGEL (Fédération générale des étudiants de lettres, parisienne) et l'activité du Cartel des ENS firent de la Sorbonne l'un des lieux où cette réflexion fut poussée le plus loin. Interprétant, à la lumière des enjeux spécifiques aux littéraires, les orientations nationales de l'UNEF, les groupes de lettres classiques et modernes (GLC et GLM) de la Sorbonne animèrent, entre 1965 et 1967, un groupe de réflexion sur les méthodes et les contenus de

[1569] Guy Vincent, *Formes sociales et formes d'historicité,* op. cit. , pp. 33-35.
[1570] Sur l'UNEF à cette période, Alain Monchablon, *Histoire de l'UNEF de 1956 à 1968,* Paris, PUF, pp. 135-190.

l'enseignement littéraire. Loin de s'arrêter aux frontières de l'enseignement supérieur, les réflexions développées dans ce cadre touchèrent aussi l'enseignement du français dans le second degré.

À la suite du congrès de Dijon en 1963, l'orientation universitaire, défendue par la FGEL, prévalut : il s'agissait de fonder l'action syndicale sur ce qui était commun à tous les étudiants, c'est-à-dire, non pas le logement ou les ressources, mais « *les conditions de travail universitaire et la place de l'étudiant dans l'université* » [1571]. La décentralisation de l'organisation syndicale – avec la mise en place de « groupes syndicaux de base », effective en Sorbonne – avait pour but de « *faire prendre en charge par les étudiants la contestation de tout l'ordre universitaire, y compris, par le biais de GTU (groupes de travail universitaires) de la relation pédagogique* »[1572]. L'enjeu en était double : il s'agissait de responsabiliser les étudiants en les incitant à prendre en charge leur propre formation, et de rompre avec l'individualisme en favorisant le travail collectif, comme alternative à la relation pédagogique traditionnelle. Par la mise en question de l'institution universitaire, le syndicat étudiant prétendait ainsi jouer un rôle spécifique dans la lutte révolutionnaire. Les quelques archives du groupe des lettres modernes de la Sorbonne témoignent des difficultés rencontrées par le syndicat, en dépit de l'accueil souvent favorable des assistants[1573]. Pour pallier les flottements de la première année, les GTU avaient été rattachés aux travaux pratiques à compter de la rentrée 1964.

Cette première initiative visait les formes du travail étudiant, plus que les contenus. Ceux-ci n'étaient pourtant pas absents de la réflexion. Dans un bulletin publié en février 1965, les responsables du groupe des lettres modernes soulignaient la nécessité d'approfondir la réflexion sur ce point :

> *« C'est dans cette perspective de dialogue [avec les assistants] que devra être menée la critique du contenu de l'enseignement que ce trimestre devrait tenter de préciser :*
> - *En grammaire et philologie, il faudrait, à partir de la question "Que doivent faire les GTU" ? étudier les rapports de l'actuel certificat avec les recherches actuelles en linguistique dont les professeurs acceptent de collaborer avec nous.*
> - *En littérature comparée (ou plutôt actuellement littérature juxtaposée) en face de l'actuel flottement dans la définition même du certificat, il nous faudra approfondir notre travail de réflexion pour participer valablement à la discussion en cours et exprimer nos propositions.*
> - *En littérature française où la réflexion est le plus poussée (cf. Cycle de conférences sur la critique littéraire, le séminaire organisé avec un assistant, etc…) il nous*

[1571] Alain Monchablon, *Histoire de l'UNEF de 1956 à 1968,* Paris, PUF, p. 147.
[1572] *Ibid.*
[1573] UNEF, FGEL, bulletin n° 2, janvier-février 1965 du Groupe de lettres modernes, archives UNEF, CAC 19870110/68.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

> *faudra pourtant résoudre, là comme dans les autres disciplines, le problème de l'éclectisme ; nous ne voulons pas seulement un enseignement où toutes les interprétations possibles de la littérature soient intégrées, mais aussi un enseignement plus scientifique qui donne donc un critère validité de ces interprétations»* [1574] .

Les progrès de la recherche en linguistique, l'institutionnalisation de la littérature comparée au sein du cursus de lettres modernes, et les débats suscités par la querelle de la « Nouvelle critique » paraissaient donc, dès cette date, autant d'incitations à mener un travail de fond sur les contenus de l'enseignement littéraire. Mais le cadre offert par les GTU n'avait pas permis l'approfondissement de ces pistes de réflexion.

Si le congrès de Bordeaux, en 1965, sanctionna le retour des questions sociales et culturelles à côté des thèmes universitaires, les groupes de lettres classiques et modernes de la Sorbonne conservèrent l'impulsion ainsi donnée à la réflexion sur les contenus de l'enseignement. Avec le soutien des professeurs et des assistants, ces groupes lancèrent la publication d'un périodique intitulé *Cahiers de littérature.* Dans le premier numéro, paru en février-mars 1966, le comité de rédaction affichait une double ambition : donner aux étudiants « *la possibilité d'effectuer leur travail et de l'effectuer le plus intelligemment possible* », en leur fournissant des notes de cours, des conseils de méthodes et des articles proposés par des assistants ou des professeurs, des bibliographies commentées, des fiches de lecture (etc.), mais aussi alimenter la réflexion sur les contenus de l'enseignement littéraire :

> *« En tant qu'étudiants en littérature française, une de nos tâches essentielles est de réfléchir sur le travail que nous devons accomplir et sur l'emploi qu'il nous faudra peut-être en faire dans notre future profession. En ce moment, où beaucoup d'éléments de ce qui est l'actuel Enseignement supérieur semblent devoir être bientôt remis en question (le plan Fouchet en témoigne), il nous semble indispensable qu'une partie de ce bulletin soit consacrée à ce qu'est aujourd'hui, dans son contenu et ses méthodes, l'enseignement de la littérature française et à ce qu'il peut devenir.*
> *C'est pour cette raison qu'il nous paraît utile de poser ici les questions fondamentales touchant notre travail : qu'est-ce que la critique et l'histoire littéraire aujourd'hui ? Comment les étudier ? Comment les enseigner ? À toutes ces questions nous essaierons, avec toute la rigueur et le sérieux nécessaires, d'apporter des éléments de réponse, réclamant le droit d'être informés de tout ce qui se fait à l'heure actuelle dans tous les domaines qui peuvent nous intéresser (pédagogie pour les méthodes d'enseignement, sociologie, linguistique, psychanalyse, etc., pour le contenu)»* [1575].

Il ne s'agissait donc pas d'élaborer une position syndicale originale sur les contenus de l'enseignement littéraire, mais de fournir aux étudiants des éléments d'information aussi

[1574] *Ibid.*
[1575] « Éditorial », *Cahiers de littérature,* n°1, février-mars 1966, p.1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

complets et rigoureux que possibles. Un document syndical interne datant de janvier 1967 rappelle que cette « *volonté de sérieux* », préoccupation constante de l'équipe de rédaction, avait été une nécessité pour que les *Cahiers de littérature* s'imposent comme « *instrument de travail nécessaire* » auprès des professeurs et des assistants – dont la coopération était sollicitée – comme auprès des étudiants[1576]. Il fallait rompre avec l'image d'un syndicat incapable de tenir un discours crédible sur le contenu des études littéraires. Le traitement accordé, dans le numéro 1, à la querelle de la Nouvelle critique – qui battait alors son plein – illustre ce souci d'information et d'objectivité. Un entretien avec Raymond Picard – le pourfendeur de Barthes – y figurait aux côtés d'une présentation de différents travaux de Roland Barthes : à l'étudiant-lecteur, désormais informé par les soins du syndicat, de se faire sa propre opinion.

Le congrès de l'UNEF de juillet 1966 donna une nouvelle inflexion aux travaux de l'équipe des *Cahiers de littérature.* Ce congrès fut gagné par une coalition « centriste », réunissant le Cartel des ENS à certaines AGE comme celle de Lille, sur une ligne qui, récusant le projet d'un syndicalisme étudiant révolutionnaire ayant sa stratégie propre, soulignait en revanche la possibilité de préserver l'autonomie tactique du syndicat en faisant des questions universitaires le domaine privilégié d'une UNEF politiquement indépendante. Avec une justification politique différente de celle que proposait la FGEL quelques années plus tôt au congrès de Dijon, le congrès de Grenoble débouchait une nouvelle fois sur la nécessité de mettre les questions proprement universitaires au cœur de l'action syndicale.

L'équipe des *Cahiers de littérature* adopta sans réserves la ligne fixée au congrès de Grenoble, reprenant dans ses travaux les thèmes et les références mis en avant pendant le congrès. Citant l'analyse proposée par Althusser[1577] – qui enseignait alors à l'ENS de la rue d'Ulm – ils distinguaient le rôle joué par l'université dans la division technique du travail – en tant que dispensatrice du savoir – et dans la division sociale du travail – en tant que dispensatrice d'une idéologie justifiant l'ordre établi. Cette définition générale devait orienter le travail d'analyse critique du contenu de l'enseignement, travail qui, sans se substituer aux autres revendications, pouvait servir de base à d'éventuels contacts intersyndicaux. Il

[1576] « Rapport introductif à la réunion du jeudi 26 janvier », document polycopié de l'équipe des *Cahiers de littérature. GLC, GLM*, janvier 1967, archives UNEF, CAC 19870110/68.
[1577] Louis Althusser, « Problèmes étudiants », *La nouvelle critique*, janvier 1964.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

appartenait dès lors aux étudiants de lutter pour que l'université dispense « *à tous ceux qui en sont capables un enseignement épistémologiquement fondé et professionnellement utile* » [1578].

L'approfondissement de cette réflexion, reprise par l'équipe des *Cahiers de littérature*, se fit d'abord en marge des *Cahiers,* au cours d'un stage et au sein de commissions – sur l'histoire littéraire, sur la notion de « goût », sur le problème du structuralisme, sur la psychanalyse, sur le problème du latin etc. – mises en place au cours de l'année 1966-1967. Un texte intitulé « Document syndical sur la critique du contenu », élaboré au cours de l'automne 1966, vint préciser les bases de ce travail syndical. Il comportait une condamnation sans appel de l'enseignement littéraire tel qu'il était alors dispensé par l'université : « *Le statut de la littérature dans la division sociale du travail fait que dans l'enseignement littéraire la part de l'idéologie est massive, celle des éléments scientifiques minime et contingente* » [1579]. Cette radicalisation des positions syndicales s'était toutefois opérée de manière relativement discrète, sans que les *Cahiers de littérature*, plate-forme la plus visible de l'action syndicale en la matière, n'y fassent clairement écho[1580].

C'est en janvier 1967 au cours de la réunion mentionnée plus haut, que l'équipe choisit de franchir une nouvelle étape, celle d'une « *critique ouverte, dans les Cahiers, de l'enseignement littéraire en France, doublée d'une revendication, après accord intersyndical, sur le contenu des études* » [1581]. Le rapport introductif de cette réunion donne sur cette évolution un éclairage intéressant. Pour l'auteur du rapport, le passage à la critique ouverte se justifiait principalement par la stagnation politique et organisationnelle dont souffraient les *Cahiers de littérature* plus encore que par le changement de conjoncture à l'UNEF. Celle-ci ne saurait pourtant être sous-estimée.

Le cartel des ENS, qui avait été à l'origine de la motion de Grenoble, avait suivi l'évolution des normaliens communistes : rompant avec l'UEC et le parti communiste pour fonder l'UJClm, ils s'étaient ralliés au marxisme-léninisme révolutionnaire et se donnaient désormais Maet la révolution culturelle pour modèles. Le bureau de l'UNEF, composé en partie par des membres du cartel de l'ENS, avait été inévitablement affecté par ce revirement qui avait conduit à une radicalisation du mot d'ordre de l'UNEF. L'heure était désormais à la lutte contre « l'Université de classe ».

[1578] Motion de Grenoble, cité dans GLM-GLC, équipe des *Cahiers de littérature*, « Document syndical sur la critique de contenu », automne 1966, p. 4, CAC 19870110/68.
[1579] GLM-GLC, équipe des *Cahiers de littérature*, « Document syndical sur la critique de contenu », p. 4, CAC 19870110/68.
[1580] Voir par exemple, le n°3 des *Cahiers de littérature*, daté de décembre 1966.
[1581] « Rapport introductif à la réunion du jeudi 26 janvier », document polycopié de l'équipe des *Cahiers de littérature. GLC, GLM*, janvier 1967, archives UNEF, CAC, 19870110/68.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Le passage à la critique ouverte n'était cependant pas sans risque. Comme le soulignait le rapport, avec un mot d'ordre du type : « *L'enseignement littéraire, enseignement de classe* », le syndicat risquait de s'aliéner le corps enseignant sans forcément rencontrer d'écho chez les étudiants. La prudence était de mise. D'un point de vue stratégique, reprenant les analyses présentées par Passeron dans son récent ouvrage sur la réforme de l'université[1582], le rapport proposait de faire fond sur le « nouvel esprit étudiant », lié à l'arrivée dans l'université de classes sociales plus soucieuses des débouchés professionnels et moins réceptives à l'humanisme traditionnel, et d'exploiter les divisions internes d'un corps enseignant partagé sur les orientations de la réforme de l'université.

Mais, même en ciblant les franges de la population étudiante et enseignante les plus susceptibles d'être réceptives au message de l'UNEF, il fallait encore s'efforcer de donner de ce message une présentation admissible. L'auteur du rapport proposait de privilégier le domaine de l'enseignement de la littérature dans le second degré en soulignant sa « *fonction d'intégration sociale* », approche qui présentait, à ses yeux, un triple intérêt :

«- poser le problème de la formation professionnelle
- *éviter les heurts de front avec le corps professoral ; heurts qui paraissent peu souhaitables à l'heure actuelle.*
- *commencer à montrer les aspects idéologiques dans le contenu de l'enseignement là où ils sont le plus visibles : dans l'enseignement secondaire. »*

Ce rapport emporta l'adhésion de l'équipe des *Cahiers :* dès le numéro 4 de février 1967, un commentaire impitoyable de l'instruction de 1953 sur l'éducation morale par les textes marqua le changement de cap. La diffusion, à plus de 4000 exemplaires[1583], d'un bulletin ronéoté, *Critique et littérature,* supplément aux *Cahiers de littérature,* vint élargir l'audience potentielle de l'équipe syndicale. La reproduction, munie de commentaires favorables, de l'article adressé au *Monde* par un groupe d'assistants pour critiquer l'orientation des nouveaux programmes[1584], manifesta assez clairement, dès le premier numéro du supplément, l'exploitation que le syndicat comptait faire des divisions du monde enseignant. La poursuite du travail en commissions, l'organisation d'un stage accueillant cinquante-cinq étudiants en février 1967 permirent d'approfondir la réflexion. Si l'aventure des *Cahiers de littérature* prit fin après le numéro 5-6 de l'été 1967 – leur nouvelle

[1582] Gérald Antoine, Jean-Claude Passeron, introduction de Raymond Aron, *La réforme de l'université,* Paris, Calman-Lévy, 1966, 289 p.
[1583] Chiffre donné dans les *Cahiers de littérature,* n°5-6, 1967, p. 7.
[1584] «Un groupe d'assistants critique vivement la composition des nouveaux programmes », *Le Monde*, 6-7 mars 1966.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

orientation leur avait-elle été fatale ? – le travail en commissions se poursuivit en 1967-1968, relayée par les bulletins ronéotés des groupes de lettres classiques et modernes[1585].

* « L'enseignement de la littérature, enseignement de classe[1586]»

Sur quels fondements reposait la critique adressée par l'équipe des *Cahiers de littérature* à l'enseignement littéraire ? Grâce au jeu des références – explicites ou implicites – il est aisé de repérer les courants intellectuels qui ont contribué à structurer la réflexion syndicale. Les rebondissements internes de l'UNEF jouèrent sur la radicalisation du propos plus que sur ses orientations.

Dans la lignée des instances nationales de l'UNEF, porteuses du mot d'ordre d'un « enseignement épistémologiquement fondé », les étudiants se nourrissaient des travaux d'épistémologie des sciences menés notamment par Bachelard et Canguilhem. L'usage qu'ils faisaient de ces travaux était fortement influencé – et c'était là peut-être une caractéristique propre au groupe des lettres parisien – par la lecture qu'en proposait Althusser. Dans la bibliothèque réunie par l'équipe des *Cahiers de littérature,* figuraient notamment, aux côtés des ouvrages de Bachelard et du manuel de Virieux-Reymond sur l'épistémologie, trois ouvrages d'Althusser, *Pour Marx, Lire le Capital* et *Montesquieu : la politique et l'histoire*[1587].

Reprenant la notion de coupure épistémologique – départageant les pré-notions de la véritable science – Althusser avait repris et réinterprété l'opposition entre la science et l'idéologie, point de départ méthodologique de sa relecture de Marx. Cette distinction offrait un instrument d'analyse critique de l'enseignement de la littérature en France, rangé massivement par l'équipe des *Cahiers littéraires* du côté de l'idéologie, qu'elle le décrive comme « *idéologie moralisatrice* », « *discours vide et moralisateur* », « *verbiage moralisateur*»[1588], ou encore « *discours à propos de …* » ne dispensant « *qu'un nombre infime de connaissances*» [1589].

Sans doute les reproches adressés à la critique universitaire et à l'histoire littéraire par Barthes et par les ténors de la nouvelle critique – dont on trouvait aussi les ouvrages dans la

[1585] Les archives contiennent notamment quelques numéros de GLM-info, bulletin ronéoté, CAC 19870110/68.
[1586] « Rapport introductif à la réunion du jeudi 26 janvier », document polycopié de l'équipe des *Cahiers de littérature. GLC, GLM,* janvier 1967, archives UNEF, CAC 19870110/68.
[1587] « Liste des livres disponibles à la bibliothèque des *Cahiers de littérature », Critique et littérature. Rapport de stage,* printemps 1967, p. 31-32,CAC 19870110/68..
[1588] « Rapport introductif à la réunion du jeudi 26 janvier », document polycopié de l'équipe des *Cahiers de littérature. GLC, GLM,* janvier 1967, archives UNEF, CAC 19870110/68.
[1589] « Quel enseignement ? », bulletin ronéoté du GLM, février 1967, CAC 19870110/68.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

bibliothèque des *Cahiers* – avaient-elles préparé le terrain pour cette charge en règle. Pour autant, l'équipe des *Cahiers* ne voulut inscrire sa réflexion dans aucun des cadres théoriques proposés par les tenants de la Nouvelle critique – eux-mêmes très divisés sur les principes et les ambitions du travail critique. Le « document syndical sur la critique de contenu » élaboré à l'automne 1966 renvoyait ainsi dos à dos Barthes et Picard, les deux principaux protagonistes de la querelle de la nouvelle critique :

> *« Une science se définit d'abord par son objet, qu'elle construit, et qui ne rejoint jamais le donné empirique […]. Or il n'y a pas d'objet aux études littéraires. Il n'existe qu'un domaine empiriquement donné (les œuvres des écrivains) qu'il s'agit pour le critique soit d'explorer et de "goûter", ce que fait la plus grande partie des professeurs en Sorbonne, soit d'interpréter en fonction de sa propre idéologie, ce que tentent les "nouveaux critiques". Dans ces deux cas le texte et le choix de tel ou tel texte comme objet d'étude est lui-même purement idéologique, devient prétexte à l'affrontement de "visions du monde" parfois contradictoires ; c'est ce qu'a magistralement démontré la "querelle de la nouvelle critique" »*[1590]

C'était, en un sens, reprendre l'analyse de Barthes dans « Histoire et littérature ? »[1591] : la critique universitaire n'étant qu'un simulacre d'histoire littéraire[1592], ses tenants gagneraient à reconnaître qu'elle repose, comme toute autre démarche critique, sur un parti-pris subjectif. « *La première règle objective est d'annoncer le système de lecture, étant entendu qu'il n'en existe pas de neutre* » [1593], concluait Barthes. Mais si ce principe faisait du sémiologue, dans cette querelle de légitimité, l'égal de l'érudit, les étudiants y voyaient, à l'inverse, le signe que toutes ces démarches étaient également éloignées de la rigueur scientifique à laquelle ils aspiraient.

Comment, dès lors, envisageaient-ils l'enseignement de la littérature ? Saluant l'étape incontestable que l'histoire littéraire, inspirée par l'histoire positiviste, avait marquée pour la recherche en littérature, ils réclamaient que les travaux critiques inspirés par les « *sciences déjà constituées* », et notamment les sciences humaines en plein essor – linguistique, sociologie, psychanalyse –puissent à leur tour être diffusés par l'enseignement supérieur, Cette conclusion pourrait surprendre. L'extension des sciences humaines au domaine littéraire était le fait de certains auteurs de la « nouvelle critique » qui semblait récusée quelques pages plus haut. Du reste, les étudiants reconnaissaient dans le même texte qu'à

[1590] *Cahiers de littérature*, « Document syndical sur la critique de contenu », automne 1966, p. 4, CAC 19870110/68.
[1591] Roland Barthes, « Histoire et littérature : à propos de Racine », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 15-3, 1960, pp. 524-537, repris dans *Sur Racine*, Paris, Éd. du Seuil, 1963, 173 p..
[1592] Barthes dans le même article esquissait un tableau, inspiré par L. Febvre, de ce que pourrait être une véritable histoire littéraire scientifique.
[1593] Roland Barthes, *Sur Racine*, *op. cit.*, p. 166.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

défaut d'une réflexion épistémologique sur l'objet et les concepts de ces sciences, l'on risquait fort de remplacer l' « *éclectisme légèrement vieillot, encore dominé par le positivisme* », par un nouvel éclectisme, « *plus brillant, plus efficace et dominé par la nouvelle idéologie "structuraliste" qui est en train de se constituer* » [1594]. Les perspectives étaient donc pour le moins confuses, mais cette démarche épistémologique, comme le rappelait le document, ne pouvait être le fait du seul syndicat.

Aux militants syndicaux revenait, de « *façon plus directe et plus immédiate* », de conduire « *le travail critique de l'idéologie imprégnant l'enseignement littéraire* »[1595]. Les instructions de 1953 s'y prêtaient à merveille.

> *« La littérature a toujours eu un statut mal défini ; pour lui trouver une utilité concrète, on la réduit à l'enseignement de la morale. Elle est la remplaçante de la morale théorique, donc un moyen plus agréable de faire avaler la pilule. Ceci a pour conséquences, premièrement une certaine façon d'envisager l'étude des textes : on y cherchera la morale sous-jacente, la valeur morale de l'écrivain, l'exemple qu'il est pour l'enfant ; deuxièmement la limitation du choix des textes selon le critère de la valeur morale. […]La littérature est alors une vague sous-philosophie. Elle n'est pas l'objet d'une recherche rigoureuse, et ne donne pas lieu à un véritable savoir, mais elle est l'outil commode qui va permettre de conserver les normes de la morale traditionnelle »*[1596].

Sur cette critique de l'idéologie conservatrice à l'œuvre dans l'enseignement de la littérature se greffait une dénonciation du « *privilège culturel* » que cet enseignement pérennisait. Sur ce point, les étudiants s'inspirèrent très largement des ouvrages de Bourdieu et de Passeron. L'on connaît, grâce aux recherches de Philippe Masson, l'intérêt suscité par les *Héritiers*[1597] dans les syndicats étudiants. C'est en vérité une connaissance approfondie non pas seulement des *Héritiers*, mais des différents travaux de Bourdieu relatifs à l'enseignement et à l'art que révèlent les publications des groupes de lettres classiques et modernes de la Sorbonne. Allusions plus ou moins explicites, citations, notes de lecture, exposés attestent du rôle crucial joué par ces écrits dans la réflexion étudiante[1598].

[1594] GLM-GLC, équipe des *Cahiers de littérature*, « Document syndical sur la critique de contenu », automne 1966, CAC 19870110/68.

[1595] *Ibid.*

[1596] Éditorial des *Cahiers de littérature*, n°4, février 1967, p. 12.

[1597] « Premières réceptions et diffusion des *Héritiers*. 1964-1973. », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2005, n°13, pp. 69-98. Sur l'UNEF, pp. 84-87.
« La réception des *Héritiers* à l'extérieur de la sociologie », dans *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, sous la direction de J.-M. Chapoulie, O. Kourchid, J.-L. Robert et A.-M. Sohn, L'Harmattan, 2005, chapitre 6, pp. 99-110.

[1598] Une quinzaine de mentions différentes des travaux de Bourdieu et Passeron dans les publications des groupes de littérature classique et moderne en 1966-67. Citons notamment *Les Héritiers, L'Amour de l'Art,*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

La dénonciation de l'idéologie conservatrice et du privilège culturel perpétués par l'enseignement de la littérature débouchaient sur sa remise en cause politique : l'irruption du maoïsme, l'aura de la Révolution culturelle achevèrent cette radicalisation.

* Mai 68 porte voix

Dans son étude sur *La littérature et le mouvement de mai 68,* Patrick Combes a prioritairement exploité les sources produites d'une part, par le mouvement étudiant, d'autre part, par les écrivains. Il y souligne le caractère ambivalent de la critique du littéraire qui s'y exprime :

> *« D'une part, une contestation, une négation violente de celle-ci en tant qu'institution, appareil idéologique, monopole, instance " bourgeoise", marchande, etc.[…] D'autre part, dans le cadre des commissions, une critique de type universitaire, plutôt réformatrice, qui voit dans l'institution littéraire le fondement exemplaire d'une culture, d'un enseignement mis en question et qui doit être à ce titre, passée au crible»*[1599] .

La première forme de contestation est aussi celle qui a laissé le moins de traces directes. Comme le souligne Patrick Combes, « *les textes manquent* », et c'est de manière indirecte, à travers l'empreinte laissée par cette tendance révolutionnaire sur d'autres courants de réflexion, que l'on peut ressaisir la violence d'une critique proférée entre autres par les mouvements gauchistes, qui trouvaient dans la Révolution culturelle un modèle et des slogans, où professeurs, examens, concours et « culture bourgeoise » se voyaient rejetés dans une même abomination.

L'on retrouve ainsi dans les productions de la Sorbonne – les seules qui ont été exploitées dans le cadre de cette recherche[1600] – une parenté d'inspiration avec les travaux du groupe des lettres de l'UNEF antérieurs au mouvement de mai 68. Un document présenté à l'Assemblée générale des étudiants en lettres classiques et modernes de la Sorbonne le 4 juin 1968 mentionne en effet l'existence de huit commissions de travail : (1) Fonction sociale de l'Université, (2) Fonctionnement de l'Université, (3) et (4) Étude du projet de l'ENS d'organisation des études, (5) Langage comme moyen de sélection, (6) Analyse de

---

Rapport pédagogique et communication, « Système d'enseignement et système de pensée », communication au VIe congrès mondial de Sociologie d'Évian, 5-12 septembre 1966.

[1599] Patrick Combes, *La littérature et le mouvement de mai 68,* Seghers, 1984, pp. 73-74.

[1600] Nous avons également consulté les recueils collectifs signalés en bibliographie : malheureusement, les documents relatifs à l'enseignement des lettres y sont très rares. Les éditeurs de *La Sorbonne par elle-même* n'ont par exemple retenu que les documents relatifs à la philosophie, la sociologie, la psychologie, l'histoire et la géographie. (Madeleine Rebérioux, Jean Maîtron (dir.), *La Sorbonne par elle-même,* n°64 du *Mouvement social,* Reste un document publié dans *La révolution par elle-même,* Paris, Albin Michel, 1968.

l'Université, (7) Études littéraires, sélection de classe, (8) Initiation méthodologique et fondements idéologiques[1601].

La critique du contenu de la formation littéraire par les étudiants s'intégrait en effet dans la remise en cause plus générale de la fonction sociale de l'université comme « véhicule privilégié de l'idéologie dominante». Un dossier d'information – non daté – élaboré par les étudiants en lettres de la Sorbonne, précisait la direction que devait emprunter cette « *Université de contestation* », première étape d'une révolution appelée à bouleverser l'ensemble de la société. Appliquée à tous les aspects de l'université – recrutement, gestion, rapport pédagogique etc. – la critique s'étendait au contenu même de l'enseignement. Selon une rhétorique forgée sur les bancs de l'UNEF, et radicalisée par les maoïstes, «*il [s'agissait] de dénoncer ce qui, dans le savoir transmis, [véhiculait] une idéologie imposée par la classe dominante* ». Sans surprise, le document citait en exemple « *une certaine conception de l'analyse littéraire reposant sur la notion de "sensibilité" ou de "goût", indépendamment de toute recherche fondée sur les sciences sociales* », conception qui « *contribue à former des esthètes ou des érudits dépourvus de toute conscience politique*» [1602] .

Figure aussi dans les tracts de Censier un document élaboré par une sous-commission très probablement rattachée à la commission 5 « *Langage comme moyen de sélection* », et qui portait ce titre significatif « *Langage littéraire, scolaire et universitaire comme véhicule des valeurs de classe et comme moyen de sélection sociale*» [1603]. L'on y retrouvait, sans citation explicite et sous une forme radicalisée, les idées développées par Bourdieu à propos du langage et de ses rapports à la réussite scolaire.

Pour le primaire et le premier cycle du secondaire, le document mettait l'accent sur les privilèges dont jouissait « *l'enfant issu de milieu bourgeois* », par rapport à « l'enfant d'origine ouvrière ou paysanne », en raison de sa familiarité avec « *le langage de la classe dominante* » véhiculé par l'école, langage qui, par sa syntaxe comme par son vocabulaire, jouait un rôle sélectif, vouant les enfants de milieu populaire à l'échec. Pour le secondaire, l'analyse réservait d'autre part une large place à la conception idéaliste de la littérature véhiculée par l'enseignement et à son rôle dans la « *transmission d'une morale politiquement*

[1601] Lettres classiques et modernes, « Projet de motion présenté par les commissions à l'assemblée générale du 4 juin 1968 », Sorbonne, CODHOS, fonds mai 68, Carton V, dossier 2, comité de grève et AG de lettres.
[1602] *Ibid.*
[1603] « Langage littéraire, scolaire et universitaire comme véhicule de valeurs de classe et comme moyen de sélection sociale », 30 mai 1968, publié par Simon, *La révolution par elle-même*, 1968, Paris, Albin Michel, p. 180-185.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

marquée ». Le document se terminait par une critique des arguments avancés en faveur de la place du latin dans la formation.

Derrière la diversité des thèmes abordés en quelques pages, l'on retrouvait une unité d'inspiration, somme toute assez proche de celle qui prédominait dans les publications des groupes des lettres modernes et classiques de la Sorbonne : critique d'un enseignement de la langue et de la littérature mis au service de la domination d'une classe sociale. Sans être à l'origine de ces analyses, mai 68 contribua indiscutablement à les répandre au point qu'on ne puisse plus les ignorer. Elles constituaient désormais une sorte de vulgate par rapport à laquelle il devenait nécessaire de se situer, pour la reprendre, la modérer, ou la récuser.

3. Communisme et contestation de l'enseignement du français

Sur un tout autre plan, des lieux de socialisation politique fonctionnèrent à cette époque comme des lieux d'initiation ou de familiarisation aux thèmes et aux schèmes de la rénovation. Ce fut notamment le cas du PCF et de certains de ces organes. Comme il s'agit ici de la vie privée de personnes parfois encore en vie, nous nous contenterons d'évoquer les figures qui ont assumé publiquement leur engagement en publiant dans les revues communistes (en excluant bien sûr les numéros qui faisaient appel à des « non-communistes », ce qui était, semble-t-il, systématiquement précisé).

En linguistique, le phénomène était à la fois spectaculaire et massif, à tel point que la question du communisme reparaît régulièrement lorsqu'il est question de l'histoire de la linguistique[1604]. Cet engouement pouvait en partie s'expliquer par l'attraction qu'exerçait Marcel Cohen. Ce linguiste réputé, professeur à l'École des langues orientales et directeur d'études à l'EPHE dès l'entre-deux-guerres, était aussi un homme engagé, dans les combats de son temps. Il avait précocement rejoint le Parti Communiste. Dans les années 1930, il avait pris part au mouvement de mobilisation des intellectuels contre la montée du fascisme : au sein du Comité national du mouvement Amsterdam-Pleyel, puis du Comité de vigilance des intellectuels antifascistes. Pendant la guerre, il avait appartenu à l'état-major FTP[1605]. C'était donc l'une des grandes figures du communisme intellectuel français.

[1604] Ce phénomène est mentionné, entre autres, dans les mémoires de Martinet (André Martinet, *Vivre les langues*, *op.cit.*). Il affleure aussi dans l'entretien avec Jean Dubois publié dans *Combats pour la linguistique*, *op. cit.*

[1605] Sur Marcel Cohen, Frédérique Matonti, Intellectuels communistes. Essai sur l'obéissance politique. La nouvelle critique (1967-1980), Paris, La Découverte, 2005, p.124.

Ce chercheur reconnu s'intéressa précocement aux progrès de la linguistique générale et réunit autour de lui, à partir des années 1950[1606] un groupe de linguistes, dont la dénomination changea au fil du temps : « cercle des linguistes », « commission de linguistique », « groupe des linguistes marxistes », puis « section linguistique du Centre d'études et de recherches marxistes ». Si les témoignages font état d'un groupe ouvert à des non communistes[1607] – ce qui laisserait supposer qu'il était plus question de linguistique que de marxisme – le souci de mettre en concordance marxisme et linguistique n'était jamais loin[1608]. Mais à cette date, la référence au marxisme ne jouait pas dans le sens d'une orthodoxie et d'une fidélité à des thèses dépassées de Marx[1609] – comme cela avait pu être le cas par le passé – et ne mettait aucun frein à la curiosité des membres du groupe, qui participa pleinement de cette période d'effervescence de la linguistique française.

L'intérêt des linguistes pour l'enseignement du français trouvait peut-être l'une de ses origines dans l'existence de ce groupe. En effet, Marcel Cohen, linguiste reconnu, prêtait à l'occasion son concours à *L'École et la Nation*, revue du PCF, pour ce qui touchait à l'enseignement du français. Il ne s'agissait pas, pour Cohen, de mettre en place une recherche originale sur les méthodes de l'enseignement du français à l'aune des progrès de la linguistique. Il menait plutôt, dans cette revue, un travail de vulgarisation de ses propres recherches sur l'orthographe et la langue française. Néanmoins, cette collaboration le conduisait à évoquer régulièrement, dans les réunions du groupe, les problèmes de l'enseignement du français[1610]. En tout cas, deux membres de ce groupe jouèrent un rôle particulièrement actif au service de la réforme de l'enseignement du français : Jean Dubois, « apôtre du structuralisme » et Jean Peytard, co-auteur, avec Émile Genouvrier, de *Linguistique et enseignement du français.*

Dans le domaine des études littéraires, la situation était plus complexe. Deux noms, étroitement liés aux premières années de l'AFPF, s'imposent immédiatement : ceux de Pierre Barbéris, président de l'association de 1968 à 1975, et de Roger Fayolle, membre du bureau à diverses fonctions entre 1968 et 1975. L'un et l'autre prêtèrent leur collaboration à la

[1606] Dans les archives de Marcel Cohen, on trouve la mention d'un cercle des linguistes dès 1950. Mais il faut attendre 1956 pour avoir des traces d'un fonctionnement régulier (comptes rendus de réunion, etc.) À partir de 1971, le groupe connut, semble-t-il, d'importantes difficultés. Archives du PCF, fonds Marcel Cohen.
[1607] Jean Dubois, Combats pour la linguistique, op.cit., p. 157.
[1608] Marcel Cohen, « Sur le marxisme en linguistique », *La Nouvelle critique*, n°156, 1964, p. 57 *sqq.* ; Georges Mounin, « Linguistique, structuralisme et marxisme », *La Nouvelle critique*, n°7, octobre 1967, p. 19 *sqq.*
[1609] Nicolas Marr, inspirateur de la linguistique soviétique jusqu'en 1950, date à laquelle Staline lui-même, intervenant dans le débat, dénonça l'inexactitude de ses thèses.
[1610] À titre d'exemple, compte-rendu de la réunion du 19 juin 1961, section de linguistique du CERM, archives du PCF, fonds Marcel Cohen, B1,19 juin 1961.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Nouvelle critique ou à *L'École et la Nation,* et leur engagement au PCF était notoire. Il ne semble pas, toutefois, qu'il y ait eu, en lettres, un « réseau communiste » comparable à celui qui existait en linguistique. La position des universitaires marxistes à l'égard du renouvellement des études littéraires et de la critique était, du reste, ambiguë. Pour Pierre Barbéris comme pour Roger Fayolle, le rejet de l'histoire inhérent aux tentatives de la nouvelle critique, était suspect, au regard d'une analyse marxiste de la littérature. Pour autant, ils participaient eux aussi du vaste mouvement de renouveau des études littéraires, mais par un autre biais.

À l'ENS de Saint-Cloud, aux côtés de Jean Goldzink, Georges Lemoine et Maurice Tournier, Pierre Barbéris avait constitué un séminaire d'initiation dont le but était « *d'orienter les élèves entrants, formés par les classes préparatoires et la tradition rhétorique, à la lecture et à l'exploitation des textes originaux, essentiellement la presse, l'infra ou la paralittérature, les œuvres majeures étant relues dans une perspective et dans un environnement socio-historique plus large, et la production littéraire étant étudiée dans ses diverses composantes structurelles et idéologiques* » [1611]. Pierre Barbéris fut l'un des moteurs du renouveau des études romantiques françaises : il œuvra à la création du Centre d'études romantiques françaises en 1969 à l'ENS de Saint-Cloud, puis la mise sur pied de la Société des études romantiques en 1971. Il fut donc un pilier du renouveau de l'histoire littéraire française.

La *Nouvelle critique*, revue du PCF, s'était aussi montré, à ses débuts, méfiante à l'égard des courants de la « critique nouvelle », oublieux de l'histoire [1612]. Cette ligne avait été complètement délaissée par la revue à compter de 1967 au profit d'une alliance avec le groupe *Tel Quel,* qui incarnait, depuis le début des années 1960, l'avant-garde critique et littéraire. Frédérique Matonti a reconstitué les motivations stratégiques d'un « "mariage" de raison » qui trouva son apogée au colloque de Cluny I « Linguistique et littérature », organisé en 1968, *Tel Quel* et le PCF se retrouvant pour dénoncer les abus du gauchisme. Cette alliance tourna à l'affrontement au colloque de Cluny II « Littérature et idéologie », d'avril 1970, avant d'éclater lors de la conversion de *Tel Quel* au maoïsme en 1971[1613]. Entre temps, le compagnonnage avec *Tel Quel* avait permis à la *Nouvelle critique* d'affirmer sa position

[1611] « Recherches et travaux », *Romantisme,* n°1-2, 1971, pp. 255-259. Témoignage de Pierre Barbéris, mars 2006.
[1612] Roger Fayolle, « La "critique nouvelle" », *La nouvelle critique*, n°176, mai 1966, pp. 114-135 ; « Nouvelle critique et nouvelle histoire littéraire », *FA*, n°2, juin 1968, pp. 24-28
[1613]Frédérique Matonti, *Intellectuels communistes. Essai sur l'obéissance politique. La Nouvelle critique (1967-1980),* Paris, La Découverte, 2005, chapitre 5 « Les passeurs : littérature et critique littéraire », pp. 167-201.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

dans la sphère des revues communistes, tout en participant de la lutte concurrentielle entre les partis de gauche pour capter l'intelligentsia[1614].

Cette conversion à la modernité de la Nouvelle Critique eut pour conséquence de faire d'une revue communiste le relais de thèses extrêmes sur la littérature, mettant à bas les notions d'œuvre, d'auteur et de création. La conception de la littérature défendue par *Tel Quel* ne prétendait pas uniquement transformer l'appréhension des textes littéraires, elle s'accompagnait d'une dénonciation d'un certain type d'écrits, condamnés, non pas seulement pour l'usage scolaire qui en était fait, mais pour leur fonction propre, en tant qu'écrit, dans la perpétuation de l'idéologie bourgeoise :

> *« Toute classe institue un mode d'appropriation du langage. Pour la bourgeoisie, par exemple, pour le capitalisme, c'est la rhétorique, c'est le roman. Contester le système rhétorique ou les formes narratives, c'est déjà mettre en cause l'idéologie bourgeoise, la conception bourgeoise du monde (comme hiérarchie accumulative, racontable, "pleine de sens") »*[1615].

Il ne s'agissait pas, comme le faisait Jakobiak, d'incriminer le contenu des œuvres, mais de considérer le style même comme un instrument politique. Aux côtés de la *Nouvelle critique*, une nouvelle revue *Littérature/Science/Idéologie* remplit, avec une diffusion beaucoup plus confidentielle, un rôle comparable[1616]. Nous n'avons malheureusement pas trouvé d'étude à son sujet et elle ne figure pas parmi les revues considérées d'ordinaire comme revues communistes. Cependant, les citations de Pierre Juquin, la dénonciation de la révolution culturelle chinoise, les publicités pour la revue *Dialectiques : recherches théoriques*, l'inscrivaient bel et bien dans l'orthodoxie communiste.

Le premier numéro, paru en 1970, s'ouvrait sur la publication de six positions définissant le rôle que la revue entendait jouer dans l'université. Selon une rhétorique dont on a vu les germes dans les *Cahiers de littérature*, mais qui trouvait là son plein épanouissement, il s'agissait d'élaborer une « *critique de l'idéologie à l'œuvre dans l'enseignement* » et de lutter *« pour une pratique scientifique contre une pratique obscurantiste de la "littérature" tout en dénonçant les déviations technocratiques* »[1617]. L'enjeu n'était plus seulement social, il était explicitement politique comme le rappelait la

[1614] *Ibid.* p. 194.
[1615] « "Tel Quel" nous répond », *La Nouvelle critique*, n°8-9, novembre-décembre 1967, p. 51.
[1616] Aucune allusion dans Pierre Gaborit, « La presse communiste », *Projet*, novembre 1974, pp. 1030-1045 ; le périodique n'est pas mentionné dans Claude Bellanger, Jacques Godechot, Pierre Guiral et Fernand Terrou, *Histoire générale de la presse française.*, t. 5 : *De 1958 à nos jours*, Paris, PUF, 1976, 550p.
[1617] Littérature : science/idéologie, n°1, 1970, p. 1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

sixième et dernière position : « *Ces objectifs doivent nécessairement s'articuler sur les luttes politiques et économiques en cours* »[1618].

Le premier numéro reproduisait divers exposés présentés par des professeurs, des lycéens ou des étudiants lors d'une conférence organisée à Malakoff en février 1970, au cours d'un cycle intitulé « Lutte idéologique et littérature ». S'y côtoyaient entre autres, un rapport d'un élève du lycée Michelet, Hugo Lacroix, sur l'enseignement du français au lycée, et une analyse de Jean-Louis Houdebine, (professeur de lettres à Poitiers, proche de *Tel Quel*, et membre du PCF à cette date) sur « l'idéologie du "Lagarde et Michard" ». Si la diffusion de la revue resta confidentielle – on pouvait lire en première page, la liste des quelques librairies assurant sa vente – elle offrait un autre témoignage du rôle joué par les milieux communistes dans la diffusion de thèses « novatrices », et de la signification politique dont ces thèses étaient, de ce fait, investies. Cet avant-gardisme contribua sans doute à accréditer l'image d'un PCF subversif dans le domaine culturel, bien qu'il n'ait pas officiellement rompu avec l'humanisme de Cogniot.

Plusieurs facteurs concoururent ainsi à revêtir l'enseignement du français d'une dimension politique et sociale. Dans l'ordre des idées, le doublet marxiste science/idéologie – remis à l'honneur par Althusser – constituait une arme de choix pour renvoyer l'enseignement littéraire, dans ses modalités traditionnelles, du côté de l'idéologie de la classe dominante, et y dénoncer un instrument au service de la bourgeoisie. Toujours sur le plan théorique, la représentation bourdieusienne de la violence symbolique s'exerçant dans l'école à travers le langage et le rapport à la culture valorisé par l'école fragilisait, plus qu'un autre, l'enseignement du français.

Le succès de ces représentations, leur diffusion dans certains milieux, relèvent de phénomènes d'ordre sociopolitique, dont l'analyse mériterait d'être affinée. L'attraction exercée par la politique sur le milieu des étudiants et intellectuels littéraires, que ce soit au sein d'un Parti Communiste soucieux de renouer, sur ses franges, avec la modernité et l'avant-garde, ou bien dans l'aventure maoïste, créait une conjonction favorable à la diffusion de tels discours. D'autre part, l'accès au statut d'étudiant ou d'intellectuel d'une fraction importante, par rapport aux générations précédentes, d'élèves d'origine populaire créait des conditions propices à une prise de conscience collective des enjeux et des difficultés de cette promotion sociale. L'heure n'était plus à la méditation solitaire d'un Michelet[1619], d'un

[1618] « Six positions », *Littérature : science/idéologie*, n°1, 1970, p. 1.
[1619] Jules Michelet, *Le Peuple*, Paris, Flammarion, 1974 (1ère édition, 1846), 247 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Guéhenno[1620] ou d'un Albert Thierry,[1621] sur la dialectique de la fidélité et de la trahison, mais à une reprise en main du système scolaire par ses rescapés.

La conjonction de ces deux phénomènes fut, dans certains cas, spectaculaire. Introduisant les actes du colloque sur l'enseignement de la littérature organisé en 1975, Michel Mansuy brossait un portrait de groupe saisissant de cette génération de jeunes gens d'origine populaire qui, pour la première fois, accédèrent en masse à l'enseignement supérieur dans les années 1960 :

> *« Pas question […] de renier sa condition en vénérant la Culture. Pas question non plus de jeter les livres au feu. Ils entendent affirmer contre la Littérature (toujours la majuscule) leur appartenance de classe et ils le font avec éclat, et même avec des éclats (on l'a vu en 1968). Car ils ont le nombre, ils ont une doctrine, celle de Marx, un concept opératoire dont ils usent et abusent, celui d'idéologie tel que Marx l'a défini, une méthode, l'analyse critique. La marque de cette détermination, c'est la vigueur avec laquelle ils dénoncent l'idéologie dominante. S'ils étaient encore à ce point dominés, ils ne parleraient pas aussi haut. Mais ils sont sûrs d'eux. Ce que n'étaient pas leurs aînés »*[1622].

Michel Mansuy prenait soin de préciser que cette politisation du rapport à la culture n'était le fait que d'une partie seulement des nouveaux Caliban : à leurs côtés, se trouvaient aussi des « *défenseurs convaincus* » de la Culture, et ceux qui, plus modestement, travaillaient avec acharnement pour faire de la littérature, de l'enseignement littéraire « *leur futur gagne-pain* ». Il omettait, en revanche, de préciser que nombre d'héritiers avait prêté main forte à cette contestation. L'aventure gauchiste, communiste ou maoïste en avait tenté plus d'un. Aussi séduisante soit-elle, l'explication sociologique ne saurait rendre raison à elle seule de cette phase de l'histoire intellectuelle française.

Ainsi les controverses sur la rénovation de l'enseignement du français se déployaient-elles sur trois niveaux, ou si l'on préfère, dans trois espaces différents : scientifique, professionnel et politique. Au même moment, et dans la foulée de mai 1968, la création de l'université de Vincennes, haut lieu d'une avant-garde politique et intellectuelle, lieu d'expérimentation d'une nouvelle conception de l'enseignement – Vincennes était ouverte aux non-bacheliers – témoignait de la possible convergence de ces trois registres[1623]. Si, pour

---

[1620] Jean Guéhenno, *Caliban parle*, Paris, Grasset, 1928, 223 p.

[1621] Albert Thierry, *L'homme en proie aux enfants*, Paris, Cahiers de la Quinzaine, 1909, 213 p.

[1622] Michel Mansuy, « Avant propos », dans *Enseignement de la littérature : crise et perspectives*, actes du colloque organisé par la Faculté des lettres modernes de Strasbourg, 11-13 décembre 1975, Nathan, 1977, pp. 3-6.

[1623] Michel Debeauvais définit ainsi les trois tendances fondatrices de Vincennes : « a) La critique du savoir académique, et notamment des orthodoxies prédominantes dans les sciences sociales ; b) Vincennes comme contre-modèle de la société environnante : refus de la sélection sous toutes ses formes, refus de la compétition individuelle, de la loi du profit, refus de former des cadres conformes aux besoins de l'économie capitaliste, des

l'enseignement du français, il n'y avait pas projection exacte d'un espace sur un autre, il y avait en revanche, comme nous avons pu le voir au cours de l'analyse, des passeurs qui articulaient, dans leurs pratiques et leurs représentations, cette triple aspiration rénovatrice. Pour que la réforme de l'enseignement du français prenne corps comme mot d'ordre fédérateur, il fallait pourtant que la synthèse s'opère à un niveau supérieur : ce fut le rôle de l'AFPF de donner une unité à ces aspirations diffuses.

"chiens de garde de la bourgeoisie" ; c) Vincennes comme foyer de lutte politique, où la critique théorique serait liée à la pratique des conflits sociaux », Michel Debeauvais, L'Université ouverte : les dossiers de Vincennes, Grenoble, PUG, 1976, p. 7. Sur Vincennes, voir aussi Rémi Faucherre, Atypie-Utopie, Vincennes, naissance d'une université. Mai 1968-janvier 1969, maîtrise d'histoire, sous la dir. de Michelle Perrot, Paris VII, 1991-1992.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

CHAPITRE XI

RÉNOVER LE FRANÇAIS OU SAUVER LE LATIN : NAISSANCE DE L'AFPF ET RECOMPOSITION DU PAYSAGE ASSOCIATIF

Tout en refusant d'admettre de plein droit en son sein les modernes, la SPFLA avait su longtemps conserver le monopole de la représentation des professeurs de lettres. Cette situation prit fin en juin 1967 avec la naissance d'une association rivale, l'Association française des professeurs de français (AFPF). Née d'une initiative officielle, élément d'une politique de présence française sur la scène internationale, l'AFPF s'émancipa de ce cadre initial pour reprendre à son compte l'ambition rénovatrice qui s'exprimait sur le terrain. Au fil des positions défendues par l'une et par l'autre se dessinait peu à peu, entre les deux associations, un partage des territoires.

A. L'AFPF, antithèse de la Franco-Ancienne ?

Créée pour représenter les professeurs français sur la scène internationale, l'AFPF incarna, d'emblée, une conception nouvelle de l'association de spécialistes.

1. L'AFPF : porte-parole de la France sur la scène internationale

Si les anciennes associations de spécialistes avaient dû leur naissance, au début du XXe siècle, à la mobilisation des professeurs soucieux de peser dans les réformes face au gouvernement[1624], la création de l'AFPF répondait à une toute autre logique. Il s'agissait pour les autorités, préoccupées par la place de la langue française à l'étranger, d'assurer la

[1624] Suzanne Citron, Aux origines de la Société des professeurs d'histoire géographie …, op.cit.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

représentation de la France sur la scène internationale dans la Fédération internationale des professeurs de français en gestation.

* Une Fédération internationale pour les professeurs de français

Laissé en suspens en décembre 1964, le projet de Fédération internationale des professeurs de français, proposé par le belge Louis Philippart, bénéficia à compter de 1966 d'un contexte plus favorable.

La création auprès du premier ministre du Haut comité de défense et d'expansion de la langue française, institué par un décret du 31 mars 1966[1625] consacrait l'intérêt des plus hautes autorités pour la question linguistique. En 1966, le BEL devint le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises (BELC) après rattachement du Centre de recherche pour l'enseignement de la civilisation : au même moment, la structure associative fut abandonnée au profit d'une institutionnalisation du BELC comme section spécialisée du CIEP. Ces transformations institutionnelles attestaient d'une implication croissante des autorités françaises – premier ministre et ministère de l'Éducation nationale, notamment – dans le développement du français langue étrangère.

Louis Philippart bénéficia d'autre part du soutien de Jean Auba. Ce normalien, agrégé de lettres (1941), avait été nommé directeur de la Coopération au ministère de l'Éducation nationale[1626] après son passage dans les cabinets de Joxe, Guillaumat, Paye et Sudreau[1627]. Nommé directeur du CIEP en 1966, d'abord en conservant ses fonctions de directeur puis à temps plein, Jean Auba occupait désormais une position stratégique pour faire avancer le projet de FIPF. Louis Philippart reçut également le soutien de Basdevant, directeur général des relations culturelles au ministère des Affaires étrangères. D'après les comptes-rendus elliptiques de la Franco-Ancienne, d'autres personnes semblent avoir suivi ce dossier pour le gouvernement français : Henri Domerg, conseiller technique au cabinet du premier ministre Georges Pompidou, Philippe Rossillon, rapporteur général du Haut Comité de la langue française, très impliqué dans les échanges entre le Québec et la France, enfin, André Reboullet, directeur adjoint du BELC et rédacteur en chef du *Français dans le Monde*. Dans le courant de l'année 1966-1967, en lien avec Louis Philippart, ils préparèrent la naissance de

[1625] Décret n°66-203, du 31 mars 1966, *JORF*, 7 avril 1966, p. 2795.
[1626] Entretien avec Jean Auba, 14 juin 2007.
[1627] Notice biographique de Jean Auba, *Témoins et acteurs des politiques…*, *op. cit.*, pp. 23-26.

la Fédération dont le baptême devait avoir lieu à la Biennale de la langue française, organisée à Québec en septembre 1967[1628].

La biennale du Québec marqua une étape décisive dans l'histoire de la francophonie. Tandis qu'était mis au point un projet de Conseil international de la langue française, que des accords de coopération étaient signés entre le Québec et la France, les délégués des associations de professeurs de français d'Argentine, de Belgique, de Bolivie, du Canada, du Danemark, des États-Unis, de France, du Ghana, du Japon, du Nigéria, du Québec, munis de pouvoirs provenant des associations du Brésil, du Chili, de la Corée du Sud, de l'Inde, de la Suisse et de l'Uruguay, réunis du 6 au 9 septembre 1967, adoptèrent une résolution tendant à la création d'une Fédération internationale de professeurs de français. L'assemblée constitutive devait avoir lieu en juillet 1968 à Paris. En raison des événements de mai 1968, ce congrès constitutif fut repoussé à l'année suivante : la Fédération internationale des professeurs de français vit donc le jour en 1969.

Le 15 juin 1967, peu avant la Biennale de Québec, l'Association Française des Professeurs de Français avait été portée sur les fonts baptismaux. Nulle coïncidence dans la proximité de ces dates : l'on avait créé pour les professeurs de français français un porte-parole international plus digne que l'antique Franco-Ancienne.

* L'AFPF : fille et mère de la FIPF

> *« Un regroupement des professeurs de français dans le monde sous la formation d'une fédération internationale est actuellement projeté. […] Il nous a paru que la manière la plus efficace de préparer cette rencontre et d'envisager ce que pourrait être la participation des professeurs français, serait de réunir, au Centre international d'Études pédagogiques de Sèvres, un groupe de professeurs de français représentant toutes les catégories et soucieux des problèmes de leur enseignement »* [1629].

Voici en quels termes Jean Auba, directeur du CIEP de Sèvres, présenta à Jean Demoule le but d'une réunion à laquelle il souhaitait le convier en sa qualité de président de la Franco-Ancienne. Seuls trois responsables de la Franco-Ancienne furent invités à cette réunion : Jean Demoule, Marie Mattéi et Jean Hosotte. Encore Hosotte y fut-il d'abord associé en sa qualité de professeur à l'Institut des Professeurs de français à l'étranger. Cette

[1628] Activités du bureau, *RFA*, n° 157, juin 1967, p. 189-190, et p.194.
[1629] Courrier daté du 12 avril 1967, adressé par Jean Auba, directeur du CIEP à Jean Demoule, président de la Franco-Ancienne, et publié dans la *Revue de la Franco-Ancienne* n°158, septembre 1967, p. 299.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

réunion, qui se tint au CIEP le 11 mai 1967, servit en réalité à poser les premières bases d'une association française des professeurs de français[1630].

Pour quelles raisons avait-on jugé nécessaire de fonder une nouvelle association, au lieu de faire appel à la Franco-Ancienne ? Cette dernière était la première responsable de la création de sa rivale. Les comptes-rendus des débats suscités au sein de la Franco-Ancienne par la mise en place de la FIPF témoignent en effet de la grande frilosité de certains de ses dirigeants à l'égard de ce projet. Dès janvier 1965, lorsque Odette Philippe avait rendu compte, devant le bureau, de la réunion organisé au ministère des Affaires étrangères en présence de Philippart, des réserves avaient été formulées. Si Odette Philippe, Marie Mattéi, et Weiss approuvaient l'idée de Philippart, Hosotte et Lacroix avaient immédiatement soulevé le problème du latin : pour le premier, cette société risquait d'aviver la rivalité entre français et latin dans certains pays, pour le second, il fallait songer à créer une société internationale des professeurs de langues anciennes. Il revint à Hinard de rappeler, pour conclure, la doctrine de la société : « *Pour nous, l'enseignement du français et des langues anciennes forme un tout* » [1631]. Soucieuse de préserver l'unité pédagogique du français et des langues anciennes, les dirigeants de la Franco-Ancienne ne pouvaient réserver qu'un accueil mitigé à ce projet de société internationale où les langues anciennes n'auraient aucune place.

Un second problème émergea en 1967, à l'occasion des contacts pris par André Reboullet et Philippe Rossillon avec Demoule. Le compte-rendu du comité du 26 février 1967, où ces contacts furent évoqués, est assez obscur[1632] . Il semblerait qu'au cours de ces discussions, André Reboullet et Philippe Rossillon aient signalé à Demoule que dans les autres pays, les professeurs de l'enseignement privé ou les « professeurs de CEG » – entendons par là des professeurs de formation primaire comparables aux professeurs de CEG français – enseignant le français trouveraient naturellement leur place, via leurs associations respectives, dans la Fédération internationale. Cela posait bien entendu le problème de l'adhésion des professeurs du privé ou des professeurs de CEG à la Franco-Ancienne. On sait quelles étaient les réserves de la Franco-Ancienne à l'égard des professeurs de CEG. Aussi ne faut-il pas s'étonner de la solution qui fut alors soumise au comité. Proposant une « *formule assez souple de forme fédérative* », Demoule suggérait d' « *"abonner" ces collègues à la revue sans recueillir leurs "adhésions"* ».

[1630] Jean Demoule, « Deux nouvelles sociétés, deux problèmes », p. 398-302, n° 158, septembre 1967.
[1631] Réunion du bureau, 24 janvier 1965, *RFA*, n°149, juin 1965, pp. 78-79.
[1632] Réunion du comité, 26 février 1967, *RFA*, n°157, juin 1967, pp. 187-188.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Aussi Demoule ne fut-il sans doute pas tant étonné d'apprendre, le 11 mai 1967, qu'on envisageait la création d'une Association française des professeurs de français. Le dérouta en revanche l'hostilité manifestée par plusieurs des participants à l'égard de la Franco-Ancienne. En effet, quelle que fût l'attitude de la Franco-Ancienne à l'égard de la FIPF, d'aucuns se réjouissaient de pouvoir enfin battre en brèche la Franco-Ancienne, qui s'était aliéné une partie des enseignants par ses positions extrêmes, notamment à l'égard des professeurs de lettres modernes. Dans le récit qu'il livra au bulletin de la société, Demoule citait un florilège des réflexions entendues à l'occasion de ces échanges : l'un voulait « *créer une nouvelle société, mais de gauche cette fois !* », un autre se « *frottait les mains à l'idée qu'on eût "enfoncé la Franco-Ancienne"* », une « gaffe » attribuée par Demoule à un « *pédagogue de profession – donc n'enseignant pas…* »[1633], ce qui, aux yeux de Demoule, suffisait à le discréditer. Le souci de marginaliser la Franco-Ancienne était manifeste.

La composition de la délégation chargée de représenter la France auprès des autres associations des professeurs de français à Québec en fut une cinglante confirmation. Sur les quatre représentants français bénéficiant d'un financement officiel pour se déplacer à Québec, l'on ne comptait qu'un seul représentant de la Franco-Ancienne : Jean Demoule. Reboullet, rédacteur en chef du *Français dans le monde*, Denis Girard, directeur du Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française jusqu'à sa nomination comme IPR d'anglais, et Daniel Coste, membre du CREDIF, furent quant à eux délégués au nom de l'AFPF[1634]. Le choix de ces trois représentants s'expliquait, semble-t-il, par le fait qu'ils étaient, au titre d'autres institutions, invités à participer à la Biennale de la langue française[1635]. Le pari avait été tenu : la Franco-Ancienne ne serait pas la seule ni même la principale voix de la France sur le théâtre international des relations entre professeurs de français.

En février 1967, la Franco-Ancienne avait caressé l'idée d'une confédération qui préserverait sa place et ses prérogatives, sans la contraindre à changer de nature. Telle fut encore la position défendue par Demoule lors de la réunion constitutive du 15 juin 1967[1636]. Cette hypothèse fut immédiatement écartée par le recteur Antoine, président de séance : « *il [s'agissait] vraiment de réunir pour faire un tout : il [fallait] ainsi donner à chacun la chance de découvrir d'autres idées sans pour autant les combattre* ». La deuxième

[1633] Compte rendu de la réunion de Sèvres, *RFA*, n°158, septembre 1967, pp. 304-308.
[1634] Liste des délégués ayant signé la résolution relative à la création d'une fédération internationale, *RFA*, n°158, septembre 1967, p.307.
[1635] André Reboullet, « Naissance d'une association », *Le Français aujourd'hui,* n°1, p. 21.
[1636] Extraits du procès-verbal de l'assemblée constitutive de l'AFPF, réunion du 15 juin 1967, n°158, septembre 1967, p. 303-304.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

proposition faite par Demoule, celle d'une clarification des relations entre les deux associations dans les statuts fut elle aussi écartée, au motif, avancé par le recteur Imbs, que c'était affaire de règlement intérieur et non de statuts. En fait, il fallut attendre le congrès d'Orléans en 1971 pour que soit adopté un projet de règlement intérieur, qui ne mentionna en aucune façon la Franco-Ancienne[1637].

En l'absence de dispositions préservant les prérogatives de la Franco-Ancienne dans le texte des statuts, il restait aux dirigeants de la Franco-Ancienne à défendre leur place dans les instances de l'AFPF. Cette question fit l'objet d'un âpre débat, dont le compte-rendu de Demoule et les extraits du procès-verbal publiés dans la *Revue de la Franco-Ancienne* permettent de se faire une idée. L'organisation interne choisie pour l'AFPF était des plus traditionnelles : des sections régionales, un conseil d'administration – équivalent du comité de la SPFLA – composé de membres de droits (élus aux conseils d'enseignement et présidents des régionales), et de membres élus pour trois ans et renouvelés par tiers à l'assemblée générale, et enfin, un bureau, élu pou un an par le conseil d'administration. Après de vifs échanges, la SPFLA obtint dans les instances nationales mises en place en juin 1967, sept places sur soixante au conseil d'administration et trois places sur seize au bureau.

* Les principes d'une cooptation

Pour créer cette association, Jean Auba et André Reboullet avaient fait appel à des personnalités d'horizons divers. La composition des premières instances – bureau et conseil d'administration – reflète les logiques qui présidèrent à ces premiers rassemblements. Leur analyse apporte à ce titre un éclairage intéressant sur la structuration de l'Université française, et sur le positionnement respectif de ceux qui étaient jugés, par les pères fondateurs, susceptibles de s'intéresser à un tel projet.

Sur les soixante personnes que comptait le conseil d'administration, en y incluant les membres du bureau, trente avaient été visiblement choisies pour leur position institutionnelle. La sphère du français langue étrangère était très bien servie, avec sept personnes rattachées au CREDIF, au BELC, à l'Alliance Française, à la Fédération internationale du français universel, et à l'Institut des professeurs de français à l'étranger. On trouvait là une trace directe de la genèse singulière de l'AFPF.

L'université française figurait aussi en bonne place. Les facultés de lettres y étaient représentées par huit professeurs d'université au nombre desquels le président de la Société

[1637] *FA*, n° 15, novembre 1971, p.29, projet de règlement intérieur.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

d'études de la langue française, Louis Guilbert et le président de la Société d'histoire de la littérature française, René Pomeau. À leurs côtés, Gérald Antoine, professeur à la Sorbonne, apportait, en tant que recteur et ancien membre de cabinet, la caution du ministère[1638]. La présence de Paul Imbs s'expliquait assez logiquement par ses fonctions de directeur du centre de recherche sur le Trésor de la langue française. Au total, l'on comptait parmi ces professeurs six spécialistes de la littérature française, de la Renaissance au XXe siècle, deux lexicologues, et deux spécialistes de la grammaire et de la stylistique françaises, reflet assez fidèle de l'orientation des études françaises dans cette génération.

Les ENS de Saint-Cloud, Ulm et Sèvres avaient toutes trois délégué un maître de conférences spécialiste de langue ou de littérature françaises. Il semblerait que les organisateurs aient demandé aux directeurs des ENS de leur suggérer des noms. Cette procédure est tout cas attestée pour Pierre Barbéris, contacté, selon ses dires et ceux d'André Reboullet, par Henri Canac, directeur de l'ENS de Saint-Cloud[1639]. La directrice de l'ENS de Sèvres, Marie-Jeanne Durry, spécialiste de Chateaubriand, joignit sa participation à celle de Pierre Larthomas, maître de conférences dans la même école. L'on ne sait pourquoi, en revanche, l'ENS de Fontenay n'y fut pas représentée.

Si les spécialistes de l'étude académique de la langue et de la littérature françaises se trouvaient ainsi en bonne position, l'on avait fait une place à des perspectives plus utilitaires en conviant Claude Ledig, professeur à l'École nationale de commerce de Paris, et Marcel Hignette, professeur au Centre national des moyens d'enseignement pour la promotion sociale : c'était se montrer sensible aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français à des fins pratiques. La pédagogie n'était pas oubliée. L'Institut pédagogique national était représenté par Louis Legrand, directeur du service de la recherche pédagogique, et le CIEP par Jean Auba et Colette Stourdzé, conseillère pédagogique et ancienne professeur à l'Institut des professeurs de français à l'étranger.

Avec cinq représentants (six en incluant Auba), l'inspection générale des lettres était plus en retrait qu'il n'y paraissait. Trois inspecteurs – Guéhenno, Clarac et Bocognano – étaient à la retraite depuis, respectivement, 1960, 1966, et 1967. Des deux inspecteurs en exercice, l'un, Josserand, était inspecteur général de l'enseignement technique. L'autre, Jean Thomas, avait mené une carrière de fonctionnaire international au sein de l'UNESCO : l'inspection générale des lettres l'avait accueilli en 1960, lorsqu'il avait atteint la limite d'âge

[1638] « Rencontre avec Gérald Antoine », dans *Combats pour la linguistique…*, *op. cit.*, pp.83-93.
[1639] Témoignage écrit de Pierre Barbéris, mars 2006.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

fixée pour les fonctionnaires internationaux. Il semble qu'une part importante de son temps ait alors été absorbée par des missions à l'étranger[1640]. Les inspecteurs les plus directement impliqués dans l'avenir de l'enseignement du français dans le second degré avaient donc gardé une réserve prudente, conforme à la tradition. En effet, les membres du comité de la Franco-Ancienne, appelés à l'inspection, avaient systématiquement démissionné du comité à leur entrée en fonctions. Jean Demoule, enfin, siégeait dans ces instances en sa qualité de président de la Société des professeurs de français et de langues anciennes.

Les trente autres membres avaient plutôt été choisis pour représenter le corps enseignant dans sa diversité. L'on y trouvait encore trois enseignants du supérieur : un maître de conférences à Nancy, Arsène Chassang, auquel André Reboullet – détaché chez Hachette pour s'occuper du *Français dans le Monde* – avait peut-être songé en sa qualité d'auteur de la maison, un assistant à la Sorbonne, Jean-Marie Goulemot, cloutier de la même promotion que Claude Ledig, et Jean-Claude Chevalier, contributeur occasionnel du *Français dans le Monde* et ancien assistant de Gérald Antoine. Avec Gérald Antoine et Jean-Claude Chevalier se retrouvaient face à face, dans la nouvelle association, un représentant – certes, ouvert à la modernité - des études grammaticales françaises traditionnelles et un pionnier de leur renouveau par la linguistique. C'étaient là deux cultures différentes : en 1967, Jean-Claude Chevalier, Jean Dubois et Henri Mitterand avaient proposé à Gérald Antoine et Arveiller, responsables du *Français moderne*, un « *projet complet de refonte, tant pour la présentation que pour le contenu* »[1641] de cette revue *:* les négociations avaient échoué.

L'enseignement primaire n'y était présent que par ses cadres : deux inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale, trois professeurs d'école normale ou de centre de formation de PEGC, et un directeur d'école normale, mais aucun instituteur et aucun PEGC. En revanche l'enseignement secondaire apportait le gros des effectifs avec vingt professeurs de lycées dont un professeur de lycée technique. Comment ces derniers avaient-ils été choisis ? Six d'entre eux constituaient le contingent de la SPFLA négocié par Jean Demoule. Sept autres, sollicités par Jean Auba, enseignaient dans les lycées pilotes de la région parisienne, Sèvres, Enghien et Montgeron, et collaboraient, pour certains, aux *Cahiers pédagogiques*[1642]. L'on ne s'étonnera donc pas de trouver à leurs côtés deux plumes des

[1640] Notice biographique dans AAEENS, *Recueil 1986*, 1986, pp. 54-59.
[1641] Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique…*, *op.cit.*, p. 355. Par la suite, Gérald Antoine, qui ne se désintéressait pas des développements récents de la linguistique, s'efforça de moderniser la revue, mais selon une ligne moins radicale que celle proposée par ses trois interlocuteurs.
[1642] Jacqueline Brisson, professeur au lycée pilote de Sèvres, et présente à ces premières réunions, confirme le choix de Jean Auba de faire appel aux professeurs des lycées pilotes. Entretien avec Jacqueline Brisson, 25 avril 2003.

Cahiers pédagogiques, Jean Beaugrand – dont le rôle a déjà été plusieurs fois souligné – et Jean Beauté, le seul n'exerçant ni à Paris, ni dans la région parisienne mais à Angers. La présence de Jean Guillermou pouvant s'expliquer par ses liens de parenté avec le linguiste Alain Guillermou, il n'y a guère que trois professeurs dont on ne peut expliquer la désignation.

Ces choix n'étaient pas sans conséquence sur les caractéristiques de l'ensemble du groupe. Les hommes y étaient très largement majoritaires : quarante-neuf membres sur soixante. Cela tenait en partie à la forte représentation du supérieur – majoritairement masculin à cette date – mais pas seulement : sur les vingt professeurs de lycée, huit seulement était des femmes, proportion très inférieure à la réalité, y compris dans la seule catégorie des agrégés de lettres (55,5% de femmes en 1967)[1643]. Les préjugés implicites, qui faisaient passer les hommes avant les femmes dans la nomination des professeurs de classes préparatoires ou d'inspecteurs d'académie, n'étaient pas moins forts dans cette structure informelle.

La place occupée respectivement par les normaliens d'Ulm et de Saint-Cloud dans le conseil d'administration, renvoie une image saisissante de l'inscription de ces deux écoles dans la sphère des professeurs de lettres, et de leur participation respective aux évolutions en cours. Normaliens d'Ulm et de Saint-Cloud s'opposent ici diamétralement, et ce d'abord sur le plan des positions professionnelles – inspecteurs généraux et universitaires pour les ulmiens versus cadres du primaire et spécialistes du français langue étrangère pour les cloutiers. De cette première opposition en découle une seconde, celle des générations : les ulmiens avaient intégré l'ENS entre 1911 et 1948, les cloutiers entre 1937 et 1964. Les fonctions prestigieuses remplies par les ulmiens couronnaient des fins de carrière brillantes là où les postes moins convoités, occupés par les cloutiers, ne requéraient guère d'ancienneté. La même frontière séparait lettres classiques et lettres modernes : tradition littéraire et humaniste pour les littéraires classiques de la rue d'Ulm, enseignement de la langue dans ses usages divers pour les littéraires modernes de Saint Cloud. D'emblée, l'AFPF se présentait comme lieu de synthèse entre deux conceptions de la discipline, s'inscrivant dans des trajectoires professionnelles distinctes, et correspondant à deux moments historiques.

[1643] Voir annexe statistique.

Tableau 54 Profil des normaliens présents dans le premier conseil d'administration de l'AFPF (1967)

Normalien promotion		Nom	Agrégation	Année	Fonction
Ulm	1911	Jean Guéhenno	Lettres	1920	Inspecteur général
	1914	Pierre Clarac	Lettres	1920	Inspecteur général
	1916	Aristide Bocognano	Lettres	1919	Inspecteur général
	1920	Jean Thomas	Lettres	1925	Inspecteur général
	1922	Bernard Guyon	Lettres	1926	Professeur à la Faculté des lettres d'Aix en Provence
	1933	Alain Guillermou	Grammaire	1937	Secrétaire général de la Fédération internationale du français universel
	1936	Verdun-Louis Saulnier	Lettres	1939	Professeur à la Sorbonne
	1937	Jean Auba	Lettres	1941	Inspecteur général, Directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres
	1937	René Pomeau	Lettres	1941	Professeur à la Sorbonne, Président de la Société d'Histoire de la littérature française
	1937	Pierre Reboul	Lettres	1943	Doyen de la faculté des lettres de Lille
	1948	Roger Fayolle	Lettres	1952	Maître assistant à l'ENS d'Ulm
Saint-Cloud	1937	André Reboullet	Non	s.o.	Directeur adjoint du BELC
	1942	Georges Jean	Non (professeur de lettres modernes)	s.o.	Professeur à l'EN du Mans
	1944	Roger Petitjean	Lettres modernes	1962	Professeur à l'école normale de Paris. Centre de formation de professeurs de CEG
	1946	Pierre Barbéris	Lettres modernes	1960	Maître de conférences à l'ENS de Saint-Cloud
	1954	Michel Dabène	Lettres modernes	1960	Directeur du CREDIF
	1958	Jean-Marie Goulemot	Lettres modernes	1962	Assistant à la Sorbonne
	1958	Claude Ledig	Lettres modernes	1962	Professeur à l'École nationale de commerce de Paris
	1959	Daniel Coste	Lettres modernes	1964	Directeur adjoint du CREDIF (Saint Cloud)
	1959	Daniel Durosay	Lettres modernes	1964	Professeur à l'EN de la Seine
	1964	Pierre Marillaud	Non	s.o.	Inspecteur départemental de l'éducation nationale à Decazeville
Sèvres	1937	Odette Philippe	Non (certifiée de lettres classiques)	s.o.	Professeur au lycée Honoré de Balzac Paris
	1942	Lucette Chambard	Lettres	1946	Professeur au lycée d'Enghien

Source : Tract de l'AFPF, fin 1967-début 1968, archives de l'ENS de Saint-Cloud, CAC, 19850676/13.

Quelques anomalies dans ce système bien ordonné, trahissaient néanmoins les évolutions en cours. L'homologie de position entre Roger Fayolle et Pierre Barbéris, tout comme le statut de Jean-Marie Goulemot, cloutier, agrégé de lettres modernes et assistant à la Sorbonne, reflétaient l'alignement récent des fonctions remplies par les deux ENS ainsi que la percée des lettres modernes dans l'enseignement supérieur. Ces transformations structurelles accompagnaient et facilitaient la synthèse tentée par les fondateurs de l'AFPF.

Jean Demoule avait réussi à négocier sa désignation comme vice-président de l'AFPF, en sa qualité de la président de la SPFLA, et la présence de deux autres membres de la société au bureau. Cet équilibre fut très vite ébranlé. Dès la deuxième assemblée générale, le 29 juin 1968, le remaniement du bureau – engendré notamment par le départ de Gérald Antoine, appelé comme conseiller technique auprès du ministre– s'était traduit par le départ de Demoule. De ce départ, la chronique « Vie de l'association », livra un récit sans doute édulcoré. Faisant référence à ses lourdes fonctions de président de la « *Franco-Ancienne* », l'auteur du texte expliquait que, « *pour s'y consacrer tout entier et avec une plus grande liberté d'action , [il avait] renoncé à faire partie du nouveau bureau* » [1644]. Suivaient des remerciements pour l'aide apportée. Pierre Barbéris, élu président à la suite de Gérald Antoine, laisse entendre quant à lui que Demoule aurait plutôt été poussé vers la sortie[1645], ce que confirment du reste les propos de Demoule à l'assemblée générale de la SPFLA[1646]. Le départ d'Odette Philippe, suivie par Suzanne Henches qui démissionna du bureau en mars 1969 témoignaient d'un malaise latent[1647].

La situation se rétablit à l'assemblée générale de 1969. Trois membres de la SPFLA figurèrent à nouveau au bureau de l'AFPF : il s'agissait d'Hinard, nommé vice-président pour le premier cycle du second degré, de Roussel, adjoint au rédacteur de la revue, et de Marie Mattéi, membre du bureau. Mais l'appartenance de ces membres à la SPFLA ne figurait pas dans l'organigramme du bureau, publié en première page de la revue. Du reste, cette situation ne se prolongea pas longtemps : Mattéi et Roussel se retirèrent en 1971, suivis par Hinard en 1973. À compter de cette date, il n'y eut plus entre les bureaux des deux associations de participations croisées susceptibles de favoriser les initiatives conjointes. En revanche, Hinard, Demoule, Roussel continuèrent de participer au conseil

[1644] André Reboullet, « Vie de l'association », *FA*, n°3, novembre 1968, p. 9.
[1645] Témoignage écrit de Pierre Barbéris, mars 2006.
[1646] À l'assemblée générale de septembre 1968, Jean Demoule expliqua aux adhérents de la SPFLA qu'il était, à l'AFPF, sur un « siège éjectable », assemblée générale, 4-7 septembre 1968, *RFA*, n°164, juin 1969, p. 799 *sqq.*
[1647] Roger Fayolle, «Vie de l'association », *FA*, n°6, p. 42.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

d'administration[1648]. L'AFPF avait, en tout cas, affirmé son indépendance et pouvait s'engager dans une voie originale.

2. Une association de spécialistes d'un genre nouveau

* L'AFPF : symptôme de la mue des associations de spécialistes

Les principales associations de spécialistes avaient vu le jour au début du XXe siècle, dans un contexte marqué par la floraison des associations professionnelles enseignantes[1649], la division des ordres d'enseignement et la querelle scolaire entre école publique et école privée. Ce contexte avait laissé son empreinte sur leurs statuts et leur fonctionnement. Mais, à des rythmes divers, ces sociétés avaient – pour la plupart d'entre elles – entamé une mue après la Seconde Guerre mondiale afin de prendre en compte les conditions nouvelles de l'éducation en France. À bien des égards, les statuts dont se dota l'AFPF en 1967 incarnaient l'aboutissement de ces diverses évolutions ; de ce fait, elle marquait une rupture totale par rapport à la SPFLA qui, contrairement au reste des associations, n'avait guère modifié la définition de son périmètre et de ses buts.

À l'origine, les associations professionnelles enseignantes, qu'elles regroupent les professeurs par corps, établissements, ou spécialités, poursuivaient conjointement des buts pédagogiques et catégoriels. Par conséquent, la définition des membres auxquels la société était ouverte revêtait une importance stratégique : il s'agissait de savoir qui pouvait bénéficier des prérogatives revendiquées par le groupe pour ses membres. De la définition du champ donné à l'association dépendait la légitimité des revendications portées par cette association. Aussi la plupart des associations de spécialistes avaient-elles, initialement, restreint leur champ à l'enseignement secondaire public, seul espace où le spécialiste, défini par la formation reçue, avait une existence reconnue.

Le processus inachevé de syndicalisation des associations professionnelles avait modifié la donne. L'autorisation des syndicats, puis la consécration de leur rôle à la Libération – que ce soit au sein des instances paritaires du ministère ou dans les élections aux conseils d'enseignement avaient débouché sur une marginalisation relative des autres associations professionnelles et sur une redistribution des rôles, les associations de spécialistes étant invitées à se concentrer sur les questions pédagogiques relatives à leur discipline tandis que les syndicats prenaient en charge les questions catégorielles et les

[1648] D'après la liste des présents au conseil d'administration du 30 novembre 1974, *FA*, n°30, mai 1975, p. 10.
[1649] Paul Gerbod, « Associations et syndicalisme universitaire de 1828 à 1928 (dans l'enseignement secondaire public) », *Le Mouvement social*, n° 55, avril-juin 1966, pp. 3-45.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

questions pédagogiques concernant l'ensemble du système éducatif. Ce partage des rôles restait précaire et les conflits entre syndicats et associations professionnelles, analysés par Laurent Frajerman, témoignaient des difficultés qu'il soulevait[1650]. Le système des participations croisées entre les instances de ces différents groupements facilitait cependant l'harmonisation des positions et la coordination des initiatives.

Cette redistribution des rôles avait favorisé l'ouverture des associations de spécialistes aux autres ordres d'enseignement : les écoles primaires supérieures avant la guerre, les cours complémentaires à la Libération. La défense des intérêts catégoriels n'étant plus leur objectif premier, les questions relatives à l'enseignement des disciplines pouvaient constituer un terrain commun de coopération. L'APMESP avait ouvert ses portes aux maîtres des différents ordres d'enseignement dès les années 1930, puis avait modifié ses statuts et son titre en 1945 en pour faciliter leur adhésion et leur permettre d'accéder à des postes éligibles dans ses instances nationales[1651]. De la même façon, la Société des professeurs d'histoire et géographie s'était ouverte aux professeurs d'écoles primaires supérieures et à ceux de l'enseignement technique dans l'entre-deux guerres, puis avait timidement accueilli les professeurs de cours complémentaires en 1946[1652]. Enfin, à l'assemblée générale du 11 novembre 1964, elle avait modifié ses statuts afin de pouvoir conférer le titre de membre actif à « *tous les membres de l'enseignement public chargés de l'enseignement, soit de l'histoire et de la géographie, soit de l'une ou l'autre de ces disciplines* », sans mention des différents ordres ou degrés d'enseignement contrairement aux formules choisies précédemment[1653]. L'ouverture et l'expansion des CES, où se côtoyaient maîtres de CEG et professeurs de type lycée, ne faisait qu'accroître la pertinence de tels rapprochements.

L'AFPF s'inscrivait directement dans cette logique. Pouvaient être membres actifs, selon les statuts de 1967, « les personnes majeures de nationalité française chargées de l'enseignement du français dans l'enseignement public ou dans des établissements agréés ou conventionnés par l'État ; à l'étranger, les professeurs français détachés chargés de

---

[1650] Sur ce processus et son interruption, Laurent Frajerman, « Syndicalisation et professionnalisation des associations professionnelles enseignantes entre 1918 et 1960 », dans Danielle Tartakowsky et Françoise Tétard (dir.), *Syndicats et associations. Concurrence ou complémentarité*, Rennes, PUR, 2006, pp. 97-106.

[1651] Éric Barbazo, *L'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public (APMEP). Un acteur politique, scientifique, pédagogique de l'enseignement secondaire mathématique du 20e siècle en France*, thèse, histoire des sciences, EHESS, 2009. ; Éric Barbazo, Pascale Pombourcq, *Cent ans d'APMEP*, brochure APMEP n°192, à paraître, pp. 20-21.

[1652] Modification des statuts, *Bulletin de la SPHG*, n°108, novembre 1946, pp. 12-13 ; n°109, janvier 1947, p. 58.

[1653] *Bulletin de la SPGH*, n°186, avril 1964, pp. 524-526.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'enseignement du français ». La définition des membres actifs ne portait pas mention des différents ordres ou degrés d'enseignement auxquels pouvaient appartenir les membres de la société, comme cela se voyait encore dans les statuts de l'APHG avant la réforme de 1964. Le seul fait d'être chargé d'un enseignement du français suffisait à qualifier pour entrer dans la société.

Cette ignorance volontaire des différences de degrés était poussée un peu plus loin. En effet, nulle mention n'était faite des diverses catégories d'enseignement dans la description des instances nationales de l'association. Si la SPHG avait progressivement simplifié – par regroupements – la liste des catégories représentées au comité proportionnellement à leur part dans la société, puis renoncé, en 1964, à ce mode de calcul, ses statuts précisaient cependant encore que « *la répartition de ces membres élus [devait] être telle que les divers ordres d'enseignement [fussent] effectivement représentés et que la représentation du personnel masculin comme du personnel féminin [fût] toujours assurée par au moins un tiers de ses membres* » [1654]. Nulle précision de ce genre dans les statuts de l'AFPF. Les questions catégorielles y étaient purement et simplement gommées.

Enfin, signe d'une ultime rupture avec le passé des associations de spécialistes, l'AFPF ouvrait ses portes aux professeurs enseignant dans des « *établissements agréés ou conventionnés par l'État* » (article 3), ce qui incluait donc les écoles privées sous contrat. Sur ce point, l'AFPF était isolée : les autres grandes associations de spécialistes avaient conservé, de l'époque héroïque de la querelle scolaire, l'ancrage dans l'enseignement public. Comment expliquer ce choix singulier ? Ont pu jouer tout d'abord les diverses réformes intervenues récemment concernant le niveau et le statut des professeurs de l'enseignement privé : ces mesures avaient significativement rapproché les professeurs de l'enseignement privé de leurs homologues de l'enseignement public. D'autre part, les ambitions internationales qui avaient présidé à la création de l'AFPF avaient pesé, on l'a vu, en faveur de l'effacement d'une frontière qui n'avait pas de sens en tant que telle à l'étranger[1655]. L'association se voulait cependant laïque, s'interdisant, selon l'article 2 de ses statuts, « *tout prosélytisme politique, philosophique ou religieux* ».

Cette définition ouverte du vivier potentiel de l'association allait de pair avec une définition très circonscrite de ses objectifs. L'article 2 des statuts excluait du champ d'intervention de l'association les « *questions qui intéressent l'ensemble du personnel*

[1654] *Bulletin de la SPGH*, n°186, avril 1964, pp. 524-526.
[1655] Le régime des écoles privées varie sensiblement d'un pays à l'autre, et la question religieuse est, dans la plupart des pays, étrangère au statut public ou privé de l'établissement.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

enseignant ». Cela revenait à préserver les prérogatives des syndicats sur toutes les questions générales. Si la SPFLA avait étroitement lié la défense des langues anciennes à la défense de l'enseignement secondaire, intervenant parfois lorsque les lettres n'étaient pas directement concernées – songeons, par exemple, à l'alignement du moderne long sur le moderne court – l'AFPF s'interdisait à priori ce type de comportement, et entérinait la répartition des fonctions entre syndicats et associations professionnelles qu'avait imposée l'histoire. La délimitation des rôles semblait claire.

Ne figuraient pas même dans les objectifs de l'association l'examen des « *questions professionnelles* » propres aux professeurs de français ni la « *défense des intérêts spéciaux* » des professeurs de français. Sous des formulations diverses, cet objectif corporatif figurait pourtant encore, non seulement dans les statuts de la SPFLA, mais aussi dans les statuts plus modernes d'autres associations, comme la SPHG. Rompant là encore avec la SPFLA, qui avait systématiquement uni défense des disciplines et défense des professeurs – que l'on songe par exemple à la question de l'emploi des agrégés de grammaire – l'AFPF renonçait ainsi à la fonction de défense des intérêts catégoriels qu'assumait encore les autres sociétés. En ces temps où les professeurs de lettres modernes ployaient sous le poids des corrections, cette orientation n'avait rien d'un point de détail.

* La vocation propre de l'AFPF : l'enseignement du français

L'AFPF se donnait donc pour seul champ d'activité l'enseignement du français. Les statuts décrivaient avec précision les différents objectifs poursuivis dans ce cadre.

L'association avait comme but premier de « regrouper toutes les personnes chargées de l'enseignement du français, en vue de leur information réciproque et de la mise en commun de leurs expériences et de leurs recherches pédagogiques ». Si la facilitation des échanges constituait bien l'une des fonctions traditionnellement remplies par les associations de spécialistes, la mention des « recherches pédagogiques » témoignait d'une ambition scientifique nouvelle : l'on enrichissait ainsi l'échange de points de vue – intéressants certes, mais toujours subjectifs – par échange des résultats d'une recherche, avec toute les connotations de rigueur et de reproductibilité auxquels ce terme pouvait être associé. La faveur nouvelle dont jouissait la recherche pédagogique, tant auprès du ministère que du grand public trouvait ici un écho.

L'AFPF incluait dans son champ « l'enseignement du français comme langue maternelle et comme langue étrangère dans les divers ordres d'enseignement ou œuvres post-

et péri-scolaires ». Cette volonté d'embrasser la totalité de la chaîne d'enseignement était d'abord le corollaire logique de l'ouverture de l'association à tous ceux qui enseignaient le français. Mais elle témoignait aussi d'une prise de conscience de l'étroite interdépendance entre les niveaux d'enseignement : dès le départ, ce fut un credo de l'AFPF de vouloir repenser globalement l'enseignement du français, et non de traiter de manière sectorielle les différents degrés d'enseignement qui rentraient dans son champ. Si cette démarche rejoignait l'évolution observée dans les autres associations, en revanche, l'ouverture aux secteurs post- et périscolaires constituait une véritable nouveauté. Quelles qu'aient été les intentions initiales, cette piste ne fut, en réalité, guère explorée.

La place faite à l'enseignement du français langue étrangère, pourtant marginal dans le système scolaire français, ne saurait étonner, compte tenu des circonstances qui entourèrent la naissance de l'association. Conçue pour tenir le rang de la France dans la Fédération internationale des professeurs de français, l'AFPF ne pouvait se désintéresser de cet enseignement : exception faite des pays francophones, c'est le français langue étrangère qui intéressait au premier chef les associations des autres pays. D'autre part, cela favorisait la collaboration avec deux institutions auxquelles l'AFPF était organiquement liée : le Centre international d'études pédagogiques, qui accueillait régulièrement des professeurs de français étrangers, et la revue *Le Français dans le monde.* Enfin, cela permettait d'élargir l'audience des travaux sur l'enseignement du français langue étrangère menés en France au sein du CREDIF. Cette ouverture au français langue étrangère donnait donc un contenu concret à l'objectif mentionné au quatrième alinéa, à savoir l'établissement de « *relations avec les associations et organismes français et étrangers poursuivant des buts similaires* ».

Enfin, c'est en troisième position que figurait ce qui constituait d'ordinaire le cœur des occupations des associations de spécialistes, la défense et la promotion de l'enseignement du français dans ce que nous appellerons ses aspects institutionnels, instructions, programmes, horaires, examens et concours. Sur ce point, l'AFPF risquait de se trouver en concurrence directe avec la SPFLA.

* Le retour du refoulé syndical

La genèse de l'association expliquait la faible part, dans ses instances, des responsables syndicaux. André Hinard figurait bien au bureau, mais il y représentait la SPFLA. En revanche, le bureau n'accueillit brièvement, entre 1968 et 1969, que deux responsables du SNI, Jeanne Lordon, et Louis Rigaud. Ce retrait des syndicats renvoyait aussi à une évolution observable, cette fois, dans toutes les associations de spécialistes : à la

faveur de l'extension du corps enseignant et du renouvellement des cadres militants, le système des participations croisées entre le SNES, la Société des agrégés et les associations de spécialistes tendait à perdre son rôle structurant dans le second degré. En théorie, les statuts adoptés par l'assemblée générale fondatrice de l'AFPF entérinaient sans réserve le partage des tâches entre associations professionnelle et syndicats, et rendaient donc inutile la coopération informelle qu'avaient longtemps permise ces participations croisées. En pratique, l'AFPF ne put échapper au problème de l'assignation des rôles.

C'est à propos du service des professeurs de français qu'apparut pour la première fois la question des missions respectives de l'association et des syndicats. L'éditorial du numéro 5 du *Français aujourd'hui* daté d'avril 1969, rappelait, sous le titre « Défense du professeur de français », les éprouvantes conditions de travail imposées aux professeurs de français dans le second degré, du fait de l'élévation des effectifs et du redéploiement des horaires sur l'ensemble des classes du second cycle. En conclusion, le bureau invoquait les statuts : la défense et la promotion de l'enseignement du français, mission fixée par l'article 2, passait par la défense du professeur de français[1656] ! C'était là faire preuve d'une grande liberté d'interprétation, la défense du professeur ayant sans doute été délibérément omise des statuts à la création de l'association. En tout cas, l'article proposait une série de solutions pratiques pour alléger le service du professeur de français, mais ne précisait pas de quelle façon l'AFPF espérait les faire aboutir.

Cette question de méthode fut abordée par Pierre Barbéris à l'assemblée générale du 7 juin 1969. Le compte rendu porte la mise au point suivante :

> *« Le problème du service des professeurs de français : Comment l'AFPF peut-elle intervenir sur ce point important pour défendre les intérêts des professeurs de français ? Elle n'est pas un syndicat, mais elle peut collaborer avec les syndicats en leur fournissant des arguments techniques et pédagogiques pour qu'ils entreprennent une action en vue d'une amélioration de ce service»* [1657] .

Ainsi Barbéris reconnaissait-il les prérogatives des syndicats sur les questions corporatives : l'AFPF pouvait tout au plus jouer un rôle d'information et de proposition, mais il ne lui appartenait pas de mener une action revendicative. Dans les faits, il semble que cette déclaration n'ait eu aucune suite, faute de démarches du bureau, ou de réaction des syndicats. Il est vrai que la modification des horaires du second cycle liée à la mise en place de l'EAF avait quelque peu amélioré la situation. Ce registre d'action et de revendication fut, après

[1656] « Défense du professeur de français », *FA*, n°5, avril 1969, p. 16.
[1657] Compte rendu de l'assemblée générale, 7 juin 1969, *FA*, n°7, octobre 1969, p.13.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

cette tentative isolée, définitivement délaissé par l'association. Sur ce point, l'association passait la main.

Les débats du conseil d'administration du 29 janvier 1972, et les motions adoptées ce jour-là témoignèrent, pourtant, que l'association ne pouvait entièrement abandonner le terrain des luttes syndicales. Ces motions traitaient de deux questions différentes, mais liées : le problème de la laïcité et celui du rapport avec les organisations syndicales. Le premier problème était soulevé par la régionale de Rennes. Les organisations syndicales de l'enseignement public trouvaient un mot d'ordre commun dans la défense de la laïcité et de l'enseignement public face au privé. En s'ouvrant aux professeurs de l'enseignement privé, l'AFPF se coupait donc du reste des organisations progressistes. Fallait-il modifier l'article 3 ? Le conseil d'administration ne jugea pas cette transformation opportune, d'autant qu'un certain nombre d'adhérents provenaient de l'enseignement privé. En revanche, la motion adoptée affirmait l'attachement de l'AFPF à la défense de l'enseignement public et à la mise en place d'une « *école* ***nationale*** »[1658].

La seconde mise au point s'intitulait « *l'AFPF et les organisations syndicales* »[1659] et visait à clarifier la position de l'AFPF, mal comprise, semble-t-il, par certains syndicats. Cette motion soulignait les inévitables convergences et interférences de deux ordres de revendications des enseignants pour l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques : revendications quantitatives et revendications qualitatives. Si les premières relevaient prioritairement des syndicats et les secondes des associations, ces groupements étaient naturellement amenés à se préoccuper de tous les aspects des problèmes qui se posaient aux enseignants.

Suivait un exposé des positions défendues par l'AFPF sur le plan matériel et corporatif, exposé par lequel l'AFPF réaffirmait sa solidarité avec les luttes syndicales. L'AFPF défendait ensuite ses positions sur le plan pédagogique en précisant qu'elle rejetait « *les illusions pédagogiques et technocratiques* » – autrement dit, une rénovation pédagogique dépourvue d'un volet financier et matériel – « *le corporatisme* » – oubli des considérations pédagogiques au profit des considérations matérielles – « *la position du tout ou rien* ». Enfin, elle s'engageait à ne pas cautionner une « *pseudo-réforme* ». Il s'agissait, semble-t-il, mais le manque d'archives se fait cruellement sentir sur ce point, d'affirmer la solidarité avec le corps enseignant, face à un ministère dont la pureté des intentions

[1658] « L'AFPF et la laïcité », *FA*, n°18, juin 1972, pp. 96-98
[1659] « L'AFPF et les organisations syndicales », *FA*, n°18, juin 1972, pp. 94-96.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

réformistes était sujette à caution, tout en réservant à l'association la possibilité de coopérer avec les autorités pour faire avancer certaines propositions.

Entre l'exigence de solidarité avec les grandes causes syndicales, formulée par les militants syndiqués, plus encore que par les syndicats eux-mêmes, et la crainte d'empiéter sur le terrain des syndicats, voire de contrecarrer leur action, la marge de manœuvre était étroite pour la nouvelle association de spécialistes. La rupture ne pouvait être aussi nette que l'annonçaient les statuts. Les craintes exprimées par les syndicats témoignaient en tout cas de l'audience que l'AFPF avait su, en cinq ans, acquérir auprès des professeurs de français.

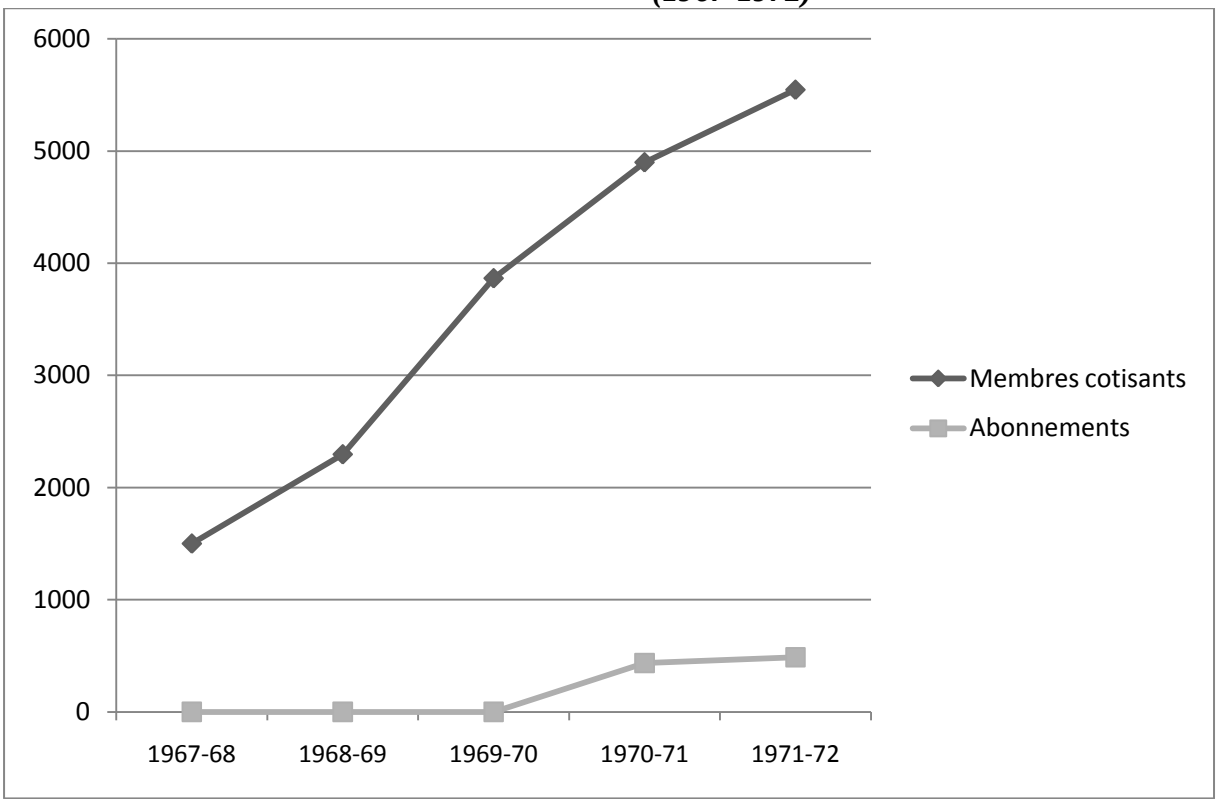
B. Une mobilisation réussie

La conquête des professeurs de français s'appuya sur le déploiement d'une importante activité pédagogique, tournée vers l'objectif hautement revendiqué d'une « rénovation de l'enseignement du français ».

1. Les forces vives de l'association

* À la conquête des enseignants de français

Tableau 55 Cotisations à l'AFPF et abonnements au Français aujourd'hui (1967-1972)



Source : Rapports financiers annuels insérés dans les comptes-rendus des assemblées générales publiés dans le *Français aujourd'hui.*

S'adressant à tous les professeurs de français, de la maternelle à l'université, l'AFPF visait un public très large : en 1967-1968, son aire de recrutement incluait 233 000 instituteurs, 20 900 maîtres de CEG à valence lettres, 15 600 professeurs sur postes de lettres classiques et modernes en CES et lycées, auxquels il faudrait rajouter 256 professeurs d'école normale, 7 500 maîtres de transition et de classes pratiques, 3 900 professeurs d'enseignement général littéraire des collèges d'enseignement technique, quelques centaines de professeurs de l'enseignement supérieur et plusieurs milliers de professeurs de l'enseignement privé[1660]. S'adressant à un public plus large, la jeune association parvint rapidement à rassembler des effectifs plus importants que la SPFLA : un peu plus de 5500 adhérents pour l'année 1971-1972. L'on ne connaît malheureusement pas le profil des adhérents à cette date.

Mais son audience dépassait le seul total des adhérents. En effet, la souscription d'abonnements par des établissements scolaires ou des centres de documentation – abonnements qui furent distingués des adhésions suite à une décision de l'assemblée du 23 mai 1970[1661] – mettait la revue de l'association à disposition d'un public plus vaste de non-adhérents. D'autre part, la vente au numéro élargissait encore un peu plus l'audience de l'association. En 1969-1970, la revue tirait à 6000 exemplaires ; en 1970-1971, ce chiffre s'éleva à 8000, et même à 10 000 pour le numéro 18 consacré à l'enseignement technique. Sans être négligeables, ces chiffres restaient bien sûr modestes eu égard aux publics potentiels auxquels ces publications étaient destinées. Ces multiples publics étaient du reste très inégalement touchés par l'action de l'AFPF.

* « De la maternelle à l'université » : slogan et stratégies

Par ses statuts, l'AFPF avait vocation à rassembler tous les enseignants de français, sans distinction de niveau d'enseignement. Dès les premiers mois de son existence, ses responsables confirmèrent l'importance de cette ouverture, s'efforçant, avec un succès inégal, de la traduire dans les faits, tant dans la composition des instances dirigeantes que dans le corps même de l'association.

Le texte des statuts adopté en 1967 évoquait le « professeur de français », entité générique, que ne caractérisait ni son niveau de formation, ni son niveau d'enseignement. De cette façon, l'on évitait toute exclusive à l'égard de telle ou telle catégorie d'enseignants. Cette abolition des barrières catégorielles devant les nécessités pédagogiques fut même l'un

[1660] Source : Statistiques des enseignements. Tableaux et informations. 3.1, année 1968.
[1661] Assemblée générale du 23 mai 1970, *FA*, n°11, octobre 1970, p.1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

des thèmes mis en avant par l'AFPF dans sa communication. Ainsi, le texte élaboré par le bureau à la rentrée de septembre 1968 pour présenter l'association aux professeurs plaçait-il ce principe en première position:

> *« 1.Abolition des barrières entre les divers niveaux et les divers ordres d'enseignement : l'enseignement du Français est donné de l'école maternelle à l'université ; cela suppose continuité, coordination, réflexion interdisciplinaire. L'AFPF condamne tout corporatisme et tout esprit de catégorie »* [1662] .

À compter du numéro 4 de janvier 1969, l'on put lire aussi en toutes lettres sur la couverture du *Français aujourd'hui « Association française des professeurs de français de la maternelle à l'université »*. La ligne adoptée par la SPFLA – partie par corporatisme, partie pour défendre les langues anciennes, se voyait ainsi implicitement dénoncée.

Mais avec un tel unanimisme, l'on risquait aussi de tendre aux adhérents potentiels un miroir dans lequel ils ne pouvaient se reconnaître. C'est qu'en réalité, le professeur de français n'existait tout bonnement pas dans la nomenclature de l'Éducation nationale : l'on y trouvait des professeurs de lettres, classiques ou modernes, des PEGC à valence lettres, des PEG littéraires dans les CET, des professeurs et assistants de langue et littérature française à l'université, et enfin, des instituteurs dans les écoles maternelles et primaires. Pour que dans ce cadre vague pussent se retrouver les enseignants de différentes catégories, les responsables de l'association s'efforcèrent de passer, dans les structures mêmes de l'association, d'une définition synthétique du professeur de français – est professeur de français, selon les termes du statut, celui qui est « chargé de l'enseignement du français » – à une définition analytique, réservant leur juste place à chacune des catégories concernées.

Cette préoccupation se traduisit tout d'abord dans les instances de l'association. Le conseil d'administration de juin 1968 modifia la composition du bureau afin qu'elle reflétât la diversité des personnels chargés de l'enseignement du français. Aux côtés du président œuvreraient désormais six vice-présidents, responsables d'un niveau scolaire : enseignement supérieur, second cycle du second degré, CES-CEG, école maternelle et enseignement du premier degré, enseignement technique, et enseignement à l'étranger, enseignement péri et post-scolaire[1663]. L'année suivante, pour alléger leur charge de travail, on leur associa des adjoints.

[1662] « Où en est l'AFPF », *FA*, n°3, novembre 1968, p. 10.
[1663] « Où en est l'AFPF », *FA*, n°3, novembre 1968, p. 9.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Au congrès d'Orléans, en mai 1971, un projet de règlement intérieur, adopté à l'unanimité par le conseil d'administration, puis par l'assemblée générale, transposa le principe au conseil d'administration. L'article II du règlement intérieur stipulait qu'« à chacune des catégories d'enseignants énumérées ci-après devront être réservés au minimum trois sièges au Conseil d'Administration (sièges pourvus ou laissés en réserve)». La liste retenait cette fois non pas six niveaux – correspondant aux six vice-présidents – mais dix niveaux : maternelle, élémentaire, premier cycle, deuxième cycle, CET, supérieur dont un des IUT, techniques audio-visuelles de l'enseignement, français à l'étranger, formation permanente et péri-scolaire. Lors de l'assemblée générale du 27 mai 1972, l'on décida d'élargir ce principe aux bureaux des régionales : un additif au règlement intérieur précisait désormais qu'ils devaient comprendre « un représentant de chacun des ordres d'enseignement » [1664]. Les instances dirigeantes de l'association devaient donc incarner l'idéal poursuivi par l'AFPF.

Mais il ne suffisait pas d'agir au niveau symbolique des instances dirigeantes : la composition effective de l'association comptait tout autant. La faible implantation de l'AFPF dans l'enseignement élémentaire constituait un sujet de préoccupation constant pour les responsables de l'association, un sujet régulièrement abordé dans les éditoriaux et lors des assemblées générales. Pourquoi l'instituteur peinait-il à trouver sa place dans l'AFPF ?

* L'instituteur : un « professeur de français » comme les autres ?

Dès les premiers mois d'existence de l'association, d'aucuns signalèrent que le terme de « professeur », alors inusité dans le premier degré, risquait fort d'avoir un effet repoussoir pour les instituteurs. Relatant les débats de la deuxième assemblée générale de juin 1968, André Reboullet signalait en note que le nom choisi pour l'association avait été critiqué :

> *« Association française des professeurs de français. Ce nom donné à notre Association semble exclure les instituteurs, ce qui allait à l'inverse de nos souhaits. Nous l'avons quand même conservé. À l'assemblée générale, un de nos collègues a fait spirituellement remarquer qu'aucun professeur ne se plaignait d'adhérer à la Mutuelle Assurance Automobile des Instituteurs de France et donc qu'au rebours… »* [1665]

Mais cette note d'humour ne suffit pas à clore un débat qui divisa les adhérents pendant plusieurs années. Le sujet fut à nouveau abordé à l'assemblée générale suivante, en

[1664] Assemblée générale, 27 mai 1972, *FA*, n°19, novembre 1972, p. 11.
[1665] André Reboullet, « Naissance d'une association », *FA*, n°1, mars 1968, p. 22.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

1969, suite à une remarque d'un responsable de la régionale de Nancy[1666]. L'on choisit alors d'inscrire cette question à l'ordre du jour de l'assemblée générale de 1970. Au cours de cette assemblée, le 23 mai 1970, en dépit d'interventions diverses en faveur d'un changement, le nom de l'association, sur proposition de Pierre Barbéris, fut maintenu pour une année encore, afin de ne pas rompre la dynamique lancée par la publication du manifeste de Charbonnières[1667].

L'année suivante, en 1971 une motion favorable au changement de nom fut une nouvelle fois ajournée, au terme d'un vote auquel avaient participé les 285 adhérents présents au congrès d'Orléans[1668]. Le conseil d'administration rouvrit le dossier à la séance du 18 décembre 1972 : une majorité s'avéra cette fois favorable à un changement. Il fut décidé que les régionales mèneraient l'enquête auprès de leur membres tandis qu'une assemblée extraordinaire serait finalement chargée de se prononcer sur le changement de sigle[1669]. Le congrès de Dijon trancha enfin la question en juin 1973 : l'AFPF, Association française des professeurs de français, devint l'AFEF, Association française des enseignants de français.

Comment expliquer ces tergiversations ? Pour les partisans du maintien du nom historique de l'association – option qui présentait d'indéniables avantages pour la communication et la visibilité de l'AFPF – la querelle se réduisait au contresens qu'un tel nom était susceptible d'entraîner, contresens qu'une simple discussion avec des membres de l'association suffisait, à leurs yeux, à dissiper[1670]. Pour les avocats du changement, la principale difficulté était d'ordre symbolique : quand bien même ils s'y savaient accueillis, les instituteurs pouvaient-ils se rassembler dans une association de « professeurs » ? Le compte rendu de l'assemblée générale du 23 mai 1970 fait état d'une enquête menée dans l'académie de Besançon auprès de maîtres et d'IDEN : la vingtaine de réponses reçues confirmait cette analyse[1671].

Il revint à Franck Marchand, membre du Centre de recherche en éducation et formation de Saint-Cloud, d'affronter sans détours ce problème dans un article publié en mai 1973, en guise d'introduction à un numéro spécial sur l'enseignement du français à l'école élémentaire, sous le titre « Les instituteurs, l'AFPF et l'enseignement du français ». Il y

[1666] Assemblée générale du 7 juin 1969, *FA*, n°7, octobre 1969, p. 64.
[1667] Assemblée générale du 23 mai 1970, *FA*, n°11, octobre 1970, p. 56.
[1668] Congrès d'Orléans, 29 et 30 mai 1971, *FA*, n°15, novembre 1971, p. 19.
[1669] Conseil d'administration, 18 décembre 1972, *FA*, n°21, mars 1973, p. 10.
[1670] Discussions à l'assemblée générale du 23 octobre 1970, *FA* n°11, octobre 1970, pp. 57-58.
[1671] *Ibid.*

pointait clairement les complexes des instituteurs à l'égard des professeurs en général et de l'AFPF en particulier :

> *« À partir de la double dénomination, professeur/instituteur, se développe un clivage que de nombreux motifs – tant à l'extérieur de l'Éducation Nationale, dans l'opinion, qu'à l'intérieur de celle-ci – viennent aggraver. Ce clivage, sanctionné par une opposition d'ordre pécuniaire et renforcé par toute une batterie d'éléments de prestige, se manifeste sous forme de relation hiérarchisée entre les deux fonctions : professeurs en haut, instituteurs en bas. [...]*
> *La situation dépeinte ci-dessus trouve un écho dans l'attitude des instituteurs à l'égard de l'AFPF. Il paraît clair que les instituteurs ne se sentent pas attirés par une association qu'ils ne ressentent pas comme la leur. [...]*
> *Quoi qu'il en soit, à l'intérieur de l'AFPF telle qu'elle est aujourd'hui, on retrouve le clivage qui existe à l'extérieur. En dépit de sa profession de foi, elle est pour l'instant surtout une affaire de professeurs et guère d'instituteurs, ce qu'elle regrette bien vivement. Si elle ne parvient pas à remédier à cet état de fait, elle creusera l'écart au lieu de le réduire »* [1672] .

Le nom de l'association n'était ainsi que l'abcès de fixation de réticences plus profondes. En se déclarant gênés par le terme « professeurs » – les instituteurs donnaient un contour et une incarnation à une gêne diffuse ; à l'inverse, en refusant le changement, certains professeurs refusaient, du même coup, de reconnaître l'existence de ce malaise, qui semblait compromettre le projet de coopération inter-catégorielle que l'AFPF avait placé au premier rang de ses principes. La boutade sur l'adhésion des professeurs à la MAIF offrait un exemple caractéristique de ce déni. Ces longues tergiversations – cinq ans de débats – témoignaient des obstacles sérieux auxquels se heurtait – de part et d'autre – le projet inter-catégoriel de l'AFPF.

Si les premiers obstacles étaient symboliques, ils étaient aussi matériels et Franck Marchand du reste ne négligeait pas cet aspect. En raison de l'effectif concerné, l'information et la sensibilisation des instituteurs posaient des problèmes matériels difficiles à surmonter : si l'association avait les finances nécessaires pour publier 30 000 tracts – une masse significative eu égard aux effectifs de professeur du second degré – elle ne pouvait envisager d'en imprimer dix fois plus. Le congrès d'Orléans n'en avait pas moins donné au bureau mandat pour mener une campagne active auprès du premier degré. Sur la suggestion de Georgette Manesse, professeur de l'école normale de jeunes filles et vice-présidente pour le premier degré, un effort spécifique fut fait en direction des IDEN et des instituteurs en formation initiale ou en recyclage. En décembre 1971, des tracts à destination des instituteurs

[1672] Franck Marchand, « Introduction : les instituteurs, l'AFPF et l'enseignement du français », *FA*, n°22, mai 1973, pp. 5-6.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

furent adressés à toutes les directions d'école normales, et dans le mois de janvier à tous les IDEN pour diffusion dans leur circonscription[1673]. La composition de l'association en 1972-1973 révèle le succès de l'action menée auprès des IDEN : avec 114 IDEN adhérents, l'AFPF avait réussi à toucher un peu moins de 20% des 667 IDEN du territoire métropolitain[1674]. Mais l'impact sur les instituteurs était resté limité.

Enfin, certains firent valoir notamment que pour les instituteurs, le coût de l'adhésion pouvait paraître trop élevé, compte tenu du fait qu'ils avaient aussi vocation à rejoindre les autres associations de spécialistes qui leur avaient ouvert leurs rangs, notamment l'APMEP. Abordé à l'assemblée générale du 27 mai 1972, la piste d'une éventuelle réduction des cotisations pour les instituteurs fut provisoirement écartée[1675]. Ce problème ne freina guère, cependant, l'essor de l'association, nourri par l'afflux des professeurs de l'enseignement secondaire et, jusqu'à un certain point, de l'enseignement supérieur.

2. Un dynamisme conquérant

Conformément aux buts fixés à l'article 2 de ses statuts, l'AFPF avait vocation à regrouper les professeurs de français en vue de leur « information réciproque » et de la « mise en commun de leurs expériences et de leurs recherches pédagogiques ». Pour remplir ce rôle, les associations de spécialistes combinaient traditionnellement, selon des formules diverses, trois types d'outils : la revue, organe de liaison entre tous les adhérents et reflet des débats et interrogations de l'association, les événements – votes, réunions, enquêtes – impliquant tous les adhérents, et des activités décentralisées prises en charge par les sections régionales ou départementales afin de créer un lien entre les adhérents d'une zone donnée. À côté de ces activités impliquant les adhérents et tournées vers eux, l'association devait remplir une mission de représentation auprès des pouvoirs publics. Bénéficiant d'un contexte favorable et de l'investissement de ses responsables, l'AFPF parvint en quelques années à prendre corps à ces différents niveaux.

* L'engagement à l'AFPF : un militantisme de proximité

Comme pour la plupart des associations conformes à la loi de 1901, les statuts de l'AFPF articulaient des éléments de démocratie directe et des éléments de démocratie représentative. L'on a vu à quelles difficultés la SPFLA se heurtait pour impliquer les

[1673] « Vie de l'association », *FA*, n°17, mars 1972, p. 16.
[1674] « Enquête sur le recensement des emplois et des personnels. Enseignements préscolaire, élémentaire, spécial », juin 1973, *TS*, n°4379, p.37.
[1675] Assemblée générale du 27 mai 1972, *FA*, n°19, novembre 1972, p. 9.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

adhérents dans ces processus où se jouaient la vie et l'évolution de l'association. L'AFPF n'échappait pas à ces écueils.

Pour autant qu'on puisse en juger – les informations contenues dans le bulletin étant relativement évasives – les premières assemblées générales de l'association ne rassemblèrent guère qu'entre cinquante et cent personnes. Le vote pour le renouvellement partiel du conseil d'administration, selon une procédure qui admettait les votes par correspondance, impliquait un nombre légèrement plus élevé d'adhérents : 126 votants pour le vote de juin 1969, à une date où l'association comptait déjà plus de 2200 membres. Comme dans les autres associations, ce type d'événement avait d'autant plus de chances d'intéresser les adhérents qu'il était couplé avec des réunions à but directement pédagogique. Ainsi le premier congrès tenu par l'association à Orléans les 29 et 30 mai 1971 rassembla 285 adhérents, pour une association qui comptait alors 4900 membres[1676], soit un peu moins de 6% des adhérents. L'assemblée générale et les élections au conseil d'administration bénéficièrent aussi de la publicité faite autour du congrès : en tout 548 adhérents participèrent au vote, en personne ou par correspondance, soit un peu plus de 11%. Mais ce taux restait somme toute encore faible.

Cependant, ces chiffres ne résumaient pas à eux seuls la participation des adhérents aux activités de l'association. Pour bien des membres, l'engagement à l'AFPF se manifestait d'abord et surtout dans leur académie, au sein des régionales. Si le bureau avait donné une impulsion décisive pour leur mise en place, ces régionales, relativement autonomes, firent preuve pendant les premières années de l'AFPF, d'un incontestable dynamisme.

C'est lors du conseil d'administration du 25 avril 1968 que le bureau se dota d'une commission chargée de l'organisation régionale de l'AFPF. À l'issue de la réorganisation du bureau, décidée par le conseil d'administration de juin 1968, Jean Guillermou prit ce dossier en main. À la demande, il mettait à disposition des intéressés la liste des adhérents d'une académie, afin de faciliter l'organisation de journées d'information. Le bureau imprima également, à la rentrée de septembre 1968, un tract résumant les positions de l'AFPF. Cette première campagne fit son effet puisque une douzaine de régionales fonctionnaient en juin 1969, à la date de l'assemblée générale[1677]. La publication du *Manifeste de Charbonnières,* imprimé en 15 000 exemplaires en février 1970, relança le processus : entre janvier et juin 1970, douze autres régionales virent le jour.

[1676] Congrès d'Orléans, *FA*, n°15, novembre 1971, pp. 16-17.
[1677] « Vie de l'association », *FA*, n°7, octobre 1969, pp. 61-67.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Pour renforcer son maillage local, l'AFPF fit appel, dans le même temps, aux bonnes volontés des correspondants d'établissement, chargés de faciliter les contacts entre le bureau d'une régionale et les différents professeurs de l'académie[1678]. Un an plus tard, en mai 1971, 750 volontaires s'étaient déclarés[1679]. Ce chiffre doit toutefois être mis rapport avec le nombre d'établissements sur l'ensemble du territoire : dans le seul second degré public, il y avait alors 1 159 lycées, 2 119 CEG, 1 898 CES et 1 136 CET[1680]. L'on était encore loin du compte. Dans le même temps, Reims et Rouen, deux académies où l'AFPF peinait à se structurer, s'étaient enfin dotées d'une régionale. En juin 1971, l'AFPF disposait d'une antenne régionale dans toutes les académies, et pouvait déployer son action à l'intention de tous les professeurs.

Dès le début des années 1970, le bureau prit conscience de l'inconvénient que présentait une activité locale foisonnante mais dispersée et dont le retentissement local restait très dispersé. Ce problème fut évoqué une première fois dès la réunion des régionales du 23 mai 1970[1681], puis revint régulièrement dans la revue, avant de faire l'objet du travail d'une commission au congrès d'Orléans de mai 1971, et d'un débat en assemblée générale. Afin de favoriser l'articulation entre le niveau central et le niveau local, le bureau réunit deux fois par an, à compter d'octobre 1970, les représentants des régionales, également associés, ès qualité, aux travaux du conseil d'administration, conformément aux statuts. Ces réunions permettaient d'assurer une bonne remontée des informations locales vers le bureau ; elles facilitaient aussi la mise à l'étude de thèmes de réflexion sur l'ensemble du territoire national. Ainsi le texte élaboré par la commission sur la formation des maîtres fut-il revu par les régionales. De la même façon, les régionales purent préparer les thèmes du congrès d'Orléans de mai 1971[1682] ou se prononcer sur les axes du congrès de Dijon.

Mais il semblerait que ce type d'activités, initié par le bureau et le conseil d'administration, n'ait absorbé qu'une petite partie de l'énergie déployée par les régionales. Au gré des informations fournies par les responsables locaux, la rubrique « Vie de l'association » se faisait l'écho d'initiatives très diverses, par leur contenu et leur public : groupes de travail thématiques, conférences, cycles de formation en linguistique etc. Cette intense activité, échappant largement aux mots d'ordre du bureau national, conduisit l'association à décentraliser son fonctionnement. Par delà les motivations pratiques de cette

[1678] « Vie de l'association », *FA*, n°11, octobre 1970, p. 55.
[1679] Compte rendu du congrès d'Orléans, *FA*, n°15, novembre 1971, pp. 7-13.
[1680] « Enseignement du second degré. Évolution du nombre des établissements et des divisions. Public, France sans DOM », TS, n°4264, juillet 1972.
[1681] Cf. réunion du 23 mai 1970, *FA* n°12, octobre 1970, p. 50
[1682] Compte rendu du congrès d'Orléans, *FA*, n°15, novembre 1971, p. 14.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

évolution, il fallait d'ailleurs peut-être voir là l'influence de la nouvelle gauche qui avait contribué à populariser le thème de la décentralisation en politique.

Le projet de fédération, défendu par certains, ne fut pas retenu[1683]. Néanmoins, le conseil d'administration du 29 janvier 1972, validant les propositions faites à la réunion des régionales, prit un certain nombre de mesures en faveur de l'autonomisation des structures locales : les régionales étaient désormais responsables de la constitution et de l'animation du réseau de correspondants d'établissements ; d'autre part, on encourageait, au sein des régionales, la création de sections départementales autonomes, correspondant davantage aux possibilités de déplacement et d'action des professeurs[1684].

Plutôt que de chercher à coordonner ces travaux, l'on chercha plutôt à en faciliter la circulation au sein de l'association. La commission n°6, chargée d'examiner les problèmes posés par les « Travaux pédagogiques des régionales », avait proposé à l'assemblée générale une motion, adoptée à l'unanimité, qui se terminait par la note suivante :

> *« Note : La Commission souhaite vivement que le Bureau National, après avoir reçu les informations venant des Régionales, opère un choix de textes et les publie dans la Revue ou de toute autre manière »* [1685].

C'était poser le problème du lien entre l'association et sa revue, *Le français aujourd'hui.*

* *Le Français aujourd'hui :* une revue pédagogique engagée

Les premiers mois d'existence de l'association avaient été essentiellement consacrés au lancement de sa revue, *Le Français aujourd'hui*, dont le premier numéro parut en mars 1968. André Reboullet, fort de son expérience à la rédaction du *Français dans le Monde*, avait accepté de remplir les fonctions de rédacteur en chef, qu'il occupa jusqu'en 1972. À la différence du bulletin de la SPFLA, qui dépendait de la bonne volonté de professeurs de lettres sans expérience aucune dans le domaine de l'édition, le *Français aujourd'hui* bénéficia d'emblée de l'expérience d'un spécialiste, qui jouissait de conditions matérielles favorables puisqu'il était détaché chez Hachette pour s'occuper du *Français dans le*

[1683] Conseil d'administration du 29 janvier 1972, *FA*, n° 18, juin 1972, p. 91.
[1684] *Ibid.*, p. 90.
[1685] *Ibid.* p. 29

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Monde[1686]. Tout en assumant son rôle de bulletin de liaison d'un mouvement militant, cette revue s'efforça d'emblée de s'imposer comme revue pédagogique de référence.

Organe de liaison entre les adhérents, reflet de la vie de l'association, telle était la première fonction assignée à une revue d'association de spécialistes. Le *Français aujourd'hui* se pliait à cette règle. Le nom de l'association figurait sur la couverture, au-dessus du titre. L'on trouvait dans chaque numéro la composition du bureau de l'association, la liste des responsables des régionales, et les informations nécessaires pour adhérer. Les éditoriaux, signés – sauf exception – par le président et validés par le bureau, fixaient le cap de l'association, rappelaient les réalisations passées, les défis du moment, et les perspectives d'action. Une chronique intitulée « Vie de l'association », tenue par le secrétaire général, présentait, de manière plus factuelle, le déroulement des réunions passées et à venir – au niveau national comme au niveau régional – et les démarches effectuées auprès des différents interlocuteurs de l'association. Si le *Français aujourd'hui* se présentait donc bien comme l'organe d'un mouvement associatif, cette fonction passait néanmoins – dans la structure, la conception et la présentation de la revue – après celle de revue pédagogique.

Cette hiérarchisation apparaissait dès la page de titre. Inscrit en petit caractères en haut de la couverture, le nom de l'association n'apparaissait là que comme l'auteur de la revue : c'était signifier dès le premier abord qu'elle n'en était pas l'objet principal. Fait significatif, la composition du conseil d'administration ne fut jamais publiée dans la revue, alors qu'il était courant, dans les bulletins des autres associations, de préciser en page de garde, à côté de la composition du bureau, le nom des membres du conseil d'administration ou de l'instance équivalente, le comité pour la SPFLA.

Dans le corps même de la revue, la part réservée à la vie de l'association était minime. La section intitulée « Vie de l'association » ne permettait de se faire qu'une idée approximative des débats qui agitaient la société. Les réunions de bureau n'étaient quasiment jamais mentionnées, quant aux comptes rendus des conseils d'administration, ils étaient laconiques et ne permettaient pas toujours de connaître les positions défendues par les uns et les autres. Les assemblées générales bénéficièrent d'un meilleur traitement : à compter de 1969, le rapport moral, les rapports d'activité des membres du bureau, et le rapport financier furent intégralement publiés, suivis d'un descriptif des débats. Mais dans l'ensemble, le

[1686] « Entretien avec André Reboullet », dans Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique…*, *op. cit.*, p.97.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

nombre de pages réservé à ce type d'information était bien inférieur à ce qu'il était dans d'autres revues du même ordre, à commencer par la *Revue de la Franco-Ancienne*.

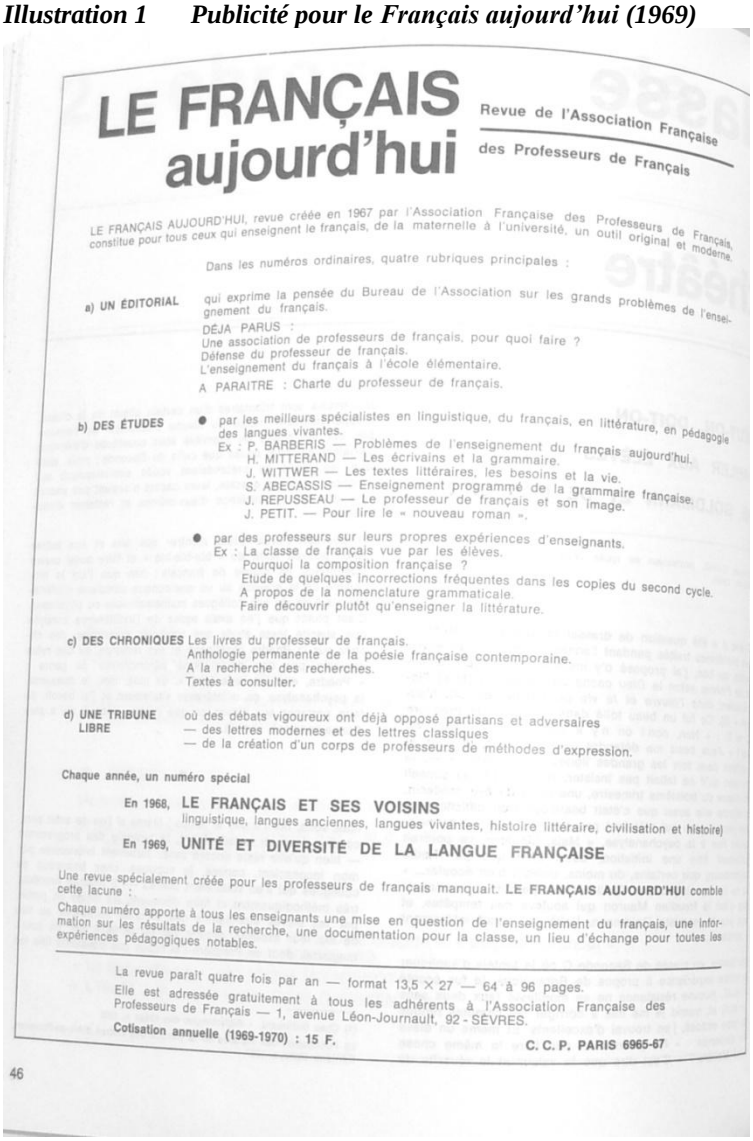
Il s'agissait là d'un choix délibéré. À l'assemblée générale du 7 juin 1969, André Reboullet formula le souhait que «la revue devienne vraiment une revue pédagogique et non pas une sorte de bulletin intérieur de l'Association, rempli de comptes rendus interminables des réunions tenues ici ou là » [1687]. Signalons aussi que les circonstances qui avaient conduit André Reboullet à prendre en charge la rédaction de la revue ne faisaient pas de lui un militant très convaincu, si l'on en juge par son témoignage[1688]. Le choix même du nom de la revue, *Le Français aujourd'hui*, l'inscrivait dans la lignée du *Français moderne* et du *Français dans le Monde*, deux revues à vocation pédagogique et n'ayant aucun ancrage associatif – à l'origine du moins, puisque le *Français dans le Monde* devint par la suite l'organe de la FIPF.

La notion de revue pédagogique recouvrait à l'époque des réalités assez diverses. Certaines publications, *La Nouvelle Revue pédagogique, Les Humanités, L'École des lettres, L'Information littéraire, Le Français dans le Monde*, proposaient à leurs lecteurs des sujets corrigés ou des leçons types, autant de matériaux directement exploitables dans la classe, matériaux qui déclinaient un modèle pédagogique déjà connu, sans en examiner la pertinence. *L'Information littéraire* et le *Français dans le Monde*, tout comme le *Français moderne* – qui n'était pas à proprement parler une revue pédagogique mais se voulait ouverte au-delà du public des spécialistes - proposaient aussi des synthèses sur des questions de linguistique (*Le Français moderne)*, de littérature (*L'Information littéraire)* ou sur l'un et l'autre domaine (*Le Français dans le Monde).* Les *Cahiers pédagogiques* avaient, quant à eux, systématisé et généralisé un type de contributions qui n'apparaissait que ponctuellement dans les autres publications : on y lisait essentiellement des comptes-rendus d'expériences originales, ou des réflexions de portée générale sur la pratique enseignante dans telle ou telle discipline. Grâce notamment à un questionnaire diffusé en 1968, la revue trouva peu à peu sa structure, décrite en ces termes par Reboullet à l'assemblée générale du 7 juin 1969 : « *un éditorial (approuvé par le bureau), des documents de recherche théoriques et pratiques […] ; des chroniques et une tribune libre* »[1689]. Cette conception instituait une hiérarchie dans les contributions, nettement matérialisée dans les publicités insérées dans les autres revues : aux synthèses théoriques, assurées par de grands spécialistes nommément

[1687] Assemblée générale du 7 juin 1969, *FA*, n°7, octobre 1969, p. 62.
[1688] Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique…*, pp. 105-106. André Reboullet relate la vie de l'association en observateur extérieur.
[1689] Assemblée générale du 7 juin 1969, *FA*, n°7, octobre 1969, p. 61.

cités s'opposaient les expériences pratiques, dues à des auteurs dont le nom ne méritait pas d'être mentionné dans une publicité.

Illustration 1 Publicité pour le Français aujourd'hui (1969)



LE FRANÇAIS aujourd'hui

Revue de l'Association Française des Professeurs de Français

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI, revue créée en 1967 par l'Association Française des Professeurs de Français, constitue pour tous ceux qui enseignent le français, de la maternelle à l'université, un outil original et moderne.

Dans les numéros ordinaires, quatre rubriques principales :

a) UN ÉDITORIAL qui exprime la pensée du Bureau de l'Association sur les grands problèmes de l'enseignement du français.

DÉJA PARUS :
Une association de professeurs de français, pour quoi faire ?
Défense du professeur de français.
L'enseignement du français à l'école élémentaire.
A PARAITRE : Charte du professeur de français.

b) DES ÉTUDES
- par les meilleurs spécialistes en linguistique, du français, en littérature, en pédagogie des langues vivantes.
  Ex : P. BARBERIS — Problèmes de l'enseignement du français aujourd'hui.
  H. MITTERAND — Les écrivains et la grammaire.
  J. WITTWER — Les textes littéraires, les besoins et la vie.
  S. ABECASSIS — Enseignement programmé de la grammaire française.
  J. REPUSSEAU — Le professeur de français et son image.
  J. PETIT. — Pour lire le « nouveau roman ».
- par des professeurs sur leurs propres expériences d'enseignants.
  Ex : La classe de français vue par les élèves.
  Pourquoi la composition française ?
  Etude de quelques incorrections fréquentes dans les copies du second cycle.
  A propos de la nomenclature grammaticale.
  Faire découvrir plutôt qu'enseigner la littérature.

c) DES CHRONIQUES Les livres du professeur de français.
Anthologie permanente de la poésie française contemporaine.
A la recherche des recherches.
Textes à consulter.

d) UNE TRIBUNE LIBRE où des débats vigoureux ont déjà opposé partisans et adversaires
— des lettres modernes et des lettres classiques
— de la création d'un corps de professeurs de méthodes d'expression.

Chaque année, un numéro spécial

En 1968, LE FRANÇAIS ET SES VOISINS
linguistique, langues anciennes, langues vivantes, histoire littéraire, civilisation et histoire)

En 1969, UNITÉ ET DIVERSITÉ DE LA LANGUE FRANÇAISE

Une revue spécialement créée pour les professeurs de français manquait. LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI comble cette lacune :

Chaque numéro apporte à tous les enseignants une mise en question de l'enseignement du français, une information sur les résultats de la recherche, une documentation pour la classe, un lieu d'échange pour toutes les expériences pédagogiques notables.

La revue paraît quatre fois par an — format 13,5 × 27 — 64 à 96 pages.
Elle est adressée gratuitement à tous les adhérents à l'Association Française des Professeurs de Français — 1, avenue Léon-Journault, 92 - SÈVRES.

Cotisation annuelle (1969-1970) : 15 F. C. C. P. PARIS 6965-67

46

Source : *Cahiers pédagogiques*, n°86, décembre 1969, p. 46.

À compter du numéro 12 de janvier 1971, Georges Jean, professeur d'école normale qui s'était largement investi, aux côtés d'Hélène Romian, dans la mise au point du plan de rénovation, proposa une chronique intitulée «Pour une anthologie permanente de la poésie française ». Dans cette chronique, il présentait au lecteur des poètes plus ou moins connus, mais surtout rarement étudiés dans les classes. À compter du numéro de novembre 1971, quatre domaines firent l'objet de rubriques bibliographiques régulièrement alimentées par des chroniqueurs attitrés : la linguistique, la pédagogie, la littérature et les revues littéraires.

L'équilibre recherché fut, semble-t-il, difficile à trouver, si l'on en croit le témoignage d'André Reboullet, rédacteur en chef du *Français dans le Monde* et du *Français aujourd'hui :*

> *« Cette association [l'AFPF] créée un peu artificiellement en 1967 et qui avait pour président un homme déjà très occupé, le recteur Antoine, manquait de copie. Rédacteur en chef des deux revues, j'empruntais à l'une pour habiller l'autre. Si bien que les rénovateurs de l'enseignement du français langue maternelle se sont abreuvés dans l'enseignement du français langue étrangère»*[1690].

Par delà l'anecdote, qui explique, entre autres, la parution d'un numéro commun aux deux revues[1691], revenait le problème de la contribution apportée par l'association à la composition de la revue. La publication des travaux des régionales pouvait-elle compenser le manque de copie ? Ce n'était pas si simple. Dans le compte rendu un peu lisse des débats de l'assemblée générale de 1971, l'on parvient à cerner les deux principales difficultés auxquelles se heurtait la publication des travaux pédagogiques menés dans les régionales. Il semblerait tout d'abord qu'il y ait eu concurrence entre les bulletins de liaison locaux des régionales – où abondaient les comptes rendus d'expérience diverses – et la revue de l'association[1692]. L'interconnaissance facilitait sans doute la publication d'un texte qui relatait une expérience avec ses réussites mais aussi ses déboires, voire ses échecs. L'écrit venait alors en appui aux échanges oraux tenus au cours de diverses réunions. La publication dans la revue nationale, qui s'adressait à un public d'inconnus, relevait, en réalité, d'un tout autre mode de communication.

La nature des textes posait un autre problème : précisément parce qu'ils venaient en appui d'échanges oraux, les comptes rendus pédagogiques publiés dans les bulletins locaux se présentaient bien souvent comme des « notes assez schématiques », non comme des « articles de revue » [1693]. Rappelons que les *Cahiers pédagogiques* – qui avaient ouvert la voie en matière de partage d'expériences pédagogiques – ne publiaient, que rarement des articles en bonne et due forme: chaque numéro était composé d'une compilation de contributions réorganisées, synthétisées, résumées, compilées par la rédaction. Or, *Le français aujourd'hui* avait jusque là repris le format plus traditionnel de l'article, unité écrite

[1690] Combats pour la linguistique, op. cit., p. 103.
[1691] Les textes du n°8 du *Français aujourd'hui*, paru en décembre 1969 et coordonné par Robert Léon Wagner et Bernard Quemada, parurent au même moment dans *Le Français dans le monde. Le français aujourd'hui*, n°8, décembre 1969, p. 1.
[1692] Le rédacteur en chef le déplore presque ouvertement, congrès d'Orléans, *FA*, n°15, novembre 1971, p. 19.
[1693] Congrès d'Orléans, *FA*, n° 15, novembre 1971, p. 19.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

homogène, attribuable à un, deux ou trois auteurs, véritablement responsables de son contenu. Il y avait donc là un arbitrage éditorial à faire : privilégier les échanges entre les régionales, et publier un matériau éventuellement inabouti, ou préserver la tenue d'une revue, qui à bien des égards, semblait vouloir rivaliser avec les revues destinées à l'enseignement supérieur.

Cette question, laissée en suspens par le congrès d'Orléans, fut longuement débattue au cours de l'année scolaire 1971-1972. Le conseil d'administration réuni le 29 janvier 1972 trancha en faveur de la publication d'un supplément qui aurait vocation à accueillir les documents pédagogiques produits par les régionales. Une commission, réunie à Orléans le 24 mars 1972, précisa le caractère des documents pédagogiques attendus, et élabora une grille pour en normaliser la présentation et en faciliter l'exploitation[1694]. Lieu de synthèse et d'échange entre les professeurs de français, l'AFEF se voulait aussi partie prenante dans les réformes en préparation au ministère.

* « *Un interlocuteur valable* »

> *« Il fallait que les pouvoirs publics et leurs bureaux trouvent en face d'eux un interlocuteur valable, représentatif, déterminé, disposant d'un programme clair »*[1695].

Dressant le bilan des premières années de l'AFPF au congrès d'Orléans en 1971, Pierre Barbéris rappelait ce qui avait été l'un des objectifs poursuivis par l'association dès ses premières années d'existence : s'imposer auprès de l'administration pour que les réformes ne se fassent pas sans elle. Le ministère de l'Éducation nationale n'était pas une entité homogène : c'était bien plutôt l'agrégat, sous la tutelle du ministre, d'instances dotées de leurs traditions et de leur culture propre. C'est donc à différents niveaux qu'il faut envisager l'influence de l'AFPF sur l'administration de l'Éducation nationale.

La nomination de Gérald Antoine, président fondateur de l'AFPF, comme chargé de mission au cabinet d'Edgar Faure (arrêté du 18 juillet 1968), facilita l'admission de l'AFPF parmi les interlocuteurs réguliers du ministère. Le détail des démarches entreprises par l'AFPF pour se faire admettre dans les commissions ministérielles en fournit assez clairement la preuve. Nul n'avait songé, en effet, à convier la toute jeune association à la commission de rénovation pédagogique mise en place par Alain Peyrefitte en février 1968 : l'on n'a d'ailleurs pas trace de démarches de l'AFPF en ce sens[1696]. En revanche, le 11

[1694] *FA* n° 19, novembre 1972, compte rendu de l'AG, p.9.
[1695] Rapport moral de Pierre Barbéris au congrès d'Orléans, publié en guise d'éditorial sous le titre « Où en est l'AFPF », *FA*, n°15, novembre 1971, p.8
[1696] Comptes-rendus des réunions de la commission de rénovation, février à mai1968, CAC, 19870192/11,

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

septembre 1968, Barbéris devenu président de l'AFPF à la suite de Gérald Antoine, adressa au nouveau ministre un courrier pour solliciter une audience, et demander la participation l'AFPF aux commissions qui succédaient à celles qu'avait mises en place Peyrefitte. C'est Armand Biancheri, conseiller technique chargé des questions concernant le second cycle du second degré, qui lui répondit le 26 septembre. La demande d'audience était rejetée – alors qu'Edgar Faure avait reçu les représentants de la SPFLA le 27 août 1968[1697]. Quant à la participation aux commissions, sans se prononcer sur le fond, Armand Biancheri leur suggérait d'adresser un dossier à Gauthier, directeur de la pédagogie[1698].

L'intervention de Gérald Antoine accéléra la procédure. Présent à la réunion du bureau le 27 septembre 1968 et mis au courant des démarches de l'AFPF, il proposa de « s'occuper personnellement» [1699] des suites de l'affaire. Les problèmes de l'enseignement du français ne rentraient pas dans ses prérogatives au cabinet, où il était chargé de la réforme de l'enseignement supérieur[1700] : il y avait donc là une faveur accordée à l'association qu'il avait contribuée à fonder. Informé de l'intérêt particulier manifesté à l'égard de l'AFPF par un chargé de mission du ministre, Biancheri se montra, dans un courrier daté du 4 octobre 1968, plus disposé à aider l'association. Tout en suggérant à ses responsables de demander une audience à Gérald Antoine afin que celui-ci les introduisît auprès de Gauthier, il leur conseilla – ce qu'il n'avait pas pris la peine de faire dans le courrier précédent – de prendre contact avec différentes personnes s'occupant de l'enseignement du français au sein du ministère. Gérald Antoine reçut effectivement une délégation de l'AFPF le 12 novembre 1968, et obtint la participation de l'association à diverses commissions[1701].

Le nom de Pierre Barbéris, qui n'apparaît pas dans la liste des membres de la sous-commission du second cycle, rattachée à la commission de rénovation pédagogique, pour la séance du 12 décembre 1968, y figure pour la réunion du 31 janvier 1969[1702]. C'est donc vraisemblablement à compter de janvier 1969 que l'AFPF put participer aux travaux de ces commissions. S'il était trop tard pour peser dans la réforme de l'épreuve de français du baccalauréat, décidée dans les mois précédents, l'AFPF avait au moins fait reconnaître son

[1697] Compte rendu de l'audience d'Edgar Faure, 27 août 1968, *RFA*, n°161, pp. 573-574.
[1698] Courrier d'Armand Biancheri, conseiller technique du ministre de l'Éducation nationale, à Pierre Barbéris, président de l'AFPF, 26 septembre 1968, CAC, 19870192/56.
[1699] Courrier de Roger Fayolle à Armand Biancheri, 2 octobre 1968, CAC 19870192/56.
[1700]Il avait montré son intérêt pour cette question en publiant en 1966 avec Jean-Claude Passeron un ouvrage intitulé *La réforme de l'université,* déjà cité.
[1701] « Vie de l'association », *FA*, n°4, janvier 1969, p. 55.
[1702] Liste des membres de la commission de rénovation pédagogique, sous-commission du second cycle, 12 décembre 1968 et 31 janvier 1969, 19870192/62.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

droit à figurer dans les commissions où étaient conviées les associations de spécialistes et ce droit ne lui fut plus contesté.

L'AFPF parvint d'autre part à trouver des relais dans les structures ministérielles chargées d'orchestrer les recherches et l'expérimentation pédagogique. Il s'agit tout d'abord du bureau de l'organisation des recherches et de l'expérimentation pédagogiques, rattaché à la Direction de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation et dirigé par Roger Ueberschlag, puis, à partir de 1970 et jusqu'à l'arrivée de René Haby, de la mission de recherche pédagogique, structure souple dont la direction était confiée à Jean Auba qui prit Roger Ueberschlag comme conseiller technique. Si les liens entre Jean Auba et l'AFPF ne sont plus à démontrer, il reste à préciser que Roger Ueberschlag, IDEN proche des mouvements Freinet, coopéra régulièrement au *Français aujourd'hui* entre 1969 et 1974 en signant – sans mention de son titre[1703] – une chronique intitulée « Textes à consulter » où il portait sur la prose du bulletin officiel un regard plein d'humour et d'irrévérence.

D'autre part, l'AFPF avait quelques contacts au sein de l'IPN. Armand Biancheri, dans son courrier du 4 octobre, avait suggéré aux membres du bureau de se mettre en relation avec l'inspecteur général Rouchette et avec Louis Legrand, directeur de l'IPN, l'un et l'autre chargés de la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Si l'on n'a pas trace d'échanges directs entre Rouchette et l'AFPF, Louis Legrand, membre du conseil d'administration, avait activement participé à la mise en place de l'AFPF. Lors des réunions de Sèvres de juin 1967, il avait été rapporteur, avec Pierre Larthomas, de la commission « Pédagogie », dont on pouvait lire le rapport dans le numéro 1 du *Français aujourd'hui*[1704]. Les mentions récurrentes du plan de rénovation expérimenté par le biais de l'IPN, les contributions de divers professeurs d'école normale, et notamment d'Hélène Romian, témoignent des liens rapidement noués entre l'AFPF et les équipes chargées de l'expérimentation du plan Rouchette sous la tutelle de l'IPN, devenu en 1970, Institut national de recherche et documentation pédagogique (INRDP), après scission de l'OFRATEME[1705]. Mais ces structures dévouées à la recherche pédagogique jouaient un rôle marginal dans le processus de décision de l'Éducation nationale.

Au sein des directions ministérielles, l'interlocuteur principal de l'AFPF devait être – comme l'avait souligné Biancheri – la Direction de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation, dirigée alors par Gauthier. Si l'on n'a pas trace d'échanges

[1703] Information confirmée par Madame Josette Ueberschlag, courriel, 8 décembre 2009.
[1704] Louis Legrand, Pierre Larthomas, « Pédagogie », *FA*, n°1, mars 1968, pp. 31-33.
[1705] Décret n° 70-798 du 9 septembre 1970.

directs avec ce dernier avant une audience du 3 novembre 1969[1706], l'AFPF avait du moins su tisser des liens avec l'un de ses collaborateurs, Jean Repusseau, inspecteur d'académie, chargé de mission auprès de cette direction. Auteur d'un livre sur la *Pédagogie de la langue maternelle* paru en 1968, Jean Repusseau publia en effet un article dans le n°6 du *Français aujourd'hui*, daté de juillet 1969. En revanche le nom de l'inspecteur général Grandbois, suggéré par Biancheri, n'apparaît nulle part dans la revue.

Des contacts furent aussi noués dans l'enseignement technique. Le 23 septembre 1971, le responsable des enseignements techniques, Bruyère, reçut une délégation du bureau, venue lui présenter les conclusions d'une enquête menée auprès des collègues de l'enseignement technique. Intéressé par les propositions de l'AFPF, Bruyère lui demanda de présenter des suggestions pour les stages de perfectionnement organisés en 1972-1973[1707]. Mais cette ébauche de coopération ne connut, semble-t-il, pas de suite.

Si l'AFPF bénéficia assez vite d'une reconnaissance officielle – qui lui valut d'être invitée dans les commissions et consultée au même titre que les autres associations professionnelles – son audience effective restait limitée : on ne trouve pas trace d'échanges répétés avec les responsables directs des dossiers auxquels elle s'intéressait, comparable aux échanges de la Franco-Ancienne avec Monod, Brunold ou Capelle dans les périodes précédentes. La structuration de la société – en interne, et vis-à-vis de ses partenaires extérieurs – coïncida avec la formulation d'un projet fédérateur : la rénovation de l'enseignement du français.

C. La « rénovation de l'enseignement du français » : stratégie, convictions et pratiques

1. « Avez-vous une doctrine ? »

> *« Avez-vous une doctrine ? » nous demande-t-on. Oui et non, bien sûr. Il est évident que ceux qui composent notre Conseil d'administration ont longuement réfléchi sur l'enseignement du français. Mais on trouvera, dans ce premier numéro, plutôt qu'une doctrine, un témoignage de leurs inquiétudes, de leurs interrogations : le plus urgent n'est-il pas d'ouvrir un dialogue, de participer ensemble à une réflexion pédagogique ? »*[1708]

[1706] « Vie de l'association », *FA*, n°10, avril 1970, p. 57.
[1707] « Vie de l'association », *FA*, n°16, janvier 1972, pp. 10-13.
[1708] André Reboullet , « Naissance d'une association », *FA*, n°1, mars 1968, p. 22.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

L'AFPF n'avait pas été créée pour servir de fer de lance à une doctrine pédagogique arrêtée : cette confession de Reboullet – s'exprimant en qualité de secrétaire général – dans le premier numéro du *Français aujourd'hui*, en mars 1968, n'avait en elle-même rien de surprenant. La situation trouvait sa raison d'être dans les circonstances, largement étrangères aux considérations pédagogiques, qui avaient conduit à sa création. La réflexion de Reboullet, apôtre du « dialogue » et de la « réflexion pédagogique » faisait aussi songer au positionnement des *Cahiers pédagogiques*, qui privilégiaient le libre échange des points de vue sur la mise au point d'une ligne cohérente.

Les premiers matériaux de propagande utilisés par l'AFPF reflétaient ce flou doctrinal. Le premier tract décrivait ainsi la mission de l'association :

> *« La connaissance et la pratique du français se heurtent aujourd'hui à des difficultés nouvelles propres au monde dans lequel nous vivons. Il ne saurait être question de dire que c'est ce monde qui a "tort". C'est à nous de concevoir et de promouvoir un enseignement du français qui, tout en s'ouvrant largement à la vie moderne, tout en fournissant un instrument d'expression indispensable, maintienne et surtout fasse fructifier l'acquis du passé »*[1709]

Ces propos assez consensuels n'étaient pas de nature à marquer fortement l'identité de l'association. Le même flou s'observe dans la présentation publiée dans les *Cahiers pédagogiques* en décembre 1967. Cette revue avait coutume depuis quelques années d'offrir à un groupement à vocation pédagogique la possibilité de présenter ses activités sur une pleine page, souvent au dos de la couverture. Le texte fourni par l'AFPF reprenait et commentait les statuts, et en résumait la teneur en ces termes «*L'ASSOCIATION FRANÇAISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS se définit ainsi doublement, comme une vaste entreprise de synthèse et comme un lieu de réflexion et de travail* » [1710].

Le premier numéro du *Français aujourd'hui*, daté de mars 1968, ne s'éloignait guère de cette ligne. À côté du récit très factuel proposé par André Reboullet de la naissance de l'association, un texte de Pierre Barbéris, faisant fonction d'éditorial, décrivait les pistes de travail de l'association, sous le titre « Problèmes de l'enseignement du français aujourd'hui ». Ces problèmes, expliquait Barbéris, étaient des problèmes « permanents » : public en mutation, monde qui change, méthodes inadaptées, formations disparates etc. Mais les évolutions contemporaines, signe d'une accélération de l'histoire, exigeaient des professeurs de français qu'ils travaillent, ensemble, à mettre à jour leur enseignement.

[1709] Tract de l'AFPF, fin 1967-début 1968, archives de l'ENS de Saint-Cloud, CAC, 19850676/13.
[1710] Présentation de l'AFPF, *Cahiers pédagogiques*, n°71, décembre 1967, couverture.

Ce texte, précis dans l'analyse des difficultés auxquelles se heurtait le professeur de français en 1968, ne se prononçait pas sur les remèdes. Un appel à travailler, ensemble, au sein de l'AFPF pour définir contenus et modalités de l'enseignement du français, concluait l'article[1711]. Suivaient les rapports des quatre commissions réunies à Sèvres le 1er juin 1967: « Formation des maîtres », « Le contenu de l'enseignement du français », « Pédagogie », « Sociologie de l'enseignement du français »[1712]. Plus qu'un programme, ces textes – qui se recoupaient sur certains points – présentaient un mélange d'orientations générales et de suggestions pratiques, sans que se dégage clairement une doctrine. L'idée d'une rénovation générale de l'enseignement du français était lancée, mais les contenus en étaient encore imprécis.

L'AFPF sortit de cette indétermination première en trois étapes. Réuni le 27 septembre 1968, le bureau décida de reprendre et de préciser la propagande de l'AFPF en réalisant un petit « manifeste », et une note qui mettait en valeurs les quatre principes suivants, présentés dans le numéro de la revue daté de novembre 1968 :

> *«1) Abolition des barrières entre les divers niveaux et les divers ordres d'enseignement […]*
> *2) L'enseignement du français, s'appuyant sur les conquêtes de la linguistique moderne, doit devenir moins normatif et moins répressif et tenir un plus grand compte du français tel qu'il vit, évolue et s'enrichit.*
> *3) Cela suppose un important recyclage des enseignants formés selon la tradition normative […] et, entre autres mesures opportunes, l'introduction d'une épreuve de grammaire et de stylistique françaises dans tous les concours de recrutement n'en comportant pas encore.*
> *4. L'institution d'un véritable tronc commun en classe de sixième doit s'accompagner d'un remodelage et d'un renforcement de l'enseignement du français selon des modalités que l'AFPF se propose d'étudier et de définir »* [1713].

Centrée sur l'enseignement de la langue, circonscrite dans son propos, cette première base fut bien vite jugée insuffisante. Le numéro 4 de janvier 1969 proposait, en guise d'éditorial, un texte programme, qui, sous une forme abrégée, devait servir de nouveau support de communication à destination de la presse et des enseignants. Cette fois, le texte, conçu comme une « *plate-forme de [l'] action* » de l'association, traitait de la totalité des aspects de l'enseignement du français, subsumés sous trois articles :

> *Article 1 – Le professeur de français est un professeur de langue*
> *Article 2 – Le professeur de français est un professeur de méthode*

[1711] Pierre Barbéris, « Problèmes de l'enseignement du français aujourd'hui », *FA*, n°1, mars 1968, pp. 9-19.
[1712] « Propositions », *FA*, n°1, mars 1968, pp. 24-36.
[1713] Éditorial, « Où en est l'AFPF », *FA*, n°3, novembre 1968, p. 10.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Article 3 – Le professeur de français est un professeur de lecture[1714]

Démentant l'impression de globalité dégagée par cette architecture, le texte en question consistait moins en une charte cohérente qu'en une compilation des diverses propositions novatrices qui avaient émergé dans le milieu des professeurs de lettres depuis une vingtaine d'années. L'on y trouvait tout d'abord l'influence des linguistes et des grammairiens qui travaillaient à renouveler l'enseignement du français sur la base des apports de la linguistique moderne. L'expérimentation du plan Rouchette par les équipes de l'IPN y était citée en exemple.

La deuxième source d'inspiration provenait de l'expérience des classes nouvelles, devenues classes pilotes. L'article 2, réinterprétation des finalités humanistes traditionnellement assignées à l'enseignement du français, développait les principes fondateurs de cette expérience : lien entre l'école et la vie, coordination entre les disciplines et notamment entre le français et les disciplines artistiques, formation de la personnalité à travers des travaux de nature très diverse mettant en jeu l'activité de l'enfant. S'y exprimait la tentation éprouvée par certains professeurs de lettres de sortir du champ des textes pour satisfaire aux ambitions de cet humanisme nouveau. Puisque la langue était moyen d'appréhension du monde, c'était le monde qu'il fallait faire entrer dans le cours de français et le texte évoquait les débats sur « *des problèmes de la vie scolaire ou d'actualité* » [1715], susceptibles de donner aux élèves le sens du dialogue. Ce passage évoquait immanquablement le témoignage de ce correspondant des *Cahiers pédagogiques* qui incluait dans son horaire de français une heure de culture générale pour débattre de toutes sortes de thèmes. Là encore, la filiation était apparente : à la fin de cet article, il était précisé que ces méthodes étaient jusque là réservées « *aux élèves privilégiés d'établissements pilotes trop peu nombreux* » [1716], et qu'il faudrait, en améliorant la formation initiale et les conditions matérielles d'exercice, les étendre au-delà.

Le troisième article résumait les acquis des débats suscités sur les programmes de lettres dans les classes de second cycle. Si son intitulé – « *le professeur de français est un professeur de lecture* » – semblait ouvrir la voie à des propositions concernant l'ensemble de la scolarité, il y était, en effet, essentiellement question de l'enseignement des lettres dans le second cycle. Le texte reprenait – presque à l'identique – la proposition de programme des

[1714] « Une association pour quoi faire ? », *FA*, n°4, janvier 1969, p. 6.
[1715] *Ibid.*, p. 9.
[1716] *Ibid.*, p. 10.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Cahiers pédagogiques. S'y greffait toutefois l'idée, plus récente, de renouveler l'enseignement littéraire à partir des « *nouvelles méthodes de la critique* »[1717].

L'ensemble ainsi constitué évoquait davantage un patchwork qu'une plate-forme cohérente d'action. Du reste, une erreur de composition – un développement sur l'enseignement du français et le sens esthétique, annoncé dans l'article 2, n'apparaissait qu'à la fin de l'article 3 – trahissait la précipitation dans laquelle le texte avait été conçu. En même temps, ces propositions, émanant de milieux distincts, expérimentés dans des contextes divers, se trouvaient pour la première fois réunies dans un seul et même texte, transformant de ce fait des initiatives sectorielles en mouvement global de rénovation.

L'addition de propositions novatrices ne suffisait cependant pas à constituer une doctrine cohérente. À l'assemblée générale de juin 1969, le bureau fit part de sa décision de franchir une nouvelle étape dans le travail d'élaboration théorique : à l'aide de sa commission d'études et de recherche pédagogique, l'AFPF allait mettre au point une « charte de l'enseignement du français» [1718]. Une quarantaine de délégués, représentant diverses régionales et tous les ordres d'enseignement à l'exception des maternelles, se réunirent au château de Charbonnières les 9, 10 et 11 septembre 1969, pour poser les premières bases d'un texte appelé à servir de « charte » ou de « manifeste » pour l'association.

Les « Propositions pour une rénovation de l'enseignement du français », appelées encore « Manifeste de Charbonnières », parurent en février 1970, dans le numéro 9 du *Français aujourd'hui* : l'AFPF avait une doctrine. Ce texte connut une large diffusion : imprimé d'abord à 16 000 exemplaires, il fut épuisé au bout de quelques mois et l'association dut commander un nouveau tirage de 5000 exemplaires[1719]. En décembre 1971, c'est encore à partir d'une contraction du manifeste de Charbonnière que le bureau élabora un tract diffusé à 30 000 exemplaires[1720]. Contrairement aux ébauches antérieures, le Manifeste de Charbonnières fut suffisamment robuste pour servir de base aux actions de la société pendant plusieurs années. Ce manifeste ne fut remplacé qu'en 1977.

La mise au point d'une « plate forme » s'était donc révélée une tâche aussi délicate qu'indispensable. Diverses considérations avaient pesé en ce sens. L'on y avait tout d'abord vu un instrument de propagande : la remarque de Reboullet, dans le numéro 1 du *FA* montrait qu'il serait plus facile d'intéresser les professeurs avec des propositions théoriques claires

[1717] *Ibid.*, p. 11.
[1718] Compte rendu de l'assemblée générale du 7 juin 1969, *FA*, n°7, septembre 1969, p. 53.
[1719] Vie de l'association, *FA*, n°13, mars 1971, p. 56.
[1720] Vie de l'association, *FA*, n°17, mars 1972, p. 14.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

plutôt qu'avec une simple invitation à se mettre au travail. De manière significative, la deuxième version du manifeste, publiée en guise d'éditorial dans le numéro 4 de janvier 1969 portait le titre suivant : « Une association de professeurs de français ? Pour quoi faire ? ». La réponse était fournie par le développement des trois articles cités plus haut, autrement dit, par un programme d'action pour rénover l'enseignement du français.

Ce manifeste devait aussi remplir une fonction opérationnelle. La chronique « Vie de l'association » du numéro de janvier 1969 précisait bien que le texte publié en éditorial « *[avait] entre autres objectifs, celui de fixer un cadre général au travail de [la] commission*» [1721] – la commission chargée de recherches pédagogiques mise en place par une décision du conseil d'administration du 25 avril 1968 – « *et à celui des groupes de travail qui se [constituaient] et se [constitueraient] un peu partout* ». Cadre organisateur des activités de l'association, la charte devait aussi servir de plate-forme dans les rencontres avec le ministère. C'était sur ce point que le texte de janvier 1969 se montrait très insuffisant : pour Jacqueline Brisson, qui défendit ce point de vue à l'assemblée générale de juin 1969, il fallait que l'AFPF « *parvienne à présenter des propositions précises et homogènes, à formuler un programme concret pour la formation des maîtres*» [1722] .

Sur tous ces points, les responsables de l'AFPF s'inspiraient de la démarche adoptée par l'APMEP. Après avoir longuement débattu, dans ses commissions et ses régionales, de la nécessité de réformer l'enseignement des mathématiques sur la base de ce qu'on appelait les « mathématiques modernes» , l'APMEP avait décidé, au cours de l'assemblée générale d'avril 1967, « *d'approfondir son travail de recherche pour parvenir à la formulation d'un plan cohérent et réaliste* »[1723] de réforme de l'enseignement des mathématiques de la Maternelle aux Facultés. Du 1er au 4 janvier 1968, une commission rassemblant des collègues de tous ordres avait élaboré un premier document, repris par le comité national, amendé par les adhérents et finalement adopté par l'assemblée générale de 1968. Cette « Charte de Chambéry » servait à l'association de plate-forme pour dialoguer avec les autorités de l'Éducation nationale, les maîtres de l'enseignement public, les parents d'élèves et toute personne intéressée[1724].

[1721] Vie de l'association, *FA*, n°4, janvier 1969, p. 55.
[1722] Compte rendu de l'assemblée générale du 7 juin 1969, *FA*, n°7, septembre 1969, p. 62.
[1723] APMEP, Charte de Chambéry, consultée sur le site de l'APMEP http://www.apmep.asso.fr/spip.php?article2214, le 14 novembre 2009.

[1724] Voir Éric Barbazo, Pascale Pombourcq, *op. cit.*, pp. 89-91. « La première Charte : Chambéry ».

Les responsables de l'AFPF ne cachaient pas la séduction qu'exerçait sur eux ce modèle. « Le rôle tenu par l'Association des Professeurs de Mathématiques dans la promotion des mathématiques modernes, c'est à l'AFPF qu'il appartient de le jouer pour le français aujourd'hui» [1725] , lit-on dans l'éditorial du numéro de janvier 1969. Et c'est encore l'APMEP que Jacqueline Brisson cita en modèle, à l'assemblée générale de juin 1969, pour justifier la mise au point d'une charte du français[1726].

Enfin, la linguistique contemporaine, par son approche formaliste, se prêtait aux rapprochements avec les mathématiques modernes et la théorie des ensembles : l'émulation entre professeurs de mathématiques et professeurs de français trouvait dans cette similitude, fréquemment mise en exergue, un ingrédient supplémentaire. Depuis la rentrée de 1969, le linguistique Oswald Ducrot dirigeait au sein de l'IPN une équipe de recherche sur le thème « *langage naturel, langage mathématique : coordination de leur enseignement* ». Les mathématiciens, qui revendiquaient pour leur discipline le statut de langage[1727], voyaient d'un œil favorable ces convergences. Invité au premier congrès de l'AFPF à Orléans en 1971, Gilbert Walusinsky, président de l'APMEP, fila ainsi la comparaison entre linguistique et mathématiques modernes[1728].

Pourtant, la situation de l'enseignement du français était assez différente de celle que l'on observait en mathématiques. Les « mathématiques modernes », qui renouvelaient la conception des mathématiques, constituaient un corpus de propositions entièrement cohérent. Au sein de l'APMEP, les professeurs de mathématiques débattaient depuis de nombreuses années de la possibilité de réformer l'enseignement sur cette base de l'école primaire à l'université. Enfin, cette idée avait suffisamment de consistance pour qu'une commission ministérielle, sous la présidence de Lichnerowicz, l'ait mise à l'étude depuis 1967. En comparaison, l'AFPF semblait bien désarmée. Du reste, quelques adhérents s'en inquiétèrent à l'assemblée générale de juin 1969 : l'AFPF avait-elle raison de vouloir imiter l'APMEP ? Avait-elle derrière elle une doctrine assez solide ? L'on voulut bien convenir qu'il faudrait ménager le caractère expérimental des recherches de l'AFPF[1729]. Le titre choisi pour le manifeste de Charbonnières reflèta cette prudence : l'on avait renoncé au vocable de

[1725] « Une association de professeurs de français ? Pour quoi faire ? », *FA*, n°4, janvier 1969, p.14.
[1726] Compte rendu de l'assemblée générale du 7 juin 1969, *FA*, n°7, septembre 1969, p. 62.
[1727] Le ministre Edgar Faure avait popularisé l'idée – l'image – des « trois langages » qui devaient constituer la base du tronc commun : la langue maternelle, une langue vivante et le « langage évident de la mathématique ». Déclaration d'Edgar Faure à l'Assemblée nationale, deuxième séance du 25 juillet 1968, débat sur la déclaration du gouvernement relative à l'Éducation nationale, *JORFDAN*, 26 juillet 1968, p. 2611.
[1728] Compte rendu du congrès d'Orléans, *FA*, n°15, novembre 1971, p. 27.
[1729] Assemblée générale du 7 juin 1969, *FA*, n°7, septembre 1969, p. 62.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

« charte » – plusieurs fois utilisé au cours des discussions – au profit des termes « manifeste » et « propositions », qui ouvraient le débat sans le clore.

2. Un texte événement : le manifeste de Charbonnières

* Des réformes sectorielles à la rénovation de l'enseignement du français

Pour passer de l'éditorial de janvier 1969 au manifeste de Charbonnières, les rédacteurs avaient travaillé à systématiser, étendre et harmoniser des propositions qui avaient initialement été développées dans des milieux différents et pour des niveaux précis. La diversité des influences, qui prédominait dans le premier texte, était désormais fondue dans un discours relativement cohérent qui mérite, à ce titre, d'être étudié dans sa logique propre.

L'architecture en était complètement différente. La structure générale du texte n'était pas donnée par les différentes missions du professeur de français, mais par les questions que l'AFPF jugeait prioritaires de traiter : « Principes et objectifs », « Contenus et méthodes », « Maîtres et élèves », « Formation des maîtres ». Cette nouvelle organisation avait pour effet d'attirer l'attention sur des problèmes que le ministère ou l'inspection générale avaient coutume de séparer de l'examen des programmes et des méthodes. Si la formation des maîtres faisait déjà l'objet de développements dans les textes précédents, elle bénéficiait là d'une section à part entière.

La section « Maîtres et élèves » apportait des considérations entièrement neuves par rapport au texte précédent : elle témoignait de la nouvelle façon d'aborder un problème auquel les classes nouvelles avaient, en leur temps, tenté d'apporter des réponses. Le numéro 81 de mars 1969 des *Cahiers pédagogiques*, consacré au thème de la relation maître-élèves avait probablement influencé les rédacteurs du manifeste, qui virent là, sans doute, une façon de faire écho aux interrogations suscitées par mai 1968 et par l'aura que ce mouvement avait conférée aux pédagogies non directives[1730]. Le manifeste invitait les professeurs à surmonter les contradictions entre « directivité » et « non directivité », entre « créativité » et « systématisation », entre « réception médiate » et « réception immédiate ». Cette synthèse dynamique généralisait la démarche recommandée par le plan de rénovation, qui invitait les enseignants à dépasser la contradiction entre « *la nécessité d'une motivation puisant aux*

[1730] Julie Pagis, « Déscolarisons l'école » dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti *et al.*, *Mai-juin 68*, Éd. de l'Atelier-Éd. Ouvrières, 2008, pp. 370-382.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

sources individuelles de l'expression et de la communication libres » et « *la nécessité de l'apprentissage systématique d'une langue plus élaborée* » [1731].

Pour énoncer les objectifs de l'enseignement du français, le manifeste reprenait la tripartition du texte précédent : « *maîtrise de la langue orale et écrite* », « *apprentissage de la lecture* », « *formation de l'homme et préparation à la vie* ». Le dernier intitulé recouvrait en fait, derrière une formulation plus traditionnelle et plus familière, ce qui, dans le texte précédent, était rangé sous l'article « *professeur de méthode* ». Cette expression – jugée sans doute trop peu évocatrice pour être conservée en titre – revenait néanmoins dans le corps du texte. Mais si les trois objectifs étaient maintenus, la partie « *Contenus et programmes* » ne comprenait que deux sections « *Apprentissage de la langue* » et « *Textes et lectures* ».

Cette réorganisation était significative. Elle marquait une prise de distance par rapport à la conception extensive et hégémonique du rôle du professeur de français véhiculée par l'article 2 du texte de janvier 1969. Certes, la présentation du troisième objectif – « *formation de l'homme et préparation à la vie* » – reprenait de manière synthétique les différentes idées développées sous ce chapeau eu égard à la formation des facultés intellectuelles et esthétiques. Mais en revanche, la classe de français n'était plus présentée comme la « classe carrefour » où se réfractaient toutes les disciplines et tous les arts – réinterprétation moderne du motif traditionnel des humanités. Bien au contraire, l'on précisait d'emblée que « *l'enseignement du français ne [pouvait] désormais revendiquer le rôle exceptionnel que naguère on lui reconnaissait* » (p.9). Aussi la poursuite de cet objectif était-elle en partie renvoyée à une approche « interdisciplinaire », où le français ne jouait plus le rôle pivot que semblait encore lui octroyer le texte de 1969. Cette modestie nouvelle allait de pair avec un recentrage de la classe de français sur sa matière propre, la langue et les textes, matérialisé dans le plan du manifeste.

Concernant la langue, le manifeste reprenait, pour l'essentiel les principes directeurs du plan Rouchette, sans les circonscrire à l'enseignement élémentaire. Les modalités d'application de ces principes aux différents niveaux d'enseignement n'étaient néanmoins pas détaillées, ce qui laissait notamment en suspens le problème de l'apprentissage continué de la langue dans le second cycle. Sur ce point, le manifeste se contentait d'injonctions répétées sans donner d'orientations précises (p.14, p. 20). De manière significative, ce n'est pas dans la section « apprentissage de la langue », mais au sein de la

[1731] « Plan de rénovation pour l'enseignement du français à l'école élémentaire », publié dans *La réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent*, supplément au n°5 de *L'enseignement public*, février 1971, p. 90.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

section « Textes et lectures », dans le passage consacré au second cycle du second degré, que le manifeste rentrait le plus dans les détails, proposant un certain nombre d'exercices écrits et oraux en lien avec l'étude des textes (p. 24-25). Plaidant pour un élargissement des types d'exercices pratiqués dans ces classes, le manifeste retenait d'ailleurs les innovations apportées aux épreuves du baccalauréat (contraction de texte notamment), mais suggérait en revanche d'exclure la dissertation littéraire des examens du second degré, tout en la conservant dans les classes pour l'effort de raisonnement et de synthèse auquel elle invitait.

La section consacrée aux textes et à la lecture, plus fournie – dix pages contre quatre pour la langue – présentait une progression détaillée pour l'ensemble de la scolarité. C'est là que le travail de réorganisation et de systématisation avait le plus clairement porté ses fruits pour déboucher sur des propositions cohérentes tant en ce qui concerne la structuration de l'enseignement de la lecture que son objet.

Le manifeste généralisait le principe qui avait peu à peu émergé des débats sur l'enseignement du français dans les classes de lettres, notamment dans le milieu des *Cahiers pédagogiques :* « r*efus d'une culture-somme, ou organisée selon des normes chronologiques et nationales*» (p. 15), et conception de la culture comme « *capacité, non seulement de goûter les œuvres littéraires, mais de comprendre, à travers ces œuvres, et le monde, et soi-même* ». Si le principe en lui-même n'était pas neuf, le manifeste le poussait à son terme et en tirait des conséquences pédagogiques pour tous les niveaux.

Ainsi rejetait-il définitivement le traditionnel programme d'œuvres dans le premier comme dans le second cycle. C'était là chose neuve : rappelons que même les propositions de programmes de second cycle les plus novatrices comportaient une liste d'œuvres, fut-elle indicative. Le principe organisateur de l'apprentissage ne devait plus être la découverte des grandes œuvres du patrimoine – le programme chronologique – mais « *une progression des objectifs qui devrait être établie en fonction des intérêts et des aptitudes des enfants de chaque âge* » (p. 16). Cette formulation devait sans doute beaucoup à la présence, parmi les membres du bureau, de professeurs ayant participé, les années précédentes, aux diverses expériences d'enseignement programmé chapeautées par l'IPN.

Cette greffe infléchissait significativement le discours habituel. L'on reprochait depuis longtemps à l'enseignement littéraire de subordonner les finalités culturelles de la lecture à la connaissance encyclopédique des œuvres et l'on se proposait – l'inspection générale comme les *Cahiers pédagogiques* – de remettre les finalités culturelles au premier plan. Ce projet s'était heurté au fait que ces finalités culturelles étaient difficiles à saisir et à

atteindre et qu'elles ne fournissaient pas, en elle-même, de principe directeur pour l'enseignement. En proposant de définir des objectifs pour chaque niveau, le manifeste se proposer de pallier cette difficulté. Mais traduire une ambition humaniste globale en une progression d'objectifs s'avérait tâche délicate.

Néanmoins, pour le second cycle du second degré, le manifeste parvenait à proposer une cartographie rigoureuse des acquisitions d'ordre méthodologique. Relativement au choix des œuvres, il reprenait les principes organisateurs proposés autrefois par les *Cahiers pédagogiques* et déjà repris dans le texte de janvier 1969. Quant à l'analyse des textes, rompant avec l'indétermination qui caractérisait le contenu de l'explication de texte traditionnelle, il proposait une présentation systématique et organisée des différents points de vue à porter sur les textes. Cette présentation faisait place aussi bien aux démarches traditionnelles relatives à l'auteur, à l'histoire, à l'histoire littéraire et au style, qu'aux démarches plus nouvelles visant à dégager les structures thématiques, fonctionnelles et stylistiques d'un texte.

Ce projet de clarification des étapes de l'enseignement de la lecture s'accompagnait d'une redéfinition du corpus susceptible d'être étudié en classe. L'objectif fixé en introduction était ambitieux :

> *« Le maître de français est un* ***maître de lecture ;*** *il facilite l'accès aux différentes formes de l'expression, sans les limiter aux formes écrites et sans limiter les formes écrites à la littérature » (p. 9)*

Sans doute d'autres avaient-ils déjà proposé auparavant d'introduire dans la classe de français des supports qui n'y figuraient pas traditionnellement : films, articles de journaux ou publicités. Songeons par exemple à Marcel Hignette ou à Jean Beaugrand dans les pages des *Cahiers pédagogiques*. Mais ces supports étaient toujours mentionnés de façon annexe, en marge du massif que constituait la littérature. Ici, la démarche suivie par l'AFPF était inverse : l'on désignait globalement comme rentrant dans le champ du professeur de français la totalité des « *différentes formes d'expressions* », pour y distinguer seulement, dans un second temps, les différents supports concernés.

Comment expliquer ce renversement de perspective ? Le Centre d'études des communications de masse, créé en janvier 1960 à l'initiative de Georges Friedmann, la revue *Communications*, publiée depuis 1961, avaient élaboré et diffusé une représentation nouvelle des media comme objet légitime d'analyse et de recherche, et élément caractéristique de la société contemporaine. Les travaux de sémiotique, où s'était notamment illustré Roland

Barthes, avaient, dans la même veine, montré l'intérêt d'un déchiffrage systématique des significations portées par ces média, susceptibles d'être décryptées au même titre que les œuvres littéraires. C'est donc tout un courant de pensée à la fois culturel et scientifique qui conduisait à resituer la littérature dans le champ de la production écrite, et cette production écrite dans le champ des « *différentes formes d'expression* ». La sémiologie succédait à la philologie comme discipline clef pour le déchiffrement du monde.

Cet élargissement restait toutefois très largement rhétorique. Arguant de l'insuffisance de la formation reçue par le professeur de français, le manifeste refermait aussitôt la porte entrouverte et restreignait le domaine propre du professeur de français au « texte oral et écrit », selon l'expression employée dans la section « Objectifs » (p. 9). Une nouvelle restriction intervenait au début de la section « Textes et lectures » :

> « *Il convient d'accorder une grande importance aux formes d'expression non écrite (théâtre, cinéma, télévision) ; mais on se limite ici volontairement à l'emploi de textes écrits, passés ou présents* ». *(p. 22)*

Une note précisait toutefois, pour le second cycle du second degré, que « l'analyse critique de films importants » devait figurer au programme, en relation avec les lectures en cours (p. 23). Dans les faits, il était essentiellement question de textes littéraires, à deux exceptions près. Pour la 4e et la 3e, le manifeste mentionnait – entre autres – l'étude de «*documents contemporains* » et de « *journaux* ». D'autre part, pour le second cycle du second degré, le manifeste invitait le professeur à « *faire, dans un premier temps un appel particulièrement large à la littérature contemporaine, même dans des formes peu élaborées ou qualitativement inférieures (romans sentimentaux ou "série noire", magazines)* » (p. 23). Si ces supports ne contribuaient qu' « *a contrario* » à la formation esthétique, ils pouvaient du moins permettre aux élèves de « *s'exercer à trouver structures et "lois du genre"»* (p. 23).

Certes le professeur de français s'intéressait potentiellement à toutes les formes d'expression, mais le manifeste ne récusait pas pour autant tout jugement de valeur : entre la « *très grande œuvre* » et la para-littérature, la différence d'intérêt et d'emploi était toujours marquée. S'il proposait de refonder l'enseignement du français sur des principes entièrement nouveaux, le manifeste restait donc modéré dans ses suggestions concrètes : la littérature figurait toujours en première place, l'explication de texte – ranimée par de nouvelles méthodes – était maintenue, et si la dissertation littéraire était chassée de l'examen, elle pouvait toujours trouver sa place en cours d'année. Novateur, le manifeste n'était pas, et de loin, iconoclaste.

La même modération s'observait dans l'analyse des dimensions sociales et politiques de la réforme. Le manifeste de Charbonnières s'aventurait prudemment sur ce terrain en soulignant que les objectifs assignés à la réforme de l'enseignement du français ne pouvaient être atteints sans une modification plus globale du « *contexte économique, social et politique* » dans lequel s'inscrivait l'école. Mais il n'était nullement question de « *classes sociales* ». Quant au terme d' « *idéologie* », il figurait une fois dans le texte, mais dénué de toute portée polémique : il s'agissait de « *situer les œuvres littéraires dans une perspective diachronique et évolutive par rapport aux autres œuvres d'art et aux idéologies* » (p. 25). Pierre Barbéris s'obligeait aussi à la modération dans ses éditoriaux. Il n'était pas question, pour ce militant communiste, de donner à l'association une coloration politique trop marquée. Si la question sociale était omniprésente dans ses textes, s'il y dénonçait les « *verrous sélectionnistes qui, de manière peu visible et hypocrite, jouent aujourd'hui pour barrer au plus grand nombre la voie de la culture* »[1732], il évitait les formulations les plus polémiques et les plus connotées. La teneur de discours tenus à huis clos – notamment devant la commission Pierre Emmanuel[1733] – montre qu'il s'agissait, non d'un reflet fidèle de ses positions, mais bien d'une stratégie de conciliation et de rassemblement.

* Un discours de la méthode

Le Manifeste, comme les textes programmatiques de l'AFPF qui l'avaient précédé, désignait les travaux universitaires les plus récents sur la langue et la littérature – ou pour reprendre les termes d'un éditorial « la linguistique » et « la critique » [1734] – comme l'ingrédient, la matière première dont les professeurs de français devaient se nourrir pour mener à bien la rénovation. Il incombait au professeur de lettres de se tenir informé des débats et des progrès de ses disciplines de référence, faute de quoi il risquait de concevoir pour lui-même « *une espèce de mépris [...] (rejoignant et justifiant le stéréotype du "prof" dépassé, inadapté)*» [1735]. C'était, à première vue, une vision conforme à la tradition – sinon à la réalité – et des revues comme *L'information littéraire*, s'inscrivaient dans cette ligne en mettant à disposition des professeurs, sous une forme simplifiée, les résultats des dernières recherches – les thèses par exemple – sur tel ou tel auteur. Dans le rapport de 1953, l'inspection générale de lettres rappelait déjà que les maîtres avaient « *besoin d'élargir et de*

[1732] Pierre Barbéris, « Où en est l'AFPF ? », compte rendu présenté au congrès d'Orléans, *FA*, n°15, novembre 1971, p. 7.
[1733] Pierre Barbéris, « Problématiques et finalités de l'enseignement du français », déclaration faite à la Commission Pierre Emmanuel le 9 avril 1970, CAC, 19780674/1. Texte analysé au chapitre suivant.
[1734] « Défense du professeur de français », *FA*, n°5, avril 1969, p. 12.
[1735] *Ibid.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

renouveler constamment leurs connaissances », citant en exemple les bibliothèques des établissements d'ancienne fondation[1736].

La proximité professionnelle et intellectuelle qui avait longtemps prévalu entre les professeurs du secondaire – agrégés notamment – et les professeurs de l'enseignement supérieur avait nourri cette représentation du professeur comme « intellectuel », au fait de l'actualité scientifique de son domaine : dans le second degré du moins, il n'y avait là rien de nouveau.

La différence venait ici du fait que les travaux les plus récents – et sur ce point le champ visé par l'AFPF était bien plus large que celui traité par *l'Information littéraire* – ne se contentaient pas d'ajouter à la somme des connaissances précédemment accumulées, mais qu'ils bouleversaient l'ordre même de ces connaissances, qu'ils les inscrivaient dans un cadre conceptuel nouveau. Plus que des connaissances, c'était une « *forme de pensée nouvelle* » [1737] qu'il s'agissait d'assimiler.

Cette nouveauté radicale, loin d'être présentée comme un obstacle à l'assimilation de ces travaux par les professeurs, était considérée comme une raison supplémentaire, ou plutôt comme la raison principale de s'y intéresser. En raison de leur nouveauté même, on pouvait espérer y trouver une réponse aux difficultés pédagogiques auxquelles se heurtaient les professeurs. Ce qui avait été présenté comme une hypothèse de travail par le groupe Enseignement 70 lorsqu'il avait commencé à envisager l'adaptation des nouvelles méthodes critiques à la classe, était érigé en dogme : l' « *inefficacité* » serait la sanction de ceux qui « *[décrocheraient] de la recherche vivante* » [1738].

Le *Manifeste de Charbonnières* portait dans sa déclaration préliminaire une profession de foi dans l'amélioration pédagogique que devait apporter la refondation de l'enseignement du français grâce à cette recherche vivante :

> *« Le progrès des sciences de l'éducation, le développement de la linguistique, le renouvellement des méthodes d'approche des textes permettent d'envisager aujourd'hui, sur des fondements plus scientifiques, des définitions de plus en plus pertinentes*
> - *des contenus,*
> - *des méthodes,*

[1736] Ministère de l'éducation nationale, *L'enseignement du second degré en 1953,* vol. 2., *op. cit.*, p. 30.
[1737] « Défense du professeur de français », *FA*, n°5, avril 1969, p. 12.
[1738] *Ibid.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

- *des épreuves de contrôle nécessaires à l'évaluation de l'efficacité de la pédagogie du français »* [1739]

Notons que cette présentation avait pour effet d'invalider partiellement les pratiques pédagogiques héritées du passé. Pour les militants des *Cahiers pédagogiques*, c'étaient avant tout les conditions nouvelles de scolarisation– l'arrivée d'un public hétérogène dans les classes du second degré, la concurrence de l'école parallèle, le développement de la culture de masse – qui avaient rendu inadaptés les programmes antérieurs. Dans le discours de l'AFPF, ces conditions nouvelles avaient simplement précipité la prise de conscience d'une inadaptation ancienne. Tel était le point de vue, condensé avec force par Pierre Barbéris dans le premier éditorial du *Français aujourd'hui :* « *Le quantitatif nous acule à un qualitatif nouveau* » [1740] . Il est vrai que la dénonciation, ancienne et récurrente, d'une crise du français pesait en faveur de cet arbitrage.

La rupture était en tout cas totale avec l'approche traditionnelle qui voyait dans l'*ethos* du professeur, dans ses qualités humaines, le premier gage d'une pédagogie efficace du français. « *Tout professeur enseigne, en même temps que ce qu'il sait, ce qu'il est* » rappelait aussi l'inspection générale en 1953[1741]. Pour l'AFPF, cette dimension, sans être entièrement occultée, passait au second plan. Le professeur charismatique, tourné en ridicule par Bourdieu, n'avait plus bonne presse. À l'inverse, la mise à jour des connaissances, le contact avec la recherche devenaient constitutifs du métier de professeur de français au lieu d'être les simples corollaires de la position d'intellectuel que certains professeurs du second degré ambitionnaient d'occuper.

Si la clef de la rénovation résidait dans la recherche scientifique, par quels biais celle-ci devait-elle transformer l'enseignement du français ? Sur ce point précis, deux logiques distinctes – mais pas toujours clairement distinguées – se dégageaient des textes de l'association et de ses débats internes.

La rénovation pouvait ainsi apparaître comme une dimension à part entière du métier de professeur. Pierre Barbéris, président de l'association à compter de 1968, défendit ce point de vue avec constance. « *Nos programmes, nos méthodes, sont constamment à mettre à jour, fût-ce aux prix des plus chères habitudes* » [1742], annonçait-il dans l'éditorial du premier numéro du *Français aujourd'hui*, alors qu'il n'était encore que vice-président. Cette

[1739] Manifeste de Charbonnières, *op. cit.*, p. 7.
[1740] Pierre Barbéris, « Problèmes de l'enseignement du français aujourd'hui », *FA*, n°1, mars 1968, p. 9.
[1741] Ministère de l'Éducation nationale, *L'enseignement du second degré en 1953….*, *op. cit.*, p. 18.
[1742] Pierre Barbéris, « Problèmes de l'enseignement du français aujourd'hui », *FA*, n°1, mars 1968, p. 19.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

rénovation reposerait en premier lieu sur l'effort individuel, chaque professeur étant responsable de l'aggiornamento perpétuel de son enseignement. « *Aider [les professeurs] à n'être plus seulement des exécutants, mais des responsables à part entière, appelés à définir eux-mêmes en fonction des besoins qu'ils perçoivent, le contenu et les modalités de leur enseignement* », tel était le but que Pierre Barbéris assignait à l'AFPF.

Dans cette optique, la dynamique de recherche primait sur la mise au point de dispositifs pédagogiques nouveaux susceptibles d'être transposés dans les classes. À l'assemblée générale de mai 1970, Barbéris rappela que « *l'Association ne saurait se bloquer dans la recherche de solutions de dépannage et de recettes immédiates, encore moins d'un quelconque replâtrage* » : c'est comme un « *laboratoire permanent* » [1743] qu'elle devait se concevoir. Au congrès d'Orléans, il maintint encore cette ligne : « *l'unité [de l'AFPF n'était] pas fondée sur un dogme arrêté mais sur une recherche* »[1744].

Ainsi conçue, la rénovation n'avait pas de calendrier précis : plus qu'un objectif à court ou moyen terme, elle incarnait une nouvelle vision du métier. Du reste, c'est dans l'éditorial du n°5 intitulé « Défense du professeur de français » que l'on trouve le portrait le plus circonstancié de ce professeur qui, non content de se tenir informé de la recherche vivante, prenait largement à sa charge ce travail d'invention pédagogique :

> *« Notre travail de professeurs, c'est de considérer les répercussions que ces approches nouvelles de la langue et de la littérature peuvent avoir sur l'esprit et les pratiques de notre enseignement. Il y a donc un autre type d'information à acquérir, sur les expériences dès maintenant en cours […] Il y a, aussi, l'expérimentation personnelle que nous pouvons, que nous devons tenter. Mais que nous ne pouvons mener seuls. Il faut donc constituer des groupes, définir des objectifs, essayer des exercices»* [1745].

Justifier, par cette description des tâches incombant aux professeurs, les réclamations touchant aux conditions matérielles d'exercice – effectifs et horaires – c'était assez clairement dire que la rénovation n'était pas une tâche ponctuelle, une étape à franchir, mais bien une nouvelle façon d'aborder le métier de professeur.

À cette première logique s'en superposait une deuxième, à laquelle l'introduction du *Manifeste de Charbonnières* donnait la préférence : celle d'un processus de rénovation

[1743] Assemblée générale du 23 mai 1970, *FA*, n°11, octobre 1970, p. 57.
[1744] Pierre Barbéris, « Où en est l'AFPF ? », compte rendu présenté au congrès d'Orléans, *FA*, n°15, novembre 1971, p. 8.
[1745] « Défense du professeur de français », *FA*, n°5, avril 1969, p. 12.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

circonscrit dans le temps, et qui se traduirait par une transformation générale des pratiques selon un plan bien arrêté. Ainsi, selon la déclaration préliminaire du Manifeste, les participants aux journées de Charbonnières s'étaient réunis pour :

> *« Faire **l'inventaire des problèmes urgents** et pour suggérer les **cadres d'un programme de travail**, dont les hypothèses, soumises à une expérimentation contrôlée à grande échelle, pourraient déboucher sur un plan pour la rénovation de l'enseignement du français, rénovation indispensable, et qui n'a pas été jusqu'ici véritablement envisagée dans son ensemble » (p.7)*

La pression exercée auprès du recteur Gauthier pour obtenir la création d'une Commission de réforme de l'enseignement du français s'inscrivait dans la même logique[1746]. La mission de l'AFPF était d'abord de préciser des orientations, d'entrer en dialogue avec le ministère pour que ce plan de rénovation prenne en compte l'avis et l'expérience des professeurs. Vu sous cet angle, la formation permanente – dont l'AFPF réclamait la généralisation et l'institutionnalisation – s'apparentait d'abord à un recyclage, comparable à celui que le ministère mettait en œuvre pour les professeurs de mathématiques.

En apparence, ces deux approches n'étaient pas exclusives : l'effort individuel de rénovation préfigurerait le processus général, imposerait une direction au ministère, et faciliterait à terme la réforme. L'AFPF pouvait continuer d'exercer une fonction critique d'avant-garde tandis que le ministère prendrait en charge l'élaboration et l'expérimentation d'un plan de rénovation. Le plus souvent, les textes de l'AFPF proposaient effectivement d'articuler ces deux approches. Ainsi, dans l'éditorial du n°4 trouvait-on, au sujet de l'enseignement de la langue, les propositions suivantes :

> *« b. Dans la classe, il faut encourager les expériences, même empiriques.*
> *- pour préserver le droit à l'initiative pédagogique et la fécondité de la recherche spontanée*
> *-Pour fournir aux chercheurs les documents que la pratique de la classe et l'observation des élèves auront permis de réunir.*
> *c. En matière de recherche, il faut susciter des études précises en linguistique appliquée et en psychopédagogie, mener scientifiquement des expériences pédagogiques pour donner des bases sérieuses à la réflexion des enseignants et les guider dans leurs tentatives d'application »* [1747].

La division du travail entre chercheurs en pédagogie et professeurs était donc envisagée, mais elle cohabitait avec l'idée que chaque professeur dans sa classe pouvait,

[1746] Compte rendu de l'audience du 3 novembre 1969, vie de l'association, *FA*, n°10, avril 1970, p. 57.
[1747] « Une association de professeurs de français ? Pour quoi faire ? », *FA*, n°4, janvier 1969, p.14.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

voire devait, agir comme chercheur. L'idée que la recherche spontanée pouvait fournir un matériau à la recherche institutionnelle introduisait un lien de subordination entre ces deux démarches, mais l'affirmation préalable de la fécondité de la recherche spontanée atténuait cette subordination.

Le manifeste de Charbonnières proposait une même ébauche de conciliation dans la section consacrée aux contenus et aux méthodes :

> *« Sans qu'un corps de doctrine et une progression complète puissent être aujourd'hui scientifiquement recommandés ou imposés administrativement, l'application de théories plus satisfaisantes doit être systématiquement encouragée et donner lieu à des expérimentations contrôlées comme celle qui est tentée à l'école élémentaire. En conséquence, il apparaît donc nécessaire que chaque classe, à l'intérieur d'un cadre commun, définisse elle-même ses démarches et ses buts immédiats. […]*
> *La création ou le développement d'organismes ayant pour mission d'informer, d'animer de confronter et de coordonner, pourrait jouer un rôle essentiel dans la mise au point des principes et objectifs, la synthèse des innovations. Ainsi pourraient s'établir des liaisons vécues, entre les divers ordres d'enseignement d'une part, entre innovation et recherche scientifique d'autre part, de manière à préserver la nécessaire liberté du maître dans sa classe tout en tenant compte des exigences d'une efficacité plus grande ». (p. 12)*

Il revenait donc à des organismes spécifiques et décentralisés – les IREF, conçus sur le modèle des IREM –de jouer le rôle de relais et de coordination nécessaire à la fois pour éviter une rénovation imposée par en haut, et le foisonnement d'initiatives locales désordonnées.

* L'entrée sur la scène publique

La stratégie de l'AFPF se montra payante : la publication du manifeste éveilla un intérêt que la création de l'association n'avait pas suscité. Elle contribua à faire de la réforme ou de la rénovation de l'enseignement du français un objet de débat public – par-delà la sphère des spécialistes – et désigna l'AFPF comme interlocuteur incontournable dans les débats sur l'enseignement du français.

La publication du Manifeste arrivait à un moment propice. Réuni du 24 au 27 novembre 1969, le séminaire organisé par l'IPN pour dresser le bilan des travaux sur l'expérimentation des instructions Rouchette, avait posé les bases du « plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire ». À l'issue du séminaire, les participants – dont certains avaient très probablement pris part aux journées de Charbonnières – avaient émis un certain nombre de vœux, relatifs aux conditions nécessaires au succès de la

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

rénovation. Le sixième vœu plaidait pour une extension de la réforme aux autres degrés d'enseignement :

> *« Ce "Plan pour une rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire" doit s'intégrer dans un Plan unique de rénovation de l'enseignement du français, à tous les niveaux, de l'École Maternelle à l'Université, et dans un Plan de rénovation de l'École Élémentaire »*[1748]

Les 25-28 novembre 1969, le congrès de la FEN avait décidé, sur une suggestion de la section départementale de la Marne, de mettre à l'étude « *l'enseignement du français aux différents niveaux de scolarité* »[1749]. Enfin, le ministre, prenant acte d'un mouvement de fond, avait annoncé quelques semaines auparavant la création d'une commission de réforme de l'enseignement du français.

La conférence donnée par Pierre Barbéris pour présenter le Manifeste à la presse fit l'objet d'un article dans *Le Monde*[1750] et le *Figaro*[1751] du 18 février 1970. Si les titres choisis mettaient en avant – de façon provocatrice pour le *Figaro* – la nouveauté des propositions, les deux articles renvoyaient l'image plutôt favorable d'une association résolument moderne. Il en allait de même dans *L'Express* où Danièle Granet, sous le titre « Enseignement : le français en faute », résumait les enjeux de la rénovation en soulignant les oppositions auxquelles elle risquait de se heurter, à l'inspection générale, à l'Académie française et dans la SPFLA[1752]. Si Pierre Barbéris ne se reconnut pas toujours dans les propos qu'on lui attribuait, du moins ces articles apportaient-ils à l'AFPF une certaine notoriété[1753].

La FEN contribua au succès du Manifeste en le joignant au dossier de documentation remis, en mai-juin 1970, aux syndicats nationaux et aux sections départementales de la FEN pour alimenter la réflexion des syndiqués. En plus du manifeste de Charbonnières, ce dossier comprenait la contribution de la section départementale de la Marne, le plan pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, et une étude du SNI, datée de 1966, et synthétisée par Louis Rigaud sur le thème « *Comment harmoniser entre eux les*

[1748] La réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent, supplément au n°5, février 1971, de L'enseignement public, 2e édition, février 1972, p. 108.
[1749] Motion adoptée par le congrès fédéral de la FEN, 25-28 novembre 1969, *L'enseignement public*, n°5, janvier 1970, p. 26 ; compte rendu des débats pédagogiques, p. 58.
[1750] G. H., « Une association de professeurs propose une "modernisation radicale" », *Le Monde*, 18 février 1970, p. 10.
[1751] Thérèse Guitton, « L'association des professeurs de français condamne tout exercice fondé sur la mémoire… et considère qu'on peut enseigner cette discipline sans avoir fait l'apprentissage des langues anciennes », *Le Figaro*, 18 février 1970, p. 17.
[1752] Danièle Granet, « Vie moderne. Enseignement : le français en faute », *L'Express*, 2-8 mars 1970, pp. 62-63.
[1753] « Vie de l'association », compte rendu de l'assemblée générale du 23 mai 1970, *FA*, n°11, octobre 1970, p. 56.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

différents stades de la scolarité ? Un exemple, l'enseignement du français ». Un questionnaire préparatoire, publié dans *L'Enseignement public*, complétait l'ensemble[1754].

L'évolution du SNES refléta la légitimité nouvelle dont jouissait l'association. Au sein du syndicat, la ligne réformatrice défendue par l'AFPF ne rencontrait pas l'unanimité. Elle se heurtait notamment à l'opposition de Pierre Antonini, professeur de lettres au lycée de Montpellier, et membre du bureau du SNES depuis 1967. Réagissant à titre privé à un article publié dans le numéro 2 du *Français aujourd'hui*, il avait adressé à l'association un courrier très sévère pour les « pourfendeurs » de la dissertation et de l'explication de texte[1755]. Il avait aussi largement défendu son point de vue dans les pages de l*'Université syndicaliste*. Dans un article de mai 1970 où il commentait la mise en place de la commission de réforme de l'enseignement du français, Jean Petite, secrétaire pédagogique du SNES le citait *in extenso* sur trois colonnes : ciblant des extraits du manifeste de Charbonnières, mentionné en note, Antonini y tournait en ridicule les orientations défendues par l'AFPF – dont le nom n'apparaissait pas[1756]. Si Jean Petite, plus mesuré, se proposait d'ouvrir la discussion sans préjugés ni a priori, il ne citait pas pour autant l'AFPF et ses propositions.

En revanche, quelques mois plus tard, en décembre 1970, le dossier qui résumait la contribution du SNES au débat fédéral, accueillit un article de Roger Fayolle, consulté en sa qualité de vice-président de l'AFPF[1757]. L'ensemble du dossier était résolument favorable à une réforme de l'enseignement du français dont les contenus restaient cependant à définir. Fait significatif, l'avis de la SPFLA n'avait pas été sollicité. L'AFPF occupait le terrain.

Au SGEN, les échanges furent à la fois plus discrets et plus étroits. Le groupe français parisien du SGEN comptait parmi ses membres l'épouse de Pierre Larthomas, membre du bureau de l'AFPF. Les comptes rendus des réunions de ce groupe témoignent du rôle de relais qu'elle put alors jouer, signalant notamment aux autres membres les articles du FA, ou les activités proposées par l'AFPF[1758]. Le dossier français élaboré par ce groupe fit donc largement écho aux propositions de l'association[1759]. Le Manifeste de Charbonnières avait offert à l'AFPF une seconde naissance.

[1754] « Questionnaire préparatoire », *L'enseignement public*, n°9, mai-juin 1970, pp. 15-17.
[1755] Courrier des lecteurs, *FA*, n°3, novembre 1968, pp. 55-56.
[1756] Jean Petite, « Le Français en question », *US*, n°17, 13 mai 1970, pp. 12-13.
[1757] *US*, n°7, 2 décembre 1970, p. 23.
[1758] Des comptes rendus de réunion sont parus dans le bulletin interne du SGEN, *Liaisons pédagogiques*, archives du SGEN, 1 SP 33.
[1759] SGEN, « Information syndicale. Français », fascicule 1 et fascicule 2, décembre 1971, archives du SGEN, cote 866.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

3. La rénovation, du mot d'ordre à la pratique

Tout en dessinant les grands axes de la rénovation de l'enseignement du français, ces textes concouraient aussi à préciser la nature de ce processus, le rôle que se proposait d'y jouer l'association en lien avec d'autres partenaires, et la conception du métier de professeur de français qu'il impliquait. La conception de la rénovation défendue par Pierre Barbéris et inscrite dans le Manifeste posait plusieurs problèmes concrets. Quel rôle l'association jouerait-elle dans le processus d'invention et de diffusion de ces nouvelles méthodes ? Que devait-elle privilégier : un matériau brut pour nourrir la réflexion individuelle, ou un matériau élaboré en vue d'une application directe en classe ?

* « Un effort individuel assidu et long, sur le plan théorique »

André Reboullet, le premier rédacteur en chef, avait d'emblée écarté de la revue les documents directement exploitables en classe (sujets corrigés ou leçons), fût-ce d'un type nouveau, comme l'attestaient ses déclarations lors de l'assemblée générale de 1969. C'était-là peut être, l'opinion majoritairement exprimée dans les réponses au questionnaire qui avait accompagné la notice de présentation de l'AFPF diffusée en 1968. Quoi qu'il en soit, le résultat était le suivant : tout article supposait de la part du lecteur un travail d'assimilation et ne pouvait faire l'objet d'une exploitation immédiate. Pouvait-on s'en satisfaire ? Énumérant les faiblesses de l'association au congrès d'Orléans en mai 1971, Pierre Barbéris fit allusion aux réclamations que cette ligne avait pu susciter :

> *« Il demeure peut-être aussi à publier, comme on nous le demande de partout, des documents de travail directement utilisables dans les classes »* [1760].

L'emploi de l'adverbe « peut-être » signalait assez les réticences que le président de l'association éprouvait à l'égard d'une attente qui révélait le décalage entre sa conception ambitieuse d'une rénovation par la base, et les dispositions des professeurs. Hormis la création du supplément, qui répondait du reste à un besoin légèrement différent, il n'y eut pas de changement dans la ligne rédactionnelle de la revue.

Le même problème se posait au niveau des activités organisées par les régionales. Les grandes journées d'information qui rassemblaient un public étendu – parfois plusieurs centaines de personnes – autour d'un universitaire spécialiste d'une question de linguistique ou de critique littéraire peinaient à porter leur fruit. Au bout de quelques mois d'existence, les régionales constatèrent dans leurs troupes, et ce dès la réunion du 23 mai 1970, *« un*

[1760] Rapport moral, FA n°15, p. 10.

certain découragement des participants devant la difficulté de mettre en application l'information reçue»[1761]. Parmi les raisons avancées, les responsables des régionales pointaient l'attitude des enseignants :

> *« Les préoccupations des enseignants les portaient à chercher l'application pédagogique immédiate des enseignements théoriques qui leur sont apportés par les spécialistes, et dont ils tendent à trouver le niveau trop élevé, quand ils ne dénoncent pas les contradictions des linguistes entre eux »*[1762].

Fallait-il y voir une incitation à redéfinir la ligne de l'association ? Bien au contraire, les participants à la réunion y virent le signe de l'utilité de l'action de l'association, si l'on en juge par la suite du compte-rendu :

> *« C'est ici que l'AFPF peut avoir une action efficace en aidant les enseignants à comprendre :*
> - *que la modification de leur pratique ne se fera pas sans un effort individuel assidu et long, sur le plan théorique. […] Il s'agit, selon le mot de Monsieur Ballot (Toulouse), d'une "rénovation personnelle, organisée, mais non hiérarchisée". Il faut savoir que nul n'en pourra faire l'économie.*
> - *que la linguistique n'apporte pas de dogmes mais des modèles opérationnels, et que l'adaptation pédagogique des notions acquises ne peut se faire par magie, mais par l'intégration à l'expérience antérieure du maître, et l'acquisition d'un certain type d'attitude»*[1763]

Cela revenait à entériner le décalage entre la ligne défendue par l'association et une part importante des professeurs qu'elle prétendait représenter. L'absence de coordination des régionales sur des thèmes de travail nationaux, ainsi que les choix éditoriaux du *Français aujourd'hui,* dessinaient l'image d'un militant idéal, professeur soucieux de renouveau, mais largement autonome dans sa formation personnelle et dans ses recherches pédagogiques, image qui, de toute évidence, ne correspondait pas à la majorité du corps enseignant.

À ce décalage entre les ambitions élevées des responsables de l'association et les attentes plus modestes de certains professeurs, l'AFPF n'apportait qu'une seule réponse : la formation. Une réforme profonde de la formation des maîtres de français apparut progressivement comme le corollaire indispensable de toute rénovation de l'enseignement du français.

[1761] Réunion des régionales, FA,n°12, p. 47.
[1762] Compte rendu de la journée des régionales, 23 mai 1970, *FA*, n° 12, janvier 1971, p. 47.
[1763] *Ibid.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* La formation : pierre d'angle et pierre d'achoppement

Au fil des mois, le thème de la formation prit en effet une importance croissante dans la réflexion de l'association. La commission de juin 1967 intitulée « Formation des maîtres » se contentait d'aborder deux problèmes ponctuels liés à la formation initiale : celui de la formation des maîtres de PEGC, et celui de la dualité entre lettres classiques et lettres modernes. Étant donnée l'identité des deux rapporteurs, Pierre Barbéris, fervent défenseur de l'agrégation de lettres modernes, et Roger Petitjean, professeur à l'école normale et au centre de formation des professeurs de CEG de Paris, ce choix n'avait rien qui dût surprendre. L'énoncé des quatre principes, présentés dans le numéro 3 de novembre 1968, et l'éditorial programme du numéro 4 de janvier 1969, mentionnaient brièvement le principe du recyclage ou des possibilités régulières d'adaptation, destinées à actualiser la formation linguistique des maîtres. Ce n'est que dans le manifeste de Charbonnières, élaboré en septembre 1969 et publié en février 1970 que le thème prit toute son ampleur, avec une section propre, se proposant de traiter de manière systématique de la formation initiale et de la formation continue. Cette section – jugée trop peu précise – fut immédiatement remise en chantier.

Une commission ad hoc prépara une première esquisse, soumise à la réunion des régionales de mai 1970. Après échanges, un nouveau texte fut débattu lors de deux journées d'études organisées à Saint-Cloud les 2 et 3 octobre 1970. Enfin, après une série de navette entre l'équipe chargée de la rédaction et les régionales, et après avis du bureau, il fut présenté à la presse le 22 mars 1971, et publié dans le numéro 14 du *Français aujourd'hui*, sous le titre « Propositions pour la formation des maîtres ». La réflexion se poursuivit, en commission, au congrès d'Orléans de mai 1971. L'AFPF prenait là position dans un débat d'une actualité brûlante.

Le colloque d'Amiens de mars 1968 avait posé dans toute son ampleur le problème de la formation initiale et permanente des maîtres[1764] : universitarisation de la formation des maîtres du premier degré, renforcement de la dimension pédagogique et professionnelle de la formation des maîtres du second degré, mise en place d'une formation permanente, telles avaient été, en substance, les pistes débattues. Le débat ouvert à cette date ne s'était pas refermé.

[1764] Commission D, « Formation initiale et formation permanente des maîtres », *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation*, actes du colloque national d'Amiens organisé par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, mars 1968, Dunod, 1969.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Pour le ministère, le plus urgent était sans doute la réforme de la formation initiale. Le mouvement de mai 68 avait nourri la contestation de concours de recrutement, critiqués pour leurs contenus, voire rejetés dans leur principe[1765]. L'agitation étudiante – qui perdura au-delà de 1968 – mettait aussi en lumière la situation des étudiants – désormais très nombreux - qui échouaient à ces concours, sans avoir été préparés à d'autres fonctions. La nécessité d'une réforme de la formation des maîtres n'était plus guère contestée : restait à en dessiner les grandes lignes, ce que fit Olivier Guichard, ministre de l'Éducation nationale, lors la déclaration sur la politique du gouvernement le 14 avril 1970[1766]. Pour Pierre Barbéris il importait que l'AFPF fût présente dans les débats, aux côtés des syndicats et des groupes d'éducation nouvelle. Elle participa ainsi à la campagne soulevée par le projet d'ITFP défendu par le ministre et contribua à son abandon : le ministre confierait à une commission le soin de faire des propositions[1767].

La question de la formation continue se posait dans des termes différents. Le développement de la formation continue était à l'ordre du jour dans tous les secteurs d'activité : en témoignait l'adoption, le 16 juillet 1971, d'une loi portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. Il s'agissait désormais de savoir dans quelles conditions les fonctionnaires de l'Éducation nationale pourraient bénéficier de ces dispositions. Plus concrètement, l'AFPF souhaitait que les mesures prises pour l'enseignement des mathématiques – création des IREM, mise en place d'un recyclage – puissent être étendues à l'enseignement du français. Ne pouvait-on envisager, pour les professeurs du second degré, un recyclage en linguistique comparable à celui que mettait en place le ministère pour les professeurs d'école normale et les IDEN ?[1768]

Le projet rénovateur de l'AFPF se trouvait ainsi conditionné à l'aboutissement de réformes globales portant sur le métier de professeur et sur sa professionnalisation. Si la Franco-Ancienne avait lié la cause des lettres à la sauvegarde de l'enseignement secondaire, à la défense du spécialiste, l'AFPF conditionnait la rénovation de l'enseignement du français à la transformation des anciennes structures scolaires, à l'avènement d'un professeur de type nouveau.

[1765] Sur le mouvement anti-agrégation, voir Yves Verneuil, *Les agrégés…*, *op. cit.*, p. ∞ENS.
[1766] Déclaration sur la politique gouvernementale par le ministre de l'Éducation nationale, Olivier Guichard, séance du 14 avril 1970, *JORF. Débats de l'Assemblée nationale*, 15 avril 1970, p. 1000.
[1767] Rapport d'activité présenté au congrès d'Orléans, le 29 mai 1971, *FA*, n°15, novembre 1971, p. 16.
[1768] Circulaire du 13 avril 1971, « Stages d'initiation à la linguistique et pédagogie du français à l'école élémentaire », *BOEN*, n° 18, 6 mai 1971, pp. 1176-1177.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

D. Le partage des territoires

Jusqu'à un certain point, les deux associations, SPFLA et AFPF, se mouvaient dans des sphères différentes : à la SPFLA, la défense des études classiques, à l'AFPF, la rénovation du français. Mais les frictions étaient parfois inévitables.

1. Défense des études classiques : de l'Union sacrée à la balkanisation ?

Dans la sphère des études classiques, deux phénomènes marquèrent la fin des années 1960 et le début des années 1970 : le recul des études latines et l'évolution du front de défense des langues anciennes.

La création de l'Association des professeurs de langues anciennes de l'enseignement supérieur (APLAES), le 29 décembre 1967 ne constituait pas nécessairement une marque de défiance à l'égard de la SPFLA. L'extension du public universitaire et la croissance corrélative du corps enseignant des universités entraînèrent, dans les années 1960, la création de plusieurs sociétés de spécialistes de l'enseignement supérieur, qui vinrent rejoindre les sociétés savantes plus anciennes comme la Société d'histoire littéraire de la France, la Société de géographie ou la Société de l'histoire de France.

Tableau 56 Les créations de sociétés savantes universitaires entre 1958 et 1970

Sociétés savantes universitaires	Création
Société des professeurs d'histoire ancienne de l'université	1958
Association des historiens modernistes des universités françaises	1960
Société des hispanistes français de l'enseignement supérieur	1960
Société des anglicistes de l'enseignement supérieur	1960
Société française de sociologie	1962
Association française de linguistique appliquée	1964
Association des historiens contemporanéistes de l'enseignement supérieur et de la recherche	1965
Association des professeurs de langues anciennes de l'enseignement supérieur	1967
Association des germanistes de l'enseignement supérieur	1967
Association des médiévistes anglicistes de l'enseignement supérieur	1969
Association française des études américaines	1969
Société des historiens médiévistes de l'enseignement supérieur public	1969
Société de langues et de littératures médiévales d'Oc et d'Oil	1970

Source : ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, « Liste des sociétés savantes » ; INRP,-SHE, « Les historiens français : la construction d'une discipline académique (1800-2005) », http://www.inrp.fr/she/nhist/scripts/affichage.php?table=associations (consulté le 20 octobre 2009). Cette liste n'est sans doute pas exhaustive.

Ignorant ce phénomène, les dirigeants de la SPFLA s'alarmèrent d'une création qui risquait encore de les affaiblir. Dans le rapport moral présenté à l'assemblée générale du 4 mai 1967, Demoule expliqua comment il avait rencontré Jacques Perret, l'un des latinistes porteurs du projet, en compagnie de Jacqueline Duchemin, alors professeur de la faculté de Paris, pour lui faire part de son espoir de pouvoir tout régler, « *même s'il s'agissait de problèmes très spéciaux* », à l'intérieur de la SPFLA[1769]. Devant l'échec de cette démarche, il fut décidé que des représentants de la SPFLA participeraient aux réunions de l'APLAES afin de maintenir les liens avec l'enseignement supérieur.

La SPFLA avait pu, par le passé, recevoir l'appui de brillants universitaires comme Robert et Boyancé, soucieux avant tout de trouver une structure pour défendre la place des langues anciennes dans l'enseignement. Si l'association pouvait compter sur la fidélité de ces deux ténors, il y avait fort à craindre que la création d'une association destinée exclusivement aux membres de l'enseignement supérieur ne la prive, à l'avenir, de ce type de renforts. D'autre part, c'était aussi courir le risque qu'une conception alternative de la défense des lettres classiques ne vît le jour. La vision des professeurs de l'enseignement secondaire n'était pas forcément la même que celle des professeurs de l'enseignement supérieur : les débats de la réforme Fouchet sur la fonction des khâgnes, par rapport aux premières années de l'enseignement supérieur, en avaient donné l'illustration. Même si, numériquement, le poids des universitaires dans la SPFLA n'avait jamais été très élevé, la naissance de l'APLAES n'était pas une bonne nouvelle. C'est au total une société doublement affaiblie, par la création de l'AFPF et par celle de l'APLAES, qui affronta le cataclysme du 24 juillet 1968 : l'annonce, par le ministre Edgar Faure, du recul des études latines à la classe de 4e.

Le projet n'était pas neuf. Après les vives querelles de l'après-guerre, la disparition de la section classique en 6e et 5e avait été plus ou moins clairement acceptée par les principaux syndicats. Si la position du SNES était encore ambigüe, la FEN était officiellement favorable à l'instauration du tronc commun, tout comme le SGEN. La mesure figurait aussi dans le programme en vingt-sept points élaboré par le groupe de travail réuni sous la présidence d'Alain Peyrefitte entre mai 1967 et janvier 1968[1770]. Les événements de mai 68 en facilitèrent sans doute l'adoption. Sur le plan politique, l'organisation d'élections législatives anticipées et la nomination d'un nouveau gouvernement, dirigé par Maurice Couve de Murville en juillet 1968, écartaient provisoirement du pouvoir Georges Pompidou, fervent

[1769] « Rapport moral », *RFA*¸ n°157, juin 1967, p. 172.
[1770] Des extraits des « vingt-sept points » sont reproduits en annexe de l'ouvrage d'Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle*, tome 3, *Tout le monde a besoin d'une France qui marche,* Paris, Fayard, 2000, « Point 2- Priorité à l'orientation », p. 629.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

défenseur du latin. D'autre part, le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Edgar Faure, avocat, professeur agrégé de droit public, afficha d'emblée son intention de répondre à la crise de mai par des réformes ambitieuses.

Il annonça son intention de reporter l'enseignement du latin à la classe de 4e au cours de sa déclaration sur l'Éducation nationale présentée à l'Assemblée nationale le 24 juillet 1968, déclaration dans laquelle il tirait les conséquences, pour l'enseignement supérieur et pour l'enseignement du second degré, de la crise de mai 1968. Le ministre prônait, entre autres, le décloisonnement interne de l'enseignement du second degré, autrement dit, l'abolition de « *la différence traditionnelle et presque sacramentelle entre le littéraire et le scientifique* »[1771]. Pour abolir cette différence, jugée infondée et néfaste tant au développement personnel de l'élève qu'aux besoins de la société, Edgar Faure proposait de renforcer la part des sciences, par rapport aux lettres, dans la formation générale afin d'accroître la pertinence et la valeur de la formation secondaire, de sélectionner plus rigoureusement des élèves en trop grand nombre, et de rendre ce processus de sélection plus juste socialement, car fondé sur les sciences et non plus sur les lettres. Ce développement faisait écho aux analyses, de coloration bourdieusienne, présentées dans l'exorde de son discours :

> *« L'école ne doit pas supposer acquis ce que reçoivent de leur famille seuls les enfants des milieux culturellement favorisés. Elle doit se garder de confondre humanisme et humanités »* [1772].

Ayant ainsi expliqué ce qu'il entendait par « *décloisonnement interne de l'enseignement secondaire* », il proposait deux mesures pratiques : le report du latin au début de la quatrième et la création d'un tronc commun qui unifie complètement l'enseignement des matières de base dans les classes suivantes.

Le raisonnement tenu par le ministre n'était pas parfaitement rigoureux : la réforme Fouchet avait déjà eu pour effet de déconnecter la question du latin de celle de l'orientation vers les sections scientifiques ou littéraires, et de ce fait, la mesure proposée semblait partiellement en décalage avec l'analyse qui venait d'être faite. Mais si le latin ne jouait plus aucun rôle dans l'orientation entre scientifiques et littéraires, il participait, il est vrai, du primat des disciplines littéraires dans les horaires du second degré, et c'était donc d'abord à

[1771] Edgard Faure, déclaration du gouvernement sur l'éducation nationale, Assemblée nationale, séance du 24 juillet 1968, http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/mai_68/EFaure_VGE.asp, consulté le 10 août 2009.
[1772] Edgard Faure, déclaration du gouvernement sur l'éducation nationale, Assemblée nationale, séance du 24 juillet 1968, http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/mai_68/EFaure_VGE.asp, consulté le 10 août 2009.

ce titre qu'il fut sacrifié sur l'autel de la « *démocratisation* » et du « *renouvellement* », les deux thèmes qu'Edgar Faure avait placés en exergue de son discours.

La résistance s'organisa immédiatement. Nous ne pouvons faire, dans le cadre de cette étude, l'analyse détaillée de la campagne menée en faveur du latin et des réponses du gouvernement. Il faut cependant en souligner les principaux traits, pour mieux comprendre en quoi elle affecta le paysage universitaire. La SPFLA, l'APLAES, l'Association Guillaume Budé, deux sociétés savantes – l'Association pour l'encouragement des études grecques, créée en 1867, la Société des études latines, créée en 1923, se regroupèrent dès l'été 1968 au sein d'un comité de liaison pour la défense du latin[1773]. S'y joignit l'Association pour la défense du latin, créée par Raymond Sédack pour fédérer les non-universitaires[1774].

L'effort de la SPFLA, en son nom propre, ou au sein du comité, se déploya dans quatre directions : les interventions directes auprès du pouvoir, par courrier et demandes d'audiences, la sollicitation des parlementaires, la sensibilisation de l'opinion publique, conférences de presse et articles à l'appui, et la mobilisation des adhérents, appelés à organiser réunions d'information et actes de résistance dans leurs établissements. Les principaux arguments avancés pour le maintien du latin en 6e n'avaient rien de neuf : valeur culturelle du latin, en soi et pour la connaissance de la langue française, nécessité d'un apprentissage précoce, sauvegarde du grec - menacé de disparition par une mesure qui le mettait en concurrence avec le latin[1775]. On prenait soin, d'autre part, de démonter les accusations d'Edgar Faure : le latin n'était pas incompatible avec l'étude des sciences, pas plus qu'il n'était anti-démocratique, puisque on trouvait chez les professeurs de lettres les plus éminents nombre d'anciens boursiers. « *Il y a beau temps que l'enseignement du latin n'est plus un enseignement de classe* »[1776], notait Maurice Lacroix, soulignant qu'au contraire, la réforme risquait de creuser l'inégalité entre élèves des établissements privés, payants, qui pourraient apprendre le latin dès la 6e, et les autres.

Ces diverses initiatives furent couronnées d'un succès inégal. Si Edgar Faure reçut la SPFLA en audience le 27 août 1968, il ne revint pas pour autant sur sa décision[1777]. Les

[1773] *RFA*, n°162, p. 640.
[1774] L'association publia un bulletin à compter de mai 1969, huit mois après sa création.
[1775] « Une trentaine de personnalités lancent un appel pour le maintien du latin en sixième », communiqué publié, partiellement, dans le *Figaro* du 24 septembre 1968, et dans sa version intégrale dans *le Monde* du 25 septembre, reproduit dans la *RFA*, n°161, juin 1968, pp. 589-592.
[1776] Courrier de Maurice Lacroix au président de l'Association pour la défense du latin, *RFA*, n°162, octobre 1968, pp. 646-648.
[1777] Jean Demoule, rapport moral présenté à l'assemblée générale de septembre 1968, *RFA*, n°161, octobre 1968, pp. 374-375.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

organes de presse nationaux ne se prêtèrent qu'avec réticence à la campagne que voulait lancer le comité de liaison. S'il est délicat d'apprécier le bien fondé des plaintes exprimées à ce sujet par la SPFLA[1778], reste que la rupture entre le *Monde* et Boyancé, furieux qu'on refusât à un ancien collaborateur la publication d'un article pour en faire, sous une version abrégée, un élément du courrier des lecteurs, confirme la réalité du phénomène[1779]. Il semblerait en revanche que la presse locale se soit montrée plus ouverte. Quelle que soit, sur ce point, la responsabilité des médias nationaux – Jean Demoule visait notamment *Le Monde*, *Le Figaro* et *Europe 1* - il n'y eut pas de vaste mouvement d'opinion en faveur du maintien du latin en 6e. Ainsi s'explique sans doute l'impression rétrospective qu'en annonçant le report du latin à la classe de 4e, Edgar Faure « *n'*[avait provoqué] *aucune tempête* »[1780].

La mobilisation des parlementaires, orchestrée par le Comité de liaison, s'avéra beaucoup plus aisée. Le latin trouva au Sénat et à l'Assemblée nationale plusieurs alliés, de tous bords politiques. En novembre 1970, selon les données publiées dans la *Revue de la Franco-Ancienne*, l'amicale parlementaire constituée par l'Association pour la défense du latin rassemblait soixante-dix sept députés et quarante-huit sénateurs[1781]. Hippolyte Ducos, député FGDS, Jean Capelle, député UDR, Georges Cogniot, sénateur communiste, comptaient parmi les plus ardents défenseurs du latin. Tout moyen était bon. Questions écrites, questions orales, interventions lors de l'examen du budget de l'Éducation nationale : les parlementaires maintinrent la pression sur le gouvernement[1782]. Bien que les programmes scolaires ne fissent pas partie du domaine législatif, Hippolyte Ducos et Jean Capelle déposèrent l'un et l'autre une proposition de loi visant à rétablir le latin en 6e[1783].

Enfin, l'appel adressé à la base fut entendu dans plusieurs établissements : pour la première fois depuis plusieurs années, l'on vit apparaître dans le bulletin de la SPFLA des

[1778] Jean Demoule, rapport moral présenté à l'assemblée générale, 15 mai 1969, *RFA*, n°165, octobre 1969, pp. 82-83.
[1779] Pierre Boyancé, « Brève histoire d'une collaboration au *Monde* », *L'Action universitaire*, n°7, juin 1971, p. 4.
[1780] Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement…*, op. cit., p. 357.
[1781] Réunion du comité, 29 novembre 1970, *RFA*, n°170, mars 1971, p. 11.
[1782] À titre d'exemple, voici la liste des interventions de Jean Capelle sur le problème du latin entre 1968 et 1973: en sa qualité de rapporteur pour avis sur le budget de l'Éducation nationale en 1969 (séance du 29 octobre 1968, *JORFDAN*, p. 3691) en 1970 (séance du 12 novembre 1969, *JORFDAN*, p. 3575) en 1971 (séance du 14 novembre 1970, *JORFDAN*, p. 5543), en 1973 (séance du 9 novembre 1972, *JORFDAN*, p. 4951) ; question orale avec débat relative à l'enseignement secondaire, débattue à la séance du 12 décembre 1969 (*JORF DAN*, p. 4903) ; débat sur la déclaration du gouvernement sur les problèmes de l'enseignement, séance du 15 avril 1970, (*JORFDAN*, p. 1052) ; débat suscité par les questions orales au ministre de l'Éducation nationale du 9 octobre 1970 (*JORFDAN*, p. 4243) ; débat sur le budget de l'Éducation nationale en 1972, séance du 16 novembre 1971 (*JORFDAN*, p. 5548). Source : *Assemblée nationale. Quatrième législature. Tables générales des documents et débats parlementaires. 2e partie. Table nominative. Tome 1,* Paris, Imprimerie Nationale.
[1783] Propositions de loi mentionnées dans le projet de lettre aux parlementaires, rédigé par le bureau le 14 janvier 1973, publié dans *RFA*, n°177, décembre 1972, pp. 5-6.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

motions de sections d'établissements. Fruit de la propagande menée depuis quelques mois pour ranimer la vie locale de l'association[1784], ou réactions à la suppression du latin en 6e et 5e, des régionales se constituèrent à Caen (janvier 1969) [1785] et à Nancy (mars 1969)[1786], ou sortirent de la léthargie, à Montpellier[1787] et à Nice[1788]. Ces sections relayaient auprès des parents d'élèves, des élus et de la presse locale les revendications portées par le bureau.

Sur le plan tactique, la SPFLA devait aussi se chercher des alliés dans les organisations du monde enseignant. Edgar Faure avait confié à des commissions – composées de représentants de diverses associations et syndicats – le soin d'examiner les modalités d'application de la réforme. La SPFLA pouvait espérer y faire entendre ses griefs : André Hinard y était présent comme représentant de la Société des agrégés, et Demoule au nom de la SPLFA[1789]. Ce contexte joua beaucoup dans la stratégie adoptée à l'assemblée générale de septembre 1968. André Hinard y plaida pour l'adoption d'un vœu modeste, susceptible de rallier diverses organisations : l'introduction d'une initiation au latin, sous forme de deux heures hebdomadaires de travail dirigé pour les 6e I (type lycée) et II (type CEG)[1790]. Ce n'était pas tout à fait le tronc commun, puisque les 6e III (classes de transition et classes pratiques) ne devaient pas être concernées. Ce n'était plus, en tout cas, la 6e classique telle que la Franco-Ancienne n'avait cessé de la défendre depuis 1946.

En pratique, seuls la CNGA, le SNALC et la Société des agrégés s'opposèrent nettement à la mesure annoncée par Edgar Faure[1791]. Le SNES apporta son soutien aux demandes modestes de la SPFLA, relatives à l'introduction d'une initiation au latin en 6e : cette proposition s'inscrivait, du reste, dans la logique des positions adoptées aux congrès précédents[1792]. En revanche, le latin n'avait plus le soutien des parents d'élèves : si ce n'était pas chose nouvelle pour la Fédération Cornec, la défection de la Fédération Armand privait

[1784] Réunion du bureau, 22 janvier 1967, *RFA*, n°157, juin 1967, pp. 189-192. Le compte rendu fait état d'une propagande active en faveur de la reconstitution de régionales.
[1785] *RFA*, n°162, janvier 1969, p. 643.
[1786] *RFA*, n°163, mars 1969, p. 720.
[1787] Pétition de la régionale de Montpellier adressée au ministère de l'Éducation nationale, *RFA*, n°163, mars 1969, p. 721.
[1788] Compte rendu de la séance du 28 novembre 1968 de la régionale de Nice, *RFA*, n°162, janvier 1969, pp. 648-649.
[1789] Réunion du bureau, 15 décembre 1968, *RFA*, n°163, mars 1969, p. 723.
[1790] Assemblée générale, 4-5 septembre 1968, *RFA*, n°164, juin 1969, pp. 799-802. Les vœux de l'assemblée générale avaient été publiés dès le mois de septembre, *RFA*, n°161, octobre 1968, pp. 567-569.
[1791] Motions du SNALC et article de la CNGA publiés dans *RFA*, n°165, octobre 1969, pp. 880-884. (*Quinzaine universitaire*, 15 avril 1969 ; *Universitaire autonome*, octobre 1969). Motion sur l'enseignement du français et du latin, votée à l'assemblée générale de la CNGA les 16 et 17 mai 1970, reproduite dans *RFA*, n°167, pp. 114-115.
[1792] Réunion du bureau, 15 décembre 1968, *RFA*, n°163, mars 1969, p. 723.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

la SPFLA d'un appui qui avait pu autrefois se montrer efficace[1793]. Le résultat des votes à la sous-commission de la réforme pour la 6e, rapporté par André Hinard, montre que la stratégie de la SPLFA aurait pu, pourtant, se révéler payante : le latin comme banc d'essai en 6e ne fut repoussé que par dix voix contre 8[1794].

Le problème des soutiens syndicaux dépassait la seule question du latin. Mai 68 avait profondément divisé le corps enseignant : une ligne de front séparait désormais détracteurs et partisans de l'esprit de mai 68. La création de la CNGA, la remontée du SNALC étaient autant de marques de désaveu pour le SNES et le SGEN qui avaient pris fait et cause pour le mouvement étudiant[1795]. Ces clivages syndicaux mettaient la SPFLA en difficulté : tel ou tel correspondant « *n'[arrivait] pas à obtenir le renouvellement de plusieurs adhésions parce qu'il [appartenait] à un syndicat d'une autre tendance que celle que certains collègues [jugeaient] la bonne* »[1796]. Pour tenter de remédier à ce problème, plusieurs membres du bureau et du comité signèrent une mise au point, publiée dans le bulletin, faisant état de la diversité de leurs appartenances syndicales : SGEN, CNGA, SNES, SNALC, Syndicat chrétien de l'Éducation nationale. D'après leur déclaration, le réflexe de rejet aurait été constaté quelle que fût la « couleur » de part et d'autre[1797]. Dans ce contexte précis, compte tenu des positions prises par les différents syndicats enseignants, et quelles que fussent les déclarations du bureau, le combat de l'association de spécialistes pour le latin la déportait, bon gré mal gré, du côté des organisations jugées conservatrices ou de droite, les seules à avoir pris nettement position contre la mesure d'Edgar Faure.

Le retrait du général de Gaulle et l'élection de Georges Pompidou à la présidence de la République le 15 juin 1969 ouvrirent, un bref instant, de nouvelles perspectives d'action. L'on savait que cet agrégé de lettres avait soutenu le latin tant qu'il était resté à Matignon. Après sa déclaration de candidature, il avait été sollicité, par écrit, par le président de l'Association pour la défense du latin. Sa réponse, datée du 7 juin, autorisait tous les espoirs, si l'on en croit la lecture qu'en fit Alfred Westphal à l'Assemblée nationale :

> *« J'ai toujours pensé qu'il ne saurait être question d'imposer à tous l'étude du latin. En revanche, il est des lycéens qui tireront un réel profit, dans la connaissance de notre langue et de notre civilisation, d'une initiation précoce à la langue latine, à ses*

[1793] Jean Demoule, rapport moral présenté à l'assemblée générale du 15 mai 1969, *RFA*, n°165, octobre 1969, p. 838.
[1794] Réunion du bureau, 15 décembre 1968, *RFA*, n°163, mars 1969, p. 723.
[1795] Antoine Prost, *Histoire générale..*, pp.380-381.
[1796] « À tous nos collègues : une erreur et une faute », protestation signée par Jean Demoule, André Hinard, Wattremez, Cottard, Suzanne Henches et André Weiss, *RFA*, n°163, mars 1969, p.715.
[1797] *Ibid.*

mécanismes, à l'histoire dont nous sommes les héritiers. Je souhaite donc que la possibilité d'une telle formation soit maintenue ou rétablie »[1798].

Pourtant, le sursaut espéré n'eut pas lieu. Olivier Guichard, successeur d'Edgar Faure à l'Éducation nationale, ne voulut pas revenir sur la décision de son prédécesseur, qu'il approuvait, et Georges Pompidou respecta ses positions. Dans les entretiens accordés à Georges Suffert, l'ancien ministre souligna la signification politique de cet épisode :

« J'ai dit combien de Gaulle respectait ses ministres. Eh bien, Pompidou me montra le même respect. Ce fut vrai dans l'affaire du latin, comme ensuite dans celle des facultés de médecine ou au cours des difficultés que connut l'École normale supérieure. Il tenait à ce que je fusse le vrai ministre de l'Éducation nationale : il y sacrifia son avis personnel »[1799].

Le 3 juillet 1969, un arrêté supprimait le latin des programmes des classes de 5e. Si Pompidou laissa faire son ministre[1800], il contribua sans aucun doute à faire aboutir le projet en débat depuis l'automne 1968 : l'instauration d'une initiation au latin en classe de 5e, pour préparer le choix de l'option. Une circulaire datée du 1er septembre 1969 suggérait quelques pistes tout en laissant une grande liberté aux professeurs. La fonction de cet enseignement était double : permettre aux élèves de choisir l'option latin en connaissance de cause, mais aussi faire en sorte que « *tous les élèves – et non plus seulement ceux des sections classiques - [parviennent] à la connaissance de notre plus lointain héritage* »[1801].

Paradoxalement, le report du latin en 4e avait finalement débouché - de manière symbolique - sur la réaffirmation des liens entre latin et français, alors même que l'essor du cursus de lettres modernes avait en grande partie reposé sur la négation – ou du moins la minoration - de ces liens. En pratique, cette mesure posait le problème de la formation des maîtres : une part importante des professeurs de lettres modernes, et la quasi-totalité des

[1798] Courrier de Georges Pompidou au président de l'Association pour la défense du latin, 7 juin 1969, lue par Alfred Westphal devant l'Assemblée nationale, 2e séance du mercredi 12 novembre 1969, *JORFDAN*, 13 novembre 1969, p. 3593. Ce courrier est aussi reproduit dans le *Bulletin de l'association pour la défense du latin*, juillet-août 1969, n°2, p. 6.

[1799] Olivier Guichard, *Un chemin tranquille*, Paris, Flammarion, 1975, p. 137.

[1800] Cependant, dans le discours prononcé à Albi, il laissa entendre qu'on pourrait revenir sur cette décision. « Le voyage du chef d'État à Albi », *Le Monde*, 7 avril 1970, p. 10. Dans les extraits du discours reproduits dans le journal figure ce passage : « Ou bien on considère le latin et le grec comme une culture particulière, spéciale, et dans ce cas il n'y a aucune raison de commencer le latin en sixième. […] Mais si, par contre, on considère que le latin est une façon de mieux connaître le français […] que la version latine est un exercice de raisonnement presque incomparable à cause du passage permanent de la langue synthétique à la langue analytique par excellence qu'est le français, alors le latin, à mon sens, devrait être enseigné en sixième, en cinquième etc. […]Je ne choisis pas . Je dis simplement : je voudrais qu'on pose les problèmes et qu'on les pose en termes réels ».

[1801] Circulaire du 1er septembre 1969, « Instructions relatives à l'enseignement du français avec initiation au latin dans les classes de 5e I et II »,

PEGC, n'étaient pas armés pour assurer l'initiation au latin. Si la SPFLA n'abandonna pas la revendication d'une initiation au latin dès la 6e, elle modifia ses revendications en conséquence, réclamant d'une part le maintien des professeurs de lettres classiques dans les classes du cycle d'observation, et demandant d'autre part que « *la possibilité de s'initier au latin soit assurée, par des cours de grands débutants, aux professeurs de CEG avec les décharges de service qui sont accordées pour le recyclage dans d'autres matières* »[1802]. Renouant avec une ancienne revendication, elle plaida aussi pour le développement des études latines dans les écoles normales d'instituteurs.

Au ministère, l'inspection générale de lettres militait dans le même sens. Si elle n'avait pu prendre position publiquement contre une réforme décidée par le ministre – certains inspecteurs généraux honoraires ne s'en étaient pas privés[1803] - bon nombre de ses membres la désapprouvaient, si l'on en croit les indiscrétions de la SPFLA. Soucieuse de la qualité de l'initiation au latin, elle appuya la création d'une nouvelle section du CAPCEG, la section V, français-latin, instaurée par un arrêté du 27 décembre 1971[1804]. Enfin, en avril 1970, mai 1971 et février 1972, elle consacra les journées nationales de Sèvres à l'enseignement des langues anciennes, afin de défendre et de promouvoir un enseignement menacé[1805].

À première vue, le milieu des professeurs de lettres classiques s'était soudé pour défendre la place des langues anciennes dans l'enseignement secondaire. Mais en réalité, des dissensions n'avaient pas tardé à se faire jour. Dans l'enseignement supérieur, arguant de la dislocation des humanités dans l'enseignement secondaire, certains universitaires plaidaient, au grand dam de la SPFLA, pour une autonomisation des langues anciennes par rapport au français, et pour le développement des « sciences de l'Antiquité », qui grouperaient langues et histoires anciennes, et rompraient les amarres avec les études françaises[1806]. Dans l'enseignement du second degré, l'on s'interrogeait sur les méthodes et les objectifs d'un enseignement des langues anciennes qui ne pouvait plus trouver son sens, sa raison d'être, ses méthodes, dans les traditions d'un enseignement classique qui n'existait plus guère qu'en

[1802] Vœux de l'assemblée générale du 7 mai 1970, *RFA*, n°167, mai 1970, p. 101.
[1803] Dans la liste des signataires de la pétition du comité de liaison, lancée en septembre 1968, l'on trouve notamment les noms de Marcel Bizos et Olivier Pozzo di Borgo. *RFA*, n°161, octobre 1968, pp.589-595.
[1804] Arrêté du 27 décembre 1971, « Certificat d'aptitude au professorat d'enseignement général des collèges », *JORF*, 16 janvier 1972, pp. 700-701.
[1805] *Enseignement du latin. Stage de Sèvres. 24-26 mai 1971*, Nancy, CRDP, 1971, 34 p. ; *L'enseignement du grec. Journées pédagogiques nationales de Sèvres*. 28 février-1er mars 1972, Montpellier, CRDP, 1972, 68 p. Les rencontres de 1970 sont mentionnées dans les *Feuillets d'information des professeurs de lettres : langues anciennes, français*, Lille, CRDP, 1976, 43 p
[1806] Jean Demoule, rapport moral présenté à l'assemblée générale du 7 mai 1970, *RFA*, n°168, septembre 1970, p. 8.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

4e et 3e. Si les lignes de front n'étaient pas aussi marquées que dans l'enseignement supérieur, la création, en 1970, d'une Association pour la défense et le renouvellement des études classiques (ADREC) [1807], autour de Roger Verdier, dans l'académie d'Aix, n'était pas bon signe pour la SPFLA. Devant le bureau réuni le 28 mars 1971, Jean Demoule déplora cette « *balkanisation* »[1808] du front de défense des langues anciennes.

Si l'on ne peut savoir dans quelle mesure la floraison de groupes voués à la défense des langues anciennes fragilisait la cause commune, il est certain qu'elle marginalisait la SPFLA. À l'inverse, l'AFPF sut tirer profit du foisonnement d'une nébuleuse réformatrice au sein de laquelle elle occupait une position centrale.

2. L'AFPF, noyau d'une « nébuleuse réformatrice »

Pour décrire la structure générale des lieux, milieux et réseaux de la réforme sociale entre 1880 et 1914, Christian Topalov avança l'expression de « *nébuleuse réformatrice* », métaphore qui désignait, sous sa plume, un « *univers fini mais aux contours indécis, une matière discontinue faite de noyaux denses et de zones relativement vides, des corps en voie de formation ou de désintégration, un ensemble d'objets organisés en système partiel mais entraînés dans un mouvement d'ensemble* » [1809]. Sans méconnaître les différences d'échelle, de temporalité et d'enjeu entre la réforme sociale à l'aube du XXe siècle, et la réforme de l'enseignement du français à l'aube des années 1970, il nous a paru éclairant de transposer – autant que possible – la démarche adoptée pour le premier objet au second. Ici aussi, cette approche permet d'éviter le piège qui consisterait à proposer une définition de la réforme de l'enseignement du français comme s'il s'agissait d'un concept ou d'une idéologie constituée, pour s'intéresser aux institutions, aux associations et aux groupes qui se sont emparé de cette notion, et ont tenté de lui donner un contenu.

Ce détour par la sociologie des réseaux doit permettre de restituer dans la diversité de ses modes d'action et de ses perspectives un réseau qui, rétrospectivement, tend à ne plus être considéré que comme le berceau de la didactique du français, approche à nos yeux trop restrictive[1810]. Que la constitution de la didactique du français en discipline trouve là son

[1807] Deux pages d'informations sur l'ADREC parurent dans le bulletin daté de mai 1970. *RFA*, n°167, mai 1970, pp. 140-141.
[1808] Réunion du bureau, 28 mars 1970, *RFA*, n°171, mai 1971, p.11.
[1809] Christian Topalov, « Les "réformateurs" et leurs réseaux : enjeux d'un objet de recherche », *in* Christian Topalov (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France (1880-1914)*, EHESS, 1999, p. 13.
[1810] Cette impression qui se dégage de divers articles vient sans doute du fait que tiennent la plume aujourd'hui ceux qui sont devenus didacticiens, et non les autres, détenteurs potentiels d'une autre vision des événements.

point de départ, comme l'a démontré Françoise Ropé[1811], cela ne fait aucun doute. Que la mise en évidence de cette dynamique épuise la compréhension de ce qui s'est joué dans ces années-là, voilà qui nous paraît plus contestable. En privilégiant, dans les actions des réformateurs, celles qui, dans la méthodologie, dans les questions posées, dans les modes de diffusion adoptés, annonçait l'institutionnalisation d'une discipline de type scientifique, l'on rejette en effet dans l'ombre toutes sortes de phénomènes qui, sans annoncer en aucune façon l'émergence de la didactique, s'apparentaient à bien des égards à ces actions du premier type, privilégiées pour leurs caractéristiques « pré-didactiques ». Sans pouvoir proposer, faute de données suffisamment exhaustives, une formalisation rigoureuse du réseau réformateur, l'on s'est autorisé des emprunts aux concepts et aux démarches de la sociologie des réseaux, suivant en cela l'invitation de Claire Lemercier[1812].

* Les rénovateurs : portrait de groupe

Pour décrire cette « nébuleuse réformatrice », il fallait tout d'abord s'efforcer d'en identifier les noyaux, c'est-à-dire les groupes ou institutions qui inscrivaient la rénovation du français non seulement dans leurs discours – en prenant position en sa faveur – mais aussi dans leurs activités, en proposant, ou en expérimentant de nouvelles pistes de travail. Nous n'avons donc pas retenu, pour cette analyse, les revues dépourvues de tout ancrage associatif ou pseudo-associatif. Comment réaliser cet inventaire ? L'on s'est appuyé pour cela sur les phénomènes de désignation et d'auto-désignation. Par le jeu des références croisées, l'on obtient, pour cette période, le noyau suivant : l'AFPF, les CRAP, Enseignement 70 et l'IPN/INRDP.

Autour de ce premier noyau – dont les noms reviennent constamment – gravitaient des groupes qui n'avaient pas le même rayonnement que les précédents - ils étaient peu ou pas cités - mais qui en revanche les prenaient pour référence. L'inventaire exhaustif de ces groupes est plus délicat. On citera, à titre d'exemple, le groupe français du SGEN, mis en place à la rentrée de 1968 et qui fonctionna pendant quelques années[1813], ou encore le *Bulletin régional des enseignants et étudiants de français*, le BREF, publié à Tours à compter du début de l'année 1971 par l'association des amis du BREF.

[1811] Françoise Ropé, La recherche en didactique du français langue maternelle de 1970 à 1984 : une discipline en émergence, thèse de sciences de l'éducation, Paris V, 1988, 572 p.
[1812] Claire Lemercier, « Analyse de réseaux et histoire », *Revue d'histoire moderne et contemporaine,* 53-2, avril-juin 2005, pp. 88-112.
[1813] Comptes rendus des réunions du groupe parisien « français » du SGEN, publiés dans *Liaisons pédagogiques*, revue interne, archives du SGEN, archives du SGEN, 1 SP 33.

Laissant de côté le premier degré (et la revue *Repères*), nous avons privilégié les instances s'occupant du second degré. Pour décrire ce milieu et son fonctionnement, l'on a constitué trois listes : liste des acteurs ayant publié dans le *Français aujourd'hui* de 1968 à 1972 (FA, n= 150), liste des acteurs ayant écrit à propos du français dans les *Cahiers pédagogiques* de 1967 à 1972 (CP, n=197), liste des personnes invitées à participer au stage « Linguistique et pédagogie » organisé par l'IPN en juin 1970 pour le premier cycle (LP, n=153). En raison de sa petite taille, Enseignement 70 se prêtait mieux à d'autres types d'analyses. Ces listes ne constituent bien sûr qu'un indice, une projection déformée, du total des individus réellement rattachés, d'une façon ou d'une autre, à ces institutions, mais elles constituent néanmoins une base de travail intéressante.

Elles nous renseignent en effet, pour les CRAP et le *Français aujourd'hui*, moins sur le profil des adhérents que sur la nature des contributions jugées dignes d'être diffusées et sur l'orientation donnée, de ce fait, à la rénovation, par ces deux groupements. La liste des participants au stage « Linguistique et pédagogie » organisé en juin 1970 est évidemment d'une toute autre nature. Elle reflète la capacité de l'IPN, et plus précisément de son service de recherche pédagogique, à solliciter à travers toute la France un réseau d'individus concernés par la réforme de l'enseignement du français, plus précisément dans ce cas, par l'introduction de la linguistique dans la pédagogie de la langue au premier cycle. Cet événement nous a semblé un bon indice du rayonnement de l'institut : indice de sa capacité à repérer et à contacter des personnes pertinentes pour cette problématique, indice aussi de son attractivité, c'est-à-dire des bonnes dispositions des personnes contactées à l'égard de l'institut. En ce sens, l'on peut considérer que cette liste de participants constitue une image, une projection du réseau de l'institut et du profil des novateurs qui lui étaient associés.

Les tableaux ci-contre récapitulent les résultats tirés de la confrontation de ces listes.

Tableau 57 La « nébuleuse réformatrice » (1967-1972): analyses

m. Intersections

FA n=150 CRAP n=197 LP n= 153	FA ∩ CRAP = 8 FA ∩ LP = 14 LP ∩ CRAP = 9 LP ∩ CRAP ∩ LP = 1

n. Hommes et femmes

	FA	LP	CRAP
Hommes	64,0%	54,3%	55,3%
Femmes	26,7%	45,8%	40,1%
n.d.	9,3%	0,0%	4,6%

o. Fonctions exercées

	FA		LP		CRAP	
Enseignement supérieur	33	28,7%	36	24%	7	4,1%
Lycées et CES	40	34,8%	64	42,7%	106	62%
CEG	8	7%	6	4%	6	3,5%
CET	2	1,7%	2	1,3%	4	2,3%
École primaire	2	1,7%	3	2,0%	4	2,3%
IG, inspecteurs d'académie, IPR	2	1,7%	5	3,3%	3	1,8%
ENNA, inspecteur de l'enseignement technique	2	1,7%	1	0,7%	0	0,0%
IDEN, EN, CRFPEGC	9	7,9%	13	8,7%	2	1,2%
IPN/INRDP	2	1,8%	6	4 %	0	0,0%
BELC	0	0,0%	2	1,3%	0	0,0%
CRDP	0	0,0%	4	2,7%	1	0,6%
Statuts mixtes	4	3,5%	2	1,3%	5	2,9%
Divers enseignement français	1	0,9%	4	2,7%	4	2,3%
Enseignants à l'étranger	7	6,1%	2	1,3%	6	3,5%
Hors enseignement	3	2,6%	0	0,0%	23	13,5%
Total partiel	115	100%	150	100%	197	100%
Fonction connue	*115*	*76,7%*	*150*	*98%*	*197*	*86,8%*
Fonction non précisée	*35*	*23,3%*	*3*	*2,0%*	*26*	*13,2%*
Total	*150*	*100%*	*153*	*100%*	*197*	*100%*

p. Localisation

Académie	FA		LP		CRAP		Total des enseignants du second degré en 1969-1970	
							Effectifs	**Proportion**
Paris	32	38,6%	80	58,8%	47	33,3%	34776	18,7%
Lille	6	7,2%	7	5,1%	2	1,4%	14258	7,7%
Bordeaux	3	3,6%	0	0,0%	8	5,7%	9428	5,1%
Strasbourg	3	3,6%	2	1,5%	3	2,1%	9408	5,1%
Toulouse	3	3,6%	7	5,1%	3	2,1%	8970	4,8%
Rennes	0	0,0%	3	2,2%	4	2,8%	8583	4,6%
Lyon	3	3,6%	6	4,4%	14	9,9%	8168	4,4%
Grenoble	2	2,4%	2	1,5%	10	7,1%	8127	4,4%
Aix	2	2,4%	4	2,9%	6	4,3%	7962	4,3%
Orléans	5	6,0%	6	4,4%	16	11,3%	7095	3,8%
Montpellier	0	0,0%	4	2,9%	0	0,0%	6883	3,7%
Caen	2	2,4%	2	1,5%	6	4,2%	6641	3,6%
Amiens	8	9,6%	2	1,5%	2	1,4%	5954	3,2%
Nice	0	0,0%	1	0,7%	0	0,0%	5756	3,1%
Dijon	0	0,0%	0	0,0%	2	1,4%	5743	3,1%
Nancy	3	3,6%	5	3,7%	0	0,0%	5664	3,1%
Reims	1	1,2%	0	0,0%	4	2,8%	5348	2,9%
Rouen	2	2,4%	0	0,0%	1	0,7%	5348	2,9%
Poitiers	4	4,8%	1	0,7%	1	0,7%	4965	2,7%
Nantes	3	3,6%	1	0,7%	7	5,0%	4896	2,6%
Clermont	0	0,0%	1	0,7%	2	1,4%	4687	2,5%
Besançon	1	1,2%	2	1,5%	3	2,1%	4172	2,2%
Limoges	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2824	1,5%
Total partiel	**83**	**100%**	**136**	**100%**	**141**	**100,00%**	**185656**	**100,0%**
France	*83*	*55,4%*	*136*	*88,9%*	*141*	*72,6%*		
Étranger	*11*	*7,3%*	*2*	*1,3%*	*7*	*3,5%*		
n.d.	*56*	*37,3%*	*15*	*9,8%*	*49*	*24,9%*		
Total	*150*	*100%*	*153*	*100%*	*197*	*100,00%*		

Source : SE, 3.1., (Le personnel enseignant), 1971.
NB : Le choix, pour classer les académies, d'un indicateur ne tenant compte que des professeurs de lettres exerçant en lycée et CES en 1968-1969, donne des résultats très proches. Pour Paris, 20,2% du personnel, contre 18,7% avec le calcul ci-dessus. (« Personnel enseignant des établissements du second degré. Proportion des auxiliaires », TS, n°3615, janvier 1970)

q. Lettres classiques, lettres modernes, grammaire ?

Résultats de la confrontation des listes de reçus aux agrégations masculines de lettres, lettres modernes et grammaire entre 1960 et 1971 et de la liste des rénovateurs :

	Agrégés de grammaire (1960-1971)	Agrégés de lettres modernes (1960-1971)	Agrégés de lettres classiques (1960-1971)
$\in$(LP$\cup$ FA$\cup$ CRAP)	2%	4%	1%
$\notin$(LP$\cup$ FA$\cup$ CRAP)	98%	96%	99%
Total	100% (n=317)	100% (n=527)	100% (n=977)

(Un test du chi-2 permet de conclure que les différences observées sont significatives : p<5%)
Les changements d'état civil liés au mariage compliquent l'identification des agrégées et interdisent donc

d'étendre cette comparaison aux femmes.

Ces données mettent d'abord en évidence l'interpénétration de ces différents noyaux. Mais le faible nombre d'individus dont l'appartenance à l'un et l'autre réseau était clairement marquée, comparé à l'importance des effectifs pris en considération, témoignait aussi de l'effective multipolarité de cette « nébuleuse réformatrice », que l'AFPF ne résumait pas à elle seule. On remarque aussi une très forte surreprésentation parisienne, bien supérieure à celle que l'on pouvait par exemple observer parmi les adhérents de la SPFLA en 1963-1964. Le rôle du milieu intellectuel parisien, dense et propice aux échanges entre différentes sphères – IPN et universités – dans ce mouvement de rénovation éminemment pluriel ne doit pourtant pas occulter l'extension de la nébuleuse réformatrice à l'ensemble des académies : il ne s'agissait pas là d'un phénomène exclusivement parisien. On notera enfin la présence significative de personnes à cheval sur deux fonctions (« statuts mixtes ») – lycée et enseignement supérieur, lycée technique et IUT etc. – bien placés pour jouer le rôle de passeurs entre les différentes catégories professionnelles intéressées par la rénovation.

L'examen du profil des auteurs publiés dans les *Cahiers pédagogiques* et dans le *Français aujourd'hui* reflète la rupture opérée par l'AFPF par rapport au modèle proposé par les *Cahiers pédagogiques* : à l'AFPF, les universitaires apparaissaient bel et bien comme les maîtres à penser de la rénovation, là où les *Cahiers pédagogiques*, fidèles à leur tradition, laissaient la parole aux professeurs du terrain. Parmi les professeurs du second degré, professeurs de lycée et CES restent partout dominants. L'AFPF parvenait à peine mieux que les CRAP à associer les professeurs de CEG au concert rénovateur, quant aux professeurs de CET, ils étaient les grands oubliés. Si l'ouverture de l'AFPF au primaire n'encourageait nullement les instituteurs à prendre la parole dans la revue, elle se reflétait néanmoins dans l'importante participation des « cadres du primaire », IDEN, professeurs d'école normale et professeurs des centres régionaux de formation.

La surreprésentation masculine – la répartition des rôles donnant une image inversée du corps enseignant (*cf.* annexe) – pouvait certes être analysée, dans le cas du *Français aujourd'hui*, comme la conséquence d'une forte présence des universitaires. Mais le phénomène restait aussi marqué chez les contributeurs des *Cahiers pédagogiques* où les universitaires étaient pourtant très minoritaires. Les mécanismes conduisant à l'exclusion – ou l'auto-exclusion – des femmes des responsabilités et des fonctions les mieux placées dans le système éducatif jouaient donc de la même façon dans la nébuleuse réformatrice, où elles laissaient la parole aux hommes.

La comparaison à laquelle on a procédé entre les listes de reçus aux agrégations littéraires masculines entre 1960 et 1971 et la population des novateurs ne prétend évidemment pas décrire la proportion d'agrégés des différentes disciplines effectivement engagées dans la rénovation. L'on y a seulement vu un moyen de vérifier si le fait d'être en lettres modernes plutôt qu'en lettres classiques ou en grammaire prédisposait davantage les professeurs à s'intéresser à la rénovation du français. Les résultats obtenus confirment cette hypothèse.

L'idée que les professeurs de lettres modernes étaient, d'ordinaire, plus enclins à la rénovation que les classiques affleure dans divers documents de l'époque[1814]. On a esquissé, au chapitre précédent, une explication liée aux trajectoires sociales distinctes des professeurs de lettres classiques et modernes. Jean Verrier, ancien élève de cours complémentaire, normalien de Saint-Cloud (1957), agrégé de lettres modernes (1962), pilier d'Enseignement 70, entré au comité de rédaction du *Français aujourd'hui* en mai 1971, en suggère une autre, liée cette fois plus directement aux différences de formation :

> *« Quand vous avez l'impression de ne pas être du sérail, et que quelque chose de neuf vient, vous êtes bien plus ouvert, pour dire "Ah ! c'est formidable, c'est bien ça". Moi, si vous voulez, la case littérature classique, elle était déjà prise par des gens qui étaient plus forts que moi, j'allais pas rattraper […] À Vincennes, de jeunes collègues se sont comme ça précipités dans la linguistique parce qu'ils pouvaient rivaliser avec des collègues qui ne connaissaient rien à la linguistique et qui s'en moquaient, ça ne les intéressait pas du tout la linguistique, puisqu'ils avaient leurs bagages derrière eux, leurs valises étaient pleines, donc ça allait. Nous on avait l'impression de ne pas avoir de valises…»*[1815].

La linguistique, la nouvelle critique auraient ainsi contribué à construire de manière positive l'identité de professeurs de lettres modernes, ce que n'aurait pas su faire jusque là la mise en place d'un cursus universitaire, ni même la création de l'agrégation.

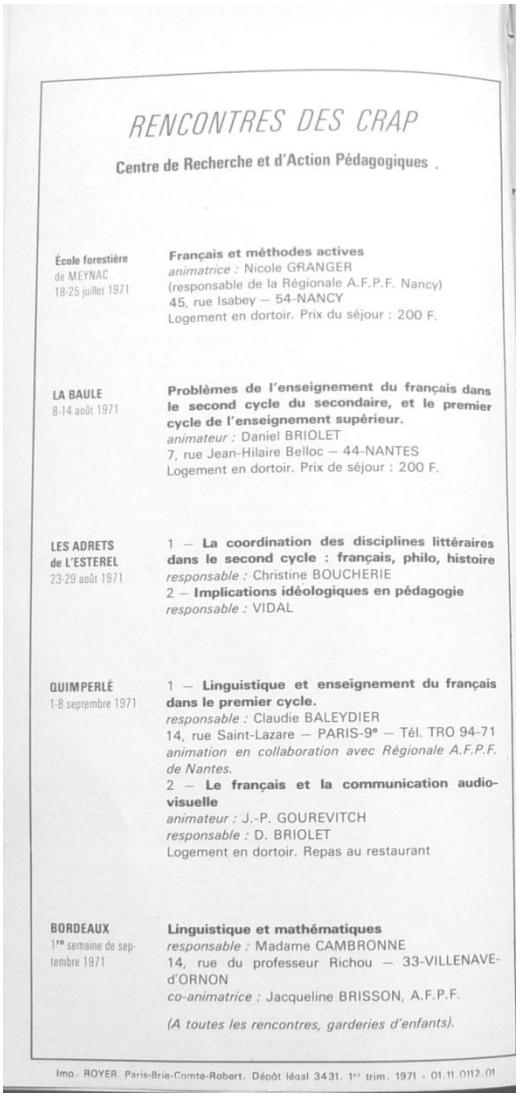
À la lumière de ces différentes analyses, il apparaît clairement que les *Cahiers pédagogiques* et l'AFPF proposaient de la rénovation deux lectures distinctes. L'on a vu que, dans plusieurs disciplines, les CRAP avaient préparé leurs numéros spéciaux en collaboration avec les associations de spécialistes concernés, ce qui était une façon de faire allégeance à l'autorité et à la légitimité de l'association de spécialistes dans son domaine réservé. Qu'en fut-il pour le français, où les *Cahiers pédagogiques* avaient une longue tradition de réflexion autonome ?

[1814] Voir par exemple, commission Pierre Emmanuel, sous-commission 2, 21 janvier 1971, procès verbal, 19770573/1.
[1815] Entretien avec Jean Verrier, 24 avril 2003.

En réalité, l'AFPF n'a pu d'emblée supplanter les CRAP dans leur rôle de moteur de la réflexion sur l'enseignement du français : en ce qui concerne le second degré, elle s'était greffée sur la dynamique solide enclenchée par les CRAP, sans pour autant lui reprendre, dans l'immédiat, la position de leader. La publicité faite aux rencontres des CRAP de l'été 1971 dans leurs publications respectives en fournit une illustration éclairante.

Notons tout d'abord que l'AFPF, à la différence des CRAP qui organisaient des rencontres estivales depuis 1964, n'avait pas, au niveau national, de programme propre de stages ouverts à tous les adhérents. D'autre part, les CRAP montraient dans le domaine de l'enseignement du français, une activité sans commune mesure avec celle déployée pour les autres disciplines. Sur les dix-sept rencontres de l'été 1971, huit, en comptant la rencontre n°5 qui portait sur le théâtre, concernaient le français, dont trois exclusivement. Aucune discipline ne bénéficiait d'un traitement comparable : les deux autres thématiques les plus représentées – avec chacune cinq rencontres – étaient en effet la pédagogie (dans ses aspects généraux) et les méthodes audio-visuelles.

Même en tenant compte du fait que ces documents ont été publiés à quelques mois d'écart, les variations observées entre les deux supports dans la présentation des modalités de collaboration des deux organismes peuvent être interprétées comme autant de signes de l'ambiguïté de leurs relations. L'on note ainsi que l'AFPF mettait en avant l'appartenance des animateurs à ses rangs, même lorsque la rencontre ne relevait pas officiellement d'une collaboration entre les CRAP et l'AFPF : c'était le cas notamment des rencontres sur «Linguistique et mathématiques » et « Français et méthodes actives », animées ou co-animées par une responsable de l'AFPF. Dans la même configuration, les CRAP ne faisaient pas apparaître le nom de l'AFPF, ne retenant que les co-organisations institutionnelles.



RENCONTRES DES CRAP

Centre de Recherche et d'Action Pédagogiques .

École forestière de MEYNAC 18-25 juillet 1971
Français et méthodes actives
animatrice : Nicole GRANGER
(responsable de la Régionale A.F.P.F. Nancy)
45, rue Isabey — 54-NANCY
Logement en dortoir. Prix du séjour : 200 F.

LA BAULE 8-14 août 1971
Problèmes de l'enseignement du français dans le second cycle du secondaire, et le premier cycle de l'enseignement supérieur.
animateur : Daniel BRIOLET
7, rue Jean-Hilaire Belloc — 44-NANTES
Logement en dortoir. Prix de séjour : 200 F.

LES ADRETS de L'ESTEREL 23-29 août 1971
1 — **La coordination des disciplines littéraires dans le second cycle : français, philo, histoire**
responsable : Christine BOUCHERIE
2 — **Implications idéologiques en pédagogie**
responsable : VIDAL

QUIMPERLÉ 1-8 septembre 1971
1 — **Linguistique et enseignement du français dans le premier cycle.**
responsable : Claudie BALEYDIER
14, rue Saint-Lazare — PARIS-9e — Tél. TRO 94-71
animation en collaboration avec Régionale A.F.P.F. de Nantes.
2 — **Le français et la communication audio-visuelle**
animateur : J.-P. GOUREVITCH
responsable : D. BRIOLET
Logement en dortoir. Repas au restaurant

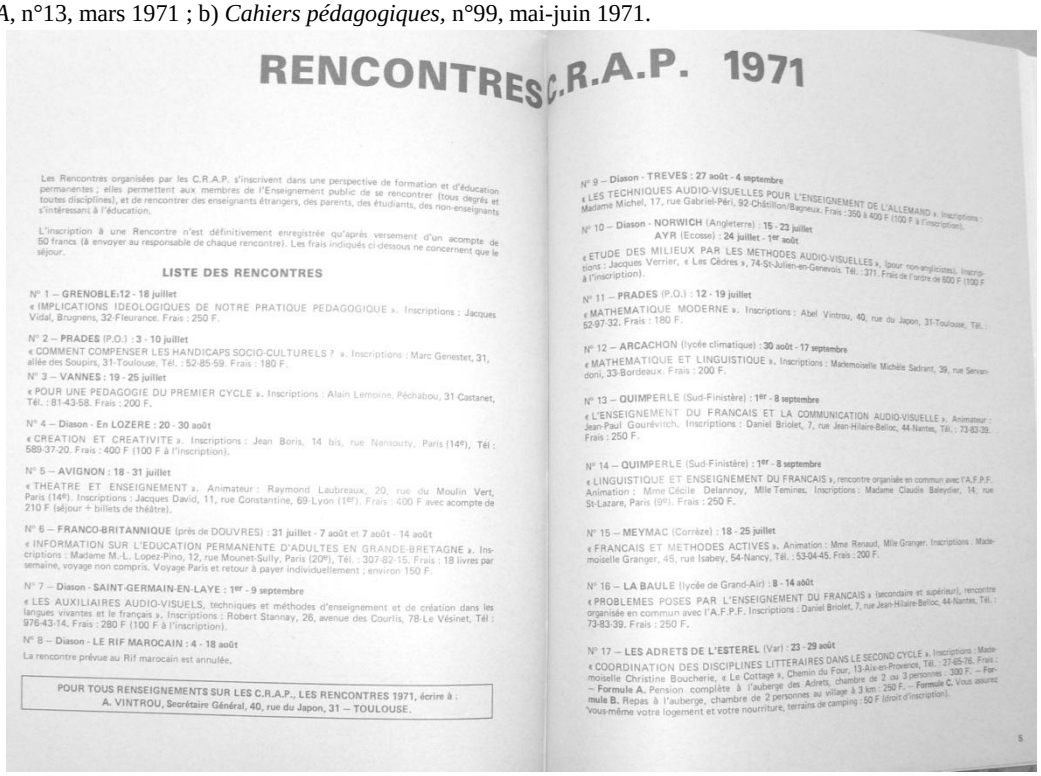
BORDEAUX 1re semaine de septembre 1971
Linguistique et mathématiques
responsable : Madame CAMBRONNE
14, rue du professeur Richou — 33-VILLENAVE-d'ORNON
co-animatrice : Jacqueline BRISSON, A.F.P.F.

(A toutes les rencontres, garderies d'enfants).

Imp. ROYER, Paris-Brie-Comte-Robert. Dépôt légal 3431, 1er trim. 1971 - 01.11.0112.01

Illustration 2 Publicités pour les rencontres des CRAP 1971

Source : a) *FA*, n°13, mars 1971 ; b) *Cahiers pédagogiques*, n°99, mai-juin 1971.



RENCONTRES C.R.A.P. 1971

Les Rencontres organisées par les C.R.A.P. s'inscrivent dans une perspective de formation et d'éducation permanentes ; elles permettent aux membres de l'Enseignement public de se rencontrer (tous degrés et toutes disciplines), et de rencontrer des enseignants étrangers, des parents, des étudiants, des non-enseignants s'intéressant à l'éducation.

L'inscription à une Rencontre n'est définitivement enregistrée qu'après versement d'un acompte de 50 francs (à envoyer au responsable de chaque rencontre). Les frais indiqués ci-dessous ne concernent que le séjour.

LISTE DES RENCONTRES

N° 1 — **GRENOBLE**-12 - **18 juillet**
« IMPLICATIONS IDEOLOGIQUES DE NOTRE PRATIQUE PEDAGOGIQUE ». Inscriptions : Jacques Vidal, Brugnens, 32-Fleurance. Frais : 250 F.

N° 2 — **PRADES** (P.O.) : **3 - 10 juillet**
« COMMENT COMPENSER LES HANDICAPS SOCIO-CULTURELS ? ». Inscriptions : Marc Genestet, 31, allée des Soupirs, 31-Toulouse, Tél. : 52-85-59. Frais : 180 F.

N° 3 — **VANNES : 19 - 25 juillet**
« POUR UNE PEDAGOGIE DU PREMIER CYCLE ». Inscriptions : Alain Lemoine, Péchabou, 31-Castanet, Tél. : 81-43-58. Frais : 200 F.

N° 4 — **Diason - En LOZERE : 20 - 30 août**
« CREATION ET CREATIVITE ». Inscriptions : Jean Boris, 14 bis, rue Nansouty, Paris (14e), Tél : 589-37-20. Frais : 400 F (100 F à l'inscription).

N° 5 — **AVIGNON : 18 - 31 juillet**
« THEATRE ET ENSEIGNEMENT ». Animateur : Raymond Laubreaux, 20, rue du Moulin Vert, Paris (14e). Inscriptions : Jacques David, 11, rue Constantine, 69-Lyon (1er). Frais : 400 F avec acompte de 210 F (séjour + billets de théâtre).

N° 6 — **FRANCO-BRITANNIQUE** (près de DOUVRES) : **31 juillet - 7 août** et **7 août - 14 août**
« INFORMATION SUR L'EDUCATION PERMANENTE D'ADULTES EN GRANDE-BRETAGNE ». Inscriptions : Madame M.-L. Lopez-Pino, 12, rue Mounet-Sully, Paris (20e), Tél. : 307-82-15. Frais : 18 livres par semaine, voyage non compris. Voyage Paris et retour à payer individuellement ; environ 150 F.

N° 7 — **Diason - SAINT-GERMAIN-EN-LAYE : 1er - 9 septembre**
« LES AUXILIAIRES AUDIO-VISUELS, techniques et méthodes d'enseignement et de création dans les langues vivantes et le français ». Inscriptions : Robert Stannay, 26, avenue des Courlis, 78-Le Vésinet, Tél : 976-43-14. Frais : 280 F (100 F à l'inscription).

N° 8 — **Diason - LE RIF MAROCAIN : 4 - 18 août**
La rencontre prévue au Rif marocain est annulée.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LES C.R.A.P., LES RENCONTRES 1971, écrire à : A. VINTROU, Secrétaire Général, 40, rue du Japon, 31 — TOULOUSE.

N° 9 — **Diason - TREVES : 27 août - 4 septembre**
« LES TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND ». Inscriptions : Madame Michel, 17, rue Gabriel-Péri, 92-Châtillon/Bagneux. Frais : 350 à 400 F (100 F à l'inscription).

N° 10 — **Diason - NORWICH** (Angleterre) : **15 - 23 juillet**
AYR (Ecosse) : **24 juillet - 1er août**
« ETUDE DES MILIEUX PAR LES METHODES AUDIO-VISUELLES », (pour non-anglicistes). Inscriptions : Jacques Verrier, « Les Cèdres », 74-St-Julien-en-Genevois. Tél. : 371. Frais de l'ordre de 600 F (100 F à l'inscription).

N° 11 — **PRADES** (P.O.) : **12 - 19 juillet**
« MATHEMATIQUE MODERNE ». Inscriptions : Abel Vintrou, 40, rue du Japon, 31-Toulouse, Tél. : 52-97-32. Frais : 180 F.

N° 12 — **ARCACHON** (lycée climatique) : **30 août - 17 septembre**
« MATHEMATIQUE ET LINGUISTIQUE ». Inscriptions : Mademoiselle Michèle Sadrant, 39, rue Servandoni, 33-Bordeaux. Frais : 200 F.

N° 13 — **QUIMPERLÉ** (Sud-Finistère) : **1er - 8 septembre**
« L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ET LA COMMUNICATION AUDIO-VISUELLE ». Animateur : Jean-Paul Gourévitch. Inscriptions : Daniel Briolet, 7, rue Jean-Hilaire-Belloc, 44-Nantes, Tél. : 73-83-39. Frais : 250 F.

N° 14 — **QUIMPERLE** (Sud-Finistère) : **1er - 8 septembre**
« LINGUISTIQUE ET ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS », rencontre organisée en commun avec l'A.F.P.F. Animation : Mme Cécile Delannoy, Mlle Temines. Inscriptions : Madame Claudie Baleydier, 14, rue St-Lazare, Paris (9e). Frais : 250 F.

N° 15 — **MEYMAC** (Corrèze) : **18 - 25 juillet**
« FRANCAIS ET METHODES ACTIVES ». Animation : Mme Renaud, Mlle Granger. Inscriptions : Mademoiselle Granger, 45, rue Isabey, 54-Nancy, Tél. : 53-04-45. Frais : 200 F.

N° 16 — **LA BAULE** (lycée de Grand-Air) : **8 - 14 août**
« PROBLEMES POSES PAR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS » (secondaire et supérieur), rencontre organisée en commun avec l'A.F.P.F. Inscriptions : Daniel Briolet, 7, rue Jean-Hilaire-Belloc, 44-Nantes, Tél. : 73-83-39. Frais : 250 F.

N° 17 — **LES ADRETS DE L'ESTEREL** (Var) : **23 - 29 août**
« COORDINATION DES DISCIPLINES LITTERAIRES DANS LE SECOND CYCLE ». Inscriptions : Mademoiselle Christine Boucherie, « Le Cottage », Chemin du Four, 13-Aix-en-Provence, Tél. : 27-65-76. Frais : — **Formule A.** Pension complète à l'auberge des Adrets, chambre de 2 ou 3 personnes : 300 F. — **Formule B.** Repas à l'auberge, chambre de 2 personnes au village à 3 km : 250 F. — **Formule C.** Vous assurez vous-même votre logement et votre nourriture, terrains de camping : 50 F (droit d'inscription).

5

L'on peut y voir, de la part de l'AFPF, une volonté de s'approprier une dynamique qui lui était en partie étrangère, puisque seule la moitié des stages CRAP concernés à l'enseignement du français associaient d'une façon ou d'une autre l'AFPF. On peut y lire aussi, de la part des animateurs concernés par ce double ancrage AFPF-CRAP, des hésitations sur l'attitude à adopter lorsqu'ils intervenaient au sein des CRAP : mettre en avant leur appartenance au CRAP et tenir leur engagement dans l'AFPF pour une caractéristique non-pertinente, ou au contraire, mettre en avant leur appartenance à l'AFPF comme source de légitimité pour une intervention sur l'enseignement du français, conduisant éventuellement à faire de la rencontre CRAP une rencontre CRAP/AFPF. La diversité des formules adoptées témoigne de l'absence d'une hiérarchie nette entre les deux mouvements. Les CRAP constituaient bien une alternative solide à l'AFPF pour les professeurs du second degré intéressés par la rénovation de l'enseignement du français.

Les relations de l'IPN à ces deux groupements s'inscrivent en revanche dans un registre différents. Alors que le *Français aujourd'hui* faisait très fréquemment référence aux expériences menées au sein de l'IPN (INRPD) pour le premier comme pour le second degré, les CRAP n'en font guère mention. Ce silence, rompu seulement avec le n°150 de janvier 1977 sur le thème « Linguistique et pédagogie » est d'abord révélateur des orientations différentes privilégiées par les deux organismes. Dans le numéro 77 d'octobre 1968, intitulé « Parler…écrire », les rédacteurs des CRAP se justifiaient d'avoir écarté la grammaire en arguant qu'elle « *[était] actuellement agitée de révolutions trop importantes pour que les conséquences pédagogiques en [fussent] dès maintenant assez nettes* »[1816], rejoignant finalement le point de vue de l'inspection générale. Priorité fut donnée, dans les numéros consacrés au français, à la littérature et à la dimension culturelle de l'enseignement du français[1817], alors que le *Français aujourd'hui,* et plus généralement l'AFPF, réservait une place de choix à la linguistique et à l'enseignement de la langue, non sans d'ailleurs susciter quelques remous en son sein[1818].

Cette divergence dans les contenus renvoyait aussi à une différence dans la conception de la recherche en pédagogie, de son articulation avec l'enseignement supérieur et de la position des professeurs du second degré par rapport aux universitaires, à cet égard.

[1816] « Avant-propos », *Cahiers pédagogiques*, n°77, octobre 1968, p.4.
[1817]Voici les intitulés des numéros des *Cahiers pédagogiques* consacrés au français entre 1969 et 1972: « Critique et enseignement », n°86, décembre 1969 ; « Enseigner la littérature », n°89, mars 1970 ; « Théâtre », n°94, septembre 1970 ; « Poésie et enseignement », n°101, décembre 1971.
[1818] « Ce serait une grave erreur de tout centrer sur la linguistique », peut-on lire dans le compte rendu de la réunion des régionales, 23 mai 1970, *FA*, n°12, janvier 1971, p. 46.

* Des soutiens stratégiques

Aux côtés des rénovateurs à proprement parler, il faut aussi mentionner le rôle de divers acteurs institutionnels qui, sans être directement impliqués, par leurs activités, dans la rénovation de l'enseignement du français, purent néanmoins appuyer l'action des rénovateurs.

Dans la sphère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, il faut d'abord mentionner le rôle joué par le CIEP. Jean Auba, son directeur, qui avait activement participé à la fondation de l'AFPF, lui conserva ensuite son soutien, mettant à sa disposition un local – siège social de l'association – et les facilités matérielles du centre. Membre du premier bureau de l'association, il y occupa, de 1968 à 1971, les fonctions de vice-président pour l'enseignement à l'étranger et l'enseignement péri- et post-scolaire. À ses côtés, Colette Stourdzé, conseillère pédagogique au CIEP, remplit les fonctions de trésorière de l'association jusqu'en mai 1972. *Les Amis de Sèvres*, revue du CIEP, rendirent fidèlement compte des premiers pas de l'association[1819]. Le succès du Manifeste de Charbonnières y fut chaleureusement souligné :

> *« Cet hommage à la solidité et à la profondeur qui caractérisent le manifeste de Charbonnières, dont, avouons-le, l'inspiration est quelque peu "sévrienne", ne pourra que réjouir tous les Amis de Sèvres »*[1820].

En rappelant incidemment la filiation qui rattachait l'AFPF à Sèvres, le rédacteur interprétait le succès du manifeste comme une victoire de l'esprit de Sèvres, héritier des classes nouvelles et de l'ambitieux projet éducatif de Monod. Pour reprendre le mot de Paulette Armier, Sèvres a « *"couvé" [l'AFPF] dans ses premiers pas* »[1821].

Jean Auba s'entremit aussi auprès de l'IPN pour que les CRDP soient autorisés à distribuer des documents produits par l'association. D'après un échange de courriers, datant d'octobre 1968, entre le directeur du CIEP et Pierre Chilotti, directeur de l'IPN, les CRDP auraient assuré en 1967 et 1968, à la demande de Jean Auba et avec l'autorisation de Pierre Chilotti, la distribution du « *manifeste de l'Association française des professeurs de français* » – il ne s'agissait pas encore, bien sûr, du manifeste de Charbonnières, mais du

---

[1819] Compte rendu de la création de l'AFPF, *Amis de Sèvres*, n°1, 1968, pp. 52-55 ; « Où en est l'AFPF ? Extrait de l'éditorial de la revue *Le français aujourd'hui* », *Amis de Sèvres*, n°1, 1969, pp. 92-94.

[1820] « Le Manifeste de Charbonnières », encart, *Amis de Sèvres*, n°2, 1970, p. 56.

[1821] Paulette Armier, *Le Centre international d'études pédagogiques*…, *op. cit.*, p. 392. L'importance des développements relatifs à l'AFP/EF dans cette thèse sur le CIEP offre, en elle-même, un symptôme de ces relations : les pages 374 à 395 lui y sont exclusivement consacrées. Elles décrivent, pour l'essentiel, les positions du bureau, telles que les reflètent les éditoriaux.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

premier tract de l'association – « *auprès des professeurs de français dans l'enseignement du second degré* »[1822]. Tout laisse penser que l'association put bénéficier, pour le Manifeste de Charbonnières, des mêmes facilités, remarquées d'ailleurs par la Franco-Ancienne et dénoncées par l'UNI.

Le soutien des CRDP ne se limita pas à cette aide occasionnelle. Le *Français aujourd'hui* se fit ainsi l'écho de réunions organisées par les régionales avec le soutien du CRDP à Orléans[1823] ou à Lille[1824]. Des enseignants détachés au CRDP assurèrent le secrétariat de la régionale à Besançon en 1969-1970, et à Lille de 1970 à 1974. Enfin, l'abonnement de ces établissements au *Français aujourd'hui* constituait une dernière forme, non négligeable, de soutien, un soutien dont ne bénéficiaient pas au même degré toutes les associations de spécialistes.

Tableau 58 Les bulletins des associations de spécialistes : état des collections des CRDP et CDDP

CRDP/CDDP	*Le Français aujourd'hui*	Bulletin de la SPFLA / APL	Bulletin de l'A/SPHG	Bulletin de l'APMEP
Amiens	1968 →		1972 → (Lacunaire)	
Caen	1978 →		1985 →	
Clermont Ferrand	1968 →		1980 →	
Dijon	1968 →		1966 →	
Limoges	1968 → 2002		1965 →	
Lyon			1966 →	
Marseille	1968 →	N°9-1979 → n° 30, 1984 →	1970 →	
Mont Saint Aignan	1974 → 1996		1987 →	
Nancy	1968 →	N°9-1979 →	1966 →	1964 →
Orléans	1973 →		1976 →	1967 →
Poitiers	1990 →	N°115- octobre 2005 →	2002 →	
Reims	1968 →		1972 →	1972 →
Rennes	1968 →		1965 →	1961 →
Strasbourg	1968 →		1989 →	

Source : SUDOC-ABES. Les données manquent pour certains établissements.

Au niveau local, l'AFPF put aussi, dans certains cas, compter sur l'aide des inspecteurs pédagogiques régionaux. Bernard Coppey, IPR à Strasbourg, et André Boutet de Monvel, IPR à Paris, rentrèrent l'un et l'autre au bureau de l'AFPF en 1971, affichant ainsi

[1822] Courrier de Jean Auba, directeur du CIEP, à Pierre Chilotti, directeur de l'Institut pédagogique national, 15 octobre 1968, et réponse de Pierre Chilotti, 22 octobre 1968, CAC, 19890313/33.
[1823] « Vie de la Régionale de l'Académie d'Orléans Tours », *FA*, n°4, janvier 1969, p. 56.
[1824] « Réunion de la régionale de Lille », 16 octobre 1971, *FA*, n°16, janvier 1972, p. 12.

publiquement leur approbation. Dans un article publié dans le bulletin de l'ANIPR en 1972, sur « L'entraînement à l'expression orale et écrite », Bernard Coppey citait abondamment le *Manifeste de Charbonnières*[1825]. À Toulouse, la régionale reçut l'aval et les encouragements de l'IPR de Pontoise pour organiser un recyclage linguistique[1826].

Le rôle des universitaires dans le projet de rénovation défendu par l'AFPF faisait des établissements d'enseignement supérieur des partenaires recherchés. Il faudrait ici décliner l'enquête, régionale par régionale, pour mesurer l'étroitesse des liens tissés avec les départements de langue et littérature françaises des différents établissements. Contentons-nous ici de noter le rôle spécifique joué par l'ENS de Saint-Cloud. La participation des membres du CREDIF à la création de l'association, la désignation de Pierre Barbéris comme président de l'AFPF en 1968 étaient autant de conditions propices à un approfondissement des liens entre l'association et cette institution. S'y ajouta l'intérêt du mathématicien Henri Canac, secrétaire général de l'école, pour la rénovation de l'enseignement du français et pour les initiatives prises par Pierre Barbéris en ce domaine[1827].

Du 16 au 18 avril 1970, l'ENS de Saint-Cloud accueillit ainsi dans ses murs un colloque organisé par l'AFPF sur le thème « Problèmes actuels de l'enseignement du français »[1828]. Si Pierre Barbéris se montra discret dans ses fonctions d'enseignant[1829], Daniel Coste, correspondant d'établissement, put organiser dans les locaux de l'école, en janvier 1972, une demi-journée d'information sur l'AFPF. Les documents retrouvés aux archives ne permettent pas de savoir s'il s'agissait d'une initiative inédite, liée aux polémiques suscitées par la rénovation du français – auxquelles Coste faisait allusion dans sa note d'information – ou si de semblables réunions avaient pu avoir lieu les années précédentes[1830]. Ces quelques événements matérialisaient le lien de filiation entre l'ENS mère de l'agrégation de lettres modernes et la nouvelle association de professeurs de français.

Hors du monde universitaire à proprement parler, certains éditeurs scolaires s'engagèrent précocement aux côtés des rénovateurs. *Le français aujourd'hui* fut, au départ, imprimé grâce à la maison d'édition Hachette qui subventionna aussi l'association pendant

[1825] Bernard Coppey, « L'entraînement à l'expression orale et écrite », *Bulletin de l'Association nationale des Inspecteurs pédagogiques régionaux*, n°3, 1972, pp.47-67.
[1826] « Réunion des régionales », 23 mai 1970, *FA*, n°12, janvier 1971, p. 47.
[1827] Courrier d'Henri Canac à Pierre Barbéris, pour lui transmettre les notes prises à la lecture de sa déclaration liminaire devant la commission Pierre Emmanuel, 28 mai 1970, CAC, 19860676/15.
[1828] Programme du colloque, et trame de l'allocution d'ouverture de Pierre Barbéris, 16 avril 1970, CAC, 19850676/48.
[1829] D'après le témoignage de Jean-Louis Chiss, élève de l'école pendant cette période, 3 février 2009.
[1830] Note de Daniel Coste à l'attention du directeur de l'ENS, 3 décembre 1971, relative à l'organisation d'une demi-journée d'information sur l'AFPF dans l'école, CAC, 19850676/15.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

ses trois premières années d'existence (20 000F pour les années 1967-68, 1968-69, et 1969-70 et 10 000F pour l'année 1970-71)[1831]. La désignation d'André Reboullet, détaché chez Hachette pour s'occuper du *Français dans le Monde*, comme rédacteur en chef de la nouvelle revue expliquait sans doute ces liens privilégiés. Mais ce régime – favorable pour les comptes de l'association – cessa dans le courant de l'année 1971-1972 : André Reboullet abandonna les fonctions de rédacteur en chef, la rédaction quitta les bureaux du boulevard Saint-Michel et les travaux d'impression furent désormais confiés aux ateliers thérapeutiques de la MGEN. D'après Jean Verrier, cette rupture trouverait son explication dans le ton incisif de certaines chroniques bibliographiques, qui avaient durement écharpé les manuels de la maison d'édition[1832]. Si Hachette trouva trop audacieuses – et risquées commercialement – les positions de l'AFPF, Larousse, au contraire, releva très tôt le défi de la rénovation.

Dès la rencontre de décembre 1967 sur la linguistique, Larousse s'était positionné du côté de la rénovation[1833]. Cet engagement ne se démentit pas. Calcul stratégique, cette orientation découlait assez logiquement de l'appartenance au pool d'auteurs Larousse de plusieurs linguistes impliqués dans le mouvement de réforme, comme Jean-Claude Chevalier, Jean Peytard, ou Jean Dubois. La maison d'édition accueillit très tôt plusieurs publications emblématiques. Elle édita, à compter de 1969, la revue *Langue française*, dirigée par Jean-Claude Chevalier, revue qui se voulait un lieu de confrontations, *« confrontations entre chercheurs de disciplines variées, entre théoriciens de linguistique générale et spécialistes de l'analyse du français, mais aussi confrontation avec l'immense effort de rénovation pédagogique actuellement entrepris et développé* » et qui, à ce titre, s'adressait « *aux enseignants des trois ordres, du 1er, du 2e et du 3e Degrés, aux étudiants, à tous ceux que retiennent, en France et à l'étranger, les méthodes contemporaines d'investigation* »[1834].

Elle accueillit encore en 1970 le volume de Jean Peytard et Émile Genouvrier intitulé *Linguistique et enseignement du français.* Inspiré par la collaboration de ces deux linguistes à l'entreprise de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, cet ouvrage constituait une initiative originale puisqu'il proposait aux maîtres du premier et du second degré, non pas un manuel de linguistique ni un ouvrage de grammaire, mais une présentation des acquis de la linguistique récente les plus susceptibles d'éclairer la pratique pédagogique.

[1831] D'après les rapports financiers, publiés dans les comptes rendus des assemblées générales.
[1832] Entretien avec Jean Verrier, 24 avril 2003.
[1833] Nous n'avons malheureusement pas pu, dans le cadre de cette recherche, consulter les archives de cette maison d'édition déposées à l'IMEC.
[1834] « Présentation », *Langue française*, n°1, p. 3.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Si Larousse hésita avant d'accepter la publication de cet ouvrage[1835], il releva finalement le défi, avec raison : l'ouvrage connut un franc succès, et connut plusieurs rééditions en 1972, 1978 et 1986.

Ce compagnonnage avec le mouvement de rénovation, entamé avec la linguistique et l'enseignement de la langue, s'étendit aussi au renouveau de l'enseignement littéraire. Larousse édita ainsi la revue *Littérature* en collaboration avec le département de littérature française de Paris VIII (Vincennes), dont le numéro 1 sortit en février 1971. S'inscrivant dans « la perspective d'un renouvellement des études littéraires », *Littérature* se situait au point de rencontre où s'articulent « *la connaissance de la littérature et les sciences humaines* ». De manière moins marquée que *Langue française,* elle s'ouvrait aussi aux préoccupations pédagogiques puisque la revue s'adressait à « *tous ceux qui, dans la réalité de leur pratique, [rencontraient] sous leur forme théorique ou sous leur forme pédagogique, les questions de la littérature*» [1836] . Enfin, signe de cette convergence entre une stratégie éditoriale et des aspirations émanant du terrain, Larousse participa, avec une régionale de l'AFEF, à l'organisation d'une semaine de conférences et de débats à Grenoble, du 30 novembre au 4 décembre 1971. Ce compagnonnage souleva des inquiétudes à l'AFPF au point qu'au printemps 1972, alors qu'un événement du même ordre était envisagé par la régionale de Lyon, le conseil d'administration mandata le président de l'association pour rappeler par lettre aux directeurs de maisons d'édition « *qu'une telle collaboration ne [liait] en rien l'Association à leur égard* »[1837]. Il fallait que l'association conserve sa liberté d'expression et son droit de critique.

Enfin, certains journalistes prirent nettement parti en faveur de la rénovation. Au *Monde*, Frédéric Gaussen et Bertrand Girod de l'Ain suivaient d'un œil favorable le processus de réforme et les activités de son porte-parole, l'AFPF. À *L'éducation* – qui avait succédé à l' *L'Éducation nationale* en janvier 1968- le rédacteur en chef Pierre Bernard-Marquet, professeur de lettres et ancien collaborateur des *Cahiers pédagogiques,* ouvrit largement les pages de sa revue aux linguistes, André Martinet[1838], Jean Dubois, Mortéza Mahmoudian[1839], Georges Mounin, Jean-Claude Chevalier[1840] etc. et, plus généralement, aux

[1835] Émile Genouvrier, « À propos de *Linguistique et enseignement du français* », *Mélanges offerts à Jean Peytard*, Besançon, Annales littéraires de la faculté de Besançon, 1993, pp. 745-751.
[1836] « Littérature », *Littérature,* n°1, février 1971, pp. 3-4.
[1837] Réunion du conseil d'administration, 27 mai 1972, p. 12.
[1838] André Martinet, « Le parlé et l'écrit », *L'éducation*, 16 avril 1970, pp. 11-14.
[1839] Mortéza Mahmoudian, « Linguistique fonctionnelle et enseignement du français », *L'éducation*, 27 mai 1971, pp. 19-20.
[1840] Par exemple, « Quel français demain », avec des textes de Georges Mounin, Jean-Claude Chevalier, Pierre-Bernard Marquet, *L'éducation*, 25 novembre 1971, p. 11-13.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

partisans de la rénovation[1841]. Dans ses éditoriaux et ses chroniques, il se montrait farouche promoteur d'une modernisation audacieuse, dont il se proposait d'expliquer les enjeux aux lecteurs[1842]. Sous le titre leitmotiv, « Quel français, demain ? », articles, éditoriaux, courriers des lecteurs contribuèrent, plusieurs années durant, à maintenir la rénovation de l'enseignement du français à l'ordre du jour[1843].

Portée, en France, par une nébuleuse réformatrice active et présente en des lieux stratégiques, le mot d'ordre d'une rénovation de l'enseignement du français trouvait enfin un écho au-delà des frontières françaises.

* Une dynamique internationale ?

> *« Il me faut insister sur la convergence significative des attitudes de la majorité de nos membres à l'égard de la rénovation de l'enseignement du français langue maternelle et des méthodes modernes de l'enseignement des langues vivantes.*
> *En dépit des thuriféraires de la confortable "tradition" et d'une certaine résistance au changement inhérente à la nature humaine, nos associations, en général, ont accepté avec intérêt et souvent avec faveur les principes et les objectifs de ladite rénovation ; certaines d'entre elles – et je songe plus particulièrement à l'AFPF et à l'AQPF – ont été et restent le fer de lance de cette "révolution tranquille" ; d'autres, notamment les associations suisses et belges ont multiplié les groupes de travail, les séminaires et les journées d'études afin d'établir un premier bilan des expériences en cours »*[1844]

En juillet 1972, lors du deuxième congrès de la FIPF, Louis Philippart, président de la fédération, fit état de la conversion quasi générale des associations membres aux principes de la rénovation de l'enseignement du français. Pour l'AFPF, ces évolutions internationales, auxquelles elle contribuait, venaient renforcer les positions qu'elle défendait sur le territoire français. Dans les premières années d'existence de l'association, les liens entre la FIPF et l'AFPF furent en effet assez étroits, grâce à l'entremise du CIEP et de ses personnels. La

---

[1841] Jean Repusseau, « La linguistique, pour quoi faire ? », *L'éducation*, 4 décembre 1969, pp. 7-9.
[1842] Pour une vue détaillée de ses conceptions pédagogiques, Pierre-Bernard Marquet, *Est-ce le français que j'ai enseigné ?*, Paris, Casterman, 1974, 169 p.
[1843] Pierre-Bernard Marquet, « Le français n'est pas une épreuve », *L'éducation*, 6 novembre 1969, p. 6 ; « Le français à l'ordre du jour », *L'éducation*, 16 avril 1970, p. 10 ; « La littérature mal enseignée », *L'éducation*, 21 mai 1970, pp. 14-16 ; « Souris ou montagne », *L'éducation*, 17 décembre 1970 ; « Français et mathématique », *L'éducation*, 27 mai 1971, p. 8. « Quel français demain », conférence de Pierre Emmanuel, *L'éducation*, 17 juin 1971, pp. 12-16 ; Jean Vial, « L'expression libre », *L'éducation*, 17 juin 1971, pp. 17-18 ; « Quel français demain », avec des textes de Georges Mounin, Jean-Claude Chevalier, Pierre-Bernard Marquet, *L'éducation*, 25 novembre 1971, p. 11-13 ; Pierre Bernard Marquet, « Quel français demain », *L'éducation*, 4 février 1971, p. 8 ; « Quel français demain ? Le linguiste et les pédagogues. Entretien avec Georges Mounin » suivi de diverses contributions, dossier établi par Robert Mélet, *L'éducation*, 20 avril 1971, pp. 11-20. « Quel français demain ? », réponse de Bernard Coppey à une lettre de René Robert publié dans le numéro précédent, *L'éducation*, 13 mai 1971, pp. 13-15. ; Pierre-Bernard Marquet, « Quel français demain », *L'éducation*, 8 juin 1972, p. 6 ; Pierre-Bernard Marquet, « Quel français demain ? », *L'éducation*, 14 décembre 1972, p. 6.
[1844] Exposé de Louis Philippart, au deuxième congrès de la FIPF, Grenoble, 23-29 juillet 1972, *FIPF*, n°6-7, 2e semestre 1972 – 1er semestre 1973, p. 22.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

FIPF disposait à Sèvres d'un secrétariat permanent et d'une documentaliste. D'autre part, Colette Stourdzé, conseillère pédagogique du centre, était à la fois secrétaire générale de la FIPF et trésorière de l'AFPF[1845]. Ces liens privilégiés et le rôle pionnier joué par l'AFPF, aux côtés de l'AQPF, dans la formulation de propositions nouvelles, renforcèrent sans aucun doute le poids de l'association française dans la fédération.

À l'inverse, le point de vue de la SPFLA, attachée à la défense des langues anciennes, et à l'unité des humanités classiques, était minoritaire. Dans un exposé présenté en septembre 1971 à la quatrième Biennale de la langue française, Louis Philippart notait qu'il n'avait guère reçu de contributions ou de témoignages relatifs aux langues anciennes. « *C'est*, expliquait-il, *que le français est perçu par un nombre toujours croissant de nos collègues comme une discipline majeure et autonome qui a ses lettres de noblesses tant dans le domaine de la création que dans celui de la recherche et de la pédagogie »*[1846]. L'essor de la FIPF consacrait, en apparence, l'émancipation du français par rapport aux langues anciennes. Nous n'avons malheureusement pas pu trouver de données aisément accessibles sur la place du latin dans la formation des professeurs de français à l'étranger : il faut donc se garder de conclure trop hâtivement sur la portée de cette autonomisation.

Par delà la sphère des pays francophones, c'était, plus largement, l'enseignement de la langue maternelle qui, un peu partout, subissait d'importantes transformations. En ce domaine, il n'y avait certes rien de comparable à ce qu'on avait pu observer dans d'autres disciplines. L'OECE s'était, dès 1958, intéressée à la réforme des mathématiques. Le colloque de Royaumont, organisé sous son égide en 1959, avait pour objectif de « promouvoir une réforme du contenu et des méthodes de l'enseignement des mathématiques à l'école secondaire » [1847]. Lorsque le Conseil de l'Europe s'était intéressé à l'enseignement des disciplines, dans le courant des années 1960, par le biais du Comité de l'enseignement général et technique, organe du Conseil de la Coopération culturelle, il avait étudié en priorité les langues vivantes, l'histoire, la géographie et le civisme, laissant à l'OCDE (héritière de l'OECE), qui l'avait déjà investi, le domaine des mathématiques et de la technologie[1848]. Quant aux « Humanités », leur étude avait été remise à plus tard. Respect des

[1845] Informations tirées du bulletin de la FIP, *FIPF*, n°2-3, 2e semestre 1970-1er semestre 1971, p. 7.
[1846] Louis Philippart, « Au-delà de la Querelle des Anciens et des Modernes : le point de vue du professeur de la base face aux réalités de la classe et à la recherche d'un enseignement efficace du français oral et du français écrit », exposé présenté à la quatrième Biennale de la langue française, Menton, 24-29 septembre 1971, *FIPF*, n°4-5, 2e semestre 1971-1er semestre 1972, p. 205.
[1847] Bernard Charlot, « Histoire de la réforme des "maths modernes" : idées directrices et contexte institutionnel et socio-économique », *Actes de l'université d'été sur l'histoire des mathématiques*, Le Mans, Université du Maine, 1984.
[1848] *Éducation et culture*, n°5, été 1967, p. 4.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

prérogatives nationales, en un domaine qui touchait étroitement à l'identité culturelle et qui, contrairement à l'enseignement de l'histoire, n'était pas vu comme la source possible d'un nationalisme guerrier ? Ou plus simplement, abandon d'un domaine qui n'était pas jugé prioritaire eu égard aux évolutions de la société contemporaine ?

À la faveur d'une étude systématique sur les programmes d'enseignement des différents pays européens, le Conseil de l'Europe s'intéressa néanmoins, au début des années 1970, à l'enseignement de la langue maternelle[1849]. L'AFPF fut, dans ce cadre, invitée à participer à un groupe de travail, dont elle publia les conclusions dans sa revue. Nous ignorons malheureusement quelle était la composition de ce groupe, mais le détail des recommandations montre que le point de vue de l'AFPF avait rencontré un large écho auprès de ses interlocuteurs. L'on y retrouvait divers thèmes chers à l'association : ouverture aux œuvres contemporaines, prise en compte des goûts des élèves, développement de l'expression orale, approche thématique et non plus chronologique des œuvres littéraires, ouverture aux textes « infra-littéraires » ou non littéraires, à l'étude d'œuvres cinématographiques, radiophoniques, télévisuelles, à des débats sur des questions d'ordre non littéraire ou non artistique, prise en compte des niveaux de langue etc[1850]. S'il y eut bien un effet d'entraînement entre pays francophones, les transferts d'expériences entre pays de langues différentes furent sans doute limités : les évolutions observées dans l'enseignement de la langue et de la littérature nationales tenaient plutôt aux retombées, similaires, des transformations qui touchaient au même moment les études supérieures littéraires, et l'éducation secondaire dans les pays développés.

3. La SPFLA et l'AFPF : sœurs ennemies ?

La coexistence de deux associations de spécialistes pour une seule discipline était chose rare dans le paysage universitaire français. Quelles seraient les relations entre ces deux associations : coopération ou indépendance totale ? Cette question revêtait un aspect statutaire, mais soulevait aussi un certain nombre de problèmes stratégiques, relatifs au recrutement des deux associations et à leurs relations avec des interlocuteurs externes au groupe des professeurs de français. Enfin, alors qu'Edgar Faure avait annoncé, dès l'été 1968, le recul des études latines au début de la 4e, et que la formation des professeurs était en débat, toute coopération supposait qu'un *modus vivendi* fût trouvé sur le problème des langues anciennes et de leurs liens avec l'enseignement du français.

[1849] *Éducation et culture* mentionne même la publication, en 1970, d'une brochure de la collection *Éducation en Europe. Série complémentaire. Étude des programmes européens. N°5 La Langue maternelle*, mais nous n'en avons malheureusement pas trouvé trace dans les bibliothèques françaises.
[1850] « Recommandations du Conseil de l'Europe », *FA*, n°14, mai 1971, pp. 71-72.

* Concurrence ou coopération ?

Les circonstances de la naissance de l'AFPF et les relations qui l'unirent, initialement, à la SPFLA, interdirent toute clarification trop explicite sur les rapports entre les deux associations dans les pages du *Français aujourd'hui.* En revanche, la *Revue de la Franco-Ancienne* – dans laquelle nul responsable de l'AFPF ne s'était investi – se fit plusieurs fois l'écho des problèmes stratégiques que posait cette coexistence, tant à l'égard du vivier potentiel des professeurs de lettres, qu'à l'égard des interlocuteurs traditionnels des associations de spécialistes.

La création de l'AFPF conduisit immédiatement la Franco-Ancienne à intensifier sa campagne de recrutement. En 1966-1967, le responsable de la propagande, Delotte, secondé par Weiss, s'était essentiellement consacré à la reconstitution d'un réseau de sections régionales et départementales. En 1967-1968, Weiss, son successeur, mena un travail de prospection systématique en adressant à tous les lycées, écoles normales et CES, un dépliant présentant les buts et les réalisations de la SPFLA[1851]. Cette campagne, coïncidant avec la fronde contre le recul des études latines à la classe de 4e, fut du reste couronnée d'un certain succès : Weiss évoque, dans son rapport, plusieurs centaines d'adhésions. La SPFLA sortait du lent délitement qui la menaçait dans les années 1960. L'adoption en septembre1970, d'un nouveau format pour la *Revue de la Franco-Ancienne*, visiblement calqué sur le format original du *Français aujourd'hui*, témoignait de l'envie et de l'émulation suscitées par l'association concurrente. « *J'aurais souhaité, pour ma part, changer également le titre,* confessa Demoule dans un éditorial, *mais nous aurions eu l'air de baisser pavillon »*[1852].

L'attitude de la SPFLA ne se réduisait pas à cette rivalité pour conquérir des adhérents. L'assemblée générale de septembre 1968 avait en effet ouvert la voie à une coopération raisonnée en adoptant le vœu suivant :

> *« Rapports de la société avec l'AFPF*
> *L'Assemblée générale :*
> *approuve l'attitude des membres du Comité et du Bureau qui, lors de la création de l'Association française des Professeurs de français, ont accepté de participer à l'activité du Bureau et du Conseil d'Administration ;*
> *ne doute pas qu'ils continuent d'assurer, dans un esprit de coopération et de mutuel respect, une liaison profitable à l'enseignement du français, dont, depuis de longues années, nul ne s'est plus que nous préoccupé ;*

[1851] André Weiss, « Rapport de la "propagande" », *RFA*, n°161, juin 1968, p. 580.
[1852] Jean Demoule, éditorial, *RFA*, n°168, septembre 1970, p. 4.

mais ne saurait accepter que le nom de membres exerçant des responsabilités dans notre Société serve de caution à des manifestations portant atteinte à nos enseignements ;
fait confiance à ces collègues pour prendre les décisions qui leur paraîtront nécessaires après la réunion de l'Assemblée générale de l'AFPF prévue pour l'automne 1968» [1853] .

Quelles formes prit cette liaison, avalisée par l'assemblée générale ? Certains membres de la SPFLA concoururent à l'implantation de l'AFPF sur l'ensemble du territoire. Au niveau national, André Weiss avait accepté de faire partie de sa « commission des Régionales », chargée de coordonner l'action au niveau local. Sur le terrain, il semble que les réalités aient été très diverses d'une académie à l'autre. Parfois, comme à Lille, les rapports entre la SPFLA et la section régionale naissante de l'AFPF étaient cordiaux. D'après le rapport d'André Weiss en 1969, ce ne fut pas un cas isolé : dans différentes académies, des membres de la SPFLA avaient participé à la mise en place de la régionale de l'AFPF[1854]. Ces échanges offraient parfois une occasion, pour les professeurs de lettres classiques, de défendre la cause des langues anciennes auprès de professeurs modernes qui pouvaient se révéler intéressés. Mais les relations pouvaient aussi être franchement hostiles si l'on en croit les déclarations de Mouchel au comité de la SPFLA réuni le 8 mars 1970 : rappelant que l'AFPF de Caen, était, au début « anti Franco-Ancienne », il précisa qu'elle le restait dans beaucoup d'académies[1855].

Variable sur le terrain en fonction du contexte local, la liaison était plus facile à assurer aux niveaux international et national. Les présidents de la SPFLA et de l'AFPF menèrent ainsi quelques actions conjointes. Les deux associations durent notamment préparer de concert le congrès de la FIPF, prévu pour 1968 et finalement reporté en 1969. La désignation de Jean Auba, en tant que délégué des deux sociétés françaises, aux fonctions de vice-président de la FIPF, vint couronner cette collaboration[1856]. Si Jean Auba « appartenait » bien plus à l'AFPF qu'à la SPFLA, le fait qu'il se présentât au nom des deux associations témoignait à tout le moins de la volonté de ménager la susceptibilité de la SPFLA.

À deux reprises, Demoule et Barbéris unirent leurs voix pour protester auprès du ministère : la première fois, en octobre 1968, pour déplorer auprès de Gauthier, directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation, contre la réforme trop hâtive

[1853] L'assemblée générale de l'AFPF avait eu lieu en juin 1968. Sans doute était-il plutôt question ici d'une réunion du bureau ou du conseil d'administration.
[1854] André Weiss, « Rapport de la "propagande" », *RFA*, n°165, juin 1969, p. 843.
[1855] Réunion du comité, 8 mars 1970, *RFA*, n°167, mai 1970, p. 108.
[1856] Bulletin de la Fédération internationale des professeurs de français, n°1, 1er semestre 1970, p. 1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

des épreuves du baccalauréat de français[1857] ; la seconde fois, le 15 octobre 1970 pour protester auprès d'Olivier Guichard contre la réduction des horaires de français[1858]. Ces initiatives restèrent toutefois isolées. En effet, les deux associations restaient profondément divisées sur le problème des langues anciennes, de leur contribution à l'enseignement du français et de leur rôle dans la formation du professeur de lettres.

* « Modernes » contre « classiques »

Par ses deux premiers présidents, Gérald Antoine, classique francisant, et Pierre Barbéris, agrégé de lettres modernes, l'AFPF s'inscrivait symboliquement du côté des modernes. Après quelques mois d'ambiguïté, cette orientation fut clairement affichée, tendant un peu plus les relations entre les deux associations, à un moment où les réformes sur la place des langues anciennes dans l'enseignement secondaire risquaient d'opposer, sur le terrain, professeurs de formation classique et professeurs de formation moderne.

Les statuts de l'AFPF n'abordaient pas la question des langues anciennes. Celles-ci avaient pourtant fait très tôt irruption dans les débats: l'une des commissions réunies le 1er juin 1967, pour mettre sur pied l'AFPF, avait étudié le problème de la formation des maîtres. L'existence de deux formations – lettres classiques et lettres modernes – y était entérinée. Le rapport plaidait pour un renforcement de la place du français dans la formation classique, et au contraire, pour une diminution et une redéfinition des connaissances en latin exigées des étudiants de lettres modernes[1859].

Dans un premier temps, le *Français aujourd'hui* accueillit quelques passes d'armes sur le rapport entre français et langues anciennes. Ainsi Jean Demoule publia-t-il, dans le numéro 2 du *Français aujourd'hui*, un article sur « Le français et les langues anciennes » [1860], décrivant la contribution des langues anciennes à l'enseignement du français, thème pédagogique cher aux franco-anciens. La rédaction l'avait accepté – Demoule était alors encore membre du bureau – mais l'avait fait suivre d'un article de Jean-Joël Barreau, sans doute écrit pour la circonstance, qui, sous le titre provocateur, « Sur l'enseignement du latin : paradoxes ou lieux communs », défendait la thèse inverse de l'autonomie nécessaire de l'enseignement du français[1861].

[1857] *RFA*, n°163, mars 1969, p. 719.
[1858] *RFA*, n°169, décembre 1970, p. 7.
[1859] « Formation des maîtres », *FA*, n°1, mars 1968, p. 26-28.
[1860] Jean Demoule, « Le français et les langues anciennes », *Le Français aujourd'hui,* n°2, juin 1968, p. 17-20.
[1861] Jean-Joël Barreau, « Sur l'enseignement du latin : paradoxes ou lieux communs », *Le Français aujourd'hui,* n°2, juin 1968.

Une nouvelle querelle opposa classiques et modernes en 1969, cette fois sur la question de la formation des professeurs. Ruch, professeur à la faculté des lettres de Nancy, et président de la régionale nancéenne de la SPFLA se prononçait pour un renforcement du latin dans la licence de lettres modernes, tandis que Maurice Tournier, enseignant à l'ENS de Saint-Cloud, qui avait déjà protesté en 1965 contre la fin du régime transitoire de l'agrégation dans les pages du *Monde*, proposait au contraire de renforcer la part des langues vivantes dans la formation moderne[1862]. L'AFPF fit d'abord de ces controverses un argument de vente supplémentaire. La publicité pour le *Français aujourd'hui* publiée dans les *Cahiers pédagogiques* en décembre 1969 mentionnait les « débats vigoureux qui [avaient] déjà opposé partisans et adversaires des lettres modernes et des lettres classiques » (voir supra, p. . ∞renvoi)

La clarification des positions de l'AFPF mit un terme à ces débats. Le *Manifeste de Charbonnières,* élaboré en septembre 1969 et publié en février 1970 fixait la doctrine pédagogique de la société. Dans la section consacrée à la formation des maîtres, une note annexe intitulée « *Place et importance du français dans la formation des maîtres de français : Formation classique et formation moderne* », précisait la position de l'AFPF sur la valeur respective des formations classique et moderne. Les deux premiers alinéas de cette note prenaient le contre-pied exact des positions défendues par la SPFLA :

> *« 1) L'apprentissage du métier de professeur de français ne passe pas nécessairement par l'apprentissage du métier de professeur de langues anciennes. Le français est une discipline majeure et autonome.*
> *2) L'apprentissage des langues anciennes est une option au même titre que l'apprentissage des langues vivantes ou celle des autres disciplines connexes[1863]. »*

Le manifeste proposait en conséquence d'augmenter la place du français dans les cursus de formation des professeurs de lettres, en intégrant notamment dans tous les concours (i.e. : agrégation de lettres, mais aussi CAPES de lettres classiques) la grammaire et la stylistique françaises. Pour le cursus moderne, il préconisait en outre de renforcer la place des langues vivantes. Quant au latin, le manifeste jugeait qu'une connaissance « *élémentaire* » de cette langue était indispensable, et il en fixait le niveau à celui de « *la fin de l'ancienne classe de quatrième* ». L'épreuve de version latine de l'agrégation de lettres modernes, qui correspondait, selon l'appréciation du jury, au niveau de la propédeutique, était directement incriminée :

[1862] Ruch, « L'agrégation de lettres modernes et le latin », n°5 avril 1969, pp. 56-60 ; Tournier, « Un mot sur le latin », n°7, octobre 1969, pp. 83-86 ; Ruch, « Un mot sur le latin », n°7, octobre 1969, p. 86-90.
[1863] Manifeste de Charbonnières, n°9, février 1970 du Français aujourd'hui, p.31.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

> *« Il ne saurait être question d'imposer aux étudiants "modernes" des exercices de type traditionnel et de niveau trop élevé (par exemple version à l'actuelle agrégation) qui ne donnent lieu qu'à un bachotage stérile et sont ressentis comme une brimade. La possession des connaissances doit être vérifiée par des exercices de type grammatical »* [1864].

Désormais, la ligne de partage entre la SPFLA et l'AFPF était clairement matérialisée. Ces divergences de point de vue sur la question des langues anciennes menaçaient d'autant plus la bonne entente entre les deux associations que la suppression du latin en 6e et en 5e, annoncée par Edgar Faure dès juillet 1968, avait relancé la querelle du latin. La SPFLA, tout entière mobilisée pour défendre la position des études latines, pouvait craindre que l'AFPF, sinon au niveau national du moins par l'intermédiaire de ses sections, ne se fît l'avocate de cette réforme. Et il faut sans doute attribuer à cette crainte la réserve, voire la suspicion qu'exprimait le dernier paragraphe de la motion adoptée par l'assemblée générale de la SPFLA en septembre 1968 ainsi que le retrait des responsables de la SPFLA des instances de l'AFPF en 1968-1969.

L'inscription au programme de 5e d'une initiation au latin[1865] fit du reste de ces classes un terrain d'affrontement entre professeurs de français classiques et modernes. Dans un article écrit en 1981, Claude Aziza, initiateur de la Coordination nationale des associations régionales d'enseignants de langues anciennes, décrit pour les lecteurs du *Français aujourd'hui* les effets de cette « *pomme de discorde* » jetée aux professeurs de lettres :

> *« De bonnes âmes ont "daubé" sur les futurs "initiés", d'autres, imperturbablement, ont gavé les collégiens de latin en 5ème alors qu'en face, avec non moins d'assurance, on tenait pour lettre morte les instructions ministérielles*[1866].

Sans doute Aziza forçait-il le trait jusque à la caricature : les débats au sein de la SPFLA firent état, à Nice par exemple, de l'intérêt de professeurs de lettres modernes ou des maîtres de CEG pour des formations leur permettant d'assurer correctement cet enseignement[1867]. Et il y eut aussi des tentatives pour concevoir un véritable enseignement d'initiation. Mais les tensions étaient bel et bien là entre ceux qui entendaient profiter de cet espace pour rétablir tant bien que mal un enseignement du latin, et ceux qui au contraire ne souhaitaient nullement retomber sous le joug de l'antique tutelle latine. Ces conflits, non plus seulement symboliques mais aussi pratiques, éloignaient un peu plus classiques et modernes

[1864] *Ibid.*
[1865] Circulaire n°IV, 69-370, du 1er septembre 1969.
[1866] *Français aujourd'hui,* Supplément au n°55, septembre 1981, p.8.
[1867] Comité du 8 mars 1970, n°167, mai 1970, pp. 106-109.

et attisaient la méfiance de la SPFLA à l'égard de l'AFPF, vue comme un repère de modernes.

En réalité, s'il y eut des débats sur le latin au sein de l'AFPF, ceux-ci ne transparaissaient pas dans la chronique relative à la vie de la société, qui relatait le déroulement des conseils d'administration et des réunions du bureau. Il fallut attendre le congrès de Dijon du 30 mai au 1er juin 1973, pour que les membres d'un « groupe "sauvage" », réunis en marge des ateliers, proposent de faire des langues anciennes un objet d'étude légitime pour l'association. « *L'AFEF n'a pas jusqu'à présent réfléchi sur les problèmes posés par les langues anciennes* » [1868], constatait-il, avant de dresser l'inventaire des problèmes pendants et des pistes à suivre. Mais le retrait et la réserve des instances nationales pouvaient fort bien aller de pair, dans les réunions des sections régionales, avec des déclarations moins nuancées. « *Nous ne sommes évidemment pas les "ennemis" des Lettres classiques* » avait dû préciser Barbéris dans le rapport présenté devant le congrès de Dijon[1869]. Que cette mise au point fût nécessaire révélait assez le malaise ambiant.

Enfin, la politique de recrutement menée par le ministère ne pouvait qu'attiser les rancœurs. Après une période de rattrapage, le nombre de postes mis au concours au CAPES de lettres modernes dépassa celui des lettres classiques en 1970 ; le même phénomène s'observa à l'agrégation. Vigoureusement combattue par la SPFLA, qui déplorait – comme l'inspection générale – le ralentissement du recrutement des professeurs de lettres classiques[1870], cette politique était au contraire tacitement approuvée par l'AFPF. Ainsi, en dépit de la présence de professeurs de formation classique à son bureau, l'AFPF apparaissait bien comme l'association des « modernes » face aux classiques de la SPFLA.

La naissance de l'AFPF, son développement rapide sous la présidence de Pierre Barbéris, avaient donc complètement remodelé le paysage associatif, diffusant une toute autre image, moderne et dynamique, du professeur de français. Sommées d'ouvrir la voie à une profonde rénovation de l'enseignement du français, les autorités ministérielles devaient-elles donner satisfaction à ce nouvel interlocuteur ?

[1868] « Motions des groupes "sauvages" » du congrès de Dijon, « Langues anciennes », *FA*, n°24, janvier 1974, pp. 60-61.
[1869] Rapport moral présenté par Pierre Barbéris, congrès de Dijon, 1er juin 1973, *FA*, n°23, octobre 1973, p. 19.
[1870] Courrier de Jean Demoule au ministre de l'Éducation nationale pour demander l'attribution des postes supplémentaires en CPR, annoncés par le ministre, aux lettres classiques, (s.d.) 1971, *RFA*, n°173, décembre 1971, pp. 6-7.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

CHAPITRE XII

L'IMPOSSIBLE GOUVERNEMENT DE LA RÉFORME

D'abord aspiration diffuse, la rénovation de l'enseignement du français était devenue le mot d'ordre d'une association, l'AFPF, intégrée dans une « nébuleuse réformatrice » aux multiples ramifications. Pour ses promoteurs, seule l'intervention du politique pouvait donner à cette rénovation toute son ampleur. Réforme des programmes, des instructions, de la formation des maîtres, des examens : tout ceci supposait une action concertée du ministère de l'Éducation nationale et l'octroi de moyens financiers importants. En installant la commission de réforme de l'enseignement du français en mars 1970, Olivier Guichard répondait donc aux attentes du terrain. La politisation et la publicisation du débat sur l'enseignement du français vint immédiatement perturber cette conjoncture *a priori* favorable. Chargée de tracer les grandes lignes d'un enseignement du français rénové dans un contexte politique tendu, la commission Pierre Emmanuel – petit parlement rénovateur – ne parvint pas à faire la preuve de son utilité. Tandis que des blocages divers entravaient la prise de décision, l'ambiguïté du discours officiel laissait libre cours, sur le terrain, aux affrontements des adversaires et partisans de la réforme.

A. Des commissions à La commission : l'inscription sur l'agenda politique de la réforme de l'enseignement du français dans le second degré

Le problème du niveau des élèves à leur entrée en 6e avait conduit le ministère de l'Éducation nationale à s'intéresser précocement à la réécriture des instructions et programmes de l'enseignement du français dans le premier degré, et à accepter l'idée, dans

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

ce domaine, d'une réforme de grande ampleur[1871]. Qu'il faille envisager un aggiornamento de la même importance pour le second degré n'allait pas de soi. Dans un premier temps, Edgar Faure se contenta de mesures ponctuelles qui, tout en supprimant certains blocages dénoncés par les rénovateurs, ne donnaient pas d'orientations claires à l'enseignement du français. Il revint à Olivier Guichard de reprendre à son compte la demande des rénovateurs en instaurant une commission.

1. Les réformes avant la réforme : les orientations décisives du ministère Faure

Sous le ministère d'Edgar Faure – alors que Georges Pompidou n'était plus aux affaires depuis juillet 1968 – deux réformes organisationnelles affectèrent directement l'enseignement du français. Le recul du latin au début de la 4e ouvrait la voie à une redéfinition de l'enseignement du français en 6e et 5e tandis que la refonte de l'épreuve du baccalauréat de français apportait une première réponse au malaise des professeurs du second cycle.

* Un enseignement unifié du français en 6e et 5e

Il revint à une commission dite «6e commune », qui fonctionna pendant l'été 1968, d'examiner les modalités concrètes de cette réforme, au sein de groupes de travail disciplinaires et transdisciplinaires. Les archives du SGEN gardent la trace du projet d'instructions pour l'enseignement du français, élaboré, semble-t-il par l'inspection générale – notamment par l'inspecteur Genaille – et discuté au sein du « groupe français »[1872]. La comparaison des instructions de 1960 et 1962 sur l'enseignement du français dans le cycle d'observation, de ce projet d'août 1968, et des instructions finalement publiées en septembre 1968 permettent de souligner les principales inflexions données à l'enseignement du français dans les classes du premier cycle.

La suppression du latin en 6e entraînait une nouvelle ventilation des horaires entre les différentes disciplines[1873]. Le français en était le principal bénéficiaire. Avec quatre heures en classe complète et trois heures en groupe de vingt-quatre élèves au maximum, le professeur de français se voyait doté de moyens sans précédents. Dans les anciennes 6e modernes, le professeur de français n'avait en effet que deux heures de travail dirigé, en plus des quatre

[1871] Marie-France Bishop, « Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972 », *Télémaque*, n°34, 2008, pp. 59-72.
[1872] « Projet d'instructions sur l'enseignement du Français en Sixième en 1968-1969 », adressé par l'inspecteur Genaille aux membres du groupe français en août 1968, version annotée par le responsable du SGEN participant au groupe français, août 1968, archives du SGEN, 1 S 10, groupes de travail 6e commune.
[1873] Arrêté du 9 octobre 1968, « Horaires des classes de sixième pour l'année scolaire 1968-1969 », *BOEN*, n°39, 7 novembre 1968, pp. 2939-2940.

heures en classe complète. Les instructions préparées par le « groupe français » portaient donc, principalement, sur l'emploi des heures de travail dirigé. Ce changement d'horaires devait-il entraîner une évolution de la discipline ?

Telle ne semble pas avoir été l'opinion de l'inspection générale de lettres. Les instructions publiées en septembre 1968[1874] s'inscrivent explicitement dans la lignée des instructions du 19 octobre 1960 et du 30 mars 1962 auxquelles elles renvoient, du reste, les professeurs. La version d'août 1968 marquait cette continuité avec plus d'insistance encore, louant les « instruction précédentes » non sans quelque ironie à l'égard des réformateurs autoproclamés :

> *« Depuis longtemps elles [les instructions] ont suggéré l'intérêt de ce qui, sous le vocable à la mode de « motivation » ou de « dialogue » paraît actuellement une nouveauté. […] Leur lecture peut donc suffire à guider le maître […] »* [1875]

Cette posture dut paraître excessive aux membres du groupe – les annotations portées par le responsable du SGEN en témoignent – et la formulation finale fut adoucie.

Ces instructions n'apportaient-elles réellement rien de nouveau ? En réalité, et contrairement à ce que laissait entendre l'introduction, elles proposaient des pistes inédites pour susciter le désir d'expression des enfants. Tout en mettant en garde les professeurs contre « *les sujets qui attirent l'intérêt spontané des élèves ou qui, sans convenance avec leur âge, emplissent les conversations du jour* », elles suggéraient d'avoir recours, non seulement à la lecture et à l'explication de texte, pourvoyeuses traditionnelles de sujets de rédaction, mais au « *compte-rendu d'observations, de spectacles, de voyages, de visites, d'enquêtes individuelles ou collectives* » et de faire appel « *aux ressources que proposent les activités des disciplines d'éveil, les moyens audio-visuels*» [1876] .

On reconnaissait là des pistes explorées par les professeurs de classes nouvelles et leurs émules. Si l'inspection générale n'avait jamais interdit ces pratiques, elles trouvaient pour la première fois un encouragement officiel dans les instructions, à la faveur du succès dont jouissait, depuis le milieu des années 1960, le thème de l'ouverture de l'école sur la vie – thème développé, entre autres, par Edgar Faure dans sa déclaration sur l'Éducation

[1874] Circulaire du 19 septembre 1968, « Instructions complémentaires pour l'enseignement du français en 6e I et 6e II (ex classes de 6e Cl, 6e M1 et 6e M2) pour l'année scolaire 1968-1969 », *BOEN*, n°1, 2 janvier 1969, pp. 26-30.
[1875] « Projet d'instructions sur l'enseignement du Français en Sixième en 1968-1969 », adressé par l'inspecteur Genaille aux membres du groupe français en août 1968, version annotée par le responsable du SGEN participant au groupe français, août 1968, archives du SGEN, 1 S 10, groupes de travail 6e commune.
[1876] « Instructions complémentaires pour l'enseignement du français en 6eI et II … », doc. cit., p. 28.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

nationale[1877]. Cela dit, contrairement aux exercices plus traditionnels de lecture, de grammaire, d'expression, qui faisaient l'objet de développements spécifiques, la recommandation de ces démarches nouvelles n'étaient assortie d'aucun conseil de méthode. De quelle façon et avec quel moyen le professeur ferait-il enquêter ses élèves ? Comment-exploiterait-il le résultat de leurs travaux ? Le texte restait silencieux sur ce point : encourageantes pour ceux qui pratiquaient déjà ces pratiques originales, les instructions n'incitaient guère les néophytes à s'y initier.

Enfin, les instructions ne prodiguaient guère d'encouragement à s'engager sur les chemins de la rénovation. Dans son premier projet, l'inspection générale avait sacrifié à la vogue dont jouissait la recherche pédagogique et le travail en équipe : elle était allée jusqu' à inviter les maîtres à « *méditer ensemble [l'enseignement du français] au cours de rencontres d'où sortirait un esprit d'expérimentation en équipe* ». Cette orientation avait du reste été saluée par le correspondant du SGEN qui avait même trouvé la formule « *trop faible* ». Dans le même esprit, il aurait souhaité que les travaux dirigés soient présentés comme le lieu d'« *une grande liberté [...]pour expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques* ». Son point de vue fut apparemment minoritaire, puisque le texte final ne fit même plus mention d'un quelconque « *esprit d'expérimentation en équipes* », mais évoqua simplement la « *confrontation des expériences* ».

Enfin, pour la matière même de l'enseignement du français, les instructions ne s'écartaient pas de la ligne tracée par les textes plus anciens : ignorant l'invitation des linguistes à ne plus prendre pour unique objet d'étude la langue littéraire – un usage parmi d'autres – et à partir de la langue des enfants, les instructions – l'inspection ? – appréhendaient dans un même mouvement la langue des textes littéraires et l'expression écrite ou orale des élèves, donnant la première en modèle à ces derniers. Comme l'écrivain, l'enfant devait s'efforcer de « *donner saveur à son style* ». Pour la 6e, la publication de nouveaux textes ne signifiait pas, loin de là, que l'enseignement du français dût emprunter de nouvelles voies. Les nouvelles instructions pour le baccalauréat de français, débattues à la rentrée de 1968, eurent de tout autres conséquences.

[1877] Edgar Faure, déclaration du gouvernement sur l'Éducation nationale, 24 juillet 1968, *JORF. Débats parlementaires. Assemblée nationale*, 25 juillet 1968, p. 2524 *sqq.*

* Les nouvelles épreuves du baccalauréat : «une aération et une libération […] de l'enseignement du français» [1878]

À la demande des partenaires sociaux, le dispositif des commissions mis en place par Alain Peyrefitte avait été modifié par Edgar Faure suite aux événements de mai 68. Une nouvelle commission de rénovation pédagogique se réunit au ministère entre septembre 1968 et avril 1969. Les personnalités présentes y étaient désignées, ès qualités, pour représenter les différents organismes intéressés par la réforme de l'enseignement. Les représentants syndicaux étaient en nombre. Il s'agissait bien d'une instance de négociation entre partenaires, non de la consultation d'un petit groupe d'experts nommés *intuiti personae*, formule qu'avait privilégiée en son temps Christian Fouchet. À la commission de rénovation pédagogique étaient rattachées quatre sous-commissions : notation, dossier scolaire et examens, enseignement préscolaire et élémentaire, enseignement du premier cycle du second degré et enseignement du second cycle du second degré.

De cette dernière émanèrent plusieurs groupes de travail chargés de traiter tel ou tel point particulier. Un « groupe français », qui se réunit entre septembre et décembre 1968, consacra ses travaux à la question des épreuves de français au baccalauréat. Les propositions élaborées par ce groupe furent examinées par la sous-commission du second cycle avant d'être présentées à la commission de rénovation pédagogique. Si les débats de la sous-commission et de la commission plénière permirent de clarifier ou de préciser certains points, dans l'ensemble, c'est au sein du « groupe français » que se dessinèrent les nouvelles orientations de l'épreuve de français du baccalauréat.

L'on ne dispose, sur la composition de ce groupe, que de données partielles[1879]. Il semblerait que les membres des commissions se soient répartis, selon leurs priorités et leurs disponibilités, entre les différents groupes, qui reflétèrent donc à la fois le principe de composition des commissions et les priorités et disponibilités des différents organismes qui leur étaient associés. Aux côtés de deux inspecteurs généraux de lettres, Morisset et Faucon, chargés de l'animation du groupe, et d'un représentant de la direction de la jeunesse et des activités socio-éducatives, ce sont essentiellement des représentants des enseignants et des associations de parents d'élèves qui participèrent aux réunions du groupe français : représentants de l'enseignement public – SNES, SNALC, Fédérations de parents d'élèves

[1878] Expression employée par Louis Faucon devant la commission de rénovation pédagogique, retranscription intégrale des débats du 17 octobre 1968, CAC, 19870192/63.

[1879] Une liste provisoire des membres du groupe français, un dossier contenant des fiches sur lesquelles les membres de la sous-commission avaient inscrit le nom du groupe auquel ils souhaitaient participer, et les comptes rendus des réunions, qui font état des interventions de représentants de tel ou tel organisme, dossiers du conseiller technique Armand Biancheri, CAC, 19870192/57.

Armand et Cornec – mais aussi, et en nombre significatif – représentants de l'enseignement privé – CFDT enseignement privé, syndicat des chefs d'établissement de l'enseignement privé et association des parents d'élèves de l'enseignement libre.

La Société des professeurs de français et de langues anciennes était représentée par Roussel, professeur à Henri IV. En revanche, les démarches de l'AFPF pour obtenir sa représentation dans les commissions ministérielle aboutirent trop tard pour lui permettre de participer aux travaux du groupe français : les grandes orientations du nouveau baccalauréat de français se décidèrent donc sans elle. Signalons enfin la présence, dans le groupe français, d'Éric Walter, représentant la Défense de la jeunesse scolaire, ainsi que de l'élève Atlanti, issu de la commission des lycées de Neuilly formée quelques mois plus tôt.

La liste conservée dans les dossiers du conseiller technique Armand Bianchieri mentionnait, sans préciser leur fonction ou leurs responsabilités militantes, le nom de quelques personnes qu'il n'a pas été possible d'identifier. S'agissait-il de membres des services du ministère, ou de professeurs nommés à la discrétion de l'inspection générale ? Notons que ce type de nominations – qui ne fut pas, semble-t-il, réservée au groupe français – indisposa le SNES qui déplorait « *l'encombrement délibérément provoqué par le ministère qui convoque à plaisir, aux côtés des délégués de syndicats ou d'associations représentatives, des individus ne représentant qu'eux-mêmes*» [1880] .

Composé pour la très grande majorité de gens qui n'étaient pas spécialistes de l'enseignement du français, le groupe voyait de ce fait son ambition circonscrite : il ne pouvait, de toute évidence, mener une réflexion de fond sur l'enseignement du français, mais simplement dégager, entre représentants des différents acteurs du monde éducatif, un nouveau consensus sur les épreuves, fortement contestées, du baccalauréat de français. Il s'attacha d'abord à redéfinir l'esprit de ces épreuves, avant d'en examiner les modalités pratiques.

Les archives n'ont malheureusement pas conservé de comptes-rendus des premières réunions du groupe français où furent définies de nouvelles instructions pour l'élaboration des sujets du baccalauréat, diffusées dès le mois de novembre par circulaire[1881]. Il faut donc s'en tenir à la présentation qu'en donna Louis Faucon devant la commission de rénovation

[1880] Françoise Regnaut, André Drubay, François Blanchard, « Le SNES et les commissions ministérielles », *Université syndicaliste*, n°8, 8 janvier 1969, p. 9.
[1881] Circulaire du 8 novembre 1968, « Instructions sur l'enseignement du français dans les classes terminales en 1968-1969 », *BOEN*, n°40, 14 novembre 1968, pp. 2992-2993 ; circulaire du 25 novembre 1968, « Instructions concernant l'élaboration des sujets du baccalauréat pour 1969 », *BOEN*, n°42, 28 novembre 1968.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

pédagogique les 17 octobre et 19 novembre 1968[1882]. L'origine de la commande n'y est pas précisée. Trois éléments avaient sans doute pesé en faveur d'une redéfinition de ces épreuves : le mécontentement à l'égard des sujets d'examen et, plus généralement, des programmes de français du second cycle qu'avaient révélé les débats de février et mars 1966, une tendance générale à l'allègement des examens et concours encouragée par mai 1968 et le succès médiatique croissant des critiques adressées à la dissertation, inspirées par l'argumentaire de Bourdieu.

Maintenant pour le candidat la possibilité – entérinée par la circulaire du 11 mars 1966[1883] – de choisir entre trois sujets de types différents, le groupe détailla et amenda les caractères respectifs de ces trois sujets, décrits jusque là de façon très sommaire. Le commentaire de texte, initialement deuxième sujet, devenu premier sujet dans cette nouvelle mouture, voyait ses modalités précisées : l'on reprenait et clarifiait la distinction, introduite en 1966, entre un commentaire composé sur un texte littéraire relativement bref, et un autre exercice portant cette fois sur un texte d'idées un peu plus long. Là où les instructions de 1966 parlaient simplement, pour cette deuxième version du commentaire de texte, d' « *analyser le contenu et de commenter les idées essentielles* », les nouvelles instructions établissaient une distinction, d'une part entre le résumé – qui respecte l'ordre des idées – et l'analyse – qui peut le modifier – et d'autre part, entre la première partie de l'exercice (analyse ou résumé) et la seconde partie, dans laquelle « *le candidat est invité à dégager du texte un problème qu'il juge important, à en préciser les données, à le discuter s'il y a lieu et d'exposer, en les justifiant, ses propres vues sur la question* »[1884].

Si cette formulation constituait un progrès par rapport aux instructions elliptiques de 1966, l'on retrouvait là, en réalité, les intentions initiales de l'inspection générale, telles qu'elles étaient exprimées dans le projet de programmes de décembre 1965[1885] et dans le projet d'instructions de décembre 1967[1886]. Simplement, alors que le projet de l'inspection générale tout comme la circulaire de mars 1966 réservaient le commentaire composé à la section littéraire, et l'exercice d'analyse et de discussion aux autres sections, le groupe de travail n'avait pas jugé bon d'être aussi exclusif : la circulaire se contentait de signaler que le résumé ou l'analyse suivi de discussions convenait « plus particulièrement » aux séries C, D

[1882] Commission de rénovation pédagogique, séances du 17 octobre 1968 et du 19 novembre 1968, CAC, 19870192/63.
[1883] Circulaire du 11 mars 1966, *BOEN*, n°12, 24 mars 1966, p. 661.
[1884] Circulaire du 25 novembre 1968, « Instructions concernant l'élaboration des sujets du baccalauréat pour 1969 », *BOEN*, n°42, 28 novembre 1968.
[1885] Projet d'instructions générales du 4 décembre 1965, archives de Pierre Laurent, CAC, 19870191/5.
[1886] Projet d'instructions générales de décembre 1967, archives de Pierre Laurent, CAC, 19870191/5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

et E, ce qui correspondait aussi au compte-rendu des discussions présenté par Faucon devant la commission.

D'autre part, le groupe français avait élaboré une nouvelle mouture du sujet général – le troisième sujet – susceptible désormais de porter non plus seulement, comme le prévoyait la circulaire de mars 1966, sur « *un thème moral général* » mais sur « *un thème intellectuel, moral, social ou esthétique* ». C'était, accommodé selon l'air du temps, l'ancien « sujet général » aux contours si difficiles à définir. Là encore, l'on ne s'écartait guère des intentions initiales de l'inspection générale, qui, dans le projet d'instructions de 1967, proposait, comme troisième sujet, de soumettre à l'adolescent un « *problème littéraire, intellectuel ou moral* ».

À quelles sources l'élève devait-il puiser pour traiter ces questions ? Lorsqu'il rendit compte de ses travaux devant la commission de rénovation pédagogique, Louis Faucon – qui avait sous les yeux une première version de la circulaire – expliqua que ce sujet serait traité « *à la lumière de [l'] expérience* » du candidat, mais les instructions publiées en novembre élargirent les sources possibles d'inspiration de ce dernier, mentionnant, à côté de son « *expérience* », « *ses lectures* » et « *son imagination* ». L'on retrouvait donc, mais de façon plus discrète, l'idée avancée par le projet d'instructions de 1967, selon lequel le sujet général « *ne saurait écarter un test de cette éducation de la lecture qui est l'une des fins majeures de notre enseignement* »[1887].

Par rapport à la version élaborée en 1967, l'inspection générale avait toutefois accepté deux modifications. La circulaire du 25 novembre 1968 inscrivait ce sujet sous le signe de l' « *ouverture sur le monde et la vie* », passage obligé après le discours d'Edgar Faure, lorsque, de manière significative, le projet d'instructions de 1967 y voyait l'occasion de permettre à l'adolescent de « *voir clair en sa vie intérieure* ». Mais de l'introspection à l'ouverture sur le monde et la vie, il n'y avait que la distance entre deux lieux communs. Plus novatrice était la possibilité offerte aux auteurs des sujets de faire référence à un problème social. S'agirait-il du sport ou du tourisme – sujets qui avaient déjà figuré au baccalauréat[1888] – ou des problèmes de l'immigration ou de la classe ouvrière, que d'aucuns rêvaient de faire entrer dans les classes ? Rien ne permettait de trancher en faveur de l'hypothèse la plus audacieuse.

[1887] Projet d'instructions générales de décembre 1967, p. 16, CAC 19870191/5.
[1888] Dans son enquête sur les sujets de français au baccalauréat (France métropolitaine, outre-mer et étranger) réalisée en 1964, J. Blanchard signale l'émergence dans les dix années précédentes, de sujets nouveaux sur le sport, le cinéma ou la télévision. J. Blanchard, « Les sujets de français au baccalauréat », *RFA*, n°146, mai 1964, pp. 88-98.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Modérées pour les premier et troisième sujets, les modifications apportées au deuxième sujet étaient déterminantes : elles ouvraient la voie à une transformation radicale de l'enseignement du français dans les classes de second cycle. En effet, le groupe avait proposé que le sujet de composition littéraire, qui traditionnellement « *supposait la connaissance d'une ou de plusieurs œuvres inscrites au programme* », ne porte plus ni sur un ouvrage ni sur un écrivain déterminé, et exclue, de facto, « *la question de cours* » ou « *les grands débats de problématique littéraire* », pour faire appel aux « *réactions personnelles et authentiques que le candidat a éprouvées au contact de pages qu'il a lui-même connues* » [1889]. La hantise de l'examen, le bachotage tant déplorés par les professeurs pour ses effets désastreux sur l'enseignement devaient enfin trouver leur terme.

Sur ce point, l'initiative ne venait pas, selon toute vraisemblance, de l'inspection générale : le projet de 1967 prévoyait encore, aux côtés des deux autres types de sujets, une « *composition faisant appel à la connaissance d'œuvres inscrites au programme et étudiées par les élèves*» [1890] . Ce changement témoignait plutôt de l'audience croissante des idées défendues, dès 1966, par les CRAP ou Défense de la jeunesse scolaire, qui plaidaient pour que le choix des sujets de baccalauréat n'enferme pas les professeurs dans un programme précis. Si les CRAP n'étaient pas représentés dans les commissions, en revanche Éric Walter put y faire entendre le point de vue de son association. Pesèrent aussi les positions prises par Edgar Faure contre l'abus de la mémoire au détriment de la réflexion, et en faveur d'une plus grande prise en compte de l'intérêt des élèves dans l'enseignement du second degré. Les instructions pour le choix des sujets du baccalauréat, de même que la circulaire sur l'aménagement dans l'étude des programmes scolaires témoignent qu'il s'agissait là d'une préoccupation générale, dont le ministre avait souhaité tirer des conséquences pour toutes les disciplines[1891].

Avant que les instructions générales sur l'élaboration des sujets de baccalauréat ne soient publiées, la circulaire du 8 novembre 1968 – elle aussi préparée par le groupe français – informa les professeurs du nouveau tour qu'allaient prendre les épreuves de français, et précisa les répercussions que devaient avoir sur l'enseignement du français les modifications de l'examen :

[1889] Exposé de Louis Faucon devant la commission de rénovation pédagogique, séance du 17 octobre 1968, p. 97, CAC, 19870192/63.
[1890] Projet d'instructions générales de décembre 1967, p. 15, CAC 19870191/5
[1891] Circulaire du 7 novembre 1968, « Aménagement dans l'étude des programmes scolaires », *BOEN*, n°40, 14 novembre 1968, p. 2991 ; circulaire du 25 novembre 1968, « Instructions concernant l'élaboration des sujets du baccalauréat pour 1969 », *BOEN*, n°42, 28 novembre 1968.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

« Les professeurs ont désormais pleine latitude pour choisir soit dans le programme établi pour les terminales, soit hors de ce programme, les œuvres qui correspondent aux besoins de la classe. À cette fin, il leur appartient de s'informer auprès de leurs élèves des textes que ceux-ci souhaitent découvrir ou étudier »[1892].

Fait remarquable, cette reconfiguration des sujets français du baccalauréat s'opéra rapidement, dans la première quinzaine d'octobre, et ne souleva pas de difficultés particulières. Rapportant le fruit de la réflexion du groupe devant la commission plénière, Faucon évoqua à plusieurs reprises l'unanimité qui avait accueilli ces modifications, unanimité qui contrastait avec les difficultés soulevées par le second problème abordé par le groupe, celui du déplacement de l'épreuve à la fin de la première[1893]. L'inspection générale ne semble donc pas avoir porté le débat devant le groupe français, qu'elle se soit elle-même ralliée à cette conception plus libérale de l'enseignement du français – que semblait du reste approuver Louis Faucon – ou qu'elle n'ait pas voulu contester une orientation explicitement fixée par le ministre.

* Le français, « base commune d'enseignement entre les différentes sections» [1894]

Le groupe français eut à se prononcer sur une deuxième question, bien plus épineuse : celle de l'organisation des épreuves de français du baccalauréat. Sur ce point, la réflexion du groupe était étroitement encadrée par les propositions du ministre, qui souhaitait implanter l'épreuve du baccalauréat de français à la fin de la classe de première et attendait du groupe qu'il examinât les divers aspects de ce changement[1895].

Cette modification avait d'abord pour but de remédier aux insatisfactions suscitées par le système précédent issu de la réforme Fouchet. Le décret de novembre 1967 avait déjà supprimé la possibilité, pour un candidat de certaines séries scientifiques, d'être reçu au baccalauréat sans épreuve de français, lorsque la philosophie avait été tirée au sort[1896]. Mais le régime fixé par ce décret n'avait pas donné satisfaction. Sauf pour la série A – où les candidats devaient être systématiquement examinés à l'écrit et à l'oral en français – il avait maintenu le principe du tirage au sort entre philosophie et français : les candidats étant

[1892] Circulaire du 8 novembre 1968, « Instructions sur l'enseignement du français dans les classes terminales en 1968-1969 », *BOEN* n°40, 14 novembre 1968, p. 2993.
[1893] Exposé de Louis Faucon devant la commission plénière, 17 octobre 1968, CAC, 19870192/63.
[1894] Jean Petite, commission de rénovation pédagogique, 17 octobre 1968, CAC, 19870192/63.
[1895] Compte rendu de la réunion du 16 octobre 1968, CAC, 19870192/57.
[1896] Décret et arrêté du 13 novembre 1967 sur la réforme du baccalauréat du second degré.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

évalués à l'écrit dans l'une des disciplines, à l'oral dans l'autre. Cette formule ne donnait satisfaction ni aux professeurs de français, ni aux professeurs de philosophie[1897].

Le placement de l'épreuve de français à la fin de la 1ère, avant la spécialisation caractéristique de la classe de terminale, devait ainsi renforcer le caractère de l'enseignement du français comme « *base commune d'enseignement entre les différentes sections* » [1898], selon les termes du représentant du SNES, Jean Petite, qui rejoignait sur ce point le représentant du SGEN, Antoine Prost. Il ne s'agissait pas seulement de revenir à la situation antérieure à la suppression de l'examen probatoire : à leurs yeux, l'épreuve de français devait être commune non seulement au second cycle long général et technique, mais aussi, si possible au second cycle court, c'est-à-dire à l'enseignement professionnel. L'enseignement du français devait participer du « *décloisonnement* » de l'enseignement auquel travaillait la commission du second cycle, sur les injonctions d'Edgar Faure.

Si la critique du système antérieur faisait l'unanimité, nul ne s'accordait sur les remèdes, et l'idée de l'épreuve anticipée de français suscitait les réserves de plusieurs membres du groupe, à commencer par l'inspection générale de lettres, comme on le perçoit dans l'exposé de Louis Faucon devant la commission plénière réunie le 17 octobre 1968[1899]. Les problèmes soulevés par la création d'une épreuve anticipée de français, réservée aux élèves admis en terminale, étaient tout d'abord d'ordre technique : l'on débattit longuement du calendrier de la réforme et du droit pour les élèves de repasser cette épreuve à la fin de la terminale. Les remous suscités par la réforme témoignent que ces problèmes étaient loin d'être anodins, mais ils n'en sont pas moins étrangers à notre propos. Le groupe achoppa d'autre part sur la place qu'il convenait de réserver à l'enseignement du français dans la classe de terminale, question qui touchait là directement au statut de l'enseignement du français dans le second cycle.

Deux points de vue inconciliables s'opposèrent au sein du groupe : une majorité, avec à sa tête la Défense de la jeunesse scolaire et les professeurs de philosophie, s'opposait au maintien d'un enseignement obligatoire du français en terminale, et n'était prêt à accepter tout au plus qu'un enseignement facultatif, sanctionné éventuellement par une épreuve elle aussi facultative. Le mot d'ordre de l'allègement du baccalauréat – et de la lutte contre le surmenage des élèves et la lourdeur des examens – joint au souci d'éviter toute confusion

[1897] Intervention de Faucon, réunion de la commission d'octobre 17 octobre 1968, CAC 19870192/63.
[1898] Intervention de Jean Petite, réunion de la commission, 17 octobre 1968, CAC 19870192/63, p. 104.
[1899] Intervention de Faucon, réunion de la commission de rénovation pédagogique, octobre 17 octobre 1968, CAC 19870192/63.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

entre philosophie et français devait conduire à revenir sur ce qui avait été une innovation de la réforme Fouchet, l'introduction d'un enseignement obligatoire de français en terminale.

À l'inverse, l'inspection générale de lettres, rejointe par les représentants du SNES, de la SPFLA et par les parents d'élèves de la fédération Armand (PEEP) plaidait en faveur du maintien d'un enseignement obligatoire du français qui serait sanctionné par une épreuve orale à la fin de la terminale. Cette solution qui, dans les votes successifs du groupe, resta toujours minoritaire, devait permettre, selon Solal, le représentant de la PEEP, de consacrer plus de temps à l'expression orale et au débat, tandis que Jean Demoule y voyait plutôt le moyen de faire une place à l'enseignement de la littérature contemporaine. Pour Drubay, représentant du SNES, l'année de terminale aurait rassemblé ces deux aspects[1900].

La position majoritaire trouva un renfort sans doute décisif en la personne du ministre Edgar Faure. Lors d'une brève apparition devant la commission de rénovation pédagogique réunie le 19 décembre 1968, alors que celle-ci débattait de l'épreuve de français, le ministre eut l'occasion d'exposer nettement son point de vue sur cette question :

> *« Je vous suis reconnaissant de l'avis que vous paraissez donner favorablement à l'implantation, à la fin de la première, de l'épreuve de français. Je crois que cette mesure est bonne. Je sais qu'il y a une question qui a été plus discutée. Je souhaiterais, pour ma part, de ce fait même, et en corrélation avec cette épreuve de première, que l'enseignement du français dans la classe terminale soit facultatif, ce qui ne veut pas dire, d'ailleurs, un enseignement inutile »*[1901].

Ce point de vue l'emporta : en dépit des réserves émises de part et d'autre, la commission de rénovation pédagogique se prononça en faveur de l'implantation des épreuves, écrites et orales, du baccalauréat de français en classe de première, et ce dès la fin de l'année 1969, afin que la réforme entre en vigueur pour le baccalauréat de 1970. Si les minoritaires – au nombre desquels l'inspection générale – avaient perdu la bataille, on peut penser que leurs interventions avaient au moins pesé en faveur de la présence d'une épreuve orale, aux côtés de l'épreuve écrite. Un décret en date du 21 février 1969 instaura, à titre expérimental, une épreuve écrite et une épreuve orale de français pour le baccalauréat du second degré, épreuves imposées aux élèves de toutes les sections et passées de manière anticipée à la fin de la première[1902]. Dans la même logique, le tout récent baccalauréat de

[1900] Débats de la commission de rénovation pédagogique, 19 décembre 1968, pp. 55-85.CAC, 19870192/63.
[1901] Voir débats de la commission de rénovation pédagogique, 19 décembre 1968, p. 70, CAC, 19870192/63,
[1902] Décret n°69-177 du 21 février 1969, fixant les conditions dans lesquelles seront subies par anticipation, à la fin de l'année scolaire 1968-1969, les épreuves de français du baccalauréat de l'enseignement du second degré, *JORF*, 22 février 1969, p. 1975.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

technicien, créé lui aussi en vue de rapprocher les formations du technique long et de l'enseignement général long, fut immédiatement doté d'une épreuve anticipée de français[1903].

L'introduction de l'épreuve du baccalauréat de français de manière anticipée à la fin de la première conduisit l'inspection générale de lettres, en lien avec le groupe français, à amender le descriptif des épreuves écrites élaboré à l'automne afin de « *les adapter aux besoins et aux capacités propres des élèves de première* » [1904]. Le troisième sujet, ou sujet général, fit les frais de cette transformation. Désormais, les deux versions du commentaire de texte, résumé-analyse et discussion, et commentaire composé d'un texte littéraire, ne constituaient plus les deux versions possibles d'un même sujet, adapté en fonction de l'orientation scientifique ou littéraire des candidats, mais deux sujets différents, proposés à toutes les sections. Restait, comme troisième sujet, la composition littéraire sans référence à une œuvre ou un auteur précis. Telles furent les modalités fixées par la circulaire du 24 février 1969[1905]. L'année suivante, ces trois sujets reçurent leur appellation quasi définitive : « résumé ou analyse, puis discussion », « commentaire de texte » et « essai littéraire »[1906].

Comme le souligna Louis Faucon devant la commission de rénovation pédagogique, ces modifications redonnaient aux épreuves écrites « *un caractère littéraire* », que la version précédente avait quelque peu atténué. L'évacuation du sujet général renforçait la place de la littérature à l'examen pour les sections non-littéraires : désormais deux des trois sujets, le commentaire et l'essai, touchaient directement à la littérature, alors que dans la première version, seul l'essai était, à proprement parler, littéraire. En revanche, les élèves de section littéraire se voyaient désormais offrir, tout comme les élèves non-littéraires, la possibilité de s'essayer à l'exercice de résumé ou analyse et discussion.

Selon le compte-rendu des travaux effectué devant la commission plénière le 19 décembre 1968, cette nouvelle formule avait été, là encore, adoptée à la quasi-unanimité par la sous-commission : seul Walter s'y opposa, sans que ses raisons n'apparaissent très clairement[1907]. Si l'on s'en tient aux déclarations de Faucon, il semblerait qu'en supprimant le sujet général, l'inspection générale ait en réalité cédé devant les « *réserves diverses et venant d'horizons très variés au sein du groupe, toutes positions de doctrine à part* »,

[1903] Décret n°19-223 du 11 mars 1969, *JORF*, 13 mars 1969, p. 2587.
[1904] Louis Faucon, commission de rénovation pédagogique, 19 décembre 1968, p. 47, CAC, 19870192/63.
[1905] Circulaire du 24 février 1969, « Épreuves du baccalauréat de l'enseignement du second degré, subies par anticipation à la fin de l'année scolaire 1968-1969 », *BOEN*, n°9, 27 février 1969, pp. 828-831.
[1906] Circulaire du 24 décembre 1969, « Épreuves écrites du baccalauréat en 1970. Choix des sujets », *BOEN*, n°1, 1er janvier 1970, pp. 16-17 pour le français.
[1907] Intervention de Walter devant la commission de rénovation pédagogique, 19 décembre 1968, p. 61, CAC, 19870192/63.

qu'avait suscitées « *la manière dont [elle avait] modifié l'esprit du sujet personnel* » [1908]. Ainsi, loin d'être à l'origine de ce recentrement sur la littérature, l'inspection aurait en réalité tenu compte des objections suscitées par un exercice au contenu peut-être trop flou et trop indéterminé pour donner lieu à un véritable entraînement.

Faut-il s'en étonner ? En proposant un sujet qui invitait les candidats à puiser dans leurs lectures et leur expérience, pour traiter un thème non spécifiquement littéraire, l'inspection générale s'inscrivait dans la tradition d'un enseignement littéraire qui se voulait formateur pour l'homme : la littérature ne devait pas être, dans les classes, une spécialité, mais une sorte de propédeutique à la philosophie, les œuvres étant autant de trésors où les élèves pouvaient puiser des forces pour l'existence. Ainsi conçu, l'enseignement de la littérature préparait bel et bien à traiter le troisième sujet tel qu'elle l'avait imaginé. En refusant cette formule, les membres du groupe s'étaient sans doute fait l'écho des doutes – que les professeurs de lettres n'étaient pas les derniers à exprimer – sur la capacité de l'enseignement littéraire à jouer ce rôle éminemment formateur. L'on jugeait du moins plus prudent que la réussite au baccalauréat ne se jouât point sur des bases aussi fragiles.

L'épreuve de français du baccalauréat de technicien connut une évolution comparable. Dans une première version, cette épreuve, portant sur un texte d'une trentaine de lignes, devait comporter trois parties : un résumé ou une analyse du texte, deux ou trois questions de vocabulaire, et un développement personnel inspiré par le texte[1909]. Avec des ambitions plus modestes – il ne s'agissait que d'un « *développement composé et succinct* »-, cette épreuve s'apparentait à l'épreuve de résumé, analyse et discussion proposée aux élèves de l'enseignement général.

L'anticipation de l'épreuve de français du baccalauréat de technicien s'accompagna d'une redéfinition de son contenu[1910]. Désormais, comme pour le baccalauréat général, le candidat aurait le choix entre trois sujets, en réalité trois versions simplifiées des sujets proposés au baccalauréat général. Le premier sujet n'était autre que l'exercice de résumé et développement présenté dans la circulaire précédente. Le deuxième sujet était un commentaire de texte, décrit dans les mêmes termes que pour le baccalauréat général, si ce n'est que la possibilité de confronter deux textes brefs n'était cette fois pas mentionnée. Le

[1908] Intervention de Louis Faucon devant la commission de rénovation pédagogique, 19 décembre 1968, p. 64, CAC, 19870192/63.
[1909] Annexe II des décrets du 13 février 1969 précisant les règlements d'examen pour l'obtention des différents baccalauréats de technicien, *BOEN*, n°9 bis, 27 février 1969.
[1910] Circulaire du 25 mars 1969, « Épreuves de français du baccalauréat de technicien subies par anticipation à la fin de l'année scolaire 1968-1969 », *BOEN*, n°14, 3 avril 1969, pp. 1275-1277.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

troisième sujet, « *question simple* », auquel le candidat était appelé à répondre en prenant appui « *sur ses lectures* » et de manière générale « *sur les travaux et exercices d'ordre littéraire qui ont contribué à sa formation* », ressemblait fort à l'essai littéraire du baccalauréat de l'enseignement du second degré, si ce n'est que l'on attendait du candidat qu'il fasse preuve de « *logique* » et de « *clarté* », non de « *jugement* » et de « *goût* ».

L'introduction d'une épreuve anticipée de français au baccalauréat de l'enseignement du second degré et au baccalauréat de technicien gommait donc les dernières différences qui subsistaient entre les diverses sections du second cycle. En unifiant les épreuves des sections littéraires et non littéraires, l'on était finalement revenu à la situation antérieure à la suppression de l'examen probatoire. Le rapprochement des sections générales et techniques constituait, a contrario, une nouveauté : l'enseignement du français se voyait promu au rang de base commune de la formation, conformément aux vœux exprimés par le SNES et le SGEN. Mais cette convergence se faisait au profit de sa dimension littéraire, et non pas de ses dimensions pratiques (apprentissage de l'expression écrite et orale) ou culturelle. La littérature conserverait une place de premier plan dans l'enseignement du français.

Pour que le français tînt ce rôle de base commune de la formation, encore fallait-il que les horaires le permissent. La suppression de la première partie du baccalauréat s'était traduite par l'étalement des horaires de français sur trois années, et la réduction subséquente des horaires de français en 1ère. L'absence de toute épreuve de français en terminale allait-elle se traduire par une diminution globale de l'horaire de français dans le second cycle ? Dès que le décret instituant l'épreuve anticipée de français en fin de première parut, les deux associations de professeurs de français, l'AFPF et la Société des professeurs de français et langues anciennes s'associèrent pour faire pression sur le ministère. Tout en protestant contre la date tardive de publication du décret et de la circulaire d'accompagnement, source de difficulté pour les professeurs, ils réclamaient, conformément à la position défendue par Jean Demoule à l'automne, le maintien d'un enseignement obligatoire de français dans toutes les classes de terminale, permettant de renforcer l'apprentissage de l'expression écrite et orale et d'ouvrir l'enseignement à la littérature contemporaine[1911].

Les interventions de Lucette Chambard – porte-parole de l'AFPF, représentée dans les commissions depuis le mois de janvier – révèlent les véritables enjeux de cette

[1911] Courrier adressé au recteur Gauthier par Pierre Barbéris, président de l'AFPF et Jean Demoule, président de la SPFLA, (s.d.), 1969, *RFA*, n°163, mars 1969, p. 719.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

demande[1912]. Pour les professeurs de lettres, il s'agissait moins de défendre la présence d'un enseignement du français en terminale que de préserver le volume global des horaires dans le second cycle. La commission avait envisagé d'accroître les horaires de français en seconde, mais au moyen d'heures de travail dirigé. L'on pouvait craindre, étant donné le coût de ces heures, que la proposition soit abandonnée. En réclamant des heures obligatoires en terminale – heures de classes complètes, moins coûteuses – les représentants des professeurs de français croyaient mieux préserver les intérêts de leur discipline. L'arrêté du 3 juillet 1969, qui fixait les nouveaux horaires du second cycle, dut apaiser en partie leurs craintes : s'il n'y avait pas d'heures de travail dirigé en français, l'horaire de français gagnait une heure dans toutes les sections en seconde et en première, en contrepartie de la suppression de l'horaire obligatoire de français en terminale. La formule était avantageuse pour les professeurs de lettres : le regroupement des horaires de français sur deux classes au lieu de trois modifiait la composition du service et allégeait la charge de travail en conséquence. Jean Petite, « lâché » par les associations de spécialistes, se serait retrouvé seul avec Faucon pour réclamer le maintien du français en terminale[1913].

Le nouvel équilibre des horaires du second cycle venait confirmer la fonction du français comme enseignement général commun à toutes les formations : les différences d'horaires entre sections étaient modérées (une heure de plus en section littéraire en 1ère) et l'on n'avait pas prévu d'option littéraire spécifique pour les terminales littéraires. Ils n'auraient droit, comme les autres sections, qu'aux deux heures facultatives, destinées à la fois à ceux qui prévoyaient de repasser les épreuves de français en fin de terminale ou à ceux qui désiraient approfondir l'étude de la littérature.

En l'espace de quelques mois, et sans que de nouveaux programmes n'aient été publiés, l'enseignement du français dans le second degré avait changé de cadre : de la 6e à la 1ère, c'était désormais une discipline dotée, dans toutes les sections, d'horaires importants. Après les remises en causes et les hésitations de la réforme Fouchet, sa fonction principale de discipline de formation commune s'était vue confirmée par l'ensemble des partenaires du système éducatif, ce dont attestait la mise en place des épreuves anticipées de français. La nouvelle formulation des épreuves du baccalauréat écartait le spectre de la spécialisation et confirmait le caractère intrinsèquement littéraire de cet enseignement, tout en supprimant le joug que la contrainte des programmes faisait peser sur les classes du second cycle. Mais l'on

[1912] Lucette Chambard, commission de rénovation pédagogique, 21mars 1969, CAC, 19870192/63.
[1913] Courrier de Jean Petite, secrétaire pédagogique du SNES, à Antonini, 25 septembre 1969, archives du SNES, dossier 72 « baccalauréat », chemise « Français au baccalauréat 1969-1970 ».

s'en était tenu à une redéfinition du cadre institutionnel de l'enseignement du français, redéfinition qui ne répondait que partiellement aux attentes exprimées par la « nébuleuse réformatrice ».

Fallait-il aller plus loin et mettre en place une commission de réforme, comme l'avait suggéré Pierre Laurent en décembre 1967, après lecture du projet de l'inspection générale de lettres ? Il semblerait que cette piste n'ait pas été envisagée sous le ministère d'Edgar Faure. Le vaste appareil de commissions et sous-commissions, en partie calqué sur celui qu'avait mis en place Alain Peyrefitte, ne couvrait que les questions générales, relatives à la pédagogie, à la structure des enseignements, à la formation des maîtres. La question des contenus en était exclue. Critiquant le choix du ministre, dès cette date, les deux principaux syndicats du second degré, le SNES et le SGEN plaidèrent en faveur de la mise en place de structures *ad hoc* pour repenser le contenu des disciplines. Ainsi Montagnier, dressant un rapide compte-rendu des travaux des commissions ministérielles dans les pages de *Syndicalisme universitaire*, la revue du SGEN, affirmait-il, en décembre 1968, que « *tout le monde* » souhaitait que « *l'étude des problèmes de fond sur les structures » soit « complétée par des études "verticales" par groupes de disciplines* » [1914]. Pour le SGEN en effet, il fallait lutter contre le cloisonnement artificiel des disciplines et privilégier une approche globale des contenus d'enseignement.

Jean Petite, secrétaire pédagogique du SNES, défendit un point de vue similaire devant le président Gauthier lors de la réunion de la commission de rénovation pédagogique du 14 avril 1969. Appelant à poursuivre le travail commencé au sein des commissions sur les structures par une « *réflexion collective sur les contenus et sur les programmes* », il réclama la mise en place « *d'institutions qui [permettraient] de développer, spécialité par spécialité, et quelquefois d'une façon interdisciplinaire quand c'est souhaitable, cette discussion sur les programmes*» [1915]. À l'appui de sa requête, Jean Petite citait en exemple l'enseignement du français :

> *« Vous avez-vous-même proposé, en ce qui concerne le français, une très grande liberté sur les programmes, mais cette liberté n'est pas exploitée de manière systématique au niveau d'une académie, au niveau même d'un district et elle risque de rester lettre morte »*[1916].

[1914] Montagnier, « Échos de la sous-commission ministérielle "rénovation pédagogique 2nd cycle", *Syndicalisme universitaire*, n°480, 19 décembre 1968, p. 13.
[1915] Intervention de Jean Petite devant la commission de rénovation pédagogique, séance du 14 avril 1969, CAC 19870192/63, p. 86.
[1916] Intervention de Jean Petite devant la commission de rénovation pédagogique, séance du 14 avril 1969, CAC 19870192/63, p. 86.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Aux yeux de Jean Petite, la transformation du cadre pédagogique et des structures de l'enseignement du second degré ne deviendrait effective qu'à la condition d'être relayée par une réflexion ambitieuse sur les programmes.

À cette date, le ministère n'avait pas l'intention de s'engager dans cette voie. En réponse à l'interpellation des membres de la commission de rénovation pédagogique, le directeur de la pédagogie, Gauthier, précisa ainsi le 14 avril 1969, que « *lorsqu'il [s'agirait] de définir les contenus, l'inspection générale aurait à étudier le problème en relation, bien entendu avec quelques représentants des différents groupes qui [étaient là] et les associations de spécialistes* » [1917]. L'on ne prévoyait donc pas, à cette date, de systématiser le dispositif adopté en mathématiques à toutes les disciplines. Le schéma esquissé par Gauthier ne s'écartait pas de la tradition : l'inspection générale tenant la plume, en concertation avec les organismes représentatifs appelés à se prononcer dans les conseils d'enseignement, et associés le plus souvent en amont à la rédaction des textes, et les associations de spécialistes. Ce n'était pas qu'Edgar Faure fût hostile, par principe, à la formule de la commission. Depuis l'été 1968, il avait en effet confié à Fernand Braudel la présidence d'un groupe de travail chargé de réviser les programmes des disciplines rattachées à l'histoire[1918]. Mais il n'était pas question, pour le moment, d'étendre le dispositif au français dans le second degré.[1919]

2. La « commission Pierre Emmanuel » : quand le ministre opte pour la réforme

* Commission officielle ou groupe de travail occulte : deux choix politiques

La retrait de De Gaulle et l'élection de Georges Pompidou à la présidence de la République ouvrit une nouvelle ère. À Matignon, Jacques Chaban-Delmas mit en place un gouvernement d'ouverture : son projet de « nouvelle société » répondait à la soif de transformation des rapports sociaux exprimés par le mouvement de mai 68. Mais son style et ses propositions indisposèrent très vite le chef de l'État. Dans ce climat de tension entre l'Élysée et Matignon, Olivier Guichard, ministre de l'Éducation nationale, appartenait au réseau de Pompidou. Il traitait directement avec le président ou son conseiller technique, Jean-François Saglio, le premier ministre étant, apparemment, écarté[1920]. Pourtant, les visées

[1917] Intervention de Gauthier devant la commission de rénovation pédagogique, séance du 14 avril 1969, CAC, 19870192/63.
[1918] Patricia Legris, *L'écriture des programmes…*, *op. cit.*, pp. 187-192.
[1919] « Les déclarations de M. Edgar Faure », *Le Monde*, 22 mars 1969, pp. 1 et 8.
[1920] Olivier Guichard, *Un chemin tranquille*, Paris, Flammarion, 1975, p. 138.

d'Olivier Guichard et celles de Pompidou ne se rejoignaient pas forcément : la question de la réforme des programmes en fournit un exemple.

Le ministre envisagea, dès son arrivée au ministère en juillet 1969, d'installer une commission de réforme de l'enseignement du français. Un courrier et une note, datés de la fin du mois d'août 1969, et adressés au directeur de la pédagogie, Henri Gauthier, témoignent qu'un projet de commission de réforme de l'enseignement du français était déjà, à cette date, à l'étude dans les services du ministère et que l'on s'y interrogeait sur les membres susceptibles d'y figurer[1921]. Recevant en audience les représentants de l'AFPF le 3 novembre 1969, le directeur leur dit « *son accord sur la nécessité de repenser son enseignement et [leur promit] qu'une commission de réforme serait désignée prochainement* »[1922]. Le 17 mars 1970, la commission de réforme de l'enseignement du français entrait très officiellement en fonction.

Quels éléments avaient pesé dans cette décision ? Les archives étant lacunaires, nous en sommes réduits aux conjectures. On doit bien sûr mentionner la pression croissante exercée par les partisans de la rénovation et la demande expresse, formulée par l'AFPF et soutenue par le SNES, de voir installer une telle commission. Mais d'autres éléments jouèrent probablement en ce sens. Le ministre y fut sans doute incité par ses services. Henri Gauthier, secondé par Jean Repusseau, chargé de mission – dont on a signalé les positions novatrices – s'intéressait de près à cette question. Dès l'été 1969, il s'enquit auprès de divers interlocuteurs des membres qui pourraient figurer dans la commission. Il invita par exemple René Thimonnier, qui s'était adressé à lui pour lui rendre compte de son projet de réforme de l'orthographe, à lui soumettre des suggestions[1923].

D'autre part, les remous suscités par l'épreuve anticipée de français organisée pour la première fois en 1969 avaient remis la crise du français à l'ordre du jour[1924]. L'annonce tardive de la mise en place d'une épreuve anticipée à la fin de la première dès 1969 avait déjà indisposé professeurs et élèves. Le déroulement des épreuves ajouta au mécontentement : dans certaines académies, les sujets – jugés inadaptés par les professeurs eux-mêmes – étaient communs à toutes les séries[1925]. Si la circulaire de février 1969 n'excluait pas cette

[1921] Courrier de Thimonnier au directeur de la pédagogie, 23 août 1969, CAC, 19780674/2 ; note de Jean Repusseau à Gauthier, 26 août 1969, CAC, 19780674/2.
[1922] « Vie de l'association », *FA*, n°10, avril 1970, p. 58.
[1923] Courrier de Thimonnier au directeur de la pédagogie, 23 août 1969, CAC, 19780674/2.
[1924] Les paragraphes suivants reposent sur le volumineux dossier consacré à l'épreuve anticipée de français du baccalauréat 1970 (passée en 1969) conservé dans les archives du SNES, dossiers 72 et 281.
[1925] Par exemple dans l'académie de Dijon, courrier des professeurs du Lycée technique nationalisé de Sens au secrétaire pédagogique du SNES, 24 novembre 1969, archives du SNES, dossier 72.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

possibilité, celle qui l'avait précédé en novembre 1968 prévoyait des sujets séparés pour la série littéraire et le procédé avait donc surpris. Les copies, stockées pendant l'été, avaient été remises après la rentrée scolaire aux correcteurs, contraints de procéder aux corrections dans des délais très brefs, et sans concertation préalable[1926]alors que certaines épreuves étaient inédites et que, dans plusieurs académies, contrairement aux dispositions prévues par la circulaire, la série du candidat n'était pas indiquée sur les copies. Informés tardivement de leurs notes[1927], les élèves découvrirent dans le même temps que les conditions de l'éventuel rattrapage ne seraient probablement pas celles qu'avait annoncées Edgar Faure. Or, la rumeur se propageait que les notes étaient inférieures à celles des années précédentes. Des grèves lycéennes éclatèrent dans le courant de l'automne, parfois durement réprimées[1928]. La publication d'une circulaire, le 6 décembre 1969, annonçant les modalités de rattrapage porta la tension à son comble.

Les inquiétudes des lycéens étaient partagées par leur entourage. Le secrétaire pédagogique du SNES, Jean Petite, reçut dans le courant de l'automne de nombreux courriers de sections d'établissement lui faisant part des protestations lycéennes et du soutien que leur apportaient les professeurs, le sommant de faire pression auprès du ministère pour obtenir des conditions plus favorables – à savoir le droit de repasser l'épreuve de français parmi les épreuves du premier groupe, là où cette possibilité devait être initialement réservée aux élèves ayant une moyenne suffisante aux épreuves du premier groupe pour passer les épreuves de rattrapage du deuxième groupe. Il adressa lui-même un courrier en ce sens à Henri Gauthier le 3 décembre 1969[1929], puis André Drubay, secrétaire général du SNES, saisit directement le ministre le 23 décembre[1930]. Un communiqué de la FCPE[1931], diverses questions parlementaires[1932] témoignaient d'un courant d'opinion favorable aux demandes des lycéens. Le ministre consentit finalement à assouplir la règlementation en donnant licence aux jurys réunis après le premier groupe d'épreuves de remonter les notes et de se

[1926] Courrier du secrétaire de la section académique du SNES au recteur de l'Académie de Nantes, 13 octobre 1969, archives du SNES, dossier 72.
[1927] Le 17 novembre 1969 à Angers. Rapport sur les événements qui se sont déroulés du lundi 17 au samedi 22 novembre à Angers, adressé par le secrétaire de la section du Maine-et-Loire au secrétaire pédagogique du SNES, 22 novembre 1969, archives du SNES, dossier 72.
[1928] Notamment à Angers, le courrier du secrétaire du S1 du lycée David d'Angers au secrétaire général du SNES, 22 novembre 1969, mentionne des « brutalités policières », archives du SNES, dossier 72.
[1929] Courrier de Jean Petite, secrétaire pédagogique du SNES à Henri Gauthier, directeur de la pédagogie, 3 décembre 1969, archives du SNES, dossier 72.
[1930] Courrier d'André Drubay, secrétaire général du SNES à Olivier Guichard, ministre de l'Éducation nationale, 23 décembre 1969, archives du SNES, dossier 281.
[1931] Communiqué de la FCPE, 10 décembre 1969 sur l'épreuve anticipée de français, archives du SNES, dossier 72.
[1932] Questions écrites de M. Verkindère et M. Rives-Henrys, *JORFDAN*, n°88, 4 décembre 1969, p. 4608 ; question écrite de M. Vignaux, *JORFDAN*, n°89, 5 décembre 1969, p. 4674.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

montrer bienveillant pour les candidats handicapés par leurs résultats aux épreuves anticipées de français[1933].

Si cet épisode témoigne d'abord de l'importance désormais revêtue par le baccalauréat dans la société française, l'une de ses conséquences indirectes fut de remettre à l'ordre du jour le problème de l'enseignement du français dans le second cycle. Dans un article du *Monde* paru en octobre 1969, Frédéric Gaussen tirait prétexte des piètres résultats obtenus par les élèves pour dénoncer l'inadaptation de l'enseignement du français à ce niveau : il fallait étendre l'apprentissage de la langue dans le second cycle, et « *briser [le] monopole littéraire* »[1934]. L'article fut remarqué des professeurs de lettres – les courriers adressés à l'AFPF[1935] ou au SNES en témoignent[1936] – soit qu'on approuve ses suggestions, soit qu'on s'en alarme, soit encore qu'on juge la charge injuste. Plus précisément, le choix des sujets – communs ou non à toutes les sections – l'annonce imprudente d'une épreuve « *de culture générale* » en guise de rattrapage relançaient les controverses sur l'objet de l'enseignement du français, le bien fondé de sa spécialisation littéraire, sa contribution à l'apprentissage de la langue et à la formation culturelle.

Le ministre Olivier Guichard accordait-il une importance particulière à l'enseignement du français ? C'est ce que pourrait laisser penser l'installation de la commission. Impression trompeuse. Sur le plan institutionnel, diverses mesures prises sous son ministère eurent au contraire pour effet de revenir sur les décisions d'Edgar Faure et d'amoindrir la place du français dans le premier cycle. En octobre 1968, la suppression du latin avait permis de porter l'horaire de français à sept heures en 6e, dont trois heures de travaux dirigés. En juillet 1969, Olivier Guichard ramena cet horaire à six heures. En contrepartie, il est vrai, l'horaire de 5e était porté de six à sept heures, pour faciliter l'introduction de l'initiation au latin[1937]. Mais l'horaire de 5e fut à son tour ramené à six heures dans le courant de l'été 1970 : priorité était donnée aux mathématiques, qui bénéficièrent de la réduction des horaires de français en 6e et 5e.

[1933] Courrier d'Olivier Guichard, ministre de l'Éducation nationale, au secrétaire général du SNES, André Drubay, 14 février 1970, dossier 281.

[1934] Frédéric Gaussen, article reproduit, sans son titre ni ses références exactes, dans *FA*, n°10, avril 1970, pp. 58-59.

[1935] Jean-Louis Hincker, « Les "cas de divorce" sont moins fréquents qu'on ne le pense », *FA*, n°10 avril 1970, pp. 59-60.

[1936] Contribution de Caseau, de la section de Toulouse, adressée à Jean-Petite, secrétaire pédagogique du SNES, 14 novembre 1969 ; rapport du S1 du lycée Michel de Montaigne à Bordeaux concernant l'épreuve de français en classe terminale, janvier 1970, archives du SNES, dossier 72

[1937] Arrêté du 3 juillet 1969, *BO*, n°30, 24 juillet 1969, pp. 2556-2557.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

En installant, la commission, il avait sans doute d'abord souhaité donner satisfaction aux réformateurs. Il se montrait pour sa part favorable au système des vastes commissions, aux travaux publicisés, propres à faire émerger un consensus et à préparer l'opinion publique aux changements à venir[1938]. Cette stratégie n'était pas celle privilégiée par Georges Pompidou. Au printemps 1970 – alors que la commission Lichnerowicz poursuivait ses travaux et que la commission Pierre Emmanuel venait d'être installée – le président de la République demanda à Olivier Guichard de constituer un groupe de travail chargé de « *réfléchir aux structures et programmes de l'enseignement secondaire* ». Composition du groupe de travail sur les « structures et les programmes de l'enseignement secondaire » (juin 1970-janvier 1972)

Nom	**Formation (telle qu'elle figure sur la note)**	**Fonction**
M. Bayle	Agrégé de lettres	Inspecteur des finances
M. Fredet	Agrégé de lettres	Chargé de mission à la Datat cabinet du ministre de l'Éducation nationale
M. Haby (président)	Agrégé de géographie. Docteur ès lettres	Inspecteur général de l'Instruction publique
M. Jacquenod	Agrégé des lettres	Proviseur du lycée pilote de Montgeron
M. Lattes	Agrégé de mathématiques	Directeur général de SIA internationale : membre du directoire de METRA
M. Metais		Chargé de mission au Secrétariat général de la formation professionnelle, Cabinet du premier ministre
M. Moret	Agrégé d'anglais	Maître assistant à l'École normale supérieure ; cabinet du Ministre de l'Éducation nationale
M. Narbonne	Agrégé de philosophie	Conseiller d'État
M. Saglio	Ingénieur en chef des Mines	Secrétariat général de l'Élysée
Consultés sur les programmes uniquement		
M. Prévost	*Agrégé de lettres*	
M. Palmade		Inspecteur général d'histoire
M. Lions		Professeur de mathématiques à l'université de Paris VI
Mme Bernard	*Agrégée de sciences naturelles*	
M. Berthet		Maître de conférences à l'université de Paris-Dauphine en sciences physiques

Source : Note de Jean François Saglio, conseiller technique, au président de la République sous le couvert d'Édouard Balladur, 26 avril 1972, 5 AG2 / 1063.

[1938] À propos de la formation des maîtres, il dit : « Tout le monde finit par réclamer une commission. C'était se condamner à trouver une solution », Olivier Guichard, *Un chemin tranquille*, *op. cit.*, p. 152.

Ce groupe, composé d'une dizaine de personnes, commença ses travaux le 2 juin 1970 et œuvra en toute discrétion. Pour la dernière phase de ses travaux – mise au point des contenus d'enseignement par discipline, il s'adjoignit la coopération de quelques spécialistes en nombre restreint afin de ne pas ébruiter l'existence de ce petit groupe[1939]. Georges Pompidou avait-il donné des instructions sur la composition de l'équipe ? La forte représentation des agrégés – y compris dans des fonctions étrangères à l'enseignement – le fait que Jean-François Saglio ait pris soin de préciser cette qualité pour tous les membres concernés, laissent penser que des instructions avaient été données en ce sens. Le groupe initial était cependant composé aux deux-tiers de personnes étrangères à l'enseignement. En somme, l'on confiait à l'élite de la République – représentée par ses grands corps – le soin de réfléchir à la structure future de l'école. Dans les disciplines littéraires – lettres, histoire géographie, philosophie – les universitaires avaient été tenus à l'écart, y compris dans la phase de rédaction des programmes. Jean-François Saglio convint du reste que cette structure présentait certains inconvénients. « *Le groupe devait être restreint pour garder son secret,* précisa-t-il, *et l'on ne peut ainsi penser qu'il ait pu tout examiner à fond »*[1940].

La mise en place de la commission Pierre Emmanuel, œuvre du ministre, s'inscrivait dans une toute autre logique. Le choix du président, l'énoncé des missions, la composition de la commission étaient autant de signes à destination des réformateurs.

* Le grammairien et le poète

Le président de la commission de réforme de l'enseignement du français devait remplir plusieurs exigences. Son parcours, sa personnalité, ses travaux constituaient autant d'éléments à l'aune desquels le public jugerait des intentions ministérielles (réforme ou conservation ?) ; mais en tant que coordonnateur des travaux de la commission, il devait avoir aussi les qualités diplomatiques et organisationnelles nécessaires pour permettre aux réunions de la commission de déboucher sur un résultat concret, si telle était, du moins, l'intention du ministre.

Ce choix était délicat. René Thimonnier, consulté à ce sujet par Gauthier, directeur de la pédagogie, souligna la difficulté de la tâche :

[1939] L'historique du groupe est retracé par Jean François Saglio, conseiller technique, au président de la République sous le couvert d'Édouard Balladur, note relative aux « Réflexions sur les structures et les programmes de l'enseignement secondaire », 26 avril 1972, 5 AG2 / 1063.
[1940] Note de Jean François Saglio, conseiller technique, au président de la République sous le couvert d'Édouard Balladur, 26 avril 1972, 5 AG2 / 1063.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

> *« Je reste persuadé que – même à la Sorbonne ou au Collège de France – il serait très difficile de trouver un grammairien d'une autorité incontestable et qui soit aussi parfaitement informé des problèmes pédagogiques (j'entends ceux que pose l'enseignement du français dans le 1er degré et les classes du premier cycle). Le recrutement des membres de la commission soulèverait en revanche moins de difficultés»* [1941].

Cette réflexion de Thimonnier nous éclaire sur le projet initial du ministère. Conscient du tour pris par l'expérimentation des instructions Rouchette, informé des expériences menées à l'IPN sur l'enseignement de la langue dans le premier cycle, Gauthier avait, semble-t-il, identifié comme prioritaire la refondation de l'enseignement de la langue sur les bases fournies par la linguistique contemporaine. Ainsi conçue, la commission de réforme de l'enseignement du français aurait été le décalque de la commission de réforme de l'enseignement des mathématiques : à la reconstruction de l'enseignement mathématique à partir des mathématiques modernes aurait répondu la refondation de l'enseignement du français à partir de la linguistique contemporaine. C'est à la lumière de ce projet qu'il avait brossé devant René Thimonnier le portrait du président idéal, jouissant à la fois d'une légitimité scientifique en matière linguistique et d'une légitimité pédagogique. Il ne s'agissait que de trouver le Lichnerowicz de la linguistique.

Comme le soulignait Thimonnier, la tâche n'était pas si simple qu'il y paraissait. Membre de l'Institut, professeur au collège de France, Lichnerowicz était un scientifique de renom, qui, dès les années 1950, avait travaillé au sein de l'APMEP au renouvellement de l'enseignement mathématique. Son engagement au sein de l'AEERS témoignait d'autre part de sa capacité à appréhender de façon globale les problèmes de l'enseignement et de la recherche, sans se limiter à sa seule discipline. Mais cette conjonction heureuse résultait du fait que la transformation des mathématiques universitaires était déjà chose suffisamment ancienne pour que ses promoteurs aient atteint des postes de responsabilité ; le renouveau de la linguistique française était un phénomène beaucoup plus récent, et ses hérauts – jeunes encore – ne pouvaient cumuler tous les attributs de la consécration scientifique.

Dans ce contexte, le choix du ministre s'était d'abord porté, comme nous l'apprend ce même courrier, sur la personne de Paul Imbs[1942]. Né en 1908, agrégé de grammaire, docteur ès lettres, Paul Imbs avait exercé treize ans en lycée. Élève de l'École pratique des hautes études entre 1939 et 1944, il avait consacré ses premières recherches à la grammaire de l'ancien français, travaux qui lui avaient permis d'occuper diverses fonctions dans

[1941] Courrier de Thimonnier au directeur de la pédagogie, 23 août 1969, CAC, 19780674/2.
[1942] Une note de Repusseau à Gauthier en date du 26 août 1969 parle même de la « Commission Imbs », CAC, 19780674/2.

l'enseignement supérieur, avant d'être recruté comme maître de conférences puis professeur à l'Université de Strasbourg[1943]. Ses travaux avaient pris un nouveau tour lorsqu'il s'était lancé dans une vaste entreprise d'enquête lexicographique, le *Trésor de la langue française*, synthèse de circonstance entre un projet de dictionnaire – un nouveau Littré – et un projet d'inventaire, l'un et l'autre en vogue à l'époque. Il avait réclamé, et obtenu, un poste de recteur pour avoir l'assise institutionnelle nécessaire pour mener à bien cet ambitieux projet[1944]. Si ces travaux, menés en qualité de directeur de recherche du CNRS, le plaçaient à la pointe de la recherche lexicographique, en raison de la nouveauté du projet et de l'importance des moyens matériels mis à disposition, il faut toutefois signaler que ce n'était ni de la lexicographie, ni de la grammaire de l'ancien français que venaient les propositions les plus novatrices en matière d'enseignement du français, mais de l'essor de la linguistique générale et de la grammaire formelle.

Paul Imbs appartenait, comme Robert Léon Wagner (né en 1905) à la génération des spécialistes de la langue française qui avaient milité pour un renforcement de la place du français dans la formation des professeurs de lettres : génération qui avait été très active au moment du débat sur l'agrégation de lettres modernes, mais qui n'était pas en première ligne dans le renouveau de la linguistique. Sans qu'on ait pu retrouver la trace d'éventuelles prises de position sur l'agrégation de lettres modernes, son parti-pris en faveur d'un enseignement du français nourri d'abord par une connaissance de la langue française ne fait aucun doute : il avait suggéré, au cours d'une réunion organisée par la régionale de la SPFLA le 19 juin 1952, de créer une association de tous les professeurs enseignant le français en Alsace, dans le second degré classique ou moderne et dans l'enseignement technique[1945]. À une époque où les responsables de la SPFLA déniaient toute compétence aux professeurs de formation moderne, cette proposition inscrivait clairement Paul Imbs du côté des francisants.

Sur le plan pédagogique, Paul Imbs, alors professeur à la faculté de Strasbourg, s'était intéressé, dans les années 1950, aux difficultés rencontrées par les professeurs de lettres de son académie. Le niveau en français des élèves, scolarisés en langue allemande pendant l'occupation, y laissait particulièrement à désirer. Diverses initiatives avaient été prises pour rattraper les retards induits par la guerre, notamment par la régionale de la SPFLA. Paul Imbs

[1943] Voir Robert Martin et Georges Straka, « Principales dates biographiques de M. Imbs », in « Mélanges de linguistique française et de philologie et littérature médiévales offerts à Monsieur Paul Imbs », *Travaux de linguistique et littérature*, XI, 1, Strasbourg, 1973, pp. 9-11.
[1944] « Rencontre avec Gérald Antoine », dans Jean-Claude Chevalier, Jean-Pierre Encrevé, *Combats….*, *op. cit.*, p.86.
[1945] Compte rendu de la réunion de la régionale alsacienne de la Franco-Ancienne, 19 juin 1952, *RFA*, n°102, deuxième trimestre 1952, p. 29

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

leur avait, à plusieurs reprises, apporté son concours[1946]. Son intérêt pour les questions pédagogiques était donc avéré, mais circonscrit à un domaine très spécifique.

En songeant à Paul Imbs pour présider la commission, le ministère privilégiait l'assise institutionnelle et la reconnaissance scientifique sur la maîtrise des enjeux actuels de la réforme de l'enseignement du français. La position, moins prestigieuse, des conseillers scientifiques des recherches poursuivies à l'IPN sur l'enseignement du français, les conflits théoriques dans lesquels ces derniers étaient impliqués, la très grande nouveauté de ces approches avaient probablement dissuadé le ministère de puiser dans ce vivier pour présider la commission.

Pour des raisons qui n'ont pu être éclaircies – refus de l'intéressé, changement d'avis du ministère, déclaration de candidature de Pierre Emmanuel – Paul Imbs n'occupa finalement que les fonctions de vice-président de la commission de réforme de l'enseignement du français. C'est à Pierre Emmanuel que le ministre confia la présidence de cette commission le 17 mars 1970.

Ce choix inscrivait les travaux de la commission sous un tout autre patronage. Pierre Emmanuel, pseudonyme de Noël Mathieu, était d'abord un poète[1947]. Né en 1916, il avait entamé, après le baccalauréat, la préparation au concours de l'école Polytechnique dans les classes de mathématiques spéciales et supérieures, avant de commencer des études philosophie. C'est finalement en exerçant les fonctions de professeur de mathématiques qu'il s'était intéressé à la poésie, connaissant immédiatement le succès auprès des grandes figures littéraires de son époque. Son élection à l'Académie française en 1968 avait récompensé une œuvre reconnue, bien qu'il ne fût plus alors au sommet de sa gloire. Personnalité engagée, ancien résistant, il se situait, intellectuellement, dans la mouvance du personnalisme chrétien, collaborant régulièrement à *Esprit* et à *Témoignage chrétien.* Il avait occupé des responsabilités importantes dans le Congrès pour la liberté de la culture, qui se donnait pour mot d'ordre la lutte contre les totalitarismes. Après le scandale qui avait frappé cette association, dont on apprit en 1967 qu'elle était financée en sous-mains par la CIA, Pierre Emmanuel avait pris la présidence de son héritière, l'Association pour la liberté de la culture. Ces deux facettes de sa personnalité n'étaient pas étanches : c'était d'abord dans sa poésie

[1946] Compte rendu de la réunion du 19 juin 1952, *RFA*, n°102, p. 95. Compte-rendu de la réunion du 25 février 1954 organisée par la régionale de Strasbourg, *RFA*, n°110, juillet 1954, pp. 173-176.
[1947] Pour ces données biographiques, voir Anne-Sophie Andreu, *Pierre Emmanuel,* éd. du Cerf, 2003, 282 p. (pour les données biographiques, pp. 21 à 69 ; pp. 277-280)

qu'il exprimait les conceptions de l'homme, de la nature, de Dieu, qui sous-tendaient son engagement.

La présidence de la commission de réforme de l'enseignement du français était la deuxième mission que lui confiait le gouvernement de Jacques Chaban-Delmas. En août 1969, Edmond Michelet l'avait déjà nommé à la présidence de la Commission des affaires culturelles du VIe plan, expérience dans laquelle il s'investit pleinement, publiant, après la sortie du rapport, un ouvrage et plusieurs articles pour défendre une conception originale de la politique culturelle[1948]. Son action à la tête de cette commission avait-elle été relayée auprès du ministère de l'Éducation nationale en termes favorables ? L'on ne dispose malheureusement d'aucun document relatif à sa désignation et il faut s'en tenir aux conjectures.

En le choisissant comme président, le ministre plaçait la commission « *sous le signe de l'immortalité de la langue et de l'imagination*» [1949]. Concession originale au souffle poétique de 68, hommage à la grande tradition française incarnée par la Coupole, le choix du poète académicien était politiquement habile et de nature à séduire ceux qui voulaient réinventer l'enseignement du français tout comme ceux qui craignaient pour la langue française. S'il tint, dans la suite des événements, les propos les plus iconoclastes sur l'école, ces déclarations n'auraient pu que difficilement être anticipées par le ministère : Pierre Emmanuel ne s'était pas, jusque là, mêlé des questions d'éducation, si ce n'est dans un bref opuscule publié à la Libération. Enfin, par les fonctions qu'il occupait déjà à la Commission des affaires culturelles du VIe Plan, il symbolisait l'union, que beaucoup réclamaient, entre l'école et la culture vivante.

Sa nomination donnait à la commission une ambition plus vaste que celle à laquelle on avait peut-être, un temps, pensé la restreindre : de centrale, la question de l'exploitation de la linguistique devenait secondaire. Avec Pierre Emanuel, les problèmes d'ingénierie pédagogique et de mise à jour des connaissances dispensées passaient au second plan derrière une réflexion plus globale sur les enjeux culturels de l'enseignement de la langue et de la littérature.

[1948] Pierre Emmanuel, *Pour une politique de la culture*, Paris, Éd. du Seuil, 1971, 203 p.
[1949] Allocution prononcée par Olivier Guichard pour l'installation de la Commission de réforme de l'enseignement du français, 17 mars 1970, CAC, 19780674/1.

* Halte à « *l'enseignement initiatique et sacré* »

La lettre de mission remise à Pierre Emmanuel le 16 mars 1970[1950], et l'allocution d'Olivier Guichard à l'ouverture de la commission le 17 mars 1970[1951] fixèrent d'une part le champ d'étude et les objectifs de la commission, d'autre part l'esprit dans lequel elle devait aborder son travail.

La lettre de mission distinguait deux champs d'étude pour la commission : la scolarité obligatoire et les seconds cycles court et long de l'enseignement du second degré. Plutôt que de se plier au cadre institutionnel en vigueur – marqué par la forte coupure entre le premier et le second degré – le ministre préférait partir d'une vision politique du système d'enseignement, présentant comme une période unifiée le temps de la scolarité obligatoire, bien que cette vision n'eût encore guère de traduction administrative. Pour l'enseignement élémentaire, le ministre invitait la commission à s'appuyer sur les travaux de la Commission Rouchette et sur les expériences menées dans la cadre de l'IPN.

Dans son allocution, Olivier Guichard précisa les grandes orientations que devait suivre la commission. Au premier plan, il plaça « *la crise de l'école* » et « *la crise de la culture* » qui touchaient de plein fouet un enseignement du français, « *initiation à une culture* », là où les autres disciplines « *[faisaient] d'abord accéder à des savoirs* »[1952]. Sans y faire explicitement référence, il invitait ainsi la commission à tirer les leçons du mouvement de mai 68 et à tenter de répondre aux malaises qu'il avait révélés au grand jour.

En mettant l'accent sur la culture plutôt que sur les savoirs, Guichard repoussait au second plan la question de la refondation de l'enseignement du français sur des bases plus scientifiques, qu'il s'agisse de la linguistique ou des nouvelles approches critiques, deux thèmes qui n'apparaissaient ni dans son allocution ni dans sa lettre de mission. La « *crise de la culture* », appréhendée comme un phénomène général et générationnel, gommait d'autre part le rapport différentiel des classes sociales à la culture, thème jugé peut-être trop politique.

La rénovation qu'il attendait de la commission était d'essence pédagogique. Le développement de ce second thème devait sans doute beaucoup à la contribution de Repusseau. Dans la dénonciation « *des caractères d'un enseignement initiatique et sacré* »,

[1950] Lettre de mission adressée par le ministre de l'Éducation nationale au président de la Commission de réforme de l'enseignement du français, 16 mars 1970, CAC, 19870213/10.
[1951] Allocution prononcée par Olivier Guichard pour l'installation de la Commission de réforme de l'enseignement du français, 17 mars 1970, CAC, 19780674/1.
[1952] *Ibid.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

avec ses « *rites* » – « *Dictée et analyse logique, Récitation et Narration, Explication de texte et Dissertation* », et ses « *dieux* » – « *Orthographe, Beau Langage, Grands Classiques* »[1953] – l'on retrouvait les accents de la *Pédagogie de la langue maternelle.* Chez Repusseau, la critique de l'enseignement du français s'ancrait, en effet, sur un examen de la situation pédagogique traditionnelle, qui se manifestait, de manière exacerbée, dans la classe de français[1954], où le maître, plus que dans toute autre discipline, se comportait comme le ministre d'un culte, attitude jugée nuisible à l'efficacité de l'enseignement. Abordée sous cet angle, la classe de français devenait le conservatoire d'une relation pédagogique périmée, avec laquelle le ministère, à l'heure de la « *rénovation pédagogique* », entendait rompre. Telle était le sens de l'exhortation adressée par Olivier Guichard à la commission : « *Ainsi ferons-nous en sorte que la rénovation pédagogique s'appuie sur l'enseignement du français, alors qu'au contraire actuellement elle y bute et trébuche* »[1955].

Les conditions nouvelles créées par la réorganisation du système scolaire constituaient la troisième donnée à partir de laquelle la commission était invitée à travailler. De ces bouleversements, le ministre retenait trois éléments : la modification des fonctions de l'école élémentaire liée à l'allongement de la scolarité, la mise en place de structures communes pour le premier cycle, jointe au report du latin au quatrième, et enfin, l'effort de réorganisation du second cycle en vue de « *résorber l'importance quantitative de sections exclusivement littéraires, qui dans une société moderne [paraissait] de moins en moins justifiée* ». L'on retrouvait là une préoccupation d'Edgar Faure. Tous ces éléments devaient conduire la commission à « *définir les étapes et les méthodes d'un nouveau parcours* »[1956].

Dans la lettre de mission, les objectifs assignés à la commission étaient définis distinctement pour ces deux champs d'étude, mais l'on y retrouvait, sous des termes différents, trois directions, reprises par Olivier Guichard à la fin de son allocution : « *les techniques de la communication, des relations orales et écrites* », « *l'aptitude à l'expression personnelle, la création, l'imagination* », et « *la connaissance et l'appréciation des arts du verbe, de tout cet héritage qui n'est d'ailleurs pas seulement celui de [la] littérature*

[1953] *Ibid.*
[1954] Jean Repusseau, « Relation de la pédagogie de la langue maternelle avec le problème du maître en situation », chapitre III de *Pédagogie de la langue maternelle*, Paris, PUF, 1968, pp. 45-113.
[1955] Allocution prononcée par Olivier Guichard pour l'installation de la Commission de réforme de l'enseignement du français, 17 mars 1970, CAC, 19780674/1.
[1956] *Ibid.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

nationale »[1957]. Cette présentation des objectifs de l'enseignement du français détonait avec les instructions officielles en vigueur sur plusieurs points.

La langue n'y était plus, à aucun moment, envisagée comme objet de connaissance théorique, appréhendé à travers l'enseignement de la grammaire. Traditionnellement, l'enseignement grammatical remplissait une double fonction : la connaissance des règles qui régissent la langue était censée améliorer la maîtrise de l'expression, mais elle avait aussi, dans le second degré, sa valeur propre, en ce qu'elle développait « *l'aptitude à l'analyse et au raisonnement* » [1958]. La connaissance théorique des mécanismes linguistiques était donc, au moins dans le second degré, valorisée pour elle-même, indépendamment de ses effets pratiques. La lettre de mission rompait avec cette tradition.

Les raisons de cette rupture furent mentionnées de façon incidente dans l'allocution d'ouverture prononcée par le ministre. Rappelant les anciennes missions de l'enseignement élémentaire, il présentait comme une « *impossible double tâche* » le fait « *d'élever les meilleurs à un niveau de connaissances grammaticales qui permettent d'aborder l'étude du latin en 6e* » et le fait de « *conduire les autres au niveau d'une langue écrite intelligible et à peu près correcte* »[1959]. Présentées exclusivement comme une propédeutique à l'apprentissage du latin, les connaissances grammaticales se voyaient donc, implicitement, refuser toute pertinence eu égard aux objectifs propres de l'enseignement du français. Le report en 4e de l'étude du latin était donc présenté par Olivier Guichard comme l'occasion de repenser « *l'apprentissage proprement linguistique* » : à la commission d' « *inventer quelque chose qui [remplacerait] le circuit fermé entre la grammaire française et la grammaire latine* »[1960]. La grammaire française – du moins sous sa forme traditionnelle – devait être emportée par la vague qui avait repoussé le latin au début de la quatrième.

Les trois directions indiquées par Guichard introduisaient d'autre part une coupure nouvelle entre l'expression et la communication. Sans véritable fondement scientifique, cette distinction s'inscrivait dans un réseau d'oppositions, indirectement convoquées dans la lettre de mission et de l'allocution : usage pratique de la langue, tourné vers la relation à autrui du côté de la communication, usage esthétique, créatif de la langue, ancré dans la subjectivité, du côté de l'expression. Cette polarisation rompait avec les représentations en vigueur dans les instructions officielles, qui faisaient de la langue littéraire l'horizon et le modèle de la

[1957] *Ibid.*
[1958] Mémento…, op.cit,. p. 1.
[1959] Allocution prononcée par Olivier Guichard pour l'installation de la Commission de réforme de l'enseignement du français, 17 mars 1970, CAC, 19780674/1.
[1960] *Ibid.*

langue commune. Elle ne correspondait pas davantage à la progression traditionnelle des exercices écrits, faisant de la narration et de la description une première étape dans l'apprentissage de la composition française, non une porte ouverte à l'expression personnelle, s'opposant à l'apprentissage du raisonnement argumenté.

Elle avait pour principal effet de donner à la création esthétique, liée par Guichard à l'expression, une place inédite dans l'enseignement du français, où elle n'était pas jusque là, pensée en tant que telle. D'autre part, elle montrait l'influence du modèle expérimenté depuis peu dans les Instituts universitaires de technologie, créés par Christian Fouchet[1961]. Aux côtés de la formation proprement technologique, les étudiants y recevaient un enseignement de « *techniques d'expression et de communication* », découplé de tout ancrage littéraire[1962].

Ces perspectives nouvelles ouvraient assez largement le champ des questions susceptibles d'être abordées par la commission. Évoquant quelques uns des problèmes posés par cette réforme de l'enseignement du français, Guichard esquissa, sous forme interrogative, quelques pistes : réforme de l'orthographe, ouverture de la classe de français à diverses formes, non littéraires, d'expression de la sensibilité, division de la classe de français pour reproduire la distinction entre « *l'apprentissage des techniques d'expression et de communication* » et « *l'éducation culturelle et esthétique* ». C'était assez dire que la commission était autorisée à s'émanciper très librement du cadre fixé par la tradition.

Cette liberté concédée à la commission dans l'examen des problèmes posés par l'enseignement du français allait de pair avec une réelle responsabilité : dans sa lettre de mission, le ministre l'invitait à « *proposer tous horaires, programmes et instructions qu'elle [jugerait] nécessaires* »[1963], pour une application à court, moyen et long terme. Tout comme la commission Lichnerowicz avait détrôné l'inspection générale de mathématiques dans son rôle de rédactrice des programmes, la commission Pierre Emmanuel pourrait voir son travail déboucher directement, dans un délai rapide, sur des transformations effectives sinon des pratiques de classe, du moins des textes officiels.

Le ministre autorisait aussi la commission à « faire toutes suggestions utiles quant aux directions de la recherche pédagogique et quant aux orientations de la formation initiale et

[1961] Décret n°66-27 du 7 janvier 1966 portant création d'instituts universitaires de technologie, *JORF*, 9 janvier 1966, p. 274-275.
[1962] Sur l'enseignement des techniques d'expression en IUT, voir par exemple, Paul Le Goff, « Un professeur d'"expression" », *L'éducation*, 8 mai 1969, pp. 12-14 ; Jean-Charles Payen, « Pour la création d'un corps de professeurs de méthodes d'expression », *FA*, n°5, avril 1969, pp.45-48.
[1963] Lettre de mission adressée par le ministre de l'Éducation nationale au président de la Commission de réforme de l'enseignement du français, 16 mars 1970, CAC, 19870213/10.

permanente des instituteurs et des professeurs, dans le cadre toutefois des institutions et des modalités existantes ou envisagées par l'administration »[1964]. Le cadre ainsi fixé limitait les initiatives de la commission en ce domaine, mais du moins ne lui était-il pas interdit de s'emparer de ces questions.

* Place aux réformateurs ?

Si la lettre de mission et l'allocution d'ouverture donnaient un aperçu des orientations privilégiées par Guichard, la composition de la commission à sa création apporte sur ce point des renseignements complémentaires. À qui confiait-on la rénovation de la discipline ?

À la différence des commissions de rénovation pédagogique, et du groupe français qui en avait émané, cette commission n'avait pas officiellement pour objet de permettre des échanges entre les représentants des différents organismes intéressés par la réforme : seules la SPFLA et l'AFPF y étaient représentés en la personne de leurs présidents, nommés ès qualité, Jean Demoule et Pierre Barbéris. Il ne s'agissait pas de dégager un consensus entre les porte-parole des enseignants, des parents d'élèves, voire des élèves, et de l'administration, mais de permettre à des personnalités choisies pour leurs qualités propres de mener un travail de fond. Sur ce point l'on rejoignait donc la logique qui avait prévalu à la création de la commission Lichnerowicz[1965].

Outre les spécialistes, le ministre avait eu le souci d'associer à la réflexion des personnalités qu'il désigna, dans son allocution d'ouverture d' « *" honnêtes hommes", qu'ils soient usagers de la langue ou que, engagés dans une activité professionnelle, ils emploient les jeunes gens que forment nos collèges et nos lycées* » [1966]. Sur les vingt-neuf membres qui composaient la commission, cinq – sans compter le président qu'on pourrait leur adjoindre – n'avaient aucune expérience directe des questions soulevées par l'enseignement du français.

La présence de deux d'entre eux s'expliquait assez aisément. Philippe Rossillon, haut fonctionnaire qui avait beaucoup contribué à l'essor de la francophonie et au resserrement des liens entre la France et le Québec, était là en qualité de rapporteur général du Haut comité pour la défense et l'expansion de la langue française. Se trouvait ainsi rappelée aux membres de la commission la dimension internationale de la langue française. Philippe Vianney,

---

[1964] *Ibid.*

[1965] Renaud d'Enfert, Hélène Gispert, « L'élaboration d'une réforme à l'épreuve des réalités : le cas des "mathématiques modernes", la crise de 1971 », communication présentée au colloque sur l'État et l'éducation, 1808-2008, mars 2008, actes à paraître.

[1966] Allocution prononcée par Olivier Guichard, pour l'installation de la Commission de réforme de l'enseignement du français, 17 mars 1970, CAC, 19780674/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

directeur d'une école de journalisme et membre du conseil d'administration du *Nouvel Observateur* pouvait, d'autre part signifier par sa seule présence que le professorat de lettres n'était pas le seul débouché des études littéraires et que le maniement de la plume pouvait avoir d'autres fins que l'art ou sa critique.

Figuraient enfin dans la commission Jean Benoît, directeur du centre de perfectionnement linguistique d'Air France, Pierre Piganiol, président de l'INRA, et Roland de Margerie, Ambassadeur de France et conseiller d'État. Ce panel différait un peu de celui qui avait été annoncé dans les pages de *L'Éducation* : « personnalités du monde des lettres, du théâtre, des sciences et des techniques ». Si les sciences et les techniques étaient bien présentes à travers Piganiol, ancien délégué général à la recherche scientifique et technique, l'ouverture s'était finalement faite en faveur du monde l'industrie et des affaires publiques, plutôt que de la culture. Placée sous le signe de la poésie, la commission n'en devait pas pour autant perdre le sens des réalités économiques.

Pour le reste, la commission était entièrement composée de membres de l'enseignement et de la recherche. En mettant à part le cas de Louis Legrand, directeur du service de recherches de l'IPN, directement impliqué dans l'expérimentation du plan Rouchette, restaient vingt-deux personnes qui se répartissaient de la façon suivante : dix membres de l'enseignement supérieur et de la recherche, deux représentants de l'enseignement technique et professionnel, six représentants de l'enseignement du second degré général et quatre représentants du premier degré.

Cette ventilation reflétait la confiance placée dans les professeurs de l'enseignement supérieur pour orchestrer la réflexion. Elle témoignait aussi de la place restreinte concédée aux enseignements techniques et professionnels : avec seulement un inspecteur général de lettres, Guy Grand, affecté à l'inspection des lycées techniques, et un professeur d'école normale nationale d'apprentissage, Georges Court, les enseignements technique et professionnel n'étaient guère en mesure de peser dans la discussion. Une réforme de l'enseignement du français dans le premier et le second degré général, orchestrée par des enseignants du supérieur, telle était la dynamique que laissait présager la composition de la commission.

Sur le plan statutaire, les garanties exigées des membres étaient d'autant plus élevées que le segment qu'ils représentaient était placé bas dans la hiérarchie universitaire. Ainsi, pour le premier degré avait-on sollicité un inspecteur général, Rouchette – à cheval sur le

premier degré et les lettres –, un professeur d'école normale, Georges Jean, un IDEN, Jacques Bonnet, et un instituteur à la retraite, Louis Rigaud.

Pour le second degré, la proportion s'inversait avec deux inspecteurs généraux, Jean Boudout, le doyen, et Louis Faucon, un ancien directeur de CEG, Brandicourt, et trois professeurs de lettres en exercice. Encore faut-il remarquer que sur ces professeurs, l'on comptait un écrivain reconnu, Roger Ikor – représentant, comme Pierre Emmanuel, le monde des lettres – et le président de la SPFLA, Demoule. La dernière, Jacqueline Brisson, professeur au lycée pilote de Sèvres, avait participé à plusieurs expériences pédagogiques en lien avec l'IPN : dans la commission, elle était donc la seule à pouvoir évoquer, à partir de son expérience directe, les premières tentatives de rénovation opérées dans les classes. Les questions statutaires avaient, de toute évidence, nettement moins pesé dans le choix des représentants de l'enseignement supérieur, qui comptaient dans leurs rangs un directeur de recherche au CNRS, trois professeurs, deux maîtres de conférences, trois maîtres assistants et un assistant.

Cet arbitrage en faveur du supérieur par opposition aux autres degrés, et, au sein des autres degrés, en faveur de ceux qui exerçaient des fonctions de cadre au détriment des professeurs de terrain, avait une conséquence directe : Jacqueline Brisson était la seule femme de la commission, à une époque où, rappelons-le, l'enseignement du premier comme celui du second degré étaient largement féminisés. Les critères de sélection des membres avaient eu pour effet d'amplifier l'inégalité observable, sur le terrain, entre les carrières des hommes et des femmes, alors que cette inégalité était moins directement visible dans les commissions composées de représentants élus. En dépit de la montée en puissance des revendications féministes, dans la foulée de mai 68, la publication d'une liste aussi déséquilibrée, aussi peu conforme à la réalité du corps enseignant n'avait pas posé problème, indice ténu que la répartition sexuée des rôles dans l'enseignement n'était pas perçue comme problématique au sein du ministère de l'Éducation nationale. Il revint à Pierre Emmanuel de regretter, dès la première réunion de travail, le 9 avril 1970, la faible représentation des femmes, tout comme il s'en était étonné pour la commission culturelle du VIe Plan, elle aussi très majoritairement masculine[1967].

Enfin, dernier trait marquant de cette commission, elle était très largement ouverte aux partisans déclarés de la réforme de l'enseignement du français, appréhendée dans ses différents aspects. Sept de ses membres avaient participé aux travaux de la commission

[1967] Compte-rendu analytique de la réunion plénière du 9 avril 1970, CAC, 19780674/1.

Rouchette, ou étaient impliqués dans l'expérimentation des instructions qu'elle avait produites. Neuf de ses membres, sans compter Demoule, appartenaient de manière notoire à l'AFPF, qu'ils aient écrit dans ses pages, animé certaines de ses réunions, ou qu'ils fassent ou aient fait partie de son bureau.

Enfin, parmi les représentants de l'enseignement supérieur, l'on trouvait, aux côtés de Barbéris et Fayolle, piliers de l'AFPF, deux ténors de la nouvelle critique, Gérard Genette et Jean-Pierre Richard, et trois linguistes engagés dans les tentatives de rénovation pédagogique, Jean-Claude Chevalier, Émile Genouvrier et Georges Mounin, proche d'André Martinet. Mauzi, professeur de littérature française à la Sorbonne, membre du comité consultatif des universités, de la commission des études de l'école normale supérieure et du comité national du CNRS, aurait pu, de par sa position institutionnelle, se retrouver sur des positions proches de celles défendues par Picard dans la querelle de la nouvelle critique. En réalité, proche ami de Barthes avec qui il avait déjà publié, il était peu suspect de conservatisme. En tenant compte des recoupements, l'on comptait donc quatorze personnalités engagées, sous une forme ou sous une autre, dans la modernisation des études littéraires, sur les vingt-trois membres appartenant à l'enseignement ou à la recherche. À leurs côtés, Paul Imbs, et Robert-Léon Wagner – qui ne figure pas sur la liste des membres, mais qui participa aux premières réunions – assuraient la liaison avec la génération des « francisants » qui s'étaient battus pour l'agrégation de lettres modernes.

En revanche, l'on n'y trouvait guère de défenseurs invétérés de la tradition pédagogique. Certes, Demoule comme Ikor appartenaient à la SPFLA, mais ils ne s'étaient pas spécialement illustrés, en son sein, par des prises de position hostiles à la rénovation. Le ministère n'avait pas retenu les suggestions de Thimonnier, qui avait avancé, entre autres, les noms de Roger Dumaine et André Hinard, l'un et l'autre défenseurs d'une certaine tradition grammaticale, comme le révélaient l'intervention du premier à la journée de Sèvres sur la grammaire de 1968, et les manuels du second. Plutôt que de chercher à dégager un consensus de l'affrontement entre défenseurs de la tradition et partisans de l'innovation, Olivier Guichard avait préféré laissé le champ libre à ces derniers.

Si telle était la structure officielle de la commission, le ministère avait néanmoins donné satisfaction aux attentes de certains groupements, représentés, officieusement, par des personnalités nommées *intuitu personae.* Ainsi René Brandicourt était-il, en réalité, délégué

par l'organisme *Défense de la jeunesse scolaire*[1968]. Il est probable que Louis Rigaud, auteur du rapport présenté au congrès d'études du SNI en 1966 sur l'enseignement du français, ait été chargé d'assurer la liaison avec le syndicat.

S'inscrivit aussi dans cette logique la nomination, peu après la création de la commission, de quatre nouvelles personnalités, présentées à la commission le 18 juin 1970, comme des membres « *destinés à remplacer les membres pressentis qui ne [pouvaient] siéger*» [1969] . Sur les quatre nouveaux membres, l'on comptait deux membres de l'UNI, Raymond Picard et Roger Lathuillère, l'un et l'autre professeurs à la Sorbonne, spécialistes, respectivement, de la littérature et de la langue française[1970] – et un membre du comité de la Société des agrégés, Charles Senninger. Georges Pompidou aurait-il fait pression auprès du ministre pour qu'il donne satisfaction à des groupements dont il était proche, ou qu'il souhaitait ménager ? [1971]

En l'absence de preuves, nous ne pouvons que formuler une hypothèse. En tout état de cause, ces nominations faisaient entrer dans la commission des adversaires potentiels de toute rénovation : Raymond Picard avait ouvert la polémique sur la nouvelle critique en couvrant Barthes et ses épigones de sarcasmes[1972], et Charles Senninger, auteur avec Arsène Chassang d'un manuel à succès sur la dissertation littéraire générale, et d'une collection de morceaux choisis, incarnait à merveille la tradition de l'enseignement littéraire pourfendue par les rénovateurs. À leurs côtés, le quatrième élu, Jean Onimus, spécialiste de Péguy, auteur d'un ouvrage, *L'enseignement des lettres et la vie*[1973] qui plaidait pour une ouverture de l'enseignement littéraire sur les problèmes humains, ne pouvait suffire à rééquilibrer ce nouveau contingent.

Ainsi composée, la commission n'était pas laissée à elle-même. Témoins discrets ou émissaires, diverses personnalités du ministère de l'Éducation nationale furent associées à ses travaux. Notons tout d'abord la présence de représentants de la sous-direction de l'organisation pédagogique des établissements et de la vie scolaire, rattachée à la direction chargée des établissements d'enseignement élémentaire et secondaire (DESCO). Pierre

[1968] La Défense de la jeunesse scolaire avait même entrepris des démarches auprès du ministre pour disposer non d'un, mais de deux représentants, sans résultats. Marcel Bataillon le rappelle dans un courrier adressé, pour le Conseil d'administration de la DJS, au ministre de l'Éducation nationale, 22 janvier 1971, CAC, 19780674/1.
[1969] Réunion plénière du 18 juin 1970, CAC, 19780674/1.
[1970]L'UNI ne manqua pas de s'en féliciter. Frédéric Deloffre, « La bataille du rail », *L'Action universitaire,* n°11, novembre 1971.
[1971] Sur les liens de Georges Pompidou avec la Société des agrégés, voir Yves Verneuil, *La société des agrégés…, op. cit.*
[1972] Raymond Picard, *Nouvelle critique ou nouvelle imposture*, Paris, Jean-Jacques Pauvert, 1966, 149 p.
[1973] Jean Onimus, *L'enseignement des lettres et la vie*, Paris, Desclée de Brouwer, 1965, 147 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Chiron, sous-directeur, Marguerite Archambaud (bureau de l'enseignement préscolaire et scolarité obligatoire), Lucie Desbazeille (bureau de l'enseignement du second cycle long), Marcel Breillat (bureau de l'enseignement du second cycle technique long) faisaient partie de la liste des « personnalités à inviter régulièrement ». Les notes de Lucie Desbazeille attestent de sa présence assidue aux réunions[1974]. Mais la présence de ce personnel d'exécution, et non de décision, n'eut sans doute qu'un rôle secondaire.

Si Gauthier, devenu en mars 1970 directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire, puis son successeur à compter d'octobre 1970, le recteur Raymond Weil, normalien, agrégé de lettres, brillant helléniste, ne participèrent pas directement aux travaux, ils y déléguèrent l'un et l'autre leur conseiller Jean Repusseau, qui participa très régulièrement aux réunions. Victor Marbeau, inspecteur d'académie, agrégé de géographie et docteur en droit public[1975], conseiller technique auprès de Raymond Weil, figurait aussi sur la liste des personnalités à convoquer, mais il ne fréquenta guère la commission.

Preuve de l'intérêt accordé par Olivier Guichard aux travaux de la commission, deux membres de son cabinet assurèrent le lien avec celle-ci. Si l'inspecteur général d'histoire géographie Guy Palmade ne participa qu'aux premières réunions, et ne reparut plus qu'occasionnellement après octobre 1970, Alain Chastagnol, chargé de mission auprès d'Olivier Guichard, se montra, quant à lui, très assidu, ne manquant tout au plus que cinq réunions plénières sur les vingt-sept séances qui se déroulèrent entre l'installation de la commission et la fin du ministère Guichard[1976]. Né en 1945, ce conseiller, normalien tout juste sorti de l'école (promotion 1966 L), était agrégé de lettres classiques et diplômé de l'IEP de Paris. S'il n'avait, semble-t-il, jamais enseigné, du moins n'était-il pas étranger aux problèmes examinés par la commission. Enfin, Jean Auba participait aux séances en sa qualité de chargé de mission à la recherche pédagogique. Très assidu au départ, il fut, à compter du début de l'année 1972, de plus en plus souvent absent.

En revanche, ni Matignon, ni l'Élysée ne jugèrent utile de confier à un membre de leur cabinet le soin d'assister aux réunions de la commission. Jean-François Saglio, ingénieur des mines, conseiller technique de Georges Pompidou pour les questions éducatives, le tint très occasionnellement au courant de l'avancée de ses travaux. Mais ses notes ne reflètent qu'un intérêt lointain pour cette question. Doublée en sous-main par le groupe de travail

[1974] Dossiers de Lucie Desbazeille sur la commission Pierre Emmanuel, CAC, 20010360/ 1 et 2
[1975] Patricia Legris, L'écriture des programmes d'histoire…, op. cit., p. 235.
[1976] Informations tirées des listes d'émargement, et des listes de présents figurant en tête des comptes rendus : si une signature atteste à coup sûr de la présence de l'intéressé, l'absence de signature peut tout aussi bien être due à un retard ou une absence momentanée, CAC, 19800373/9.

ministériel, la commission n'en était pas moins, officiellement, chargée de donner corps à la rénovation de l'enseignement du français. Comment assuma-t-elle cette tâche ?

B. Les réformateurs, « hardis révolutionnaires » ou « agents subversifs de la langue » ? La politisation du débat

> *« Dans la mythologie réactionnaire-révolutionnaire française, arsenal, ou magasin aux accessoires de notre petite et grande guerre civile, la commission aura donc sa modeste place, et ses membres endureront patiemment d'être traités d'agents subversifs de la langue en vue d'une subversion plus générale des institutions ou de l'esprit français ; ou, ce qui revient au même, d'être vus comme de hardis révolutionnaires combattant l'obscurantisme avec ces armes invincibles, la linguistique et la technique de groupe »*[1977].

Voilà comment Pierre Emmanuel dépeignait non sans ironie en avril 1971, la dimension politique conférée à la réforme de l'enseignement du français par certains de ses partisans et de ses adversaires, délimitant ainsi le camp de ceux – au nombre desquels il se comptait – qui refusaient d'entériner cette politisation du débat. Par quel processus la discussion s'était-elle déplacée sur le terrain politique ? Quel était le degré de cette politisation, compte tenu de la présence des « neutres », rappelée par Pierre Emmanuel ?

1. Le drame se noue

« *L'enseignement littéraire, enseignement de classe* » : les slogans de l'UNEF, les éclats de 68, avaient rappelé, depuis quelques années déjà, que l'enseignement du français était une question sociale, et que, du social au politique, le pas était vite franchi. Mais le corps des propositions avancées par les rénovateurs – qu'il s'agît de l'AFPF, dans son Manifeste de Charbonnières, ou, à cette date du moins, des *Cahiers pédagogiques* – restait très neutre politiquement, et ne s'avançait guère au-delà de la dénonciation des difficultés rencontrées par les élèves de certaines classes sociales face à l'école. Le fait qu'Edgar Faure ait pu reprendre ce thème à la tribune de l'Assemblée nationale[1978] sans déclencher de scandale témoignait que l'objectif de démocratisation de l'enseignement était, dans la société française, politiquement consensuel, quelles que soient les restrictions mentales des uns ou des autres. Comment expliquer, alors, l'irruption du politique dans le débat ? Il faut ici distinguer le travail à huis-clos de la commission de la scène publique.

[1977] Pierre Emmanuel, « Discipline et liberté à l'école », *Le Figaro,* 29 avril 1971.
[1978] Edgar Faure, déclaration du gouvernement sur l'Éducation nationale, 24 juillet 1968, *JORF. Débats parlementaires. Assemblée nationale*, 25 juillet 1968, p. 2524 *sqq.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* À huis-clos

Si Pierre Barbéris s'était montré prudent dans ses déclarations publiques, il fut beaucoup plus explicite devant la Commission Pierre Emmanuel. À la séance du 9 avril 1970, il présenta aux membres de la commission une déclaration sur les « *Problématiques et finalités de l'enseignement du français* »[1979]. Son analyse des enjeux de la réforme s'inscrivait clairement, par sa rhétorique, comme par son contenu, dans une vision marxiste de la société. Dans sa déclaration, il dénonçait, dans un mouvement dialectique, les trois contradictions fondamentales de l'enseignement du français. L'enseignement du français, qui participait « *au maintien de l'ordre* », était aussi « un *moyen de culture, un moyen de liberté et de prise de conscience* » : première contradiction. La seconde contradiction tenait à la situation historique de la société française. «*Notre société*, affirmait-il, *n'a pas encore trouvé la réponse au dilemme fondamental de la bourgeoise : développement ? – mais qui risque d'aboutir à son propre dépassement – ou prudence ? mais qui implique renonciation à certains bénéfices de l'expansion* ». En découlait une troisième contradiction, tenant à la double fonction, « *institutionnelle et critique* » incombant à l'enseignement du français, comme à tout enseignement, « *préparer à la vie et contribuer à la formation professionnelle* ».

> *« L'Histoire n'étant pas finie, et comme il est hors de question que les hommes puissent "fonctionner" dans un univers non problématique, mais le seul exercice de la raison de donnant pas du pain, c'est une nouvelle difficulté à assumer, sans faiblesse et sans complaisance »*

Le propos était virulent et volontairement politique. Ainsi de la dissertation, accusée d'avoir pour objectif « de tout concilier et réconcilier […] en un ciel des Formes et des Idées, caution théorique d'autres conciliations ou castrations indispensables à la non rupture de l'ordre politique », ou de la « non-lecture des textes qui [relevait] d'une entreprise spontanée ou délibérée, en tout cas systématique et cohérente de prophylaxie sociale ». Pour autant, Pierre Barbéris rejetait le « maximalisme » de la « position gauchiste » résumée en ces termes – « on ne "réussit" dans cet enseignement qu'en acceptant et assimilant l'idéologie dominante » – tout autant que « la position technicienne ou boy scout », cherchant à « inventer un enseignement satisfaisant », en éludant la question politique. Il ne s'agissait pas de tout rejeter en bloc, mais de se mettre au travail.

[1979] Pierre Barbéris, « Problématique et finalités de l'enseignement du français ». Déclaration faite à la Commission pour la réforme du français le 9 avril 1970 », CAC, 19780674/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Les propositions qui suivaient s'inscrivaient dans le droit fil des pistes explorées par les rénovateurs : « *abandon de l'idée d'une langue modèle* », redéfinition de l'approche des textes pour faire face à la double demande née, d'une part, « *des progrès théoriques et scientifiques* », d'autre part « *du nouveau public scolaire et universitaire* », nécessité de repenser l'enseignement du français « *de la maternelle à l'université* » en faisant fi des clivages anciens, et enfin, revendication d'une formation pédagogique et d'une formation permanente pour tous les maîtres de français. Quelles déclarations cette déclaration déclencha-t-elle dans la commission ?

L'arrivée d'André Lichnerowicz, invité à présenter les travaux de la commission de réforme de l'enseignement des mathématiques repoussa la discussion à la séance suivante[1980]. Le 23 avril 1970, les débats portèrent sur la planification des travaux et Roger Ikor put, à son tour, présenter son analyse des enjeux de la réforme[1981]. Si les prémisses de ses propositions pédagogiques prenaient, à bien des égards, le contrepied de celles de Pierre Barbéris – défense de la notion de « *faute* », affirmation des prérogatives du « *bon français* », des « *bons auteurs* » – il croyait un consensus possible, et refusait en tout cas de s'arrêter aux désaccords politiques :

> *« Quand nous parlons des faits, nous parlons des mêmes faits ; et comme nous avons la même bonne volonté, nous nous accordons beaucoup plus aisément que si nous nous référons à nos philosophies respectives, voire à nos métaphysiques … ou à nos scolastiques. Évitons, je vous en prie, la querelle des universaux. »*

La séance du 14 mai 1970, consacrée, en partie, à la discussion des deux exposés, montra que les membres de la commission préféraient, dans l'ensemble, dissocier le politique du pédagogique. Pierre Emmanuel, André Piganiol et Gérard Genette, marquèrent tous trois leur accord avec tout ou partie des propositions de Barbéris, tout en prenant leur distance avec ses postulats idéologiques[1982]. Mauzi marquait sa préférence pour l'analyse de Roger Ikor et se montrait sévère pour Barbéris, accusé de déformer la réalité. Vianney, Genouvrier et Legrand allèrent dans le sens de Barbéris, sans s'avancer pour autant sur le terrain idéologique. Si l'on s'en tient au compte rendu, nul ne rejoignit clairement Pierre Barbéris sur le terrain politique. « *Répondant aux critiques de l'Académie française, de la Sorbonne et de l'Industrie* »[1983], ce dernier exprima la crainte que l'on ne retrouve, dans les problèmes pratiques, les mêmes différences que dans les idéologies. Il était, de toute évidence,

[1980] Commission Pierre Emmanuel, séance plénière du 9 avril 1970, compte rendu, CAC, 19780674/1.
[1981] Commission Pierre Emmanuel, séance plénière du 23 avril 1970, compte rendu, CAC, 19780674/1.
[1982] Commission Pierre Emmanuel, séance plénière du 14 mai 1970, compte rendu, CAC, 19780674/1.
[1983] Commission Pierre Emmanuel, séance plénière du 14 mai 1970, compte rendu, CAC, 19780674/1.

minoritaire sur cette position et la question politique semblait devoir être provisoirement écartée.

* « Le français en col mao »[1984] : l'acte d'accusation

C'était compter sans la réaction des membres de l'UNI, absents lors de ces premiers débats. Le 18 octobre 1970, un communiqué de l'UNI dénonça les premières conclusions adoptées par la Commission ministérielle de réforme de l'enseignement du français[1985]. À compter de cette date, l'UNI ne cessa plus ses efforts pour contrer le processus de réforme, usant, pour cela de différents relais. *L'Action universitaire* accueillit, de manière régulière, pamphlets, dénonciations et analyses rédigés le plus souvent par Frédéric Deloffre, directeur de publication et professeur d'histoire de la langue française à Paris IV, secondé sur ce terrain par Roger Lathuillère et Raymond Picard[1986].

Mais l'engagement de l'UNI contre la réforme s'étendit au-delà. Les hérauts de la polémique surent trouver bon accueil dans diverses publications, à commencer par la *Revue des deux mondes* qui consacra le numéro de septembre 1971 au péril encouru par la langue française. Le sommaire du numéro – où figuraient les noms de Gérard Moignet, Frédéric Deloffre et Raymond Picard – résumait à lui seul les obsessions de l'UNI[1987]. Il faut sans doute aussi imputer à Raymond Picard et Roger Lathuillère la communication aux journalistes de documents internes à la commission, propres à alimenter la polémique. C'est ainsi que les lecteurs du *Figaro* purent découvrir, dans un article de l'académicien Gaxotte, des citations extraites de la déclaration de Barbéris à la réunion plénière du 9 avril 1970[1988]. Enfin, l'UNI soutint la création d'une « Association pour l'enseignement du français », présidée par Georges Matoré, directeur des cours de civilisation française à la Sorbonne, et dont le siège se trouvait à l'Institut de langue française de Paris IV ; association qui, du reste, n'a guère laissé de traces de son activité.

[1984] Titre d'un article de Jean Pigeot, paru dans Paris Jour, et cité par la *Quinzaine universitaire*, n°707, 1er février 1971, pp. 483-487.

[1985] L'*Action universitaire*, n°1, nouvelle série, s.d., p. 4.

[1986] Quatre numéros spéciaux de *L'Action universitaire*, reprenant pour l'essentiel les articles publiés dans l'*Action universitaire* ou dans d'autres revues, rassemblèrent, au printemps 1972 les principaux éléments d'un argumentaire à charge : *À propos de… la linguistique " moderne",* supplément de *L'Action Universitaire* ; *L'UNI vous informe sur le plan Rouchette*, supplément de *L'Action Universitaire,* mars 1972 ; Frédéric Deloffre, *L'enseignement du français : un problème politique,* supplément de *l'Action universitaire,* premier trimestre 1972 ; *Raymond Picard vous parle de l'enseignement du français,* supplément de *l'Action universitaire*, mars 1972, 16 p.

[1987] Figuraient, entre autres, au sommaire les articles suivants : Frédéric Deloffre, « La grande coalition » ; Raymond Picard, « La pédagogite », Gérard Moignet, « Linguistique moderne et enseignement du français », *Revue des deux mondes*, septembre 1971.

[1988] Pierre Gaxotte, « Le français condamné à mort », *Le Figaro*, 31 octobre 1970, p. 1 ; « Le français condamné (suite) », *Le Figaro,* 28 novembre 1970, p. 1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Dès le premier communiqué du 18 octobre 1970, les principaux éléments de l'argumentaire étaient en place : la réforme de l'enseignement du français, conçue et planifiée par une commission à la composition « *très "orientée"* », autrement dit stalinienne, s'inscrivait dans un « *plan d'ensemble de destruction du patrimoine culturel, ciment de la communauté nationale* ». De l'engagement communiste de bon nombre de promoteurs de la réforme, à commencer par Barbéris, l'on déduisait que la réforme était une entreprise de « *subversion culturelle* ». Là était en vérité le nœud de l'argumentation : d'article en article, Deloffre usait des ressorts bien éprouvés de la rhétorique du complot pour dénoncer la « *grande coalition* » [1989] communiste à la manœuvre dans la réforme, par le biais de la commission, de l'AFPF, de l'IPN et du réseau des CRDP. Pour l'UNI, regroupant « *tous ceux […] qui [entendaient] soustraire [l'Université] à l'emprise communiste et gauchiste pour la mettre au service de la Nation*» [1990] , la campagne menée contre la réforme de l'enseignement du français était indissociablement politique et pédagogique : dénoncer cette réforme, c'était rejeter l'emprise des communistes et des gauchistes sur les questions universitaires.

C'est contre le Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire que l'UNI lança d'abord ses attaques. Déformant largement ce texte, en l'assimilant – sous couvert de révéler les intentions cachées des auteurs – aux propositions les plus extrêmes des réformateurs, l'UNI prétendait qu'il visait à « *l'anéantissement de tout enseignement ordonné de l'orthographe, de la grammaire et du vocabulaire dans les écoles* »[1991]. Si le premier degré occupait le cœur de la polémique, la charge de l'UNI visait en réalité toute l'entreprise de rénovation de l'enseignement du français. L'on criait à la suppression pure et simple de l'enseignement de la littérature, l'on dénonçait l'éviction de tout un pan de la littérature classique au nom de l'idéologie, l'on s'inquiétait des lectures idéologiquement orientées menant au contresens – ici l'analyse que Barbéris proposait de Balzac dans ses travaux universitaires était directement visée – et l'on s'alarmait enfin que l'étude de la littérature ne soit purement et simplement remplacée par « *de libres débats sur la drogue, la pilule, l'avortement ou le problème noir*» [1992] . Saisissant – ou déformant – les propositions

[1989] Frédéric Deloffre, « La grande coalition », *La Revue des deux Mondes*, septembre 1971, p. 543 *sqq.*
[1990] Formule employée sur le bulletin d'adhésion figurant sur le tract « Les treize universités de Paris », numéro spécial de *L'Action universitaire,* 1971 (s.d.).
[1991] Communiqué de l'UNI, daté du 18 octobre 1970.
[1992] Raymond Picard vous parle de l'enseignement du français, op. cit., p.12.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

les plus extrêmes des réformateurs[1993], l'UNI dressait un tableau apocalyptique de l'enseignement du français réformé.

Sur cette opposition viscérale à la réforme de l'enseignement du français venaient se greffer des griefs plus anciens, faisant de cette polémique un nouvel avatar de la querelle des Anciens et des Modernes : défense des humanités contre les prétendues sciences humaines[1994], rejet de la pédagogie élevée au rang de science[1995], rejet des nouvelles méthodes critiques au nom de la modestie et de l'honnêteté du travail universitaire[1996], défense des langues anciennes, dont le sacrifice, consommé, annonçait celui du français[1997], rejet de mai 68, et enfin, défense de la sélection dans le système scolaire, contre une massification jugée responsable du nombre croissant d'échecs[1998]. Sur la réforme de l'enseignement du français se cristallisait un rejet diffus des diverses évolutions qu'avaient connues le système éducatif dans les années 1960, ancrant résolument la contestation de la réforme du côté des conservateurs.

La réforme du français, bras armé de l'émancipation de l'homme contre l'ordre bourgeois, ou instrument de subversion culturelle : quelle réception ces analyses eurent-elles dans le champ pédagogique et au-delà ?

2. La politisation du champ pédagogique et ses modulations

La virulence de la polémique enclenchée par l'UNI contraignit les acteurs à préciser leur position par rapport à la dimension politique de la réforme, non sans difficultés parfois.

* Les grands écarts de la gauche enseignante

La gauche enseignante soutint, dans son ensemble, le processus de rénovation : la FEN comme le SGEN apportèrent leur soutien à la réforme, de même que la Fédération des conseils de parents d'élèves présidée par Maître Cornec, elle aussi marquée à gauche[1999].

[1993] Cf. La référence à un « collègue marocain [qui] lance l'anathème sur Montaigne, Molière ou Voltaire» vise probablement les articles de Jakobiak, professeur au lycée Moulay Idriss de Fès, publiés dans *l'Université Syndicaliste*. Il s'agit, à la vérité, du seul exemple d'une position aussi extrémiste que l'on ait pu retrouver dans les supports dépouillés. Cf. Bernard Gros, « Les Anciens et les Modernes », *L'Action Universitaire,* novembre 1972, p. 3.

[1994] J.L., « Vive Marcuse ! À bas Platon ! », *L'Action universitaire,* n°21, novembre 1972, p. 2.

[1995] « La pédagogite » titre de l'article de Raymond Picard consacré à la démolition du plan Rouchette en est un bon exemple.

[1996] Raymond Picard, « Méthodologie et méthodomanie », *L'Action universitaire,* n°13, janvier 1972, p. 3.

[1997]Bernard Gros, « Les Anciens et les Modernes », *L'Action Universitaire,* novembre 1972, p. 3.

[1998] Frédéric Deloffre, « Pédagogie, anti-culture et subversion (suite). Le français entre l'être et le néant », *L'Action universitaire,* n°2, janvier 1971, p. 1.

[1999] « Les "pour" et les "contre" », La réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent, supplément à L'enseignement public, n°5, février 1971, p. 81.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

C'est pour la FEN, cependant, que l'on dispose de la documentation la plus importante[2000]. Ayant mis le français à l'étude pour l'année 1970, la FEN rassembla en effet un nombre important de contributions émanant des syndicats nationaux et des sections départementales de la Fédération. Le bilan des travaux syndicaux parut en février 1971 dans une brochure, supplément à *L'Enseignement public*, maintes fois rééditée, *La réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent*[2001]. Pour James Marangé, secrétaire général de la FEN, la question est tranchée dès l'éditorial : l'enseignement du français est bel et bien « *un* ***problème politique*** *»*. Mais pour ce socialiste, nul n'était besoin de recourir à une analyse des contradictions de la société bourgeoise. Tout en rappelant l'attachement des enseignants à la défense du « *français correct* », il rappelait que ce « *"français correct" [était] – en réalité – depuis toujours le privilège d'une certaine classe sociale* ». La recherche de méthodes pour permettre à tous les petits Français de parler et d'écrire correctement leur langue s'inscrivait logiquement dans « *le droit fil de [la] lutte pour l'égalité des chances devant l'enseignement et la culture, instrument indispensable pour la conquête d'une véritable justice sociale* »[2002]. Ce discours, assez consensuel, ne saurait masquer les importantes modulations du discours tenu par la gauche syndicale.

Une minorité – si l'on en juge d'après les contributions publiées dans la brochure – campait sur des positions très radicales. « *La langue et la littérature jouent un rôle sélectif parce qu'elles ont été conçues par la bourgeoisie dirigeante*» [2003] avait lancé, au congrès de la FEN en novembre 1969, le représentant de la section départementale de la FEN en Marne. La contribution de cette section s'inscrivit dans cette ligne, donnant à la réflexion sur l'enseignement du français l'objectif suivant :

> *« Définir un changement d'orientation dans la conception de cet enseignement qui, tenant compte de sa double fonction scientifique et idéologique, satisfasse à cette fonction dans un sens opposé à celui que lui donne le système scolaire dans notre société. L'intérêt de cette définition résidant dans une plus claire délimitation de ce qu'est notre rôle exact dans la société capitaliste, et de ce qu'il pourrait être dans une société socialiste »*[2004]

[2000] *Pour l'enfant vers l'homme*, revue de la Fédération Cornec, n'aborde guère la question ; pour le SGEN, on dispose des travaux du groupe français, qui s'étendent davantage sur les propositions concrètes que sur la signification politique de la réforme.

[2001] *La réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent,* supplément à *L'enseignement public*, n°5, février 1971, 108 p ; 2e édition en février 1972 ; 3e édition en décembre 1973 ;

[2002] James Marangé, « La querelle de l'enseignement du français », *La réforme de l'enseignement du français….*, p. 3.

[2003] *L'enseignement public,* congrès fédéral de la FEN, 25-28 novembre 1969, compte rendu du débat pédagogique, intervention de Pierre (SD Marne), p. 58.

[2004] « Le point de vue de la section FEN de la Marne. Étude sur l'enseignement du français », *La réforme de l'enseignement du français…*, *op. cit.*, p. 47.

Mais dénoncer le rôle sélectif joué par la langue et la littérature « *bourgeoises* » était une chose : en tirer des conséquences pratiques en était une autre. G. François, militant de l'école émancipée, tendance syndicaliste-révolutionnaire de la FEN, n'hésitait pas à souligner les dangers d'un enseignement récusant les normes et pratiques en vigueur :

> *« Mes élèves qui feront des études longues seront-ils "récupérés". Dois-je leur laisser leur "discours" habituel ? J'aiderai ainsi leur destin social à s'accomplir ? Ils iront dans la vie active ? Qu'importe ! Je subverse (sic) l'idéologie bourgeoise ! (mes élèves, fils de bourgeois se portent scolairement bien. Merci) »* [2005]

Du côté des gauchistes et des syndicalistes révolutionnaires – au demeurant minoritaires, si l'on en juge d'après les contributions publiées par la FEN – l'on se gardait donc, en général, d'aller trop loin dans l'iconoclasme. Il faut toutefois mentionner, sans dissimuler son caractère exceptionnel, la position défendue par Baudelot et Establet, auteurs de *L'École capitaliste en France.* Dans cet ouvrage de sociologie engagée, qui se terminait par un hommage à la Révolution culturelle chinoise, les deux auteurs dénonçaient la division de l'école française en deux réseaux parallèles, calqués sur la structure sociale, le réseau primaire-professionnel d'une part, le réseau secondaire-supérieur de l'autre. Si l'ouvrage ne portait pas directement sur l'enseignement du français, il contenait plusieurs développements à son sujet, signe à la fois de la trajectoire intellectuelle de Baudelot, normalien, agrégé de lettres (1964), et de l'influence qu'avait exercée sur lui Bourdieu.

C'est sans doute pour cette raison que l'AFPF organisa, le 13 mai 1972, une table ronde avec les deux sociologues, dont une synthèse parut en janvier 1973 dans le *Français aujourd'hui.* Pour Baudelot et Establet, la démocratisation ne devait pas passer par la recherche d'une promotion vers le réseau secondaire supérieur, mais par une promotion du primaire-professionnel :

> *« Que faire ? Nous pensons que la vraie démocratisation devrait consister à fournir au réseau PP. une puissance d'affirmation de soi qui permette de le soustraire peu à peu à sa situation d'infériorité. […] Au niveau de la classe de français, il s'agirait de montrer aux enfants d'ouvriers, eux-mêmes futurs ouvriers pour la plupart, qu'ils ont le droit de parler, qu'ils savent parler, que leurs expériences sont valables : en somme, les désinfantiliser et les déculpabiliser en valorisant ce qu'ils peuvent avoir à dire, au lieu de leur imposer comme modèle le mode de vie bourgeois ou petit-bourgeois… »* [2006]

Les divergences assez vives qui se manifestèrent, à l'occasion de ce débat, entre les deux sociologues et leurs interlocuteurs de l'AFPF, témoignaient du caractère marginal de

[2005] G. François, « Le français en col Servan-Schreiber », *L'école émancipée,* n°14, 18 mars 1972, p. 371.
[2006] « Table ronde sur "L'école capitaliste en France" », *Le Français aujourd'hui,* n°20, janvier 1973, pp. 29-30.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

cette position, y compris chez les plus militants des réformateurs. Bien peu se hasardaient – au-delà de la dénonciation de la sélection – à articuler concrètement « *rapports de classe* » et pratiques de l'enseignement du français.

Il importait en tout cas de démarquer la réforme de gauche des projets « *modernistes* » de l'aile marchante de la bourgeoisie, juges non moins dangereux que leur pendant conservateur. L'on refusait ce « *français en col Servan Schreiber* » [2007], pour reprendre le titre d'un article de *L'École émancipée,* tout autant qu'on rejetait le conservatisme d'un Gaxotte : double rejet exprimé par Jean Petite, intervenant au nom du SNES au Conseil national de la FEN des 16 et 17 décembre 1970[2008], rejoignant sur ce point l'analyse de Pierre Barbéris devant la commission[2009].

Mais cette lecture engagée de la réforme coexistait à gauche avec des discours minoritaires mais franchement dissonants. Au sein du courant syndicaliste-révolutionnaire, certains dénonçaient comme un « *rêve* » ou une « *illusion* » cet espoir d'une libération et d'une émancipation de l'homme par la réforme pédagogique, dans un système éducatif conçu avant tout pour délivrer à l'économie une main d'œuvre adaptée. Ainsi certains militants de *L'École émancipée* et de sa branche dissidente trotskyste-lambertiste *L'École émancipée pour le front unique ouvrier* se montraient-ils, comme Jean-Jacques Marie, agrégé de lettres, farouchement hostiles à une « *" rénovation" de l'enseignement du français qui, dans une société ignorant la division en classes exploiteuses et exploitées, et la division entre travail manuel et intellectuel, constituerait sans doute un excellent schéma pédagogique*» [2010] mais qui pouvait s'avérer redoutable dans une société inégalitaire.

Ces déclarations de principe s'accompagnaient parfois d'un conservatisme assumé sur le plan pédagogique. Jean-Jacques Marie avait pris la défense de la dissertation dans les pages de l'*Université syndicaliste*. Il y avait aussi fait valoir qu'on ne pouvait « *réduire la **culture** bourgeoise à l'**idéologie** bourgeoise* »[2011]. Dans la même veine, la commission Pierre Emmanuel avait reçu du Comité de lutte pour un enseignement populaire, un communiqué dénonçant, en des termes que n'aurait pas reniés l'UNI, la dégradation de l'enseignement du français qu'entraînerait la réforme : il y voyait non pas le fruit d'un complot communiste,

[2007] G. François, « Le français en col Servan-Schreiber », *L'école émancipée,* n°14, 18 mars 1972, p. 370-371.
[2008] La réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent, 3e édition, janvier 1974), supplément à L'Enseignement public, n°5, décembre 1973, p. 65-66.
[2009] Pierre Barbéris, « Problématiques et finalités de l'enseignement du français », déclaration faite à la Commission Pierre Emmanuel le 9 avril 1970, CAC, 19780674/1.
[2010] Jean-Jacques Marie, « Du rêve pédagogique au décervelage », *L'enseignement du français,* supplément de la revue *École émancipée pour le front unique ouvrier,* n°14-15, décembre 1970-janvier 1971, p. 12.
[2011] Jean- Jacques Marie, « Défense (sans illustration) de la dissertation », *US*, n°7, 2 décembre 1970, pp. 25-27.

mais une « *tentative, vouée à l'avance à un fiasco complet, de renforcement du système capitaliste* »[2012].

Sur cette dénonciation des conséquences anti-démocratiques de la réforme, l'extrême gauche rejoignait les positions d'une gauche républicaine, dont Guéhenno, ancien boursier, fut sans doute le meilleur porte-parole. Dans les pages du *Figaro,* il s'inquiéta, en août 1971, qu'on « *veuille, dans le secondaire, continuer ce qu'on a tenté dans le primaire* », dénonçant l'orgueil des sciences humaines, « *sciences des idées vagues* », pour faire l'éloge de la « *sainte simplicité* »[2013]. De l'iconoclasme gauchiste au conservatisme d'une frange de l'extrême-gauche et d'une partie de la gauche républicaine, l'éventail des positions était donc bien plus large que celui dessiné par James Marangé dans son éditorial.

L'on peut être tenté, à l'issue de ce rapide panorama, d'établir un rapprochement entre les diverses familles politiques de la gauche, leurs orientations pédagogiques et leurs prises de position face à la réforme de l'enseignement du français : gauche chrétienne et nouvelle gauche, partisanes d'une réforme pédagogique ambitieuse, courant bien représenté dans le groupe *Enseignement 70*, gauchisme iconoclaste, prêt à jeter à bas la culture bourgeoise, sur le modèle de la révolution culturelle chinoise, extrême-gauche révolutionnaire et gauche républicaine se rejoignant, au fond, sur un certain conservatisme pédagogique. Il faudrait pourtant se garder d'une lecture trop systématique. Pierre Antonini et Maurice Lacroix tous deux critiques face aux projets de rénovation de l'enseignement du français[2014], étaient par ailleurs militants du PSU[2015]. Seule une étude détaillée du parcours des professeurs engagés en politique permettrait de connaître la fréquence de ces profils dissonants.

* Conservatisme politique et conservatisme pédagogique : une équation trop simple

Si l'on quitte la sphère de la gauche enseignante pour s'intéresser aux groupements apolitiques ou nettement conservateurs, l'on assiste aussi à la contamination réciproque du politique et du pédagogique, cette fois au détriment de la rénovation. Les débats internes et les positions officielles du SNALC, de la Société des agrégés et de la Quinzaine Universitaire reflètent cependant des configurations assez variables.

[2012] « Protestation du Comité de lutte pour un enseignement populaire », 19 mars 1970, CAC, 19780674/1.
[2013] Jean Guéhenno, « Parler français », *Le Figaro,* 13 août 1971, p. 2.
[2014] Voir notamment les interventions de Maurice Lacroix à la Franco-Ancienne et à la Société des agrégés (*infra)* ainsi que les courriers de Pierre Antonini publiés dans le *Français aujourd'hui* et l'*Université Syndicaliste* (*supra).*
[2015] Notice biographique de Maurice Lacroix dans Jean-François Kesler, *De la gauche dissidente au nouveau parti socialiste, op. cit.* ; « ANTONINI, Pierre », Points de repères-inf. Bulletin numérique et périodique de l'IRHSES, octobre 2008, pp. 5-6.

De ces trois groupements, le SNALC est celui dont la ligne s'approchait le plus de celle de l'UNI. La *Quinzaine Universitaire* publia régulièrement, à compter de février 1971, une sélection d'articles – repris du *Figaro,* de *Valeurs actuelles,* de *Paris Jour* etc. – , répercutant à l'envi les thèses de l'UNI sur l'origine stalinienne de la réforme et sur ses méfaits pour la culture. Les premières prises de position officielles du syndicat, ne firent, cependant, guère d'allusions à cette dimension politique. La lettre du 17 mars 1971, adressée conjointement au *Figaro* par le SNALC, l'Association pour la défense du latin et l'Association pour la défense du français, en réaction à un article publié par Pierre Emmanuel quelques jours plus tôt, n'avait pas d'accent politique : les associations s'y inquiétaient de ce que la réforme puisse déboucher, selon Pierre Emmanuel, sur une nouvelle « *orientation de la façon de penser, de sentir, d'imaginer des adultes de demain*» [2016] . De même, la motion sur la réforme de l'enseignement du français adoptée par le congrès du SNALC réuni en avril 1971, se contentait de dénoncer l'absurdité et l'extravagance du plan de rénovation, sans s'aventurer sur le terrain politique[2017].

Le pas fut franchi en 1972. En vue du prochain congrès syndical, Constant publia en mars 1972 dans la *Quinzaine Universitaire* un rapport intitulé « *Défense de la langue française et enseignement du français* ». Au terme d'une critique méthodique du plan Rouchette, il y signalait l' « *obédience marxiste ou marxisante* » des nombreux membres de la commission. S'il mentionnait, sans la reprendre à son compte, l'hypothèse du complot, il soulignait que la composition de la commission ne pouvait manquer d'avoir un impact sur ses réflexions, « *en vertu du fait "qu'un pommier ne produit, naturellement, que des pommes "*»[2018] . Repris dans la brochure publiée par le SNALC pour présenter sa doctrine et son programme, ce texte qui entérinait, dans une version atténuée, la lecture politique de l'UNI, revêtit un caractère officiel. Lui fit écho la motion adoptée par le congrès syndical le 27 mars 1972. Cette motion, beaucoup plus longue que la précédente, mentionnait les « *bases plus idéologiques que scientifiques* » du plan Rouchette, et s'inquiétait d'une pédagogie susceptible de «*faire […] de l'individu un instrument au service d'un système totalitaire*» [2019] . Ainsi le rejet de la réforme du français se comprenait-il comme un élément de la lutte contre le totalitarisme. Réaction politique et conservatisme pédagogique allaient donc de pair, au SNALC comme à l'UNI.

[2016] *La Quinzaine universitaire*, n°710, 1er avril 1971, pp. 616-617.
[2017] *La Quinzaine universitaire*, n°712, 10 mai 1971, pp. 715.
[2018] M. Constant, « Défense de la langue française et enseignement du français », *La Quinzaine universitaire,* n°723, 10 mars 1972, p. 470.
[2019] *La Quinzaine universitaire*, n°725, 20 avril 1972, p. 628.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

La trajectoire de la CNGA s'écarte assez nettement de cette dynamique. L'on retrouve en effet, dans les pages de *L'Université autonome*, diverses prises de position favorables à une réforme raisonnée de l'enseignement du français. Sans doute les adversaires de la réforme, de quelque bord qu'ils fussent, étaient-ils prêts à concéder qu'on pouvait améliorer les méthodes anciennes, mais à la CNGA, il ne s'agissait pas seulement d'une concession formelle pour échapper au reproche d'obstruction systématique, mais bien d'une véritable direction de travail. Ainsi l'assemblée générale, réunie les 16 et 17 mai 1970, avait-elle adopté, au terme d'un vote partagé - 8 voix contre et 59 abstentions, nombre de présents non précisés - une motion sur l'enseignement du français, dessinant les grandes lignes d'une réforme certes modérée, mais qui assumait la rupture avec les méthodes antérieures[2020]. S'il accueillait dans ses rangs le vice-président de l'Association pour l'enseignement du français, René Robert, le syndicat s'écartait nettement de la ligne défendue par cette association. Cette majorité réformiste sur le plan pédagogique se confirma à l'assemblée générale suivante par l'adoption d'une nouvelle motion sur l'enseignement du français, en dépit de 108 votes contre, signe de l'aggravation des clivages[2021].

Pourtant, la CNGA se rangea au nombre des opposants au plan de rénovation. Le 28 novembre 1970, elle s'associa au syndicat autonome des facultés de lettres, pour exprimer ses inquiétudes devant ce projet de réforme de l'enseignement du français[2022]. Certes, seul le bureau du syndicat se prononçait sur les communiqués : il avait suffi que la minorité conservatrice fût mieux représentée dans les instances nationales pour rendre ce décalage possible. Mais encore fallait-il que ce décalage ne paraisse pas trop illégitime aux adhérents. Le contenu du communiqué tout comme l'éditorial du président, publié dans le numéro suivant, montrent que l'argument politique joua un rôle décisif dans l'adoption de la position officielle, ou tout au moins dans sa justification.

Après avoir rappelé la nécessité d'une réforme de l'enseignement du français, Paul Canonne, président du bureau, terminait son éditorial par un paragraphe significativement intitulé « *L'enjeu politique de la destruction du français* » : s'appuyant sur des citations empruntées à deux ouvrages allemands, il y suggérait que la réforme de l'enseignement de la langue pourrait être le point de départ d'une mainmise sur les esprits[2023]. C'est ici le national-socialisme qui servait de repoussoir, non les régimes soviétiques : à l'anticommunisme

[2020] *Université autonome*, n°13, juin 1970, p. 27.
[2021] *Université autonome*, n°22, juin 1971, pp.15-16.
[2022] *Université autonome*, n°17, janvier 1971, pp. 10-11.
[2023] P. Canonne, « La querelle des Anciens et des Modernes ? », *Université autonome*, n°18, février 1971, pp.1-2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

farouche affiché par l'UNI, on préférait l'anti-totalitarisme. Mais à cette nuance près, le motif premier du rejet de la réforme était bien politique. La politisation du débat avait conduit au retrait du syndicat sur des positions pédagogiquement conservatrices.

Les positions prises par la Société des agrégés reflètent une configuration encore différente. Contrairement à la CNGA, il ne semble pas avoir existé, à la Société des agrégés, de courant favorable à la réforme de l'enseignement du français. Il n'est donc pas étonnant qu'elle ait pris position contre le plan de rénovation. Le communiqué de presse diffusé le 6 mars 1971 commençait par une condamnation solennelle des « *théories à la mode* » en pédagogie, à savoir le refus des contraintes, des programmes, des sanctions, du risque d'échec et des références au passé culturel de la nation. C'est donc sous le signe du conservatisme pédagogique qu'elle plaçait le rejet d'une réforme devant conduire à « *l'abandon progressif de l'étude des grandes œuvres littéraires* », et suspectée de faire de l'élève un « *bavard brouillon* ». Mais tout en assumant son conservatisme pédagogique, la Société des agrégés refusait de lui donner une signification politique. La référence à Jean Guéhenno permettait au bureau de la société d'échapper à tout procès en conservatisme politique.

Les débats de l'assemblée générale des 3 et 4 avril 1971 éclairent les raisons de ce choix. Si certains sociétaires reprirent à l'identique les thèses de l'UNI sur le complot marxiste, Lacroix – qui participait alors régulièrement aux réunions du bureau de la Société des agrégés – demanda qu'on ne politisât pas le débat[2024]. Récusant l'idée que la réforme puisse servir à la démocratisation de l'école, il rejetait tout autant la théorie du complot servant les visées communistes. Homme de gauche, Lacroix ne partageait pas l'anticommunisme exacerbé de l'UNI. D'ailleurs, Cogniot, sénateur communiste, était fréquemment célébré par la SPFLA pour ses prises de position en faveur des langues anciennes. Il n'y avait donc rien de surprenant à ce que Lacroix rejette l'analyse de l'UNI. Bayet, président de la société, marqua son approbation pour cette position mesurée, qui correspondait, du reste, au communiqué diffusé un mois plus tôt. Il paraissait inutile, voire dangereux de donner au rejet de la réforme une signification politique.

* Réformisme de droite ou réformisme des neutres ?

Entre la Société des agrégés, refusant de donner au conservatisme pédagogique une signification politique, et le SNALC, adhérant sans réserve au discours de l'UNI, les hésitations de la CNGA témoignaient de la présence, à droite, d'une vraie tendance

[2024] Assemblée générale des 3 et 4 avril 1971, *L'Agrégation*, n°187, juin-juillet 1971.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

réformiste. Ce réformisme de droite était incarné, entre autres, par la Fédération de parents d'élèves de l'enseignement public – Fédération Armand, considérée parfois comme une association de droite, par opposition à la Fédération Cornec – et par le mouvement de l'*Université moderne*, qui revendiquait son anti-marxisme.

Au congrès organisé du 7 au 9 mai 1970, avant que la polémique n'éclate, la Fédération Armand avait adopté une motion sur la rénovation de l'enseignement du français. Dans cette motion, l'énoncé des objectifs de l'enseignement du français – « *maîtrise de l'expression écrite et orale dans la langue utilisée de nos jours* », familiarisation avec un « *humanisme moderne* », appréhension de la «*continuité entre la pensée des auteurs anciens et les thèmes généraux de réflexion de l'homme d'aujourd'hui* » – justifiait à lui seul la demande de rénovation. Si la motion ne comportait nulle considération sociale ou politique, elle n'en plaidait pas moins pour que « *l'enseignement du français soit repensé sur des bases nouvelles* » et dans un « *esprit nouveau* »[2025].

Le déclenchement de la polémique n'infléchit en rien la position de la Fédération Armand. Suite à une demande d'audience déposée dès le mois de juin 1970[2026], Kohn, président de la commission d'étude pour l'enseignement du 2nd cycle et membre du comité fédéral de la Fédération, accompagné de Madame Magnier, membre du comité fédéral, vinrent exposer leurs vues et distribuer la motion du congrès de mai 1970. Pierre Barbéris lui-même souligna les convergences de vue entre les positions défendues par la Fédération et celles de la commission[2027].

L'Université moderne, association fondée en 1966 sur un rejet du marxisme universitaire[2028], s'inscrivit dans la même ligne. En janvier-février 1971, le bulletin de l'association consacra un numéro spécial à l'enseignement du français. Son président délégué, le gaulliste François-Georges Dreyfus, y plaidait pour une « *mutation dans l'enseignement du français* »[2029]. Le numéro publiait aussi le texte d'un questionnaire sur la rénovation du français, élaboré par une Commission d'étude de la rénovation du français, que présidait Bluette Solon, directrice du Lycée Fénelon. Quelques mois après l'offensive lancée

[2025] Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public, motion sur la rénovation de l'enseignement du français, remise en séance aux membres de la commission Pierre Emmanuel, 1er avril 1971, CAC, 19770573/1 ; voir aussi « Rénover l'enseignement du français », *La Voix des parents*, n°167, avril-mai 1970.
[2026] Commission Pierre Emmanuel, séance plénière du 11 juin 1970, compte rendu, CAC, 19780674/1.
[2027] Commission Pierre Emmanuel, séance plénière du 1er avril 1971, compte rendu, CAC, 19780674/1.
[2028] Dans l'éditorial du n°1, mai 1966, Léo Hamon définissait ainsi l'objectif de l'Université moderne : « inviter à se regrouper tous les enseignants qui ont compris la nécessité de la modernisation, qui ne juxtaposent pas par exemple conservatisme professionnel et révolutionnarisme politique », *L'Université moderne*, n°1, mai 1966, p. 2.
[2029] François-Georges Dreyfus, « Éditorial », *Université moderne*, n°33, janvier-février 1971, p. 2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

par l'UNI, un mouvement notoirement à droite proposait une lecture alternative de la rénovation de l'enseignement du français. Cette initiative fut saluée en haut lieu. Deux membres de la commission de français de l'Université moderne, Odette Goncet, professeur en lycée technique, et Solange Séailles, agrégée de lettres modernes, professeur au CNTE, furent associés, au début de l'année 1971, aux travaux de la commission.

Pour ces divers groupements, la rénovation ne s'inscrivait pas dans une dynamique politique : il y allait simplement de l'amélioration d'un enseignement à tout point de vue crucial. Aussi leur positionnement ne différait-il guère de celui des neutres, de ceux qui, de droite ou de gauche, refusaient de donner une signification politique à la réforme. On peut situer dans cette catégorie les interventions de Pierre Emmanuel et de Gérald Antoine en faveur de la réforme. Pierre Emmanuel se plaçait d'abord dans une perspective de développement individuel et culturel. Récusant « *le catéchisme culturel appris sans joie à l'école* » [2030], il appelait de ses vœux une réforme qui mettrait au cœur de l'enseignement le potentiel de liberté et de création de chaque enfant. Sa réflexion pédagogique faisait directement écho à celle qu'il avait menée en parallèle en sa qualité de président de la commission culturelle du VIe Plan. Pour Gérald Antoine, qui se fit, dans la revue *Preuves*, l'avocat de la réforme, il fallait répondre aux « *appels angoissés des responsables de l'administration comme de l'économie : "Quand nous enverrez-vous des jeunes gens sachant parler et écrire en français ?"* » [2031] .

La politisation du débat eut donc pour effet d'accentuer les divisions des partisans de la réforme, en durcissant – ou en dessinant ? – une frontière entre une modernisation technocratique et une rénovation de gauche. Si l'on se fonde sur l'évolution de la CNGA, il semblerait que la stratégie de l'UNI soit parvenue, dans certains cas, à faire basculer certains groupements dans l'opposition à la réforme. Pour autant, elle ne fit disparaître ni le courant réformiste de droite, ni la masse des neutres, au nombre desquels se rangeaient Pierre Emmanuel, Gérald Antoine, ou encore Défense de la jeunesse scolaire qui plaidait pour « un *progressisme réfléchi* », et un « *travail rationnel en dehors des luttes de partis* »[2032].

3. L'évolution du débat sur la scène politique

Orchestrée par les acteurs du champ pédagogique, la politisation du débat sur la réforme de l'enseignement du français semblait appeler une prise en charge, par le champ

[2030] Pierre Emmanuel, « Désacraliser l'école », *Le Figaro*, 2 mars 1972.
[2031] Gérald Antoine, « Pourquoi et comment enseigner le français », *Preuves*, 4e trimestre 1970, p. 78.
[2032] Courrier de Marcel Bataillon au ministre de l'Éducation nationale, 22 janvier 1971, CAC, 19780674/1. Voir aussi la lettre ouverte au ministre publiée dans *Le Monde*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

politique, de cette question pédagogique. Le transfert d'un champ à l'autre n'eut pourtant rien d'évident.

* La presse d'opinion : le jeu des extrêmes ?

Dans son enquête sur la réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire, l'équipe dirigée par Viviane Isambert-Jamati a étudié la réception du plan Rouchette dans la presse[2033]. Elle en a conclu qu'en dépit de l'engagement de quelques ténors – professeurs de lettres, écrivains, académiciens – contre la réforme, la presse s'est montrée globalement favorable : 57% d'articles favorables, contre 17% franchement défavorables[2034]. Pour éclairer les positions affichées par les diverses publications dépouillées, l'équipe s'est surtout intéressée à la composition sociologique de leur lectorat, délaissant la question de leur orientation politique. Seule l'*Humanité* échappe à la règle : le rapport souligne comment le traitement du plan Rouchette – qui fit l'objet d'un vrai travail pédagogique de la part du quotidien – s'inscrivait dans un projet global de politisation du lectorat et d'implication des ouvriers dans une question qui les concernait au premier chef[2035]. À cette exception près, l'enquête laisse globalement de côté le problème de la signification politique affectée à la réforme[2036]. Il ne pouvait être question, dans ce cadre, de se livrer à un dépouillement d'une ampleur comparable. Des sondages ciblés sur la presse hebdomadaire, qui joue un rôle annexe dans l'enquête de Viviane Isambert-Jamati, permettent toutefois de mettre en valeur quelques phénomènes intéressants, qui mériteraient, bien entendu, d'être approfondis[2037].

À gauche, les revues dominantes – *Esprit* pour la gauche personnaliste, *Les Temps modernes,* revue de Sartre, qui s'ouvre à cette date aux mouvements gauchistes, *La Pensée,* revue liée au Parti Communiste – n'abordent à aucun moment la réforme de l'enseignement

[2033] Viviane Isambert-Jamati (dir.), *La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, Éd. du CNRS, 1977, 98 p. Viviane Isambert-Jamati, J. Maucorps, B. Delrieu, *La presse française et le plan Rouchette : 1970-1973. Analyse sociologique,* Paris, CNRS, 1974, 111 p.
[2034] Viviane Isambert-Jamati *et. al.*, *La presse française…*, *op. cit.*, p.96.
[2035] *Ibid.*, pp. 103- 104.
[2036] Voir la grille d'analyse appliquée aux articles, *Ibid.*, pp. 14-15.
[2037] Pour *Esprit, Les Temps modernes, La Pensée*, l'on a procédé à un dépouillement intégral des années 1970, 1971 et 1972. Pour les hebdomadaires *L'Express* et *Le Nouvel Observateur,* l'on a ciblé la recherche sur les périodes suivantes : février-mars 1970 (sortie du manifeste de Charbonnières, mise en place de la Commission Pierre Emmanuel) ; octobre-décembre 1970 (polémique lancée par l'UNI) ; mai-juin 1972 (sortie du texte d'orientation). Nous nous sommes enfin appuyées sur les revues de presses conservées dans les archives de la Commission Pierre Emmanuel. L'enquête de Viviane Isambert Jamati portait sur les hebdomadaires suivants, dépouillés intégralement entre janvier 1970 et janvier 1973 (on note entre parenthèses le nombre d'articles signalés) : *Express* (4), *Nouvelles littéraires* (4), *Rivarol* (2), *Réforme* (2), *Aspects de la France* (2), *Le point* (1), *Le Nouvel observateur* (1), *France nouvelle* (1), *Minute* (1), *Témoignage Chrétien* (1), *L'Actualité* (1), *Journal du dimanche* (1), *Valeurs actuelles* (1), *Elle* (1), *Paris-Match* (1), *La Vie française* (1), *Figaro littéraire* (1), *Femme pratique* (1).

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

du français entre 1970 et 1972, signe que cette thématique n'apparaissait pas comme l'un des enjeux centraux de l'affrontement politique.

Dans le *Nouvel Observateur*, incarnant davantage l'esprit de la « *nouvelle gauche* », le plan Rouchette fit l'objet d'un article favorable. Ce périodique s'empara à nouveau de du thème de la réforme de l'enseignement du français, au moment où la « *répression* » des novateurs, à travers quelques cas emblématiques, s'imposa dans l'actualité au printemps 1972. Consacrant un dossier, puis un article, au cas d'Hurst, PEGC lettres-histoire géographie, il prit alors nettement partie pour ce dernier, sous la plume de Marc Kravetz qui avertit le lecteur : « *L'enjeu, ce n'est pas la réintégration d'Hurst, mais ce qu'il essaie de faire : permettre à trente enfants d'ouvriers d'apprendre librement, dans le propre langage de leur classe sociale ; libérer l'école, cette école-là, cette classe de sixième-là, fût-ce quelques mois, de l'ennui et de la résignation*» [2038]. Le discours reprenait bien la ligne des propos tenus par les réformateurs les plus marqués politiquement : l'apparition de martyrs de la révolution pédagogique renforçait la dimension politique de la réforme.

L'hebdomadaire concurrent, *L'Express,* étendard d'un centre-droit moderniste, témoigne à l'inverse de son intérêt pour une réforme dont il ne retient toutefois que la dimension technique. Faisant écho à la sortie du Manifeste de Charbonnières[2039], Danièle Granet salua le projet de réforme de l'AFPF, qu'elle justifiait en attirant l'attention du lecteur sur l'ignorance de la langue, qui frappait les « *jeunes conscrits […] incapables de lire autre chose que des bandes dessinées* », les élèves des écoles de secrétariat où « *quarante fautes par page dactylographiée sont monnaie courante* », et les « *cadres et […] ingénieurs de l'industrie […] amenés à suivre des cours pour adultes dits "de techniques d'expression"* ». Ce soutien affiché à la réforme de l'enseignement du français, soutien confirmé lorsque la polémique éclata[2040], ne doit pas dissimuler un net décalage par rapport aux ambitions des réformateurs à commencer par celles de l'AFPF.

Les deux articles ne font nulle part mention de la dimension sociale du problème : priment au contraire les considérations économiques, mises au premier plan à travers les exemples cités par la journaliste. De même la littérature n'apparaît-elle plus, sous sa plume, que comme l'accessoire d'un enseignement traditionnel et périmé. L'on est bien dans la configuration redoutée par certains promoteurs de la réforme : le soutien d'une droite moderniste qui faisait fi des ambitions sociales et culturelles de réforme telle que la rêvaient

[2038] Marc Kravetz, « La grève à onze ans », *Le Nouvel observateur,* 5 juin 1972, p. 86.
[2039] Danièle Granet, « Le français en faute », *L'Express,* 2-8 mars 1970, pp. 62-63.
[2040] Danièle Granet, « Croisade pour le participe passé », *L'Express,* 21-27 décembre 1970, p. 62.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

les plus engagés de ses partisans. Rien d'étonnant, dans ce contexte, qu'en dépit de la tonalité très favorable de l'article, Pierre Barbéris se soit inquiété de ses « *interprétations hâtives*»[2041] .

Dans la droite traditionnelle, le paysage était un peu différent. Par son passé de journaliste et son rôle dans le Congrès pour la Liberté de la Culture, financé en sous-main par la CIA et associé à la lutte anti-communiste, Pierre Emmanuel avait ses entrées dans une presse traditionnellement anti-communiste : il put ainsi, dans les pages du *Figaro,* défendre longuement la réforme à laquelle travaillait la commission, contre les accusations de Gaxotte[2042]. Mais *Le Figaro* fait ici figure d'exception.

Grâce à la revue de presse retrouvée, pour la période 1970-1972, dans les archives de la commission Pierre Emmanuel, l'on peut saisir à quel point l'éreintement de la réforme de l'enseignement du français était, en effet, devenu un point de passage obligé de la presse intellectuelle de droite. Ceci caractérise aussi bien une revue installée depuis longtemps dans le paysage intellectuel français – la *Revue des deux mondes* – que le nouvel hebdomadaire *Valeurs actuelles.* De même, trois revues qui virent le jour au début des années 1970 – *Contrepoint*[2043], *Le Monde Moderne*[2044], *Matulu*[2045] – dans un climat de résurgence d'une droite intellectuelle jusque là marginalisée par l'omniprésence du marxisme dans le champ intellectuel, prirent position contre la réforme : inspirée par des communistes, la réforme de l'enseignement du français devait être combattue au nom de la défense de la culture et de la société. Les thèses développées dans ces revues ne se démarquaient guère de celles de l'UNI, et pour cause : dans bien des cas, les responsables de l'UNI eux-mêmes étaient à l'origine des articles en question.

Ce rapide panorama de la presse d'opinion montre qu'à l'exception du Parti Communiste, la gauche française ne semble guère avoir envisagé la réforme de l'enseignement du français comme un enjeu politique, à l'inverse d'une droite plus conservatrice, qui y a vu un nouveau terrain de l'affrontement anti-communiste. On perçoit bien, en revanche, à travers l'exemple de *L'Express,* une tension entre une droite moderniste

[2041] Pierre Barbéris, rapport moral de l'Assemblée générale du 23 mai 1970, *Français aujourd'hui,* n°11, p. 56.
[2042] Pierre Gaxotte, « Le français condamné à mort », *Le Figaro,* 31 octobre 1970 ; « Le français condamné (suite) », *Le Figaro,* 28 novembre 1970 ; « Racine, auteur agricole ! », *Le Figaro,* 5-6 décembre 1970.
[2043] Michel Crouzet, « Réforme, révolution ou liquidation dans l'enseignement du français », *Contrepoint,* n°3, printemps 1971, pp. 139-156.
[2044] Frédéric Deloffre, « Pédagogie infernale », Roger Lathuillère, « Dans l'ombre du Plan Rouchette », dans *Le Monde moderne,* n°1, été 1972.
[2045] Frédéric Deloffre, « Une "Classe Rouchette" », Gérard Moignet, « Le plan Rouchette et la linguistique moderne », Roger Lathuillère (sans titre), Raymond Picard, « Vers une langue morte », *Matulu,* n°17, septembre 1972.

– prête à accueillir une réforme vue comme un moyen de renforcer l'efficacité technique de l'enseignement du français – et une droite conservatrice, plus encline à préserver les traditions qu'à saluer l'innovation.

* « *Le ministère pense-t-il que Racine soit un auteur bourgeois* ? » : le regard des parlementaires

Ce premier taleau trouve-t-il confirmation dans l'examen d'une institution qui, indépendamment de ses fonctions techniques, jouait aussi le rôle de théâtre des affrontements politiques, le Parlement ? D'après la constitution de la Cinquième République, ne relèvent de la loi que les principes fondamentaux de l'enseignement, le reste étant du domaine réglementaire. Cependant, à l'occasion de l'examen du budget de l'Éducation nationale, ou par le biais des questions écrites et orales, les députés et les sénateurs avaient la possibilité de prendre position sur la politique du gouvernement. Si les questions servaient souvent à attirer l'attention du gouvernement sur un problème local, elles pouvaient aussi donner un relais politique à un problème général échappant à la compétence du Parlement.

Le dépouillement des tables analytiques des débats du Sénat et l'Assemblée Nationale pour la IVe législature (1968-1973)[2046], témoigne de l'intérêt limité des parlementaires pour ce problème. À l'Assemblée nationale, la réforme de l'enseignement du français est évoquée deux fois par le ministre Olivier Guichard, de sa propre initiative, le 12 novembre 1969, lors de la discussion du budget de 1970[2047], et 7 juin 1971, lors de la discussion du projet de loi d'orientation sur l'enseignement technologique et professionnel[2048]. Hormis ces interventions, du ministre, l'on ne note guère qu'une prise de parole pouvant être interprétée comme un soutien à la politique du gouvernement sur ce point, celle d'André Rossi, député centriste du groupe « *Progrès et démocratie moderne* », qui déplorait le « *caractère artificiel du français imposé aux élèves* »[2049], et plaidait ainsi pour un renouvellement de l'enseignement du français.

Les autres interventions exprimaient plutôt l'inquiétude de parlementaires peu au fait des propositions concrètes avancées par la Commission. Ainsi Henri Buot, député UDR, regretta-t-il, en novembre 1972, l'absence d'information du Parlement au sujet de la réforme

[2046] Pour l'Assemblée nationale, on dispose de l'instrument réalisé par le service des archives de l'Assemblée Nationale : les « Tables générales des documents et débats parlementaires », établies par législature, et qui mentionnent les interventions, débats, questions orales avec ou sans débat, mais pas les questions écrites ; pour le Sénat, il faut s'en remettre aux tables annuelles. Compte tenu du faible retentissement des questions écrites – destinées plutôt aux problèmes des collectivités locales – on les a écartées de notre enquête.
[2047] Séance du 12 novembre 1969, *JORFDAN*, 13 novembre 1969, p. 3581.
[2048] Séance du 7 juin 1971, *JORFDAN*, 8 juin 1971, p. 2415.
[2049] Séance du 14 avril 1970, *JORFDAN*, 15 avril 1970, p. 1011.

de l'enseignement du français[2050]. Des craintes plus précises furent exprimées, non pas quant au sort de la grammaire et de l'orthographe, mais à celui que la réforme réservait à deux piliers de l'enseignement littéraire traditionnel, Racine et Corneille.

À l'intervention de Jean Capelle, s'inquiétant, en novembre 1971, de ce qu'un article de l'*Éducation* ait pu présenter le Cid comme un « *imbuvable vaudeville autour d'une paire de claques mal digérée par un ancien combattant qui refuse de dételer* » [2051], fait ainsi écho, en avril 1972, la question adressée par la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale, alors présidée par le gaulliste Alain Peyrefitte, au ministre de l'Éducation nationale à l'occasion de l'examen du budget 1973 : « *Le Ministère pense-t-il que Racine soit un auteur bourgeois et que doit être répudié tout texte que la démesure verbale d'une intelligentsia "engagée" aura voué au pilori ?* » [2052]. Que les « classiques » pussent être sacrifiés sur l'autel de la démagogie ou de la politique, voilà qui inquiétait ces députés gaullistes, alarmés par la frange la plus extrémiste des réformateurs, bien qu'elle ne fût guère représentée dans les interlocuteurs directs du ministère. Mais hormis quelques brèves allusions[2053], qui ne donnèrent pas lieu à discussion, le problème de la réforme de l'enseignement du français ne fut guère débattu au palais Bourbon.

Au Sénat, la réforme de l'enseignement du français eut un peu plus de retentissement ; une intervention de Georges Lamousse, sénateur socialiste, lors de la discussion du budget de l'éducation nationale en novembre 1971, puis le débat suscité, le 14 décembre 1971, par une question posée par Louis Gros, président de la Commission des affaires culturelles permirent un plus large échange de vues[2054]. Les positions défendues par les intervenants confortent le tableau qui se dégageait de la lecture de la presse.

Sénateur élu par les français hors de France, président de la commission des affaires culturelles du Sénat depuis 1959, Louis Gros avait coutume d'intervenir sur les problèmes de l'éducation. Rattaché aux républicains indépendants, il avait commencé sa carrière politique en 1946, en se présentant comme candidat, au Maroc, sur la Liste d'Union antimarxiste et du Parti Républicain de la liberté, pour les élections de la deuxième Assemblée nationale

[2050] Séance du 10 novembre 1972, *JORFDAN*, 12 novembre 1972 , p. 5022.
[2051] Séance du 9 novembre 1971, *JORFDAN*, p. 5547.
[2052] Question n°74, adressée par la Commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale, à propos du projet de budget 1973, transmise par une note du 19 avril 1972 au directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire, CAC, 19800375/1.
[2053] Signalons encore un appel à la prudence de Jean Capelle « devant certaines nouveautés insuffisamment confirmées par l'expérience », lors de la présentation du rapport pour avis de la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le budget de l'éducation nationale, séance du 9 novembre 1972, *JORF. Débats Assemblée nationale*, p. 4951.
[2054] Séance du 14 décembre 1971, *JORFDS*, 15 décembre 1971, pp. 3024-3033.

constituante. L'on serait tenté de voir dans cette conviction antimarxiste la raison principale de son adhésion totale aux thèses de l'UNI sur le plan Rouchette. Faisant écho aux analyses de ce groupement, il agita devant ses pairs la menace d'une révolution politique contenue en germe dans la réforme :

> *« D'autres enfin, et l'homme politique ne peut pas non plus ignorer cet aspect, vous ont aussi averti, monsieur le ministre, que M. Rouchette, que les commissions, que vos services, que tous ces gens dévoués et compétents qui poursuivent cette recherche et cette expérience ont peut-être derrière eux, en filigrane, comme pour les guider ou les inspirer, des partisans non pas d'une réforme de l'enseignement, mais d'une révolution politique qui serait la fille d'une révolution culturelle »* [2055].

À ses yeux, la réforme n'était pas seulement dangereuse en raison de l'ancrage et des références marxistes de ses inspirateurs. Les nouvelles méthodes, qui se proposaient de libérer l'expression de l'enfant, risquaient d'en faire « *un inadapté social et un contestataire systématique* ». En faisant de l'ordre grammatical le bouclier de l'ordre tout court, Louis assumait donc la dimension politique du débat sur la réforme de l'enseignement du français, qui devait, selon lui, être soumise au Parlement.

Sans accréditer cette théorie du complot, Pierre Giraud, sénateur socialiste, dressa à son tour le réquisitoire de la réforme. Tout en jugeant nécessaires certains aménagements, Giraud s'inquiétait de ce que le «*projet Rouchette* » soit *« une sorte d'offensive générale contre toutes les méthodes employées jusqu'alors pour apprendre à nos enfants leur propre langue*», à savoir « *le lien nécessaire entre le français et les langues anciennes, la littérature, la grammaire, l'orthographe* ». La langue, la culture et la civilisation étaient menacées par une réforme qui n'était plus seulement « *un problème d'enseignants et d'universitaires* », mais « *une question philosophique et politique* ». Les propos de Pierre Giraud faisaient écho à ceux que son confrère socialiste, Georges Lamousse, avait tenus quelques jours plus tôt, lorsqu'il avait incité le ministre à ne pas « *porter la hache dans le bois sacré* ».

À travers ces deux anciens professeurs – le premier était agrégé d'histoire, le second professeur d'école normale – la tradition de l'école française républicaine se rebiffait contre la réforme. Dans la bouche de Georges Lamousse, qui, dans le même discours, avait rendu hommage aux écoles normales et à l'ENS de Saint-Cloud qui l'avaient formé, le rejet de la réforme allait ainsi de pair avec la nostalgie de l'école républicaine telle que la glorifiait Péguy. Pour ces deux hommes de gauche, si le débat sur la réforme de l'enseignement du

[2055] *Ibid.* p. 3026.

français revêtait un caractère politique, c'était d'abord parce que l'avenir de l'école républicaine, et à travers lui, celui de la langue et de la culture françaises, étaient en jeu.

Sans doute n'ignoraient-ils pas que, dans la presse, la politisation du débat faisait de l'opposition à la réforme un thème de la réaction. Pierre Giraud avouait même avoir été gêné de « *n'avoir avec [lui] qu'une mise en garde de l'Académie française […] les cris d'alarme de Pierre Gaxotte, qui ne semblaient pas pour [lui] une référence politique très sûre, l'appui des mandarins […] de l'université Paris IV* » [2056]. Il s'en consolait en citant Guéhenno, Madaule, Ikor et Cassou, autant d'opposants à la rénovation qu'il était difficile de classer parmi les réactionnaires. Quant à l'ambition démocratique affichée par les promoteurs les plus politisés de la réforme, il n'en disait mot.

Seul Georges Cogniot défendit avec ardeur le projet Rouchette en soulignant son ambition démocratique. La libération de l'expression devait aller de pair avec l'entrée dans les classes des expériences concrètes et des réalités qui étaient celles des « *enfants du peuple* », et que le discours traditionnel et conformiste s'obstinait à ignorer. Les méthodes nouvelles permettraient de développer « *la capacité d'esprit critique et de libre examen* », là où les méthodes anciennes « *tendaient à former un type conforme et dûment assimilable* » [2057]. Le sénateur communiste rappela enfin que, selon la version initiale du plan de Rénovation, « *la réforme devait permettre "pour un plus grand nombre d'élèves la poursuite d'études secondaires longues"* », une formule que le gouvernement avait « *édulcorée* », la jugeant « *séditieuse* ».

Tout en soulignant le caractère démocratique de cette réforme, Georges Cogniot s'employait aussi à désamorcer les critiques de ses adversaires, inquiets du sort de la langue et de la culture. Il rappela ainsi que l'on ne renonçait pas à faire acquérir aux enfants la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire et qu'il ne s'agissait pas de solder les hautes valeurs du patrimoine national. S'il corrigeait ainsi des erreurs manifestes d'interprétation du plan de rénovation, il tirait aussi la réforme dans un sens qui, pour être plus en accord avec son tempérament et ses convictions d'agrégé de lettres classiques, helléniste distingué, trahissait en partie les intentions des réformateurs.

Ainsi sa conception de l'oral s'écartait-elle assez nettement de celle que promouvaient les linguistes. Loin de reprendre à son compte la coupure entre code oral et code écrit – point de départ de la revalorisation de l'oral dans l'enseignement – il montrait

[2056] *Ibid.* p. 3030.
[2057] *Ibid.* p. 3032

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

comment la grande prose naissait de la parole vivante, citant à l'appui de ses propos, Bossuet, auteur classique s'il en était. En le rattachant à la grande tradition rhétorique, de Démosthène à Jaurès, en passant par Danton et Bossuet, Cogniot inscrivait l'enseignement de l'oral dans une toute autre perspective que celle des linguistes.

L'écart était encore plus net à propos de l'enseignement secondaire, qu'il incluait dans son propos, tout comme les orateurs qui l'avaient précédé. D'une part, à la différence de l'AFPF, qui plaidait pour une prise en compte des diverses formes d'expression, écrite et orale, Cogniot continuait de voir dans les « *grands textes littéraires* » le cœur de l'enseignement du français, et ce pour tous les publics. Il s'indignait de ce que certains- il visait, semble-t-il, l'Université moderne – envisagent allègrement « *une curieuse répartition des textes : la littérature authentique bonne pour les uns, la prétendue élite, et les articles de journaux bons pour la masse*». Cela signifiait-il que les articles de journaux ne devaient pas avoir droit de cité dans les classes ? Son propos était suffisamment ambigu pour que l'on ne puisse y voir avec certitude une rupture avec les propositions des réformateurs.

Sur un autre point encore, il s'éloignait, et cette fois explicitement, des réformateurs : « Nous ne pensons pas du tout, comme d'aucuns l'ont dit, que l'étude méthodique de la littérature doit être repoussée dans l'enseignement supérieur », précisa-t-il. Fallait-il y voir le rejet de l'une des propositions défendues par l'AFPF dans le Manifeste de Charbonnières, où l'on pouvait lire que « l'étude systématique de l'histoire littéraire » devait commencer dans l'enseignement supérieur ? De toute évidence, Cogniot était plus à l'aise pour défendre le plan Rouchette que pour reprendre à son compte les propositions des réformateurs touchant à l'enseignement du français dans le second degré. Dans une conférence donnée devant les enseignants de la Fédération communiste de Paris, n'avait-il pas dénoncé, au printemps 1970, *« les efforts systématiques et obstinés du pouvoir pour évacuer la culture de l'enseignement le rendre purement pratique et instrumental, l'appauvrir en réduisant à la portion congrue l'histoire et la philosophie, sans parler de la lutte contre le français littéraire, contre l'héritage culturel de la Renaissance, de l'époque classique, du XVIIIe siècle »*[2058] *?*

À l'issue de ces analyses, peut-on considérer que la réforme de l'enseignement du français était perçue comme un enjeu politique par les acteurs du politique ? Si les thèses extrêmes de l'UNI ne semblent avoir rencontré qu'un écho limité – Louis Gros étant le seul

[2058] Épisode raconté dans ses mémoires. Georges Cogniot, *Cinquante-cinq ans au service de l'humanisme réel*, *op. cit.*, p. 548. Il resterait à poursuivre l'enquête dans les archives de Goerges Cogniot, conservées à Saint-Ouen, pour savoir dans quelle mesure son engagement pour le plan Rouchette était sincère ou résultait des choix du PCF.

parlementaire à s'en faire le porte-parole – la lecture de la réforme de l'enseignement du français comme clef de la démocratisation semble avoir eu du mal à percer au-delà de la sphère communiste. Le silence des revues de gauche, tout comme les positions défendues par les sénateurs socialistes, témoigne du faible rayonnement de ces thèses hors du monde enseignant. Encore la position communiste, très claire concernant l'enseignement primaire, était-elle plus ambigüe sur l'évolution de l'enseignement du français dans les établissements secondaires.

* « *Il faut continuer à enseigner l'orthographe, le calcul … et les fables de la Fontaine*»[2059] : les arbitrages de Pompidou

Peut-on, à propos de Pompidou, aller au-delà des commentaires contemporains soulignant les réticences de ce normalien, agrégé de lettres (premier reçu à l'agrégation de lettres en 1934), devant l'abandon des méthodes traditionnelles ? Quelle réalité cachait ce que Pierre Emmanuel décrivait en 1974 comme «*le mythe d'un super-conservatisme élyséen, gardien de la dissertation en trois points et de l'orthographe »*[2060] ?

Pour l'enseignement primaire, le mythe n'est pas dépourvu de fondement. Le président de la République fit sensation par une petite phrase prononcée lors de l'arbre de Noël de l'Élysée en décembre 1970. S'adressant à l'un des invités, il aurait dit : « *Il faut continuer à enseigner l'orthographe, le calcul …et les fables de la Fontaine* » [2061]. Le propos fut repris par l'UNI et par le reste de la presse et interprété, en ces temps de polémique, comme un désaveu des orientations réformatrices prises le ministre en matière pédagogique, et notamment comme un désaveu du plan Rouchette, que l'UNI accusait alors de sacrifier l'orthographe et la culture. Interprétation juste, en effet, comme le montre une note rédigée par Georges Pompidou pour son cabinet en mars 1971[2062].

Si la note portait sur la situation dans les lycées, le président concluait en soulignant « l'importance de l'enseignement du français selon des méthodes éprouvées et non en cédant à une mode qui revient à enseigner leur langue aux jeunes Français comme s'il s'agissait d'aller à l'école Berlitz apprendre une langue étrangère »*[2063]*. C'était là une allusion claire à la polémique suscitée par le plan Rouchette, qui mettait en avant l'apprentissage de la langue

[2059] Déclaration attribuée à Pompidou lors de l'arbre de Noël de l'Élysée, 1970, d'après *L'Action universitaire,* n°2, janvier 1971, p. 1.
[2060] Pierre Emmanuel, « L'enseignement du français : crise de la réforme », *Le Figaro,* 16 janvier 1974, reproduit dans les dossiers de la Commission Pierre Emmanuel, CAC, 20010360/2.
[2061] *L'action universitaire,* n°2, janvier 1971, p.1.
[2062] Document reproduit par Antoine Prost dans « Après 1968. Le président Pompidou et les lycées. Un document », *Regards historiques…*, *op. cit.*, pp. 86-89
[2063] *Ibid.*, p. 89.

orale, et proposait de recourir aux exercices structuraux, déjà en vigueur dans l'apprentissage des langues étrangères. Pour Georges Pompidou, fils d'une institutrice, les méthodes de l'école primaire républicaine avaient fait leurs preuves et il suffisait de les appliquer. Une note de Saglio, conseiller technique de Pompidou, chargé de rendre compte, en septembre 1972, d'un pamphlet de Verdier sur le plan Rouchette, vient encore confirmer le peu de cas que l'on faisait à l'Élysée de ce projet de réforme. Le conseiller y voyait une « démolition intelligente du projet Rouchette, qui attaque ses pétitions de principe (priorité à "l'oral", respect de la créativité, respect des "registres de langues")»[2064].

Le point de vue de l'Élysée sur le plan Rouchette ne s'éloignait donc guère de celui de l'UNI pour le premier degré. Du reste, en matière pédagogique, le conseiller de Pompidou, ingénieur des Mines et étranger, par son parcours, au monde de l'éducation, prêtait une oreille favorable au discours de l'UNI, porte-voix de la droite universitaire, dont il se faisait parfois l'écho dans ses notes. Il partageait avec les membres de l'UNI, comme avec Pompidou, une même méfiance pour les sociologues et psychologues marxisants, moins par peur du complot que par rejet du désordre[2065]. Il est donc tout à fait possible que la campagne de l'UNI ait influencé la position présidentielle.

Cette désapprobation en haut lieu joua sans doute, avec d'autres éléments, en défaveur de la rénovation du français à l'école élémentaire. La publication, en janvier 1971, d'une circulaire invitant les maîtres de l'enseignement élémentaire à s'en tenir, pour l'enseignement de la langue française, aux instructions en vigueur[2066], le retard apporté à la publication du Plan de rénovation, publié dans la collection *Recherches pédagogiques* au printemps 1971, la censure de plusieurs passages par le cabinet du ministre, en dépit des interventions de Louis Legrand, trouvèrent en partie leur origine, du moins on peut le penser, dans les réticences du président de la République.

Pour l'enseignement secondaire, le tableau doit être nuancé. La note précédemment citée montrait en effet que Pompidou n'était pas seulement un défenseur acharné des traditions. Le maintien d'un enseignement solide de la langue française y apparaissait avant tout comme le préalable indispensable à la remise en ordre des lycées, dont l'enseignement devait par ailleurs être allégé et recentré sur « *des notions précises, apprendre à raisonner et*

[2064] Note de Jean-François Saglio au Président de la République, 6 septembre 1972, 5 AG 2/100.
[2065] Dans le *Nœud Gordien*, Georges Pompidou ne cache pas son aversion pour le marxisme.
[2066] Circulaire n°71-29 du 26 janvier 1971, « Instructions concernant l'enseignement de la langue française dans les écoles élémentaires », *BO*, n°4, 28 janvier 1971, appendice.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

à s'exprimer »[2067]. Il plaidait ainsi pour un allègement des programmes et une spécialisation introduite dès la seconde entre littéraires, scientifiques et techniciens, ce qui allait à l'encontre des traditions de l'enseignement littéraire dans le second degré.

Le bilan des travaux du groupe de travail mis en place par Olivier Guichard, bilan analysé par Jean-François Saglio et annoté par Georges Pompidou, permet d'affiner encore l'analyse. Sur le plan des structures, le projet, résumé par Saglio, épousait les vues de Pompidou, favorable à la sélection des élèves, à la préservation d'une élite et à l'orientation précoce des moins doués. La distinction des filières y était encore plus marquée que dans le système en vigueur, et le projet prévoyait deux paliers de sortie : à la fin de la 5e et à la fin de la 3e. Les horaires distinguaient nettement, pour les classes de 6e, 5e et 2nde et 1ère, l'enseignement de la langue de celui de la littérature. En 6e et 5e, l'enseignement de «*culture et création littéraire* » était réservé aux élèves des voies A et B, appelés à poursuivre leur scolarité dans le secondaire, tandis que les élèves de la voie C, censés rejoindre l'enseignement professionnel ou la vie active après la 5e, devaient se contenter de l'enseignement dit « *Expression et communication. Connaissance de la langue maternelle* », commun à toutes les sections. La culture littéraire était donc traitée comme un luxe dont les élèves les plus fragiles n'auraient que faire. En seconde et première, à côté d'un enseignement de « *langue maternelle* » obligatoire, l'on proposait une option complémentaire d'approfondissement de « *littératures françaises et étrangères* », d'une durée de 4 heures ; cette formule, inédite, reléguait la littérature hors du champ de la culture générale de la petite élite admise à poursuivre des études longues. La spécialisation – réclamée par Pompidou – débouchait ici sur l'abandon de l'enseignement obligatoire de la littérature dans les sections non littéraires du second cycle.

Quant aux contenus et aux méthodes, ils semblaient incarner, d'après le compte-rendu qu'en faisait Saglio, un certain modernisme. Ce modernisme était particulièrement sensible pour l'enseignement du français. L'accent y était mis « *sur la pratique de la langue, écrite et parlée* ». La littérature devait être étudiée « *non plus dans un déroulement chronologique systématique mais par thèmes et auteurs sélectionnés* ». Enfin, l'enseignement du français devait faire une place à l'étude des « *valeurs communes* », et l'on devait y apprendre « *à écouter et critiquer les moyens d'information de masse* », ceci afin de « *répondre aux besoins des jeunes dans le monde contemporain* ». Si ce modernisme rappelait les vues des membres de la Commission Pierre Emmanuel, le fait qu'il coïncide avec une spécialisation poussée,

[2067] Antoine Prost, « Après 1968. Le président Pompidou et les lycées… », *op. cit.*, p. 89.

coupant l'enseignement de la langue de celui de la littérature, le situait plutôt du côté de ce qu'un Pierre Barbéris ou un Jean Petite qualifiaient de réformisme technocratique et utilitaire, faisant bon marché de la dimension culturelle de l'enseignement du français.

Ces propositions indignèrent-elles l'agrégé de lettres qu'était Pompidou, auteur d'une anthologie de la poésie ? Apparemment non : dans une brève note manuscrite, Pompidou signala son intérêt pour ce projet, sans émettre aucune réserve quant à la conception des études littéraires qu'il proposait. Georges Pompidou aurait-il été, pour le second degré, du côté des « réformistes de droite », plutôt que des défenseurs de l'histoire littéraire et de la dissertation en trois points ?

C. Réformer ou refonder : les apories de la commission Pierre Emmanuel

La commission Pierre Emmanuel a laissé de volumineux dossiers : comptes rendus de séances plénières, de sous-commissions, de groupes de travail, courriers échangés avec le président, notes adressées au ministre etc. Plus que les témoignages, souvent évasifs, de ses participants, ces documents nous éclairent sur le fonctionnement d'une instance originale. Point de rencontre entre des personnes d'horizons différents, la commission était le lieu d'affrontements plus ou moins feutrés : conflits tactiques, sur l'objet « réforme » lui-même et sur les missions imparties à la commission, mais aussi conflits de fond sur le contenu même de la réforme. La commission n'en constituait pas moins, aux yeux du pouvoir, une instance unique, chargée de missions précises : sut-elle s'en acquitter ? La question mérite examen. Enfin, la démarche constamment réflexive des membres de la commission, s'interrogeant sans relâche sur la marche à suivre pour penser la réforme de l'enseignement du français, offre un témoignage original sur la façon dont on pouvait concevoir, à l'aube des années 1970, le travail de conception d'une réforme disciplinaire.

1. Divisions tactiques et clivages de fond

* L'Institution, le prophète et les embarqués

Participer aux travaux de la commission de réforme ne revêtait pas pour tous les membres la même signification : en effet, en fonction de leur position, des groupements auxquels ils appartenaient, de leurs perspectives personnelles, ils pouvaient avoir des intérêts à défendre ou à faire valoir. La clarification de ces enjeux ne saurait être envisagée ici pour la totalité des 118 personnes associées à un moment ou à un autre aux travaux de la commission. Nous nous contenterons donc des principaux acteurs.

L'inspection générale de lettres était doublement remise en cause par l'institution d'une commission de réforme de l'enseignement du français : le mot d'ordre de la réforme disqualifiait l'enseignement du français tel qu'il était jusque là dispensé sous son magistère, et la mise en place d'une commission lui retirait ses prérogatives usuelles. Un inspecteur général de lettres en retraite se fendit d'une lettre à la commission pour déplorer que les « *programmes de français établis avec soin depuis 1967 dorment dans les tiroirs du ministère de l'Éducation nationale* »[2068]. Cette réaction ne saurait pourtant résumer l'attitude des inspecteurs généraux désignés pour participer à la commission.

Tableau 59 Les inspecteurs généraux de lettres présents dans la commission Pierre Emmanuel (1970-1974)

Doyen de l'inspection générale de lettres	Inspecteur général de lettres		Inspecteur général de l'enseignement technique	Autres	
17 mars 1970> 24 avril 1971 : Jean Boudout ↓ 24 avril 1971 > 28 octobre 1971 : Pierre Houillon ↓ 28 octobre 1971 > fin : Louis Faucon (suppléé par Marcel Maysounave) ↓	17 mars 1970 > 28 octobre 1971 : Louis Faucon ↓ 28 octobre 1971 > fin : Pierre Gioan (suppléé par Marcel Dudet) ↓	Février 1971 > fin : Roger Dumaine ↓	17 mars 1970 > fin : Guy Grand (suppléé par Bernard Vacheret) ↓	17 mars 1970 > fin : Jean Auba ↓	17 mars 1970 > fin : Marcel Rouchette ↓

Laissons de côté Guy Grand, spécialisé dans l'enseignement technique, Jean Auba – qui, bien qu'agrégé de lettres, n'appartenait pas en pratique au groupe des lettres – et Marcel Rouchette, présent pour le premier degré, et concentrons nous sur les inspecteurs chargés du second degré général. Sur le groupe des lettres, trois inspecteurs, Pierre Gioan, Louis Faucon et Roger Dumaine, participèrent activement et sur la durée aux travaux de la commission. Quel regard portaient-ils sur la rénovation ?

Lors du stage de Sèvres de 1967, Louis Faucon avait reconnu que l'explication de texte – à laquelle il consacrait son exposé – ne devait plus jouir, dans les classes de lettres, du quasi monopole qui avait été le sien, et devait laisser place à d'autres exercices. Des exposés présentés ce jour-là, celui de Louis Faucon avait sans doute été le plus ouvert aux perspectives nouvelles, tranchant avec l'exposé très académique du doyen de l'époque,

[2068] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 21 janvier 1971, compte rendu, CAC, 19770573/1.

Aristide Bocognano[2069]. Mais s'il était ouvert à de nouvelles propositions, Louis Faucon ne s'en voulait pas moins un gardien du magistère traditionnel de l'inspection générale.

En témoigne la teneur de ses interventions lors de la rencontre organisée par les CRAP entre quatre inspecteurs généraux et quatre professeurs le 19 mars 1969[2070]. Si les questions générales – tant pédagogiques qu'administratives – y avaient été abordées, l'inspection des professeurs de lettres y tint une place particulière pour une raison simple : sur les quatre professeurs présents, trois, Madeleine Dirié, Marc Genestet, et Jean Delannoy étaient des professeurs de lettres, tous trois vieux compagnons de route de la revue. Leur faisait face, aux côtés de Louis Faucon, Jeanine Déjean (vie scolaire), Lucien Géminard (techniques industrielles) et Louis François (histoire-géographie).

Dans ces échanges, que l'on devine parfois assez vifs, Louis Faucon avait adopté un style tout différent de ses collègues. Là où, par conviction ou diplomatie, ces derniers concédaient volontiers le bien fondé des remarques de leurs interlocuteurs, ou la pertinence de leurs craintes, avant, éventuellement, d'avancer un point de vue divergent, Louis Faucon choisissait une tactique très frontale, n'hésitant pas à contester très directement l'opportunité de certaines réflexions. Ce fut le cas notamment à propos de trois problèmes relatifs à l'enseignement des lettres : l'absence d'expérience des inspecteurs généraux, agrégés de lettres, dans les classes du premier cycle qu'ils étaient aussi chargés d'inspecter (pp. 15-16), les doutes des professeurs de lettres devant le bien-fondé d'un enseignement de la littérature (pp. 22-23) et la question de la norme linguistique exigée du professeur de lettres.

Cette attitude correspondait du reste à sa conception de l'inspection, telle qu'elle se dégageait de l'entretien. Tout en rendant hommage, à l'occasion, aux vertus de l'échange et du dialogue, il défendait, avec bien plus de vigueur que ses collègues, le statut traditionnel de l'inspecteur, détenteur d'une autorité, investi du droit de juger, et apte, par l'expérience accumulée lors des visites de classe, à définir les finalités et les modalités de l'instruction et de l'éducation. Madeleine Dirié pouvait bien affirmer que désormais, les professeurs voulaient « *chercher ensemble la vérité par équipes* » et non « *recevoir la vérité par en haut* » (p. 19), cette nouvelle conception de l'animation pédagogique ne trouva guère d'écho auprès de Louis Faucon, qui n'hésitait pas à se poser en défenseur de l'institution.

[2069] Louis Faucon, « L'explication de texte », L'enseignement du français et des langues anciennes, op. cit.
[2070] « Inspection générale et animation », *Cahiers pédagogiques*, n°82, mai 1969, pp. 13-69.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Pierre Gioan, plus encore que Faucon, affichait publiquement son soutien à la rénovation. L'on connaît sa réponse au manifeste de Charbonnières, publiée dans le *Français aujourd'hui* :

> *« Trente ans de pratique d'un enseignement traditionnel et deux ans d'Inspection générale ne m'empêchent pas de me trouver pleinement d'accord avec les grandes lignes de vos propositions.*
> *Cela veut dire qu'à mon avis, il y a, dans l'enseignement dit "traditionnel", beaucoup de choses qui pourraient permettre de satisfaire aux aspirations qui de plus en plus se font entendre. […]*
> *C'est là le seul point où je me trouve en désaccord radical avec les propositions de votre Association. Mais comme il ne s'agit là que d'une question rétrospective, c'est secondaire »*[2071].

L'article qu'il publia quelques mois plus tard dans *L'Information littéraire*, sous le titre « *Vers une rénovation des études de français dans le second cycle* » montrait que cette question n'était pas si secondaire à ses yeux. Il y invitait le professeur à « ***adopter une attitude résolue de rénovation dans le cadre de la tradition »***[2072], sans exclure, pour autant, des changements plus importants dans un futur proche. Il consacrait ainsi bon nombre de développements à laver la tradition des soupçons qui l'entachaient, et à blâmer les excès de ses contempteurs. Que la rénovation fût une rupture, voilà ce que refusait Pierre Gioan.

Enfin Roger Dumaine, agrégé de grammaire, ancien professeur de classes nouvelles, s'était illustré par son inventivité pédagogique dans les classes de premier cycle auxquelles, bien qu'ancien normalien, il était resté fidèle. Dans la note rédigée sur sa nomination à l'inspection générale, le groupe des lettres avait signalé qu'il « *serait d'excellent conseil pour le travail de rénovation pédagogique que nous avons entrepris* »[2073]. Rénovateur pédagogique, Roger Dumaine restait cependant très prudent à l'égard de la linguistique. Lors de son intervention aux journées de Sèvres sur l'enseignement de la grammaire en 1968, il avait rendu hommage aux vertus de la grammaire traditionnelle[2074].

Face à l'inspection générale, les représentants de l'AFPF étaient bien déterminés à donner à la rénovation toute son ampleur. L'association avait réclamé la création de la commission ; elle y était largement représentée : la configuration était des plus favorables,

---

[2071] « Courrier du manifeste », *FA*, n°11, octobre 1970, p. 66.
[2072] Pierre Gioan, « Vers une rénovation des études français dans le second cycle », *L'information littéraire*, n°5, novembre-décembre 1971, pp. 239.
[2073] Roger Dumaine, dossier individuel, CAC, 19830348/144.
[2074] Roger Dumaine, « Essai de défense de l'enseignement de la grammaire », dans *L'enseignement de la grammaire. 22/26 janvier 1968*, *op. cit.*, pp. 100-111.

mais elle n'était pas sans risque. À l'assemblée générale du 23 mai 1970, Pierre Barbéris apporta les précisions suivantes :

> *« Selon nous, l'objet de cette commission doit être de discuter et de proposer sur le fond. Sans négliger les propositions concrètes, nous refuserons de nous prêter à la simple confection d'horaires ou de programmes, dont l'élaboration revient au Ministère.*
> *Les mobiles officiels ne sont pas nécessairement semblables aux nôtres. Nous devons être présents au sein d'une Commission où il devrait normalement être traité des problèmes qui nous préoccupent. "On ne fait pas la politique du pire avec la langue maternelle". Mais Barbéris estime sans fondement la crainte – ou l'espoir- de certains, de nous voir cautionner une politique qui ne serait pas conforme à notre réflexion collective »*[2075].

Dès le départ, le cadre était tracé : l'AFPF participerait activement aux travaux mais refuserait – position inédite pour une association de spécialistes ? – de participer à l'élaboration de textes officiels. Cette position avait un double avantage. En refusant de rédiger programmes et instructions, les représentants de l'AFPF exigeaient de situer le débat au fond, seule stratégie susceptible à leurs yeux de conduire à une véritable réforme, non à un rapiéçage. D'autre part, face à une base prompte à crier à la récupération, les dirigeants se prémunissaient du soupçon de cautionner une réforme technocratique, le « *français en col Servan-Schreiber* » redouté par certains, le « *pseudo-modernisme* » ou « *pseudo-réformisme* » vilipendé par Pierre Barbéris au congrès d'Orléans[2076].

Les représentants de l'AFPF restèrent fidèles à cette ligne. Ils contribuèrent activement aux travaux de la commission, et multiplièrent les initiatives collectives. En février 1971, Roger Fayolle et Pierre Barbéris tentèrent d'entraîner la commission dans un rapport de force avec le ministère, en lui soumettant une motion qui prenait acte de l'approbation donnée au plan de rénovation par les syndicats d'enseignants (FEN et SGEN) et les associations de parents d'élèves, et qui, à l'instar de ces organisations, rappelait que la rénovation de l'enseignement n'était pas seulement affaire de méthodes mais aussi de « *conditions d'enseignement* » : formation initiale et permanente des maîtres, effectifs maxima, bibliothèque de classe. Malgré le soutien de quelques membres, cette initiative échoua : Pierre Emmanuel refusa de les suivre sur ce terrain. La commission ne devait pas devenir un instrument de pression politique sur le gouvernement[2077].

[2075] Assemblée générale du 23 mai 1970, *FA*, n°11, octobre 1970, p. 56.
[2076] Pierre Barbéris, « Où en est l'AFPF », rapport moral présenté au congrès d'Orléans, mai 1971, *FA*, n°15, novembre 1971, p. 15.
[2077] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 25 février 1971, CAC, 19780674/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Les dirigeants de l'AFPF eurent plus de succès lorsqu'ils cherchèrent à peser sur l'organisation des travaux. Le 4 mars 1971, Jacqueline Brisson, Pierre Barbéris et Roger Fayolle adressèrent une lettre collective à Pierre Emmanuel pour souligner les dysfonctionnements de la commission et réclamer un certain nombre d'aménagements : amélioration de la diffusion de l'information, exploitation des expériences en cours, notamment de l'INRDP, pour formuler des hypothèses, formation de groupes de travail homogènes[2078]. Discutées en séances, ces propositions – notamment l'idée de former des groupes de travail – firent leur chemin.

La publication d'une version censurée du Plan de Rénovation, ce sans consultation de la commission[2079], mit les représentants de l'AFPF dans une position délicate. Rester dans la commission, ne serait-ce pas cautionner cette manœuvre ? Après consultation du bureau, Pierre Barbéris adressa à la commission, au nom de l'AFPF, une lettre qui fixait les conditions de sa participation future aux travaux. Il s'agissait d'affirmer l'autonomie et les prérogatives de la Commission par rapport au ministère, dont elle ne devait pas apparaître solidaire :

> *« Nous pensons qu'en aucun cas la commission ne doit servir à cautionner aux yeux de l'opinion des réformes incomplètes ou insuffisantes qui, pour de multiples raisons, pourraient satisfaire les pouvoirs publics mais concourir à décourager les maîtres »*[2080].

Octroi de moyens, souveraineté de la commission sur ses propres textes, prises de positions claires de la commission sur les moyens budgétaires nécessaires à la rénovation : l'AFPF souhaitait pour la commission – instituée par le ministère et fonctionnant avec ses moyens – la même liberté que celle dont pouvait jouir un organisme représentatif, seule façon pour elle de rendre acceptable aux yeux des adhérents la participation à la commission. Si la présentation de l'ultimatum choqua, dans sa forme, certains membres de la commission, en revanche, tous acceptèrent de réexaminer les différents points soulevés dans la lettre et d'en faire, non un instrument de pression public contre le ministère, mais un « *directoire* » à usage interne[2081]. Au conseil d'administration du 29 janvier 1972, les membres du bureau purent donc se prévaloir de l'efficacité de leur contribution aux travaux de la commission[2082].

[2078] Courrier de Jacqueline Brisson, Pierre Barbéris et Roger Fayolle à Pierre Emmanuel, 4 mars 1971, CAC, 19770573/1.
[2079] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 1er avril 1971, CAC, 19780674/1.
[2080] Courrier de Pierre Barbéris à Pierre Emmanuel, 27 septembre 1971, CAC, 19780674/1.
[2081] Commission Pierre Emmanuel, réunion du 21 octobre 1971, CAC, 19780674/1.
[2082] Conseil d'administration, 29 janvier 1972, *FA*, n°18, juin 1972, p. 91.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

La position de Jean Demoule, représentant de la SPFLA, n'était pas moins délicate, mais pour des raisons inverses. La première réunion de la commission lui laissa une impression mitigée dont il rendit compte, non sans ironie, dans un éditorial du bulletin. Il y relevait l'orientation « *moderniste* » – anti-latin – donnée aux travaux par Olivier Guichard, et notait la présence des « *technocrates du langage* », prêts à abandonner les « *"prétendues grandes œuvres"* ». Pour autant, « *le projet de M. Rouchette [lui parut] excellent* », bien que discutable sur certains points[2083].

Au fond, Jean Demoule était surtout embarrassé par l'absence de positions de la SPFLA sur le terrain pédagogique : elle n'avait pas de « Manifeste de Charbonnières » qui pût servir de plate-forme de revendications, et il ne savait quelles positions défendre au nom de la société. Il s'en expliqua devant l'assemblée générale du 7 mai 1970 : personnellement il était partisan de laisser les professeurs libres de choisir les textes qui convenaient au niveau de sa classe, mais il craignait que ce libéralisme ne fût mis à profit par ceux qui considéraient qu' « *il n'y a pas de grands auteurs* »[2084]. L'assemblée générale adopta le vœu suivant :

> *« L'Assemblée générale s'est inquiétée des menaces qui pèsent sur la nature et l'esprit de l'enseignement du français. […] Elle fait confiance au Président et au Bureau pour agir en vue du maintien d'un enseignement ayant une authentique valeur de culture. Une commission préparera des propositions précises, que le Président défendra devant la commission ministérielle »*[2085].

La polémique lancée par l'UNI sur le plan Rouchette modifia ces lignes. Si au comité du 29 novembre, la discussion avait pu s'engager sereinement sur les expérimentations, suscitant l'intérêt des membres présents[2086], le comité du 28 février 1971 se déroula dans une toute autre atmosphère. L'éditorial du numéro de décembre 1970, dans lequel Jean Demoule avait pris très nettement la défense de la commission et de ses travaux contre les attaques de l'UNI[2087], avait suscité les inquiétudes de plusieurs adhérents. Jacqueline Duchemin avait été prise à partie par une collègue : le président de la SPFLA aurait voté la suppression de la dictée.

Sur l'invitation pressante de Maurice Lacroix le comité se garda de donner au débat une signification politique, mais plusieurs adhérents, sensibles aux critiques de l'UNI, souhaitaient que Demoule prît ses distances avec la commission. Au bureau comme au comité, Jeanne Lac, Pierre Boyancé et d'autres, lançaient des anathèmes sur les

[2083] Jean Demoule, « Premières impressions d'un commissaire », *RFA*, n°167, mai 1970, p.100.
[2084] Assemblée générale du 7 mai 1970, *RFA*, n°168, septembre 1970, p.17.
[2085] Vœu de l'assemblée générale, 7 mai 1970, *RFA*, n°167, mai 1970, p. 102.
[2086] Réunion du comité, 29 novembre 1970, *RFA*, n°170, mars 1971, pp. 9-10.
[2087] Jean Demoule, éditorial, *Revue de la Franco-Ancienne*, RFA, décembre 1970, pp. 3-5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

rénovateurs[2088]. Signe de ces tensions, l'assemblée générale de septembre 1971 adopta sur le français une motion de défiance à l'égard de son président :

> *« L'assemblée générale considère que les positions prises par le Président à la commission Pierre Emmanuel, n'engageront la Société qu'après avoir été approuvées par le bureau ou le Comité »*[2089].

En dépit de ces pressions, Demoule, apparemment convaincu de la bonne foi des membres de la commission et de la pertinence de ses travaux, beaucoup moins hostile que certains de ses collègues à la linguistique ou aux innovations pédagogiques, maintint son soutien et sa participation à la commission, allant jusqu'à publier, dans les pages de la revue, le *Texte d'orientation* adopté par la commission en mars 1972[2090]. Si Pierre Barbéris avait su user tactiquement de sa position de président de l'AFPF pour faire avancer un certain nombre de points, Jean Demoule, peu à l'aise avec les idées exprimées par les membres de son association, se montra beaucoup plus discret au sein de la commission.

La position du président, Pierre Emmanuel, mérite enfin examen. Celui-ci s'investit avec sérieux dans une mission qui le mit presque immédiatement en porte à faux avec ses collègues de l'Académie française. Soucieux de défendre la commission face aux attaques dont elle fut très vite l'objet, il se lança dans un véritable apostolat de la réforme, des articles du *Figaro*[2091] aux interventions dans *L'Éducation nationale*[2092], dialoguant avec *L'École et la Nation*[2093], revue du PCF, aussi bien qu'avec l'*Université moderne*[2094].

Dans quelles convictions s'enracinait cet apostolat ? Il ambitionnait de donner à la réforme un souffle poétique, de l'extraire des considérations techniques pour la hausser au niveau des perspectives qu'il avait esquissées à la commission des affaires culturelles du VIe

---

[2088] Réunion du comité, 28 février 1971 ; réunion du bureau, 28 mars 1971, *RFA*, n°171, mai 1971, pp. 7-13.
[2089] Vœux de l'assemblée générale, Bordeaux, septembre 1971, *RFA*, n°172, octobre 1971, p. 3.

[2090] « Commission de réforme de l'enseignement du français, texte d'orientation », *RFA*, juin 1972, pp. 34-50.
[2091] Pierre Emmanuel, « Le parler doit conduire à l'écrit », *Le Figaro*, 12 mars 1971, p. 38 ; « À propos du rapport Rouchette. La relation maître-élève », *Le Figaro*, 6 avril 1971, p.28 ; « Discipline et liberté à l'école », *Le Figaro*, 29 avril 1971 ; « La créativité », *Le Figaro*, 26 mai 1971, p. 48 ; « Le droit des maîtres à la pédagogie », *Le Figaro*, 23 septembre 1971, p. 38 ; « Désacraliser l'école », *Le Figaro*, 2 mars 1972, p.32.
[2092] Pierre Emmanuel, « Un projet pour la poésie », *L'Éducation*, 17 juin 1971, ppp. 12-15. Texte d'une intervention lors de la journée d'étude organisée, le 20 mai 1971, pour l'Association « l'éducation », sur le thème « français et mathématique ».
[2093] « Entretien avec Pierre Emmanuel », *L'École et la nation*, n°199, mai 1971, pp. 25-30.
[2094] « Le poète et la grammaire. Entretien avec Pierre Emmanuel », *L'Université moderne*, n°33, janvier-février 1971, p. 5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Plan. La créativité, la poésie, l'ouverture au monde, tels étaient les thèmes qui lui tenaient à cœur et dont il attendait que la commission s'empare[2095].

En revanche, il ne dissimulait pas son incompétence en matière de méthodes pédagogiques et son absence totale de maîtrise de ce que qu'il appelait lui-même *« les lois du pouvoir et des pressions catégorielles au Ministère de l'Éducation nationale »*[2096]. Il ne se voyait, ni comme un technicien – capable de faire avancer les travaux par des propositions concrètes, ni comme un politique – rompu aux manœuvres de couloir et capable d'obtenir gain de cause du ministère. Pour être exact, il se refusait à agir en politique, et y parvenait d'ailleurs assez bien.

Tirant le bilan de son passage à la présidence de la commission des Affaires culturelles, il publia, en mai 1971, un essai intitulé *Pour une politique de la culture*, dont quelques extraits furent publiés en avant-première dans *Le Monde* (26 et 29 mai 1971). Il y écharpait durement l'univers des khâgnes et des concours, se gaussant du « *khâgneux [qui] subit […] en quelques mois un monstrueux gavage de « connaissances », qu'il n'acquiert nullement pour les connaître, c'est-à-dire pour se former par elles, mais qu'il accumule en vue de les régurgiter au concours d'entrée* » [2097]. La suite du texte était plus édifiante encore, et s'en prenait à l'ensemble du corps enseignant. :

> *« Ainsi "formés", à quoi sont-ils bons ? […]Ces jeunes sorbonicoles, c'est de la graine de capétien, ou d'agrégé, ou* natura facit saltus, *d'ancien élève de Normale Sup. […]Et après ? Les plus chanceux, normaliens en tête, tâchent surtout de ne pas faire d'enseignement. Cette phobie s'explique : ils sortent d'être couvés et savent comment on les a faits (ou défaits). Leur idéal, c'est de "faire de la recherche" : à moins qu'on ne leur confie quelque responsabilité administrative (ou, pourquoi pas ? pédagogique) dans un cabinet ministériel. Restent les sans-grades, qui ne semblent servir qu'à lapiniser leur espèce : à croire qu'une des fonctions les plus importantes de l'Éducation nationale soit de s'auto-féconder sans trêve pour que pullule à perte de vue le professeur»* [2098].

S'il n'en laissa rien paraître, Alain Chastagnol apprécia sans doute le compliment. Suite à la vague de protestations suscitée par cette caricature des khâgnes, Pierre Emmanuel jugea bon de s'expliquer devant la commission. Il se justifia donc au cours de la réunion

[2095] Courrier de Pierre Emmanuel aux membres de la commission, proposant la création d'un groupe de réflexion sur la poésie, 21 janvier 1971, CAC, 19770573/1 ; Courrier de Pierre Emmanuel aux membres de la commission, proposant la création de deux groupes de travail, l'un sur « l'enseignement du français et l'ouverture de l'école au monde », l'autre sur « le développement de la créativité de la maternelle à la fin de l'enseignement secondaire », fin avril 1972, CAC, 19800373/9.
[2096] Courrier de Pierre Emmanuel aux membres de la commission, fin avril 1972, CAC, 19800373/9.
[2097] Pierre Emmanuel, *Pour une politique de la culture*, Paris, Éd. du Seuil, 1971, p. 151.
[2098] Pierre Emmanuel, *Pour une politique de la culture*, Paris, Éd. du Seuil, 1971, p. 151-152.

plénière du 16 décembre 1971 pendant laquelle il lui fallut essuyer les critiques de Charles Senninger et de Louis Faucon pour ces propos infondés[2099].

Jaloux de sa liberté d'expression, il réitéra ses attaques contre l'éducation à la française, quelques mois plus tard, dans un article intitulé « Désacraliser l'école », publié le 2 mars 1972 dans le *Figaro*[2100]. Cette initiative provoqua un véritable esclandre : Louis Faucon, qui souhaitait s'exprimer à ce sujet en réunion plénière, et l'avait annoncé à Pierre Emmanuel, se vit refuser la parole. Il quitta alors la séance, suivi des deux autres inspecteurs généraux présents, Grand et Rouchette. Faucon et Emmanuel s'adressèrent l'un et l'autre au ministre pour qu'il tranche leur querelle[2101]. Olivier Guichard reçut Pierre Emmanuel en audience, en présence d'Alain Chastagnol : il refusa la démission que lui proposait le président, et le convainquit de donner satisfaction à Louis Faucon à la réunion suivante[2102]. À compter de cette date, il renonça temporairement à figurer parmi les collaborateurs réguliers du Figaro.

Par delà cet incident diplomatique, vite clos, ces déclarations intempestives indisposaient les membres de la commission et discréditaient ses travaux aux yeux de l'Élysée. Faisant le point sur les travaux de la commission à la suite de cet incident, Jean-François Saglio concluait, en mars 1972 :

> *« M. Emmanuel, estimant qu'il disposait d'une liberté insuffisante, a proposé sa démission. Le Ministre ne peut l'accepter. M. Emmanuel la représentera probablement dans un mois.*
> *Cette Commission sera peut-être plus efficace après le départ de Pierre Emmanuel si on peut lui trouver un bon successeur »*[2103].

* Fractures symboliques ou problèmes pédagogiques

Les débats internes à la commission n'eurent pas grand-chose à voir avec la polémique déclenchée par l'UNI. Raymond Picard avait quitté la commission après une seule séance de travail. Roger Lathuillère se retira également après avril 1971. Les excès de l'UNI suscitaient une réprobation quasi unanime au sein de la société, l'inspection générale en tête. Louis Faucon, au nom de l'inspection générale, intervint même auprès du directeur de cabinet du ministre– en vain semble-t-il – pour lui faire valoir que la mise en cause des

[2099] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 16 décembre 1971, compte rendu, CAC, 19800375/1.
[2100] Pierre Emmanuel, « Désacraliser l'école », *Le Figaro*, 2 mars 1972, p.2.
[2101] Courrier de Louis Faucon, inspecteur général des lettres, à Olivier Guichard, ministre de l'Éducation nationale, 9 mars 1972, CAC, 19780674/2.
[2102] Compte rendu de la réunion plénière, 13 avril 1972, CAC, 19800375/1.
[2103] Note de Jean-François Saglio à l'attention de Monsieur Balladur, 16 mars 1972, 5 AG2/100.

travaux de la commission, du président et des ses membres par Deloffre au congrès de l'AUPELF en 1972 appelait « *une action de désapprobation ou de répréhension* »[2104].

Si nul ne feignait de croire qu'il s'agissait de mettre à bas l'enseignement de la littérature, d'interdire la dictée et de supprimer l'orthographe, les membres de la commission ne partageaient pas pour autant la même conception de leur tâche. Dès les premières discussions affleurèrent divers clivages. La question du latin soulevée par Olivier Guichard, et reprise par Pierre Barbéris, était encore objet de conflit : Roger Ikor[2105], Henriette Arasse[2106], professeur de khâgne Roger Lathuillère ou Jean Demoule, eurent l'occasion de rappeler leur attachement au latin, sa contribution irremplaçable à la formation des professeurs de lettres. Mais le clivage entre classiques et modernes, ou plutôt, entre antiquisants et francisant ne jouait qu'un rôle secondaire. L'essentiel des débats se situait à un autre niveau.

Fallait-il entériner la nouvelle conception de la langue promue par la linguistique, voir en celle-ci un moyen de communication social et actuel, récuser la hiérarchie entre langue écrite et langue orale, souligner la diversité des « niveaux de langue » ? Fallait-il au contraire continuer de faire de la langue écrite littéraire, du « bon français », le modèle proposé aux élèves ? Affirmer, comme le voulait Roger Ikor, « *qu'il existe une seule langue française dont la forme achevée s'incarne dans l'écrit* »[2107] ? Cette première alternative en appelait une autre : devait-on récuser la notion de chef d'œuvre, montrer l'historicité des classements et des jugements de valeur, « *[mettre] en cause une vision à la fois idéaliste et aristocratique de la vie culturelle* »[2108] ? Ou fallait-il conserver aux «bons auteurs » leur privilège exclusif sur la classe de français ? Incarnées avec vigueur dans les déclarations préliminaires de Pierre Barbéris et Roger Ikor, ces deux orientations semblaient séparées par un fossé infranchissable.

Fausse impression ? Le détail des débats montrait que, sur le plan pratique, ces propositions pouvaient se rejoindre en partie. Telle était d'ailleurs le point de vue initial de Roger Ikor :

> *« Dans son très intéressant exposé, M. Barbéris avait proposé que nos élèves pussent se faire les dents aussi bien sur tel article de l'<u>Express</u> que sur Racine. Je n'y vois pour*

[2104] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 15 juin 1972, compte rendu, CAC, 19800375/1.
[2105] Roger Ikor, « Plan pour l'intervention sauvage du 23/04/1970 », 22 avril 1970, CAC, 19780674/1.
[2106] Courrier d'Henriette Arasse à Pierre Emmanuel, 22 septembre 1971, CAC, 19780674/1.
[2107] Roger Ikor, « Plan pour l'intervention sauvage du 23/04/1970 », 22 avril 1970, CAC, 19780674/1.
[2108] Pierre Barbéris, « Problématiques et finalités de l'enseignement du français. Déclaration faite à la Commission pour la réforme du français le 9 avril 1970 », CAC, 19780674/1.

ma part aucun inconvénient, s'il s'agit d'une simple incursion et non pas d'un enseignement systématiquement concentré et centré sur la langue journalistique. Au reste, je remarque que M. Barbéris a choisi pour exemple L'Express et non pas Ici-Paris ou les bandes dessinées de France Dimanche ou les aventures de San Antonio, ou Minute, ou L'Humanité Rouge »[2109].

A contrario, Pierre Barbéris ou Roger Fayolle proposaient de renouveler l'étude de la littérature, non d'y renoncer. En réponse à un questionnaire interne, Roger Fayolle et Jacques Bersani – comme lui maître assistant à l'ENS d'Ulm – avaient ainsi résumé leurs intentions :

« Initier à la "littérature" en tenant compte des lectures courantes des élèves (et des maîtres !) On peut très bien envisager de passer de l'analyse critique de telle ou telle bande dessinée ou de tel ou tel feuilleton à l'étude de Flaubert ou de Tolstoï »[2110].

Plutôt qu'un clivage frontal, c'était un dégradé d'opinions, où l'on combinait toujours, mais dans des proportions différentes, des schémas traditionnels et des propositions plus originales. Cette configuration se retrouvait à l'examen de chaque proposition concrète. Ainsi du recours aux nouvelles critiques, dont on ne contestait pas – sauf Ikor et Onimus – l'intérêt pour les élèves, mais dont on discutait les modalités d'introduction dans le second cycle: initiation méthodique des élèves ou liberté offerte aux professeurs de varier les méthodes d'approche des textes. Ainsi encore de l'histoire littéraire, de l'ouverture du corpus aux œuvres contemporaines ou étrangères, ou de la diversité des exercices pratiqués en classe.

Restaient, en pratique, deux problèmes. Le premier – justement remarqué par Demoule – était de savoir si l'on pouvait faire confiance aux professeurs pour se montrer mesurés et équilibrés dans leurs choix. Le second – constamment souligné par les représentants de l'AFPF – tenait à la nécessité du recyclage et de la formation permanente, condition indispensable à l'actualisation de certaines propositions.

2. Prophètes ou organisateurs

La lettre de mission adressée à Pierre Emmanuel ne laissait aucun doute sur les intentions du ministère : il attendait de la commission qu'elle lui fasse des propositions concrètes en termes d'horaires, de programmes et d'instructions, en distinguant ce qui relevait d'une application immédiate et ce qui ne pouvait être envisagé qu'à moyen ou long terme. À la première réunion, le recteur Gauthier, directeur délégué aux enseignements

[2109] Roger Ikor, « Plan pour l'intervention sauvage du 23/04/1970 », 22 avril 1970, CAC, 19780674/1.
[2110] Réponse de Jacques Bersani et Roger Fayolle au questionnaire élaboré par Alain Chastagnol, avril 1971, CAC, 200020360/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

élémentaire et secondaire[2111] précisa les priorités de la commission. Elle devait, dans un premier temps, prendre connaissance des travaux de la commission Rouchette et des expérimentations en cours, afin que de nouvelles instructions, applicables jusqu'au cours moyen 2 puissent être élaborées avant le 15 juin ; d'autre part, pour le second cycle, dont la réforme était en préparation au ministère, elle devait se prononcer sur la nécessité d'envisager rapidement des modifications qui n'auraient qu'un caractère provisoire[2112].

La commission se déroba avec constance aux injonctions du ministre. Sans négliger la part des problèmes strictement organisationnels, ce décalage permanent entre les commandes ministérielles et les réalisations de la commission révélait un désaccord profond sur la notion même de réforme et sur les voies de sa mise en œuvre.

* Des commandes ministérielles déboutées

Selon des dynamiques différentes dans chacun des cas, la commission laissa tomber dans l'oubli les deux commandes précises que lui avaient adressées le ministère au début de son mandat : la mise au point d'instructions pour l'enseignement élémentaire, et la définition de nouveaux programmes pour le second cycle.

Bien que le premier degré ne rentre pas directement dans le champ de notre étude, le retentissement du plan Rouchette, ses conséquences sur les autres travaux de la commission et sur le devenir de la réforme de l'enseignement du français, ainsi que le caractère révélateur du traitement que lui réserva la commission justifie qu'on expose rapidement le sort qui lui fut réservé. Le texte sur lequel la commission Pierre Emmanuel était appelée à se prononcer n'était déjà plus celui qui résultait directement des travaux de la commission Rouchette. La synthèse de ces travaux, réalisée par Carle et revue par Legrand[2113], avait servi de point de départ aux expérimentations menées sous l'égide de l'IPN. Lors des réunions locales et nationales, et suite aux interventions des linguistes, notamment de Genouvrier, le besoin d'une réécriture s'était peu à peu fait sentir[2114]. Du 24 au 27 novembre 1969, des inspecteurs,

[2111] C'est le titre qui lui est donné dans le compte-rendu de la réunion du 17 mars, bien que la réorganisation ministérielle qui le fit passer de la fonction de directeur de la pédagogie à directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire n'ait été arrêtée que deux jours plus tard, arrêté du 19 mars 1970, *JORF*, 20 mars 1970, p. 2685.

[2112] Commission Pierre Emmanuel, compte rendu de la réunion plénière du 17 mars 1970, CAC, 19780674/1.

[2113] Pour les détails relatifs aux différentes versions du texte, voir Jacqueline Chobaux, Monique Segré, *L'enseignement du français à l'école élémentaire, quelle réforme ?*, Paris, PUF, 1981, pp. 75-103. ; le projet d'instructions initial a été publié par l'IPN dans la collection *Recherches pédagogiques*, n°38, 1968.

[2114] Dans ces réunions, Émile Genouvrier se montrait parfois très critique avec les orientations données par les instructions, notamment dans tout ce qui concernait la grammaire. Voir par exemple, l'intervention d'Émile Genouvrier au séminaire de mai 1969, *Le français à l'école élémentaire (9 et 10 mai 1969). Rapport sur les journées d'études interrégionales rassemblant les équipes qui travaillent à la mise en forme des instructions de*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

des membres de l'enseignement supérieur, des directeurs d'école normale, des animateurs des équipes expérimentales et des représentants de syndicats et associations pédagogiques rassemblés pour un séminaire de travail, avaient jeté les bases d'un « Plan pour la rénovation de l'enseignement du français ». C'est sur ce texte encore à l'état d'ébauche que la commission avait à se prononcer.

Dans un premier temps, la commission se saisit du problème en séance plénière. Sans avoir encore tranché les débats que soulevait l'établissement de son calendrier de travail, elle entendit ceux de ses membres qui étaient directement impliqués dans l'expérience lors de ses troisième et quatrième réunions le 14 et 28 mai 1970[2115]. Après un exposé général de Marcel Rouchette, Louis Legrand proposa une analyse des aspects psychologiques de l'enseignement du français, Émile Genouvrier traita des problèmes de la grammaire et de la linguistique, Georges Jean évoqua les approches de la poésie et l'IDEN Jacques Bonnet rendit compte de la mise en œuvre de l'expérimentation dans sa circonscription. Après un rapide débat, la commission confia à une sous-commission le soin d'examiner plus en détail le plan de rénovation.

Composée pour moitié de personnalités engagées dans le processus expérimental (Legrand, Jean, Rouchette et Brandicourt), la sous-commission, réunie le 3 juin, se prononça sans surprise en faveur du plan, proposant simplement d'en améliorer la rédaction[2116]. Après avoir approuvé à l'unanimité moins une voix l'orientation générale du plan de rénovation, la commission réunie en séance plénière le 11 juin 1970 donna mandat à Georges Jean d'en mettre au point de façon définitive la rédaction[2117]. La nouvelle version du texte fut étudiée en sous-commission le 29 septembre avant d'être examinée en séance plénière le 1er octobre[2118]. La commission renouvela son vote favorable avec 22 voix pour et 2 abstentions (2 personnes reportèrent leurs votes, faute d'avoir reçu le texte à temps). Si Pierre Emmanuel – qui s'était abstenu la première fois, se jugeant insuffisamment informé – s'était rallié au plan, les nouveaux recrutements, Raymond Picard et Roger Lathuillère, avaient brisé l'unanimité initiale. Malgré ces voix dissonantes, la commission valida sans guère de

---

M. l'Inspecteur général Rouchette visant à la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, annales du CRDP de Montpellier, s.d., CAC, 19880135/4.

[2115] Commission « Pierre Emmanuel », comptes rendus des réunions plénières des 14 et 28 mai 1970, CAC 19780674/1.

[2116] Commission « Pierre Emmanuel », rapport de la sous-commission chargée de l'examen du « plan Rouchette », daté du 11 juin 1970, CAC, 20010360/1.

[2117] Commission « Pierre Emmanuel », compte rendu de la réunion plénière du 11 juin 1970, CAC, 19780674/1.

[2118] Commission « Pierre Emmanuel », compte rendu de la réunion plénière du 1er octobre 1970, CAC, 19770573/1. Le compte-rendu ne permet pas de connaître avec certitude le nombre de votes contre.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

discussions le travail des équipes expérimentales sur les instructions Rouchette. Pour autant, elle s'était écartée de la ligne que lui avait fixée le ministre.

En effet le ministre avait réclamé des instructions susceptibles de faire l'objet d'une application immédiate. Rejetant cette piste, la sous-commission chargée de l'examen du projet avait repris, à ce sujet, l'avis des auteurs du plan de rénovation. Ce texte devait faire l'objet d'une diffusion rapide auprès de l'ensemble des maîtres, sans se voir pour autant conférer le statut officiel d'instructions pédagogiques. Son entrée en vigueur ne pouvait intervenir qu'après une phase de sensibilisation, et à l'aide d'une politique ambitieuse de formation des instituteurs en exercice. La commission réunie le 11 juin avait repris ce point de vue, défendu par Genouvrier, et avait confié à un groupe de travail le soin d'examiner les « voies et les moyens » d'une mise en application du plan.

Cette perspective ne séduisit pas le ministre. Le 26 novembre 1970, Gauthier vint exposer, lors d'une réunion de travail, la voie que souhaitait emprunter Guichard[2119]. Tout en approuvant le plan dans ses grandes lignes, le ministre le jugeait inapplicable en l'état : sur ce point, il ne s'écartait guère du sentiment de la commission. Mais il en tirait des conclusions différentes : il souhaitait dégager du texte des éléments susceptibles d'une application immédiate, afin de publier, avant le mois d'avril, des instructions pédagogiques nouvelles. La diffusion du plan – privé des passages qui lui donnaient des allures d'instructions pédagogiques – n'interviendrait que dans un second temps en lien avec les progrès et l'évolution de l'expérimentation. Il revenait donc à la commission d'extraire du plan quelques mesures applicables rapidement, et d'amender, dans le sens indiqué par Guichard, le contenu de ce plan.

Cet exposé suscita les réserves du groupe. Certains, semble-t-il, soupçonnèrent le ministère de vouloir se contenter d'une rénovation à minima, sans recyclage des instituteurs : Paul Imbs s'engagea à éclaircir ce point auprès de Gauthier. D'autres craignaient le simple effet de la publication de nouvelles instructions, en retrait sur le plan de rénovation. Des instructions pouvaient entraîner des réactions de rejet qu'aurait évitées une publication sans officialisation. D'autre part, en triant – mais de quelle façon ? – ce qui était « consommable » à plus ou moins longue échéance, l'on risquait tout bonnement de freiner l'élan de rénovation observable sur le terrain. Genouvrier, comme Rouchette, s'opposèrent assez vivement à la demande du ministère. La question fut laissée en l'état par la commission. La campagne de

[2119] Commission Pierre Emmanuel, compte rendu de la réunion de la sous-commission 1, 26 novembre 1970, 19770573/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

presse qui commença, à cette même période, contre le plan Rouchette, modifia les priorités du ministère.

Sans entrer plus avant dans les péripéties du plan Rouchette, l'on peut déjà noter, à propos du premier degré, la difficulté de la commission à se plier aux injonctions du ministère. Pour le premier degré, les propositions concrètes – synthétisées dans le Plan de Rénovation – ne manquaient pas. Mais faute de vouloir entériner le cadre et le calendrier imposés par le ministre, la commission – incapable, en tout état de cause, de faire prévaloir son point de vue –acceptait de passer la main et de laisser à d'autres le soin de rédiger les instructions dont le ministre avait besoin.

La seconde commande du ministère, celle qui portait sur les programmes du second cycle, ne fut guère plus honorée. La commission se déroba à cette tâche, sans toujours l'assumer clairement. Elle promit d'abord, pour Pâques 1971, un rapport sur les programmes qui ne vit jamais le jour. Renonçant à exiger de la commission une contribution positive, Olivier Guichard modifia sa demande dès la rentrée 1971. Il n'était désormais plus question, pour la commission, que de se prononcer sur « *les propositions d'aménagement des programmes que [lui] communiquerait l'inspection générale* »[2120].

Si certains membres virent bien, dans cette évolution, un risque de marginalisation de la commission, cantonnée à la relecture d'un texte de l'inspection générale[2121], la plupart s'en satisfirent. L'attitude adoptée par la commission devant le projet de l'inspection, présenté à la réunion plénière le 13 avril 1972, en fournit plusieurs indices. Une sous-commission de cinq membres – Antoinette Bachot, Jacqueline Brisson, Odette Goncet, Falga et Fresson – fut chargée de dresser un bilan des observations émanant des différents membres de la commission : ils ne reçurent, à ce sujet, que cinq commentaires individuels, signe du peu d'intérêt des membres pour cette tâche concrète. Le préambule, que la commission, réunie en séance plénière le 18 mai 1970, choisit d'ajouter au rapport du sous-groupe leva toute ambiguïté à ce sujet :

> *« La Commission rappelle qu'elle s'est fixé, dès le début de ses travaux, une perspective globale et continue de la sixième à la terminale. Cette perspective elle-même n'a de sens que si l'on prend en considération, comme le dit le Texte d'Orientation, les problèmes de l'enseignement du premier degré. La Commission se refuse à proposer, pour sa part, une réforme partielle, quelle qu'elle soit.*

[2120] Courrier d'Olivier Guichard, ministre de l'Éducation nationale, à Pierre Emmanuel, 18 octobre 1971, CAC, 19780674/2.
[2121] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 21 octobre 1971, compte rendu, CAC,19800375/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

La Commission, avant de procéder à l'examen des Propositions de l'Inspection Générale pour un enseignement de français en classe de seconde, tient donc à affirmer que les problèmes de cette classe, comme ceux de l'ensemble du second cycle, ne sauraient être valablement envisagés sans que soient réexaminés ceux du premier cycle.

La Commission déclare qu'en examinant pour avis ces Propositions, elle ne saurait en aucune manière cautionner le statu quo dans le premier cycle, cycle où se trouve, avant la sélection de la fin de la classe de troisième, la masse la plus importante et souvent la plus dépourvue des élèves.

En tout état de cause, les textes qui pourraient résulter des Propositions de l'Inspection Générale ne sauraient avoir, pour la Commission, qu'une valeur transitoire »[2122]

Ainsi, en confiant à l'inspection le soin de s'occuper des programmes, le ministère avait permis à la commission de ne pas s'écarter de la ligne qui était la sienne : ne pas concevoir de réforme qui ne fût globale, et intéressant tous les niveaux. L'attitude dilatoire de la commission par rapport aux deux commandes ministérielles qui lui avaient été adressées révélait donc que l'AFPF avait su faire prévaloir son point de vue : refus de toute compromission dans une réforme qui ne serait que partielle dans ses ambitions ou sa portée et volonté de laisser au ministre la responsabilité de l'écriture des textes officiels.

Ce refus d'une réforme parcellaire pesa très concrètement dans l'organisation du travail de la commission : en dépit des injonctions du ministère, la priorité fut accordée à la réflexion théorique, garante supposée de la cohérence et de la pertinence de la réforme, sur l'élaboration de propositions concrètes et directement applicables.

* « L'ère métaphysique »

Dès la première réunion de la commission, le 17 mars 1970, Pierre Barbéris rejeta l'ordre de priorité fixé par le ministère : on ne pouvait étudier les programmes sans s'être préalablement interrogés sur les finalités de l'enseignement du français[2123]. Si l'idée avait la faveur de Pierre Emmanuel[2124], elle n'emporta pas immédiatement tous les suffrages : l'inspecteur général Faucon, Bersani, Mauzi ou Ikor – tous quatre, rappelons-le, moins directement que les autres impliqués dans le mouvement réformateur – préféraient au contraire que l'on s'intéressât directement aux programmes.

Pierre Barbéris trouva un renfort décisif dans la personne de Lichnerowicz venu rendre compte, le 9 avril 1970, du déroulement des travaux de la commission de réforme de

[2122] « Rapport sur les propositions de l'inspection générale pour un programme d'enseignement du français en classe de seconde », s.d. (*ca.* juin 1972), CAC, 19780674/2.
[2123] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 17 mars 1970, compte rendu, CAC, 1978064/1.
[2124] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 9 avril 1970, compte rendu, CAC, 19780674/1.

l'enseignement des mathématiques. Cette dernière avait commencé par élaborer un rapport introductif qui, selon les termes employés par son président, avait permis de préciser les finalités de l'enseignement des mathématiques, de cristalliser certains objectifs, de définir une doctrine commune et de localiser les obstacles[2125]. L'idée séduisit la commission de français, et Barbéris n'eut guère de difficultés, à la réunion suivante, à rallier la commission à l'idée de consacrer une première phase de son travail à une réflexion générale qui déboucherait sur un rapport introductif[2126]. Le sort des instructions Rouchette devait être réglé en parallèle, comme on l'a vu plus haut. Le débat s'engagea donc d'emblée sur les enjeux et les finalités de l'enseignement du français et de sa réforme, à partir des exposés généraux de Barbéris et d'Ikor, mentionnés ci-dessus.

Cette approche ne laissait pas de déplaire au ministère. Répondant, en septembre, à un courrier de Pierre Emmanuel s'étonnant que la commission n'ait pas été consultée à propos de la réduction des horaires de français en 5e, Olivier Guichard en profita pour laisser sourdre son agacement devant le tour pris par les travaux de la commission :

> *« Je conçois votre étonnement, puisque la commission doit faire les propositions relatives à l'emploi du temps des élèves qui lui semblent nécessités par la réflexion pédagogique qu'elle conduit.*
> *Chaque fois qu'il a été demandé à la commission de se pencher sur les programmes et par conséquent, de proposer des horaires pour la prochaine année scolaire, elle a estimé ne pas devoir donner son avis avant qu'une discussion générale ait eu lieu sur les problèmes de l'enseignement de la langue française »*[2127].

Il pointait ainsi du doigt les inconvénients auxquels s'exposait la commission en rejetant les questions pratiques au profit des débats théoriques. Ces réticences étaient assez largement partagées dans les instances dont dépendait la commission, comme le révèle une note d'Alain Chastagnol, membre du cabinet du ministre et conseiller technique de Gauthier pour la réforme du français. Des discussions avec Gauthier et Saglio, il ressortait que l'on était à peu près convaincu, au ministère, que la commission de réforme « travaillerait peu si elle se laissait obnubiler par l'idée d'un Rapport introductif ». Chastagnol résumait ainsi les craintes exprimées ici et là :

> *« Tout approfondissement théorique préalable aux travaux conduirait à mésestimer les problèmes de l'enseignement, à mettre en exergue des oppositions politiques et*

[2125] *Ibid.*
[2126] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 23 avril 1970, compte rendu, CAC, 19780674/1.
[2127] Courrier d'Olivier Guichard, ministre de l'Éducation nationale, à Pierre Emmanuel, 14 septembre 1970, CAC, 19770573/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

métaphysiques intraduisibles dans les faits, et à faire perdre une année à la commission »[2128].

Aux yeux d'Alain Chastagnol, le salut pouvait venir d'une initiative prise par le vice-président, Paul Imbs. Ce dernier, pour sa part favorable à la rédaction d'un rapport introductif[2129], s'était engagé, de son propre chef, dans la mise au point d'une synthèse, présentée à la séance du 28 mai 1970, dégageant les points de convergence ou d'accord, qui devaient « *permettre à la Commission d'aborder de manière concrète la mission qui lui [avait] été confiée* » [2130]. Le texte, débattu en séance, avait fait l'objet d'amendements successifs, en vue d'une éventuelle publication.

Cette démarche fut saisie comme une aubaine par Chastagnol. Dans la note mentionnée ci-dessus, il proposait de suggérer à la commission que le texte élaboré par Imbs fasse office de rapport introductif, qu'il soit publié comme tel à la rentrée, afin que la commission puisse au plus vite se mettre au travail. Un courrier adressé par Guichard à Pierre Emmanuel, et commenté à la première réunion de la rentrée, le 17 septembre 1970, invita donc le président à renoncer au rapport introductif pour entamer les travaux sans plus tarder.

Pour être plus opérationnelle, la commission devait se scinder en groupes de travail. Ayant refusé la division par groupes de niveau, suggérée par Emmanuel au printemps, la commission opta, au cours des réunions d'octobre 1970, pour une répartition en deux sous-commissions, l'une chargée de l'apprentissage des moyens d'expression orale et écrite, l'autre de l'acquisition progressive d'une culture, entérinant ainsi une approche somme toute traditionnelle des deux dimensions de l'enseignement du français. La deuxième sous-commission, à la demande expresse du ministre, devait établir un rapport sur les programmes scolaires pour Pâques 1971. Par l'intermédiaire de Chastagnol, alors très présent et actif dans la commission, le ministre semblait avoir remis la commission sur le chemin des considérations pratiques.

Mais le débat sur l'organisation des travaux de la commission n'avait été tranché qu'en apparence. Les errances de la commission au cours de l'année 1970-1971, son incapacité à s'emparer des problèmes sous l'angle concret des programmes remirent à l'ordre

[2128] Note Chastagnol à Gauthier, directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire, 16 septembre 1970, CAC, 19770573/1.
[2129] Lors de la réunion plénière du 25 février 1971, Imbs regretta que le projet de rapport introductif ait été laissé en suspens. Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 25 février 1971, compte rendu, CAC, 19780674/1.
[2130] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 28 mai 1970, compte rendu, CAC, 19780674/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

du jour la solution du rapport introductif comme préalable à la réflexion pratique sur les horaires et les programmes.

En effet l'année 1970-1971 déçut les attentes : au sein de la commission comme du ministère, le mécontentement était général. Faisant suite aux constats moroses formulés lors de la réunion du 25 février 1971, les membres de la commission appartenant au bureau de l'AFPF, Pierre Barbéris, Jacqueline Brisson et Roger Fayolle, tirèrent la sonnette d'alarme dans un courrier adressé à Pierre Emmanuel le 4 mars 1971[2131] : la forme prise par les débats, tant en sous-commission qu'en commission plénière, « *simple juxtaposition d'avis personnels* », semblait conduire à une impasse. Ce courrier, commenté à la réunion plénière du 1er avril 1971 ne fut pas sans effet – comme on l'a signalé ci-dessus – mais les mesures prises ne suffirent pas à calmer les inquiétudes. Au mois de juin, c'est cette fois Roger Ikor – dont les positions, sur le fond, différaient sensiblement de celles de l'AFPF – qui fit part au président, dans un long courrier, de l'inquiétude et même de l'opposition que suscitait en lui la direction dans laquelle s'engageait la commission. Si certains de ces reproches visaient des déclarations de Pierre Emmanuel à la presse, son courrier pointait surtout des problèmes de méthode : l'absence d'ordre dans des débats où l'on ne parvenait jamais à épuiser une question et à conclure, et ce qui, selon lui, en était le corrélat, « *des engagements subreptices* » autour de telle ou telle question qui n'avaient jamais été discutées à fond[2132].

Ce sentiment de malaise n'était pas moins aigu au ministère. L'audience accordée par Olivier Guichard à Pierre Emmanuel le 11 octobre 1971 offrit au ministre l'occasion de manifester très clairement son impatience. Le courrier adressé par le ministre à Pierre Emmanuel pour fixer les nouvelles orientations de la commission ne reculait pas devant les termes les plus sévères pour dresser son bilan. Tout en reconnaissant les difficultés que posait une réforme de l'enseignement du français, toutes différentes de celles que soulevait la réforme de l'enseignement des mathématiques, il incitait la commission à envisager sans plus tarder les problèmes sous un angle pratique. « *La première période de réflexion "sauvage" est achevée* » martelait le ministre, ajoutant, quelques lignes plus loin :

> *« Il me paraît comme à vous que toute continuation d'une controverse qui ne serait pas expressément en prise sur les réalités concrètes de l'enseignement conduirait seulement à mettre en exergue, comme cela a déjà été le cas, des oppositions*

[2131] Courrier de Jacqueline Brisson, Pierre Barbéris et Roger Fayolle à Pierre Emmanuel, 4 mars 1971, CAC, 19770573/1.
[2132] Courrier de Roger Ikor à Pierre Emmanuel, le 24 juin 1971, CAC, 19780674/1.

métaphysiques irréductibles et que la commission se trouverait alors devant une aporie » [2133].

À la demande de la commission, qui craignait des fuites indiscrètes et désastreuses pour son image, le courrier fut transmis à la presse après suppression, par le cabinet, des passages les plus sévères. C'est que ce courrier contenait aussi l'approbation par le ministre, des directions dans lesquelles s'était engagée la commission avant l'été : la mise au point définitive d'un « *rapport introductif* », préalable à la spécialisation des débats, qui permettrait d'aboutir sur des points définis.

En dépit des réticences initiales du ministère, l'hypothèse du « *rapport introductif* » – tel était le terme employé dans la lettre de Guichard – avait refait surface dans la commission. Conscient des difficultés dans lesquelles s'enlisait la sous-commission 2 sur l'apprentissage de la culture, Chastagnol avait entrepris, avec l'aide de Bersani, secrétaire pédagogique de la commission, de dresser une grille des problèmes rencontrés et de faire préciser à chacun des membres sa position[2134]. Onimus avait, sur cette base, proposé un résumé des points susceptibles de faire consensus, première ébauche d'un texte définitif qui pourrait être publié et qui permettrait aux membres de la commission de voir « *où ils en sont* », « *de désarmer les campagnes de dénigrement* », et « *d'apporter une aide à de nombreux professeurs qui sont actuellement dans un grand désarroi* » [2135]. La commission plénière avait approuvé cette initiative et retravaillé ce texte dans une perspective plus générale afin d'y inclure les résultats des deux sous-commissions. Si dans un premier temps, le ministère avait su décourager la commission de mettre au point un « *rapport introductif* », à l'usage, l'élaboration d'une synthèse récapitulant les grandes orientations de la commission était apparue comme l'unique moyen de progresser dans les travaux.

Dans les faits, ce préalable s'étendit au point de compromettre le reste des travaux de la commission. En théorie, la mise au point définitive du rapport introductif ne devait absorber qu'une partie des forces de la commission : la division des deux sous-commissions en onze groupes de travail en juin 1971 annonçait une spécialisation des débats. À l'issue de l'année 1971-1972, la commission, sur la base des travaux de ces onze groupes, devait être en état de proposer un « *corps de doctrine* », selon le terme employé dans le programme de

[2133] Courrier d'Olivier Guichard à Pierre Emmanuel, 18 octobre 1971, distribuée et discutée au cours de la réunion plénière du 21 octobre 1971, CAC, 19780674/2.
[2134] Grille de lecture de la sous-commission 2 : questionnaire élaboré par Chastagnol et Bersani et réponses des différents participants, avril-mai 1971, CAC, 20020360/1.
[2135] Courrier de Chastagnol aux membres de la sous-commission 2, mai 1971,CAC, 19780674/1.

travail validé par le ministre[2136]. Au sein de la commission, tous étaient désormais convaincus de la nécessité de faire aboutir des propositions concrètes, non pas du reste sous forme de programmes, mais sous forme d'une « *doctrine* », terme fréquemment employé dans les documents internes.

Le programme fixé pour l'année 1971-1972 ne put malheureusement être respecté : la mise au point du texte d'orientation se poursuivit jusqu'en mars 1972, retardant d'autant la mise au travail effective des groupes. L'on était loin, à la fin de l'année 1972, de l'établissement d'un corps de doctrine susceptible d'être publié. Si l'on n'a pas trace des réactions d'Olivier Guichard devant ce nouveau retard, celles de Jean-François Saglio, conseiller technique de Pompidou, nous sont connues. Son jugement était sans appel :

> *« D'ici quinze jours, la note "d'orientation" résumant les vœux de la Commission sera adoptée par elle. J'en ai la première mouture. Cela ne vaut rien : c'est un résumé vague de problèmes et d'états d'âme »*[2137].

Ainsi, dans les premières années de fonctionnement de la commission, deux visions concurrentes n'ont cessé de s'affronter : la première cantonnant la réforme à une réécriture des programmes et des instructions, la seconde mettant au premier plan une réflexion d'ensemble sur la discipline se répercutant, dans un second temps, sur les textes officiels. L'analyse des relations entre le ministère et la commission met en évidence les dissensions opposant sur ce point le ministère, soucieux de disposer au plus vite de textes nouveaux, à la commission, qui donna la priorité à la réflexion théorique générale. Mais le calendrier de travail de la commission montre aussi que l'arbitrage effectué par la commission ne résultait qu'en partie d'un choix délibéré. Si certains de ses membres plaidaient en faveur d'une clarification des enjeux généraux de la réforme, avant la mise au point de nouveaux programmes et instructions, l'incapacité concrète de la commission à s'engager dans une autre voie, en dépit des injonctions ministérielles, avait pesé de manière décisive dans la décision finalement retenue de mettre au point un texte d'orientation, préalable à la mise au point de propositions concrètes.

Sans minorer le poids des problèmes liés à la présidence de la commission et à son mode d'exercice – problèmes jugés déterminants par un observateur extérieur comme Saglio – il convient d'examiner les difficultés qui ont rendu si délicat pour la commission le passage de la fonction de prophète à celle d'organisateur.

[2136] « Commission de réforme de l'enseignement du français. 1971-1972. Programme d'études et calendrier », 13 octobre 1970, CAC, 19780674/2.

[2137] Note de Jean-François Saglio à l'attention de Monsieur Balladur, 16 mars 1972, Archives de la présidence de Georges Pompidou, 5AG2 100.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

3. Débattre ou enquêter : la question des « voies et des moyens »

La commission avait une mission: fixer les lignes d'une réforme de l'enseignement du français. Mais cette mission pouvait être interprétée de diverses façons. Lorsque, quelques années auparavant, l'on avait confié à l'inspection générale le soin de réécrire les programmes du premier puis du second cycle, il ne s'agissait, pour elle – et cette acception allait de soi – que de faire le point de l'expérience acquise dans les inspections et les rencontres diverses pour apporter aux programmes et instructions les modifications indispensables. Un peu plus tard, lorsque la commission de rénovation pédagogique avait eu à se prononcer sur la réforme des épreuves de français au baccalauréat, elle avait dû, principalement, dégager un consensus entre les différents organismes représentés en son sein. Par sa composition, la commission de réforme de l'enseignement du français échappait à ces deux configurations somme toute traditionnelles, et ne renvoyait à aucune expérience connue dans cette discipline. Avait-on, au ministère, une idée plus claire de la nature du travail attendu de la commission ? Les archives laissent plutôt entendre le contraire. C'est dans les négociations relatives aux moyens octroyés à la commission que se définit, progressivement, son périmètre et son champ d'action.

* L'expérience du terrain

L'une des premières demandes adressées au ministère toucha à la nécessité d'associer des maîtres expérimentés à la réflexion. Ni Imbs, ni Emmanuel n'avaient été consultés au sujet de la composition de la commission[2138] : il n'y a donc pas lieu de s'étonner que Pierre Emmanuel ait été parmi les premiers à en souligner les limites. Son intérêt se porta tout d'abord, et ce dès la première réunion, sur la représentation des femmes et des professeurs de terrain. À sa demande, la sous-commission chargée de l'examen du plan de rénovation invita trois institutrices en exercice, Vieilledent, Vignolles et Duchatel. Ces dernières participèrent donc aux deux réunions de la sous-commission, le 3 juin et le 29 septembre 1970, ainsi qu'aux deux réunions plénières où le plan de rénovation fut discuté, le 11 juin et le 1er octobre. À la demande de Pierre Emmanuel, la commission put aussi entendre sur ce point, le 1er octobre, une professeur de CEG. Il ne s'agissait pas, du reste, d'associer durablement ces enseignants aux travaux de la commission: invitées ponctuellement, elles livrèrent leur témoignage de praticiennes, sans plus[2139].

[2138] Cf. Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du9 avril 1970, 19780674/1.
[2139] Note du 17 septembre 1970, d'Alain Chastagnol à M. Prieur, cabinet du ministre de l'Éducation nationale, , demandant des noms de professeurs de premier cycle susceptibles de participer à délibération sur le plan Rouchette et réponse manuscrite, CAC, 19770573/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Mais ces interventions rapides parurent insuffisantes à certains membres de la commission. Lors de la formation des deux sous-commissions, le 29 octobre 1970, les représentants des deux associations de spécialistes, Demoule et Barbéris, plaidèrent pour que chacune des sous-commissions puisse s'adjoindre le concours de professeurs associés[2140]. Dans un premier temps, l'on songea à cantonner ces associés à un rôle subalterne. Paul Imbs répondit ainsi à Demoule et Barbéris que les sous-commissions pouvaient faire appel, de manière temporaire, à des « experts », privés de droit de vote. Cette approche fut, dans les faits, écartée. À compter de janvier 1971, des professeurs associés furent régulièrement invités aux réunions des sous-commissions. À partir d'avril 1971, ils furent également conviés aux réunions plénières. Si, en théorie, l'on distinguait membres de la commission et professeurs associés, cette différence de statut ne semble guère avoir eu d'incidence dans le fonctionnement de la commission : les professeurs associés participèrent aux votes décisifs, notamment, par exemple, au vote sur l'approbation du texte d'orientation ou sur le rapport final de la commission.

Compte tenu des imprécisions des listes d'émargement, qui ne permettent pas, dans certains cas, de distinguer les professeurs associés et les membres, il semblerait que, sur toute la durée de vie de la commission, vingt-deux professeurs aient été associés, à un moment ou à un autre, à ses travaux, dont seize nommés entre janvier et septembre 1972. Seule une partie d'entre eux participèrent aux activités de la commission jusqu'à sa suspension en 1974. Compte-tenu des démissions et des nouvelles nominations intervenues en 1973, il semblerait que le nombre de professeurs associés à un moment donné ait été régulièrement compris entre dix et quinze. L'introduction des ces professeurs associés modifiait donc significativement l'équilibre de la commission.

D'après les fonctions de ces professeurs, qui sont connues à une exception près, la catégorie qui prédomina largement fut celle des agrégés, de lettres modernes, lettres classiques ou grammaire, exerçant en lycée: onze en tout, dont trois – qui se sont succédé à la commission – exerçant en première supérieure ou lettres supérieures. Suivaient les professeurs de l'enseignement technique : deux professeurs de CET, et deux professeurs de lycée technique auquel il faut ajouter l'un des agrégés qui exerçait en lycée technique. Enfin, l'on notera la présence de quatre experts au profil atypique : un assistant enseignant en DUEL, un professeur du service éducatif des archives nationales, un professeur au CRDP de Nancy – Fresson, que l'on a déjà évoqué plus haut – et un directeur d'études au CRFPEGC

[2140] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 29 octobre 1970, 19770573/1.

de Lille, Collignon, ces deux derniers étant directement impliqués dans des expériences de rénovation de l'enseignement en premier cycle à l'aide de la linguistique.

Les nominations avaient donc privilégié ce que l'on considérait traditionnellement comme l'élite du corps enseignant, au détriment d'une représentation fidèle de ses différentes catégories. Ainsi, l'on ne comptait pas, parmi ces professeurs, de certifié exerçant dans les sections générales du lycée ou dans un CES ; une seule PEGC fut invitée à participer aux travaux de la commission, à compter de janvier 1973. Comment expliquer ces déséquilibres, dont plusieurs membres de la commission s'inquiétèrent dès la réunion du 25 février 1971?[2141]

Pierre Emmanuel l'attribua au manque d'initiatives des membres de la commission : faute de propositions émanant de la commission, il avait suivi l'avis du ministère de l'Éducation nationale. Le ministère avait bien voulu entériner les propositions qui lui étaient faites – c'était notamment le cas de Louis Collignon – et pour le reste il avait statué à sa façon. Cette présentation travestissait en partie la réalité : le cabinet n'avait pas retenu l'ensemble des noms proposés, comme le soulignèrent aussitôt plusieurs membres de la commission. La sélection opérée ne pouvait pas davantage être imputée à l'inspection générale : à la même réunion, Louis Faucon fit savoir qu'elle était favorable à l'introduction de catégories non représentées, notamment, pour le premier cycle, des professeurs des séries II (PEGC) et III (professeurs des classes de transition et classes pratiques). En dépit de l'accueil favorable réservé par Pierre Emmanuel à ces propositions, les nouvelles nominations ne vinrent guère diversifier l'apport initial, si ce n'est en direction du technique. Il semblerait qu'au ministère – au cabinet du ministre ? – l'on n'ait pas souhaité sortir du vivier – jugé peut-être plus solide et moins aventureux – des agrégés.

Jouait peut-être aussi la question des horaires : exception faite des trois professeurs agrégés détachés à temps partiel au secrétariat pédagogique de la commission, les professeurs associés aux travaux de la commission Pierre Emmanuel n'avaient aucun dédommagement pour leur contribution : leurs interventions étaient bénévoles et n'étaient pas compensées par des décharges horaires. En mai 1972, des démarches furent entreprises pour leur obtenir une décharge horaire de 3 heures, mais apparemment sans résultat[2142]. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que les professeurs agrégés, dont l'horaire d'enseignement était moins lourd, aient été choisis de préférence aux représentants d'autres catégories.

[2141] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 25 février 1971, CAC, 19780674/1.
[2142] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière, 18 mai 1972, CAC, 19800375/1.

* Commission ou agora

En fixant sa composition, le ministère avait indiqué quelques unes des directions dans lesquelles devait s'engager le travail de la commission : la forte présence des universitaires traduisait une volonté de renouveau scientifique, celle des « honnêtes hommes », le souci de prendre en compte le point de vue des non-spécialistes. Ainsi la commission se présentait-elle d'emblée comme une sorte de forum, d'agora, entre diverses catégories intéressées. Plusieurs membres de la commission souhaitèrent ouvrir la réflexion de la commission à des perspectives nouvelles en élargissant le champ des personnes susceptibles de s'en faire entendre.

Pierre Emmanuel souhaita ainsi que le point de vue des non-universitaires puisse davantage être pris en compte dans les travaux de la commission. Les nominations de Piganiol, de Margerie, Vianney et Benoît avaient prouvé que le ministre partageait cette préoccupation, mais de ces quatre personnalités, seules les deux dernières assistèrent régulièrement aux réunions de la commission. Pour Vianney, qui recueillit immédiatement l'accord de Pierre Emmanuel, cela ne pouvait suffire : il fallait que la commission puisse entendre ce que les non-universitaires attendaient de l'enseignement de la langue. Il suggéra donc, à la réunion plénière du 14 mai 1970, d'organiser un colloque largement ouvert afin d'éclairer la commission sur ce point[2143].

Dès le départ, c'est donc la structure du colloque – autorisant échanges croisés et ateliers de travail – qui parut la plus adaptée, au détriment d'autres possibilités qui semblent ne pas même avoir été envisagées. On notera ainsi que la commission – qui à l'occasion, invitait des extérieurs à présenter des exposés techniques – ne crut pas nécessaire de programmer d'audiences systématiques de personnalités ou de représentants d'organismes divers, comme ce pouvait être le cas dans d'autres commissions. Seules deux sociétés, la Fédération de Parents d'élèves Armand, et la Société de langue et littérature française d'oc et d'oïl, furent, à leur demande, auditionnées le 1er avril 1971[2144].

Un groupe de travail émanant de la commission se chargea, en juin 1971, de définir les modalités de cette rencontre[2145]. Bien que le ministère ait donné son accord pour organiser sous son égide le colloque réclamé par la commission, l'on préféra confier cette tâche à la Fondation pour le développement culturel, sans doute pour bénéficier d'une totale liberté de manœuvre. Le ministère ne devait apporter qu'un soutien financier. L'on choisit

[2143] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du14 mai 1970, CAC, 19780674/1.
[2144] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du1er avril 1971, CAC, 19780674/1.
[2145] Compte rendu de la réunion du 22 juin 1971, 19780674/1.

aussi de faire précéder le colloque final d'une rencontre plus restreinte associant quinze membres de la commission et quinze membres extérieurs. Ce pré-colloque se déroula à Poigny-la-Forêt du 26 au 28 novembre 1971[2146].

Ces échanges attirèrent l'attention des membres de la commission sur la nécessité de replacer leurs travaux dans le cadre d'une réflexion plus générale sur l'enseignement et sur les rapports de l'école et de la société, renforçant ainsi le biais « philosophique » ou « métaphysique » qui était celui de la commission depuis le début. Soucieux de tenir ouverte cette piste de réflexion, Pierre Emmanuel, proposa, en avril 1972, de mettre en place un groupe de travail sur le thème « *enseignement du français et ouverture au monde* », chargé, notamment, de préparer avec la Fondation, autour du *Texte d'orientation* un second précolloque, dont les thèmes et l'organisation seraient laissés aux soins des non-universitaires[2147]. Sa proposition fut acceptée par la commission et, avec l'aide du groupe de travail, un second pré-colloque fut organisé à Poigny-la-Forêt en novembre 1972[2148].

Pierre Emmanuel fut encore à l'initiative de l'ouverture de la commission aux représentants des pays francophones. La question de la francophonie n'avait été soulevée par Olivier Guichard, ni dans la lettre de mission, ni dans son allocution d'ouverture. Parmi les membres de la commission à sa création, l'on comptait, il est vrai, Philippe Rossillon, rapporteur général du Haut comité pour la défense et l'expansion de la langue française. Mais, à la différence du Conseil international de la langue française, la francophonie ne constituait que l'un des nombreux domaines d'intervention du Haut comité. C'est donc sans y être nullement invité par le ministre que Pierre Emmanuel ouvrit la commission vers la francophonie, se prononçant, dès la première réunion, en faveur de la présence permanente d'un représentant des pays francophones aux côtés de la commission[2149].

Le cabinet du ministre soutint néanmoins, dans un premier temps, la demande de Pierre Emmanuel. Une liste de correspondants fut élaborée au cours de l'été et les premiers contacts pris à la rentrée de septembre 1970. La collaboration entre la commission et ses correspondants s'établit à deux niveaux. Ces derniers reçurent régulièrement les comptes-rendus des réunions des commissions, sous-commissions et groupes de travail, ainsi que

[2146] Note de Pierre Emmanuel aux membres de la commission sur le pré-colloque de Poigny-la-Forêt, 2 décembre 1971, CAC, 20010360/1.
[2147] Note de Pierre Emmanuel aux membres de la commission, avril 1972, CAC, 19800373/9.
[2148] Compte rendu de la réunion plénière du mercredi 29 novembre 1972, CAC, 19800373/9.
[2149] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du17 mars 1970, CAC, 19780674/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'ensemble des documents adressés aux membres de la commission[2150]. D'autre part, des rencontres régulières devaient permettre de les associer plus concrètement aux travaux en cours: il semblerait que, dans un premier temps, le ministère ait donné son accord pour trois rencontres annuelles[2151]. Enfin, signe de cette ouverture aux préoccupations de la francophonie, trois personnalités furent invitées, sur la suggestion de Chastagnol, à se joindre à la commission : Burkard, conseiller technique au cabinet du ministre des Affaires étrangères, Quemada, directeur de l'Institut des professeurs de français à l'étranger, et Reyhermé, directeur des cours de l'Alliance française[2152]. Mais des trois, seul Reyhermé s'investit sérieusement dans les travaux de la commission, participant à la quasi-totalité de ses réunions.

Dans les faits, il n'y eut, en tout et pour tout que deux rencontres : la première en novembre 1970, la seconde en juin 1971, l'une et l'autre ayant, de l'aveu général, déçu les participants. Les discussions suscitées, à la réunion plénière du 15 juin 1972, par l'organisation éventuelle d'une troisième journée, nous éclairent sur la nature des difficultés soulevées par cette collaboration[2153]. Une première difficulté découlait de la diversité de la francophonie. Pour Burkard, s'il y avait d'évidentes convergences avec la Belgique, la Suisse, le Canada, où la langue française était à la fois langue maternelle et langue de scolarisation, il n'en allait pas de même pour l'Afrique du Nord, l'Afrique Noire ou l'Indochine où le statut du français, langue seconde, était étroitement lié à l'histoire de la colonisation, et dépendait du développement et du statut de langues locales qui lui faisaient concurrence. La majorité de la commission s'opposa, néanmoins à un recentrage sur les pays de la première catégorie, en raison des liens étroits que certains d'entre eux, inspecteurs ou professeurs, avaient su nouer avec les pays de la seconde catégorie, pendant la colonisation, ou dans les structures récentes de la coopération.

Cette difficulté en dissimulait une autre : qu'attendait-on de ces rencontres ? S'agissait-il de tirer bénéfice des expériences étrangères pour repenser l'enseignement français, approche qu'avait adoptée Guichard dans le courrier d'invitation à la journée de novembre 1970? [2154] S'agissait-il, à l'inverse, de faire bénéficier les pays étrangers de l'expertise française, ce que suggéra Imbs au cours de la réunion de juin 1972 ? Si le

[2150] Liste des documents adressés aux correspondants étrangers entre le 20 janvier 1971 et le 19 juillet 1972,, CAC, 19770573/ 2.
[2151] Note de Alain Chastagnol à Magniny, conseiller technique au cabinet du ministre des Affaires étrangères, hiver 1970-1971, CAC, 19770573/1.
[2152]Réunion plénière du 15 octobre 1970, CAC 19770573/1.
[2153] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du15 juin 1972, CAC, 19800375/1.
[2154] Courrier type adressé par Olivier Guichard aux correspondants étrangers pour les inviter à participer à la journée d'études de novembre 1970, s.d., CAC, 19770573/1.

rapprochement semblait, en théorie, pertinent, il était difficile de rendre ces collaborations opérationnelles : dans les faits, ces rencontres isolées se greffèrent sur le travail de la commission plus qu'elles ne l'influencèrent. Reste à savoir si, sur le plan de la diplomatie culturelle, cette collaboration contribua à asseoir l'influence de la France sur les orientations pédagogiques de la zone francophone. Mais cette question dépasse le cadre de notre étude.

Ces tentatives plus ou moins abouties pour redéfinir le périmètre que le ministère avait fixé à la commission, témoignaient d'une volonté constante de faire de cette commission un forum aussi vaste que possible où des points de vue d'origines extrêmement différentes pourraient être entendus : de l'expérience des professeurs de terrain à la réflexion plus générale sur les enjeux sociaux, culturels, économiques de l'enseignement du français, portée par les personnalités non-universitaires, sans oublier le regard oblique des représentants de la francophonie. Si la commission ne sut pas toujours exploiter concrètement ces pistes, elle eut le mérite de remettre en cause, de manière spectaculaire, l'étroite spécialisation de ceux qui, d'ordinaire, étaient appelés à se prononcer sur l'évolution des disciplines scolaires. L'enseignement du français était l'affaire de tous.

Mais cette dynamique d'ouverture, qui tirait les travaux de la commission vers le débat d'idées, coexistait avec une tendance inverse en faveur d'une mise au clair des bases objectives sur lesquelles devaient se fonder les prises de position de la commission.

* Recherche, expertise, expérimentation

Soucieux de donner aux débats toute leur ampleur, les membres de la commission étaient aussi désireux d'asseoir leurs conclusions sur des bases solides. Documentation, enquêtes, expérimentations : la commission aurait-elle les moyens de donner à ses propositions une caution scientifique ?

Dès le départ, Pierre Emmanuel souleva le problème des moyens accordés à la commission pour se tenir informée des travaux passés et en cours sur les sujets qui l'intéressaient, et pour assurer la bonne diffusion de l'information auprès de ses membres. Sur le plan administratif, la commission profitait d'ores et déjà des structures du secrétariat général des commissions, chargé des tâches matérielles (convocation, réservations de salles, etc.) nécessaires à leur bon fonctionnement. Restait à définir ce que serait son secrétariat pédagogique.

La configuration proposée par le ministère en juin 1970 fut la suivante : Bersani, sur la suggestion de Chastagnol, occuperait la fonction de secrétaire général de la commission,

chargé d'assurer la liaison entre les différentes composantes de la commission, et entre la commission et ses interlocuteurs. Il serait épaulé par deux personnes à temps partiel, venant, l'une du CIEP, l'autre de l'IPN. Suivant le schéma proposé par Chastagnol, Mmes Barbillat et Reveron rentrèrent en fonction dès la rentrée de septembre 1970 : elles devaient rassembler une documentation relative d'une part aux travaux réalisés dans les pays étrangers, d'autre part aux expérimentations en cours à l'IPN[2155]. Le ministère avait proposé en juin 1970, de leur adjoindre une personne à temps plein, par exemple un étudiant titulaire d'une maîtrise pour les autres recherches documentaires. En définitive, la configuration adoptée fut un peu différente : trois professeurs, associés d'autre part aux travaux de la commission, Mmes Bachot, Meissonnier et Seailles furent détachées à temps partiel pour effectuer diverses tâches au secrétariat pédagogique. Si Madame Bachot reprit, à la rentrée de 1972, une partie des tâches de Bersani, démissionnaire, Mmes Meissonnier et Seailles s'occupaient respectivement de l'établissement de dossiers thématiques divers, et de la revue de la presse et des revues[2156].

D'autre part, Pierre Emmanuel, soutenu par Brisson, Legrand et Vianney, avait émis dès le mois de mai 1970, le souhait qu'une salle de documentation fût mise à disposition des membres de la commission pour leur permettre de consulter les différents articles et ouvrages relatifs à leurs travaux[2157]. La demande fut acceptée, et, à compter d'octobre 1971, la commission disposa tous les matins sauf le samedi d'un local, mis à disposition par l'ENS de la rue d'Ulm, servant à la fois de salle de réunion et de documentation[2158]. Madame Reveron était chargée de la permanence. L'effort concédé par le ministère pour faciliter l'accès des membres de la commission à la documentation existante n'était donc pas négligeable : comme le souligna du reste Chastagnol en octobre 1970, la commission de français bénéficiait, à cet égard, de conditions plus avantageuses que les autres commissions[2159].

Mais, pour certains membres de la commission, l'on ne pouvait se contenter de la documentation existante : dès le départ, Brisson et Vianney exprimèrent le désir que des crédits fussent affectés à la commission pour mener des travaux, des enquêtes, voir des expérimentations. Cette éventualité fut à nouveau soulevée après la mise en place des groupes de travail en été 1971. Barbéris, intervenant en tant que porte-parole de l'AFPF dans

[2155] Note sur l'organisation du secrétariat de la Commission de réforme de l'enseignement du français, 1970, 19980157/1.
[2156] « Information pratique sur le secrétariat pédagogique de la Commission de réforme de l'enseignement du français », octobre 1972, CAC, 19780674/2.
[2157] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du14 mai 1970, CAC, 19780674/1/
[2158] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du21 octobre 1971, CAC, 19800375/1.
[2159] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du15/10/1970, CAC, 19770573/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

un courrier daté du 27 septembre 1971, aborda, entre autres, le problème du développement des expérimentations dans le second degré[2160]. La question fut relancée après l'adoption du *Texte d'orientation* au printemps 1972. L'évolution des préoccupations des groupes issus de la sous-commission 1 témoignait d'un désir général d'approfondissement du diagnostic, conçu comme l'indispensable préalable à la synthèse finale[2161].

L'attitude du ministère face à ces demandes était assez claire : la commission n'avait pas vocation à se substituer à l'INRDP[2162]. C'est à l'INRDP que devaient être confiés les diverses enquêtes réclamées par la commission, à condition bien sûr qu'un crédit lui fût affecté pour cela. D'autre part, il ne pouvait être question, pour la commission, de commander pour son propre compte des expérimentations nouvelles. Sur ce point, Chastagnol n'eut de cesse de rabaisser les prétentions de la commission[2163]. Mais la réponse ministérielle posait le problème des rapports entre la commission et l'INRDP, qui disposait des moyens opérationnels dont la commission était privée.

Ces relations étaient cruciales à plus d'un égard. Dès le début, la commission avait souhaité être informée des expérimentations menées sous l'égide de cet organisme et cela avait même été l'une des premières missions du secrétariat pédagogique. Cette exigence s'était renforcée lorsque les fuites relatives au plan de Rénovation – approuvé par la Commission – avaient jeté le discrédit sur certaines de ces expérimentations. La commission ne devait-elle pas s'assurer, comme le souhaitait Mlle Meissonnier, de la qualité des expérimentations menées au sein de l'INRDP ? Ne devait-elle pas être en mesure de rectifier certaines orientations malheureuses [2164]? Pour d'autres membres, directement impliqués, comme Genouvrier, il fallait avant tout que la commission soutienne ceux qui étaient chargés d'expérimentation[2165]. Pour les interlocuteurs de la commission, ce suivi allait aussi de soi: Guichard l'avait rappelé dans son courrier d'octobre 1971, et les participants au pré-colloque de Poigny-la-Forêt avaient interpellé les membres de la commission sur ce point. Enfin, sachant que la commission était renvoyée vers l'INRDP pour réaliser ses enquêtes, l'on conçoit que le problème des relations entre cet institut et la commission ait été particulièrement sensible.

[2160] Courrier de Pierre Barbéris, président de l'AFPF, à Pierre Emmanuel, 27 septembre 1971, CAC, 19780674/2.
[2161] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du15 juin 1972, 19800375/1.
[2162] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du11 juin 1970, 19780674/1.
[2163] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du13 avril 1972, CAC, 19800375/1.
[2164] Courrier de Mlle Meissonnier à Pierre Emmanuel, 6 mai 1971, 19780674/1.
[2165] Courrier d'Emile Genouvrier à Pierre Emmanuel, 30 novembre 1971, 19780674/2.

En théorie, le secrétariat pédagogique avait pour mission de faire remonter vers la commission toutes les informations relatives aux expériences en cours, mais cette mission ne semble pas avoir été remplie de façon tout à fait satisfaisante, si l'on en juge par les constats répétés des membres de la commission. La liaison aurait dû être facilitée par la présence, au sein de la commission de Louis Legrand, directeur du service de recherches de l'INRDP. Mais les contraintes professionnelles de celui-ci lui interdisaient d'assister à toutes les séances, comme il s'en expliqua dans un courrier adressé à Pierre Emmanuel en avril 1972[2166]. Sans faire partie des abstentionnistes invétérés, il ne participa, sur le temps d'existence de la commission qu'à une réunion sur deux (22/43)[2167].

Enfin, la lourdeur des procédures administratives allongeait significativement le délai entre les demandes pratiques de la commission et leur exécution par l'INRDP. Dans le courrier mentionné ci-dessus, Louis Legrand montrait que son service n'avait nullement retardé la mise en œuvre des deux enquêtes commanditées par la commission – l'une sur l'orthographe, l'autre sur les intérêts des élèves – mais que les délais n'étaient dus qu'aux retards du ministère dans l'attribution des crédits. Pour toutes ces raisons, la commission avait constamment le sentiment – somme toute assez juste – que ce qui se déroulait à l'INRDP échappait complètement à son contrôle. Elle n'avait, de fait, aucun moyen de peser sur les orientations de l'institut, qui, à ses yeux, ignorait totalement la teneur de ses travaux[2168]. Le constat, inscrit dans le procès verbal de la réunion plénière du 13 avril 1972 était sans appel : « *Cet organisme effectue des travaux intéressants, mais s'inspire peu ou mal, des projets de la commission qu'il laisse souvent d'ailleurs dans l'ignorance de ses propres réalisations* » [2169]. La proposition, lancée par Chastagnol, de créer un groupe de travail pour assurer la liaison entre l'INRDP et la commission fut laissée sans suite après son départ du ministère. C'est en partie pour contourner cette difficulté que la commission demanda à ce que ses membres aient l'autorisation d'effectuer des visites dans les classes normales et expérimentales, autorisation qui leur fut accordée[2170].

À travers ces négociations incessantes sur la composition de la commission, sur ses interlocuteurs, ou sur les moyens mis à sa disposition, c'est en réalité la question même des critères d'appréciation d'une bonne réforme disciplinaire qui était soulevée ici : proximité du terrain et réalisme, prise en compte des enjeux de société, pertinence « scientifique » et

[2166] Courrier de Louis Legrand à Pierre Emmanuel, 18 avril 1972, CAC, 19780674/2.
[2167] Calculs effectués à partir des comptes-rendus de séances et des listes d'émargement.
[2168] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du13 avril 1972
[2169] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du13 avril 1972, CAC, 19800375/1.
[2170] Note du 15 juin 1972 du Recteur Weil, directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire, à Pierre Emmanuel, sur les modalités de visites de classes, 19780674/2.

expérimentale des propositions avancées. Par tâtonnements successifs, et en gardant à l'esprit le travail mené dans les autres commissions, la commission Pierre Emmanuel tentait d'inventer un dispositif qui garantît la pertinence de la réforme qu'elle avait pour mission de concevoir. Ce faisant, elle s'engagea avec plus ou moins de bonheur dans des voies qui l'éloignaient du cadre que lui avait initialement fixé le ministère.

D. Une mise en branle générale ?

Si la commission peinait à tracer les contours de la réforme, si les décisions se faisaient attendre, le ministre n'en avait pas moins, en créant cette instance, donné un aval officiel à la rénovation. Cette impulsion pouvait-elle rester sans effet sur les multiples rouages de la machinerie formant, encadrant, guidant le professeur de français ? À ces différents niveaux, assistait-on à une crispation sur les équilibres anciens, ou à une anticipation des décisions officielles en faveur d'une rénovation de l'enseignement ? La réponse varie selon que l'on s'intéresse à la formation et au recrutement des professeurs, à l'édition scolaire ou à l'exercice des fonctions d'inspection.

1. Les khâgnes en francs tireurs, l'agrégation-bastion, l'université divisée

Si l'on examine, sur cette courte période, le fonctionnement des instances de formation et de recrutement des professeurs de lettres, le tableau est des plus contrastés : si les formations universitaires abandonnaient le bel ordonnancement de la réforme Fouchet, les concours des ENS entraînaient les khâgnes sur les sentiers de la rénovation, tandis qu'agrégation et CAPES tentaient, tant bien que mal, de préserver la tradition.

* Les concours des ENS à l'avant-garde

À la fin du XIXe siècle, le concours de l'École normale supérieure faisait figure de « conservatoire » ou de « camp retranché » face à la percée de la Nouvelle Sorbonne[2171]. Au début des années 1970, la configuration était tout autre. Le jury des épreuves littéraires – où figurèrent Roger Fayolle, mais aussi Jean-Pierre Richard, professeur à Paris VIII, épigone de la nouvelle critique – invitait les candidats à s'initier aux recherches les plus modernes, dessinant, de rapport en rapport, une nouvelle conception de l'explication de texte :

> *« Dans de telles conditions* [la brièveté de la préparation, évoquée au paragraphe précédent]*, il est sans doute impossible d'analyser le sens du texte aux différents niveaux de sa manifestation (sémantique ou thématique, mais aussi rhétorique, prosodique, phonétique, syntaxique, etc…) Mais il conviendrait de tenir un plus grand compte de sa <u>lettre</u> même (sonorité des mots, figures de style, logique des images,*

[2171] Pierre Albertini, « Le cursus studiorum… », *art. cit.*, p. 68.

articulations du discours…) et de ne pas la sacrifier au seul commentaire du contenu, d'un contenu que les candidats-commentateurs conceptualisent souvent d'une manière excessive »[2172].

Aux piliers de l'explication de textes traditionnelle – l'auteur, le sens, l'histoire – se substituaient de nouveaux repères : le texte, le langage, les structures. Les compositions françaises – si l'on en juge d'après le choix des sujets et l'orientation des corrigés – devaient, elles aussi, attester de l'intérêt des candidats pour l'évolution récente de la littérature et les voies nouvelles du travail critique, cela, sans exclusive idéologique. Concluant, en 1972, le corrigé d'une dissertation ayant pour sujet « Qu'est-ce qu'un personnage de roman », les examinateurs soulignaient la « très grande variété de personnages » que l'on trouvait parmi les candidats brillants :

« Bien des candidats ont décrit avec justesse, souvent avec jubilation, la dissolution progressive du personnage (devenu le romancier, puis le roman, puis l'écriture, puis l'instance productrice de celle-ci, puis son propre jeu, sa danse intérieure…). Le personnage se voyait alors balayé comme trace ultime d'un humanisme périmé. D'autres, tout en constatant ce mouvement, souhaitaient ou prophétisaient sa résurrection »[2173].

Libres aux candidats d'apprécier à leur façon l'esprit du temps – la mort de l'homme, la fin de l'histoire, le règne des structures – pourvu qu'ils ne s'en montrent pas totalement ignorants. Était-ce aller déjà trop loin ? Le rapport de 1972 suscita quelques remous.

« Les plus hautes autorités de l'État s'émeuvent, paraît-il, de la partialité méthodologique et idéologique dont témoignent, si l'on en juge par leur propre rapport, les deux interrogateurs de français à l'École normale supérieure »[2174].

Telle fut la rumeur, invérifiable, colportée par l'UNI à la sortie du rapport, en 1973. Pour l'UNI, les concours d'Ulm, de Saint-Cloud, où opérait Barbéris, et de Fontenay, participaient tous trois de cette hérésie.

* Aux concours de recrutement : le « jargon », hantise et alibi

---

[2172] Jean-Pierre Richard, Roger Fayolle, rapport de l'épreuve d'explication française, *Concours de 1971 pour l'admission à l'École normale supérieure*, document ronéoté, Paris, 1971, p. 8.

[2173] Jean-Pierre Richard, Roger Fayolle, commentaire sur l'épreuve de composition française, *Concours de 1972 pour l'admission à l'École normale supérieure et l'obtention des bourses de licence*, document ronéoté, p. 6.

[2174] « Rue d'Ulm », *L'Action universitaire*, n°28, mai 1973, p.4. ; dans le n°33 d'octobre 1973, on peut lire sous le titre « Un rapport peu canonique », une analyse plus détaillée du rapport rédigé par Roger Fayolle et Jean-Pierre Richard en 1972.

À l'autre bout du cursus, les concours de recrutement – agrégation et CAPES – suivaient des logiques distinctes. Les agrégations littéraires, pas plus que les autres, n'échappaient au climat d'hostilité générale aux concours, caractéristique de l'après mai 68. Les incertitudes sur la fonction des agrégés dans le second degré fragilisaient encore leurs positions. Dans l'attente d'une refonte de plus grande ampleur, l'on avait en tout cas décidé d'alléger l'oral du concours, et les agrégations avaient été, suivant les cas, amputer d'une ou deux épreuves. À l'agrégation de lettres, les quatre épreuves d'explication – deux sur programme, deux improvisées dans chaque langue – avaient été réduites à deux, une épreuve improvisée, une épreuve sur programme, un tirage au sort déterminant la langue de chacune des épreuves. Ces dispositions, adoptées en 1968, furent prorogées aux sessions suivantes

À l'agrégation de lettres modernes, l'on avait d'abord sacrifié, en 1968, les trois épreuves suivantes : l'explication latine, l'explication d'un texte d'ancien français, et l'explication française hors programme. Cette dernière avait été rétablie en 1969, au détriment de l'explication d'un texte de langue vivante. L'oral de l'agrégation de lettres modernes comportait donc désormais trois épreuves de français et une épreuve sur le programme de littérature comparée. La version de langue vivante à l'écrit était l'unique vestige du projet d'agrégation bivalente, français-langue vivante, rêvé autrefois. La suppression de l'explication latine à l'oral répondait aux réclamations des modernes, hostiles à ce qu'ils considéraient comme un bizutage. L'agrégation de lettres modernes devenait une agrégation de français.

Sur le plan structurel, ce fut, toutefois, l'agrégation de grammaire qui connut la mutation la plus spectaculaire. En effet, l'on ne se contenta pas de la suppression de l'épreuve orale d'ancien français, décidée en 1968. En août 1970, le concours fut complètement refondu. À l'écrit, l'épreuve traditionnelle de grammaire – étude grammaticale de quatre textes, latin, grec, français moderne, ancien français – était remplacée par une épreuve de grammaire et linguistique à option, soit français ancien et moderne, soit grec et latin. À l'oral, on avait joint aux explications traditionnelles – réduites à trois, français, latin et grec – un « exposé de grammaire et linguistique à propos d'un texte du programme », avec là encore, deux options, français ou langues anciennes.

En introduisant de plein droit la linguistique à l'agrégation, aux côtés de la grammaire, le ministère prenait acte de « *la réorganisation de l'enseignement supérieur, [et*

des] progrès enregistrés dans l'étude scientifique des langues »[2175]. Le système de spécialisation – français ou langues anciennes – correspondait à une suggestion ancienne de ceux qui voulaient renforcer la place du français dans les concours de recrutement, sans pour autant renoncer à l'unité des Humanités. Elle permettait aussi, selon le ministère, de répondre à la diversité des formations reçues par les étudiants et par les enseignants en exercice. Mais cette modernisation radicale touchait une agrégation aux effectifs réduits, et ses effets ne pouvaient qu'être limités. Elle révélait, *a contrario*, l'immobilisme des autres agrégations littéraires, dont la linguistique restait, en principe, absente.

En pratique, le rapport des épreuves écrites de commentaire grammatical et stylistique des CAPES et agrégation de lettres modernes trahissait une réalité plus nuancée. À l'agrégation de lettres modernes, les jurys des concours masculin et féminin professaient leur libéralisme face aux théories utilisées par les candidats pour rendre compte des faits de langue : c'était ouvrir la voie aux interprétations de la linguistique moderne. Ce libéralisme n'était pas sans limites. En 1969, le jury de l'agrégation féminine, après avoir précisé qu'il « *[admettait] des langages divers* » recommandait aux candidats « *de connaître la terminologie officiellement en usage*», dans l'intérêt des élèves[2176]. Conseil à de futurs professeurs ou incitation à s'en tenir à la terminologie officielle pendant les concours ? La position adoptée par le jury masculin en 1971, « *ne retenir que le seul critère de l'intelligence des faits et de la clarté de l'expression* » était à peine moins ambigüe[2177].

Au CAPES de lettres modernes, le climat était moins libéral. En 1970, dans le rapport commun aux concours masculin et féminin, Bernard Coppey se montrait encore assez tolérant :

> *« Les récents travaux de la linguistique moderne n'excluent nullement la connaissance d'une grammaire élémentaire et si j'ose dire traditionnelle. Il faudra en particulier avoir à sa disposition une terminologie généralement admise et proscrire au contraire des néologismes mal compris, inventés par des chercheurs pour leur usage personnel.*
> *[…]*
> *Cela dit, les candidats pourront fréquenter les linguistes, les lexicologues et les stylisticiens, à condition de ne pas régurgiter une science mal digérée. Qu'ils sachent faire preuve d'intelligence et de bon sens dans l'utilisation de leurs connaissances et*

[2175] Note à l'attention des candidats à l'agrégation de grammaire, 10 septembre 1970, *BOEN*, n°35, 17 septembre 1970.
[2176] Corrigé de l'exposé de grammaire française, *Agrégation de lettres modernes. Femmes. 1969*, Paris, IPN, 1969, p. 25.
[2177] Rapport sur l'épreuve orale de grammaire française, *Agrégation de lettres modernes. Hommes. 1971*, Paris, IPN, 1971.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

que déjà ils se préparent à méditer sur l'exploitation pédagogique des récentes découvertes »[2178].

Mais le retour à deux rapports séparés mit en évidence les dissensions des jurys. Au concours féminin, en 1972, Maurice Gross, assistant de linguistique à la faculté de Nanterre à l'écrit, souligna que « *le jury n'[avait] pas d'hostilité à l'égard de la linguistique* ». S'il regrettait l'étendue des lacunes en grammaire traditionnelle, il notait aussi que « *si, pour telle ou telle question, la linguistique [apportait] une explication nouvelle, plus claire et plus générale, le jury [apprécierait] le goût manifesté par la candidate pour la recherche et la pédagogie* »[2179].

Un tout autre vent soufflait sur le jury du concours masculin, comme l'atteste cet extrait du rapport sur l'épreuve de français moderne, malheureusement non signé :

« Comment ne pas déplorer l'étalage d'une érudition intempestive ou le déversement pédantesque de notions plus ou moins bien assimilées ? Point n'est besoin d'évoquer un " essif" hongrois pour caractériser une tournure ni de recourir à un suffixe géorgien pour expliquer "Cette maxime est de Napoléon". Croira-t-on que la troisième question comportait la réponse : différence de flux phrasique ! Enfin, adjurons les candidats de ne pas trop agrémenter leurs travaux d'équations, schémas et diagrammes et invitons-les à ne pas planter des arbres de Chomsky sur les terrains qui ne les réclament ni ne les tolèrent.

Qu'une chose soit bien entendue : les études grammaticales sont en pleine mutation, mais tout dans les méthodes et les principes n'est pas encore propre à passer dans l'usage surtout s'agissant d'un concours de recrutement pour l'enseignement secondaire. De plus, tout n'est pas absolument périmé dans l'héritage du passé. Certaines pièces de l'édifice, sinon vermoulu, du moins violemment secoué, sont susceptibles d'un réemploi intéressant et efficace. Que les candidats n'aillent donc point assortir d'un ironique et dédaigneux "comme disait la grammaire traditionnelle" l'utilisation de tel ou tel élément – irremplaçable – de la terminologie consacrée »[2180]

Défense des vertus de la grammaire traditionnelle, défiance pour les apports de la linguistique, refus d'une application immédiate à l'enseignement : le CAPES devait-il servir de rempart à une invasion de la linguistique dans les classes ?

Aux côtés des épreuves de grammaire, la composition française et l'explication de texte – présentes dans tous les concours littéraires – constituaient, elles aussi, une pierre de touche de l'attitude des jurys à l'égard des grands thèmes de la rénovation. Si l'explication de

[2178] Bernard Coppey, rapport sur l'épreuve de commentaire grammatical et stylistique d'un texte de français moderne, *CAPES de lettres modernes. Hommes et femmes. 1970*, Paris, IPN, 1970, p. 15.
[2179] Maurice Gross, rapport sur l'étude de français moderne, *CAPES de lettres modernes. Femmes. 1972*, Paris, INRDP, 1972, p. 25.
[2180] Rapport de l'épreuve de français moderne, *CAPES de lettres modernes. Hommes. 1972*, Paris, INRDP, 1972, p. 14.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

texte symbolisait, pour certains, l'inadaptation d'un enseignement littéraire périmé, sa compromission idéologique, en prenant sa défense, les examinateurs entendaient faire l'apologie de la tradition, et la critique des critiques :

> *« On n'attend pas des candidates une inutile érudition, et les commentaires d'ordre historique et philologique doivent se réduire au minimum indispensable. Encore faut-il que le mépris de l'histoire littéraire, de la biographie, de l'histoire ne se traduise pas par une "inculture générale" »*[2181],

ironisait, en 1969, le rapporteur du jury du CAPES de lettres classiques, femmes. Par delà la défense de la notion de culture, les membres du jury avaient à se prononcer sur les méthodes et les connaissances employées par les candidats pour expliquer les textes. Là encore, il était de bon ton de professeur un certain libéralisme. « *Toutes les vues de la critique contemporaine, toutes les interprétations sont admises : historique, thématique, psychanalytique, etc.* » certifiait, en 1971, le rapporteur de l'épreuve d'explication à l'agrégation de lettres modernes masculine[2182].

Mais comme en grammaire – et bien qu'il n'y eût pas, en la matière, de nomenclature officielle – le refus du jargon pouvait dissimuler d'autres interdits. Ainsi Gorini, professeur au lycée Condorcet, incitait-il en 1970, les candidats au CAPES à la modération :

> *« **Bannir tout pédantisme** et, en particulier, le **jargon prétentieux et obscur** caractéristique d'une certaine critique actuelle. Voici parmi des centaines, quelques exemples de ce jargon : "*l'image **codée** du destin – l'**écriture** d'un auteur – la **texture** d'un personnage – **déconstruire –**la **praxis** se retrouve au niveau **sémiologique** qui passe nécessairement par le langage – le langage se joue de lui-même. Il se regarde (sic). Il se sait langage – il oppose à ce **théâtre de l'être** un **théâtre du faire** où la fonction poétique jouerait au niveau du **signifiant et du signifié** dans la perspective d'une **prise de conscience** de la nécessité d'une **praxis** collective en vue d'une vie libérée.*" Etc…. etc….etc. … Molière n'est pas loin !*
> *Bien sûr, il n'est pas interdit de connaître les différentes directions prises aujourd'hui par la critique. Mais ces tentatives, qui ne sont pas forcément **LA VÉRITÉ** , sont très souvent mal assimilées. D'autre part, et surtout, il convient de ne pas oublier qu'un **professeur certifié s'adresse à des élèves du Second degré et non à des étudiants »***[2183]

À travers le refus du jargon, lieu commun des rapports de concours qui, avant les succès de la nouvelle critique, s'en prenaient au jargon des philosophes, s'exprimaient, indémêlables, un souci pédagogique légitime et une volonté de conserver aux études littéraires leur caractère littéraire : refuser, en cette matière, le technicisme du langage

[2181] Rapport des épreuves orales du concours féminin, *CAPES. Lettres classiques. 1969*, Paris, IPN, p.26.
[2182] Agrégation de lettres modernes. Hommes. 1971, Paris, INRDP, 1971, p. 38.
[2183] CAPES de lettres modernes. 1970, Paris, IPN, 1970, p. 7.

scientifique, c'était affirmer, une fois de plus, le primat de la langue littéraire sur les langages spécialisés.

Ce sont finalement les épreuves pratiques des CAPES littéraires qui portèrent, les premières, la marque de la rénovation. Les textes réglementaires prévoyaient, pour la section lettres classiques, «*une classe d'explication de texte français ou de correction de devoirs de français (au choix du jury)* » et pour la section lettres modernes « *une classe d'explication de texte français* » et une « *classe de correction de devoirs de français, rédaction ou exercice de grammaire* ». Pour « *répondre à des questions qui [étaient] fréquemment posées* », le directeur chargé des personnels enseignants, Jean Deygout, précisa par circulaire, « *que les expressions "*explication de texte français" *et* "correction de devoirs de français" *[pouvaient] s'appliquer respectivement à l'ensemble des exercices oraux et des exercices écrits recommandés par les instructions en vigueur".* Il excluait toutefois «*les exposés d'élèves qui occuperaient une part importante de l'heure ainsi que les séances de travail dirigé »*[2184]. Ainsi les futurs professeurs pourraient-ils, dans certaines limites, faire leurs preuves, non plus seulement sur les exercices traditionnels mais sur des pratiques nouvelles. Compte tenu des limites fixées par la circulaire, on peut penser qu'elle eut surtout pour effet d'autoriser les analyses d'œuvres complètes, appuyées sur les méthodes de la nouvelle critique. Ce n'était qu'une faculté, et non une obligation : le professeur aux pratiques rénovées était une variante admissible du professeur traditionnel, non son successeur désigné. Mais il y avait bien là une première inscription de la rénovation dans le déroulement des concours.

* Universités : de l'utopie aux expériences

La réforme Fouchet avait établi, pour les cursus universitaires, un schéma rigide[2185] et, en lettres, assez traditionnel.L'on ne sortait guère de la grammaire, de l'histoire littéraire et, pour les modernes, de la littérature générale et comparée. Des voix s'étaient fait entendre, au moment de la réforme, pour dénoncer l'inadaptation de ces programmes. Le mouvement de mai 68 et sa floraison de commissions dans les universités offrit aux étudiants et aux professeurs l'occasion de repenser les cursus universitaires sur de nouvelles bases. Deux documents produits, dans ce contexte, à la Sorbonne, donnent un aperçu des pistes envisagées pour le cursus des professeurs de lettres classiques et modernes.

[2184] Circulaire n°72-68 du 9 février 1972, « Épreuves de français à la partie pratique du CAPES de lettres classiques et du CAPES de lettres modernes », *BOEN*, n°9, 2 mars 1972.
[2185] Antoine Prost évoque le « *corset étroit de la réforme de 1966* ». Antoine Prost, « Mort et naissance de l'université française », *Éducation, société et politiques*, Paris, éd. du Seuil, 1997, p. 148.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Le premier de ces textes concerne la structure générale du cursus littéraire[2186]. Ce document plaide pour une organisation en trois temps de la formation. Dans une première étape, un tronc commun théorique et méthodologique, permettrait, à partir d'une triple formation « *historico-sociologique* », « *linguistico-sémiologique* », et « *psychologique et psychanalytique* », de « *donner un fondement épistémologique à tout savoir rigoureux* » afin « *d'établir des "protocoles de lecture" qu'[illustrerait] la lecture indispensable des œuvres dans les TP* ». Avec le mot d'ordre – repris à l'UNEF – d'un renforcement des fondements épistémologiques de la formation, c'étaient les sciences humaines qui faisaient leur entrée officielle dans la formation des littéraires. Cette première révolution en entraînait une seconde : contrairement à la tradition, ce ne seraient plus les « grandes œuvres » du programme qui structureraient les études, mais, dans un premier temps du moins, les différentes approches théoriques et méthodologiques susceptibles d'être intégrées dans la lecture des œuvres.

Dans un second temps – troisième et quatrième années – les objets littéraires revenaient au premier plan, sous trois formes : « *étude d'une époque (ex : le siècle des Lumières, la Renaissance en Europe)*», « *étude d'une matrice littéraire (ex : la subjectivité romanesque, le système du vers français)*», « *étude d'œuvres (ex : Le Neveu de Rameau, Les Essais de Montaigne)* ». Présentées de manière systématique, l'on retrouvait là des thématiques déjà traitées en tant que telles dans les facultés. Pour la troisième étape de la formation, les étudiants seraient séparés en fonction de leur destinée professionnelle, enseignant du supérieur ou du secondaire, journalisme ou cadre littéraire d'entreprise. Ce document, qui proposait une vue d'ensemble des études de lettres, mentionnait également le rôle et la place des langues étrangères, de l'apprentissage des mécanismes verbaux ou de la formation pédagogique.

Un second document ne traite, quant à lui, que de l'enseignement de la littérature française. L'on y retrouvait les grandes orientations du document général, en particulier l'introduction des sciences humaines, cette fois nommément désignées. Le propos était cette fois plus développé. Là où le document général évoquait trois formations, ce texte désignait, plus précisément, « *trois grands types de critique, en fonction du <u>milieu</u>, du <u>langage</u>, de la <u>conscience créatrice</u>* », « *critique socio-historique* », *« initiation aux théories et méthodes de*

[2186] « Proposition d'organisation des études pour l'enseignement des lettres », s.d., CODHOS, fonds mai 68, carton V, dossier 2, comité de grève et AG de lettres.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

la linguistique », « *critique psychologique* »[2187]. En revanche, ce texte proposait une autre articulation de l'initiation théorique et méthodologique et de l'étude des auteurs, renforçant la place de ces derniers. Ces différences faisaient ressortir, par contraste, le consensus qui s'établissait autour des sciences humaines et de leur rôle dans la future formation des professeurs de lettres. Des propositions qui avaient été débattues dans le cadre somme toute restreint des groupes syndicaux trouvèrent donc, à la faveur des événements de mai 68, une audience bien plus vaste.

Les réformes structurelles mises en place par Edgar Faure, pour répondre à la crise de mai 1968, ne remodelèrent pas la structure des diplômes. En revanche elles renforcèrent l'autonomie des universités dans le choix des modalités d'examen. La possibilité offerte aux étudiants de combiner plusieurs unités de valeur autorisait les enseignants à diversifier leur offre d'enseignement, à lui donner, ou non, une coloration novatrice, à tenir compte des aspirations qui s'étaient exprimées lors du mouvement de mai. En raison des lacunes des « livrets de l'étudiant », seule une enquête approfondie dans les archives des établissements supérieurs permettrait de tracer un tableau fidèle de la situation dans les universités à l'aube des années 1970. Quelques exemples nous suffiront à attester des libertés prises par les universités dans la formation des professeurs de lettres.

En 1972, la revue *Langue française* rassembla pour ses lecteurs les programmes de linguistique française de Paris III, Paris V, Paris VIII (Vincennes) et Paris X (Nanterre). Dans les trois universités qui se préoccupaient directement de la formation des professeurs de lettres – Paris III, Paris VIII et Paris X – les responsables des enseignements de linguistique expliquaient selon quelles modalités ils avaient su intégrer l'enseignement de linguistique générale dans le cursus, non sans dénoncer l'orientation traditionaliste des concours littéraires, en porte-à-faux avec l'évolution de la science. Ils se trouvaient donc contraints à d'étranges compromis. Ainsi, à Nanterre, dans les cours de préparation aux concours, l'on s'efforçait

> *« d'intégrer un enseignement de linguistique aux "questions de grammaire, de philologie et de style" posées aux épreuves écrites et orales de ces concours, dont les enseignants de Nanterre ne méconnaissent pas par ailleurs le caractère périmé, l'inadaptation à l'état actuel des connaissances et de la recherche et surtout, ce qui est plus grave, l'incapacité à répondre aux besoins de l'enseignement lui-même »*[2188].

[2187] Sous commission 5 A, commission 3, « Contenu et méthode de l'enseignement de littérature française », CODHOS, fonds mai 68, carton V, dossier 2, comité de grève et AG de lettres.
[2188] « Quelques programmes de linguistique française dans les universités », *Langue française*, n°14, 1972, p. 136.

Aux grammairiens, philologues et historiens de la langue, traditionnellement associés aux jurys de concours, se seraient opposés, sur le terrain, les linguistes entrés en masse dans les universités à la faveur de la réforme Fouchet ? Cette présentation laisserait croire à une rivalité systématique, là où, en pratique, les accommodements pouvaient se faire de façon pacifique. Isabelle Landy, professeur émérite à l'université du Maine, raconte ainsi la mise en place à la rentrée de 1970, d'une valeur de licence de langue française, en collaboration avec Georges Jean :

> *« Nous y enseignions de façon tout à fait hardie, à l'époque, dans un emploi du temps parfaitement parallèle et équitable, d'une part, Georges, la linguistique qui était une discipline totalement neuve, tout au moins pour ce qui est de son enseignement à l'Université, et moi, d'une façon totalement traditionnelle, dans la plus pure tradition sorbonnarde et philologique, j'enseignais l'histoire de la langue française qui était ma spécialité et l'est restée, et avec naturellement une prédilection pour la langue classique ! Nous joignions en quelque sorte les deux extrêmes »*[2189].

Ce vent de modernité ne se limitait pas aux enseignements de langue française. Dans le livret de l'étudiant de Paris III pour l'année 1971-1972, l'Institut de littérature française affichait, lui aussi, sa modernité :

> *« L'Institut assure une initiation à la pratique des nouvelles méthodes de la critique littéraire. […]L'existence dans l'Université de la Sorbonne Nouvelle – et dans elle seule – des UER de littérature générale et comparée, d'Études théâtrales, du département de cinéma, permet d'associer ces domaines aux études de littérature française. […] L'Institut attache une grande importance à la formation des futurs maîtres de l'enseignement secondaire : il s'intéresse à la pédagogie nouvelle et à la rénovation de l'enseignement du français »*[2190].

Les universitaires, présents en nombre à l'AFPF, n'attendaient donc ni la réforme des concours, ni celle des programmes du second degré pour engager les futurs professeurs sur les chemins de la rénovation.

2. « Ce sont les éditeurs qui font la pédagogie »

> *«Les éditeurs vont de l'avant et pour ne pas être en retard ils considèrent souvent comme acquises des réformes non entérinées par le Ministère. On édite en fonction des conclusions de la Commission Rouchette ou de la Commission Emmanuel sans attendre que le Ministre ait approuvé leur orientation.[…]On aboutit donc à ce résultat que ce sont les éditeurs qui font la pédagogie. »*[2191]

[2189] Isabelle Landy, citée dans *Mélanges. Georges Jean*, Le Mans, éd. Cénomane, 2008, p. 138.

[2190] Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, *Livret de l'étudiant,* 1971-1972, p. 77.

[2191] Jean-François Saglio, note à l'attention du président de la République sous couvert d'Édouard Balladur, « Objet : Audience donnée le mercredi 28 juin à des responsables d'édition scolaire », 27 juin 1972, 5 AG2/100.

Juin 1972 : alors que le *Texte d'orientation* de la Commission Pierre Emmanuel venait à peine de paraître, Jean-François Saglio attirait l'attention de Georges Pompidou sur les audaces des éditeurs. La rénovation, aubaine commerciale ? Le dépouillement des revues pédagogiques publiées par Hatier, Nathan et les éditions de l'École attestent d'une très grande réactivité aux impulsions du ministère, doublée d'une sensibilité aux attentes du terrain.

Dans les revues du second cycle, c'est la réforme du baccalauréat, et l'assouplissement de la contrainte que représentaient jusque là les programmes, qui donna la première impulsion. L'*École des lettres. Second cycle*, qui proposait, traditionnellement, des dissertations, explications de textes et lectures suivies et dirigées, modifia sa ligne au cours de l'année 1968-1969. Cette évolution se confirma à la rentrée 1969. Aux exercices traditionnels s'ajoutaient de nouvelles rubriques : « *discussions dirigées sur les grands problèmes de notre époque* », « *études de thèmes* ». Reprenant le mot d'ordre de la rénovation pédagogique, la rédaction proposait de « *faire de [ses] revues un moyen d'échange* », d' « *établir un dialogue entre enseignants* » afin que les expériences pédagogiques tentées dans le cadre d'une classe puissent connaître un « *élargissement d'expérimentation* »[2192].

Si cette proposition ne fut guère suivie d'effet, la revue s'engagea cependant dans un important effort pour renouveler le corpus étudié et les exercices. À la demande des abonnés, les chroniques publiées dans la revue privilégièrent, à compter de la rentrée 1970, l'étude des XIXe et XXe siècles. Un « panorama du XXe siècle » proposa, tout au long de l'année, un aperçu sur les dernières évolutions du roman, du théâtre et de la critique. Le choix des œuvres proposées pour l'explication de textes ou les lectures suivies et dirigées suivit cette évolution. La création, en 1971, d'une rubrique « chansons » ouvrait timidement les pages de la revue à ce domaine « paralittéraire ». Ces pistes de renouvellement quittaient le domaine de l'expérimentation hasardeuse pour devenir des objets de consommation courante, commercialisables.

L'*Information littéraire*, toujours organiquement liée à l'inspection générale de lettres, dont plusieurs représentants siégeaient au comité de direction[2193], s'engagea dans la

[2192] Présentation, *L'École des lettres. 2nd cycle*, n°1, 13 septembre 1969, p. 5.
[2193] En 1971, figuraient au comité de direction Maurice Lacroix, Pierre Boyancé, Pierre-Georges Castex (professeur à la Sorbonne), deux inspecteurs généraux honoraires, Marcel Bizos et Pierre Clarac, et un

même voie dès 1970. Un article de Béatrice Lévy, intitulé « Comment faire lire un roman ? », y était précédé d'un paragraphe explicite de Laurent Michard, inspecteur général :

> *« Le texte que nous présentons ci-dessous à nos lecteurs ouvre une série d'articles, ou plutôt de réflexions, de documents, d'essais ou de témoignages consacrés à la pédagogie du français dans l'enseignement du second degré.* L'information littéraire *ne pouvait rester indifférente à ce problème, à ce faisceau de problèmes. […] Il s'agit précisément de concevoir, et d'inscrire, dans les faits, une pédagogie souple, mouvante – mais non instable – adaptée ou adaptable à cette* accélération de l'histoire *qui frappait déjà Michelet (que dirait-il aujourd'hui), adaptée aussi à la multiplicité des auditoires et des maîtres, bref, diverse et ouverte »*[2194].

Ouverture, certes, mais ouverture timide. La création d'une rubrique spéciale – et finalement peu alimentée – sur la pédagogie du français, avait pour effet de laisser intactes les rubriques traditionnelles, dissertation, explication. En renvoyant la rénovation au « dialogue » entre les professeurs, l'*Information littéraire* se gardait finalement d'arbitrer dans les débats en cours en faveur de telle ou telle orientation.

Les *Humanités. Classes de lettres. Sections modernes* et *Sections classiques*, publiées par Hatier, se convertirent plus tard encore à la rénovation, mais elles s'y engagèrent avec plus de netteté. La mue se fit à la rentrée de septembre 1971. Jusqu'en 1971, le profil de la revue n'avait guère changé si ce n'est qu'était apparu, aux côtés des sujets de composition traditionnels, le nouveau sujet du baccalauréat, résumé-analyse et discussion. A la rentrée, la revue adopta une nouvelle présentation, censée répondre « *au renouvellement profond des méthodes d'enseignement* »[2195]. Hatier créait une revue pour les langues vivantes ce qui lui permettait de délester la publication destinée aux sections modernes et de donner aux études de français toute leur ampleur. Cette modification formelle s'accompagna d'une évolution de fond.

De nouveaux contributeurs vinrent élargir le champ exercices proposés. Jean Beauté, collaborateur des *Cahiers pédagogiques*, présentait des « Dossiers pédagogiques » thématiques – le premier portait sur la peine de mort et la justice – susceptibles d'être exploités en classe pour alimenter débats et discussions. Georges Cesbron proposait des études littéraires s'inspirant des travaux de Bachelard. Henri Dumazeau suggérait des pistes pour lire un article de presse en classe. Sa première contribution dut susciter quelques réactions car la seconde fut précédée du chapeau suivant :

---

inspecteur général en activité : Laurent Michard. Jean Beaujeu, professeur à l'université de Paris-Nanterre occupait les fonctions de secrétaire général. *L'information littéraire*, n°1, janvier-février 1971, p. 1.

[2194] Laurent Michard, introduction à l'article de Béatrice Lévy, « Comment faire lire un roman ? », *L'information littéraire*, n°4, septembre-octobre 1970, p. 181.

[2195] Les Humanités. Classes de lettres. Sections modernes, n°9, mai 1971.

« En proposant un nouvel exercice du même type que le précédent, nous croyons utile de préciser notre position dans la querelle de l'enseignement du français. Le fait d'aborder de nouvelles formes d'expression n'implique aucun désaveu à l'égard des exercices traditionnels tels que la dissertation et l'explication de textes. »[2196].

À des degrés et selon des calendriers différents, les trois revues avaient donc accrédité l'idée que l'enseignement du français dans le second cycle devait subir d'importants changements et qu'il était du devoir des professeurs de s'en préoccuper. Elles avaient aussi esquissé quelques pistes, sélectionnant – parmi les nombreuses propositions lancées par les rénovateurs – celles qui leur paraissaient le mieux répondre aux attentes de leurs lecteurs, en l'absence de nouvelles instructions officielles. Dans le second cycle il est vrai, la réforme des épreuves de français du baccalauréat avait donné une base tangible, matérielle, à la réorientation des études littéraires. Il n'y avait rien de tel dans le premier cycle.

Pourtant, les revues du premier cycle s'engagèrent elles aussi dans cette voie, à commencer par la *Nouvelle revue pédagogique. Édition littéraire (NRP),* publiée par Nathan. Si elle visait indistinctement toutes les classes du premier cycle, la *NRP* restait étroitement liée à l'univers des collèges d'enseignement général, ex cours complémentaires, dans lesquels elle s'était bâtie son réseau de lecteurs. Des IDEN y prenaient fréquemment la plume. Aussi n'y eut-il rien de surprenant à ce que Louis Legrand fût invité, en septembre 1969, à donner son témoignage sur les expérimentations en cours dans le primaire dans un article intitulé « L'enseignement du français en question »[2197].

Les réformes en cours dans l'enseignement primaire firent ainsi l'objet d'évocations épisodiques. En mars 1971, un IDEN, Roger Carle – qui avait été associé aux travaux de la commission Rouchette – souleva le problème de la continuité de la réforme du primaire au premier cycle[2198]. En juin 1971, un autre IDEN, J. Lenoir, présenta, de manière très générique et très prudente, les grands traits de la grammaire structurale[2199]. En septembre 1971, l'inspecteur-professeur Roger Schmitt présenta aux lecteurs un recueil d'articles de Gougenheim, en soulignant l'apport des travaux de linguistique à la rénovation de l'enseignement du français[2200]. Mais ces évocations épisodiques laissaient intacte la structure de la revue. Les fiches relatives à l'expression française, réalisées par Michel Pougeoise, PEGC, conservaient une facture traditionnelle : travaux dirigés de rédaction (vocabulaire et

[2196] H. Dumazeau, « Comment lire un article (II) », *Les humanités. Classes de lettres. Sections modernes*, n°4, décembre 1971, p. 7.
[2197] Louis Legrand, « L'enseignement du français en question », *NRP*, n°1, septembre 1969, pp. 3-5.
[2198] Roger Carle, IDEN, « L'enseignement du français : de l'école élémentaire au premier cycle », *NRP*, n°7 mars 1971, pp. 3-4.
[2199] J. Lenoir, IDEN, « Du fonctionnel au structural », *NRP*, n°10, juin 1971, pp. 3-5.
[2200] R. Schmitt, « Pour la rénovation de l'enseignement du français », *NRP*, n°1, septembre 1971, pp. 3-5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

style), orthographe et grammaire. La rénovation restait virtuelle. Henri Mitterand, agrégé de grammaire, spécialiste de Zola, professeur à Paris VIII, ne pouvait encore, en mars 1972, qu'en tracer les grandes lignes :

> *« Si les propositions de réforme présentées par la commission Rouchette, puis dans quelque temps par la commission Emmanuel, débouchent sur des instructions officielles, un champ passionnant s'ouvrira – il est déjà entrouvert – à la recherche pédagogique. Car la libération de la parole, devenue enfin un objectif scolaire, impliquera l'emploi de stimulations et de motivations tout autres que celles qui servent dans la plupart des classes de français actuelles. La situation pédagogique de départ n'en sera plus la lecture de l'inévitable et sacro-saint texte littéraire. L'"explication de textes" perdra sans doute sa royauté exclusive »*[2201].

En attendant de nouvelles instructions officielles, la *NRP* restait, prudemment, dans le cadre des traditions. Le choix de l'*École des lettres, premier cycle*, fut tout différent. Tout comme la NRP, l'*École des lettres, premier cycle* proposait des exercices de facture traditionnelle (explication de texte, analyse logique et analyse grammaticale, orthographe etc.). Une rubrique intitulée « Expérience pédagogique » ouvrait toutefois quelques pistes originales (exploitation de la bande dessinée ou théâtre d'ombres chinoises), mais sans en proposer d'exploitation systématique. À la rentrée de 1970, une nouvelle chronique fit son apparition : Jacques Bonnet, IDEN, membre de la commission Pierre Emmanuel, impliqué dans l'expérimentation du plan Rouchette, proposait, sous l'intitulé « Linguistique et enseignement du français » une initiation à la linguistique, qui devait s'étaler sur les dix-sept numéros de l'année. Le premier article portait un titre prometteur : « Vers un nouvel enseignement du français. Pourquoi la linguistique structurale ? »[2202]

Jacques Bonnet s'était-il trop engagé ? Le lui avait-on reproché ? Dans le second numéro, il prit soin de faire suivre son étude de l'avertissement suivant :

> *« Il va de soi que ces éléments d'information sont destinés exclusivement aux maîtres et que la terminologie employée ici ne doit sous aucun prétexte être utilisée en classe tant que les textes relatifs à un nouvel enseignement du français ne sont pas publiés. Ces textes officiels doivent paraître dans le courant de l'année scolaire 1970-1971 »*[2203].

La chronique eut du succès. Dans l'enquête réalisée à la fin de l'année auprès des lecteurs de la revue, elle fut, de loin, la rubrique la plus fréquemment louée (166 fois sur 412

[2201] Henri Mitterand, « Libérer la parole », *NRP*, n°7, mars 1972, p. 4.
[2202] Jacques Bonnet, « Vers un nouvel enseignement du français», *L'École des lettres, premier cycle*, n°1, 12 septembre 1970, p. 13-17.
[2203] Jacques Bonnet « Vers un nouvel enseignement du français. Pourquoi la linguistique structurale ?» , *L'École des lettres, premier cycle,* n°2, 26 septembre 1970, p. 16.

réponses)[2204]. Mais on regrettait qu'il y ait contradiction entre les exposés théoriques et les fiches pratiques. Peut-être faut-il expliquer ce contraste entre les choix de la *NRP* et ceux de *l'École des lettres* par le public auquel ces revues étaient destinées ? Les professeurs de CEG ne constituaient qu'une faible part du lectorat d'*École des lettres* : supposait-on, à tort ou à raison, que les certifiés et agrégés étaient plus à même, par leur formation universitaire, de s'approprier cette nouvelle approche de la langue ?[2205] Quoi qu'il en soit, à leur rythme, les éditeurs faisaient le pari de la rénovation.

3. Répression politique ou conservatisme pédagogique : le mélange des genres

Sur le terrain, la diffusion de nouvelles pratiques pouvait enfin être encouragée ou freinée par le contrôle exercé par la hiérarchie sur les pratiques des professeurs. Ce contrôle, inscrit de longue date dans les usages, revêtit, dans le contexte mouvementé du début des années 1970, une signification politique nouvelle. Pour Georges Pompidou, il fallait que le ministre ramène l'ordre dans les lycées. Dans la note de mars 1971 citée plus haut, il examinait « *le cas des enseignants qui [prenaient] la tête des excités pour provoquer les désordres, par leur attitude ou en faisant appel à des meneurs extérieurs* », et réclamait la sanction immédiate des coupables[2206]. Il souhaitait d'autre part « *mettre la politique à la porte des lycées* »[2207], et pour cela, prendre les mesures nécessaires pour que l'économie et la philosophie ne fussent pas transformées en cours d'endoctrinement marxiste. Il appelait donc à une reprise en main et à une dépolitisation du corps enseignant et de l'enseignement.

Du côté des syndicats enseignants et des intellectuels[2208], l'on ne tarda pas à s'inquiéter des mesures répressives dont divers partisans de l'innovation pédagogique faisaient l'objet : on dénonçait – non sans raison – le caractère politique d'une répression jugée contraire à la liberté pédagogique et aux droits des fonctionnaires. Si la nature des opinions professées par les enseignants avait été seule en cause, l'examen de ce phénomène nous aurait écartée de notre propos. Mais dans les diverses affaires relayées, entre autres, par l'*École émancipée*, tendance syndicaliste-révolutionnaire de la FEN[2209], il apparaît clairement que les aspects pédagogiques et politiques des conflits opposant les professeurs à

[2204] « Compte rendu de l'enquête parue dans l' "École des Lettres" n°12, p. 11, sur les chroniques de français », *L'École des lettres. Premier cycle*, n°17, 1970-1971

[2205] Les lecteurs ayant répondu à l'enquête lancée par la revue en 1970 se répartissaient de la façon suivante : 294 en provenance de lycées ou CES, 86 de CEG, 36 d'établissements divers ; « Compte rendu de l'enquête parue dans l' "École des Lettres" n°12, p. 11, sur les chroniques de français », *L'école des lettres. Premier cycle*, n°17, 1970-1971.

[2206] Antoine Prost, « Après 1968… », art. cit., p.87.

[2207] *Ibid.*

[2208] Frédéric Gaussen, « Le "gauchisme pédagogique" en accusation. Des universitaires et des intellectuels s'inquiètent des sanctions prises contre des enseignants », *Le Monde*, 9 février 1972, p. 9.

[2209] « L'école émancipée », *La répression dans l'enseignement,* Paris, Maspero, 1972, 199 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

leurs autorités étaient, en pratique, inextricablement mêlées. Le meilleur exemple en serait sans doute la vogue des refus d'inspection[2210] : le rejet de l'autorité, qui pouvait avoir une inspiration politique, se doublait d'une critique des modalités traditionnelles de l'évaluation du corps enseignant, jugées inadaptées aux nouvelles exigences du métier.

Le français n'échappait pas au mélange des genres. La proximité de la période étudiée rend délicate toute enquête systématique sur un échantillon de dossiers de personnels. Faute d'un tableau d'ensemble, qui aurait pu donner une idée des effectifs concernés, de toute évidence minoritaires, l'on peut, grâce à quelques études de cas, identifier les différentes formes prises, dans l'enseignement du français, par ces frictions politiques et pédagogiques, qui entravèrent l'essor de la rénovation.

À un premier niveau, des dissensions pouvaient se faire jour lorsque, à l'occasion de l'étude d'un texte, le professeur de lettres orientait ses élèves – de manière plus ou moins directive – vers une interprétation politique du texte, soulignant, par exemple, les conflits de classe sous-jacents. Rappelons que les partisans les plus engagés de la réforme, Barbéris au premier rang, s'insurgeaient contre la lecture scolaire traditionnelle, qui occultait ou censurait les problèmes du réel – le sexe, l'argent, le pouvoir – dans l'étude des textes. Devant la commission Pierre Emmanuel, il avait dénoncé cette « *non-lecture des textes qui [relevait] d'une entreprise spontanée ou délibérée, en tout cas systématique et cohérente de prophylaxie sociale* » [2211]. En privilégiant, conformément aux pistes ouvertes par la socio-critique ou la psycho-critique, ce type d'analyse, le professeur de lettres allait à l'encontre des traditions d'un humanisme littéraire, plus prompt à célébrer l'homme éternel qu'à souligner les dissensions de classes sociales, ou les pulsions sexuelles reflétées par les textes littéraires. Encourait-il, pour autant, les foudres d'une inspection aux ordres du pouvoir ?

L'examen d'un cas précis, celui de X.P., certifié de lettres, exerçant dans un lycée technique de Lille, montre de quelle façon, et sur quelles bases, ce type de démarche pouvait être contesté par l'inspection. Le 26 janvier 1971, devant l'inspecteur général, X.P. étudia avec ses élèves un passage de la *Princesse de Clèves* sur l'éducation de Mademoiselle de Chartres, et entreprit de leur montrer comment, à travers la fiction romanesque, l'auteur se livrait à « une tentative de désaliénation de la femme ». Quelques mois plus tard, en avril, il reçut un rapport d'inspection dont le contenu l'incita à se tourner vers la section locale du SNES. L'on ne dispose malheureusement pas d'un témoignage écrit de ce professeur, mais

[2210] Non à l'inspection. Dossier des profs sanctionnés, Paris, Éd. du Cerf, 1973, 149 p.
[2211] Déclaration lue devant la commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 9 avril 1970, CAC 19780674/1.

simplement du compte-rendu lapidaire que le responsable local fit de cette rencontre au secrétaire pédagogique national : «*Manifestement, il venait au syndicat pour qu'on lui dise qu'il était une victime de la répression, que c'était sa conception politique qui était visée à travers cette inspection. […]Il ne semble pas particulièrement intéressé par une intervention en faveur de son cas personnel. […] C'est évidemment un gauchiste, et qui aurait été heureux d'apporter sa pierre au mausolée des réprimés ; mais il me paraît cependant de bonne foi*» [2212]. Sans s'arrêter, pour le moment, au jugement qu'elles expriment sur sa démarche, on admettra que ces quelques lignes traduisent, sans trop les trahir, la vision de M. P : son enseignement était sanctionné par l'émissaire d'un gouvernement de droite, parce qu'il ouvrait les yeux des élèves sur des mécanismes d'oppression, et sur des perspectives de désaliénation, dans une démarche menaçante pour l'ordre en place.

Dans quelle mesure le rapport d'inspection accrédite ou infirme-t-il cette hypothèse ?[2213] L'inspecteur général se garde bien de se prononcer sur le caractère acceptable ou inacceptable, en milieu scolaire, d'une réflexion sur la « *désaliénation de la femme* », ce qui aurait été fonder son rapport sur des considérations politiques. Toute sa critique porte sur les principes, la finalité et les méthodes de l'explication de texte. Le cours de M. P y est d'abord condamné en raison du traitement qu'il fait subir aux « *grands textes de [la] littérature* », déchus de leur statut de « *chef d'œuvre* » apportant quelque chose « *d'irremplaçable* », et ravalés au rang de « *documents propres à alimenter une étude sociologique* ». En déplaçant le discours sur le terrain sociologique, le professeur est sorti du registre normal du cours de lettres, qui doit être tourné vers les textes et leurs « *vertus* » – sans d'ailleurs que l'inspecteur ne se hasarde à en préciser la nature – plutôt que sur le rapport entre le texte et les réalités sociales sous-jacentes.

Le rapport comporte, de manière plus insidieuse, une seconde critique : celle du contresens ou du faux-sens sur lequel reposerait l'interprétation du professeur. Non sans condescendance, l'inspecteur renvoie ce « *jeune* » professeur à la lecture du livre en soulignant que l'action du roman se déroule au XVIe siècle, non au XVIIe siècle. Le procédé est habile : la structure grammaticale de la phrase ne permet pas de déterminer avec certitude si l'inspecteur conteste l'interprétation de l'extrait en termes de « *désaliénation de la femme* », ou seulement l'ancrage chronologique de l'analyse. En pointant une erreur factuelle, l'inspecteur s'emploie ainsi à décrédibiliser l'ensemble de l'interprétation, sans se

[2212] Courrier de M.X, S3 de Lille, au secrétaire pédagogique du SNES, 13 mai 1971, archives SNES, dossier 244.
[2213] Les citations sont extraites du rapport d'inspection de X.P., professeur certifié, inspection du 26 janvier 1971, archives du SNES, dossier 244.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

risquer à contester frontalement sa pertinence globale. Il se dérobe ainsi à un débat plus général sur la légitimité de la socio-critique par rapport à d'autres méthodes d'analyse. Faut-il y lire la crainte d'encourir le reproche d'être hostile aux nouvelles méthodes critiques, à une époque où leur introduction dans le second degré faisait débat ? Cette lecture stratégique du rapport nous est suggérée par le paragraphe suivant : en approuvant explicitement l'exploitation de notions de linguistique au service de l'explication de texte, l'inspecteur se dédouane, par avance, du reproche d'hostilité systématique aux tendances modernes de l'enseignement littéraire.

Enfin, l'inspecteur conteste aussi les méthodes pédagogiques du professeur. La technique de la « *note dictée par le professeur* », utilisée en classe de 2nde, rompt avec les pratiques en vigueur dans les classes du second cycle, et c'est probablement cette technique qui amène l'inspecteur à parler, à propos de cette classe, de « *dogmatisme* », un dogmatisme qui ne devrait pas avoir sa place en classe de lettres. Tout comme les réflexions relatives à la tenue du cahier de textes, cette remarque tend à présenter M. P. comme un mauvais pédagogue.

En somme, à la lecture du rapport, il semblerait que le désaccord entre l'inspecteur et l'inspecté ait porté davantage sur la démarche et la finalité de l'explication de texte, que sur l'orientation politique particulière donnée par le professeur à son explication. Telle fut en tout cas l'interprétation donnée par le secrétaire pédagogique du SNES à cet épisode, analysé comme un heurt entre « *l'humanisme traditionnel* » de l'inspecteur général, et « *un essai d'utilisation de la nouvelle critique* » [2214]. À ses yeux, il n'y avait pas répression, mais matière à discussion entre l'inspecteur, l'enseignant, l'équipe pédagogique, épaulée, éventuellement par des représentants locaux de l'AFPF. Sauf à considérer – comme le faisait sans doute le professeur lui-même – que la défense de la méthode traditionnelle de l'explication de texte humaniste répondait exclusivement à des motivations politiques, la réaction de l'inspecteur – un rapport défavorable – ne pouvait être considérée comme un geste politique.

La question politique pouvait émerger à un second niveau, celui de la critique des rapports de classe dans la société actuelle débouchant éventuellement sur une remise en cause du système d'enseignement lui-même par l'enseignant, et à sa suite, par ses élèves. Telle est la configuration observée dans un deuxième cas, sur lequel l'ouvrage *Non à*

[2214] Courrier du secrétaire pédagogique du SNES au responsable académique, 27 mai 1971, archives du SNES, dossier 272.

l'inspection[2215] fournit une abondante documentation. André Olivier, certifié de lettres modernes exerçant dans le lycée technique des industries métallurgiques du boulevard des Tchécoslovaques à Lyon – par ailleurs militant de la Gauche prolétarienne[2216] – dispensait à ses élèves un enseignement résolument engagé :

> *« On soumet le contenu de l'enseignement au jugement de la vie. Il s'agit de voir si, dans le texte étudié, le point de vue présenté est celui de la couche sociale, de la catégorie de travailleurs concernés.*
> *On procède donc par enquête auprès de celle-ci, de façon à recueillir le point de vue des travailleurs. On compare avec ce qui est dit dans le texte. Si le texte ne présente pas le même point de vue, c'est que le texte n'a pas pour fonction d'exprimer le point de vue des gens concernés. [...] Si procéder par enquête, c'est faire de la politique, alors à ce sens-là, nous avons fait de la politique»* [2217] .

Cet exposé des principes était étayé par deux exemples : d'une part, la comparaison de la vie de Gaston Lagaffe et de l'expérience des employés de bureau, et la mise en évidence du « *rire de classe* » véhiculé par la bande dessinée ; d'autre part, la confrontation des textes de Maupassant, Sand ou Lamartine, sur la vie des paysans dans le Lagarde et Michard – « l*es jolies fleurs, les petits oiseaux, les cours d'eau sautillants, l'appel de l'infini, l'amour éternel* » – et de l'expérience du paysan, enfermé dans l'étable pour traire sa vache au moment où se lève le soleil[2218].

L'affaire André Olivier avait été déclenchée, non par la nature de cet enseignement, mais par ses rapports avec le corps d'inspection. Après deux passages infructueux – en raison de l'absence du professeur – l'inspecteur d'académie avait réussi à pénétrer dans sa classe ; là, les élèves le sommèrent de décliner son identité et de justifier sa présence, ce à quoi il se refusa. L'échange tournant à l'affrontement – les élèves le sommaient de dire *« pour qui il travaillait* », et devant son silence, commençaient à l'invectiver – l'inspecteur se retira et André Olivier fut lourdement sanctionné. Ici, l'attitude de remise en cause systématique de l'autorité et des rapports de pouvoir à laquelle André Olivier entraînait ses élèves dans l'examen des textes, avait sans doute – et il admettait cette hypothèse – conduit les élèves à rejeter les règles du système éducatif.

La réaction de l'administration venait-elle sanctionner le positionnement politique du professeur, où les perturbations que ce positionnement apportait à l'ordre scolaire ? La

[2215] Non à l'inspection ! Dossier des profs sanctionnés, Éd. du CERF, 1973, p. 64, sqq.
[2216] Voir Michael York Dartnell, *Action directe : ultra-left terrorism in France, 1979-1987*, Royaume-Uni, Londres, Cass, 209 p.
[2217] Non à l'inspection ! Dossier des profs sanctionnés, Les éditions du CERF, 1973, p. 74.
[2218] *Ibid.* p. 70.

question est évidemment difficile à trancher. En soutenant, comme elle l'a fait, André Olivier, l'AFPF cherchait à accréditer la première interprétation, et à voir la réaction de l'administration comme une négation de la liberté pédagogique de l'enseignant, motivée par des raisons politiques, sans reconnaître le caractère effectif des troubles que l'attitude d'André Olivier pouvait susciter dans le système scolaire.

Mais il faut tenir compte, dans cette réaction, du contexte. Les enseignants progressistes semblent avoir été pris en porte-à-faux par les gauchistes ou les libertaires, dont ils pouvaient désapprouver certaines pratiques sans pouvoir s'en désolidariser de manière trop visible ou systématique, dans le climat tendu qui opposait gauche et droite sur le terrain scolaire. L'AFPF fut prise, comme d'autres organisations, dans ce dilemme, si l'on en croit le témoignage de Claude Burgelin, responsable, à cette période, de la régionale de Lyon. Interrogé sur l'existence d'un bulletin régional, il répond :

> *« Il y a eu à un moment donné un petit bulletin […] Ça a quand même été un outil utile, pour des questions d'aide politique, puisque, dans l'après-68, quelques profs de français ont eu de sérieux pépins professionnels et ont été chassés de l'enseignement, en raison de leurs pratiques, bon rétrospectivement, je dirais parfois à juste titre, mais parfois de façon totalement scandaleuse pour nous. Donc à la régionale de Lyon, on a été en pointe pour la défense de ces collègues »*[2219]

La sanction réprimant le désordre apporté dans l'univers scolaire était-elle infligée *« à juste titre »* ou « *de façon totalement scandaleuse* » ? Dans un climat de tension et d'affrontement, l'AFPF prit, quand ce fut nécessaire, la défense des gauchistes, et dans ce cas précis, celle d'André Olivier[2220]. Mais cette position était loin d'être confortable. Peu après avoir publié et approuvé la motion de la régionale de Lyon sur la liberté pédagogique, le bureau national, apporta, en éditorial, les précisions suivantes :

> *« Nous ne saurions certes, approuver, nous qui sommes pour l'action responsable et concertée, toutes les initiatives purement individuelles de francs-tireurs parfois irresponsables ou provocateurs. Mais nous tenons à déclarer fermement que ce bouillonnement est le signe d'une crise profonde à laquelle ne remédiera nulle répression »*[2221].

En dénonçant la « *crise profonde »* que traduisaient les initiatives de quelques francs tireurs, l'AFPF pouvait à la fois se démarquer de ces comportements extrêmes et dénoncer leur répression.

[2219] Entretien avec Claude Burgelin, 14 décembre 2005.
[2220] Motion de la régionale de Lyon, 18 novembre 1971, *FA*, n°17, mars 1972, p. 12.
[2221] « Éditorial » (non signé), *FA*, n°19, novembre 1972, p. 8.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Une troisième affaire, elle aussi largement médiatisée, permet de compléter ce tableau : il s'agit de l'affaire du CEG de Douvres, qui défraya la chronique au printemps 1971. Cette affaire pourrait à elle seule fournir la matière d'une recherche de micro-histoire, susceptible de mettre en lumière plusieurs phénomènes : les voies de pression et d'action des parents d'élèves sur le milieu scolaire, à une époque où le cadre légal de l'intervention des parents dans la vie scolaire faisait l'objet d'une tentative de redéfinition au niveau national ; les modalités d'inscription de l'établissement scolaire dans le milieu local, à savoir, indépendance à l'égard des notabilités locales et des responsables politiques ou sujétion avec la complicité de la hiérarchie de l'administration de l'éducation nationale ; relations entre l'ICEM et les syndicats, etc. Dans le cadre restreint de cette étude, nous soulignerons simplement, à partir des dossiers du SNES, des documents publiés et des archives du conseil municipal de Douvres, la façon dont une pratique pédagogique appliquée en classe de français, le texte libre, put devenir le prétexte d'un début de répression à coloration politique.

Le CEG de Douvres-la-Délivrande était dirigé par un proviseur, Quéromain, favorable aux méthodes Freinet, et qui avait réussi, avec l'aide de ses collègues, à insuffler un esprit original à la vie de tout l'établissement. Ces pratiques inquiétaient une partie de la population comme le révèlent les délibérations du conseil municipal de Douvres-la-Délivrande. À la session ordinaire du 10 février 1971, un conseiller municipal, mentionnant une réunion tenue au CEG le 29 janvier précédent, sur le thème « La liberté », avait demandé au Conseil municipal de réagir, « *[estimant] que l'ordre moral [était] menacé* » [2222].

Des débats des 10 et 17 février et 1er 6 mars 1971, il ressort que le maire et plusieurs conseillers municipaux s'inquiétaient de ce que « *sous prétexte de libérer les enfants, la pédagogie pratiquée les [encourageait] à s'affranchir de toute contrainte* » [2223]. Si les débats font mention de plaintes antérieures de parents d'élèves, il semblerait que ce soit bel et bien la réunion du 29 janvier sur la liberté qui ait éveillé leurs alarmes. L'équipe municipale s'avérait cependant partagée sur la démarche à suivre. De sa propre initiative, le maire avait écrit au directeur du CEG. Fallait-il saisir son supérieur et adresser une motion au recteur ? Ne pouvait-on se contenter d'envoyer une délégation du conseil municipal au CEG ? Compte tenu du contexte électoral – les élections municipales approchaient – et du caractère très hostile de la démarche qui consistait à s'adresser directement au supérieur hiérarchique, l'on se contenta d'une délégation, reçue par le directeur du CEG le 2 mars. Les démarches du

[2222] Conseil municipal de Douvres-la-Délivrande, session ordinaire du conseil municipal, 10 février 1971, archives départementales du Calvados, 2Mi-DM.
[2223]Conseil municipal de Douvres-la-Délivrande, session ordinaire du conseil municipal, 6 mars 1971, archives départementales du Calvados, 2Mi-DM.

conseil municipal s'arrêtèrent là, sans doute parce que le conseiller qui en avait été à l'origine ne fit plus partie du conseil après les élections de mars 1971.

L'affaire prit une nouvelle tournure au printemps, lorsque plusieurs personnes, hostiles à cette pédagogie « libératrice », diffusèrent une rumeur propre à la déconsidérer aux yeux de l'opinion. Dans le courant du mois de novembre 1970, un élève, Jean-René, avait apporté dans sa classe de 3e, tenue par M. Vibert, un texte qu'il avait lu à haute voix à ses camarades, comme c'était l'usage pour les textes libres : rédigé après un cours de sciences naturelles sur le tube digestif[2224], ce texte intitulé « le baiser », décrivait, avec force détails anatomiques, une éventration amoureuse. Ce morceau de littérature – oscillant entre Sade et le surréalisme – ne convainquit guère la classe, et ne fut pas retenu pour un travail approfondi.

En mars 1971, des parents d'élèves, qui avaient réussi à récupérer le texte original, par l'intermédiaire d'un camarade de Jean-René, le firent circuler autour d'eux pour discréditer les pratiques en usage dans l'établissement. Dédaignant les voies normales du dialogue avec le monde scolaire – c'est Quéromain, le directeur de CEG, qui les convoqua dans son bureau pour éclaircir l'affaire[2225] – ils donnèrent d'emblée à leur démarche un tour politique : le texte fut montré au maire[2226], envoyé à la préfecture[2227] et au Comité de défense de la République (CDR) du Calvados – les CDR étaient des organes fondés sur l'appel de de Gaulle en 1968 pour résister à la vague révolutionnaire – qui y fit allusion dans un communiqué de mars 1971 :

> *« Presque chaque jour, dans notre département comme dans la France entière, sous prétexte d'expérience pédagogique, des enfants de 12 à 15 ans, filles et garçons, sont appelés à réfléchir sur des textes libres où il est question de sexe, viol, de meurtre, dans une forme qui insulte la langue française, le bon sens, l'intelligence et la raison »*[2228].

Ce communiqué laisse deviner la teneur des propos qui accompagnaient la mise en circulation du texte : texte non seulement lu mais étudié en classe, viol et meurtre choisis comme thèmes de réflexion. L'inspecteur d'académie, que le préfet saisit de l'affaire, fit, en mars, une première enquête auprès du chef d'établissement, du professeur et des élèves

[2224] Témoignage de Jean-René, archives du SNES, dossier xxx.
[2225] Rapport de Quéromain à l'inspecteur d'académie, 25 mars 1971, archives du SNES, xxx.
[2226] Rapport de Quéromain à l'inspecteur d'académie…
[2227] Rapport écrit par M. Vibert, professeur de lettres au CEG de Douvres, mars 1971, archives du SNEs
[2228] Photocopie du communiqué (sans sa source), joint au dossier adressé par M. Quéromain au SNES, avril 1971.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

concernés, enquête administrative qui, semble-t-il, lava l'établissement de tout soupçon[2229] : la hiérarchie de l'éducation nationale apportait son soutien aux professeurs contre une tentative de déstabilisation motivée par des considérations douteuses.

Cette enquête administrative ne fit pas taire la rumeur. Un article, publié dans le bulletin du CDR en avril 1971, citait *in extenso* le texte de Jean-René – dont un extrait apparaissait en fac-similé – en l'introduisant en ces termes :

> *« Au CEG de Douvres-la-Délivrande, dans le Calvados, en novembre 1970, un professeur de troisième propose une "réflexion libre" sur le thème "viol au cours d'une manifestation raciste". Voici le texte d'une sorte de "corrigé" présenté comme le modèle idéal par le "professeur" et tel qu'un enfant de 14 ans l'a pris sous sa dictée*[2230] *».*

L'article mentionnait aussi que « *suite à l'action exceptionnelle de citoyens responsables* », le professeur avait été révoqué. À la suite de cet article calomnieux, l'affaire changea de proportion. Tandis que l'ICEM se mobilisait pour obtenir le soutien de l'administration, du SNI, du SNES, de la Fédération Cornec, de la Ligue des droits de l'homme et de la Ligue de l'enseignement[2231], la presse s'emparait de cet objet, divisée entre ceux qui – comme *Ouest-France*[2232] ou *Le Monde*[2233] – s'employaient à rétablir la vérité et ceux qui – comme *L'Aurore*[2234] ou *Valeurs actuelles*[2235] – colportaient la rumeur : l'affaire de Douvres-la-Délivrande devenait un enjeu national, symbole de l'opposition entre les avocats de la pédagogie nouvelle et de la liberté de l'enfant, et les défenseurs de « *l'ordre moral* ». Ce clivage, hérité de mai 68, trouvait, dans l'affaire de Douvres-la-Délivrande, un nouvel aliment. L'administration se trouvait sommée de prendre position, sans que le gouvernement, partagé entre un ministre favorable à la rénovation pédagogique, et un président sceptique devant ces expérimentations pédagogiques, n'ait exprimé une ligne claire.

Sur le terrain, l'affaire tourna à l'affrontement généralisé entre parents d'élèves hostiles ou favorables au CEG, entre tenants et adversaires des méthodes nouvelles et de la liberté pédagogique, par ministère interposé. Profitant sans aucun doute de l'émotion soulevée par la rumeur, dix-neuf parents d'élèves cherchèrent à porter le coup de grâce à

[2229] Dans un courrier du 6 mai 1971, adressé au secrétaire pédagogique du SNES, Brunet, responsable de l'ICEM fait état du souhait de Quéromain d'obtenir de l'Académie la publication du résultat de l'enquête administrative, afin d'obtenir le rétablissement de la vérité, archives du SNES, dossier 244.
[2230] *Bulletin du CDR*, n° 24, avril 1971.
[2231] Courrier du secrétaire général de l'ICEM, Michel Barré, au secrétaire général du SNES, 23 avril 1971, archives du SNES, dossier 244.
[2232] *Ouest-France* des 26, 27, 28 et 30 avril 1971.
[2233] *Le Monde*, 5 mai 1971.
[2234] *L'Aurore,* 13 avril 1971, p. 8.
[2235] « Composition française », *Valeurs actuelles*, 6 mai 1971, p. 29.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'établissement en adressant au ministère de l'Éducation nationale une pétition dénonçant les méthodes pédagogiques pratiquées au CEG de Douvres[2236]. Suite à cette démarche, le directeur du CEG reçut, le 11 juin, la visite d'un inspecteur général, M. Lafitte, accompagné d'un inspecteur adjoint et de l'IDEN de la circonscription, venus, selon le témoignage de Quéromain, pour mener une enquête à charge[2237]. Il fut également convoqué par l'inspecteur d'académie à qui il put cette fois faire entendre son point de vue[2238]. Ces mesures entraînèrent la mobilisation de 214 parents d'élèves qui signèrent une pétition s'indignant des menaces qui pesaient sur le directeur et son équipe et approuvant « *l'instruction et l'éducation donnée au CEG de Douvres* » [2239]. Il semblerait que, grâce à cette mobilisation, l'administration ait cessé là ses poursuites. Ainsi, dans le traitement d'une affaire montée de toutes pièces pour jeter le discrédit sur des méthodes pédagogiques jugées subversives, l'administration de l'éducation nationale s'était montrée sensible à la pression exercée par des groupes de droite, au point non pas de sanctionner l'équipe enseignante, mais du moins d'exercer sur elle une réelle pression.

Comme souvent en cette période, c'était autour du texte libre, et plus particulièrement de l'usage du texte libre en collège, que s'était cristallisée une controverse dont les tenants et les aboutissants dépassaient la simple querelle de méthode pédagogique. Abstraction faite des critiques techniques qui pouvaient être adressées au « texte libre » (et dont on pouvait trouver trace jusque dans les *Cahiers pédagogiques),* ce procédé inquiétait la droite conservatrice, pour des raisons politiques. Avec le texte libre, c'était la réalité, et éventuellement la réalité sociale, politique ou sexuelle, qui entrait dans les classes, sans l'aval ou le filtre des programmes, avec le risque que le professeur saisisse alors l'occasion de développer sur ces questions sensibles des positions qui ne soient pas celles qu'auraient choisies les parents. Telle était la crainte exprimée le plus ouvertement, avec une chance réelle d'émouvoir et de soulever l'opinion publique. Tel était aussi le point de vue de l'administration[2240].

Mais le texte libre c'était aussi la liberté d'expression octroyée non seulement à l'adulte, mais à l'élève, c'est-à-dire à l'enfant : idée inacceptable et dangereuse pour certains, indispensable préparation à l'exercice de la liberté chez l'adulte pour d'autres. L'on ne s'étonnera guère que dans le contexte de l'après-68, les parents hostiles à la pédagogie

[2236] *Ouest-France,* 21 juin 1971, p. 1.
[2237] « Garde à vous », compte-rendu de Quéromain, 11 juin 1971, suite à l'enquête administrative du 11 juin 1971, archives du SNES, dossier 244.
[2238] Courrier de Brunet (ICEM, commission second degré) à Petite, secrétaire pédagogique du SNES, 1er juillet 1971, archives SNES, dossier 244..
[2239] Pierre Gilles, « Expression libre et contestation », *Ouest France,* 26 juin 1971.
[2240] Note du recteur de l'Académie de Rouen, s.d., sans doute mai 1971, (précision manuscrite : « diffusé en Seine Maritime 2 jours après la parution de l'article du *Monde),* archives du SNES, dossier 244.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Freinet aient jugé plus efficace de faire porter la controverse sur le premier aspect que sur le second. Mais les débats du conseil municipal de Douvres témoignent bien que ce second aspect de la pédagogie Freinet n'était pas moins essentiel que le premier dans l'opposition qu'elle pouvait susciter.

Ces trois cas révèlent la diversité des mécanismes débouchant sur une politisation de la question pédagogique sur le terrain scolaire, et notamment de la classe de français : politisation du contenu de l'enseignement – ce à quoi se prêtait aussi l'enseignement de la philosophie, de l'économie ou de l'histoire, politisation du comportement des enseignants et des élèves en milieu scolaire, et enfin, politisation de la technique pédagogique elle-même. Il faudrait toutefois préciser que Freinet et ses héritiers n'avaient jamais caché le sens politique qu'ils donnaient à leurs pratiques pédagogiques : mais en cette période, l'opinion de droite réagissait avec plus de violence à ce qui pouvait passer auparavant comme une dimension accessoire de la technique Freinet.

Plus encore que la politisation du débat théorique, ce climat, sur le terrain, permet de mieux comprendre la position en porte-à-faux d'un ministre de l'Éducation de droite, sous une présidence conservatrice, souhaitant promouvoir des pratiques pédagogiques novatrices, considérées par bon nombre de leurs défenseurs et de leurs adversaires, comme des instruments de la lutte politique. L'assemblée générale du Congrès de la Fédération des CRAP adopta une première fois, en février 1971, une motion qui incitait le ministre à prendre clairement partie pour l'innovation en mettant un terme aux mesures de suspension des enseignants[2241] : les termes de la motion étaient résolument apolitiques et se plaçaient exclusivement sur le terrain pédagogique. En l'absence de prise de position claire du ministre à cet égard, et face à la multiplication des « affaires », le ton des CRAP se durcit au congrès suivant.

Mis en accusation, le ministre réagit en supprimant, en juin 1972, la subvention versée depuis leur création aux *Cahiers pédagogiques.* Quel que soit le motif réel de la décision du ministre, partisans et adversaires de la rénovation pédagogique n'y virent qu'un prétexte : l'on sanctionnait, à travers les *Cahiers pédagogiques,* un mouvement qui était à l'origine des évolutions récentes de la pédagogie et de l'école. La répression qui s'était abattue sur le terrain, de façon sourde, sur des cibles anonymes, par l'intermédiaire d'une hiérarchie aux multiples visages, frappait désormais, par la main du ministre, l'un des phares de la rénovation pédagogique. Le ministre renonçait-il à la réforme pédagogique ? Telle fut

[2241] *Cahiers pédagogiques,* n°99, juin 1971, p.2

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

du moins la question posée par certains membres de la Commission Pierre Emmanuel à la réunion du 15 juin 1972. Sans même examiner le texte des CRAP, que nul n'avait sous la main, la commission vota à une majorité de plus des deux tiers (contre une voix, six abstentions et trois refus de vote), la motion suivante :

> *« La commission de réforme de l'enseignement du français s'inquiète de la suppression de l'aide du Ministère de l'Éducation nationale aux Cahiers pédagogiques.*
> *Elle tient à rappeler toute l'importance qu'avait prise une revue qui, depuis vingt-sept ans, en faisant connaître les expériences conduites dans les classes, a servi de trait d'union entre les enseignants du second degré et stimulé leur invention pédagogique.*
> *Il lui paraît contradictoire que le Ministère demande à la commission de définir ce que devrait être l'enseignement du français dans une école rénovée et que, dans le même temps, soit freiné tout un courant d'innovations dans lequel la recherche concertée a très souvent pris sa source »* [2242].

Passée l'euphorie réformatrice, sonnait l'heure du reflux.

[2242] Commission Pierre Emmanuel, compte rendu de la réunion plénière du 15 juin 1972, CAC, 19800375/1. Le compte-rendu ne donne pas le détail des voix favorables : on a procédé à une évaluation du nombre de votants à partir de la feuille d'émargement.

CINQUIÈME PARTIE

LA RÉNOVATION N'AURA PAS LIEU
1972-1981

Décembre 1975, Strasbourg, colloque « Enseignement de la littérature : crise et perspectives ». Le linguiste Henri Mitterand vient de terminer un exposé sur « *l'enseignement supérieur et le renouvellement des méthodes de lecture dans le second degré* », quand dans la salle, l'IPR Pierre Lauxerois s'insurge devant le mauvais procès fait à l'enseignement du second degré : « *Les enseignants méritent plus d'éloges que de critiques. Les enquêtes, les statistiques, les conclusions des colloques de Sèvres prouvent que leur pédagogie est loin d'être rétrograde* » [2243]. Et la discussion s'envenime. Y-a-t il ou non rénovation des pratiques ? Les blocages prennent-ils le pas sur les transformations ? Et si blocage il y a, viennent-ils des professeurs ? De l'institution ?

Que l'on s'intéresse aux rouages de la machinerie pédagogique, à la posture des associations, ou au lent processus de rédaction des textes officiels, deux lectures s'affrontent : d'un côté, l'on dénonce l'étouffement et les blocages, de l'autre on célèbre une rénovation raisonnée. Signe d'un désaccord profond sur la nature et les enjeux-mêmes de cette rénovation ?

[2243] « Discussion », dans Michel Mansuy, *L'enseignement de la littérature…*, *op. cit.*, pp. 163-169.

CHAPITRE XIII

RÉNOVATION RAMPANTE OU RÉNOVATION ENTRAVÉE ?

Si la publication de nouveaux programmes et instructions pouvait seule cristalliser une réforme tant débattue, en fixer – sur un plan théorique du moins – les grandes orientations, l'évolution des pratiques résulta de la combinaison de multiples facteurs dont ces programmes n'étaient qu'un aspect, pas nécessairement le plus contraignant pour les professeurs. Distinguer, en ce domaine, un avant et un après nous aurait conduite à accentuer de manière artificielle le rôle des nouveaux textes officiels. Il a paru préférable, à tout prendre, d'encourir le reproche inverse et d'examiner, dans la continuité de leur fonctionnement, trois rouages impliqués dans la diffusion de nouvelles pratiques et de nouveaux contenus : les modalités de la formation initiale et du recrutement, les publications – revues et manuels – et l'encadrement pédagogique des professeurs (animation et recherche pédagogiques, formation continue et inspection). Ces rouages ont-ils fait obstacle à la rénovation ? L'ont-ils au contraire favorisée ? La réponse ne peut qu'être nuancée. Parce que leur influence s'exerçait à des degrés divers dans ces trois domaines, parce qu'ils étaient, pour cette raison même, extrêmement contestés, il nous a semblé nécessaire, auparavant, de brosser le portrait des inspecteurs de lettres.

A. Les corps d'inspection : des mutations tardives

1. La montée des IPR

La modification la plus spectaculaire des corps d'inspection dans les années 1970 résulte de la campagne de recrutements massive d'IPR opérée en 1977. Passant de trente à cinquante-cinq membres, l'inspection pédagogique régionale de lettres dépassait largement,

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

en taille, l'inspection générale : désormais, près des trois quart des inspecteurs en lettres étaient IPR contre un peu plus de la moitié au début de la décennie[2244].

Or en lettres, le profil des IPR différait assez sensiblement de celui des inspecteurs généraux. Un document récapitulant la situation, au 1er janvier 1977, dans le cadre des inspecteurs d'académie, nous fournit quelques indications précieuses sur le profil des anciennes et des nouvelles recrues[2245]. Alors que l'inspection générale était encore masculine, les femmes investirent l'inspection pédagogique régionale à la faveur de la vague de recrutement de 1977 : cette ouverture était encore timide, avec seulement quatre femmes sur les vingt-cinq nouveaux inspecteurs mais un cap symbolique était franchi. D'exceptionnel – en 1970, l'on ne comptait qu'une seule IPR sur vingt-huit – le recrutement d'IPR femmes entrait dans les habitudes.

De manière générale, l'on entrait dans l'inspection pédagogique régionale beaucoup plus jeune que dans l'inspection : 47 ans en moyenne pour les anciennes recrues, 46 pour la vague d'IPR recrutés en 1977. Le plus jeune, Jacques Marty, n'avait que trente-six ans. La campagne de recrutement de 1977 eut pour effet de rajeunir subitement l'ensemble du corps dont la moyenne d'âge passa de 55 à 51 ans, là où, à la même date, la moyenne d'âge de l'inspection générale s'établissait à 65 ans[2246]. Ce rajeunissement pouvait du reste jouer à double sens. Susceptible de rapprocher l'inspection d'un corps enseignant relativement jeune, il pouvait, aussi, si l'on en croit les témoignages, nuire à la respectabilité des inspecteurs, qui n'étaient plus des *primi inter pares*, mais simplement des pairs[2247].

On ne dispose que de fort peu de données sur les carrières de ces IPR. Il apparaît toutefois que l'inspection pédagogique régionale était moins convoitée par les normaliens que l'inspection générale. En 1977, l'on ne comptait en tout et pour tout, sur les cinquante-cinq IPR de lettres, que deux normaliens d'Ulm. Comme l'inspection générale, l'inspection pédagogique régionale accueillait plus d'agrégés de lettres que d'agrégés de grammaire – huit sur les vingt-cinq nouvelles recrues. Mais ces professeurs avaient passé l'agrégation

[2244] D'après l'annuaire publié dans le *Bulletin de l'association nationale des inspecteurs pédagogiques régionaux*, (n°1, 1970), il y avait, en 1970, vingt-huit IPR de lettres ; l'annuaire de l'Inspection générale de l'Instruction publique et de l'enseignement technique, établi par l'Association amicale des inspecteurs généraux de l'instruction publique et de l'enseignement technique recense quant à lui, à la même date, vingt-cinq inspecteurs généraux de lettres.

[2245] Ministère de l'Éducation nationale, bureau de gestion des inspecteurs d'académie et des inspecteurs principaux de l'enseignement technique, « Cadre des inspecteurs d'académie. Situation au 1er janvier 1977 », CAC, 20070034/23.

[2246] Calcul réalisé à partir des données disponibles pour vingt-quatre inspecteurs généraux, sur les trente-deux en exercice à cette date.

[2247] Entretien avec Alain Boissinot, 21 janvier 2009.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

après la Seconde Guerre mondiale, dans une période où la proportion d'agrégés de grammaire sur le total des agrégés littéraires était proche du tiers : cette sous-représentation trouvait là, très probablement, sa première raison d'être.

En revanche, l'absence d'agrégés de lettres modernes, soulignée par l'AFEF[2248], relevait bien d'une politique volontaire d'ostracisme[2249], justifiée, en théorie du moins, par le fait que l'inspecteur pédagogique pouvait avoir à inspecter des classes de latin et de grec. L'on pouvait certes admettre qu'un agrégé de lettres modernes remplît des fonctions administratives : en 1977 figuraient sur la liste des 198 inspecteurs d'académie occupant des fonctions administratives, six agrégés de lettres modernes, recrutés respectivement en 1967, 1970, 1973 (deux recrutements cette année-là), 1974 et 1975[2250]. Quand aux fonctions d'inspecteur pédagogique régional, elles leur restaient résolument fermées. Dans un courrier adressé en 1985 au doyen de l'inspection générale des lettres, un candidat aux fonctions d'IPR, agrégé de lettres modernes, rappelait ainsi l'accueil réservé à sa première candidature, en 1981 :

> *« En 1981, j'ai présenté ma candidature à un poste d'IPR. J'ignorais alors que mon agrégation de lettres modernes posait des problèmes techniques. Monsieur Dudet me les exposa longuement un soir, par téléphone»*[2251].

Le biais « pro-classique » de l'inspection générale de lettres, qui se faisait déjà sentir pour le recrutement des professeurs, trouvait plus encore à s'exprimer lorsqu'il s'agissait du choix des inspecteurs pédagogiques régionaux.

2. « L'inspection générale la plus bête de France » [2252]?

Le jugement sévère porté sur l'inspection générale par les responsables de l'AFEF – aussi intéressant soit-il pour éclairer les rapports au sein de la profession – ne saurait dispenser d'un examen plus détaillé de ce groupe. La composition du corps des inspecteurs

---

[2248] « Enseignants de français, on pense pour vous », *FA*, supplément au n°36, décembre 1976, pp. 1-2.

[2249] Le changement de politique de l'inspection générale à cet égard date de 1982, avec la nomination de Yannick Boulay comme inspecteur pédagogique régional pour l'Afrique Noire. Voir à ce sujet le compte le compte rendu de la réunion des inspecteurs généraux et inspecteurs pédagogiques régionaux de lettres des 27-28 mai 1982, CAC, 20070034/1.

[2250] Ministère de l'Éducation, bureau de gestion des inspecteurs d'académie et des inspecteurs principaux de l'enseignement technique, « Cadre des inspecteurs d'académie : situation au 1er janvier 1977 », 23 p., CAC 20070034/23.

[2251] Courrier de M. …, professeur agrégé de lettres modernes, à Jean Plaud, doyen de l'inspection générale des lettres, 1er décembre 1985, CAC, 20070034/23.

[2252] Propos attribués à Marie-France Azéma, membre du secrétariat national de l'AFEF dans un article du *Matin*, 22 octobre 1981. Claude Perrignon, « Des profs veulent un "nouveau français" », *Le Matin*, 22 octobre 1981, p. 28.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

généraux de lettres entre 1972 et 1981 peut être reconstituée grâce aux documents retrouvés dans les archives. Le tableau ci-contre en retrace l'évolution.

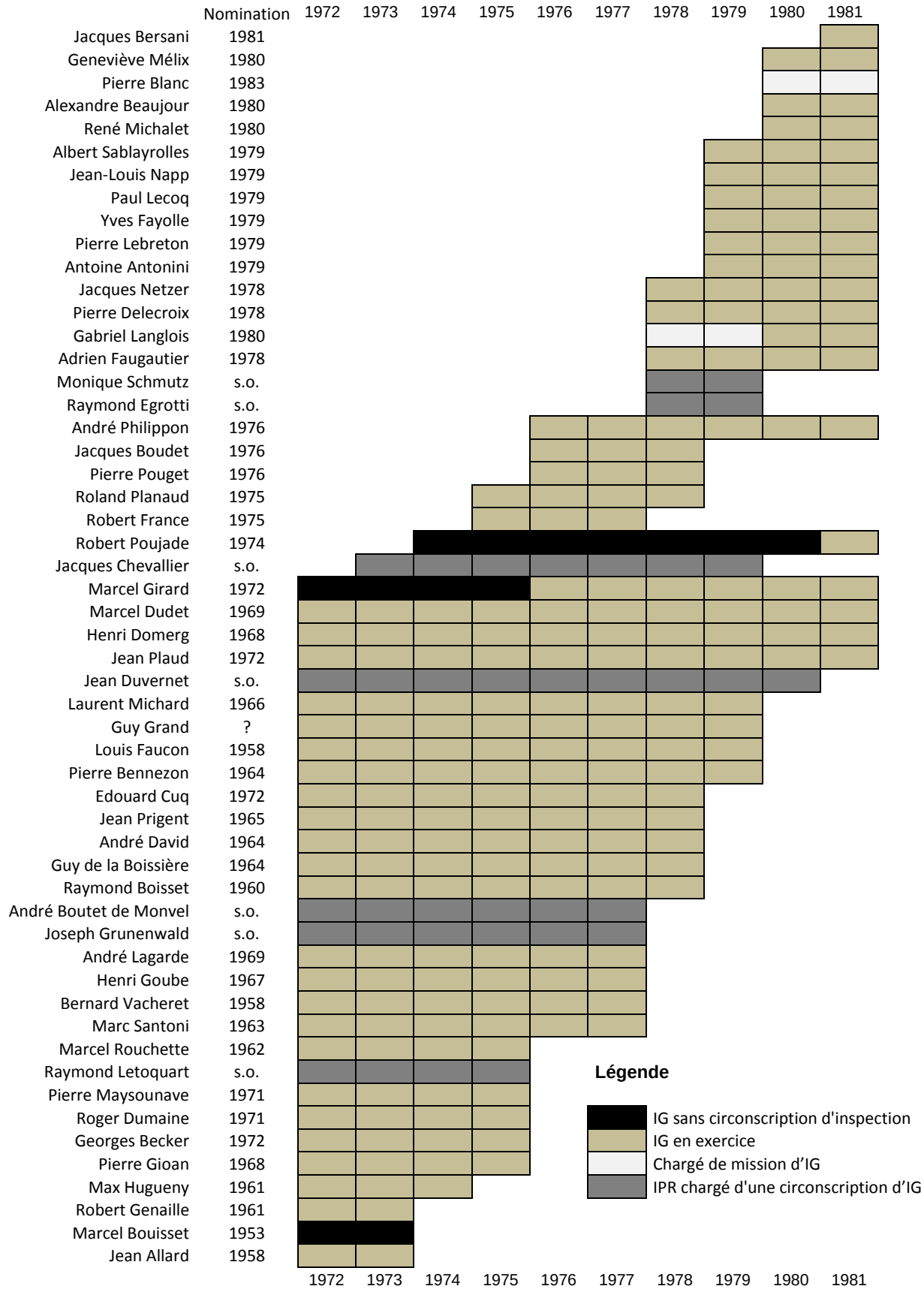
On observe tout d'abord une diminution relative du nombre total d'inspecteurs généraux, de vingt-six – dont deux n'exerçant pas les fonctions d'inspecteur – au début de la période, à vingt en 1981-1982. Cette diminution doit être mise en rapport avec le recrutement massif d'inspecteurs pédagogiques régionaux en 1977. La structure du graphique met également en valeur l'important renouvellement du groupe à partir de 1978. En 1981, quatorze des vingt inspecteurs généraux avaient été nommés moins de trois ans auparavant; en 1977, ils n'étaient que cinq sur vingt-deux dans ce cas. Cette rupture a été significativement accrue par le court séjour dans le groupe des inspecteurs nommés en 1975 et 1976 : il s'agissait – si l'on en juge d'après Jacques Boudet, le seul dont on connaisse la date de naissance – de professeurs ou d'inspecteurs pédagogiques régionaux déjà âgés, et dont la nomination venait couronner une carrière presque achevée. Cette structure démographique reflétait-elle une évolution de fond dans la composition du groupe ? Pour répondre à cette question, l'on analysera de manière distincte le profil des inspecteurs recrutés avant et après 1978.

Examinons le profil des trente-deux inspecteurs généraux recrutés avant 1978. La comparaison avec le groupe des inspecteurs en exercice entre 1946 et 1959 fait apparaître un renouvellement quasi total : seul Allard exerçait déjà les fonctions d'inspecteur général de lettres en 1959, Bouisset, Vacheret et Faucon, nommés inspecteurs généraux avant cette date, n'ayant pas été immédiatement affectés dans le groupe des lettres[2253]. Pourtant, la structure d'ensemble du groupe n'avait guère évolué. Le groupe restait exclusivement masculin. La part des normaliens de la rue d'Ulm avait encore légèrement augmenté : dix-neuf normaliens sur trente-deux contre quinze sur vingt-huit pendant la période précédente. Les agrégés de lettres étaient toujours très nettement majoritaires, quoique les agrégés de grammaire – huit sur trente-deux – fussent mieux représentés qu'auparavant. L'on n'y trouvait naturellement aucun agrégé de lettres modernes. À première vue, cette exclusion pouvait s'expliquer par l'âge moyen des recrues. En effet, les inspecteurs en exercice à cette date avaient été reçus à l'agrégation entre 1929 (Bouisset) et 1953 (Poujade). Mais la politique adoptée au moment du recrutement des IPR témoignait qu'il s'agissait là d'un choix assumé.

[2253] Marcel Bouisset rejoignit le groupe des lettres en 1961 (dossier individuel, CAC, 19780528/32) ; Louis Faucon, le 1er août 1959 (dossier individuel, CAC, 19840400/531). Bernard Vacheret et Guy Grand avaient d'abord été recrutés comme inspecteurs généraux de l'enseignement technique, avant sa fusion avec l'inspection générale de l'instruction publique. Sur ce point, Lucien Géminard, *L'unification du système enseignant français 1963-1985*, Paris, INRP, 2002, p. 153.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Graphique 15 L'inspection générale de lettres (1972-1981)



Sources : « Répartition des circonscriptions d'inspection générale de lettres », 1972-1973, 1973-1974, 1975-1976, 1976-1977, 1977-1978, 1978-1979, 1979-1980, CAC, 19920211/2 ; liste des inspecteurs généraux de lettres, CAC, 20070034/22. Données tirées des dossiers individuels (voir annexes pour les références).

L'examen des carrières confirme encore cette impression de stabilité. Il a été possible de consulter, aux archives, dix-sept dossiers individuels. Ces données ont été complétées par la consultation des notices biographiques des normaliens, ainsi que par diverses autres sources. Au total, seuls sept des trente-deux inspecteurs considérés ne sont connus que par leur année d'admission à l'agrégation et leur éventuel statut d'ancien élève de l'ENS. Les analyses ci-dessous, limitées aux vingt-six autres inspecteurs, portent sur un échantillon suffisamment important pour être significatives.

Ces données montrent que l'accès à l'inspection générale couronnait – comme vingt ans auparavant – des trajectoires assez diverses. Le groupe de ceux que nous avons baptisés les « pédagogues » constituait toujours, avec dix-sept inspecteurs, le plus fort contingent. Y figuraient, en première position, les anciens professeurs de khâgne, douze en tout, dont sept à Louis-Le-Grand et trois à Henri IV. Hasard ou reflet d'une hiérarchie tacite, les deux professeurs ne provenant pas de l'une des deux grandes khâgnes parisiennes, Vacheret et de la Boissière, avaient été affectés à l'inspection des lycées techniques.

À leurs côtés, l'on note l'émergence d'un nouveau profil de « pédagogues », celui des anciens IPR, Maysounave, Boudet, Planaud, Cuq, et, de manière quasi certaine, Dudet[2254]. Ce type de nominations semblait s'inscrire, à première vue, dans la tradition des nominations à l'inspection générale d'anciens inspecteurs d'académie. De fait, Édouard Cuq était entré dans l'inspection d'académie comme administrateur avant de prendre les fonctions d'IPR. Mais la continuité était formelle : les fonctions des IPR étaient exclusivement pédagogiques, là où les anciens inspecteurs d'académie traitaient avant tout de questions administratives[2255]. La délégation de Maysounave, professeur de khâgne à Henri IV, comme IA-IPR en 1967 (nomination en 1969), avant son entrée dans l'inspection générale, témoignait bien que l'IPR, au contraire de l'ancien IA, était avant tout un « pédagogue ».

Aux côtés de ces « pédagogues » figuraient en nombre important, dix sur vingt-six, les administrateurs et les politiques, arrivés à l'inspection générale à la faveur de circonstances étrangères à leur valeur comme professeur de lettres. Il s'agissait encore de trouver un point de chute pour récompenser des fonctionnaires ayant rempli d'importantes fonctions administratives – comme André David, ancien vice-recteur de l'académie de

[2254] Courrier de Marcel Dudet à André Hinard, président de la Franco-Ancienne, pour lui annoncer sa démission du Comité de la Franco-Ancienne en raison de sa nomination « à des fonctions d'inspection », 15 juin 1962, *RFA*, n°140, novembre 1962, p. 169. Il exerçait auparavant au lycée de Caen.

[2255] Sur le rôle des inspecteurs d'académie en résidence, voir Jacques Effroy, *L'inspecteur d'académie en résidence départementale : hier, aujourd'hui, demain*, thèse, sciences de l'éducation, Paris XIII, 1985, 4 vol., 797 p. La troisième partie s'intitule, de manière significative, « L'inspecteur d'académie de 1944 à 1982 : un magistrat, un gestionnaire, un politique ? », pp. 147-301.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'Afrique équatoriale française. Cette trajectoire était d'autant plus probable qu'un passage en cabinet avait pu assurer à tel ou tel un solide soutien : Bouisset et Rouchette, inspecteurs d'académie, respectivement ancien directeur de cabinet d'André Marie, et conseiller technique de Lucien Paye avaient pu tirer profit de cette situation, de même que Louis Faucon, plusieurs fois membre ou chef de cabinet sous la Quatrième République, avant de devenir inspecteur de l'académie de Paris en 1956, et d'occuper les fonctions de directeur de l'enseignement et de la jeunesse à l'administration centrale du ministère de la France d'Outre-Mer de 1957 à 1959.

À leurs côtés figuraient d'anciens professeurs qui n'avaient pas eu la trajectoire exemplaire de leurs pairs, mais devaient probablement à leur passage en cabinet une significative accélération de carrière : Pierre Bennezon, directeur de cabinet de Billières entre 1954 et 1956, Domerg, chargé de mission auprès de Pompidou depuis 1962, et continuant d'assumer les fonctions de conseiller technique après sa nomination en 1968, et Dumaine, mis à la disposition de Michelet, ministre d'État chargé des affaires culturelles en 1969-1970, sont apparemment dans ce cas.

Leur nomination – selon toute vraisemblance « appuyée » par les hommes politiques mais le fait n'est avéré dans les archives que pour Bennezon et Prigent[2256] – ne contrevenait du reste pas nécessairement aux avis de l'inspection générale. Une note de l'inspection générale de lettres, rédigée peu après le passage de Roger Dumaine au cabinet du ministre des Affaires culturelles, exprime un avis extrêmement favorable à l'intégration dans l'inspection générale de ce professeur de premier cycle au lycée Montaigne, qui « *dans ce rôle modeste en apparence et auquel il tenait, [s'était] montré un animateur de premier ordre*» [2257] . S'il n'avait pas été très inhabituel de nommer à l'inspection un professeur de sixième, cette note pourrait même laisser penser que la proposition provenait de l'inspection générale de lettres. Quoi qu'il en soit, les intentions vertueuses affichées par Brunold dans les années 1950 n'avaient guère eu d'effet : comme autrefois, la nomination à l'inspection générale de lettres continuait de récompenser des services parfois bien étrangers à l'enseignement des lettres.

L'absence de données précises sur les carrières des quinze inspecteurs recrutés après 1978 ne permet pas d'établir une comparaison poussée sur ce point. Néanmoins, la

[2256] Ancien sous-directeur de l'ENS, Prigent a, d'après son dossier, bénéficié du soutien de Fouchet – contre l'avis unanime de l'inspection générale – sans qu'on ait pu identifier quelles fonctions politiques il aurait pu remplir. Dossier individuel de Jean Prigent, CAC, 19840400/531.

[2257] Note non signée sur papier à en-tête de l'inspection générale de lettres, écrite entre décembre 1970 et septembre 1971, dossier individuel de Roger Dumaine, CAC, 19830348/144.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

nomination comme inspecteur général de Jacques Bersani, à peine âgé de 45 ans, maître-assistant de littérature française à l'ENS de la rue d'Ulm et conseiller technique de Christian Beullac[2258], semble attester de la perpétuation de certaines pratiques – pratiques qu'officialisa bientôt, du reste, le principe des nominations au tour extérieur . Il faut toutefois préciser que cet auteur d'une anthologie contemporaine maintes fois rééditée[2259], ancien secrétaire pédagogique de la commission Pierre Emmanuel et co-directeur des collections Folio-Guide, Folio-Thèmes et Folio-Formes, marquées du sceau de la rénovation, était très au fait des débats pédagogiques relatifs à l'enseignement du français.

Ces quinze inspecteurs tranchaient-ils, pour le reste, avec ceux qui avaient été recrutés dans la période précédente ? Sur un point au moins, la continuité était flagrante : figuraient dans ce groupe douze agrégés de lettres pour trois agrégés de grammaire et aucun agrégé de lettres modernes. Mais, mis à part cette fidélité aux lettres classiques, ce groupe se démarquait des recrutements antérieurs sur trois points. Pour la première fois, une femme, Geneviève Mélix, agrégée de grammaire, était nommée à l'inspection générale, confirmant le mouvement qui s'était esquissé à l'inspection pédagogique régionale. Le fossé qui séparait un corps enseignant largement féminisé et sa hiérarchie commençait – timidement – à se combler. Mais les changements les plus manifestes étaient d'une autre nature. La proportion de normaliens, parmi ces nouveaux inspecteurs, était extrêmement réduite : trois sur quinze. Marcel Girard, lui-même inspecteur général de lettres honoraire et archicube commentait, non sans nostalgie, dans la notice consacrée à Jacques Boudet – normalien entré dans l'inspection générale en 1976 – cette inflexion durable :

> *«Avec Jacques Boudet disparaît l'un des derniers normaliens qui ont été de grands inspecteurs généraux de lettres. Il fut un temps où nombre de nos camarades aspiraient à entrer dans ce corps naguère prestigieux, illustré par des hommes aussi éminents que Jean Guéhenno ou Pierre Clarac, par exemple. Si de nos jours, ils y accèdent en moins grand nombre en dépit de leurs qualités (pour les compter point n'est besoin des doigts d'une seule main), c'est sans doute parce que le chemin leur semble trop incertain qui passe d'abord par les antichambres aléatoires des classes préparatoires ou de l'Inspection pédagogique régionale. Soucieux d'échapper à un enseignement secondaire dont les nobles servitudes ne sont pas toujours récompensées, ils frappent d'emblée à la porte des Universités, ou bien ils s'évadent hors du monde de l'éducation »* [2260].

[2258] Notice de Jacques Bersani, *Témoins et acteurs …*, *op. cit.*, pp. 17-18.
[2259] Jacques Bersani, Michel Autrand, Jacques Lecarme, *et al.*, *La littérature en France depuis 1945*, Paris, Bordas, 1970, 863 p. (Pour la période antérieure à 1982, Le SUDOC signale des réimpressions en 1970, 1971, 1972 ; une édition revue et augmentée en 1974, réimprimée en 1979 et 1980).
[2260] Notice biographique de Jacques Boudet, rédigée par Marcel Girard, *in* Association amicale de secours des anciens élèves de l'École normale supérieure, *Recueil*, 1999 ou 2000, p. 49.

Perte de prestige de l'inspection générale, elle-même reflet du déclin social – réel ou supposé ? – des professeurs de l'enseignement secondaire[2261], telles seraient les origines du divorce entre l'inspection générale de lettres et les normaliens.

Tout aussi spectaculaire était la montée en puissance des inspecteurs pédagogiques régionaux : sept sur les quinze inspecteurs recrutés pendant cette période. Le corps des IPR alimentait l'inspection générale dans des proportions aux moins égales à celles des professeurs de classes préparatoires. Le retrait des normaliens et la montée des IPR se conjuguaient ainsi pour distendre les liens jusque là organiques entre l'inspection générale et les classes préparatoires à l'École normale supérieure. Là où les inspecteurs passés par les classes préparatoires n'avaient plus eu, depuis de longues années souvent, de contacts avec les réalités de l'enseignement du second degré, les IPR, par leurs missions d'inspection et d'animation, n'ignoraient rien des aspects divers de cet enseignement de la 6e à la terminale.

Peut-on décrire les orientations pédagogiques de l'inspection générale de lettres en cette période ? Seule une plongée dans leurs rapports d'inspection permettrait d'en brosser un portrait précis et nuancé. L'examen des manuels publiés sous leur nom permet, cependant, d'esquisser quelques grandes tendances. Ici encore s'avèrent pertinentes la comparaison avec la génération des inspecteurs recrutés dans les années 1950, et la distinction de deux sous-populations autour de la date charnière de 1978.

Sur les trente-deux inspecteurs recrutés avant 1978, quatorze étaient auteurs d'au moins un manuel, proportion très légèrement inférieure à celle que l'on observait dans les années 1950 (seize auteurs de manuels sur vingt-huit inspecteurs). Mais le total des manuels publiés par cette génération est en revanche très inférieur au total des manuels publiés par les inspecteurs en exercice dans les années 1950 : 81 titres pour quatorze inspecteurs contre 250 titres pour seize inspecteurs dans les années 1950. Cette chute drastique tenait, pour l'essentiel, au recul des langues anciennes : si le total des manuels de français était à peu près équivalent pour les deux populations, celui des manuels de latin et de grec accusait une chute spectaculaire.

[2261] Paul Gerbod montre que les professeurs nourrissaient au XIXe siècle, le sentiment de ne pas occuper dans la société la place qui leur était due. (*La condition universitaire en France au XIXe siècle, op. cit.)*En revanche, la Troisième République incarna un âge d'or, pour des raisons politiques et idéologiques, certes, mais aussi, comme l'a montré Victor Karady, en raison de la restructuration du marché de l'enseignement (Victor Karady, « Les professeurs de la République, le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du 19e siècle », *ARSS*, 47, 1983, pp. 90-112). Pour Jean-Michel Chapoulie, aucun indice objectif ne confirme l'impression de déclin social partagée par une part importante des professeurs dans les années 1970 : il faut l'attribuer, selon lui, à la transformation d'ensemble des classes moyennes. *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, *op. cit.*, pp. 333-334.

Tableau 60 La production de manuels des inspecteurs généraux de lettres 1945-1959 ; 1972-1981

	Inspecteurs en exercice entre 1945 et 1959	Inspecteurs en exercice entre 1972 et 1981	
		Recrutés avant 1978	Recrutés à partir de 1978
Nombre d'inspecteurs	**28**	**32**	**15**
Dont auteurs de manuels	16	14	3
Total des contributions[a]	**270**	**81**	**11**
dont français	66	50	11
latin	162	23	0
grec	42	8	0

Source : SUDOC, catalogue de la Bibliothèque nationale et Emmanuelle. Pour permettre la comparaison avec la période antérieure, l'on a retenu tous les manuels publiés par les inspecteurs généraux, y compris ceux qui sont parus après 1981.
[a] : Il s'agit du total des contributions, non du total effectif des manuels. En effet, il était logique de comptabiliser deux fois les manuels publiés en collaboration par deux inspecteurs, puisque nous cherchons à analyser l'investissement des inspecteurs sur le marché éditorial, non la part de marché que représentent les manuels rédigés par les inspecteurs sur le total de la production.

Tableau 61 Contribution des inspecteurs généraux de lettres aux manuels de français 1945-1959 ; 1972-1981

Type de contributions	Inspecteurs en exercice entre 1945 et 1959	Inspecteurs en exercice entre 1972 et 1981	
		Recrutés avant 1978	Recrutés à partir de 1978
Recueils de textes traditionnels (premier cycle, recueils par siècle)	34	32	0
Classiques annotés	19	12	2
Généralités, méthodologie	6	1	0
Langue (orthographe, grammaire, vocabulaire)	4	0	0
Sujets corrigés	2	0	0
Histoire littéraire	1	1	0
Analyse d'une œuvre intégrale	0	2	1
Anthologie de la littérature après 1945	0	0	4 (dont 2 après 1982)
Littérature et philosophie	0	0	1
Anthologie des littératures européennes	0	0	1 (en 1995)

Source : SUDOC, catalogue de la Bibliothèque nationale et Emmanuelle. Pour permettre la comparaison avec la période antérieure, l'on a retenu tous les manuels publiés par les inspecteurs généraux, y compris ceux qui sont parus après 1981.
[a] : Il s'agit du total des contributions, non du total effectif des manuels. En effet, il était logique de comptabiliser deux fois les manuels publiés en collaboration par deux inspecteurs, puisque nous cherchons à analyser l'investissement des inspecteurs sur le marché éditorial, non la part de marché que représentent les manuels rédigés par les inspecteurs sur le total de la production.

C'était là la conséquence logique de l'effondrement du marché scolaire des langues anciennes[2262]. Mais, fait significatif, ces professeurs, classiques dans l'âme, n'avaient pas reporté leurs efforts vers l'édition de manuels de français. Si l'on s'intéresse maintenant à la population des inspecteurs recrutés après 1978, le contraste est saisissant : sur les quinze inspecteurs considérés ici, l'on ne trouve plus que trois auteurs de manuels scolaires (même en tenant compte d'éventuelles publications après 1981) : proportion en chute libre et ce, en français comme en latin et en grec.

Les professeurs et IPR en âge d'être inspecteurs s'étaient peut-être tenus à l'écart d'une production éditoriale inscrite, depuis près de dix ans, sous le signe de la rénovation, et confiée à des auteurs « jeunes », non encore éligibles, à ce titre, pour l'inspection . On peut aussi penser qu'en cooptant leurs pairs, les inspecteurs généraux n'avaient pas souhaité ouvrir ses rangs à ceux qui avaient été à la pointe de la rénovation de l'enseignement du français. Dans les deux cas, cela expliquerait la faible représentation des auteurs de manuels parmi les nouvelles recrues. Le contre-exemple offert par Jacques Bersani – auteur de plusieurs manuels originaux – pourrait accréditer l'une et l'autre hypothèse : il était plus jeune que la moyenne des nouvelles recrues et plusieurs éléments laissent penser qu'il devait sa nomination à des appuis extérieurs à l'inspection générale. De façon paradoxale, la diminution drastique du nombre d'auteurs de manuels attesterait, en définitive, de la continuité des orientations pédagogiques de l'inspection générale, en décalage avec les évolutions du marché éditorial. Seule une étude prosopographique des auteurs de manuels de français permettrait de confirmer – ou d'infirmer – ces hypothèses.

On ne saurait conclure ce panorama de l'inspection générale des lettres à l'aube des années 1980, sans dire un mot des deux doyens qui se succédèrent à la tête de l'inspection générale de lettres pendant cette période. On a souligné précédemment l'intérêt de Louis Faucon pour la rénovation de l'enseignement du français, son ouverture à un certain nombre d'évolutions. Dans les entretiens accordés au Service d'histoire de l'éducation, René Haby a témoigné de l'appui qu'il avait pu trouver auprès de lui « *même s'il était socialiste, ou peut-être parce qu'il était fortement socialiste, pour la réforme des programmes de Lettres, et même de l'orthographe dans le premier cycle* » [2263]. Le 19 octobre 1979, après avoir réélu Louis Faucon à l'unanimité pour la dernière fois, le groupe des lettres désigna celui qui

[2262] Sur l'évolution du marché des manuels dans ces deux disciplines, voir Alain Choppin, *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 1. Les manuels de grec*, Paris, INRP, Publications de la Sorbonne, 1987, 204 p. ; Alain Choppin, *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 3. Les manuels de latin*, Paris, INRP, Publications de la Sorbonne, 1988, 528 p.

[2263] *René Haby par lui-même. Un engagement pour la jeunesse. 1919-2003*, texte présenté par Marie-Thérèse Frank, Paris, INRP, 2008, p. 98.

devait prendre sa suite à compter du 15 septembre 1980, Marcel Dudet, élu par dix-huit voix sur dix-neuf[2264].

Marcel Dudet, agrégé de lettres en 1946, professeur au lycée de Caen, avait été nommé à des fonctions d'inspection – probablement comme inspecteur d'académie – en 1962[2265] puis était rentré dans l'inspection générale en 1969[2266]. C'était un ancien adhérent de la Franco-Ancienne : il avait représenté la régionale de Caen au comité de l'association jusqu'à son entrée dans l'inspection. En 1952, il apparaît, dans la *Quinzaine universitaire*, comme président du S2 du SNALC à Caen[2267]. Certains éléments laissent penser que ses convictions pédagogiques n'avaient guère évolué depuis ce temps.

Le rapport de l'inspection générale de lettres rédigé en mars 1981, en vue de l'élaboration du rapport d'application de la loi du 11 juillet 1975 relative à l'Éducation, témoigne d'étroites convergences de vues avec le SNALC sur la question du collège unique, de l'enseignement du français, et de l'évolution de la société en général[2268] . Si ce rapport n'était pas signé par le doyen, il lui était sans doute dû pour une très large part: c'est au doyen, en effet, qu'il revenait de satisfaire ce type de demandes, et à tout le moins, d'assumer l'ensemble du rapport, auquel d'autres inspecteurs avaient pu contribuer. Plus qu'un tableau de l'enseignement du français dans les collèges à l'aube des années 1980, on y trouve l'expression d'une représentation très conservatrice de la société et de l'enseignement, en décalage, sur certains points, avec les instructions officielles mises au point par Louis Faucon. Avant d'exploiter – dans la suite de ce chapitre – certains passages de ce rapport, il convient donc d'en décrire l'esprit général.

Ce rapport contenait plusieurs critiques implicites des conceptions pédagogiques progressistes qui inspiraient les réformes de l'enseignement depuis le ministère d'Alain Peyrefitte. Pour l'auteur du rapport, *« l'absence d'esprit de compétition […] condamné et traqué comme un vice par beaucoup d'enseignants* » laissait le champ libre à

[2264] Réunion mensuelle du groupe des lettres de l'inspection générale, 19 octobre 1979, procès-verbal, CAC, 20070034/1.
[2265] Courrier de Marcel Dudet à André Hinard, président de la Franco-Ancienne, pour lui annoncer sa démission du Comité de la Franco-Ancienne en raison de sa nomination « à des fonctions d'inspection », 15 juin 1962, *RFA*, n°140, novembre 1962, p. 169.
[2266] La date de son entrée dans l'inspection figure dans une note récapitulant la composition du groupe de l'inspection générale de lettres en 1980-1981, CAC, 20070034/3.
[2267] *La Quinzaine universitaire*, n°464, 1er novembre 1952, p. 19.
[2268] Rapport de l'inspection générale de lettres, adressé le 27 mars 1981 par le doyen de l'inspection générale, Roger Giacomini, au directeur des collèges, en vue de l' « élaboration du rapport d'application de la loi du 11 juillet 1975 relative à l'Éducation », CAC, 2000222/1.

« la paresse et à la dissipation naturelle chez des enfants de cet âge »[2269]. Il rejetait ainsi la vision optimiste de l'enfance, et le parti-pris de la coopération contre l'individualisme prôné par l'éducation nouvelle. La rénovation pédagogique avait reposé sur l'idée que l'extension de la scolarité jusqu'à 16 ans allongeait le temps consacré aux apprentissages, et justifiait qu'on allégeât les missions de l'école primaire au profit du développement général de l'enfant. L'inspecteur se désolait, à rebours, de ce que « *le personnel enseignant dans les écoles […] [estimât] souvent qu'il [était] inutile d'enseigner à des enfants de moins de 12 ans ce qu'ils [avaient] le temps d'apprendre jusqu'à 16 ans »*[2270].

S'il était courant – y compris dans les milieux progressistes – de souligner les difficultés engendrées par la suppression des filières et l'hétérogénéité des classes, l'auteur du rapport mettait en doute les principes fondateurs du collège unique, à défaut de pouvoir en critiquer l'institution. À deux reprises, il écartait l'idée d'une corrélation entre origine sociale et réussite scolaire, mettant un point d'honneur à souligner les difficultés des « *fils et filles de milieux aisés [qui refusaient] les études, les vertus "bourgeoises" et, se sentant à l'abri de tout risque, [faisaient] souvent preuve d'inertie ou d'agressivité* ». Le bien-fondé d'une orientation plus tardive lui semblait tout autant erroné. « *C'est*, écrivait-il, *l'argument bien connu du petit Mozart ou du petit Einstein qu'il ne faut pas tuer prématurément […] Mais il faut veiller à ne pas tuer ceux qui se sont révélés comme Mozart, très jeunes* ». Se trouvaient ainsi invalidées les raisons psychologiques et sociologiques qui avaient conduit à la suppression des filières.

Enfin, ce discours sur l'école s'enracinait dans une vision conservatrice de la société qui transparaissait nettement à divers endroits. « *Le fait que les mères n'[étaient] plus au foyer* » était présenté comme *« un élément important de l'abaissement du niveau par manque de travail et de discipline »*. Quant aux idéologies – de gauche – défendues par certains enseignants, l'auteur du rapport les avait en horreur. Dans la section du questionnaire consacré à l'ouverture au milieu, on pouvait lire le libelle suivant :

> *« L'ouverture au milieu est souvent l'œuvre des professeurs désireux de propager certaines idéologies politiques, artistiques ou morales : visite de bidonvilles, de taudis ou d'usines, entretiens avec des représentants ouvriers et syndicaux, séances de théâtre d'avant-garde et "engagé" (les tournées de la Comédie Française sont totalement méprisées) et projections de films d'essai, suivies de débats qui orientent les élèves vers la conclusion désirée »*[2271].

[2269] *Ibid.*
[2270] *Ibid.*
[2271] *Ibid.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Il ne s'agissait pas seulement de blâmer quelques comportements excessifs mais bien de prendre ses distances avec une certaine représentation de la société, largement répandue dans le corps enseignant. L'on était loin du souci social qu'avait pu manifester, à diverses reprises, Louis Faucon. Ce serait sans doute une erreur de voir dans ce rapport le reflet fidèle des conceptions du groupe des lettres dans son ensemble, et il nous a paru plus juste de n'y lire que le point de vue de son doyen. Comme tel, il reste malgré tout une pièce indispensable à la compréhension des rapports entre l'inspection générale de lettres et le corps enseignant.

Avant même que le ministère de l'Éducation nationale, sous Alain Savary, ne remette en cause les modalités de recrutement et les prérogatives de l'inspection générale, celle-ci, en lettres du moins, avait donc entamé sa mue, non pas sans doute de manière concertée, mais, de façon presque mécanique, en reflétant, à son niveau, l'évolution des structures du second degré. Mais la transformation des profils de carrière n'avait pas modifié sensiblement l'orientation pédagogique d'une inspection générale très classique, aux deux sens du terme. En outre, cette mutation était tardive et le modèle ancien de l'inspecteur général, brillant professeur d'une khâgne parisienne, avait perduré suffisamment longtemps pour que l'inspection parût, à la fin des années 1970, en total décalage avec les réalités et les besoins de l'enseignement, comme le clamait à l'envie l'AFEF. Aussi, bien plus qu'une évolution trop récente pour être remarquée, c'est le décalage manifeste entre les attentes de l'inspection et une partie au moins de la profession qui ressort de l'examen des divers lieux où celle-ci pouvait jouer un rôle, à commencer par le recrutement des professeurs.

B. Formation initiale et recrutement : un aggiornamento limité

La formation universitaire et les concours de recrutement du corps enseignant avaient traversé, après 1968, une forte période d'instabilité. Seule l'agrégation de grammaire avait été, dès 1970, réformée de manière pérenne. Son ouverture à la linguistique moderne avait alors donné satisfaction à ceux qui réclamaient une mise à jour de la formation des enseignants. La stabilisation des formations, avec la réforme du premier[2272] puis du second cycle universitaires[2273], et l'évolution des concours de recrutement du corps enseignant confirmèrent-elles cette orientation ? À la lumière des textes officiels, l'aggiornamento resta limité ; mais l'examen des pratiques révèle une situation plus nuancée.

[2272] Décret n°73-226 du 27 février 1973, relatif aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ; arrêté du 27 février 1973 relatif au diplôme d'études universitaires générales (DEUG) ; arrêté du 1er mars 1973 relatif au DEUG mention lettres (*JORF*, 3 mars 1973, pp. 2365-2369)

[2273] Arrêté du 16 janvier 1976 relatif au deuxième cycle des études universitaires (*JORF*, 20 janvier 1976, pp. 528-530) ; arrêtés du 7 juillet 1977 sur les dénominations nationales de licences et de maîtrises (*BO*, n°29, 1977, pp. 2187-2189).

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

1. La timide reconfiguration du cursus studiorum

Les modifications apportées aux textes régissant le *cursus studiorum* des professeurs de français marquèrent, pour l'essentiel, l'aboutissement du travail d'invention du professeur de français moderne, selon des lignes esquissées depuis plusieurs années déjà : l'on ne s'aventura guère, à ce niveau, sur les pistes ouvertes dans la tourmente des années 1968.

* Modernes et classiques : des frontières précisées

Un certain nombre de mesures eurent d'abord pour effet d'ancrer le latin dans la formation des professeurs de français modernes : c'était la suite logique de la généralisation de l'initiation au latin, confirmée par René Haby. Le latin (langue et littérature) ou l'initiation au latin figuraient ainsi parmi les quatre enseignements obligatoires du Deug mention lettres, section « A-lettres »[2274]. Contrairement à la formule privilégiée par la réforme Fouchet, l'initiation au latin n'était plus présentée, pour les lettres modernes, comme une composante de la formation en français, mais comme un enseignement à part entière. Si l'arrêté ne fixait pas la répartition des horaires entre les quatre composantes obligatoires du DEUG, la structure du diplôme consacrait, symboliquement, l'importance du latin dans un cursus de lettres. Au même moment, le latin renforça ses positions au CAPES. Un arrêté du 6 juin 1973 étendit à l'oral du CAPES la possibilité, déjà offerte à l'écrit, d'être évalué sur un exercice de langue ancienne – latin ou grec – plutôt que de langue vivante[2275]. Sans doute ne s'agissait-il là que d'une possibilité parmi d'autres, mais cette nouvelle formule n'en reflétait pas moins, comme le DEUG, la promotion du latin dans la formation des professeurs de français.

Il ne s'agissait pourtant pas de rattraper le niveau des classiques. L'arrêté du 7 juillet 1977 sur la licence de lettres modernes réservait 37 h 30 au latin, soit 15% des 250 H dont la répartition était fixée par l'arrêté, le reste de l'horaire étant à la disposition de l'université. Cela correspondait, en réalité, à la fourchette basse de l'ancienne licence Fouchet, où, sur les 8 heures consacrées à la préparation du certificat de lettres modernes, l'étudiant pouvait choisir entre trois groupes d'option, l'un avec 2h30 de latin (31% de l'horaire), les deux autres avec 1h30 de latin (18,75% de l'horaire). Selon l'arrêté de 1977, la licence de lettres classiques devait, à l'inverse, comporter un minimum de 150 h pour les langues anciennes, soit 75 h pour le seul latin. Ainsi, contrairement aux solutions un temps envisagées, l'on avait

[2274] Les autres sections étant « B : lettres et civilisations étrangères » et « C- langues étrangères appliquées », auxquelles vinrent s'ajouter, suite à un arrêté du 8 août 1973, trois sections artistiques, « D – Arts plastiques », « E – Musique » et « F – Histoire des arts ».
[2275] Arrêté du 6 juin 1973, *JORF*, 24 juin 1973, p. 6679. Circulaire du 13 décembre 1973.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

renoncé à promouvoir à l'échelle nationale une licence français-latin, avec un niveau de langue ancienne comparable à celui de la licence de lettres classiques.

Les PEGC ne furent pas en reste. Une circulaire du 26 juin 1974 sur le régime des études des stagiaires dans les centres de formation de PEGC fixa les modalités de l'initiation au latin dont devaient désormais bénéficier les stagiaires des sections lettres-histoire géographie, lettres-langues vivantes, et lettres-EPS[2276]. Si la création du cursus de lettres modernes – initialement sans latin – avait été portée par l'ascension du primaire supérieur, l'initiation au latin des PEGC, reproduisant l'évolution de ce cursus, témoignait de l'effacement progressif des anciens clivages entre primaire supérieur et secondaire. Plus encore que les modifications, somme toute modestes, apportées au DEUG et à la licence, cette mesure sonnait bien le glas du professeur de français « sans latin » tel que certains l'avaient, un temps, appelé de leurs vœux.

Suivant la trajectoire inverse du latin, les langues vivantes – dont on avait jadis voulu faire l'un des piliers des lettres modernes – furent progressivement dépouillées de leurs prérogatives. L'arrêté du 2 mai 1972, qui fixait le régime de l'agrégation de lettres modernes à partir de la session de 1973, entérina la disparition de l'épreuve orale de langue vivante. La réforme du CAPES mentionnée ci-dessus offrit aux candidats la possibilité de devenir certifié de lettres modernes sans aucune épreuve de langue vivante. Enfin, l'arrêté de juillet 1977 fixa à 37h30 minimum l'horaire de langue vivante pendant l'année de licence. Certes, la possibilité, ouverte par la réforme Fouchet, de passer une licence de lettres modernes sans langue vivante était de ce fait supprimée, mais avec elle avait disparu l'option proposant un enseignement renforcé de langue vivante (31% de l'horaire du certificat de lettres modernes pour l'option b). Les langues vivantes se voyaient ainsi octroyer, en licence, le même horaire que le latin.

Deux évolutions contribuèrent à banaliser cet enseignement, pour en faire un élément de culture générale plutôt qu'une composante essentielle de la formation des professeurs de lettres modernes. L'obligation, pour tous les candidats au DEUG de lettres, de suivre un enseignement de langue vivante étendit aux étudiants de lettres classiques ce qui, jusque là, avait été réservé aux étudiants de lettres modernes, brisant un peu plus le parallélisme entre lettres classiques – français, latin, grec – et lettres modernes – français langues vivantes. L'allongement de la liste des langues vivantes susceptibles d'être choisies par les candidats

[2276] Circulaire du 26 juin 1974, « Régime des études des stagiaires des centres de formation de PEGC. Sections I : Lettres-histoire géographie, II : Lettres-langues vivantes, et VI : Lettres-Éducation physique et sportive. Initiation au latin ».

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

au CAPES ou à l'agrégation refléta, d'autre part, l'abandon de toute perspective d'exploitation pédagogique, en classe de français, des compétences linguistiques des professeurs de lettres modernes (*cf.*, tableau annexe).

Confirmant l'évolution amorcée dans les années 1960, le recul des langues vivantes profita essentiellement à la littérature comparée. Dans la réforme Fouchet, la littérature comparée ne figurait en tant que telle que dans la liste des certificats d'études supérieures susceptibles d'être choisis par les candidats à la licence et à la maîtrise. Pour les deux premières années, l'on avait préféré la formule, plus floue, d'« *histoire littéraire générale* ». La comparaison entre œuvres françaises et étrangères n'intervenait, sous cet intitulé, qu'en deuxième année. Après la réforme de 1973, le candidat au nouveau DEUG de lettres pouvait choisir, comme quatrième enseignement obligatoire, entre grec, littérature comparée, histoire ou histoire de l'art : l'opposition entre lettres classiques et lettres modernes reposait donc essentiellement, pendant ces deux premières années, sur l'alternative entre grec et littérature comparée, les deux dernières options n'attirant probablement guère les candidats à l'enseignement. De même, la littérature comparée figura-t-elle, après la réforme de 1977, parmi les enseignements obligatoires de la licence de lettres modernes à raison de 50 h maximum sur les 250 h dont l'emploi était régi par l'arrêté.

Décrivant, en 1976, l'inscription de la littérature comparée dans le paysage universitaire français, Yves Chevrel pouvait ainsi conclure : « *La littérature générale et comparée se révèle en définitive un élément fondamental du système des lettres modernes* »[2277]. Quel rôle jouait-elle, en pratique, dans la formation des professeurs de français? En quoi pouvait-elle être réinvestie dans le second cycle ? L'auteur concédait qu'il n'avait pu étendre l'enquête à ce niveau, et se contentait de citer les programmes qui réservaient une place à l'étude de textes étrangers, traduits en français[2278].

* La rénovation empêchée ?

Pour l'essentiel, les réformes du cursus et des concours de recrutement des enseignants de français modifiaient les places respectives du français, du latin, des langues vivantes, de la littérature comparée, dans la formation et le recrutement des professeurs de lettres modernes. Ce faisant, elles s'inscrivaient toujours dans le cadre intellectuel forgé dans

[2277] Yves Chevrel, « Littérature générale et comparée et rénovation des études de lettres », *L'Information littéraire*, n°5, novembre décembre 1976, pp. 233.
[2278] *Ibid.*, p. 232. Il citait, sur ce sujet, une rencontre de l'Association européenne des enseignants (AEDE) sur « la littérature comparée européenne, la formation des maîtres et professeurs de lettres au niveau du second cycle de l'enseignement secondaire et du premier cycle de l'enseignement supérieur ».

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

les années 1950, au moment de la mise en place du cursus de lettres modernes. Certes, la distinction opérée – pour le DEUG comme pour la licence – entre les enseignements imposés par arrêté et les enseignements laissés au libre choix de l'université ou de l'étudiant trahissait l'influence de mai 68. Mais pour ce qui est de la nature même des enseignements imposés, la floraison de propositions novatrices qui avait accompagné la révolte étudiante n'avait laissé aucune trace.

La motion adoptée par l'AFEF au congrès de Dijon en juin 1973 résumait les griefs et l'amertume des réformateurs devant le nouveau DEUG de lettres créé par l'arrêté du 1er mars 1973 :

> *« Le Congrès de l'AFEF*
> *DÉNONCE l'hypocrisie de l'arrêté sur le DEUG de lettres : ce projet déguise, sous la proclamation de finalités modernistes, un ensemble de mesures qui marquent un grave retour en arrière, dans l'organisation des études littéraires supérieures, par la place importante réservée au latin obligatoire et par une description de la littérature purement chronologique.*
> *CONDAMNE l'exclusion de disciplines jugées fondamentales pour la formation d'étudiants en lettres (la linguistique, l'étude des moyens d'expression contemporains) et l'absence d'une formation historique véritable (qui ne saurait être procurée par le parcours chronologique d'une liste d'œuvres et d'auteurs).*
> *Tel qu'il est conçu, l'arrêté sur le DEUG de Lettres interdit tout renouvellement de l'enseignement du français et rend stériles les initiatives de rénovation prises dès à présent : il est incapable d'atteindre ses objectifs avoués : " la compréhension du monde contemporain, l'initiation à l'expression et à la réalisation, l'utilisation de méthodes et de concepts scientifiques" »*[2279].

Que reprochait-on au nouveau DEUG ? Si la pointe contre le latin obligatoire trahissait la persistance, dans l'association, du courant anti-latin qui s'était exprimé au moment de la création du cursus de lettres modernes, les autres critiques visaient toutes la pérennisation d'une conception des études littéraires jugée périmée.

Sans doute le descriptif du DEUG était-il moins explicite que celui de la réforme Fouchet : il indiquait simplement, au titre des enseignements obligatoires, « *Langue et littérature française des origines à nos jours* ». Mais, si l'on n'avait pas repris le découpage rigoureux de l'arrêté modifié du 22 juin 1966 – période postérieure à 1715 en première année, antérieure à 1715 en deuxième année – il s'agissait bien, comme l'indiquait la clausule « *des origines à nos jours* », de promouvoir une approche chronologique des textes littéraires et de la langue française. La chronologie demeurait le premier mode d'entrée dans

[2279] Motion votée par le congrès de Dijon, juin 1973, *FA*, n°24, janvier 1974, p. 61.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

les œuvres littéraires et la grammaire historique conservait son avantage sur l'étude synchronique de la langue contemporaine.

De l'initiation aux méthodes et concepts des sciences humaines prévue par certains projets de mai 68, il ne restait rien. Pour reprendre la distinction opérée par un projet de 1968, ni la critique psychologique et psychanalytique, ni la critique socio-historique, ni la critique linguistique ne trouvaient explicitement place dans la formation. L'appel à plus de rigueur scientifique dans les études littéraires, par le recours systématique et raisonné aux sciences humaines, n'avait pas trouvé de traduction dans les textes officiels.

L'AFEF s'indignait plus particulièrement de l'oubli de la linguistique, dont on attendait non seulement un éclairage nouveau sur les textes littéraires, mais aussi et surtout, une véritable révolution dans l'enseignement de la langue. Alors que d'aucuns rêvaient encore d'une extension du plan de rénovation au premier cycle du second degré, le ministère choisissait de former et de recruter des professeurs de lettres n'ayant aucune teinture de linguistique.

Enfin, si les rénovateurs avaient souhaité ouvrir le champ du professeur de lettres au-delà de la littérature, pour y inclure diverses formes d'expression (presse, télévision, cinéma, radio etc.), le DEUG maintenait l'antique frontière entre le littéraire et le non-littéraire, excluant ce dernier de la formation obligatoire des étudiants de lettres. Là encore, toute une série de propositions émanant des réformateurs se trouvait compromise en raison de la pérennisation d'une conception traditionnelle des études littéraires.

Ces griefs furent-ils entendus ? Le descriptif de la licence de lettres modernes, adopté en 1977, pouvait être interprété comme une incitation à ouvrir l'enseignement de la grammaire française sur la linguistique moderne : y figurait en effet la matière suivante « *histoire et structure de la langue française* », formule qui semblait impliquer la combinaison systématique des approches synchroniques et diachroniques de la langue. Pour le reste, l'intitulé « *littérature française* », moins contraignant que celui adopté pour le DEUG, se contentait de préserver les diverses possibilités ouvertes par la licence Fouchet, qui mentionnait déjà, pour le certificat de lettres modernes « *étude littéraire et grammaticale de quatre œuvres*» sans précision de date. On ne pouvait guère parler d'évolution à ce niveau. La stabilité des textes régissant les concours littéraires – agrégation et CAPES – témoignait du reste qu'il n'était pas question de remettre en cause de façon radicale les contenus de formation et les critères de recrutement des professeurs de lettres.

Si les textes réglementaires adoptés au cours de cette période ignoraient superbement les orientations prônées par les réformateurs, ils laissaient suffisamment de latitude à ceux qui étaient chargés de leur application pour que les pratiques puissent évoluer indépendamment de toute impulsion centrale. Qu'en fut-il exactement, tant dans les universités que dans les concours ?

* D'une UER à l'autre

En collaboration avec Nicole Le Loch et Dominique Bucheton, Françoise Ropé a mené, au début des années 1990, une enquête auprès des universités françaises pour collecter des données sur les cursus de formation des futurs professeurs de français[2280]. L'on aimerait pouvoir disposer de la même documentation pour les années 1970. Consignés le plus souvent sur des brochures éphémères, non publiées, les descriptifs des cours proposés aux étudiants doivent être recherchés dans les archives de chaque université : les « livrets » ou « guides de l'étudiant » édités par la plupart d'entre elles restent sur ce point très sommaires, voire muets. Faute d'une enquête approfondie et exhaustive qui aurait dépassé le cadre de ce travail, l'examen des livrets des universités Lyon II, Paris 3, et Marc Bloch (Strasbourg), ainsi que des documents relatifs aux départements de Vincennes pour l'année 1975-1976, peut, malgré tout, nous donner un aperçu de la diversité des stratégies développées par les UER à partir du cadre officiel[2281].

L'arrêté sur le DEUG prévoyait qu'en sus des enseignements obligatoires – qui devaient occuper au minimum 60% de l'horaire – et des enseignements fixés par l'université, 20% de l'horaire devaient être laissés à des enseignements librement choisis par l'étudiant[2282]. Il était théoriquement possible de valider à ce titre, une UV figurant parmi les enseignements obligatoires d'un autre cursus. Mais, dans la plupart des universités, les UER proposaient un certain nombre d'UV dites « *libres* », ouvertes aux spécialistes comme aux non spécialistes, et qui différaient du cursus obligatoire. Les intitulés des UV libres proposées par les UER de littérature reflétaient leur plus ou moins grande ouverture aux différentes pistes de renouvellement des études littéraires. À Strasbourg, deux UV – « *Histoire littéraire du Québec* » et « *Littérature africaine d'expression française* » – permettaient d'élargir le corpus étudié à la francophonie, négligée dans les programmes

[2280] Françoise Ropé, Dominique Bucheton, Nicole Le Loch, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires : la formation initiale des professeurs de français*, Paris, L'Harmattan, 1995, 255 p.
[2281] *Guide de l'étudiant. 1975-1976*, Strasbourg, Université des sciences humaines de Strasbourg, 1975, 269 p. ; *Livret de l'étudiant. 1975-1976*, Université Paris III, 1975, 255 p. ; *Université Lyon II. 1975-1976*, Université Lyon II, 1975, 189 p.
[2282] Arrêté du 1er mars 1973, DEUG mention lettres, *JORF*, 3 mars 1973, pp. 2368-2369.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

scolaires et universitaires. À Paris III, qui accueillait plusieurs enseignants investis dans le mouvement de rénovation, l'UER de littérature française proposait notamment des UV de « *pédagogie pratique du français* », ou encore de « *littérature et pédagogie* ». Pour les enseignants partisans d'un renouveau des études littéraires ou de la formation des professeurs de français, l'UV libre offrait un terrain d'expression adéquat.

Si les étudiants pouvaient mêler selon leurs goûts UV libres et UV optionnelles, les UER avaient aussi la possibilité d'orienter leurs choix en proposant diverses combinaisons, faisant éventuellement appel aux ressources d'autres UER. Sur ce point, les stratégies variaient d'une université à l'autre. Ainsi l'UER de lettres modernes de l'université Marc Bloch de Strasbourg proposait-elle deux variantes du DEUG de lettres modernes, « *Lettres modernes* » et « *Lettres modernes + latin fort* », ressuscitant à usage local l'idée d'une licence latin-français. Dans un tout autre esprit, l'université Paris 3 proposait aux étudiants de lettres modernes qui se destinaient à l'enseignement, cinq parcours différents : « *lettres-linguistique* », « *lettres-littérature générale et comparée* », « *lettres-art* », « *lettres-théâtre* », « *lettres-cinéma*». Faute de pouvoir intégrer dans un seul cursus ces différentes options – qui toutes, à des degrés divers, correspondaient à des propositions avancées par les réformateurs – Paris III laissait en somme à l'étudiant le soin de choisir quel professeur rénové il souhaitait être : utilisateur averti de manuels de grammaire au goût du jour, ou expert des passerelles entre littérature et septième art.

Enfin, les professeurs jouissaient- comme ils l'avaient toujours fait – d'une marge de manœuvre appréciable dans l'interprétation des enseignements obligatoires imposés par les textes. L'on a vu comment, dès la fin des années 1960, les enseignements de langue française avaient pu s'ouvrir à la linguistique. Le descriptif somme toute assez souple du DEUG offrait une liberté comparable en littérature, quelles que fussent les craintes exprimées par l'AFEF. Ce descriptif permettait certes de conserver le schéma traditionnel, comme l'université de Lyon II qui proposait, au titre des UV de littérature française obligatoires une UV de littérature moderne et contemporaine, une UV de littérature classique et une UV de littérature du Moyen-âge. Mais il autorisait aussi quelques variantes.

Ainsi les enseignants de Paris III avaient-ils sinon abandonné, du moins amendé le schéma ancien. Les UV de littérature française imposées aux étudiants de DEUG portaient les intitulés suivants : en première année, « *Méthodes de lecture et pratiques d'écriture* » et « *Littérature et systèmes de pensée* » ; en deuxième année, « *Poétique de l'œuvre littéraire* » et « *Littérature et mentalités* ». Au cadre chronologique, l'on avait substitué un cadre

théorique : chaque année, les étudiants étaient initiés, en parallèle, à une approche technique du texte littéraire, inspirée par le renouvellement de la poétique et de la rhétorique, et centré sur le texte même, et à une approche plus socio-historique, mettant l'œuvre en relation avec son environnement. En pratique, les œuvres étaient probablement choisies pour donner aux étudiants un aperçu des différentes périodes de l'histoire littéraire française, mais la chronologie n'était plus le seul principe structurant des études littéraires.

L'UER d'études littéraires, section de littérature française de Vincennes se voulait, quant à elle, à la pointe de la modernité critique, au point qu'elle introduisait le descriptif de ces enseignements par la mise au point suivante :

> *« Le champ de ces études n'est pas limité par principe à la littérature française ni même à l'expression "littéraire". Cela implique qu'on essaie de définir le fait littéraire, ses modes d'apparition et de consommation, son retentissement dans les autres domaines de la culture, cela implique également qu'on utilise les apports des sciences humaines »*[2283].

Les « quelques exemples d'enseignement » avaient été choisis à dessein pour illustrer la nouveauté et le caractère transgressif de cette orientation : « analyse rhétorique et idéologique de quelques numéros de Paris-Match », « exercices pratiques, [et] lectures de représentations pour mieux cerner la mobilité du signe théâtral », « psychanalyse/philosophie/littérature », « représentation de la femme et de la famille en France de 1871 à 1914 », « les intellectuels et la guerre d'Espagne », « analyse filmique », « lecture idéologique du texte romanesque »[2284]. Banalisation de la littérature replacée dans le vaste réseau des textes - avec la presse à sensation – et des systèmes de signes – théâtre et cinéma - , recours aux sciences humaines comme théories et systèmes d'interprétation des textes littéraires, analyse critique de l'idéologie à l'œuvre dans la littérature, choix de thèmes politiquement signifiants : Vincennes incarnait l'extrême pointe de la modernité critique. La proposition la plus traditionnelle en apparence – l'étude du Paysan parvenu de Marivaux – se voulait, en réalité, une introduction à la « théorie littéraire ». « Texte de rupture […] où se transgressent des règles de l'écriture classique », la pièce était réinscrite sous le signe de la modernité littéraire. Cas extrême et sans doute unique de Vincennes.

[2283] Descriptif des études reproduit dans, Michel Debeauvais, *L'université ouverte…*, *op. cit.*, p. 116. Le document n'est malheureusement pas daté, mais l'ouvrage étant paru en 1976, on peut penser qu'il s'agit du descriptif distribué aux étudiants pour l'année 1975-1976.
[2284] *Ibid.*, pp.117-119.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Cet éclatement des formations dispensées aux futurs professeurs de lettres n'était pas sans inquiéter le ministre et l'inspection. Alerté par Louis Faucon au printemps 1976, René Haby abonda dans son sens :

> *« Je vous remercie de votre lettre du 20 avril, contenant vos observations sur les conditions dans lesquelles est assuré par certaines Universités l'enseignement de la grammaire française, et sur les conséquences qu'un tel enseignement peut avoir pour la préparation des étudiants aux fonctions des professeurs de français dans le second degré.*
> *Votre analyse est excellente, et je regrette comme vous que les recherches en linguistique soient trop souvent séparées de la pédagogie à la fois ouverte et réaliste que nous souhaitons mettre en œuvre »*[2285].

On ignore malheureusement les suggestions de Louis Faucon – auxquelles le ministre faisait allusion dans ce courrier – et la suite qui leur fut donnée. En pratique, c'est par les concours de recrutement que l'inspection pouvait le plus directement intervenir sur l'orientation de la formation donnée aux professeurs.

2. Les concours : un esprit nouveau ?

En l'absence d'un aggiornamento inscrit dans les textes, les jurys avaient toute licence pour freiner, tolérer ou encourager une évolution de la culture et des pratiques des candidats aux CAPES ou aux agrégations littéraires. L'on pourrait essayer de caractériser, sur la base des rapports annuels, l'orientation globale de chacun des jurys, mais le résultat serait en partie illusoire. La forte croissance de l'enseignement supérieur et l'afflux des candidats avait nécessité – sauf à l'agrégation de grammaire – un élargissement des jurys, dont le volume augmenta encore avec la fusion des concours masculins et féminins en 1976. Ainsi, sans tenir compte des correcteurs des épreuves de langues, le jury de l'agrégation masculine de lettres modernes était, en 1967, réduit à dix membres. Dix ans plus tard, il fallait cinquante-sept professeurs pour corriger les épreuves de l'agrégation, désormais mixte, de lettres modernes. Cette inflation devait inévitablement entraîner des disparités, au sein du même concours, dans l'évaluation des épreuves.

Dans ce contexte, quels enseignements peut-on espérer tirer des rapports de concours ? Collages de contributions individuelles – le bilan de chaque épreuve étant confié à un correcteur différent, tantôt signataire du texte, tantôt anonyme – ces documents reflétaient principalement le point de vue de leurs auteurs, que ne partageait pas forcément tel ou tel autre membre des jurys. On peut penser néanmoins que ces contributions individuelles

[2285] Courrier de René Haby à Louis Faucon, (s.d., probablement avril-mai 1977), dossier individuel de Louis Faucon, CAC, 19840400/251.

avaient l'aval des présidents de jury, chargés d'introduire et de conclure le rapport, et témoignent, à ce titre, de l'état d'esprit que ces derniers entendaient faire régner sur les épreuves. De rapport en rapport – de manière discontinue et selon des rythmes variables d'un concours à l'autre – se dessinent ainsi plusieurs inflexions. Les éclats tardifs de certains rapports ne sauraient masquer une ouverture progressive à la linguistique d'une part, aux nouvelles méthodes critiques de l'autre, ouverture qui faisait ressortir, en contrepoint, le conservatisme – ou la prudence tactique – des candidats.

* Derniers éclats

Après mai 1968, les rapports de concours avaient bien souvent porté la trace des affrontements internes au monde universitaire. Professions de foi humanistes, diatribes contre les jargons modernistes ou l'allégeance à telle ou telle chapelle de la critique nouvelle, fleurissaient sous la plume des correcteurs. Si ces tensions s'estompèrent au fil des ans, on trouve encore dans les rapports, jusqu'au milieu de la décennie, des sorties contre le modernisme intempestif des candidats.

Cité pour son « *sectarisme et [son] dogmatisme* » [2286] par l'AFPF lors d'une entrevue avec l'inspecteur général Faucon, le rapport de l'agrégation de lettres classiques féminine de la session de 1973, présidée par l'inspecteur général Santoni, étonne par sa virulence. S'inspirant du *Dictionnaire des idées reçues* de Flaubert – l'auteur sur lequel avait porté la composition française – l'inspecteur s'y gaussait des tics de langage des candidates :

> *« clin d'œil : (voir cirque J. Richard)*
> *connotation, dissolution, distanciation : voir cirque J.P. Richard ;*
> *[…]*
> *Sensualité : c'est le mot apporté par la marée de cette année. NB : elle est toujours totale. "Ici apparaît toute la sensualité"… »* [2287]

Même les correcteurs les plus hostiles à la nouvelle critique s'étaient jusque là abstenus de viser nommément telle ou telle personnalité. L'on préférait mettre en garde les candidats contre l'usage d'un jargon dont on taisait la paternité et prendre prétexte des fonctions pédagogiques futures des impétrants pour écarter telle ou telle interprétation dont on ne contestait pas directement l'intérêt. Santoni n'avait eu cure de ces précautions : il tournait en dérision, en même temps que les candidates qui s'en étaient inspirées, le critique

[2286] Compte rendu de l'entrevue avec l'inspection générale, 30 novembre 1976, *FA*, supplément au n°37, mars 1977, p. 7.
[2287] Ministère de l'Éducation nationale, *Agrégation. Lettres. Femmes. 1973*, INRDP, 1973, pp. 5-6.

Jean-Pierre Richard, alors professeur de littérature à Vincennes. Dans une étude intitulée « La création de la forme chez Flaubert », insérée dans le recueil *Littérature et sensation*, paru en 1954, ce critique s'était employé à décrire divers aspects de la « *sensualité flaubertienne* »[2288] ; telle était sans doute l'origine des tics de langage dénoncés chez les candidates. Santoni, inspecteur général, s'érigeait en juge et censeur d'une certaine critique universitaire, et les candidats – formés par des universitaires – en faisaient les frais.

Si ce rapport, qui marqua les mémoires[2289], put être considéré comme l'emblème du conservatisme de l'inspection et des concours, il faut pourtant faire la part de la personnalité de Santoni, connu pour la dureté de ses jugements, et pour la propension qu'il avait à exercer sa verve au détriment des candidates, penchant auquel il se livra tout le temps qu'il occupa les fonctions de président du jury, de 1970 à 1975. On serait du reste tenté d'imputer à son excessive rigueur le déséquilibre observé entre les agrégations féminines et masculines de lettres pendant cette période. De telles sorties ne doivent donc pas masquer l'aggiornamento progressif des jurys, à la faveur du renouvellement de leurs membres, ou tout simplement de l'évolution des esprits.

* « *[Des] professeurs compétents dans le domaine de la linguistique* »[2290]

Dans le rapport de 1977, Henri Goube, président du jury de l'agrégation de grammaire se félicitait que, pour la première fois depuis plusieurs années, le nombre de postes mis à la disposition du jury n'eût pas subi de diminution. Cette décision se justifiait à ses yeux par le fait que l'agrégation de grammaire « *[correspondait] aux besoins de notre enseignement en professeurs compétents dans le domaine de la linguistique, aptes à utiliser avec discernement les acquisitions de cette science pour améliorer la pédagogie du français comme celle des langues anciennes* »[2291]. On pourrait, à le lire, croire que les demandes des réformateurs avaient été entendues du ministère : l'on reconnaissait désormais que les professeurs de français devaient recevoir une formation en linguistique.

[2288] Jean Pierre Richard, *Littérature et sensation. Stendhal, Flaubert*, Éd. du Seuil, 1990 (1ère édition, 1954), p. 247. Le terme « sensualité » apparaît à plusieurs reprises dans l'étude.

[2289] Marie-France Azéma le cite de mémoire en entretien. Entretien avec Marie-France Azéma, 4 avril 2003. L'épisode est aussi rappelé dans la notice biographique que lui consacre Jean Dufournet – universitaire, spécialiste de littérature française du Moyen-Âge – dans le recueil des anciens élèves de l'ENS : *« Il avait le courage de sa liberté. Au moment où la critique "structuraliste" battait son plein et où les épigones des maîtres s'en donnaient à cœur joie dans le jargon, le jeu de mots hasardeux et l'obscurité provocatrice, il commit, pour en moquer les excès, un petit libelle fort plaisant qu'il inséra dans un rapport d'agrégation, et qui ne passa pas inaperçu »*. Notice biographique de Marc Santoni, dans AAEENS, *Recueil 1999*, pp. 37-41.

[2290] Ministère de l'Éducation, *Agrégation. Grammaire. 1977*, CNDP, 1977, p. 5.

[2291] Ministère de l'Éducation, *Agrégation. Grammaire. 1977*, CNDP, 1977, p. 5.

Ce serait oublier qu'avec trente postes au concours, l'agrégation de grammaire ne recrutait qu'une part infime des professeurs de lettres. Ce serait aussi omettre le peu d'attrait de l'option A (linguistique française), sélectionnée seulement par 26% des inscrits en 1977 : les candidats à l'agrégation de grammaire étaient d'abord des spécialistes des langues anciennes[2292]. L'orientation singulière de l'agrégation de grammaire n'était guère en mesure de peser sur l'évolution pédagogique du français. Qu'en était-il des autres concours ?

L'ouverture à la linguistique qui s'esquissait déjà au début des années 1970 au CAPES féminin de lettres modernes toucha bientôt le concours masculin. En 1974, le rapporteur de l'épreuve de commentaire grammatical et stylistique avertit les candidats que le jury attendait d'eux une « *culture grammaticale et linguistique mise à jour* » [2293] : la linguistique n'était plus seulement tolérée, elle faisait partie des connaissances requises des futurs professeurs. Il n'y avait pas là un simple effet d'affichage. Maître-assistant à la faculté de Limoges et membre du jury depuis 1973, Jean-Pierre Leduc-Adine exposa en octobre 1975, dans la revue *Littérature,* les nouveaux principes qui guidaient désormais l'épreuve de grammaire : passage d'une grammaire des écarts à une grammaire des règles, priorité donnée à l'étude synchronique de la langue sur son étude diachronique, ouverture au code oral à travers des questions, d'un type nouveau, sur la phonétique etc.[2294] Cette orientation fut conservée avec la fusion des CAPES féminin et masculin. En témoigne cet avertissement donné une nouvelle fois aux candidats : « *Il est difficile, en 1979, de se prétendre grammairien d'une langue particulière et d'ignorer tout de la linguistique générale* » [2295].

L'examen des rapports d'agrégation de lettres modernes apporte à cette assertion un net démenti. Mises à part quelques incitations à prendre connaissance des « *concepts fondamentaux de la linguistique* » [2296] générale, l'épreuve de grammaire de l'agrégation de lettres modernes – étude grammaticale d'un texte postérieur à 1500 – ne connut pas, dans l'intitulé des épreuves ou dans les orientations privilégiées par les correcteurs, d'évolution comparable à celle du CAPES. Diverses raisons peuvent être invoquées pour rendre compte de ce décalage entre les deux concours.

Notons tout d'abord que l'épreuve de grammaire et stylistique de cette agrégation portait, comme la composition française, sur les textes inscrits au programme. La préparation des épreuves de grammaire était donc étroitement liée à l'étude des œuvres choisies pour

[2292] *Ibid.*, p. 5.
[2293] Ministère de l'Éducation, *CAPES. Lettres modernes. Hommes. 1974*, INRDP, 1974, p. 27.
[2294] Jean-Pierre Leduc-Adine, « Règles du jeu au concours », *Littérature*, octobre 1975, pp. 22-23.
[2295] Ministère de l'Éducation, *CAPES. Lettres modernes. 1979*¸ CNDP, 1979, p. 42.
[2296] Ministère de l'Éducation nationale, *Agrégation. Lettres modernes. Hommes. 1973*, INRDP, 1973, p.19.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

chacune des cinq périodes, et préparait le candidat à l'étude de la langue à différents moments de son histoire. La structure même de l'épreuve maintenait le primat de la grammaire historique sur la linguistique générale, là où l'épreuve, hors programme, du CAPES, se prêtait plus facilement à un rééquilibrage des connaissances entre grammaire historique et linguistique.

D'autre part, comme à l'agrégation de grammaire, l'ouverture du CAPES à la linguistique s'appuyait sur la perspective d'une future exploitation pédagogique. Dans le rapport de 1974 déjà cité, le correcteur soulignait que l'épreuve de grammaire, sous sa nouvelle forme, « *demandait un effort d'adaptation, sorte de reflet assez fidèle de celui qui attend tout jeune professeur dans le travail quotidien*»[2297]. L'on observe ainsi trois configurations différentes. L'agrégation de grammaire aurait offert à la linguistique la consécration académique que l'agrégation de lettres modernes avait jadis conférée à la littérature comparée, et aurait ainsi échappé à une fin promise ; le CAPES se serait ouvert, pour des raisons pédagogiques cette fois, à l'apport de la linguistique générale ; et les agrégations de lettres classiques et modernes, qui n'avaient pas à justifier leur existence, et qui restaient assez largement étrangères à la réalité des classes seraient restés fermées à cette influence.

L'examen de la composition des jurys est elle aussi éclairante. Les jurys de CAPES inclurent très vite des linguistes, spécialistes non de l'histoire de la langue française, mais bien de la linguistique. C'était par exemple le cas de Gaston Gross, maître assistant à l'université de Paris Nord, associé au jury du CAPES féminin depuis 1972, ou de Fernand Bentolila, maître assistant à Paris V, et auteur d'une thèse sur le parler berbère, qui fit son entrée au jury en 1976. Ils s'ouvrirent aussi à des professeurs notoirement investis dans le mouvement de rénovation de l'enseignement du français par la linguistique. Ainsi le jury de CAPES féminin de lettres modernes accueillit-il en 1973 et 1974 Jacques Fresson, professeur au CRDP à Nancy, et Bernard Combettes, maître assistant de linguistique à Nancy 2, dont on a d'ores et déjà souligné l'engagement précoce dans un travail de rénovation de l'enseignement du français. L'on chercherait en vain de tels profils parmi les correcteurs de l'épreuve correspondante de l'agrégation de lettres modernes. L'agrégation de lettres et le CAPES de lettres classiques, dépourvus de toute épreuve de grammaire française, restèrent inexorablement fermés à la linguistique

[2297] Ministère de l'Éducation, *CAPES Lettres modernes Hommes 1974,* INRDP, 1974, pp.27-28.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* L'académisation de la nouvelle critique

Pour examiner le sort réservé par les concours à la nouvelle critique, il convient de distinguer l'exercice de composition française de celui de l'explication.

Dès 1972, la nouvelle critique avait fait son entrée officielle dans l'univers des objets d'études licites, à la faveur d'une citation de Barthes, extraite du *Degré zéro de l'écriture*, soumise à la réflexion des candidats au CAPES de lettres modernes. Que le jury pût faire appel au chantre de la nouvelle critique marquait, à coup sûr, un tournant dans l'histoire du concours. Cela ne signifiait pas encore que la nouvelle critique fît partie des objets d'études obligés.

Le glissement s'opéra dans le courant des années 1970. En 1976, Mlle Delaigue et M. Beaujour, rapporteurs de l'épreuve de composition française au CAPES de lettres modernes, incitèrent les candidats à mettre à jour leur vocabulaire critique :

> *« Le vocabulaire de la critique n'est plus tout à fait celui de 1930, ni même celui de 1950 ; tout en rejetant les néologismes peut-être nécessaires ailleurs dans le domaine de la recherche et de la méthodologie, le candidat doit progressivement et prudemment, intégrer dans son écriture, et dans le cadre d'une épreuve de culture générale, les mots nouveaux ou les acceptions nouvelles qui lui semblent utiles ou indispensables ; tâche délicate, difficile, puisqu'il convient de maintenir une certaine harmonie et une certaine unité de l'expression ; tâche, pourtant, à laquelle on ne doit pas se dérober »*[2298].

Rejeter les « *néologismes* », mais intégrer, si nécessaire, des « *mots nouveaux* », la consigne dut laisser perplexe plus d'un candidat. Néanmoins, pour la première fois, l'élimination du jargon n'était plus l'unique impératif auquel le candidat eût à se soumettre dans le choix de ses mots. Le langage de la nouvelle critique devenait, à l'écrit du moins, non seulement licite mais attendu.

Quittant l'actualité pour rejoindre le domaine de l'histoire, la nouvelle critique devenait une étape, parmi d'autres, de la critique française : répertoire de citations et d'idées sur la littérature, source de sujets pour les jurys et matière à réflexion pour les candidats. À ce titre, elle devait rejoindre le bagage culturel des certifiés, au même titre que les positions de Paul Valéry ou de Sainte-Beuve. Cinq ans seulement après les saillies de Santoni sur Jean-Pierre Richard, le jury du CAPES de lettres modernes lui emprunta une citation, tirée des actes du colloque de Cerisy-la-Salle, pour inviter le candidat à confronter les ambitions

[2298] Ministère de l'Éducation, *CAPES. Lettres modernes*, 1976, INRDP, p. 17.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

respectives de la critique moderne et de la critique traditionnelle[2299]. Le sujet exigeait une connaissance précise des représentants de la nouvelle critique et de leurs travaux.

Le candidat pouvait-il pour, autant, lors de l'explication orale, adopter leurs démarches ? À cet égard, le climat était sans doute moins tendu qu'aux environs de mai 1968. En 1973, le rapporteur de l'épreuve d'explication française du CAPES de lettres modernes masculin, pouvait ainsi noter, avec satisfaction, que « *l'explication de texte, contestée par certains il y a quelques années, [semblait avoir] retrouvé l'assentiment de l'ensemble des candidats*» [2300]. Mais cet accord retrouvé sur le principe de l'exercice n'avait pas fait disparaître toutes les difficultés, et l'explication restait, pour les jurys, un « *thème épineux* » [2301].

Il suffit du reste, pour s'en convaincre, de confronter les différents comptes rendus d'épreuve d'explication française : d'un concours à l'autre et, au sein du même concours, d'une session à l'autre, les avis divergeaient sensiblement. La tendance globale à l'ouverture et à la tolérance ne pouvait masquer toutes les nuances qui séparaient les correcteurs et affectaient sans nul doute la notation des candidats.

Pour les uns, l'heure était à la fusion des deux traditions critiques : au candidat de savoir utiliser l'une et l'autre. Andrée Cabiro, professeur de première supérieure et correctrice de l'épreuve d'explication française au CAPES de lettres classiques en 1978 signala ainsi aux futurs candidats qu'ils « *ne [pouvaient] que limiter leur aptitude à faire d'un texte une lecture riche s'ils [ignoraient] les travaux de Benveniste, Jakobson, Genette* »[2302] . C'était reconnaître la pertinence et la consistance des approches proposées par les tenants d'un examen rigoureux des techniques d'écriture et de la structure du récit.

Trois ans plus tard, au même concours, Anne-Marie Leroux, professeur de lycée, se montra moins catégorique, jugeant « *tout aussi excitant pour l'esprit que les aspects d'un texte soient rendus selon les méthodes d'approche dites traditionnelles ou à la lumière des critiques contemporaines* » [2303]. L'ignorance blâmée trois ans plus tôt redevenait excusable, mais au moins, les partisans des nouvelles méthodes critiques n'étaient pas menacés d'excommunication.

[2299] Ministère de l'Éducation, *CAPES. Lettres modernes. 1978*, Paris, INRDP, p. 15.
[2300] Ministère de l'Éducation nationale, *CAPES. Lettres modernes. Hommes. 1973*, Paris, INRDP, 1973, p. 21.
[2301] Ministère de l'Éducation nationale, *CAPES. Lettres modernes. 1974. Hommes*, Paris, INRDP, 1974, p. 32.
[2302] Ministère de l'Éducation, *CAPES. Lettres classiques. 1978*, Paris, CNDP, 1978, p. 40.
[2303] Ministère de l'Éducation nationale, *CAPES. Lettres classiques. 1981*, CNDP, 1981, p. 46.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Le libéralisme de rigueur dissimulait mal, parfois, les préférences du rapporteur. M. Faisant, professeur à l'université de Nice, chargé d'établir le rapport de l'épreuve d'explication française à l'agrégation de lettres en 1980 et 1981, y établit une nette hiérarchie entre l' « *explication dite "philologique" » et les « interprétations "secondes" ou "globales"* » [2304]. Il pouvait bien, pour justifier cette distinction, se réclamer de Barthes et de la critique moderne, la priorité qu'il donnait à la première sur les secondes trahissait ses préférences pour la critique traditionnelle, et renvoyait tout un pan de la critique contemporaine au rang des accessoires, éventuellement tolérables, mais dans le fond, superflus.

L'on pourrait s'étonner du décalage observé entre la consécration de la nouvelle critique comme objet de savoir, et les réticences qu'elle pouvait encore susciter lorsqu'elle inspirait, en pratique, les candidats. On ne saurait l'attribuer à la composition des jurys : à l'agrégation comme au CAPES, l'appréciation des épreuves de composition française et d'explication de texte étaient confiées aux mêmes correcteurs. Il faut plus sûrement invoquer les implications différentes de ces deux exercices. Le candidat pouvait, sans risque, débattre des ambitions de la démarche critique, « *fidélité médiatrice* » et « *infidélité provocante* » [2305], pour reprendre les termes de Jean-Pierre Richard dans le sujet cité ci-dessus. Cela n'affecterait pas son enseignement. Mais qu'il opte, à l'oral, pour l' « *infidélité provocante* », il trahissait alors la mission traditionnelle du professeur de lettres de l'enseignement secondaire, médiateur et intercesseur. L'épreuve orale, beaucoup plus que l'écrit, renvoyait aux fonctions pédagogiques effectives que les impétrants seraient amenés à exercer.

Cette mission ne pouvait qu'être présente à l'esprit de correcteurs rattachés, par leur carrière et leurs statuts, à l'enseignement secondaire. En effet, si les épreuves de grammaire étaient couramment confiées aux universitaires, à l'agrégation comme au CAPES, ceux-ci ne participaient que de manière marginale à la correction de la composition française et de l'explication de texte. À l'agrégation, cette tâche était, pout l'essentiel, confiée aux inspecteurs généraux, aux inspecteurs pédagogiques régionaux et aux professeurs de khâgnes et d'hypokhâgnes ; aux CAPES, ceux-ci pouvaient être épaulés par des professeurs de lycée. Pour cette raison, on peut penser que l'évaluation de l'exercice ne faisait pas seulement entrer en jeu des critères académiques, mais aussi des critères professionnels. Il s'agissait, en

[2304] Ministère de l'Éducation, *Agrégation. Lettres. 1980,* CNDP, 1980, p. 33.
[2305] Georges Poulet, (dir.), *Les chemins actuels de la critique*, actes du colloque de Cerisy-la-Salle, 2-12 septembre 1966, Paris, UGE, 10-18, 1973, p. 174-175

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

définitive, de savoir ce que l'on jugeait digne d'être professé. Cette évolution, même modeste, avait-elle recréé une unité de culture entre les candidats et leurs évaluateurs ?

* Les candidats : prudence ou conservatisme ?

À en croire les rapports, l'aggiornamento des jurys, aussi prudent fût-il, avait dépassé les attentes et les capacités des candidats. À l'agrégation de grammaire, l'on déplorait l'ignorance dont trop de candidats faisaient montre à l'égard des recherches contemporaines[2306]. En 1976, la correctrice de l'épreuve de composition française du CAPES de lettres classiques s'indignait de ce que, « *dans la plupart des copies, les quatre cinquièmes environ, on [cherchât] en vain une allusion à ce qu'est la critique actuelle*» [2307]. À l'agrégation de lettres classiques, en 1979, le correcteur constatait, avec un soupçon de regret, l'uniformité des méthodes choisies par les candidats pour l'explication de texte, et le quasi monopole des « *explications "classiques"*»[2308] : même constat aux autres concours littéraires. Enfin, à l'épreuve d'explication orale, les candidats continuaient de fuir les auteurs du XXe siècle pour privilégier des auteurs plus classiques. Fallait-il conclure pour autant au conservatisme des étudiants, aux pesanteurs d'une formation universitaire finalement peu renouvelée ?

Cette explication mérite au moins d'être retenue pour la linguistique. La réforme du DEUG, puis celle de la licence, n'avait pas inscrit dans les cursus de lettres d'initiation systématique à la linguistique. Les étudiants restaient tributaires, à cet égard, des choix de leur université et des arbitrages de leurs enseignants. La coupure institutionnelle entre ce qui s'appelait désormais les sciences du langage[2309] et les études de langue française freinait la pénétration de la linguistique générale chez les francisants.

Dans les autres domaines, l'on ne pouvait mettre en avant une telle coupure, et l'important renouvellement du corps enseignant des universités entre 1967 et 1973 plaidait plutôt en faveur d'un rajeunissement général des méthodes et des contenus. D'où provenait alors la réserve des candidats ? Lors de son entrevue avec le doyen Faucon en novembre 1976, le bureau de l'AFPF avança une autre explication :

> *«Nous faisons état du désarroi des étudiants qui, en un moment où la sélection se fait de plus en plus brutale, ne savent quels types de discours ils ont à tenir – et de celui*

[2306] Ministère de l'Éducation, *Agrégation. Grammaire. 1975*, Paris, INRDP, 1975, p. 52.
[2307] Ministère de l'Éducation, *CAPES. Lettres classiques. 1976*, Paris, INRDP, 1976, p. 13.
[2308] Ministère de l'Éducation, *Agrégation de lettres. 1979*, Paris, INRDP, 1979, p. 32.
[2309] Les arrêtés du 7 juillet 1977 sur les « dénominations nationales de licences et de maîtrises », remplaçaient le cursus de linguistique de la licence Fouchet par une licence et une maîtrise de sciences du langage. *BO*, n°29, 28 juillet 1977, pp. 2188-2189.

des enseignants qui les préparent à affronter ces concours et ignorent quels "codes" proposer aux étudiants. Les normes qui régissent les épreuves deviennent à la fois plus contraignantes et plus floues et les "rapports" publiés ultérieurement n'apportent guère de lumière» [2310].

La réduction drastique du nombre de postes ouverts aux concours à compter de 1974-1975 ne pouvait effectivement qu'inciter les candidats à la prudence. En l'absence de consensus clair – sur ce point l'analyse des rapports confirme le jugement de l'AFEF – l'option traditionnelle présentait toujours moins de risques, notamment dans l'exercice d'explication de texte. Faute d'une politique claire et cohérente en faveur de la modernisation des épreuves et des critères d'évaluation, le tarissement des flux de recrutement ne pouvait que freiner l'évolution des concours, les transformant parfois en mascarade[2311]. Loin de contribuer à l'unification des pratiques et de la culture du corps enseignant, les concours contribuaient à accroître le malaise et l'incertitude dans lesquels baignaient les études littéraires. L'évolution du marché éditorial attestait, elle aussi, de la persistance de courants antinomiques dans le groupe des professeurs de français.

C. Manuels new-look ou grammaires désuètes ? Analyse de l'offre éditoriale

L'implication des éditeurs dans la rénovation avait démarré précocement dans le second cycle suite au remaniement de l'épreuve de français du baccalauréat. Ce mouvement s'amplifia dans la première moitié des années 1970, entraînant l'apparition, sur le marché, de collections et de manuels rompant, sur le fond comme sur la forme, avec les productions antérieures. La rénovation éditoriale anticipa sur des prescriptions officielles tardives, dont l'impact sur l'offre de livres scolaires resta somme toute limité. Cette lame de fond ne doit pas faire oublier l'existence – chez les rénovateurs – d'une tendance résolument hostile au manuel.

1. Le marché contre les programmes : deux logiques en concurrence

L'offre éditoriale à destination des professeurs de français du second degré se composait, traditionnellement, de revues périodiques et d'ouvrages divers, dont les manuels *stricto-sensu*[2312] ne constituaient qu'une partie. Pour ne pas tirer de conclusions abusives de

[2310] Compte rendu de l'entrevue avec l'inspecteur général Faucon, *FA*, supplément du n°37, mars 1977, p. 7.
[2311] «Ils étaient assez nombreux, eux, pour tenir les concours de lettres, donc ne recruter que des candidats réacs. On a préparé nos copains. On leur disait : "Tu ne dis pas tel mot parce que tu seras collé" donc on voyait arriver les plus crétins de tous les jeunes formés ou bien les plus hypocrites», Marie-France Azéma, 4 avril 2003.
[2312] Sur les frontières et les marges du manuel scolaire, voir Alain Choppin, « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation,* n°117, janvier-mars 2008, pp. 7-57.

l'échantillon de quelques publications prises au hasard, il semble nécessaire de décrire rapidement ces deux marchés, avant d'examiner la façon dont ils ont relayé et assumé l'impératif de rénovation.

* L'édition scolaire : un marché sous contraintes

Le marché des revues périodiques était très limité. S'y maintenaient des revues déjà anciennes : l'*Information littéraire,* l'*École des lettres des collèges* et *L'École des lettres second cycle,* l'une et l'autre liées aux éditions de l'École et la *Nouvelle revue pédagogique*, publiée par Nathan. Les *Humanités,* éditées par Hatier, et déclinées en trois périodiques (*Classes de grammaire, Classes de lettres, sections classiques, Classes de lettres, sections modernes)* avaient été refondues en 1973 pour donner naissance à une nouvelle revue, *Documents et recherches. Lettres,* dont la publication cessa en 1975.

Cette tentative malheureuse de Hatier est intéressante à un double titre. Elle témoigne tout d'abord de l'attraction exercée sur les revues pédagogiques traditionnelles par le modèle plus ambitieux proposé par le *Français aujourd'hui.* Le propos des fondateurs était en effet de rompre avec le format usuel de la revue en accordant « *une place importante à la Recherche pédagogique : examen de textes officiels, comptes rendus d'expériences*» [2313] , aux côtés des « *Documents »,* autrement dit «*des matériaux d'enseignement* » qui constituaient auparavant le cœur des revues pédagogiques. Le mépris du « *cours modèle* » – jugé incompatible avec l'idéal de rénovation pédagogique – n'avait donc pas laissé entièrement intact l'univers des revues pédagogiques. Sans pousser l'effort aussi loin, les autres revues brisèrent de fait, dans le courant des années 1970, le carcan étroit des fiches pratiques directement transposables, pour ouvrir leurs pages à des articles plus longs et moins normatifs.

Mais l'échec de la nouvelle publication découlait a contrario de l'attachement d'une part importante des professeurs au modèle ancien. Les résultats de l'enquête réalisée après une année d'existence furent implacables. Les 265 réponses reçues aux 2600 questionnaires envoyés ne faisaient pas mystère des préférences des lecteurs :

> *« On demande des articles pratiques, directement utilisables en classe (89%). Ils devraient occuper plus de la moitié de chaque numéro (69%) et comprendre (dans l'ordre d'intérêt décroissant) des sujets de devoirs avec corrigé, en particulier des résumés et analyses de textes, des explications de textes, des exercices de grammaire et d'orthographe »* [2314].

[2313] « Renouveau », *Documents et recherches. Lettres,* Hatier, n°1, septembre 1973, p. 2.
[2314] « Un an après… », *Documents et recherches. Lettres,* Hatier, n°13, décembre 1974, p. 2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Le rééquilibrage des parties documents et recherches ne suffit pas à sauver la nouvelle revue, qui s'était trop imprudemment éloignée de son modèle initial, sans pour autant parvenir à conquérir le public – sans doute moins étendu – des partisans d'une réinvention perpétuelle de leur enseignement. Ceux-ci pouvaient en revanche trouver satisfaction dans le *Français aujourd'hui*, puis dans *Pratiques*, à partir de 1974, et dans *BREF*, publié par Larousse depuis 1975. En dépit des passerelles que Hatier s'était efforcé d'établir, et de l'aggiornamento des revues traditionnelles, il y avait bien là deux catégories de périodiques, touchant des publics probablement distincts.

L'univers du livre scolaire était beaucoup plus étendu. Faute de pouvoir exploiter la base Emmanuelle encore en cours d'élaboration pour les manuels de français, l'on s'est appuyé, pour cette étude, sur le supplément de la *Bibliographie de la France* intitulé *Livres et matériel d'enseignement.* Ce supplément signale tous les ouvrages – anciens ou récents – encore disponibles chez les éditeurs scolaires et permet d'avoir un tableau complet des différentes catégories de manuels susceptibles d'être en usage à un moment donné. Le dépouillement du supplément de la *Bibliographie de la France* intitulé *Livres et matériel d'enseignement* pour l'année 1979 donne un aperçu de l'offre et de ses caractéristiques à cette date[2315].

Avec vingt-sept éditeurs et 473 titres pour le premier cycle, vingt-deux éditeurs et 188 titres pour le second cycle, le marché du livre scolaire pour l'enseignement du français dans le second degré témoigne d'un véritable foisonnement, qui contraste avec la minceur de l'offre en matière de revue pédagogique. Ce marché se révèle néanmoins très hiérarchisé, avec quelques maisons d'édition occupant des positions dominantes par l'abondance et la diversité de leur offre – Hachette et Larousse en tête – et, à l'opposé, des petites maisons ne proposant, dans ce domaine, qu'une poignée de volumes. L'âge des ouvrages proposés en 1979 donne enfin une idée du rythme de renouvellement de l'offre éditoriale : avec, dans les deux cycles, plus de 72% de titres édités après 1970 ; et autour de 15 % d'ouvrages conçus de dix à vingt ans plus tôt, la longévité paraissait réservée à une minorité de manuels.

[2315] Il aurait été plus logique de choisir l'année 1980 – date à laquelle les nouveaux programmes de 3e devaient rentrer en vigueur – mais le supplément n'est pas paru entre 1980 et 1983.

Tableau 62 L'offre de livres scolaires pour le français dans le second degré à la rentrée de 1979 : répartition par éditeur

Premier cycle	
Hachette	79
Larousse	56
École	52
Nathan	45
Magnard	44
Armand Colin	24
Bordas	23
Pédagogie Moderne	17
Ligel	16
Masson	16
SCODEL	15
Nouveautés de l'enseignement	12
Delagrave	12
De Gigord	9
Belin	8
Istra	6
OCDL	5
Hatier	5
SRA	5
Roudil	4
SUDEL	4
Gamma	4
Lavauzelle	4
Bailly	3
Éd. ouvrières	3
Robert	1
Dunod	1
Total général	**473**

Second cycle	
Hachette	53
Larousse	29
Bordas	18
Delagrave	13
Masson	11
École	10
Pédagogie moderne	8
Nathan	8
Armand Colin	7
Hatier	7
Modernes-Media	4
Belin	4
Magnard	3
SCODEL	2
Éd. Sociales	2
De Gigord	2
Roudil	2
Nouveautés de l'enseignement	1
Gamma	1
Éd. Ouvrières	1
Dunod	1
Modernes Média	1
Total général	**188**

Tableau 63 L'offre de livres scolaires pour le français dans le second degré à la rentrée de 1979 : répartition par première année d'édition

	Premier cycle		Second cycle	
	Titres	Pourcentage	Titres	Pourcentage
1901-1910	1	0,2%	0	0,0%
1911-1920	1	0,2%	0	0,0%
1921-1930	1	0,2%	1	0,5%
1931-1940	12	2,7%	3	1,6%
1941-1950	8	1,8%	10	5,4%
1951-1960	25	5,6%	11	5,9%
1961-1970	77	17,1%	26	14,0%
1971-1979	324	72,2%	135	72,6%
Total	449	100,0%	186	100,0%

Source : Livres et matériel d'enseignement, supplément à la *Bibliographie de la France*, 1979 ; catalogues SUDOC et BN pour la date de première édition. Cette date n'a pas pu être retrouvée pour certains ouvrages.

Pour passer d'une description statique de l'offre éditoriale à un moment donné, à une analyse dynamique de la production de manuels, il est nécessaire d'avoir en tête le cadre fixé par l'État, cadre réglementaire, que l'on peut aisément retracer à partir des travaux d'Alain

Choppin[2316]. Il ne s'agit pas ici bien sûr de détailler tous les aspects de la réglementation relative aux manuels, mais de retenir les aspects susceptibles d'avoir affecté le volume, la nature et le rythme de renouvellement des manuels de français dans le second degré dans les années 1970.

Dans un souci d'économie pour les familles et pour l'État, une circulaire du 9 juin 1971[2317] avait fixé à cinq années dans le premier cycle et quatre années dans le second cycle le temps d'utilisation des manuels dans un établissement donné. Par rapport à la règle du renouvellement triennal adoptée au moment de l'introduction de la gratuité des manuels de 6e et 5e en 1964[2318], les exigences étaient donc singulièrement renforcées et limitaient le développement de la demande, et par contrecoup, de l'offre. Les procédures de contrôle censées garantir le respect de cette règle furent renforcées au fil du temps : d'abord soumises à l'agrément du conseil d'administration[2319], les listes d'ouvrages durent, à compter de 1976, recevoir l'aval de l'inspecteur d'académie, invité par circulaire à porter spécifiquement son attention sur la durée d'utilisation des manuels[2320]. Cette durée fut ramenée à quatre années dans le premier cycle au moment de l'entrée en vigueur de la réforme Haby dans les collèges[2321].

Pesa aussi sur la demande et l'offre de manuels, l'obligation faite aux établissements scolaires de choisir les mêmes manuels pour toutes les divisions d'une même classe. Cette obligation, fixée par la circulaire du 9 juin 1971[2322], ne fut abrogée, pour « *accroître la part d'initiative qui doit être accordée à tout professeur dans l'exercice de son métier* », que par la circulaire du 7 mai 1980[2323]. Ces dispositions ne pouvaient que décourager les éditeurs de produire des manuels trop originaux, susceptibles de plaire à un fragment seulement de la population enseignante – fût-il bien identifié. À la faveur de cette règle, les ouvrages consensuels bénéficiaient automatiquement d'une prime à la majorité[2324]. Lise Demailly a ainsi retranscrit la discussion des professeurs de français d'un collège sur le choix des manuels de français pour la rentrée de 1977. Si son propos est d'abord de montrer l'atmosphère de conflits qui règne entre des professeurs divisés par leurs trajectoires, leur

[2316] Alain Choppin, Martine Clinkspoor (prés.), *Les manuels scolaires en France. Textes officiels 1791-1992*, INRP/SHE, Publications de la Sorbonne, 1993, 591 p.
[2317] Circulaire n°71-195 du 9 juin 1971, *Ibid.*, pp. 432-433
[2318] Circulaire n°64-237, du 16 mai 1964, *Ibid.* pp. 399.
[2319] Cette procédure est déjà prévue dans la circulaire du 16 mai 1964.
[2320] Circulaire n°76-227 du 9 juillet 1976, *Ibid.*, p. 444.
[2321] Circulaire n°76-227 du 9 juillet 1976, *Ibid.*, p. 444.
[2322] Circulaire 71-195 du 9 juin 1971, *Ibid.*, p. 432-433.
[2323] Circulaire n°80-199 du 7 mai 1980, *Ibid.*, p. 463.
[2324]. Lise Demailly, *Le collège : crise, mythes et métiers*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1991, pp. 111-113.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

statut, leurs options idéologiques et culturelles, les retombées sur le choix des manuels n'en sont pas moins intéressantes pour nous. Dans ce cas précis, l'alliance entre un professeur au profil d'« *intellectuel moderne* » et un défenseur de la « *littérature classique* » avait débouché sur l'adoption d'un manuel relativement traditionnel, le manuel Bordas, au détriment du manuel Nathan – le plus en rupture avec les normes usuelles – défendu par une seule enseignante. Cette configuration ne saurait être, bien entendu, abusivement généralisée, mais elle met en évidence la contrainte exercée par cette règle et ses effets probables sur le marché du livre.

D'autre part, les mesures prises pour étendre la gratuité du livre scolaire à tout le premier cycle s'accompagnèrent de contraintes spécifiques. En prévision du renouvellement des programmes de 1977 à 1980, les crédits octroyés d'ordinaire pour l'achat de manuels furent supprimés en 6e et 5e pour 1976-1977[2325], en 5e et 4e – classe à laquelle un crédit spécial était alloué depuis 1975 – pour 1977-1978[2326], et en 4e pour 1978-1979[2327], réduisant momentanément la demande. Ce blocage des achats dut être d'autant plus ressenti par les éditeurs que pour la première fois, les établissements privés sous contrat étaient eux-aussi concernés par ces mesures. *A contrario*, le renouvellement des manuels au moment de l'entrée en vigueur de la réforme fut quasi obligatoire. Les circulaires envisageaient des dérogations « *à titre exceptionnel* », lorsque les manuels en usage permettaient « *l'application des nouveaux programmes* », mais la circulaire donnait comme seul exemple les méthodes audiovisuelles en langues vivantes[2328]. Il y avait là, pour les éditeurs, une très forte incitation à mettre sur le marché de nouveaux manuels.

Enfin, pour les classes concernées par la gratuité, les circulaires fixaient de manière assez précise le type d'ouvrages susceptibles d'être achetés au moyen des crédits affectés à l'établissement, excluant par exemple de cette catégorie les usuels, les éditions classiques, ou les supports destinés à un usage collectif. Seules les classes de transition et les sections d'éducation spécialisées bénéficiaient d'une réglementation moins contraignante. La circulaire du 5 février 1970 prévoyait que, dans ces classes, la dotation annuelle par élève pouvait être affectée à l'acquisition de « *boîtes enseignantes, bandes autocorrectives, lexiques…et toute documentation qui est à la base même de la pédagogie de ces classes*» [2329] . De même, lors de l'entrée en vigueur de la réforme Haby, les circulaires relatives au

[2325] Circulaire n°76-182 du 13 mai 1976, Alain Choppin, *Les manuels…*, *op. cit.*, p. 440.
[2326] Circulaire n°77-184 du 24 mai 1977, *Ibid.*, p. 446.
[2327] Circulaire n°78-114 du 15 mars 1978, *Ibid.*, p.455.
[2328] Circulaire n°77-184 du 24 mai 1977, Alain Choppin, *Les manuels…*, *op. cit.*, p. 447.
[2329] Circulaire n°IV 70-68 du 5 février 1970, Alain Choppin, *Les manuels…*, *op. cit.*, p.426.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

manuel scolaire précisèrent la nature des ouvrages que les établissements étaient censés acquérir : en français, dans chaque classe, on prescrivait l'achat d'un ouvrage de « *littérature française* », et d'un ouvrage de « *grammaire française* ». La formule du livre unique de français, explorée par Beaugrand et Courault dans les années 1960 chez Hachette (*Le français par les textes)* se trouvait *de facto* exclue. Tel était le cadre général dans lequel se déployait l'activité des éditeurs.

* La rénovation éditoriale : calendrier officiel, calendrier officieux

L'analyse des revues et manuels proposés aux professeurs de français dans les années 1970 montre que le mot d'ordre de la rénovation avait été abondamment relayé par les éditeurs bien avant la publication de nouveaux programmes. L'on a vu comment cette rénovation avait pu être objet de débat dans les revues pédagogiques dès les débuts de la commission Pierre Emmanuel. Petit à petit, elle devint source d'inspiration pour un nombre toujours croissant de livres scolaires. Faut-il y voir, comme le suggère Sylviane Ahr, l'anticipation des pratiques sur les textes officiels, qui viendraient simplement les entériner[2330] ? L'analyse mérite à nos yeux d'être affinée. Plus qu'une évolution culturelle insensible conduisant finalement le ministère à adopter de nouveaux programmes, cette floraison de manuels rénovés témoigne aussi qu'aux yeux des éditeurs, les textes semi-officiels émanant de la commission Pierre Emmanuel, ou encore le premier manifeste de l'AFPF, constituaient des sources d'inspiration légitimes, en l'absence de nouveaux textes officiels.

L'analyse des préfaces, avant-propos ou descriptifs de collections confirme cette hypothèse. Ainsi peut-on lire sur la quatrième de couverture des ouvrages de la collection « *Espaces et parcours littéraires* », éditée par Delagrave, créée en 1974, la précision suivante : « *Le texte d'orientation de la Commission Emmanuel a familiarisé les esprits avec les termes qui servent de titre à cette nouvelle collection* »[2331]. Robert Fehr, auteur, chez Hatier, d'un manuel intitulé *Le Français en classe de Seconde. Textes, images, activités*, prit lui aussi le soin, dans l'introduction de son ouvrage, de préciser ses références :

> *« Ces vues sont conformes aux principes définis dans un certain nombre de textes et expérimentés dans les classes pilotes ; textes "d'orientation" officieux sinon officiels, fondamentaux.*
>
> - *Le Manifeste de Charbonnières – AFPF, sept. 1969, p. 21 à 23 ;*
> - *Le compte rendu du stage de Sèvres, 1972, CRDP Montpellier ;*

[2330] Sylviane Ahr, *L'enseignement de la littérature au collège*, Paris, L'Harmattan, 2006, pp. 27-88.
[2331] Coll. « Espaces et parcours littéraires », Delagrave, 4e de couverture de Robert Baniol, Gaston Nègre, *La condition ouvrière*, Paris, Delagrave, 1974, 127 p.

- *Texte d'orientation, issu de la commission de réforme de l'Enseignement du français, 1972, INRDP, p. 18 à 24. »* [2332]

Si tous n'allaient pas jusqu'à ériger le Manifeste de Charbonnières, œuvre d'une association indépendante du ministère, au rang de texte officieux, les allusions plus ou moins explicites au corpus de textes emblématique du projet de rénovation de l'enseignement du français témoignaient d'une substitution, dans les esprits, de ces écrits aux normes en vigueur.

Cette substitution eut du reste, pour les manuels de littérature de premier cycle tout au moins, une caution très officielle en la personne de deux inspecteurs généraux, André Lagarde et Laurent Michard. Les deux auteurs de la célèbre anthologie destinée aux classes du second cycle dirigeaient, dans la même maison d'édition, Bordas, une collection de manuels de littérature pour le premier cycle, dont la réalisation avait été confiée à Jean Fournier, Maurice Bastide, Marcel Barral et Georges Griffe, professeurs agrégés, rejoints ensuite par Renée Vredon, professeur de collège. Le premier volume de cette collection, destiné à la classe de 6e, était paru en 1954, sous le titre : *Le Français. 6e. Initiation littéraire.* Au moment des réformes des programmes du premier cycle dans les années 1960, les auteurs avaient réduit les modifications au strict nécessaire. Pour la classe de 5e, ils s'étaient d'abord contentés, par mesure d'économie, et pour ne pas gêner les collègues, habitués aux anciens volumes, de mettre au point un fascicule, vendu séparément, et directement intégré lors des nouvelles impressions[2333]. La collection avait subi un premier rajeunissement en 1968 mais les auteurs avaient pris soin de préciser qu'ils y conservaient « la même méthode », procédant simplement à un renouvellement des textes et des illustrations, et à une simplification des questionnaires[2334].

Cette collection subit en revanche un profond remaniement à compter de 1973. Si l'équipe d'auteurs restait inchangée, l'organisation même des ouvrages était profondément revue. L'on avait abandonné la mention « *Initiation littéraire* », pour un sous-titre plus moderne « *Lire, écrire, parler* ». Dans un texte intitulé « *Rénovation pédagogique* » publié en tête du volume de 3e, paru en 1973[2335], les deux inspecteurs généraux précisaient l'origine et la motivation de ces changements :

> *« Destinés à la classe de Troisième, ces morceaux choisis offrent des* textes de difficulté variable *pour permettre au professeur d'adapter son enseignement au niveau*

[2332] Robert Fehr, Le Français en classe de seconde. Textes, images, activités, Hatier, 1975, p. 5.
[2333] *Français 5e*, fascicule « Nouveaux programmes », Bordas, 1965, p. 1.
[2334] Jean Fournier, Maurice Bastide, Renée Vredon, *Le Français en classe de 5e*, Paris, Bordas, 1968, p. 1.
[2335] Les volumes parurent dans l'ordre suivant : 3e et 4e en 1973, 6e en 1974 et 5e en 1975.

des élèves qui lui sont confiés. Leur groupement, leur présentation, sont conçus en vue du renouvellement pédagogique *appelé par les impératifs de l'enseignement d'aujourd'hui : l'accent est mis sur l'étude des* idées *et sur la nécessité de favoriser* l'expression orale *et* l'expression écrite. *Nous avons tenu compte des suggestions des milliers de professeurs qui ont répondu à notre enquête »* [2336].

Ainsi, en l'absence de nouvelles instructions pour l'enseignement du français, le mot d'ordre général de « *rénovation pédagogique* » adopté par le ministère de l'Éducation nationale depuis Peyrefitte – permettait de justifier une réorientation profonde de l'enseignement du français. L'avis des professeurs, sollicités par une enquête, conférait à ce tournant l'aval du terrain, tandis que la qualité d'inspecteur général des directeurs de collection donnait toute garantie sur l'acceptabilité, par la hiérarchie, des pratiques proposées.

Tableau 64 De la rénovation pédagogique à la réforme Haby : collections dédoublées

Maison d'édition	**Principaux auteurs**	**Première version**	**Deuxième version**
Nathan	Mitterand, Grunenwald	*Itinéraire grammatical* [1973-1976]	*Nouvel itinéraire grammatical* [1977-1980]
	Labeyrie, Mitterand, Pougeoise	*Textes et activités de français.*[1975-1977]	*Français. Textes et activités* [1977-1980]
Magnard	Arnaud	*Textes vivants : expression personnelle* [1971-1974]	*Langage et textes vivants* [1977-1980]
Larousse	Dubois, Lagane, etc.	*Comment apprendre le français ?* [1973-1974]	*Savoir le français. Grammaire* [1977-1980] ***
Hachette	Obadia, Dascotte, Rausch	*Les chemins de l'expression. Grammaire* [1973-1976]	*Grammaire et pratique de la langue* [1977-1980]
Bordas	Fournier etc.	*Le Français. Lire, écrire, parler* [1973-1975]	*Français . Lire, observer, s'exprimer* [1977-1980]
SCODEL	Gardies	*Aimer le français aujourd'hui* [1974-1976]	*Aimer le français aujourd'hui. Textes, expression, communication.* [1977-1980]
	Baguette, Frankard	*Initiation à la grammaire nouvelle. Manipulations de grammaire. La grammaire nouvelle pour le BEPC* [1973-1976]	*Grammaire nouvelle* [1977-1980]

*** : À la différence des autres collections, ce manuel diffère assez nettement de la première version.

À l'instar de Bordas, la majorité des maisons d'édition actives dans le premier cycle n'attendirent pas les nouveaux programmes pour relever le pari de la rénovation, et proposèrent en 1972, 1973, 1974 ou 1975, des collections de manuels de grammaire ou de littérature aux couleurs de la réforme. Quel fut, alors, l'impact des programmes ? Les règles

[2336] Jean Fournier, Maurice Bastide, Renée Vredon *et al.*, *Le français : lire, écrire, parler. Choix de textes pour la classe de 3e : enseignement classique, moderne et technique*, Paris, Bordas, 1973, pp. 2-3.

fixées par le ministère ne pouvaient qu'inciter les éditeurs à proposer de nouveaux ouvrages, pour profiter des achats massifs liés à l'entrée en vigueur de la réforme Haby. Mais ces nouvelles éditions se contentèrent – bien souvent – de reprendre les versions proposées au début des années 1970, avec des modifications – parfois minimes – portant sur les choix de contenu (textes ou thèmes retenus) plus que sur la conception générale du manuel. La nouvelle terminologie grammaticale n'était pas toujours respectée. En littérature, comme en grammaire, la véritable inflexion avait eu lieu en amont des programmes, entre 1972 et 1975. Les manuels parus à cette période marquaient, avec la période antérieure, une rupture que l'on chercherait en vain dans les manuels de la réforme Haby.

Du reste, la publication de nouveaux programmes n'ôta pas toute légitimité aux références antérieures. Ainsi Pierre Emmanuel dirigea-t-il, chez Larousse, une collection de manuels de littérature pour le 1er cycle, intitulée *Lire en….,* conçus pour accompagner la mise en place de la réforme Haby. Parmi les auteurs de ces recueils, l'on retrouvait deux anciens membres de la commission qu'il présidait, Rémy Martel et Georges Jean. Gageons qu'il s'agissait là, pour Larousse, d'un pari stratégique sur l'image et l'aura d'une commission dont les propositions trouvaient un début d'accomplissement.

Peut-on dégager les grandes tendances de ce foisonnement éditorial ?

2. Rénovation pédagogique ou aubaine éditoriale

* Le temps des fascicules

Dès le début des années 1970, la rénovation avait fait son entrée dans la production éditoriale par le biais de nouvelles collections, proposant non pas quelques ouvrages volumineux censés couvrir l'activité d'une classe, mais des fascicules légers, conçus pour aider le professeur – ou l'élève – à explorer telle ou telle dimension nouvelle de l'enseignement du français. Ce mouvement se poursuivit dans les années 1970 et s'étendit du second au premier cycle. Les éditeurs privilégièrent deux types de collections également novatrices : l'outil d'aide à la lecture et à l'étude d'œuvres intégrales et le recueil monothématique.

La collection « Profil d'une œuvre », créée par Hatier en 1970 fut ainsi momentanément concurrencée, chez Hachette, par les collections « Poche critique » (1972 à 1976[2337]), et « Lire aujourd'hui » (1972-1979), qui ne parvinrent toutefois pas à s'imposer sur

[2337] Les dates entre parenthèses correspondent à la période pendant laquelle de nouveaux titres sont publiés dans cette collection. Elles ne tiennent pas compte d'éventuelles réimpressions ultérieures.

le marché. Cette formule, conçue initialement pour le second cycle, s'étendit au premier cycle, sous une forme un peu modifiée, à l'initiative de deux autres maisons d'édition. Pédagogie moderne, maison récente et plutôt spécialisée dans les sciences lança la collection « Lectoguide » (1976-1983), d'abord pour le premier cycle, en 1976, puis pour le second cycle en 1979. Au même moment, Armand Colin, en partenariat avec Gallimard, créa la collection Folio Guides, « Pour une lecture intégrale de l'œuvre » (1976-1977). À la différence des collections précédentes, ces deux séries proposaient moins une synthèse critique sur différents aspects de l'œuvre – bien que cet élément ne soit pas absent – que des suggestions concrètes pour faire travailler la classe ou l'élève sur l'œuvre intégrale, selon les principes d'une pédagogie active, telle que pouvait la défendre l'AFEF, et telle que l'avait promue la commission Pierre Emmanuel.

L'on retrouvait du reste cette double paternité dans la collection Folio Guide. Dans le premier cycle, la collection était dirigée par Jean Auba, directeur du CIEP, membre fondateur et soutien de l'AFEF, aux côtés de Roger Petitjean, professeur au centre de formation des professeurs de PEGC de Paris, présent parmi les fondateurs de l'association, et de Jacques Bersani, maître-assistant de littérature française à l'ENS Ulm, et secrétaire pédagogique de la commission Pierre Emmanuel de 1970 à 1973. Pour le deuxième cycle, Jean Auba et Jacques Bersani étaient épaulés par Lucette Chambard et Marguerite Rochette. La première, présidente de la FIPF de 1975 à 1978, figurait encore au bureau de l'AFEF, tandis que la seconde, professeur de lettres en lycée, y avait siégé de 1970 à 1975. Ce parrainage ne suffit pas à garantir le succès de la collection qui ne publia plus de nouveaux titres après 1977.

En lien avec la promotion de l'étude d'œuvres complètes dès le premier cycle, s'opère, à cette période, un glissement éditorial de la littérature de jeunesse vers le domaine scolaire, accéléré, dans ce cas précis, par la publication des nouveaux programmes[2338]. Ainsi les titres de la collection Renard poche de l'École des loisirs, créée en 1975, firent ils leur entrée dans le répertoire *Livres et matériel d'enseignement* à la rubrique « Littérature française et textes choisis. 6e à 3e groupées ». La collection Hachette, « Lecture pour les collèges », créée en 1978, se montra fidèle aux suggestions des nouveaux programmes. Dans cette série, fondée sur la publication de larges extraits d'une œuvre, munis de brefs questionnaires, se côtoyaient des classiques – Pline le Jeune ou Ovide – et des succès de la littérature de jeunesse comme *Vingt mille lieues sous les mers* ou *De la Terre à la lune*, de

[2338] Pierre-Marie Beaude, André Petitjean, Jean-Marie Privat (éd.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, actes du colloque, Metz, université de Metz, Centre d'analyse syntaxique, 1996, 391 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Jules Verne, conformément aux pistes de lecture ouvertes par les nouveaux programmes[2339]. Mais l'étude des œuvres complètes était concurrencée, dans la sphère des rénovateurs, par l'entrée thématique, jugée préférable au parcours chronologique du panthéon des auteurs.

Bordas avait montré l'exemple en 1971, en créant, pour le second cycle, la collection « Thématique », dirigée par Georges Décote. Cet exemple fut suivi dès 1973, par Hachette avec la collection « Thèmes et parcours littéraires » (1973-1975), puis en 1974, par Larousse, avec « Idéologies et sociétés » (1974-1981) et par Delagrave avec « Espaces et parcours littéraires » (1974-1977). La comparaison de trois volumes réalisés sur des thématiques proches – *L'homme et la machine*[2340], chez Hachette (1973), *La condition ouvrière*[2341], chez Delagrave (1974), *Les ouvriers*[2342], chez Larousse (1975), révèle d'importantes variations dans l'interprétation de ce nouveau genre, par delà une inspiration commune. Il s'agissait certes de susciter l'intérêt pour la littérature en partant d'un thème aux résonances modernes, apte à motiver les élèves et à susciter des prises de parole, et ouvrant éventuellement sur les autres disciplines. Mais quelle part faire aux textes et documents non littéraires, témoignages, articles de presse, enquêtes sociologiques, discours politiques etc. ? Les intégrer dans le fil de l'ouvrage – pour susciter comparaison et mises en perspective – comme dans la version de Larousse, ou les reléguer à la fin de l'ouvrage, comme dans la version de Delagrave ? Fallait-il privilégier une approche chronologique du thème – choix de la collection Delagrave – ou une approche par sous-thèmes comme dans le volume Hachette ?

Surtout, quelle conception de la littérature promouvait-on, consciemment ou non, à travers cette approche ? Pour Nègre et Baniol, auteurs de *La condition ouvrière,* il s'agissait de montrer dans quelle mesure la littérature française reflétait l'histoire de la condition ouvrière[2343], approche bien modeste des liens entre littérature et réel. La collection « Idéologies et sociétés », dirigée par Rémy Martel, professeur de lycée technique et lui aussi membre du bureau de l'AFEF de 1972 à 1977, avait d'autres ambitions. Dans le volume sur les ouvriers, Raymond Le Loch, agrégé de lettres modernes, professeur au lycée de Pontoise, proche d'Enseignement 70, et militant de l'AFEF[2344], suggérait, dans son introduction, de tirer parti des recherches d'inspiration marxiste, de la socio-critique ou de l'étude des

[2339] Arrêté du 17 mars 1977, « Programme de français des classes de sixième et de cinquième des collèges », *BO*, n°11, 24 mars 1971, pp. 758-763.
[2340] Marie-Madeleine Fontaine, *L'homme et la machine*, Paris, Hachette, coll. « Thèmes et parcours littéraires », 1973, 109 p.
[2341] Robert Baniol, Gaston Nègre, *La condition ouvrière*, Paris, Delagrave, coll. « G. Belloc. Espaces et parcours littéraires », 1974, 127 p.
[2342] Raymond Le Loch, *Les ouvriers*, Paris, Larousse, coll. « Idéologies et sociétés », 1975, p. 191.
[2343] Robert Baniol, Gaston Nègre, *La condition ouvrière,* Delagrave, 1974, p. 3.
[2344] Raymond Le Loch, dossier de candidature au poste d'inspecteur général, 1984, 20070034/22.

discours pour échapper à « *un vague sociologisme* » : les textes ne devaient pas être considérés comme de simples documents, mais conserver leurs caractères propres de textes. Pouvaient, à ce prix, être cernés les rapports entre littérature et idéologie. Des questionnaires de compréhension des plus traditionnels – comme ceux qui figuraient dans *L'homme et la machine* – aux recherches de la socio-critique, l'approche par thème pouvait déboucher, dans le second cycle, sur des analyses d'ambition et de nature très diverses.

La transposition, plus tardive, au premier cycle, de ces recueils monothématiques, donna naissance à un modèle plus unifié. Qu'il s'agisse de la collection « Vivre aujourd'hui » (1975), développée par Hachette, de « Thèmes en liberté » (1975) créé par Magnard, de « Folio thèmes » (1976-1977), fruit de la collaboration entre Armand Colin et Gallimard, ou de « Ce monde où nous vivons » (1977), proposé par Delagrave, il s'agissait toujours de passer de la compréhension à l'expression, sous ses diverses formes, récit, débat, discussion etc. La partie relative à l'étude des textes à proprement parler ne différait guère d'un volume à l'autre.

En revanche, ces collections se distinguaient – plus nettement encore que pour le second cycle – par le type de textes ou documents employés. Ainsi le volume *À bicyclette*, publié par Yvonne et Roger Hagnauer – la première, fondatrice de la maison des enfants de Sèvres, le second, professeur honoraire – dans la collection « Folio Thèmes » contenait-il douze documents non littéraires (publicités, dessins humoristiques, tableaux statistiques etc.), neuf textes non littéraires et neuf textes littéraires – dans lesquels les auteurs avaient inclus un article de *Paris Match,* « *parce qu'il fait appel à des procédés que [le lecteur aura] à analyser* »[2345]. Les auteurs précisaient en introduction que la distinction faite entre ces catégories « [*était] purement formelle et […] ne [suggérait] aucune hiérarchie* »[2346]. Précision bien compréhensible dans cette collection dirigée, comme Folio guides, par Jean Auba, Jacques Bersani et Roger Petitjean.

À l'inverse, l'ouvrage *Rencontres,* publié par Françoise Herlemont – professeur de CES – et Jean Louis Le Gludic – agrégé des lettres classiques, professeur en CES – dans la collection « Ce monde où nous vivons » ne proposait-il – sans que les auteurs éprouvent le besoin de s'en expliquer ou de le signaler – que des textes littéraires. Présentant, en introduction, le type de textes proposés par l'ouvrage, les auteurs distinguaient les catégories suivantes : « Les classiques », les « grands textes en traduction », « XIXe siècle »,

[2345] Yvonne et Roger Hagnauer, *À bicyclette*, Paris, Armand Colin, 1976, p. 45.
[2346] *Ibid.*, p. 4.

« littérature contemporaine ». Il n'était pas question de resituer les textes littéraires dans le flot de la production écrite ou des diverses formes de communication.

Dernière tentative, isolée cette fois, Gallimard et Armand Colin créèrent, aux côtés des guides pour la lecture des œuvres intégrales, et des « folio-thèmes », des guides « folio-formes », privilégiant, cette fois, une approche par genre. Sans équivalent dans les autres maisons d'édition, la collection s'éteignit après la parution du premier titre sur la poésie, en 1977.

Ces guides, dans leurs formules diverses – thèmes, formes, lecture de l'œuvre intégrale – virent le jour pour le second cycle avant d'être adaptés au premier cycle. La chronologie des créations de collections laisse penser que la suspension des crédits d'achats pour les manuels de collège – en raison de l'application prochaine de nouveaux programmes – pourrait avoir incité les éditeurs à se tourner temporairement vers ce type de volumes, moins coûteux, proches des ouvrages parascolaires, et qui pouvaient faire l'objet de prescriptions d'achats par les professeurs, en attendant le renouvellement des collections de manuels.

* Le retour du manuel : tableau général

Les réformateurs avaient tourné en ridicule grammaires et recueils de textes d'auteurs traditionnels. Rompant avec ces traditions méprisées, des manuels d'un genre nouveau firent progressivement leur apparition en écho aux travaux de la commission Pierre Emmanuel. Ces initiatives pionnières furent bientôt imitées par les autres maisons d'édition qui, progressivement, se dotèrent de collections aux couleurs de la réforme, plus ou moins amendées, au collège, au moment de l'entrée en vigueur de la réforme Haby.

Aussi nombreux que fussent les appels et déclarations d'intention des réformateurs en faveur d'un prolongement de l'apprentissage systématique de la langue dans le second cycle, les éditeurs ne sortirent guère du schéma traditionnel : pour le premier cycle, manuels de grammaire et recueils de textes – et ce, avant que les circulaires ministérielles n'imposent ce schéma aux éditeurs – pour le second cycle, par delà quelques grammaires de référence, des manuels de littérature.

Le décloisonnement des activités de français – qui, pour certains, offrait une piste privilégiée de rénovation pédagogique – ne trouva pas de traduction éditoriale. La persistance de la structure éditoriale ancienne confirmait ainsi la difficulté – déjà manifeste dans la Commission Pierre Emmanuel – à fondre dans une même approche les différentes sources de

renouvellement potentielles, et notamment à articuler le renouveau de l'enseignement de la langue au reste des activités de français. Manifeste dans la typologie des manuels, cette coupure se retrouvait aussi chez les auteurs : on ne trouve guère d'exemples de contributeurs ayant participé à l'élaboration de manuels de littérature et de grammaire.

La frontière était un peu plus poreuse entre auteurs de manuels pour le premier et le second cycle. Sur les 454 auteurs recensés sur le catalogue de 1979, 32 (soit environ 7%) avaient contribué à des manuels pour l'un et l'autre cycle. Plusieurs profils se dégagent dans ce groupe : grammairiens ayant réalisé un ouvrage de référence pour les classes du second cycle, en sus des manuels destinés du premier cycle (Baguette, Frankard, Peytard, Félix, Jean Dubois, Bagros), auteurs de recueils de morceaux choisis pour le premier et le second cycle (Mozet, Passeron, Couty, Brunel, Égée), auteurs de recueils thématiques destinés au premier et au second cycle (Monard, Debon-Tournadre, Caussat), guides pour lire l'œuvre complète (Simounet, Raffinot, Charvet, Bertrand). L'unité de conception de l'enseignement de la littérature, unité qui trouvait déjà corps dans les collections anciennes de morceaux choisis, trouvait ici une illustration concrète.

Dans ce tableau général, la position originale d'Henri Mitterand mérite d'être signalée. Ce fils d'un agent de la SNCF, normalien d'Ulm (1948), agrégé de grammaire, avait été au cœur du bouillonnement intellectuel et politique des années 1960. Membre régulier et actif du groupe de linguistique marxiste réuni par Marcel Cohen à la fin des années 1950 et au début des années 1960[2347], il avait alors – signe de son engagement communiste – publié diverses fiches pédagogiques dans la revue du PCF destinée aux instituteurs, *L'École et la nation*[2348]. Il était entré dans l'enseignement supérieur comme assistant de Bernard Quémada à Besançon en 1957, après deux années en lycée. Dès le début de sa carrière universitaire, il avait donc été à la croisée de la linguistique et de la littérature : rattaché au Centre d'étude du vocabulaire français de Besançon, de 1957 à 1965, il travaillait à l'édition critique des œuvres complètes d'Émile Zola[2349].

Son intérêt pour la linguistique ne se démentit pas. En 1960, il fonda avec deux autres auditeurs du cours de Robert-Léon Wagner à l'EPHE, Jean-Claude Chevalier et Vincent Dubois, la SELF, Société d'études de la langue française[2350]. Recruté à Reims en 1965, puis à

[2347] Son nom figure dans divers comptes rendus de réunion du groupe de linguistique marxiste et de ses avatars. Archives du PCF, fonds Marcel Cohen.
[2348] Diverses fiches sur la langue, la grammaire, le vocabulaire ou le commentaire de textes entre 1957 et 1959. Les contributions se sont ensuite espacées.
[2349] Sur ce paradoxe, Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, *Combats…*, *op. cit.*, p. 78.
[2350] *Ibid.*, p. 347.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Paris, en 1968, il continua de participer à ses rencontres, suivant de près le formidable essor de la linguistique française. En 1969, il participa, avec ses deux congénères et quelques autres, à la création de la revue *Langue française.* Un an plus tard, il était recruté à Paris VIII, en même temps que Jean-Claude Chevalier.

C'est au début des années 1970 que cet universitaire se lança, au sein de la maison d'édition Nathan, dans une vaste entreprise éditoriale : fabriquer les outils pédagogiques indispensables pour faire entrer dans les faits la rénovation de l'enseignement du français. S'il avait déjà publié quelques manuels épars, sa contribution revêtit, cette fois, une toute autre ampleur. Sous son nom – sans qu'il soit toujours possible de distinguer la fonction de co-auteur de celle de directeur de collection – parurent, chez Nathan, des manuels à l'usage du premier et du second cycle couvrant tous les domaines de l'enseignement du français : grammaire, textes et expressions, manuels de littérature etc. À partir de 1972, la *Nouvelle revue pédagogique* – éditée par Nathan – lui servit occasionnellement de tribune pour défendre la cause de la rénovation, et accessoirement, celle de ses manuels[2351]. Il y signa aussi régulièrement, à compter de septembre 1973, une chronique linguistique.

Fréquentait-il le milieu des « militants pédagogiques » ? D'après le témoignage de Jean Verrier – recruté à Paris VIII avec son appui – il aurait songé à faire appel aux professeurs d'Enseignement 70 pour rédiger les manuels, mais l'expérience aurait tourné court[2352]. L'on n'a pas trace d'un engagement particulier au sein de l'AFEF. Il publia, il est vrai, deux articles dans le *Français aujourd'hui*, en 1968 et 1969, mais c'était au temps où André Reboullet mettait à contribution les auteurs du *Français moderne* – dont il faisait partie – pour alimenter la nouvelle revue. En l'absence d'informations supplémentaires, l'on ne saurait pourtant conclure. Partie prenante de l'aventure intellectuelle, politique et pédagogique de son époque, Henri Mitterand fut donc une figure à la fois centrale et inclassable, sans équivalent – en réalité – dans la sphère des auteurs de manuels et directeurs de collections.

* Les grammaires nouvelles

[2351] Henri Mitterand, « Libérer la parole », *Nouvelle revue pédagogique*, n°7, mars 1972, pp. 3-4 ; Henri Mitterand, « La Belle au bois dormant », *Nouvelle revue pédagogique,* n°1, octobre 1975, pp. 3-4. Ce plaidoyer pour une régénération de l'enseignement du français se terminait par une note signalant que les volumes *Textes et activités de français*, parus sous sa direction chez Nathan, s'inscrivaient dans la perspective d'une « pédagogie ouverte » telle que la décrivait son article. Voir aussi son intervention au colloque de Strasbourg en 1975, « L'enseignement supérieur et le renouvellement des méthodes de lecture dans le second degré », dans Michel Mansuy (dir.), *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives (11-13 décembre 1975)*, Nathan, 1977, pp. 151-169.

[2352] Entretien avec Jean Verrier, 24 avril 2003.

La prolifération de grammaires rénovées dans le courant des années 1970 a été maintes fois commentée par les contemporains. Après les quelques ouvrages pionniers parus au début des années 1970, – *Grammaire structurale,* de Galichet, chez Lavauzelle (1970)[2353], *Vers une grammaire nouvelle*, d'Alain Lafarge, chez Hatier (1971-1973)[2354] – les nouvelles parutions se multiplièrent en 1972 et 1973 : *Guide grammatical* de Coppey et Toraille chez Istra[2355], *TP de grammaire* par Dubreuil, aux éditions de l'École[2356], *La classe de grammaire nouvelle,* de Baguette et Frankard, chez Scodel[2357], la *Grammaire* de Obadia, Dascotte et Rausch chez Hachette[2358], la série «Apprendre le français » dirigée par Jean Dubois et René Lagane, chez Larousse[2359], l'*Itinéraire grammatical*, de Mitterand et Grunenwald chez Nathan[2360], et la *Grammaire structurale de la langue française,* de Bagros, chez Roudil en 1973[2361], renouvelaient le paysage grammatical. La parution des nouveaux programmes entraîna la réécriture – plus ou moins cosmétique – de ces manuels, tout en suscitant l'apparition d'une offre nouvelle.

Ainsi, aux côtés de la série conçue par Obadia, Dascotte et Rausch, Hachette mit sur le marché une collection nouvelle réalisée par Gilbert Niquet, Roger Coulon et Lysiane Varlet, intitulée « Le monde du langage. Grammaire »[2362]. Chez OCDL, l'équipe Najac proposa une série intitulée « Expression et grammaire »[2363]. Pour la 6e et la 5e, Jean Peytard , linguiste très investi dans l'expérimentation des instructions Rouchette, et Raymond Cuby, inspecteur pédagogique régional, proposèrent une grammaire intitulée « Des signes et des phrases »[2364]. Enfin, Delagrave accueillit – sous le titre *Bâtir une grammaire* – un projet de

[2353] On ne signale en note que le premier ouvrage paru dans chaque collection. Georges Galichet, *Grammaire structurale et entraînement à l'expression. 6e*, Paris, Lavauzelle, 1970, 249 p. Georges Galichet avait auparavant publié un cours de grammaire structurel à l'usage du second cycle et des étudiants.
[2354] Alain Lafarge, *Vers une grammaire nouvelle : cycle d'observation, cycle d'orientation*, Paris, Hatier, 1971-1973, 4 fascicules.
[2355] Bernard Coppey, Jean Ehrard, André Mareuil, Georges Noël, etc., *Guide grammatical : l'enseignement du français de l'école élémentaire au 1er cycle du 2nd degré*, Paris, Istra, 1972, 145 p.
[2356] André Dubreuil, *Travaux pratiques de grammaire*, Paris, Éd. de l'École, 1972, 128 p.
[2357] Albert Baguette, Robert Frankard, *La classe de grammaire nouvelle. Premier cycle*, Paris, Scodel, 1972, 317 p.
[2358] Maurice Obadia, René Dascotte, Alain Rausch, *Grammaire. 6e*, Paris, Hachette, 1973, 189 p.
[2359] Jean Dubois, René Lagane, coll. *Apprendre le français* (Larousse), t.1, Franck Marchand, Danielle Leeman, Annette Schutte, Claudine Fabre, *Comment apprendre la grammaire ?Niveau 1*, Paris Larousse, 1973, 62 p.
[2360] Joseph Grunenwald, Henri Mitterand, *Itinéraire grammatical. 6e*, (Livre de l'élève) Nathan, 1973, 208 p.
[2361] Antoinette Bagros, Grammaire structural de la langue française: à l'usage des classes de 6e, Paris, Roudil, 1973, 201 p.
[2362] Gilberte-Louise Niquet, Roger Coulon, Lysiane Varlet, *Le Monde du langage : classe de 6e*, Paris, Hachette, 1977, 4 vol.
[2363] Najac, *Expression et grammaire*, Paris, OCDL, 1977, 197 p.
[2364] Jean Peytard, Raymond Cuby, *Des signes et des phrases: grammaire, programme 1977. 6e*, Paris, Bordas, 1977, 159 et 64 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

manuel conçu par des pionniers de la rénovation de l'enseignement du français dans l'académie de Nancy, Bernard Combettes, Jacques Fresson et Roberte Tomassone[2365].

Ces ouvrages affichaient des ambitions similaires : fonder la grammaire sur la linguistique – l'introduction de l'*Itinéraire grammatical* de Nathan – précisait même « *d'inspiration structurale et générative*» [2366] – , rompre avec une grammaire désuète – tout en rendant hommage au legs de la tradition, sans doute pour ne pas froisser inutilement les professeurs –, ouvrir la grammaire au français courant au lieu de la restreindre aux seuls exemples littéraires, promouvoir l'activité de l'élève. Linguistique moderne et pédagogie active étaient les deux sources auxquelles puisaient – ou prétendaient puiser – les auteurs de manuels, avec un succès inégal.

L'application concrète de ces principes admettait d'importantes variations. Si tous les manuels entérinaient l'idée qu'il fallait ouvrir le corpus au-delà des exemples littéraires, l'audace était inégalement partagée, qu'il s'agisse de la diversification des supports avec l'entrée de la bande dessinée, des tracts publicitaires, des panneaux de signalisation, d'écrits fonctionnels etc., mais aussi de l'ouverture sur les différents registres de langue. L'on citera comme cas extrême, la citation, dans un manuel de 5e publié par Hachette, de cette mémorable réplique des *Mains Sales* : « *Quand on la saute, mon pote, c'est pas avec la tête qu'on pense (JP Sartre)*»[2367] . Vocabulaire familier, syntaxe caractéristique de l'oral, suppression de la négation et, comme pour souligner la dimension subversive de ces atteintes à la norme du français littéraire, intrusion de la sexualité : l'on rejetait en bloc toutes les censures passées. Qu'il s'agît là d'une phrase d'auteur en faisait un pied-de-nez supplémentaire aux défenseurs de la langue écrite littéraire comme seul modèle pédagogique valable.

Les auteurs étaient, dans leur grande majorité, plus prudents, mais pas encore assez au goût de l'inspection générale. Tirant le bilan des manuels publiés pour accompagner la réforme du collège, l'inspection générale des lettres écrivait en mars 1981, dans le rapport présenté ci-dessus :

[2365] Bernard Combettes, Jacques Fresson, Roberte Tomassone, *L'enseignement de la langue : bâtir une grammaire, 6e et 5e*, Paris, Delagrave, 1977, 191 p.
[2366] Joseph Grunenwald, Henri Mitterand, *Itinéraire grammatical. 6e*, Nathan, 1973, p. 3.
[2367] Obadia, Dascotte, Rausch, *Grammaire et pratique de la langue. 5e*, Hachette, 1978, p. 10. Il s'agit ici d'illustrer la diversité des registres de langue.

> *« Beaucoup de manuels des classes de 6e et 5e publiés depuis la réforme sont généralement considérés comme inutilisables pour un enseignement sérieux du français, parce qu'ils proposent de préférence, comme exemples grammaticaux ou phrases d'exercices, une langue appartenant au registre relâché, familier, voire trivial »*[2368].

La question de la norme à enseigner n'était que l'un des problèmes soulevés par ces manuels. La plupart des critiques portèrent, en réalité, sur le contenu même de l'enseignement grammatical. Si l'on ne saurait ici se lancer dans une évaluation de ces différents manuels, l'on ne doit pas passer sous silence l'accueil souvent très critique qui leur fut réservé, à quelques exceptions près[2369]. Nous n'évoquerons ici que pour mémoire le point de vue des tenants de la grammaire traditionnelle se gaussant volontiers de ces arbres chomskiens – substituts de l'analyse logique traditionnelle – qui fleurissaient désormais les manuels du premier cycle. Mais les critiques les plus sévères vinrent sans doute des partisans de la réforme eux-mêmes,

En témoigne – exemple parmi d'autres – l'article publié en 1977 par Jean-Pierre Leduc-Adine, enseignant à l'Université de Limoges et artisan de l'introduction de la linguistique au CAPES de lettres modernes, dans la revue *Langue française*, dont on a déjà souligné le rôle dans la promotion de la réforme. Examinant le traitement du passif dans divers manuels de grammaire, il y soulignait – près de dix ans après les premiers engouements pour la linguistique – les difficultés réelles que continuait de poser la transposition, dans le champ pédagogique, des idées linguistiques modernes. Mais il concédait aussi – bien que ce ne fût pas là l'élément central de son argumentation – que la qualité de ces nouveaux manuels pouvait trop souvent être prise en défaut :

> *«Certes, bien des manuels "nouveaux" relèvent, en fait, sinon dans leurs consignes explicites, au moins dans leur contenu, de la pire tradition grammaticale. Bien des formulations, bien des formalisations ne sont que des gadgets modernistes pour faire passer la plus éculée et la plus inopérante des analyses »* [2370].

Aussi l'effet de ces manuels ne fut-il pas celui que pouvaient laisser supposer leurs concessions plus ou moins sincères aux apports de la linguistique moderne : loin de consolider les positions de cette science en pédagogie, ils contribuèrent sans doute très largement au désenchantement de plus en plus sensible dans la deuxième moitié des années

---

[2368] Rapport de l'inspection générale des lettres, adressé par le doyen de l'inspection générale, Roger Giacomini, au directeur des collèges, pour contribuer à l'élaboration du rapport d'application de la loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, courrier de transmission daté du 27 mars 1981, rapport non daté, CAC, 2000222/1.

[2369] Ainsi, la collection parue chez Delagrave fut fréquemment saluée pour sa qualité, par les rédacteurs du *Français aujourd'hui*, comme par Hélène Huot, par ailleurs sévère censeur pour la majorité de la production éditoriale. Hélène Huot, *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*, Paris, Minerve, 1985, 194 p.

[2370] Jean-Pierre Leduc-Adine, « Actif et passif des manuels », *Langue française*, n°33, 1977, p. 101.

1970. La linguistique n'avait pas été la panacée espérée par les enseignants de français, et ceux qui voulaient encore y voir une utile source de renouveau devaient désormais s'en justifier.

* La réinvention des « morceaux choisis »

La réinvention de l'anthologie scolaire emprunta des chemins différents en premier et second cycle. Si l'on remarque quelques recueils pionniers au début des années 1970, on peut penser que le nouveau format proposé par Bordas, doublement légitimé, par le patronage de deux inspecteurs généraux et par les résultats d'une enquête de terrain, joua un rôle moteur, auprès des autres maisons d'édition (Plantyn, Nathan, Scodel, L'École et Larousse).

Comme en grammaire, il est possible d'identifier les principes qui structuraient ces nouveaux manuels, non sans, bien sûr, quelques variantes : renouvellement du corpus de textes, passant à la fois par une augmentation significative de la place réservée au XXe siècle, et par une ouverture à des supports jusque là ignorés des manuels (bande dessinée, dessin humoristique, romans policiers ou de science-fiction, chansons, articles de presse) ; regroupement thématique des textes présentés, et orientation des questionnaires d'accompagnement vers l'expression écrite et orale (de la « discussion avec la classe », à l'enquête sur le terrain, en passant par le journal scolaire etc.).

Grâce aux progrès de l'édition, ces manuels s'ornaient très souvent d'une abondante illustration en couleurs, plus variée dans ses objets que les portraits d'auteurs, reproduction de tableaux et photographies de monuments qui ornaient, dans le meilleur des cas, les anciens recueils de morceaux choisis. La fonction assignée à ces illustrations variait assez nettement d'un manuel à l'autre : simple agrément pour le lecteur ou prétexte supplémentaire au développement de l'expression écrite et orale. Par delà les intentions affichées par les auteurs, il fallait aussi tenir compte des suggestions concrètes : dans les ouvrages de la collection « Lire, écrire, parler » de Bordas, publiée à partir de 1973[2371], le professeur était invité, dans l'avant-propos, à exploiter les images au service de l'expression écrite ou orale, mais il fallut attendre la deuxième version de cette collection, « Libre, observer, s'exprimer », pour que les illustrations fassent l'objet, comme les textes, d'un questionnaire d'accompagnement.

Quelles que soient les intentions affichées, le renouvellement du corpus et l'ouverture aux principes de la pédagogie active – avec des suggestions qui rappelaient le legs des

[2371] Jean Fournier, Maurice Bastide, Renée Vredon, Marcel Barral, *Le français : lire, écrire, parler… pour la classe de 4e*, Paris, Bordas, coll. « Lagarde et Michard », 1973, 336 p.

classes nouvelles – étaient plus ou moins marqués suivant les manuels. Le texte littéraire y conservait toujours, cependant, une place prépondérante. Ainsi le manuel Nathan, publié en 1977 pour la 6e, dans la collection « Français. Textes et activités » ne proposait-il, sur quatre-vingt-dix supports commentés, que six bandes dessinées, quatre dessins humoristiques, une petite annonce, un placard publicitaire et un extrait du guide Michelin.

C'était sans doute déjà trop pour l'inspection générale des lettres. Dans le rapport cité ci-dessus, on pouvait encore lire, à propos des manuels de collèges :

> *« Une place prépondérante y étant accordée aux reproductions d'affiches, tracts, placards publicitaires, signaux routiers, pictogrammes, étiquettes de produits divers, photographies, extraits de films, bandes dessinées, etc., les professeurs y trouvent difficilement de quoi soutenir un minimum d'enseignement littéraire fondé sur la lecture, l'explication et la mémorisation de textes bien écrits et enrichissants pour l'esprit et pour la sensibilité, comme le recommandent les Instructions »*[2372].

Mais il faut probablement attribuer à l'hostilité de Dudet pour la rénovation la sévérité de ce jugement – tirant sur la caricature – démenti par l'analyse des manuels.

L'évolution de l'anthologie scolaire dans le second cycle présente plusieurs analogies avec ce qui pouvait être observé dans le premier cycle : même effort de modernisation et de renouvellement du corpus, même ouverture vers l'expression orale et écrite. S'y ajoutait l'intégration très fréquente de textes empruntés à la critique, et notamment à la nouvelle critique, imprimés en regard des extraits commentés.

En dépit de ces traits communs, le tableau d'ensemble est plus complexe à brosser pour le second cycle que pour le premier. Les quelques pages consacrées par Emmanuel Fraisse à cette question dans son ouvrage sur *Les anthologies en France*[2373] soulignent l' « éclectisme » de l'offre éditoriale dans la période postérieure à 1968. Approche par genre – ou par langages – approche par thèmes, ou approche historique ? Sous le patronage d'Henri Mitterand, Nathan souscrivit successivement à ces trois possibilités avec les séries *Littérature et langages* – en cinq tomes publiés de 1974 à 1977 – *L'esprit et la lettre. Thèmes, textes et travaux* – parue en 1978 – et enfin *Textes français et histoire littéraire* – publiée en 1979 et 1980. Pour Henri Mitterand, cité par Emmanuel Fraisse, cet éclectisme trouvait sa justification dans l'existence de trois « familles de professeurs » :

[2372] Rapport de l'inspection générale des lettres, adressé par le doyen de l'inspection générale, Roger Giacomini, au directeur des collèges, pour contribuer à l'élaboration du rapport d'application de la loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, courrier de transmission daté du 27 mars 1981, rapport non daté, CAC, 2000222/1.
[2373] Emmanuel Fraisse, *Les anthologies en France*, PUF, 1997, pp. 243-252.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

> *« Certains préfèrent travailler sur des textes dont le rapport aux problèmes actuels de notre société soit immédiatement perceptible. […] Une deuxième famille de professeurs, marquée par la critique moderne, privilégie l'analyse des techniques littéraires, l'appartenance des textes à des genres définis par leurs structures et leurs modes de réception (le théâtre, le roman, la poésie, l'essai…) […] Une troisième famille, enfin, reste, à juste titre, attachée à l'étude historique de la littérature française »*[2374].

Le directeur de collection pouvait bien s'appuyer sur les préférences des professeurs pour justifier ses publications. Il n'en était pas moins vrai que cette diversité éditoriale contribuait à creuser les désaccords entre professeurs sur l'objet même de l'enseignement du français dans le second cycle et sur la fonction assignée à la littérature dans cet enseignement : ouverture vers le monde moderne, découverte de l'objet et de la technique littéraire ou support d'un enseignement d'histoire littéraire. L'on pouvait certes considérer qu'au fond, il n'y avait là que des approches différentes qui garantissaient toutes, en définitive, le maintien de la littérature dans les classes du second cycle. Mais ces « approches » conditionnaient aussi le type de savoir et de rapport à la littérature susceptible d'être développés dans les classes : c'est sur eux que porteraient, en dernier ressort, l'évaluation des élèves et l'on ne pouvait ignorer cet aspect.

Tableau 65 Les manuels de littérature pour le second cycle édités pour la première fois entre 1972 et 1979 : dominantes

	Genre ou langages	Thème	Histoire et histoire littéraire
1972-1973 / Hachette / *Thèmes et réalités*		x	
1973 / Modernes-Média / *Textes de français. Enseignement thématique*		x	
1974-1978 / Bordas / *Est-ce ainsi que les hommes vivent ?*		x	
1974-1977 / Nathan / *Littérature et langages*	x		
1975 / Delagrave / *Le Monde moderne*		x	
1976-1977 /Bordas / *Approches littéraires.*	x	x	
1975-1976 / Hatier / *Le français en…*	x	x	x
1978 / Nathan / *L'esprit et la lettre*		x	
1978 / Nouveautés de l'enseignement / *Mots, thèmes d'aujourd'hui* [vérif ?]		x	
1979-1980 / Nathan / *Textes français et histoire littéraire*			x

NB : Pour les références détaillées, voir les sources imprimées en annexe. Les dates indiquent la période de parution des premières éditions des différents manuels d'une même série.

[2374] Henri Mitterand, « Avant-propos », in Fernand Égéa, Dominique Rincé, *Textes français et histoire littéraire*, vol. 1, *XVIe, XVIIe, XVIIIe siècles*, Nathan, 1979, p. 2.

Si l'on élargit l'enquête aux autres maisons d'édition, l'on remarque dans les nouvelles collections une prédilection pour le thématisme, par rapport à l'approche par genre ou par langage, plus exigeante, mais aussi plus conforme aux attentes des réformateurs les plus exigeants. Cet arbitrage correspondait aussi aux choix opérés par l'inspection générale dans l'élaboration des programmes expérimentaux de 1972 (*cf. infra*, chapitre XV, A.1.).

L'examen de ces nouvelles collections pourrait laisser croire à un abandon presque total de l'histoire littéraire, qui n'amorcerait son retour qu'à la fin des années 1970, mais cette impression doit être corrigée par la prise en considération des rééditions d'ouvrages plus anciens. L'examen des exemplaires répertoriés dans le SUDOC atteste de multiples réimpressions, tout au long des années 1970, du traditionnel « Lagarde et Michard », du « Castex et Surer » (*Manuel des études littéraires françaises*, chez Hachette), du « Chassang et Senninger » (*Recueil de textes littéraires français,* Hachette), – ainsi que la réimpression en 1974 du « Bogaert et Passeron » (*Les lettres françaises,* Magnard). Les « morceaux choisis » traditionnels se portaient donc fort bien. Certains auteurs avaient pris soin, il est vrai, de proposer à la vente un appendice, plus ou moins volumineux, conçu pour en autoriser un usage moderniste : en 1973, *Guide pour une lecture spatio-thématique des « Recueils de textes littéraires français »*[2375], pour le « Chassang Senninger » d'Hachette, en 1976, *Documents pour la rénovation pédagogique*[2376], pour le « Lagarde et Michard » de Bordas.

L'on serait tenté d'opposer la juxtaposition des pratiques anciennes et modernes à l'évolution plus uniforme du premier cycle, où les manuels nouveaux avaient bel et bien remplacé les anciens. Mais il faudrait se méfier ici d'un effet de source. Les fonds répertoriés dans le SUDOC et le CCFR proviennent pour l'essentiel de bibliothèques universitaires, plus susceptibles d'acquérir et de conserver des manuels de littérature du second cycle, pouvant encore être utiles aux étudiants de première année, que des manuels de premier cycle, dont les traces seraient tout bonnement moins nombreuses.

3. La rénovation sans manuels : difficultés pédagogiques et dilemme financier

L'effort massif consenti par les éditeurs pour proposer – avant toute impulsion officielle – un matériel pédagogique rénové, n'entraîna pas, chez les promoteurs affichés de la rénovation une adhésion sans réserves. Bien que plusieurs des responsables ou anciens

[2375] Arsène Chassang, Charles Senninger, Guide pour une lecture spatio-thématique des "Recueils de textes littéraires français". 16e-20e siècle, Paris, Hachette, 1973, 186 p.

[2376] Jean Yves Lartichaux, Patrice Soler, *Documents pour la rénovation pédagogique : activités nouvelles, études thématiques*, Paris, Bordas, collection Lagarde et Michard, 1976, 227 p. Le titre de couverture est explicite : « Rénovation pédagogique, activités nouvelles, études thématiques, Moyen âge, XVIe, XVIIe, XVIIIe, XIX et XXe siècles ».

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

responsables de l'AFPF/AFEF se fussent engagés dans l'aventure éditoriale, comme auteurs de manuels ou directeurs de collection, le temps des collaborations rapprochées entre cette association et Larousse ou Hachette était bel et bien révolu.

En effet, critique dès le départ pour les « morceaux choisis », l'AFEF développa progressivement une attitude de méfiance à l'égard de l'édition scolaire. Dans son second manifeste, en septembre 1977, elle dénonça ainsi très explicitement le rôle joué par celle-ci dans l'échec de la rénovation. Dans un encart intitulé « *Les blocages se camouflent* », on pouvait lire, entre autres, cette attaque en règle des manuels :

> *« Si les " grammaires" les plus désuètes, les livres de "morceaux choisis" et les comprimés de "littérature" scolarisée sévissent toujours, parallèlement pullulent des* ***manuels*** *new-look, contestables dans leurs principes et rédigés à la hâte, qui caricaturent la démarche linguistique ou exploitent abusivement les demandes en " techniques d'expression" »* [2377].

Sans doute les contributeurs du *Français aujourd'hui* pouvaient-ils souligner, de temps à autre, la qualité de tel ou tel manuel, mais symboliquement, le nouveau manifeste ne retenait que les conséquences néfastes de l'effort consenti par l'édition scolaire pour rénover ses publications. La pédagogie rénovée promue par l'AFEF impliquait-elle, en définitive, le rejet du manuel ? Le numéro 42 daté de juin 1978 fut intégralement consacré au compte rendu d'une expérience menée en ce sens à Sèvres de 1969 à 1977 sous l'égide de l'ex-INRDP. Bernard Veck, Simone Lesourd et Jacqueline Fauquet y expliquaient comment il leur avait été possible d'enseigner « De la 6e à la 3e sans manuel », érigeant leur tentative en modèle susceptible de transposition dans les autres établissements[2378].

Ces initiatives – hors du cadre expérimental – se heurtaient à un obstacle de taille : les crédits octroyés aux établissements pour les manuels ne pouvaient en théorie être affectés à l'achat d'un autre type de matériel. Telle était la règle fixée par les circulaires ministérielles. C'était contraindre les professeurs à acquérir des manuels ; c'était aussi leur refuser tout financement pour des achats alternatifs, comme l'acquisition d'une collection d'œuvres complètes. Désireux d'encourager les partisans d'une pédagogie sans manuels, et de défendre leurs intérêts, le bureau de l'AFEF réclama à Rancurel, directeur des collèges que les fonds octroyés aux établissements pour l'achat de manuels puissent être affectés à un autre type de matériel. Reçu le 22 mars 1979, il obtint gain de cause. Sans encourager l'achat de matériel collectif en lieu et place des manuels individuels, Rancurel acceptait de ne pas réitérer, dans

---

[2377] *1977. Aujourd'hui le français*, supplément au n°39 du *FA*, septembre 1977, p. 30.
[2378] Bernard Veck, Simone Lesourd, Jacqueline Fauquet, « De la 6e à la 3e sans manuels », *FA*, n°42, juin 1978, pp. 5-53.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

les circulaires, ses interdictions antérieures. À l'AFEF de diffuser cette permission tacite auprès de ses collègues[2379]. Mais sur ce point, les professeurs risquaient de se heurter à l'opposition d'une partie au moins de l'inspection. Dans le rapport de mars 1981, le réquisitoire dressé contre les manuels en circulation se concluait, non sans paradoxe, par la critique de ceux qui prétendaient s'en passer :

> *« Il arrive que ces professeurs, trouvant mauvais tous les manuels existants, n'en adoptent aucun et fassent travailler les élèves uniquement sur des textes choisis par eux et polycopiés. Ce n'est pas la meilleure manière d'inculquer le goût et l'utilisation du livre et d'habituer les enfants à la signification des différentes typographies, de la mise en page, de la composition claire et artistique»*[2380].

L'on préférait encore les imperfections des manuels en vigueur – cadre structurant pour l'élève mais aussi pour le maître – à la totale liberté de manœuvre des professeurs. Au départ, la rénovation pédagogique, mot d'ordre officiel du ministère depuis Alain Peyrefitte, avait mis en avant l'initiative individuelle et la liberté pédagogique, encourageant un processus de transformation diffus et décentralisé, observable, pour une large part, dans l'enseignement du français. Une volonté de reprise en main, nourrie par des motifs politiques, s'était fait sentir dès 1971-1972. Cette tendance se confirma dans les années suivantes. Opposition larvée aux évolutions en cours ou réaffirmation des prérogatives du ministère et de l'inspection sur la définition des contenus et pratiques d'enseignement ? Ces deux aspects étaient, en pratique inextricablement mêlés, que l'on s'intéresse au dispositif – modeste – de formation continue, à la politique du ministère en matière de recherche et d'animation pédagogique, ou à l'exercice des fonctions d'inspection.

D. Former, inciter, contrôler : la rénovation comme enjeu de pouvoir

1. La non-formation continue des professeurs de français ou le principe de la « chiquenaude »

On a souvent souligné la modestie des structures de formation continue pour les professeurs de lettres, avant les expériences lancées par Christian Beullac et développées par Alain Savary[2381]. Ce serait pourtant une erreur de croire que rien n'était fait en ce domaine avant cette période. Chaque année était mis au point un *Programme général de stages courts*,

[2379] « Et les manuels ? », *FA*, supplément au n°45 bis, mars 1979, p. 1.
[2380] Rapport de l'inspection générale des lettres, adressé par le doyen de l'inspection générale, Roger Giacomini, au directeur des collèges, pour contribuer à l'élaboration du rapport d'application de la loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, courrier de transmission daté du 27 mars 1981, rapport non daté, CAC, 2000222/1.
[2381] Véronique Martin-Dubois, Formation des enseignants et politiques scolaires : genèse et contribution des MAFPEN aux transformations de l'enseignement secondaire dans les années 1980-1990, thèse, sciences de l'éducation, sous la dir. de Françoise Ropé, Amiens, 2006, 555 p. (Première partie, « Formation des enseignants et politiques scolaires, genèse et évolutions, 1802-1982 »)

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

et une partie de ces stages était destinée aux professeurs de lettres du second degré. Il convient donc de mesurer l'effort consenti pour cette discipline, et d'examiner les axes privilégiés dans ces formations.

* « Recyclage » ou « culture générale de professeurs informés » : les paradoxes du stage de 1972

Le stage de Sèvres d'octobre 1972, consacré à l'enseignement du français, revêtit, dans ce processus, une importance particulière : après plusieurs stages consacrés aux langues anciennes, l'inspection générale prenait officiellement et collectivement position sur les évolutions relatives à l'enseignement du français. La duplication systématique du stage au niveau des académies, et la publication d'un rapport par le CRDP de Montpellier, avec l'aval, et peut-être sur l'initiative des inspecteurs généraux – on pouvait y lire le texte de leurs interventions – lui donnèrent une audience élargie. Le compte rendu des journées nationales[2382] et les notes manuscrites prises par l'inspecteur d'académie Teynier lors de la journée académique de Versailles[2383] offrent donc de précieux renseignements sur le type de rénovation promu par l'inspection générale, et sur le rôle qu'elle attribuait, dans ce processus, à la formation continue.

À première vue, ce stage, contemporain du début de l'expérimentation des programmes de second cycle, consacrait la conversion officielle et collective de l'inspection générale à la rénovation de l'enseignement du français, après l'article isolé de Pierre Gioan dans *L'information littéraire*[2384]. « *Le français bouge*» [2385] constatait le doyen Louis Faucon à l'ouverture du stage. Les principaux « *mots-thèmes* » de la rénovation, pour reprendre une expression de Pierre Gioan[2386], étaient mis à l'honneur : décloisonnement, linguistique contemporaine, finalités, critique moderne, moyens audio-visuels. Sujet de prédilection de Pierre Gioan, l'informatique y trouvait aussi sa place[2387]. Le *Texte d'orientation* de la

[2382] Stage national sur l'enseignement du français : Sèvres 23-26 octobre 1972, Montpellier, CRDP, 1973, 82 p.
[2383] Notes manuscrites datées du 16 novembre (sans année), intitulées « Journée d'enseignement du français », archives de Jacques Teynier, CAC, 19930269/7. Le déroulement de cette journée, qui suit étroitement le programme du stage d'octobre 1972, tout en y faisant référence comme à un événement passé, la question, posée par un participant, sur « la finalité du stage de Sèvres, de la journée académique », permettent d'affirmer de façon quasi certaine que ces notes ont été prises lors de l'une de ces journées académiques organisées apparemment en novembre 1973 (les instructions pour l'enseignement du français en CET, publiées en janvier 1973, y sont citées) dans l'académie de Versailles.
[2384] Pierre Gioan, « Vers une rénovation des études de français dans le second cycle », *L'information littéraire*, n°5, novembre-décembre 1971, pp. 235-341.
[2385] Louis Faucon, ouverture du stage, *Stage national…*, *op. cit.*, p. 8.
[2386] Pierre Gioan, « Exposé introductif », *Stage national…*, *op. cit.*, p. 11.
[2387] « Il avait, avec des partis pris très tranchés, une disponibilité d'esprit constante et beaucoup d'ouverture aux idées neuves : on le voit à sa large contribution personnelle aux travaux de la Commission du Français, à l'importance qu'il attribua très vite, devenu inspecteur général, aux possibilités d'application de l'informatique

commission Pierre Emmanuel figurait en première position dans la bibliographie, à côté de certains numéros des *Cahiers pédagogiques* ou de *Langue française*[2388]. L'impression que dégage globalement le rapport et – on l'imagine – l'atmosphère du stage national allaient bien dans le sens d'une transformation de l'enseignement du français.

Certes, les réserves d'une partie au moins de l'inspection générale transparaissaient à certains détails. Le *Manifeste de Charbonnières* ne figurait pas dans la bibliographie, et le *Français aujourd'hui* n'était pas davantage mentionné. La structure du texte était elle aussi éclairante : pour chacun des quatre thèmes retenus, la publication du CRDP reproduisait l'exposé liminaire de l'inspecteur général, le rapport de la commission chargée de ce thème, rédigé par un IPR ou professeur, et, dans certains cas, des « *éléments de débat* ». Cette dernière section proposait, à première vue, un écho de la discussion générale en séance plénière des rapports des diverses commissions. En pratique, la publication de ces éléments de débat permettait à l'inspection générale d'infléchir l'audace de certains rapports. Ainsi de Marc Santoni, précisant – en contradiction complète avec la doxa rénovatrice sur la distinction nécessaire du code oral et du code écrit – que « *l'idéal est de mettre dans la langue orale les qualités de pureté et de clarté de la langue écrite*» [2389] , ou encore de Hugueny, présentant « *l'engouement pour Boris Vian* » comme le signe que « *certaines motivations venues de l'extérieur [étaient] proches du conditionnement* » [2390]. En dépit de ces notes plus mesurées, la tonalité – notamment la tonalité des rapports de commission – était celle de l'ouverture aux diverses propositions de transformation de l'enseignement du français.

Faudrait-il former les professeurs en exercice pour faire entrer la rénovation dans les pratiques ? Dans leurs exposés liminaires, les inspecteurs généraux laissèrent cet aspect sous silence, à l'exception d'Henri Domerg. Ce dernier invita, en effet, les membres de la commission sur « *les moyens audiovisuels et informatiques* » à étudier « l'organisation *méthodique d'une formation technique et pédagogique, initiale (CPR) et permanente (stages des CRDP), des professeurs* » [2391] jugée indispensable à l'intégration des moyens audio-visuels dans la pédagogie du français. Mais il se distinguait ici des autres inspecteurs généraux.

---

aux études littéraires : il s'en était fait, en dépit du scepticisme (dont il n'avait cure) de quelques collègues, une spécialité ».Louis Poirier, notice biographique de Pierre Gioan, AAEENS, Recueil 1978, 1978, pp. 105-106.

[2388] « Bibliographie de base », *Stage national…*, *op. cit.*, p. 86.

[2389] Stage national…, op.cit., p. 28

[2390] *Ibid.*, p. 28.

[2391] « Exposé préliminaire par M. l'Inspecteur général Domerg », *Stage national…*, *op. cit.*, p. 55.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

À l'inverse, le problème de la formation avait été soulevé dans toutes les commissions. Deux commissions, « *grammaire traditionnelle et linguistique contemporaine* », et « *approche des textes* » formulèrent un vœu explicite en ce sens. La première réclama que « *l'on accorde une décharge d'une heure (ou qu'on incluse [sic] cette heure dans leur service) pour permettre aux professeurs de lettres d'assister aux émissions linguistiques de la RTS et d'en débattre* »[2392] (p. 36) ; la seconde demanda « *que les moyens soient donnés d'organiser des stages et des réunions pédagogiques sur les travaux de la critique moderne* »[2393]. Sans être aussi explicites, les rapports des autres commissions abordaient aussi la question. Ainsi le rapporteur de la commission sur le décloisonnement, Chichard, professeur d'un lycée de Brest, notait-il les difficultés des professeurs à *« se recycler utilement à la fois dans les domaines de la linguistique et dans ceux des "chemins actuels" de la critique* »[2394], tandis que la commission consacrée à « *la finalité des divers exercices* » [2395] réclama une formation pour l'apprentissage de la lecture à voix haute.

Cet appel fut-il entendu de l'inspection générale ? Dans les « éléments du débat qui [avait] suivi le rapport de la commission "approche des textes" », on pouvait lire la remarque suivante, non attribuée : « *il n'y a pas lieu de souhaiter un "recyclage" des professeurs, mais apparaît évidente la simple nécessité d'une culture générale de professeurs informés* »[2396]. La même idée reparaît dans les notes manuscrites prises par Teynier lors de la journée académique de Versailles en novembre 1973. On y trouve les traces d'un échange relatif à la formation continue, intervenu lors d'une séance de questions-réponses. Répliquant à un participant qui soulignait la nécessité du recyclage, même pour les jeunes, en raison de la nouveauté des idées débattues, quelqu'un – on peut supposer qu'il s'agissait d'un animateur – souligna « *l'importance de la formation personnelle par rapport à la formation donnée par d'autres* ». Suivait cette modeste concession : « *Mais il faut la chiquenaude (le stage)* »[2397].

Comment interpréter ce qui semble bien – tant au vu des réalisations effectives, que des déclarations faites lors des stages – avoir été la ligne de l'inspection générale ? La connaissance du corps enseignant que leur procuraient les visites de classes ne leur laissait probablement guère de doute sur l'irréalisme d'une rénovation entièrement fondée sur un effort de culture personnelle. S'agissait-il alors de torpiller une rénovation non désirée ? Si

[2392] Rapport de la commission « Grammaire traditionnelle et linguistique contemporaine », *Stage national…*, *op. cit.*, p. 36.
[2393] Rapport de la commission « Approche des textes », *Stage national…*, *op. cit.*, p. 52.
[2394] Rapport de la commission « Décloisonnement », *Stage national…*, *op. cit.*, p. 23.
[2395] Rapport de la commission « Finalité des divers exercices », *Stage national…, op. cit.*, p. 41.
[2396] Stage national…, op. cit., p. 54.
[2397] Notes manuscrites datées du 16 novembre (sans année), intitulées « Journée d'enseignement du français », archives de Jacques Teynier, CAC, 19930269/7.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

cette hypothèse n'est pas à exclure pour les plus conservateurs, elle ne paraît pas convenir pour les inspecteurs généraux qui, comme Gioan ou Faucon avaient donné plusieurs preuves de leur intérêt pour la rénovation de l'enseignement du français.

L'on privilégiera donc ici une autre hypothèse. Admettre la nécessité d'un recyclage en linguistique ou sur les nouvelles approches critiques, c'était en définitive, pour les inspecteurs, accepter d'être supplantés par les universitaires dans la direction et le contrôle des professeurs en exercice. En effet, les plus ouverts à la rénovation ne pouvaient avoir l'aisance nécessaire, à l'égard de ces champs nouveaux, pour s'en faire les initiateurs auprès du corps enseignant. Non qu'ils ne se soient, pour certains d'entre eux, intéressés à ces travaux mais leur formation, leur prédilection pour les langues anciennes, leur expérience déjà longue des traditions de l'enseignement du français, constituaient autant d'obstacles difficiles à franchir. On peut lire ainsi comme un aveu d'impuissance cet appel à la prudence de Gioan, recommandant que les nouvelles approches ne soient employées « *que dans la mesure où le professeur aura pris connaissance d'une étude, d'une recherche faite par des spécialistes* » [2398]. Il écartait ainsi la possibilité, déjà exploitée, par exemple, par les militants d'Enseignement 70, de transposer à l'étude d'une œuvre des méthodes, par exemple l'analyse structurale du récit, illustrées sur d'autres supports par les chercheurs.

S'il était souhaitable que le professeur s'informe, il ne fallait pas pour autant qu'il se forme. Stabilité des concours de recrutement et rejet d'un recyclage de grande ampleur convergeaient donc dans le refus d'une évolution du socle sur lequel reposaient la spécialisation et la compétence du professeur de français. Sur ces réticences – reflet de considérations professionnelles et culturelles plus ou moins assumées – se greffait la concurrence objective exercé par le recyclage en latin des professeurs de formation moderne. C'est ce que révèle l'examen global de l'effort de formation consenti pour les professeurs de lettres entre 1970 et 1980.

* Le français, ou la dernière des priorités

Il est plus difficile qu'il n'y paraît d'évaluer précisément cet effort : on a pu retrouver dans les archives le *Programme général des stages courts* des années 1976, 1977, 1978, 1979 et 1980. Pour la période antérieure, le volume *Sèvres. Dix ans de pédagogie* nous permet de connaître la liste des stages nationaux réalisés en français et en langues anciennes.

[2398] « Approches des textes. Exposé préliminaire de M. l'Inspecteur général Gioan », *Stage 1972*, p. 47.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Tableau 66 Formations assurées par le ministère de l'Éducation nationale pour les professeurs de lettres (1969-1980)

Intitulé	Stage national	Stages académiques ou départementaux
Travaux dirigés dans les classes de 6e et 5e	Mai 1969	N.D.
L'enseignement du français dans le second degré : programmes, méthodes, esprit	Mars 1970	N.D.
L'enseignement du latin	27-29 avril 1970	N.D.
Initiation au latin et enseignement du latin	24-26 mai 1971	N.D.
L'enseignement du grec	28 février – 1er mars 1972	N.D.
L'enseignement du français	23-26 octobre 1972	Stages académiques (1972-1973)[2399]
[L'enseignement du français en classe de seconde : propositions de l'inspection générale]	*Mai 1973**	*Non*
[L'enseignement du français en classe de seconde : propositions de l'inspection générale]	*Octobre 1973**	*Non*
L'enseignement des langues anciennes dans le second degré	13-16 mai 1974	N.D.
Place et vocation de l'enseignement des lettres dans le second degré	4-8 Novembre 1974	N.D.
Expériences ponctuelles d'enseignement du français dans le premier cycle	Mai 1975	N.D.
Échanges de vues sur la mise en application de la circulaire du 26 juin 1974 relative à l'enseignement du latin dans les Centres de formation de PEGC	16 décembre 1974	Non
L'enseignement du français dans le premier cycle	6-10 octobre 1975	Non
Pédagogie des langues anciennes dans la perspective de la rénovation du système éducatif	1976	Non
Réforme de l'éducation et pédagogie du français dans l'enseignement secondaire	1977 [stage destiné aux IPR, IDEN, IET, directeurs de CREFPEGC, PEN et CP]	Non
Mise en œuvre des nouveaux programmes et instructions pour l'enseignement du français dans les collèges	1979	Stages académiques

*Stages destinés aux professeurs chargés de l'expérimentation des programmes

Sources : Enseignement du latin. Stage de Sèvres. 24-26 mai 1971, Nancy, CRDP, 1971, 34 p. ; L'enseignement du grec. Journées pédagogiques nationales de Sèvres. 28 février-1er mars 1972, Montpellier, CRDP, 1972, 68 p. ; Stage national sur l'enseignement du français : Sèvres 23-26 octobre 1972, Montpellier, CRDP, 1973, 82 p.; Feuillets d'information des professeurs de lettres : langues anciennes, français, Lille, CRDP, 1976, 43 p. ; À propos de l'enseignement du français. Stage national du CIEP, Sèvres, 6-10 octobre 1975, Marseille, CRDP, 1976, 78 p ; rapport moral présenté à l'assemblée générale de la Franco-Ancienne, 28 septembre 1975, RFA, n°189, p. 8 ; compte rendu de la séance du conseil d'administration du 30 novembre 1974, FA, n°30, pp. 13-14. Pierre Gioan, « Neuf stages sur l'enseignement du français dans le second degré », dans Sèvres. 1967-1977. Dix ans de pédagogie, Sèvres, Les Amis de Sèvres, 1977, 382 p.

« Avant-projet du programme général des stages courts », annoté, 1976, archives de Jacques Teynier, chargé de mission à la direction du personnel enseignant puis à la direction des lycées, CAC, 19930269/8 ; « Programme général des stages courts », 1977, 1978, 1979, 1980, archives du bureau de la formation, direction du personnel enseignant des lycées et collèges, CAC, 19970262/1.

[2399] On a trouvé la trace de ces journées dans les académies de Versailles et de Nevers. Notes manuscrites datées du 16 novembre, intitulées « Journée d'enseignement du français », archives de Jacques Teynier, CAC, 19930269/7. Documents relatifs à l'organisation d'une journée académique sur l'enseignement du français à Dijon, 28-30 mai 1973, archives du SNES, dossier 244.

Il n'est pas toujours possible de se prononcer avec certitude sur l'organisation d'éventuelles duplications des stages aux niveaux académique et départemental, mais ceux-ci étaient, de toute façon, l'exception[2400]. Dressant le bilan de ces stages en 1977, Pierre Gioan écrivait : « *En dix ans, quelques mille enseignants y ont participé ; des stages de démultiplication ont été organisés dans quelques académies, une fois, les actes d'un stage furent publiés grâce à l'obligeance d'un CRDP ; mais combien ont été touchés, parmi les vingt-mille titulaires qui exercent en France ?* »

Sur les seize stages nationaux organisés par l'inspection générale entre 1970 et 1979, six furent consacrés exclusivement aux langues anciennes, un aux lettres dans leur ensemble, et neuf exclusivement au français. Mais il faut ajouter à cette liste le recyclage en latin organisé, au niveau départemental, pour les professeurs de lettres modernes et les PEGC chargés d'assurer l'initiation au latin en 5e. Ces formations – en raison peut-être de l'origine des fonds – n'ont pas, semble-t-il, été systématiquement recensées dans le programme général de stages courts, lors même que d'autres éléments prouvent qu'elles ont eu lieu[2401]. Un tel recyclage a été proposé à coup sûr en 1972, 1973[2402], 1975 et 1976[2403]. Il reparaît dans le programme général des stages courts en 1981[2404], sans qu'on puisse affirmer qu'il avait été interrompu entre 1976 et 1981.

Les conditions matérielles de ce recyclage n'étaient pas forcément des plus favorables. Dans une note datée du 17 août 1973, le doyen de l'inspection générale de lettres, Louis Faucon, constatait que « *le "recyclage" des professeurs modernes chargés de l'initiation au latin ne [répondait] pas aux besoins* »[2405]. S'il prenait acte des difficultés liées au public, disparate par le grade, l'emploi, l'âge et la situation familiale, il incriminait surtout les obstacles d'ordre administratif et financier. Mauvaise indemnisation des formateurs, aucune décharge de service : les conditions n'étaient pas celles du recyclage organisé par les

[2400] Pierre Gioan, « Neuf stages sur l'enseignement du français dans le second degré », dans *Sèvres. 1967-1977. Dix ans de pédagogie*, Sèvres, Les Amis de Sèvres, 1977, pp. 173-184.
[2401] Une note relative à l'élaboration du programme général de stages courts pour l'année 1979 montre en effet que l'inscription des formations au programme général des stages courts dépendait, avant cette date, de l'origine des financements. Les formations proposées par les IREM n'y étaient pas intégrées. En théorie, d'après cette même note, le PGS devrait être exhaustif après 1979, dans la mesure où l'inscription d'un stage au PGS conditionnait l'octroi d'une autorisation d'absence. Note de la direction générale de la programmation et de la coordination, ministère de l'Éducation, à l'attention du directeur des personnels enseignants de lycée, relative à l'établissement du programme général des stages courts 1979, 25 mai 1978, CAC, 19970216/1.
[2402] « Stages courts pour les professeurs de l'enseignement secondaire (inscrits au P.G.S.) », bilan manuscrit pour les années 1972-1977, CAC, 19970262/1.
[2403] « Avant-projet du programme général des stages courts », annoté, 1976, archives de Jacques Teynier, chargé de mission à la direction du personnel enseignant puis à la direction des lycées, CAC, 19930269/8.
[2404] « Programme général des stages prévus pour le premier semestre de l'année 1981 », CAC, 19930269/8.
[2405] Note de Louis Faucon, doyen de l'inspection générale de lettres, au ministre de l'Éducation nationale, 17 août 1973, « Initiation au latin des professeurs de lettres modernes et des PEGC des sections littéraires sans latin », CAC, 19800375/5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

IREM pour les professeurs de mathématiques[2406]. Ces critiques furent-elles entendues ? Dans le rapport de mars 1981, l'inspection générale regrettait « *l'absence de nombreux PEGC aux actions les préparant à l' "initiation au latin", alors que cette "initiation" est réglementaire et que les PEGC ne cessaient pas de demander à y être préparés* »[2407], ce qui laisse penser que les conditions matérielles et financières n'avaient guère été améliorées. Ces réserves faites, reste que l'effort consenti, au niveau du ministère, pour le « recyclage » en latin n'avait pas eu d'équivalent en français. D'où provenait ce déséquilibre ?

D'après les documents retrouvés dans les archives du bureau de la formation des enseignants, l'élaboration du programme général des stages, avant la réforme ébauchée par Beullac, résultait de la procédure suivante : collecte des propositions émanant des directions ministérielles (direction des écoles, direction des collèges, direction des personnels enseignants de lycée) et de l'Inspection générale, synthèse des propositions dans un avant-projet, puis arbitrages financiers, réalisés par les directeurs ministériels sous la houlette de la direction générale de la programmation et de la coordination[2408]. L'examen de l'avant-projet annoté du programme général des stages de 1976 montre que l'avantage donné aux langues anciennes sur le français devait autant aux propositions avancées par l'inspection générale qu'aux arbitrages ultérieurs.

L'inspection générale s'était montrée très modeste dans ses demandes pour les professeurs de français : elle n'avait réclamé qu'un seul stage national, sans duplication ultérieure. Rien, à priori, ne l'aurait empêchée, dans un premier temps, d'établir des propositions plus ambitieuses pour le français, comparables à celles qui pouvaient être faites pour les langues anciennes, quitte à demander un arbitrage en faveur du latin, dans un second temps. Ce ne fut pourtant pas son choix. D'après ce document, les arbitrages effectués par les directions ministérielles donnèrent eux aussi la priorité à la mise à niveau des modernes en latin sur la rénovation de l'enseignement du français. L'effort financier consenti pour cette mise à niveau excluait, apparemment, un effort de même ordre pour les formations relatives à l'enseignement du français. Une fois de plus le français se trouvait, *de facto*, sacrifié au latin, en raison de l'incohérence et de la variabilité des politiques ministérielles à l'égard de cette discipline, de sa place dans l'enseignement secondaire, et de sa contribution à l'enseignement

[2406] *Ibid.*
[2407] Rapport de l'inspection générale de lettres, adressé le 27 mars 1981 par le doyen de l'inspection générale, Roger Giacomini, au directeur des collèges, en vue de l' « élaboration du rapport d'application de la loi du 11 juillet 1975 relative à l'Éducation », CAC, 2000222/1.
[2408] Note de la direction générale de la programmation et de la coordination, ministère de l'Éducation, à l'attention du directeur des personnels enseignants de lycée, relative à l'établissement du programme général des stages courts 1979, 25 mai 1978, CAC, 19970216/1

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

du français. Comble des paradoxes, c'est sous un ministre de formation moderne, René Haby, ancien élève de cours complémentaire, que cet arbitrage fut rendu.

Tableau 67 La formation continue des professeurs de lettres en 1976 : propositions et arbitrages

	Intitulé	Cible	Nature du stage	Effectif	Nombre de stages	Durée	Évaluation financière
Version initiale	Initiation au latin	Professeurs de lettres modernes et PEGC	Départemental	2000	1 par académie en 10 séances	1/2 journée toutes les 3 semaines pendant 8 mois	480 000
Corrections				1000			240 000
Version initiale	Pédagogie des langues anciennes dans la perspective de la rénovation du système éducatif	Professeurs du second degré. IPR	National	120	1	3 jours 1/2	57 000
Corrections							30 000[a]
Version initiale	Pour un enseignement moderne du français : apprentissage des techniques de communication et d'expression	Professeurs	National	120	1	3 jours 1/2	57 000
Corrections	Suppression			0			0

Source : Avant-projet annoté du programme général de stages 1976, archives de Jacques Teynier, CAC, 19930269/8. Ce document, annexé à une note du 10 novembre 1975, adressée au directeur des Écoles, au directeur des Collèges, au directeur des Personnels enseignants de lycée et au représentant permanent de l'Inspection générale, les invitant à proposer des retraits pour se conformer à l'enveloppe budgétaire prévue, semble récapituler leurs suggestions respectives : en effet, les modifications proposées portent sur les formations proposées par ces différentes instances.
a : Les notes manuscrites ne précisent pas si les économies étaient réalisées par réduction des effectifs, ou raccourcissement de la durée du stage.

Ce fait est moins anecdotique qu'il y paraît. Il est le signe que la question du latin n'était plus, à cette date, appréhendée comme une ligne de clivage symbolique entre l'ex-primaire supérieur et le secondaire, entre un enseignement moderne à défendre, voire à inventer, et un enseignement secondaire héritier de la tradition : sa situation était banalisée. L'arbitrage réalisé ici entre latin et français apparaît, en définitive, moins comme le résultat d'un rapport de force modernes/classiques, ou primaire supérieur/secondaire, comme cela avait pu être le cas vingt ans auparavant, que comme la conséquence de la conception que le ministre, comme l'inspection générale, pouvaient se faire de la rénovation de l'enseignement du français.

Les mesures prises pour accompagner la réforme des programmes de collège confirment cette analyse. Dans le dossier préparatoire du conseil restreint du 15 juin 1976 consacré à la refonte des contenus d'enseignement dans le cadre de la réforme du système éducatif, dossier élaboré par le ministère de l'Éducation nationale, l'une des fiches portait sur

« *l'adaptation des enseignants aux nouveaux programmes* ». On pouvait y lire les précisions suivantes :

> *« Quatre domaines de formation justifient des actions d'adaptation :*
> - *Les sciences physiques, qui constituent une nouveauté dans le dossier des collèges*
> - *Les sciences humaines et économiques, qui regrouperont les enseignements de la géographie, de l'histoire et de l'instruction civique, auxquels s'ajoutera une initiation à l'économie*
> - *L'éducation artistique, qui inclura le dessin, la musique et la formation du goût*
> - *L'éducation manuelle et technique, élément neuf de la formation générale »*[2409].

En définitive, le ministre et l'inspection générale se rejoignaient pour juger superflue l'organisation d'un recyclage en français. Le tableau ci-dessous, qui détaille les formations organisées pour accompagner la réforme des programmes de collège de 1977 à 1980 offre la traduction concrète de cet arbitrage.

Tableau 68 La formation des professeurs de premier cycle dans le cadre de la réforme Haby : comparaison entre le français, les sciences physiques et les sciences humaines (1977-1980)

Année	Niveau	Français	Sciences humaines	Sciences physiques
1977	National ou inter-académique	100	100	100
	Académique	//	//	//
	Départemental	//	4717	4717
1978	National ou inter-académique	//	100	146
	Académique	//	400	
	Départemental	//	4717	4717
1979	National ou inter-académique	120	150	//
	Académique	2400	//	//
	Départemental	//	5000	4717
1980	National ou inter-académique	//	//	//
	Académique	//	//	//
	Départemental	//	2840	2840
Total des effectifs de professeurs touchés par la formation		**2620**	**18024**	**17237**

Source : « Programme général des stages courts », 1977, 1978, 1979, 1980, archives du bureau de la formation, direction du personnel enseignant des lycées et collèges, CAC, 19970262/1. NB : La comparaison avec les mathématiques aurait été éclairante. Malheureusement, elle est difficile à conduire dans la mesure où la formation continue passait très largement par les IREM et dépendait donc d'un autre circuit.

[2409] Dossier préparatoire du conseil restreint du 15 juin 1976 sur les contenus d'enseignement, ifches élaborées par le ministère de l'Éducation nationale, archives de Jean-Daniel Camus, conseiller technique de Valéry Giscard d'Estaing, CHAN, 5AG3/1698.

Les clivages professionnels et culturels opposant inspection générale et universitaires, l'illégitimité du professeur de français comme spécialiste, détenteur d'un savoir susceptible d'actualisation, la concurrence des langues anciennes, l'absence de priorité politique reconnue à la réforme de l'enseignement du français, conjuguaient leurs effets pour entraver la mise en place d'une formation continue susceptible d'accompagner et d'orchestrer, au niveau national, la rénovation de l'enseignement du français.

Certes, le ministère de l'Éducation nationale était le mieux placé pour orchestrer une action – formatrice ou incitatrice – à destination de l'ensemble des professeurs de lettres du second degré ; mais il ne faudrait pas pour autant ignorer les autres instances revêtues d'une légitimité officielle – ou quasi officielle – et susceptibles, elles aussi, de peser à l'échelon national ou local, sur les pratiques enseignantes : l'INRDP, rebaptisé INRP en 1976 et les acteurs locaux – recteurs, IPR, CRDP et CDDP. Olivier Guichard avait largement fait reposer sur ces acteurs la responsabilité de la rénovation pédagogique, leur laissant une importante marge de manœuvre. Si l'effervescence caractéristique des années 1968 se poursuivit au début de la décennie, l'arrivée de René Haby au ministère en 1974, sonna l'heure de la reprise en main.

2. Rénovation et recherche : de l'effervescence à la reprise en main

* Le CDDP de la Nièvre : conjonction de bonnes volontés et foisonnement des initiatives

Reprenons le chemin de Nevers pour retrouver M. B., professeur de lettres, membre de l'équipe d'animation pédagogique du CCDP de la Nièvre. Une abondante documentation nous permet de connaître le détail de ses activités entre 1972 et 1974. Il est possible, sur cette base, de dessiner le cadre imparti aux initiatives locales, et d'en apprécier la portée.

M. B. bénéficiait toujours des mêmes facilités matérielles, somme toute limitées : deux heures supplémentaires hebdomadaires, au titre des « *recherches pédagogiques départementales* »[2410]. Les démarches faites par l'IPR pour obtenir le doublement de ce quota étaient restées sans résultat[2411]. Cela n'avait pas ralenti une activité qui s'apparentait, à certains égards, à du bénévolat. Pour un certain nombre de réunions – notamment pour les groupes de linguistique – M. B. était épaulé par un professeur certifié de l'école normale de Nevers, et un professeur de CEG, mais il n'en assumait pas moins l'essentiel du travail.

[2410] Courrier de l'IA de la Nièvre au directeur du CDDP de Nevers, 20 décembre 1972, archives du SNES, dossier 244.
[2411] Ce point est mentionné dans le projet de programme pour les journées de français, adressé par le directeur du CDDP à l'IPR de lettres en résidence à Besançon, 17 septembre 1973, archives du SNES, dossier 244.

Tableau 69 L'animation des professeurs de lettres du département de la Nièvre
1972-1973

Objet		Dates	Lieu	Effectifs
Demi-journées d'information : duplication par secteur du stage d'octobre 1972 sur l'enseignement du français		Novembre 1972 > Janvier 1973	Château-Chinon Clamecy Cosne-sur-Loire Decize Nevers	Une soixantaine de professeurs sur les trois premières réunions.
Information linguistique	Réunion d'organisation	7 février 1973	Nevers	80 professeurs intéressés au départ. Une soixantaine de professeurs à la première réunion
	Groupes de travail Première réunion : « Présentation d'une théorie linguistique. La grammaire générative et transformationnelle. La théorie standard de Chomsky» Seconde réunion : à partir de *Langue française-langue vivante* (CRDP de Lille) et *L'analyse de la phrase* (CRDP de Nancy)	février > juin 1973	Château Chinon Clamecy Cosne-sur-Loire Decize Nevers (2 groupes)	
Journées académiques de Dijon : duplication académique du stage de Sèvres d'octobre 1972 [M. B. anime une commission]		28-30 mai 1973	Dijon	Chaque lycée du département délègue un représentant
Journées d'information départementales pour les PEGC enseignant effectivement le français		21 juin 1973	Nevers	

Source : convocations et courriers relatifs aux activités du CDDP de la Nièvre, archives du SNES, dossier 244.

Les documents tenant lieu de convocation font état d'une hiérarchie très nette dans les activités proposées aux professeurs du département. Les journées académiques, organisées conformément au programme national des stages, donnaient lieu à autorisation d'absence et remboursement des frais de déplacement. Les journées départementales organisées par l'inspecteur pédagogique régional et l'inspecteur d'académie en résidence pour le département pouvaient donner lieu à autorisation d'absence : en revanche, les frais de déplacement devaient être assumés par les participants[2412]. Enfin, les réunions de secteur organisées par l'animateur du CDDP se déroulaient hors des heures de cours : le mercredi

[2412] Convocation aux journées d'information sur la linguistique et l'enseignement du français organisées à Nevers, du 18 au 20 octobre 1973, courrier daté du 5 octobre 1973, adressé par l'inspecteur d'académie en résidence à Nevers aux professeurs de français sous couvert de leurs chefs d'établissement et aux instituteurs sous couvert des IDEN, archives du SNES, dossier 244.

après-midi ou en semaine, après 17h00, et ne donnaient lieu à aucun défraiement. Aussi le CDDP privilégiait-il, dans ce cas, les réunions décentralisées.

Le programme d'activités résultait de la combinaison d'initiatives diverses. M. B. était lui-même à l'origine de bon nombre de propositions. En novembre 1972, il avait adressé aux professeurs un descriptif de ses projets pour 1972-1973, accompagné d'un questionnaire pour connaître l'intérêt qu'ils suscitaient[2413]. Il semblerait que l'idée d'organiser dans chaque secteur du département une demi-journée d'information sur le stage de Sèvres vienne de lui ; il organisa aussi une réunion sur le même thème pour les IDEN et les chefs d'établissement[2414]. Ce faisant, il relayait, de sa propre initiative, des directives nationales.

Il travaillait, d'autre part, en bonne intelligence avec l'inspecteur pédagogique régional, le tenant régulièrement informé de ses activités et s'enquérant de ses besoins. Le changement d'IPR à la rentrée de 1972 n'eut pas d'incidences sur les activités de l'équipe. Elles poursuivirent leurs cours, sous la tutelle bienveillante de la nouvelle recrue : ce dernier présida diverses réunions organisées par le CDDP, et fit appel à plusieurs reprises aux services de M. B., pour lui demander, par exemple, d'établir le programme de journées de formation départementales[2415], d'y animer une commission, ou d'y présenter un exposé.

Enfin, l'organisation de groupes de linguistique dans les différents secteurs du département répondait à une demande explicite du CRDP de Dijon, qui réunissait aussi tous les mois, à l'échelle de l'académie, un groupe de linguistique auquel participait M. B[2416]. L'accent mis sur la formation en linguistique répondait donc à la fois à une commande du CRDP, un arbitrage de M. B., et une demande latente des professeurs du département, puisque quatre-vingts professeurs en tout s'étaient dit intéressés par cette proposition[2417], soit – si l'on se réfère à l'évaluation proposée précédemment – près du tiers des effectifs potentiellement concernés : que cela ne corresponde pas exactement aux priorités de l'inspection générale n'avait, finalement, pas d'importance.

Le responsable « lettres » exerçait ses activités sous le contrôle de plusieurs tutelles. La structure des convocations aux réunions en fournissait une frappante illustration. Les

[2413] Courrier de l'inspecteur d'académie en résidence à Nevers aux professeurs enseignant le français dans les premier et second cycles du second degré, 13 novembre 1972, cosigné par le responsable lettres, M.B., archives du SNES, dossier 244.
[2414] Courrier de M. B. à l'inspecteur pédagogique régional, 31 janvier 1973, archives du SNES, dossier 244.
[2415] Projet de programme pour les journées de français prévues à Nevers, adressées par le directeur du CDDP, en accord avec M. B., à l'IPR de Besançon, 17 septembre 1973, archives du SNES, dossier 244.
[2416] Courrier de M.B., responsable « lettres » du CDDP de Nevers, à l'IPR de Besançon, 17 janvier 1973, archives du SNES, dossier 244.
[2417] *Ibid.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

convocations étaient signées par le directeur du CDDP, par délégation de l'inspecteur d'académie en résidence à Nevers. L'invitation précisait que la réunion était organisée « *en accord avec l'IPR* ». Enfin, le papier à en-tête du CDDP rappelait le rattachement institutionnel de ce dernier à l'INRDP[2418]. Se superposaient ainsi trois types de tutelles administratives : une tutelle d'établissement, qui rattachait M. B., par le CDDP, à l'INRDP ; une tutelle géographique, qui plaçait M. B., à travers le CDDP, sous le contrôle de l'inspecteur d'académie en résidence ; et une tutelle pédagogique, exercée par l'inspecteur pédagogique régional. Le bon déroulement de ces activités supposait la bonne entente de ces diverses instances : les divers courriers de remerciement adressés à M. B. pour le travail accompli laissent penser qu'il n'eut guère de problème à ce niveau.

Pouvaient enfin contribuer aux activités du CDDP d'autres acteurs locaux. D'après la convocation adressée aux professeurs, les journées d'information sur la linguistique et l'enseignement du français organisées à Nevers du 18 au 20 octobre 1973 se tenaient à l'initiative du CDDP, sous le couvert de l'inspecteur d'académie en résidence, « *en accord avec Monsieur l'Inspecteur Pédagogique Régional* », mais aussi en collaboration avec le CRDP de Dijon et le Service universitaire de formation continue de Bourgogne[2419]. De réunion en groupe de travail, ces divers acteurs définissaient et diffusaient les grandes lignes d'un enseignement du français, assez librement inspiré des directives officielles.

En l'absence d'une politique volontariste de formation orchestrée au niveau national, le contexte local, les orientations pédagogiques privilégiées par les IA, les IPR, et en définitive, les recteurs, revêtaient une importance décisive. L'influence de ce facteur local se reflétait à différents niveaux.

[2418] Note de l'inspecteur d'académie en résidence à Nevers aux professeurs enseignant le français en 6e et 5e, circonscription de Nevers II, 8 janvier 1974, archives du SNES, dossier 244.
[2419] Note de l'inspecteur d'académie en résidence à Nevers, aux IDEN, aux professeurs de français sous couvert des chefs d'établissement, et aux instituteurs sous couvert des IDEN, sur les « Journées d'information sur la linguistique et l'enseignement du français organisées à Nevers (lycée Jules Renard) les 18-19 et 20 octobre 1973 », 5 octobre 1973, archives du SNES, dossier 244.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* La diversité des situations locales : un gouvernement pédagogique rapproché ?

Les comptes rendus d'activité des régionales de l'AFEF en donnaient un premier témoignage. La responsabilité des recteurs s'exerçait, par exemple, à l'égard des autorisations d'absence octroyées aux professeurs désireux de participer à des stages ou à des journées de rencontre pédagogiques. Ainsi, pour le congrès de Luchon organisé par l'AFEF en 1975, plusieurs adhérents rencontrèrent des difficultés avec leur rectorat – congés avec retenues de traitement, refus d'autorisation d'absence, exigence de remplacement des cours voire absence de réponse – lors même qu'une autorisation de principe avait été octroyée par le ministère[2420]. L'on ne sait si ces difficultés, qui ne s'étaient pas présentées dans de telles proportions pour les congrès précédents, venaient de la politisation de l'AFEF ou d'une plus grande latitude octroyée aux recteurs pour refuser des autorisations d'absence. En sens inverse, les régionales de l'AFEF pouvaient aussi, lorsque les autorités locales leur étaient plus favorables, profiter de certaines facilités matérielles, par l'intermédiaire du CRDP : prêt de salles, franchises postales, etc. La régionale de Rouen put ainsi faire éditer son bulletin par le CRDP en 1974, 1975 et 1976. Cette libéralité cessa en 1977, officiellement pour des questions de coût[2421].

Dans certaines académies, le rectorat, par le biais des IPR, pouvait favoriser, en partenariat avec les universités, la mise en place de structures de formation. Interpellé, lors d'un colloque sur l'enseignement de la littérature organisé en 1975, sur les « *instances de contact* » entre Secondaire et supérieur auxquelles il avait fait allusion dans son exposé sur « L'enseignement supérieur et la formation continue des professeurs de lettres du second degré », l'IPR Pierre Lauxerois livra l'explication suivante :

> *« J'ai fait allusion à un projet qui commence à prendre corps et qui vise à introduire l'analyse structurale des textes dans le second cycle des lycées. Dans cinq classes de première de Strasbourg, des professeurs de lycée expérimentent ce nouveau type d'enseignement en liaison étroite avec des enseignants de la Faculté de lettres modernes. Ils ont obtenu pour cela une petite décharge de service, compte tenu du fait qu'ils doivent se réunir de temps à autre pour se concerter. On pourrait facilement concevoir que des pratiques de ce genre se développent et s'officialisent »*[2422].

À une échelle modeste, en l'absence d'une impulsion nationale, les rectorats avaient malgré tout la possibilité d'encourager matériellement certaines initiatives. La diversité des situations locales se reflétait aussi dans l'inégal développement des recherches spontanées en

[2420] Motion sur le droit au congrès adoptée au congrès de Luchon, 9-10 mai 1975, *FA*, n°31, septembre 1975, pp. 24-25.
[2421] *FA*, supplément au n°38, juin 1977 p. 4.
[2422] « Discussion », dans Michel Mansuy (dir.), L'enseignement de la littérature : crise et perspectives, op. cit., p. 176.

français. Le programme des recherches pour l'année 1975-1976 comporte d'importantes variations d'une académie à l'autre, relativement indépendantes de la taille de l'académie. Sans négliger le poids d'autres facteurs – présence d'une régionale de l'AFEF active, investissement local d'une équipe universitaire – les encouragements prodigués par l'IPR, le dynamisme du CRDP, et l'accueil réservé par le rectorat aux demandes des candidats devaient en partie rendre compte de ces disparités. En effet, il revenait au recteur – conformément à la procédure introduite par la circulaire du 1er décembre 1971[2423] et reconduite tout au long des années 1970 – d'instruire les demandes d'autorisation pour la quasi-totalité des recherches spontanées.

Tableau 70 Recherches « spontanées» en français (1975-1976)

Répartition par académie

Académie	Recherches spontanées par académie – français – tous degrés confondus	Indicateur de la taille de l'académie [Total des personnels à temps complet dans le second degré]	Indice de développement des recherches spontanées*
Grenoble	21	10105	21
Lyon	9	10436	9
Orléans-Tours	8	9148	9
Paris	7	8373	8
Nice	5	6186	8
Strasbourg	5	7437	7
Nancy-Metz	7	12361	6
Montpellier	5	8077	6
Aix-Marseille	5	10 087	5
Toulouse	5	10305	5
Dijon	3	7468	4
Rouen	3	7442	4
Besançon	2	5243	4
Clermont	2	5315	4
Lille	5	18665	3
Versailles	5	17275	3
Créteil	4	14875	3
Caen	2	5936	3
Reims	2	6323	3
Amiens	1	7493	1
Nantes	1	9716	1
Bordeaux	0	10959	0
Corse	0	1044	0
Limoges	0	3452	0
Poitiers	0	6970	0
Rennes	0	9046	0

[2423] Circulaire du 1er décembre 1971, *BO*, n°46, décembre 1971, p. 2691.

Répartition par niveau

Niveau	Nombre de recherches
Premier et second cycles	12
Lycée	5
Second cycle	15
Premier cycle	48
Transition/pratique	1
CET	6
Élémentaire et préélémentaire	11
Nr	9
Total général	**107**

Répartition par thématique principale des recherches effectuées dans le second degré

Thématique principale	Nombre de recherches
Interdisciplinarité	11
Théâtre	10
Groupes de niveaux	8
Image et/ou son – cinéma	8
Orthographe	6
Linguistique	6
Expression écrite et/ou orale	5
Bilinguisme	4
Lecture	4
Pédagogie du français en général	4
Grammaire	4
Langage	4
Contenus de l'enseignement littéraire	3
Soutien	3
Média – information – moyens de communication	4
Divers	3
Total général	**87**

Source : INRDP, Répertoire des recherches pédagogiques spontanées académiques. Année 1975-1976, INRDP, 1976. Ministère de l'Éducation, SE, 77 3.1., 1977, 56 p. *Cet indice correspond au nombre de recherches/effectifs de l'académie * 10000 = il permet de comparer entre elles des académies de taille très variables.

Par delà les disparités entre académie, ce bilan attestait du succès relatif d'une procédure désormais bien implantée dans les mœurs : 107 recherches tous niveaux confondus pour le français, contre 13 en 1968-1969 et 27 en 1970-1971. L'on ne dispose malheureusement pas de données comparables pour les autres années. S'y trouvent confirmées certaines tendances déjà visibles en 1970-1971: prédominance des recherches menées dans le premier cycle, intérêt pour le théâtre, volonté de renouveler, par divers biais, l'enseignement de la langue.

Les axes de recherche privilégiés par les recherches sur programme national de l'INRDP – interdisciplinarité et groupes de niveau – se voyaient ici prolongées par des initiatives individuelles, signe qu'il n'y avait pas de décrochage thématique entre les recherches sur programme national de l'INRDP et les recherches spontanées. Si la diffusion des résultats des travaux de l'INRDP, par le biais de la revue *Recherches pédagogiques*, restait confidentielle, les CRDP, dépendants de l'INRDP pouvaient en revanche, par le biais des équipes de rénovation pédagogique, assurer, d'une façon ou d'une autre, la circulation de l'information. Ainsi, les enseignants qui souhaitaient être associés à une recherche sur programme national – sous l'égide de l'INRDP et de l'OFRATEME – pouvaient consulter les fiches signalétiques de ces travaux dans leur CRDP[2424] ; ceux qui n'étaient pas retenus pour ces programmes pouvaient cependant s'en inspirer pour leurs recherches « spontanées ».

L'adoption du mot d'ordre de rénovation pédagogique, le champ laissé aux recteurs pour apprécier la situation dans leur académie, le financement, à travers les CRDP et CDDP, d'un réseau d'établissements qui propageaient, à l'échelle nationale, les orientations de l'INRDP, avaient, en définitive, marginalisé l'administration centrale et l'inspection générale dans leur rôle d'édiction et de diffusion de normes pédagogiques. Si la situation n'était pas propre au français, l'absence d'une politique nationale de formation dans cette discipline laissait un espace encore plus important aux propositions de l'INRDP, ou aux initiatives locales. Aussi la reprise en main opérée par René Haby fut-elle durement ressentie en français.

* La reprise en main par le ministère

En effet, comme le souligne Antoine Prost, une part importante de l'action de René Haby consista à remettre en ordre l'Éducation nationale, à revenir sur certaines innovations, et à freiner les initiatives en faisant remonter les décisions au ministère[2425].

Cette reprise en main toucha d'abord l'INRDP. Le 3 août 1976, l'INRDP devenait INRP, et l'OFRATEME, rebaptisé Centre national de documentation pédagogique (CNDP), héritait des fonctions de documentation pédagogique jusque là assumées par l'INRDP[2426]. La production de la documentation pédagogique se trouvait ainsi structurellement coupée de la recherche. Dans le même temps, les CRDP étaient désormais rattachés au CNDP, et

[2424] Voir les circulaires annuelles sur les recherches pédagogiques.
[2425] Antoine Prost, « Écoles, collèges et lycées de 1968 à 1984 », dans *Éducation, société et politiques*, Paris, Éd. du Seuil, 1997 (nouvelle édition), pp. 169-170.
[2426] Décrets n° 76-744 et 76-745 du 3 août 1976, *JORF*, 10 août 1976, p. 4821.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

perdaient leur lien historique avec l'héritier de l'IPN. Cette évolution avait pour conséquence de limiter les initiatives des CRDP au seul champ de l'animation pédagogique. Par circulaire du 26 janvier 1977, les recteurs se virent expressément invités à « *veiller [...]à ce que les actions d'animation pédagogique conduites par le CRDP de [leur] académie n'aient pas, fût-ce partiellement, le caractère de recherches ou d'expériences* » [2427]. Il revenait désormais aux recteurs de diffuser le catalogue des recherches sur programme national par les moyens qui leur paraîtraient appropriés. Les CRDP ne devaient plus se faire les porte-voix des travaux de l'INRDP.

La reprise en main se refléta-t-elle au niveau des recherches menées au sein de l'INRDP ? L'INRDP avait toujours entretenu des liens avec les différentes composantes du ministère de l'Éducation nationale. L'on sait ainsi qu'au début des années 1970, Pierre Bennezon était chargé, par exemple, d'assurer la liaison entre cet institut et l'inspection générale des lettres[2428]. Une partie des recherches menées sous l'égide de l'institut provenait de commandes passées par telle ou telle direction. Mais le service de la recherche pédagogique avait joui jusque là d'une importante autonomie dans l'établissement de son programme. La transformation de l'INRDP en INRP s'accompagna, semble-t-il, d'un renforcement du contrôle exercé par le ministère sur les activités de l'institut. L'accusation formulée par les militants de l'AFEF[2429] trouve en partie confirmation dans l'examen du catalogue annuel réalisé par le service de la recherche pédagogique – que l'on a pu consulter pour les années 1975-1981[2430].

Se poursuivirent jusqu'à la fin de l'année 1976-1977 les recherches emblématiques qui avaient contribué, à la fin des années 1960, à promouvoir l'application de la linguistique à la pédagogie du français dans le second degré, au sein des équipes dirigées par Martinet et Mahmoudian, Patrick Charaudeau et Claude Chabrol, et Jean-Claude Chevalier (ces dernières ayant, toutefois, changé d'intitulé). Celles-ci s'interrompirent ensuite, et ce, parfois, avant la date prévue initialement. Seuls Patrick Charaudeau et Claude Chabrol se virent confier la direction d'une nouvelle équipe en 1977. La prise en main d'un certain nombre de recherches par Louis Legrand lui-même, qui n'avait pas de formation de linguiste, accentuait plus encore le recul de la linguistique dans son rôle d'inspiratrice de la recherche pédagogique. Fallait-il y voir l'effet d'une demande expresse du ministère ? Il faudrait, sur ce

[2427]Circulaire n°776037 du 26 janvier 1977, sur l'organisation des recherches et expériences pédagogiques de l'année scolaire 1977-1978, *BOEN*, n°4, 3 février 1977, p. 277.
[2428] Stage national…, op. cit., p. 29.
[2429] « Enseignants de français, on pense pour vous », supplément au *FA*, n°36, pp. 1-2.
[2430] Documents ronéotés retrouvés dans les archives de l'INRP, Lyon.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

point, pousser plus loin l'enquête dans les archives de l'institut, dont certaines n'ont été versées que récemment[2431].

Tableau 71 Recherches de l'INRP/INRDP sur l'enseignement du français dans le second degré (1975-1981)

Niveau	Codage	Intitulé	Responsables scientifiques	Début	Fin prévue	Fin constatée
Tous niveaux	68-1.9.5.	Analyse de la langue de l'enfant et recherche d'applications pédagogiques	André Martinet, professeur de linguistique générale à Paris V, EPHE Mortéza Mahmoudian, professeur de linguistique générale à la faculté des lettres de Lausanne, EPHE	1968	1975	Juin 1977
Premier cycle	69-1.3.3.	Enseignement du sens à l'école/Sémantique et pédagogie	Patrick Chareaudeau, maître assistant à l' université de Paris Nord Claude Chabrol, assistant à l'université René Descartes	1969	Nr	Juin 1977
Second cycle	74-1.4.2.	Recherche sur l'enseignement du français au niveau du second cycle (contenus et méthodes)	Mme Desbonnet, professeur au lycée de Montgeron Mme Leclercq, professeur au lycée de Montgeron	1973	1976	Juin 1976
Premier et second cycles	73-1.8.1.	Étude socio économique des objectifs de l'enseignement du français	Louis Legrand, directeur de recherche INRP/INRDP M. Almeras, professeur agrégé d'ENNA, directeur du CRDP de Limoges	1974	1974	Juin 1977
Premier cycle	74-1.3.5.	Étude de l'articulation de la langue (maternelle) écrite et de la langue orale au 1er cycle du second degré	Jean-Claude Chevalier, professeur à Paris 8	1974	1978	Juin 1977
Premier cycle	77-01.3.07	Sens et communication : recherche interdisciplinaire portant sur les discours des disciplines suivantes : français biologie et sciences humaines	Patrick Charaudeau, maître-assistant à l'université de Paris Nord Claude Chabrol, assistant à l'université René Descartes	1977	Nr	Juin 1980
Premier cycle	77-01.03.06	Recherches en vue d'une rénovation de la pédagogie de l'orthographe	Nina Catach, maître de recherche CNRS, chargée de cours à Paris III Claude Gruaz, PEN à Évreux Jean-Pierre Jaffré, PEN à Niort Michel Legris, professeur au CES expérimental de Sarcelles Daniel Duprez, professeur au CES expérimental de Saint Denis ;	1977	1980	Juin 1980
Second cycle	77-01.4.02	Étude sur les séquences et stratégies pédagogiques en français	Louis Legrand, chef du département des études et recherches appliquées aux enseignements généraux et à la vie scolaire Jean-Louis Grosfillley, chargé de recherche	1977	1979	Juin 1980
Premier cycle	78-01.3.08.F.A.00	Étude sur les difficultés de lecture chez les élèves de première année au collège	Louis Legrand, directeur de recherche – chargé de cours en didactique du français à Paris 5 Jean Hassenforder, maître de recherche, chargé de cours à Nanterre Danielle Manesse ; linguiste à l'INRP Michelle Michaud, psychologue INRP Jean Foucambert ; IDEN, chargé de recherche INRP ;	1978	1981	Juin 1980

Source : INRDP puis INRP, service des études et recherches pédagogiques, *Programme de recherches*,(1975-1976, 1976-1977, 1977-1978, 1978-1979, 1979-1980, 1980-1981) documents ronéotés consultés aux archives de l'INRP, Lyon.

Le successeur de René Haby ne revint pas sur cette tendance, bien au contraire. L'INRP fut à nouveau durement frappé en 1980. La moitié environ des recherches menées en son sein, toutes disciplines confondues, fut interrompue sur décision du conseil

[2431] Voir notamment le fonds versé par Annette Bon, CAC, 20090003, et notamment les articles 1 à 40.

d'administration de l'établissement, réuni le 17 avril 1980[2432]. Disparaissaient ainsi, dans le premier comme dans le second degré, toutes les recherches relatives à l'enseignement du français. Quelles qu'aient été, par le passé, les réserves du ministère à l'égard de cet établissement, jamais son désaveu – fût-il inspiré en partie par des raisons budgétaires – n'avait été aussi spectaculaire. L'on renonçait publiquement aux espoirs jadis placés dans le développement de la recherche pédagogique.

René Haby réduisit, d'autre part, la marge de manœuvre des recteurs en durcissant le régime des autorisations d'absence, point clef des politiques locales de rénovation. Alléguant la désorganisation du service d'enseignement causée par « *les absences de plus en plus nombreuses de professeurs par suite de leur participation à des journées de stages extrêmement diverses* », le ministre demanda aux Recteurs, dans une circulaire non publiée datée du 29 juin 1976, de « *prendre toute disposition […] pour qu'aucune autorisation d'absence ne soit accordée pour la participation d'enseignants à des stages qui ne figurent pas au programme général* » [2433]. Cette règle, reprise dans une circulaire de décembre 1977, fut ensuite confirmée par Christian Beullac[2434].

Qu'en était-il des journées organisées par les associations de spécialistes ? Une note datée du 3 février 1977, adressée par la Direction générale de la programmation et de la coordination aux directions ministérielles intéressées vint préciser la nouvelle doctrine ministérielle à ce sujet. Les stages organisés par les associations de spécialistes devaient désormais être placés hors des jours scolaires : il ne pourrait y avoir d'autorisation d'absence que lorsque les cours pourraient être déplacés[2435]. Cette mesure affecta, logiquement, l'organisation des congrès nationaux, mais elle remit aussi en cause les privilèges dont certaines régionales avaient pu bénéficier localement. Ainsi le rectorat de Bordeaux, qui chaque année depuis 1971, accordait deux autorisations d'absence le samedi matin aux

[2432] « Arrêt des recherches sur l'enseignement du français », *FA*, supplément au n°50, juin 1980, p. 4.
[2433] Circulaire n°76-1105 du 29 juin 1976 sur les stages de formation des maîtres, non publiée, archives de Teynier, CAC, 19930269/8.
[2434] Circulaire n°77-506 du 27 décembre 1977, citée par la note du 25 mai 1978, de la Direction générale de la programmation et de la coordination, à l'attention du Directeur des personnels enseignants de lycée, et par la note du 17 décembre 1979, adressée par la direction générale de la programmation et de la coordination aux directeurs des Écoles, des Collèges, des Lycées et des Personnels enseignants de lycée, CAC, 19970216/1.
[2435] Note n°77-098 du 3 février 1977, de la Direction générale de la programmation et de la coordination, à l'attention des directions intéressées, sur les « stages organisés à l'intention des enseignants par les associations de spécialistes », CAC, 19930269/8.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

enseignants désireux de participer aux activités de l'AFEF, dut-il renoncer à cette libéralité, au grand dam des responsables de la régionale[2436].

Sans revenir sur toutes les dispositions de René Haby, Christian Beullac rompit avec cette politique centralisatrice qui avait peu à peu étouffé l'effervescence rénovatrice du début de la décennie. Soucieux de développer la formation continue des professeurs du second degré, il souhaitait en confier le développement aux académies : trois académies furent chargées de tester ce nouveau dispositif[2437]. Mais les expériences lancées par Christian Beullac s'inscrivaient dans un cadre trop restreint pour pouvoir effacer les traces des choix opérés par René Haby. Ce fut, finalement, la création des MAFPEN sous le ministère d'Alain Savary qui remit véritablement les acteurs locaux sur le devant de la scène pédagogique.

3. L'inspection en actes

L'on ne dispose malheureusement pas, pour la période concernée, de données précises sur le nombre d'inspections réalisées, mais seulement d'une évaluation réalisée rétrospectivement, lors d'une réunion rassemblant IPR et IG de lettres en janvier 1985. Commentant le rythme des inspections – qui s'élevait alors à 4000 par an – Jacques Netzer, membre de l'inspection générale depuis 1978, estimait que le nombre annuel total d'inspections avant 1982-1983 – année où les inspections avaient été quasi suspendues par un moratoire ministériel – atteignait 6000 à 7000 par an[2438], pour les certifiés et agrégés.

Si l'on s'en tient à cette estimation – basée, on l'espère, sur la consultation des registres d'inspection – cela signifiait que les professeurs certifiés et agrégés n'étaient plus inspectés, en moyenne, que tous les quatre ans, alors que l'inspection annuelle était encore la règle au début des années 1950. Les relations de confiance qui pouvaient s'établir lorsque la visite de l'inspecteur se renouvelait tous les ans trouvaient ici un terreau moins favorable. Attendue plus longtemps, la visite de l'inspecteur se voyait, de ce fait, investie d'une importance nouvelle susceptible d'accroître les tensions entre l'inspecteur et l'inspecté.

Notons que cette évolution n'était pas due à la dégradation du ratio inspecteurs/professeurs. La vague de recrutement de 1977 avait, à cet égard, rétabli la situation : avec, en 1979-1980, cinquante-sept IPR – on ne compte pas ici trois IPR

[2436] Compte rendu de la journée d'information pédagogique organisée par l'AFEF-Régionale de Bordeaux le 19 novembre 1977, *FA*, supplément au n°40, décembre 1977, p.31.
[2437] Lille, Poitiers, et Lyon. Les archives du bureau de la formation conservent diverses traces de ces expériences pilotes (courriers, programmes etc.), 19970216/1.
[2438] Compte rendu, daté du 15 février, de la réunion commune des inspecteurs généraux et des inspecteurs pédagogiques régionaux de lettres des 23 et 24 janvier 1985, CAC, 20070034/2.

travaillant, l'un pour le ministère de la Coopération, le second au Maroc et le troisième au Liban – et dix-neuf inspecteurs généraux ou chargés de mission d'inspection générale, assurant effectivement des inspections, l'on comptait en tout soixante-seize inspecteurs, pour environ 26000 professeurs soit un peu plus de 340 professeurs par inspecteur. Le ratio était légèrement plus favorable qu'en 1954.

C'était donc l'évolution des fonctions remplies par les inspecteurs, et notamment la diversité des charges assumées par les IPR qui expliquaient ce faible résultat. L'IPR n'avait rien à voir avec l'inspecteur général des années 1950 qui pouvait, comme Pozzo di Borgo, assurer plus de 500 inspections par an. Comme le soulignèrent les inspecteurs généraux de lettres, lors de leur réunion mensuelle de décembre 1979, les IPR devaient désormais faire face à des « *tâches de plus en plus nombreuses, imprévues et immédiates, à exécuter pour les IA et même pour les IDEN, [et à un] surcroît de travail en raison de l'organisation des divers stages qui les transforme en rouages administratifs*» [2439].

L'atmosphère et le déroulement des inspections variaient très probablement d'un inspecteur à l'autre : on a déjà pu noter la grande variété des opinions exprimées par les inspecteurs dans divers contextes à l'égard de la réforme. Sans présumer une unité factice, l'on peut toutefois rendre compte de deux phénomènes qui prirent de l'ampleur à cette période, le refus d'inspection et la contestation organisée du résultat d'une inspection.

Le refus d'inspection avait quitté le domaine de l'exception pour devenir un phénomène collectif visible dans le climat de contestation de l'autorité et de la hiérarchie de l'après-mai 68. S'il était suffisamment étendu pour préoccuper le ministère – comme l'attestent les nombreuses notes retrouvées à ce sujet dans les archives de l'inspection générale de lettres[2440] – il ne touchait cependant qu'une minorité de professeurs. Le recensement des refus d'inspection n'a malheureusement été entrepris de façon systématique qu'à partir de la rentrée de 1983, sur une décision du collège des Doyens de l'inspection générale[2441]. S'il fut demandé aux inspecteurs d'étendre leur enquête aux années antérieures, il n'est pas certain que la liste dressée pour les années 1977-1978 et 1978-1979 soit exhaustive. D'autre part, les données manquent pour les années 1979 à 1982. Dans les années suivantes, la proportion de refus d'inspection sur les inspections réalisées en lettres ne

[2439] Compte rendu de la réunion mensuelle de l'inspection générale de lettres, 14 décembre 1979, CAC 20070034/1.
[2440] Dossier consacré aux refus d'inspection (vérifier ?), CAC, 20070034/5.
[2441] Compte rendu de la réunion mensuelle de l'inspection générale de lettres, 21 octobre 1983, CAC, 20070034/2.

dépassa pas 0,8%[2442]. On peut penser que la position plus conciliante d'Alain Savary à l'égard des refus d'inspection avait encouragé ce phénomène et que la proportion de refus, dans les années antérieures était encore inférieure.

À première vue, la contestation de la note ou du rapport d'inspection relevait d'une autre logique : on pouvait dénoncer l'arbitraire ou la sévérité d'un jugement ponctuel sans remettre en cause le principe même de l'inspection ou les critères d'évaluation. On a ainsi trouvé la trace, dans les archives du SNES, d'une affaire opposant un inspecteur pédagogique régional à une agrégée de grammaire à propos d'une inspection réalisée en classe de seconde. S'étonnant du contraste entre les propos amènes tenus lors de la « *confession* », et l' «*éreintement en règle* » auquel l'inspecteur se livrait dans le rapport écrit, le professeur s'interrogeait sur les raisons de ce revirement. Au vu de la dureté des rapports reçus par trois autres collègues du même lycée, également responsables syndicaux dans cet établissement réputé « *contestataire* », elle émettait l'hypothèse d'une sanction déguisée pour engagement syndical. On ne saurait juger de la validité de cette hypothèse, et l'on ne sait pas quelle suite fut donnée à cette affaire par les responsables nationaux du SNES. Cette affaire a néanmoins le mérite de rappeler qu'à travers l'inspection pouvaient se jouer des rapports de force étrangers aux considérations pédagogiques[2443].

Reste que, dans cette période, la contestation du rapport d'inspection fut très souvent le fait de professeurs qui souhaitaient, par ce biais, dénoncer les modalités pratiques de l'inspection, ou ouvrir le débat sur les finalités et les contenus de l'enseignement du français, l'enjeu étant dès lors plus collectif qu'individuel. L'examen de huit affaires médiatisées par l'AFEF fait apparaître plusieurs constantes[2444]. Dans tous les cas, l'inspection avait eu lieu dans des classes où s'appliquaient encore les anciens programmes : deux 4e , une 1ère, une première supérieure et une math sup en décembre 1976, une 4e en mars 1977, une 5e à l'automne 1977 et plusieurs classes de second cycle en 1977-1978[2445]. Les huit dossiers

[2442] Répertoire des refus d'inspection, 1976-1993, CAC, 20070034/5. Comptes rendus des réunions annuelles de l'inspection générale de lettres à Bernières, 24-28 septembre 1984, 23-27 septembre 1985, 15-19 septembre 1986, CAC, 20070034/2.

[2443] Courrier de Mlle M., agrégée de grammaire, aux responsables nationaux du SNES, 14 novembre 1974 et copie du rapport de l'IPR, envoyé suite à l'inspection du 22 février 1974, archives du SNES, dossier 244.

[2444] Dans les quatre premiers cas, on dispose du rapport d'inspection et de la réaction du professeur – parfois double, adressée à l'inspecteur, et commentaires spécifiques pour le *Français aujourd'hui* – dans le cinquième cas, seulement de la lettre collective rédigée par les professeurs du lycée. « Rapports d'inspection », *FA*, supplément au n°39, septembre 1977, pp. 48-52 Cas 1, 2, 3.« Rapports d'inspection », *FA*, supplément au n°40, décembre 1977, pp. 65-68. ; « Rapport d'inspection », *FA*, supplément au n°41, mars 1978, pp. 102-103 ; « Rapport d'inspection », *FA*, supplément au n°42, juin 1978, pp. 33-34 ; « Réponse à des rapports d'inspection », *FA*, supplément au n°43, septembre 1978, pp. 33-34. Nous avons numéroté les cas pour simplifier les références.

[2445]

publiés dans la revue font état de la vigilance des inspecteurs à l'égard de deux aspects de la pédagogie, pris comme pierre de touche de la qualité l'enseignement dispensé. L'inspecteur se montrait d'abord sensible aux efforts du professeur pour veiller à la correction de la langue, qu'il s'agisse des réalisations orales des élèves en classe, de leur production écrite, y compris dans les exercices d'expression libres, ou encore de la langue employée par le professeur lui-même dans ses échanges avec les élèves.

L'attention de l'inspecteur se portait d'autre part sur le choix des textes étudiés en classe, non seulement lors de la séance à laquelle il assistait, mais, grâce au cahier de textes, sur l'ensemble de l'année. Toute infraction répétée au programme attirait une remarque souvent teintée d'une ironie méprisante pour les œuvres choisies, comme dans ce rapport adressé à Mme Jacobzone, agrégée de grammaire, rédigé après audition d'une classe de latin en 4e et consultation du cahier de texte de 3e pour le français :

> *« Quelle que soit l'estime que méritent Christiane Rochefort et "Les petits enfants du siècle", Brassens et ses chansons, Beckett et sa métaphysique, le programme propose des auteurs et des œuvres qui, encore aujourd'hui, intéressent nos élèves, comme le prouvent de nombreux professeurs »*[2446]

Formule expéditive et rapprochements hasardeux n'éclairaient guère le professeur sur les motifs de cette condamnation : genre mineur, pour les chansons de Brassens, auteur contemporain non consacré, pour Christiane Rochefort, auteur consacré mais jugé non « scolarisable » pour Beckett ?

Le même inspecteur se montra un peu plus explicite dans le rapport concernant une collègue de Mme Jacobzone, Mlle Lamoine, certifiée de lettres modernes. Après avoir décrit une séance consacrée au roman de Roger Vailland intitulé *Trois cent vingt cinq mille francs* (1955), l'inspecteur concluait :

> *« On est donc surpris de voir les œuvres prévues au programme complètement négligées, au bénéfice de textes qui, à première vue, ne suscitent pas grand intérêt ; les enfants souhaiteraient peut-être quelque chose de plus vivifiant que cette littérature pessimiste dont les accable déjà la presse écrite et télévisée»* [2447] .

De manière à peine voilée, l'inspecteur contestait ici tant la qualité et l'intérêt pédagogique de l'œuvre choisie que son orientation idéologique. Étant donné l'engagement militant bien connu de Roger Vailland, son regard critique sur la « *société industrielle* » – rappelé par l'inspecteur quelques lignes plus haut – « *littérature pessimiste* » semblait bien

[2446] « Rapports d'inspection », *FA*, supplément au n°40, décembre 1977, p. 63.
[2447] « Rapports d'inspection », *FA*, supplément au n°40, décembre 1977, p. 66.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

servir ici de substitut prudent à « l*ittérature communiste* ». L'on ne saurait autrement comprendre l'emploi d'un critère qui aurait suffi à écarter bon nombre de classiques. Ainsi la défense du programme s'appuyait-elle sur la disqualification littéraire, pédagogique et idéologique plus ou moins assumée des œuvres étrangères à celui-ci. Sous des formes diverses, le marxisme – et sa présence dans les classes – demeurait un sujet conflictuel.

Ce curieux euphémisme porte à son comble un mécanisme que l'on retrouve à des degrés divers dans les quatre rapports publiés : les inspecteurs se gardaient en général de se situer ouvertement sur le terrain des conceptions pédagogiques sous-jacentes à l'enseignement du français. Il n'était pas question d'envisager que l'enseignement dispensé par le professeur puisse résulter de choix concertés, guidés par une conception globale de l'enseignement du français éventuellement distincte de celle de l'inspecteur. Lorsque l'inspecteur évoquait ainsi la « *doctrine pédagogique* » de Mme Jacobzone, ce n'était que pour la tourner en ridicule en soulignant sa jeunesse, autrement dit son inexpérience.

Les inspecteurs préféraient situer leur critique sur un autre terrain. Tous les rapports mettent en exergue les fautes pédagogiques du professeur – problèmes de discipline, incapacité à animer une classe, manque d'efficacité dans la transmission des connaissances, recours au cours magistral – au point que le choix opérés par les professeurs apparaissaient, à la lecture du rapport, comme la conséquence d'une plus large incapacité professionnelle. D'autre part, l'inspecteur pouvait s'abriter derrière les textes officiels, en alléguant les programmes, ou la règle des 10% qui – conçue pour encourager les initiatives pédagogiques originales – pouvait aussi justifier qu'on les cantonnât dans une part restreinte de l'horaire.

Les réactions des professeurs font état, *a contrario*, de leur volonté de replacer le débat sur le terrain des contenus et finalités de l'enseignement du français, en justifiant leurs choix : distinction du code oral et du code écrit autorisant une plus grande liberté dans les échanges avec la classe, rejet de la répression et de la correction systématiques jugées néfastes au développement de l'expression, réalités socio-culturelles alléguées tant pour justifier le choix des œuvres ou des thèmes d'études que pour disculper le professeur de ses difficultés dans la tenue de la classe etc.

S'ils contestaient la pertinence des recommandations qui leur étaient faites, les professeurs dénonçaient aussi la stratégie d'évitement des inspecteurs, qui refusaient d'avoir une discussion sur le fond ou qui, s'ils avaient accepté la controverse lors de l'entretien, ne montraient pas, dans leur rapport, qu'ils avaient entendu sinon accepté les arguments qu'on avait pu leur opposer. En définitive, l'enjeu était bien de savoir si l'on reconnaissait ou non

au professeur le droit de se prononcer sur les finalités et les contenus de l'enseignement qu'il avait à dispenser.

Il ne faudrait toutefois pas se tromper sur les conclusions que l'on peut tirer de ces quelques affaires : s'y cristallisent des tensions qui, dans bien des cas, pouvaient rester latentes. Les témoignages recueillis auprès des militants de l'AFEF ne font pas tous état de tensions avec l'inspection : une stratégie prudente – consistant à préparer un cours de facture traditionnelle pour le jour de l'inspection – pouvait, dans certains cas, suffire à éviter les foudres de l'autorité, sans pour autant que l'inspecteur soit dupe de la teneur ordinaire de l'enseignement dispensé. Ainsi, sur les quatorze réponses renvoyées par des militants de l'AFEF ayant appartenu à l'association dans les années 1970, seules deux font état de problèmes avec l'inspection liées à leurs choix pédagogiques, alors que trois réponses mentionnent des tensions occasionnelles avec les parents d'élèves, et une seule avec des collègues[2448].

Diffusion de normes contradictoires, aux statuts incertains ; primauté accordée – par l'inspection et le ministère – à l'esprit de l'enseignement, à l'attitude du professeur, sur ses connaissances et sa formation : telles sont les impressions qui prédominent, au total, lorsqu'on examine la circulation des discours pédagogiques dans les années 1970. C'est sur ce tableau d'ensemble que se détachent les initiatives prises par les associations de spécialistes d'une part, le ministère d'autre part, pour redonner une unité aux pratiques d'enseignement.

[2448] La question était formulée ainsi : « Le contenu de vos cours de français, ou les méthodes que vous utilisez, ont-ils été parfois à l'origine d'incidents avec vos responsables hiérarchiques (direction, inspection), vos collègues ou des parents d'élèves ? »

CHAPITRE XIV

L'ASSOCIATION DE SPÉCIALISTES : MODÈLE EN CRISE ?

À voir la rapide croissance de l'AFPF à ses débuts, dans l'effervescence « des années 1968 »[2449], l'on aurait pu croire que cette création répondait à une aspiration profonde des professeurs de français, aspiration que n'avait su satisfaire la SPFLA. Pourtant, dans le courant des années 1970, l'AFP/EF et la SPFLA virent l'une et l'autre leurs effectifs décroître. Traduction, dans la sphère des professeurs de lettres, d'une crise, plus générale, du militantisme et de l'engagement[2450], de l'irrépressible montée de l'individualisme ?[2451] Sans doute, mais cette explication ne saurait suffire pour la simple raison que désengagement et non-engagement n'affectèrent pas de la même manière les deux associations, diamétralement opposées, tant par leur fonctionnement interne, que par leur positionnement dans l'espace public[2452]. Plus encore qu'une crise de l'engagement, ces évolutions parallèles reflétaient

[2449] Nous empruntons ce pluriel à l'ouvrage de Geneviève Dreyfus-Armand, Robert Frank, Marie-Françoise Lévy et Michelle Zancarini-Fournel, *Les Années 68. Le temps de la contestation*, Paris, Bruxelles, Institut d'histoire du temps présent, Complexe, 2000.

[2450] Georges Ubbiali, « Syndicalisme en crise, syndicalisme en mutation. Note critique », *Politix*, 6-33, 1993, pp. 84-101. Antoine Prost, « Changer le siècle », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°60, 1998, pp. 25-26.

[2451] Gilles Lipovetsky, L'ère du vide : essai sur l'individualisme contemporain, Paris, Gallimard, 1983, 246 p.

[2452] Sur la nécessité – mais aussi la difficulté – d'analyser le phénomène de désengagement et sa complexité, voir Olivier Filleule « Avant-propos », *Le désengagement militant*, Paris, Belin, 2005, pp. 9-16, et Florence Passy, « Interactions sociales et imbrications des sphères de vie », *Ibid.*, pp. 111-128.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'effritement d'un modèle, celui de l'association de spécialistes comme porte-parole d'une corporation[2453].

A. L'arrière-garde et l'avant-garde

1. De la SPFLA à l'Association des professeurs de lettres : un aggiornamento tardif

* Décrue et désinvestissement

La suppression du latin en 6e et 5e avait redonné vigueur à la Franco-Ancienne et lui avait permis d'inverser la tendance à la baisse – en valeur relative et absolue – de ses effectifs, qui s'était amorcée dans les années 1960. Mais cette inversion ne fut que provisoire. Le déclin des effectifs de l'association s'accéléra dans les années 1970. L'association gardant secrètes des statistiques peu flatteuses, il faut se contenter ici d'une évaluation construite à partir des bilans financiers publiés chaque année et des commentaires qui les accompagnaient[2454]. Sur l'ensemble de la période, en dépit de brèves interruptions ou de modestes reprises, les effectifs de l'association décrurent à un rythme rapide, passant de plus de 2000 adhérents au début des années 1970 à près de 800 adhérents en 1981[2455].

Cette décrue résultait de la combinaison de plusieurs phénomènes. L'association s'était d'abord montrée incapable de conquérir les territoires nouveaux que représentaient les CES. En 1973, d'après une statistique élaborée par le responsable de la propagande à partir des fiches de 968 adhérents, les professeurs du second degré (90% du total des adhérents), se répartissaient ainsi : 92% en lycées, 8% en CES, à une époque où au niveau national, la moitié des professeurs de lettres de type lycée exerçaient dans un collège[2456]. Elle subissait, dans le même temps, le contrecoup du départ à la retraite des professeurs qui l'avaient accompagnée dans la période faste des années 1940 et 1950, et qui lui étaient, jusque là, restés fidèles. Ce départ des derniers témoins d'une époque glorieuse se traduisit par l'effritement de son réseau traditionnel, concentré dans les grands lycées, et notamment dans les grands lycées de la région parisienne : à l'assemblée générale du 19 mai 1980, l'un des membres du comité fit ainsi remarquer que l'association n'était plus représentée dans dix-neuf lycées parisiens[2457], chiffre qu'il fallait rapporter sans doute, non aux soixante-huit

[2453] Il semblerait que d'autres associations aient connu une semblable évolution de leurs effectifs. « L'APMEP fédère un nombre croissant d'adhérents jusqu'au début des années 1970 », peut-on lire dans *Cent ans d'APMEP*, *op. cit.* p. 12.
[2454] La Franco-Ancienne n'ayant que deux tarifs d'adhésion – en fonction du statut – nous avons procédé à une estimation du nombre d'adhérents en supposant que la répartition entre les deux catégories restait la même, tout au long de la période, que celle fournie par le sondage de 1973.
[2455] « Rapport moral », *BAPL (BAPL)*, n°19, septembre 1981, p. 9
[2456] Jean Cancès, « Rapport de propagande », *RFA*, n°181, décembre 1973, pp. 12-13.
[2457] Compte rendu de l'assemblée générale du 11 mai 1980, *BAPL*, n°15, septembre 1980, p. 4.

lycées que comptait alors la ville de Paris[2458] - ce qui n'aurait somme toute pas été négligeable - mais à la trentaine de grands lycées historiques, longtemps terreau de la Franco-Ancienne.

La tradition qui faisait de l'adhésion à la Franco-Ancienne un acte de la carrière du professeur de lettres était définitivement rompue. Jadis porte-parole d'une importante proportion des professeurs de lettres, l'association de spécialistes historique avait donc perdu, à cette date, toute représentativité : elle rassemblait, en 1981, moins de 7% des professeurs de lettres classiques et guère plus de 3% de la totalité des professeurs de lettres, classiques et modernes. S'agissait-il d'un noyau motivé, impliqué dans les activités de l'association ? En l'absence d'indications précises, on ne peut connaître avec certitude le nombre de présents aux assemblées générales, mais ce silence même laisse penser qu'elles n'attiraient guère plus de quelques dizaines de personnes. De fait, quand les effectifs sont connus grâce aux listes de présents, le bilan n'est guère reluisant : vingt-quatre personnes le 15 mai 1977, vingt-et-une le 20 mai 1979, trente-deux le 11 mai 1980, vingt-huit le 24 mai 1981, soit moins que le nombre de membres du comité.

Les congrès, organisés parallèlement à l'assemblée générale, étaient des temps de convivialité et de réflexion : un programme culturel, un banquet, des visites venaient renforcer l'attrait de l'assemblée générale et lui garantir plus de participants. Ces congrès, organisés traditionnellement tous les deux ans, furent espacés dans les années 1970 : après le congrès de Lyon à la Toussaint 1973, il fallut attendre septembre 1976 pour qu'un nouveau congrès soit organisé à Limoges : à la grande déception de Demoule, qui regardait avec envie les performances de l'AFEF, la foule attendue ne vint pas[2459]. De 1972 à 1976, le bulletin ne donna du reste aucun écho des débats suscités à l'assemblée générale par la discussion des différents rapports (rapport moral, rapport financier, rapport de propagande, rapport du bulletin).

La situation n'était pas plus brillante au niveau local : nulle trace dans le bulletin de l'activité, voire même de l'existence de sections régionales ou d'établissement. Une seule exception à la règle, les activités de la régionale de Versailles, devenue départementale des Yvelines, dont les comptes rendus de réunion parurent de manière irrégulière dans le bulletin

[2458] Répartition des établissements et des divisions dans les enseignements du second degré.1980-1981, SE 82 2.2, 1982, p. 8.
[2459] Jean Demoule, « Il faut savoir regarder la vérité en face : j'ai perdu mon pari. Cette foule que je souhaitais voir affluer ici est loin d'être aussi nombreuse que je l'espérais », rapport moral présenté au congrès de Limoges, BSPFLA(BSPFLA), n°1, janvier-février 1977, p. 11.

entre 1973 et 1980[2460]. Cette exception n'en soulignait que plus cruellement l'absence de structures régionales solides bien coordonnées aux instances nationales de l'association. En effet, le lien entre la départementale des Yvelines et la tête de l'association était assuré par deux responsables de la régionale présents dans le bureau, André Weiss, membre du bureau national depuis 1953, à une brève interruption près, et Mlle Volpilhac, entrée dans le bureau en 1972, et par un membre du comité, Jacques Péchenard. De là venait le soin exceptionnel que mettait la section locale à informer l'association de ses activités. Mais la surabondance d'informations publiées à son sujet ne pouvait masquer le silence des autres sections.

Il est plus difficile d'évaluer la vitalité des instances nationales. Pour les années 1972, 1973 et 1974, seules deux réunions du bureau firent l'objet d'un compte rendu dans le bulletin (15 novembre 1972, 17 novembre 1974). Après une amélioration en 1975 et 1976 (deux et quatre comptes rendus), la situation se dégrada à nouveau en 1977 et 1978. Il fallut attendre 1979 pour que les comptes rendus de bureau paraissent de manière régulière. Le tableau n'est guère plus reluisant pour les comptes rendus de réunion du comité, reproduits de manière irrégulière dans le bulletin. On sait que, pour des raisons financières, il avait fallu supprimer, en 1972 et 1973, l'une des trois réunions annuelles du comité. Eut-on recours à d'autres reprises à cet expédient ? En tout cas, l'on ne trouve trace que de manière épisodique de ses décisions.

La crise traversée par la société se reflétait enfin dans son bulletin. En 1976, en raison de ses difficultés financières, l'association avait renoncé au format moderne adopté sur le modèle du *Français aujourd'hui* en 1970, au profit d'un format plus traditionnel et d'une impression en offset de piètre qualité[2461]. La dégradation s'accéléra en 1977 et 1978 suite aux problèmes de santé de la responsable du bulletin. Retards de parution, coquilles, numéros indigents renvoyaient l'image d'une association sur le point de sombrer. Le nouveau responsable, désigné en 1979, redressa péniblement la situation. Mais si les numéros, publiés désormais à peu près régulièrement, étaient plus étoffés, le responsable dut lui-même convenir qu'il avait fallu, pour cela, ne pas se montrer trop regardant sur la qualité des articles[2462]. Sur ce point, quelles que fussent les intentions du bureau et du comité, l'association ne pouvait rivaliser avec ses pairs.

[2460] Comptes rendus publiés dans la *RFA*, puis le *BSPFLA*, puis le *BAPL*, (*BAPL)* : n°181, décembre 1973, p. 10 *sqq* ; n°186, janvier 1975, p. 20 *sqq* ; n°187, juin 1975, pp. 10-14 ; n°190, mars 1976, p. 10 *sqq* ; n°191, juin 1976, pp. 6-11 ; n°192, décembre 1976, pp. 7-30 ; n°1, janvier-février 1977, pp. 15-16 ; n°2, mai-juin 1977 pp. 7-8 ; n°9, mars 1979, pp. 16-25 ; n°16, décembre 1980, pp. 13-15.
[2461] Réunion du bureau, 17 octobre 1976, *BSPFLA*, n°1, janvier-février 1977, p. 10.
[2462] Rapport de la rédaction, assemblée générale du 11 mai 1980, *BAPL*, n°15, septembre 1980, p. 14.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

* Le poids des anciens

À première vue, la composition des instances nationales – bureau et comité – témoigne entre 1972 et 1981, d'un effort sensible de renouvellement. Tant au bureau qu'au comité, sur la lancée d'une dynamique enclenchée en 1968, l'arrivée régulière de nouveaux membres contrasta avec le quasi immobilisme des années antérieures. Ainsi, le comité, qui n'avait accueilli que vingt nouveaux membres entre 1959 et 1967 – soit un peu plus de deux par an – s'ouvrit-il, de 1968 à 1981, à cinquante-trois nouveaux membres – soit un peu moins de quatre membres par an. La différence est encore plus nette pour le bureau. Entre 1959 et 1967, le bureau ne s'était adjoint que deux nouveaux membres : il en accueillit deux entre 1968 et 1971 et onze entre 1972 et 1981. Mais ce renouvellement, lié en partie au départ à la retraite de certains responsables, ne doit pas être exagéré.

Le poids des anciens était toujours déterminant. En effet, l'arrivée de nouveaux membres n'était pas compensée par un nombre équivalent de départs. Ainsi le comité passa-t-il, d'après les listes affichées en début des bulletins, d'une moyenne de quarante-cinq membres dans les années 1960, à une moyenne de cinquante membres dans les années 1970, tandis que le bureau passait de dix-huit à vingt membres sur la même période. De ce fait, les anciens figuraient toujours en bonne position parmi les responsables de la Franco-Anciennne. En juin 1975, sur les cinquante et un membres du comité, dix-huit y avaient fait leur entrée avant 1959. Ce phénomène était encore plus sensible au bureau : quinze des vingt membres que comportait le bureau y figuraient avant 1959. Certes, l'on comptait, parmi ces quinze anciens, sept membres ou présidents d'honneur. Mais certains d'entre eux n'étaient pas moins actifs que les autres. Ainsi Pierre Boyancé, Maurice Lacroix ou Suzanne Henches participaient-ils régulièrement aux réunions. Comme dans la période précédente, l'autorité morale des deux premiers ne manquait pas de s'exercer.

D'autre part, si elle permit un renouvellement partiel des instances nationales, l'entrée de nouveaux membres ne résorba guère le décalage entre la tête de l'association et les réalités du groupe des professeurs de lettres. Ainsi, les membres du comité chargés de représenter l'enseignement secondaire continuèrent-ils d'être majoritairement des hommes : en 1981, sur trente-deux professeurs du second degré, le comité ne comportait que neuf femmes, soit l'inverse de la proportion nationale. En outre, les professeurs de lycée dominèrent longtemps le comité : en 1979, sur les quarante professeurs du second degré présents au comité, l'on comptait deux professeurs retraités, un professeur en télé-enseignement, onze professeurs de collège et vingt-six professeurs de lycée. L'élimination du comité d'un certain nombre de

membres - sans doute afin que la composition du comité reflétât plus fidèlement la participation aux réunions - se traduisit par un rééquilibrage de ces catégories : en 1981, le comité ne comportait plus que vingt-six professeurs de l'enseignement secondaire, dont trois professeurs honoraires, un professeur en télé-enseignement, douze professeurs de collège et dix professeurs de lycée. Enfin, les professeurs de la région parisienne étaient surreprésentés, notamment au bureau : sur les douze professeurs en activité appartenant au bureau en 1981, huit exerçaient à Paris ou dans la région parisienne.

Les effectifs pléthoriques du bureau et du comité ne doivent du reste pas faire illusion sur le dynamisme des équipes dirigeantes. D'éditorial en éditorial, Demoule se plaignait d'avoir à assumer, seul ou presque, des tâches que les membres du bureau auraient pu partager[2463]. Ayant annoncé son départ à l'assemblée générale du 15 mai 1977[2464], il fut contraint de rester jusqu'à sa retraite en 1980, faute de relève.

* Un aggiornamento tardif

Le bureau tenta de résister à ce lent délitement. Sans revenir sur les quelques opérations de propagande, coûteuses et aux effets limités et sur quelques rares initiatives prises en matière pédagogique, l'on doit signaler ici l'aggiornamento consenti, non sans douleur, par l'association.

La SPFLA pouvait-elle se convertir à la modernité, c'est-à-dire à la fois rompre avec l'image passéiste dont elle héritait de ses fondateurs et accueillir résolument les professeurs de lettres modernes ? Depuis longtemps déjà, certains membres, Demoule au premier chef[2465], avaient signalé les défauts d'un titre que les journalistes avaient trop fréquemment tendance à orthographier «la *France* Ancienne », renvoyant ainsi à la société son image misonéiste. La question fut finalement mise à l'ordre du jour du congrès de 1976[2466]. Si l'on ne dispose pas du compte rendu de ces débats, l'on connaît en revanche les discussions préparatoires du comité, réuni le 14 décembre 1975[2467], auquel assistèrent vingt-deux membres. Lac, Lacroix et Mattéi, trois anciens de l'association, rejoints par une recrue plus récente, s'opposèrent derechef à tout changement de nom : la Franco-Ancienne ne deviendrait pas la « Société des professeurs de lettres classiques et modernes » comme

[2463] Jean Demoule, « Rapport moral », assemblée générale du 21 mai 1978, *BSPFLA*, n°7, septembre-octobre 1978, pp. 6-7.
[2464] Jean Demoule, « Rapport moral », assemblée générale du 15 mai 1977, *BSPFLA*, n°3, septembre-octobre 1977, pp. 5-12.
[2465] Jean Demoule, « Éditorial », *RFA*, n°168, septembre 1970, p. 3.
[2466] Assemblée générale, 28 septembre 1975, *RFA*, n°189, décembre 1975, p. 13.
[2467] Réunion du comité, 14 décembre 1975, *RFA*, n°190, mars 1976, pp. 5-7.

certains, au nombre desquels Hinard, l'avaient suggéré. Une majorité parvint néanmoins à obtenir que l'on réexaminât, à tout le moins, le nom du bulletin. À une maigre majorité, douze voix contre dix, la solution « *lettres classiques et modernes* » l'emporta, contre l'autre possibilité « *français et lettres classiques* ». Le congrès – auquel n'assistèrent sans doute guère plus de membres – revint partiellement sur cette audace. À compter de janvier 1977, le bulletin abandonna le titre « *Revue de la Franco-Ancienne* » pour devenir le « *Bulletin de la société des professeurs de français et de langues anciennes* ».

Il fallut attendre la révision des statuts, votée par l'assemblée générale le 21 mai 1978, pour que l'association rompe définitivement avec son passé, devenant « *Association des professeurs de lettres* », groupant « *les professeurs enseignant le français, le latin et le grec, ou du moins une de ces disciplines* ». Cette réforme devait moins à une volonté de modernisation qu'à des considérations pratiques. Comme d'autres sociétés du même type, l'association avait perdu en 1976, suite à une décision de la commission paritaire des publications et agences de presse, le bénéfice du régime économique de la presse dont elle bénéficiait jusqu'alors pour l'affranchissement de ses envois[2468]. La société ne pouvait plus y prétendre sans modifier ces statuts.

La discussion des statuts – dont ne nous connaissons pas le détail – avait été « *longue et parfois orageuse* » [2469]. Le compromis que traduisait l'abandon de toute référence explicite aux lettres classiques comme aux lettres modernes dut être négocié de haute lutte. Pour contrer le risque – imaginaire – d'ouvrir la voie à des ennemis des études classiques, les statuts fixaient à l'association un but nouveau : « *favoriser dans tous les établissements la création et le développement de l'enseignement du latin et du grec à tous les niveaux* ». Aussi modéré qu'il pût paraître, cet aggiornamento n'en mécontenta pas moins Jeanne Lac qui prit congé de l'association, refusant de la suivre « *sur ses voies nouvelles* » [2470]. L'on mesure, à ce geste, la résistance tenace qu'elle avait dû opposer, les années précédentes, aux partisans de la modernisation.

* La désertion des régionales

Le coup de grâce fut donné par l'essor et l'autonomisation des régionales. En effet l'absence d'information sur les activités locales n'était pas la conséquence d'une inertie des professeurs de lettres classiques dans leurs établissements. Au contraire s'étaient développées, dans le courant des années 1970, des associations régionales d'enseignants de

[2468] *RFA*, n°192, octobre 1976, p. 3.
[2469] Révision des statuts, *BAPL*, n°7, septembre octobre 1978 p. 12-13.
[2470] Jeanne Lac, « Pour prendre congé », *BAPL*, n°9, mars 1979, p. 46.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

langues anciennes (ARELA), évoluant de façon autonome par rapport à l'APL. Dans le rapport moral présenté à l'assemblée générale du 28 septembre 1975, Jean Demoule s'était inquiété de cet « *excès de régionalisation*» [2471] . Quels devaient être les liens entre ces associations régionales et la Franco-Ancienne, puis Association des professeurs de lettres, seule association d'envergure nationale regroupant des professeurs de langues anciennes afin d'examiner les questions pédagogiques relatives à ces disciplines ?

Il semblerait que les animateurs d'ARELA aient hésité à ce sujet, comme le révèlent les initiatives de Gérard Jeunet, fondateur en 1974 de l'ARELAB – association régionale des enseignants de langues anciennes de Besançon. Ainsi, la création de l'ARELAB ne signifia-t-elle pas, dans un premier temps, rupture avec l'association nationale, bien au contraire. Dans le rapport moral déjà cité, Demoule avait précisé que la création de l'ARELAB ne s'était traduite par aucune défection et qu'il recevait le bulletin édité dans cette académie. En 1976, Jeunet fit son entrée au comité de la société. L'année suivante, ce fut lui qui proposa, au comité d'abord, puis à l'assemblée générale réunie le 15 mai 1977, d'organiser des états généraux des langues anciennes, précédés par des états régionaux[2472]. Tout laisse penser que l'organisation d'états régionaux s'appuya autant sur les ARELA – par exemple à Besançon – que sur les sections locales de l'APL. Jeunet envisageait-il un possible renouveau de l'association nationale par entrisme des sections régionales ?

Quelles qu'eussent-été ses espoirs, l'année des États généraux fut aussi celle de la rupture. Le 13 mai 1979, il adressa à Demoule, en sa qualité de président de l'ARELA de Besançon, un courrier visant à préciser que l'ARELA de l'académie de Besançon ne constituait pas une régionale de l'APL, même si plusieurs de ses membres étaient aussi, comme Jeunet, membres actifs de l'APL[2473]. Le ton se durcit encore dans un nouveau courrier, daté du 13 octobre 1979[2474], et écrit cette fois en sa qualité de membre de la Franco-Ancienne. Il y énumérait sans complaisance les dysfonctionnements internes de l'association : absence de convocation pour la dernière assemblée générale, compte rendu lacunaire, occultant les questions polémiques, élections du bureau et du comité fictives, sans appel à candidatures, et reconduisant dans leurs fonctions « *des personnes que nul n'a vues aux réunions ni du Bureau ni du Comité depuis des années* », absence de toute structure nationale susceptible de prendre en charge l'organisation des états généraux etc. À la fin de

[2471] Jean Demoule, « Rapport moral », présenté à l'assemblée générale du 28 septembre 1975, *Revue de la Franco-Ancienne*, n°189, décembre 1975, p. 8.
[2472] Compte rendu de l'assemblée générale du 15 mai 1977, *BSPFLA*, n°3, septembre-octobre 1977, p. 11
[2473] Courrier de Gérard Jeunet, daté du 13 mai 1979, publié dans le n°11, *BAP*¸ septembre 1979, p. 26.
[2474] Gérard Jeunet, « Celui qui n'est pas content ! », (titre probablement choisi par la rédaction), *BAPL*, n°12, décembre 1979, pp.63-64.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

ce courrier, il établissait un lien direct entre l'essor des associations régionales de professeurs de langues anciennes et ces dysfonctionnements, invitant le bureau à « *se demander si la force de toute association quelle qu'elle soit n'est pas avant tout dans le respect des statuts, la considération due aux mandants, l'exécution des décisions régulièrement arrêtées* ». La sévérité du jugement était probablement à la hauteur des désillusions de Jeunet : l'APL paraissait bel et bien irréformable.

Plus qu'un appel au changement, il s'agissait d'une lettre de rupture. En effet, depuis janvier 1979, l'équipe de Besançon caressait l'idée de créer une Fédération des ARELAS et de trouver ainsi un mode d'existence national sans passer par le relais, décidément inadéquat, de l'APL[2475]. Ce projet trouva un début de réalisation dans le courant de l'année 1980, précipitant ainsi la rupture entre les ARELAS et l'APL. À la veille de l'assemblée générale du 11 mai 1980, Demoule reçut la démission de Gérard Jeunet et celle d'une autre collègue de Besançon[2476]. Claude Aziza, membre du comité depuis 1971 et du bureau depuis 1972, quitta, lui aussi, ces instances en 1980. Quelques mois plus tard, il signait dans le *Français aujourd'hui,* en tant que co-responsable de la coordination nationale des ARELAS, un article intitulé « La fin du malentendu », dans lequel il présentait aux enseignants de français le projet et la dynamique des ARELAS[2477]. Nulle démarche comparable n'avait été faite auprès du bureau de l'APL[2478]. Les trajectoires d'Aziza et de Jeunet étaient révélatrices : l'un et l'autre s'étaient, à un moment donné, investis dans la Société des professeurs de français et de langues anciennes, l'un et l'autre avaient pu mesurer l'impossibilité de la réformer.

En 1967, la création de l'AFPF avait privé la Franco-Ancienne de tous ceux qui voulaient militer pour la rénovation de l'enseignement du français ; la multiplication des groupes de pression pour la défense des langues anciennes, à la fin des années 1960, avait détourné d'elle une partie des avocats du latin et du grec ; la formation de la CNARELA lui portait le coup de grâce en donnant un porte-parole national à ceux qui souhaitaient militer pour la rénovation de l'enseignement des langues anciennes.

[2475] Jeannette Boulay, Présidente d'honneur de la CNARELA, « Hommage de la CNARELA à Gérard Jeunet », site internet de la CNARELA, http://www.cnarela.fr/Default.aspx?tabid=105, consulté le 15 avril 2010.
[2476] Jean Demoule, « Rapport moral », *BAPL*, n°15, septembre 1980, p. 9.
[2477] Claude Aziza, « La fin du malentendu », *Le français aujourd'hui,* supplément au n°55, septembre 1981, p. 8.
[2478] Compte rendu de l'assemblée générale du 24 mai 1981, *Bulletin de l'APL,* n°19, septembre 1981, p. 5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

2. « Un mouvement en avant-garde qui veut être un mouvement de masse » [2479]

* Un noyau de militants

Dans ses premières années, l'AFPF avait crû avec ardeur : les adhérents affluaient, les régionales prospéraient et en mai 1973, six ans après la création de l'association, Pierre Barbéris pouvait victorieusement annoncer aux participants du congrès de Dijon un total de « *8000 adhérents réels ou virtuels* », par extrapolation – compte tenu des retards et des négligences – des 6528 abonnements et cotisations entrés à cette date[2480]. Mais ce congrès, à l'issue duquel l'AFPF devint l'AFEF, marqua le sommet de cette ascension et le point de départ d'une lente mais inexorable décrue.

Pour des raisons stratégiques évidentes – dont a déjà fait état pour la Franco-Ancienne – les associations n'aiment guère afficher publiquement la désaffection de leurs adhérents potentiels[2481]. Reste au chercheur à ruser en s'appuyant, éventuellement, sur les comptes rendus financiers publiés annuellement à l'occasion des assemblées générales. Malheureusement, l'adoption de tarifs d'adhésion et d'abonnements modulés en fonction du statut puis de l'indice, l'absence de distinctions – à certaines périodes – entre abonnements, adhésions ou vente au numéro, interdit, dans le cas de l'AFEF, toute extrapolation. On ne peut donc avoir qu'une vision approximative de l'évolution de l'effectif des adhérents après 1976.

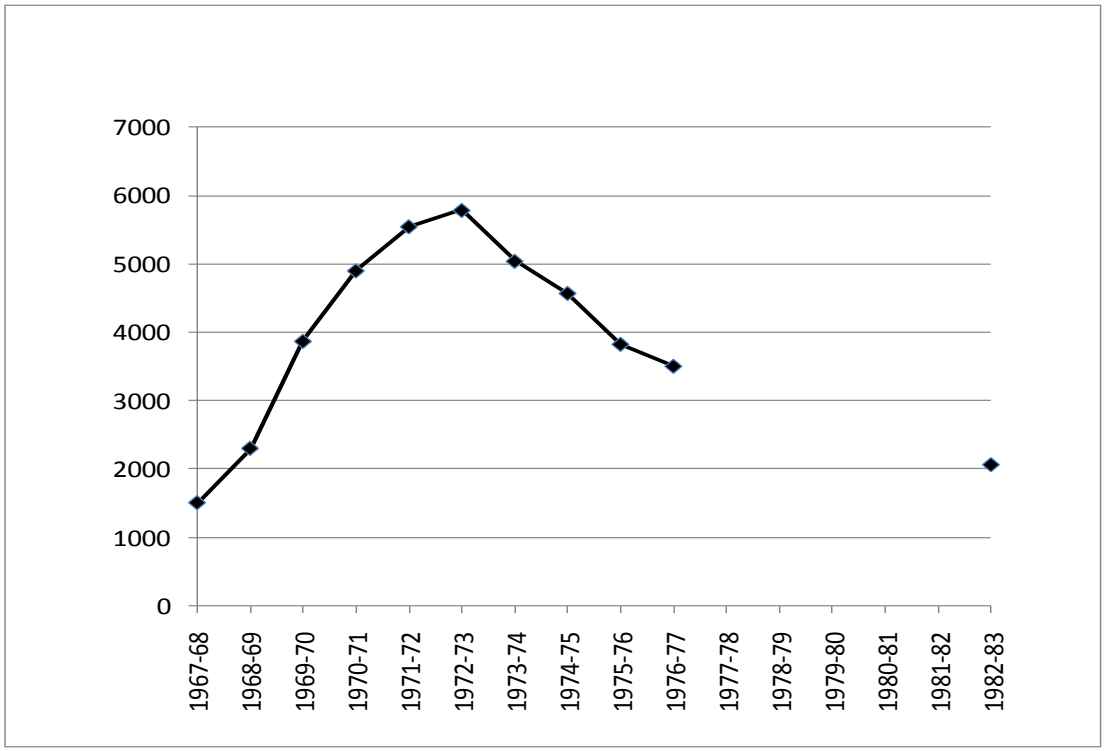
Après un tassement des adhésions nouvelles entre 1971-1972 et 1972-1973, le reflux s'annonça, aussi spectaculaire qu'avait été la croissance de l'association quelques années plus tôt : l'association perdit, entre 1972-1973 et 1975-1976, près de 2000 adhérents, soit plus de 650 adhérents par an. Cette décrue présentait un caractère paradoxal. Le nombre de nouvelles adhésions – toujours important – témoignait d'une attractivité sinon intacte, du moins encore significative. Dans le même temps, l'importante proportion des adhérents démissionnaires – près d'un quart chaque année – trahissait l'incapacité de l'AFEF à satisfaire les attentes qu'elle savait encore susciter. On pouvait alors se contenter d'un abonnement, ou de la lecture de la revue, disponible dans diverses bibliothèques d'établissement. Au lieu de l'érosion lente de la SPFLA/APL, c'était une constante rotation.

[2479] Claude Burgelin, « Rapport d'orientation », présenté au congrès de Limoges, 29-31 octobre 1977, *FA*, supplément au n°40, décembre 1977, p. 9.

[2480] Pierre Barbéris, « Rapport d'activité », présenté au congrès de Dijon, 1er juin 1973, *FA*, n°23, octobre 1973, p. 6.

[2481] Claude Burgelin reconnaît même que l'association se targuait, auprès des journalistes, de troupes qu'elle n'avait pas. Entretien avec Claude Burgelin, 14 décembre 2005. Telle est l'origine des « 6000 adhérents de l'AFEF » auxquels la presse fait parfois allusion au début des années 1980.

Graphique 16 Adhérents à l'AFPF-AFEF (1967-1981)



Sources : De 1967 à 1976, les données sont tirées du *Français aujourd'hui* ou de son supplément et correspondent aux comptages effectués à l'occasion de l'examen des comptes de l'association par le conseil d'administration, en avril ou en mai de chaque année. Pour 1982-1983, il s'agit du nombre d'adhérents déclarés à la FIPF (nombre qui servait de base au calcul de la cotisation), d'après les fichiers de la FIPF (archives de la FIPF, CIEP de Sèvres).

Tableau 72 L'AFP/EF : Adhésions nouvelles et non-renouvellement (1972-1975)

	1972-1973	1973-1974	1974-1975
Nouvelles adhésions	1174	903	734
Renouvellement	4226	4137	3835
Total des adhérents	5400	5040	4569
Non renouvellement n.d.		1263	1205

Source : « Vie de l'association », *FA*, n°31, p. 19.

Il faut attendre l'année 1976-1977 pour que le mouvement ralentisse un peu : au total, entre 1976-1977 et 1982-1983, les pertes ne furent plus, en moyenne que de 250 par an. Cette relative stabilisation est avérée par les commentaires évasifs publiés dans les comptes rendus des conseils d'administration.

Dans un premier temps, ce reflux n'affecta pas le dynamisme de l'association. Si elle avait échoué à se transformer en association de masse, l'AFEF prospérait grâce à l'engagement d'un noyau actif de militants. C'est ce dont témoigne, tout d'abord, la forte participation des adhérents aux événements qui scandaient la vie de l'association. Le congrès

de Luchon, en mai 1975, rassembla 704 congressistes[2482], soit autant que congrès de Dijon, deux ans plus tôt, lorsque l'association comptait 1200 adhérents de plus. Les congrès suivants attirèrent également de nombreux adhérents, bien que la chute des effectifs de l'association s'y ressentît davantage. Si l'on s'en tient aux chiffres publiés par la presse, il y aurait eu entre 600 et 650 congressistes à Limoges en 1977 et 500 à Strasbourg en 1979[2483]. Mais en l'absence de décompte exact publié et validé par le bureau de l'association, l'on serait tenté de croire que ces chiffres ont été exagérés à des fins publicitaires. En effet, le nombre de votants, mentionné pour deux des motions adoptées par le congrès de Limoges (184 et 228), et les recettes de ce congrès, inscrites au budget 1976-1977, laissent penser que la fréquentation était inférieure aux totaux affichés[2484]. Ces congrès n'en restaient pas moins de véritables événements, mobilisant de 10 à 15% des adhérents, et susceptibles, par le nombre d'ateliers organisés, de faire impression sur les journalistes.

Les activités des régionales témoignaient, elles aussi, du dynamisme de l'association. Les comptes rendus des réunions des responsables de régionales – publiés, de manière intermittente, dans le bulletin puis dans le supplément –, puis, à partir de janvier 1976, la publication systématique d'un bref compte rendu des différents travaux des sections locales permettent d'avoir une vue d'ensemble des régionales actives entre 1972 et 1981. On est ici tributaire des informations que les bureaux des régionales voulaient bien transmettre aux instances nationales, aussi serait-il hasardeux de prétendre dresser un compte rendu exact de ce qui se faisait dans chaque régionale à partir de cette seule source. Néanmoins, l'hypothèse de régionales actives mais n'entretenant aucun lien avec les instances nationales paraissant peu probable, le tableau d'ensemble reflète sans doute assez fidèlement la réalité.

Sur les vingt-six académies du territoire métropolitain – l'académie de la Corse étant créée en 1975[2485] - seules trois régionales restèrent continûment inactives entre 1972 et 1981, signe de la réalité de l'enracinement local de l'AFEF. Mais le classement ci-dessus montre aussi la fragilité de ces structures. En effet, les régionales actives de manière intermittente

[2482] « Le congrès de Luchon », *FA*, n°31, septembre 1975, pp. 11-12.
[2483] D'après les coupures de presse reproduites dans le *FA*, supplément du n°40, décembre 1977, pp. 24-26 ; et supplément au n°46, juin 1979, p. 8.
[2484] Pour le décompte des votes de motions, voir *FA*, supplément du n°40, décembre 1977, pp. 13 à 15. Le bilan financier (p. 10) fait état, pour le congrès, de recettes évaluées à 20 430 F, pour un droit d'inscription de 30 F. Mais ce total incluait aussi l'apport des éditeurs, qui payaient à l'association le droit de tenir un stand pendant la durée du congrès. Le bilan financier du congrès précédent, qui détaillait l'origine des recettes, montre que leur apport pouvait être assez élevé : 48% des recettes pour le congrès précédent (cf. *FA*, n°31, septembre 1975, p. 14).
[2485] Pour une vision complète du découpage des académies et de son évolution, voir Jean-François Condette, *Les recteurs d'académie en France, de 1808 à 1940,* tome I, *La formation d'une élite administrative au service de l'Instruction publique*, Lyon, INRP, 2006, « L'évolution de la carte des académies en France depuis 1808 », pp.126-144.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

sont presque deux fois plus nombreuses – quinze – que les régionales actives sur l'ensemble de la période – huit. Les profils des académies concernées laissent penser que les facteurs personnels – engagement d'un petit nombre de militants prêts à assumer les tâches administratives liées à la structuration et à l'animation de la régionale – pesaient davantage que les caractéristiques de l'académie. Ainsi, en dépit de ses effectifs et de l'importance de son pôle universitaire, l'académie d'Aix-Marseille n'eut-elle pas de régionale structurée de manière continue, à la différence de l'académie de Poitiers, qui, sur la base de ces critères, pouvait y sembler moins disposée[2486]. Si l'AFEF ne parvint pas à avoir une activité structurée dans toutes les académies, ce bilan général atteste néanmoins de sa vitalité et de l'existence, sur l'ensemble du territoire et pas seulement près du siège parisien, d'un noyau de militants engagés.

Tableau 73 Régionales de l'AFEF actives entre 1972 et 1981

Statut	Régionales
Actives de manière continue ou quasi-continue (pas plus d'une année d'interruption)	Bordeaux ; Montpellier ; Nancy ; Nantes ; Paris ; Poitiers ; Strasbourg ; Toulouse
Actives par intermittence	Aix-Marseille ; Amiens ; Caen ; Clermont-Ferrand ; Dijon ; Grenoble ; Lille ; Limoges ; Lyon ; Nice ; Orléans ; Reims ; Rennes ; Rouen ; Versailles
Inexistantes	Besançon ; Corse ; Créteil (mais activités éventuellement jumelées avec Paris ?)

(NB : dans certaines académies, ce sont, en réalité, sur des départementales que reposent l'essentiel de l'activité)

Le resserrement des adhésions sur ce noyau de militants actifs freina mécaniquement l'extension de l'AFPF/AFEF au-delà de son champ de recrutement initial, le secondaire et le supérieur.

* La résistance des clivages catégoriels : de l'adhésion à l'engagement

La volonté de bâtir un lieu d'échange et de synthèse entre les professeurs des différents niveaux, constitutive du projet de l'AFPF, allait à l'encontre des traditions d'un monde enseignant fortement hiérarchisé, où modes de formation et de recrutement, conditions d'exercice, rémunération, creusaient la distance entre les catégories. Au congrès de Dijon en mai 1973, à l'issue d'un long débat, l'assemblée générale de l'Association française des professeurs de français opta pour un nouveau titre, Association française des enseignants de français. Elle réaffirmait ainsi, après six années d'existence, son ambition inter-catégorielle. L'adoption d'une politique tarifaire modulée sur les indices en mai

[2486] On a pris ici pour critère le nombre de diplômes de lettres délivrés dans les facultés de Poitiers et d'Aix Marseille. « Enseignement supérieur universitaire ; statistiques des examens et diplômes délivrés en 1976 », TS n° 4742, novembre 1977, 176 p.

1976[2487] et la création d'un tarif d'adhésion couplée APMEP-AFEF pour les instituteurs en mai 1978[2488] s'inscrivaient dans la même ligne : nul obstacle, symbolique ou matériel, ne devait s'opposer au rassemblement de tous les enseignants, par delà les différences de corps et de catégorie.

Mais ces initiatives successives témoignent, dans le même temps, des difficultés que rencontrait l'association pour donner corps à cette réalité. L'adoption d'un système de fichier modernisé permit aux responsables de l'association, à partir de 1972-1973, d'avoir une connaissance précise de la ventilation des adhérents par niveau d'enseignement. Malheureusement, ces informations n'ont été publiées dans le bulletin que pour les années 1972-1973, 1973-1974 et 1974-1975. Bien que partielles, ces données permettent d'apprécier la capacité de l'AFEF à s'implanter dans les différentes catégories et le poids numérique de chacune de ces catégories dans l'association.

Tableau 74 Représentativité de l'AFEF dans les divers groupes ciblés en 1972-1973

	Nombre d'adhérents[a]	Effectifs du groupe de référence[b]	Représentativité de l'association
Pré-élémentaire	64	48670	0,1%
Élémentaire	512	203812	0,3%
CEG	425	13252	3,2%
CES	1910	26818	7,1%
CET	103	6125	1,7%
2nd cycle classique et moderne	1457	13397	13,2%
2nd cycle technique	318		
École normale	236	300	78,7%
IUT, Université	338	n.d.	
IDEN	114	667	17,1%
IPR, IG, administratifs	138	n.d.	
Autres (Enseignement agricole, privé, retraités, stagiaires, étudiants, divers)	275	n.d.	

a : Source : *FA*, n°31, septembre 1975, p. 19.
b : Source : Tableaux de l'éducation nationale, 1974.

On notera tout d'abord le choix, éminemment politique, de privilégier, dans ces statistiques, l'établissement d'enseignement sur le corps d'appartenance. L'on ne voulait pas mettre en exergue les différences de diplôme ou de statut des adhérents mais plutôt vérifier si l'association était bel et bien ouverte aux différentes facettes de l'enseignement du français. Ce choix complique bien sûr l'analyse : sur certains points, il faut se contenter d'hypothèses.

[2487] Assemblée générale et conseil d'administration, 22 mai 1976, *FA*, supplément au n°35, septembre 1976, p. 4.
[2488] Assemblée générale et conseil d'administration, 20 mai 1978, *FA*, supplément au n°42, juin 1978, p.4.

La représentation de l'enseignement élémentaire au sein de l'AFPF était contrastée. Seule une infime fraction des instituteurs – population qui historiquement restait étrangère aux associations de spécialistes – adhérait à l'association. On a signalé, au chapitre précédent, les obstacles – polyvalence, éloignement de la culture universitaire – qui pouvaient expliquer cet échec. Mais ce faible ancrage chez les instituteurs contrastait avec l'excellente implantation de l'association des cadres de l'enseignement primaire.

Avec près de 79% d'adhérents à l'AFEF, les professeurs d'école normale de lettres et grammaire était la catégorie de très loin la mieux représentée. L'engagement de l'AFPF en faveur d'une rénovation de l'enseignement du français inspirée notamment par la linguistique, et ce dès le manifeste de Charbonnières, le soutien inconditionnel qu'elle apportait aux équipes chargées de l'expérimentation du plan Rouchette, l'engagement des linguistes dans ses rangs faisaient de l'AFEF le foyer naturel des professeurs d'école normale engagés dans l'expérience[2489]. L'on remarquera aussi les bons résultats obtenus par les campagnes de recrutement effectuées auprès des IDEN. Avec un peu moins de 20% d'adhérents, les IDEN étaient correctement représentés dans l'association. S'agissait-il d'IDEN plus particulièrement investis dans l'expérimentation du plan Rouchette ? Ou de ceux qui avaient un profil littéraire ? En l'absence de données supplémentaires, il semble difficile de trancher.

Pour les PEN, et à un moindre degré pour les IDEN, il ne s'agissait pas tant, en adhérant à l'AFEF, de rénover leurs propres pratiques d'enseignants, que de militer pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Au sein de l'association, ils conservaient donc, à l'égard des instituteurs, la position de prescripteurs qu'ils avaient dans l'institution ; relation hiérarchique, sensible dans certains articles, qui recréait dans l'association les tutelles du milieu professionnel. Les réflexions de Georgette Manesse, professeur à l'école normale du Bourget, sur les résultats d'une enquête relative à l'enseignement du français à l'école élémentaire, en donnent une illustration : elle relevait, dans les réponses des lecteurs, des « *termes fortement influencés par la description traditionnelle du processus d'acquisition* », elle y regrettait l'absence de « *description correcte du langage* », elle dénonçait telle ou telle idée fausse ou une « *conscience encore confuse des moyens de remettre en cause ce dont on souffre* », se posant ainsi en détentrice d'un savoir dont ses interlocuteurs étaient dépourvus[2490]. On était loin du dialogue entre

[2489] Engagement massif confirmé par le témoignage d'Hélène Romian, qui évoque « un nombre significatif » de membres des équipes expérimentales adhérant à l'AFEF. Entretien avec Hélène Romian, 30 mai 2003.
[2490] Georgette Manesse, « Quelques réflexions sur un questionnaire », *FA*, n°22, mai 1973, pp. 95-96.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

pairs, modèle sous-jacent de l'enquête telle que la pratiquaient d'ordinaire les associations de spécialistes ou les CRAP.

Dans le terreau traditionnel des associations de spécialistes, le second degré général, l'implantation de l'association, au sommet de son expansion, était somme toute modeste : 13,2% des professeurs de lycée[2491], 7,1% des professeurs de CES et 3,2% des professeurs de CEG. Ce dernier pourcentage est à manier avec précaution : à cette date déjà, une part non négligeable des professeurs de lettres-langues vivantes s'était spécialisée dans l'enseignement des langues vivantes. Il faut donc sans doute réévaluer à la hausse le pourcentage des adhérents de l'AFEF parmi les PEGC effectivement chargés d'un enseignement de français.

Dans le second cycle, l'implantation de l'AFEF était, semble-t-il, aussi bonne, sinon meilleure dans les sections techniques que dans les sections classiques et modernes[2492]. En revanche, les différences observées entre lycées, CEG et CES sont importantes. Effets conjugués du corps d'appartenance, de la taille de l'établissement et de la proximité d'un centre universitaire ? Les professeurs de type lycée (certifiés et agrégés) auraient, si l'on retient la première hypothèse, adhéré plus volontiers à l'AFEF que les PEGC. Le taux d'adhésion des professeurs de lettres de CES reflèterait alors l'agrégation des comportements tranchés des PEGC et des professeurs certifiés mêlés dans ces établissements[2493]. Le taux d'adhésion des PEGC de CEG, supérieur au taux d'adhésion des instituteurs, mais inférieur à celui des professeurs de type lycée, traduirait dans ce cas leur situation d'intermédiaire – par leur formation, leur bivalence, leurs conditions d'exercice – entre premier et second degré.

Un professeur affecté dans un CEG était aussi intégré dans une équipe pédagogique beaucoup plus restreinte, où les diverses tendances pédagogiques avaient nettement moins de chances d'être représentées que dans un grand lycée. Il courait donc le risque, en s'engageant

[2491] On suppose que les professeurs enseignant dans les petites classes d'un lycée non encore délesté de son premier cycle sont comptabilisés ici parmi les professeurs du second cycle puisqu'ils ne figurent nulle part dans le tableau.

[2492] Si l'on ne dispose pas de la ventilation détaillée des professeurs de lettres par établissement, on connaît en revanche les effectifs d'élèves dans les différents types de lycée (polyvalent, technique, classique et moderne) : 47,8% en lycée classique et moderne, 34,6% en lycée polyvalent, 17,7% en lycée technique en 1973-1974. Sachant que les horaires de lettres étaient plus réduits dans les sections techniques, la proportion des professeurs de lettres affectés dans un établissement technique, sur le total des professeurs de lettres de lycée, était sans doute inférieure à 17,7%. Or, sur la totalité des adhérents de l'AFEF affectés en second cycle, 17,9% exerçaient dans le technique. (Les professeurs de lycées polyvalents enseignaient à la fois dans les sections techniques et les sections générales : on a supposé qu'ils étaient comptabilisés par l'AFEF dans le second cycle général). (« Répartition des établissements de l'enseignement du second degré selon la nature, le mode de gestion et le nombre des élèves qu'ils accueillent en 1973-1974, TS, n°4531, mars 1975, 6 p. Les données disponibles pour 1972-1973 ne permettent pas ce type de calcul).

[2493] Simulation réalisée à partir des données publiées dans *TEF*, 1974.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

sur des voies originales, d'être constamment isolé, en butte aux critiques de ses collègues ou du directeur de collège[2494]. Pour peu qu'il enseigne dans un CEG rural, la participation aux réunions de l'association, aux formations proposées par les universités, se heurtait aussi à des obstacles matériels qu'il ne faudrait pas négliger. Il semblerait, en tout cas, que la plupart des associations de spécialistes aient eu des difficultés à attirer les PEGC en leur sein[2495].

L'implantation en CET était plus faible encore que l'implantation en CEG, alors qu'il s'agissait, dans les deux cas, de professeurs bivalents. Si les programmes et les manuels créaient un terrain commun entre les divers professeurs du premier cycle, l'enseignement professionnel constituait un univers à part, peu touché, par les initiatives de l'AFEF, lors même que les orientations fixées dans les nouvelles instructions officielles pour les classes de préparation au CAP s'inspiraient des idées novatrices portées par cette association[2496].

L'on notera enfin la très bonne implantation de l'AFEF dans l'enseignement supérieur. Cet engagement pouvait revêtir des significations différentes suivant la fonction exercée. Pour les enseignants des IUT, la démarche qui conduisait à l'AFEF ne différait guère de celle des professeurs du second degré : de l'invention de nouvelles méthodes d'enseignement de la langue dans le second cycle, à la mise en place, toute récente, des enseignements de technique d'expression dans les IUT, les problèmes soulevés et les pistes explorées étaient proches.

La position de ceux qui enseignaient en université était plus complexe. Ils étaient d'abord, enseignants de français – ou plus exactement de langue, de littérature, de linguistique ou d'histoire littéraire – et à ce titre, pouvaient, tout comme les enseignants du second degré, s'interroger sur la nature, les contenus, les pratiques de leur enseignement. Ainsi Claude Burgelin – normalien d'Ulm, agrégé de lettres, président de la régionale de Lyon avant de devenir président de l'AFEF en 1975 – lança-t-il diverses expériences dans la faculté de Lyon: enseignement de l'expression, cours de psychanalyse et littérature, groupe informel d'auto-formation entre assistants etc.[2497] Ces universitaires partageaient, avec les professeurs des autres niveaux, la même soif de prendre possession de nouveaux outils – la linguistique, la sociologie de la littérature, la nouvelle histoire littéraire etc. – pour renouveler la lecture des textes, pour irriguer leur enseignement.

[2494] Réponse écrite au questionnaire de 2005, femme PEGC, membre du bureau de l'AFE/PF dans les années 1970.
[2495] D'après les échanges du séminaire REDISCOL.
[2496] Circulaire du 12 janvier 1973, « Instructions pour l'enseignement du français dans les collèges d'enseignement technique (préparation du CAP en trois ans) », *BOEN*, n°4, 25 janvier 1973, p. 229 *sqq.*
[2497] Entretien avec Claude Burgelin, 14 décembre 2005.

Ces derniers étaient aussi formateurs des futurs professeurs de lettres – puisque tel était le destin d'une bonne partie de leurs étudiants. À ce titre, ils s'engageaient moins pour défendre la rénovation de leur propre enseignement, que celle de l'enseignement du second degré. L'attention portée par Pierre Barbéris aux débats sur la formation des maîtres, son engagement, antérieur à la naissance de l'association, pour la défense et la refonte du cursus de lettres modernes l'inscrivent dans cette ligne. Cet aspect les rapprochait, en un sens, des professeurs d'école normale, si ce n'est que la distance professionnelle entre un enseignant du second degré et un enseignant du supérieur était moins grande que celle qui séparait un instituteur d'un professeur d'école normale.

Enfin, l'engagement des universitaires pouvait revêtir une dimension stratégique. Pour des disciplines ou des thématiques dominées dans le champ académique, la rénovation pédagogique offrait un terrain vierge où conquérir une légitimité que ne leur disputeraient pas des disciplines plus institutionnalisées. La même stratégie pouvait être adoptée, sur un plan individuel, par des assistants en début de carrière qui, par le *Français aujourd'hui*, accédaient à la publication plus facilement que par des revues académiques. Telle est en tout cas l'accusation clairement formulée par deux lecteurs en mars 1977. « *La revue est devenue le havre de salut pour des universitaires en mal d'audience* »[2498], regrettait F. Debreuille de Firminy, tandis que Y. Louis de Bayonne s'interrogeait sur l'existence d'un « *impérialisme des assistants du supérieur en mal de communications publiées* »[2499]. En dépit d'une évidente séparation des sphères pédagogique et académique – l'AFPF n'organisant plus, par exemple, de colloque après l'expérience unique de 1970 – on peut se demander, compte tenu de l'importante présence des universitaire, si l'AFPF put apparaître, à un moment donné, comme un lieu où il était utile, pour un assistant, de se montrer pour faire carrière dans tel ou tel domaine de la recherche linguistique ou littéraire. L'enquête reste à faire.

Le niveau d'enseignement et la fonction exercée avaient donc une influence manifeste sur la propension des enseignants de français à adhérer : ce phénomène se reflétait, naturellement, dans la composition de l'association. Compte-tenu des effectifs très variables des différentes catégories auxquelles s'adressait l'AFEF, il y avait déconnexion partielle entre la propension d'un groupe à adhérer à l'AFEF et son poids effectif dans l'association. La décrue des effectifs ne modifiant que de manière marginale cette répartition, l'on se contentera d'analyser la situation en 1974-1975, en raisonnant comme l'association, par lieu d'enseignement, faute de pouvoir mener une analyse catégorielle détaillée. Le document ci-

[2498] Courrier des lecteurs, *FA*, n°37, mars 1977, p. 111.
[2499] Courrier des lecteurs, *FA*, n°37, mars 1977, p. 112.

dessous montre la prédominance du second degré général et technique long dans l'association, avec 71,5% des adhérents, et en son sein, du premier cycle, avec 38,9% des adhérents. En comptabilisant les professeurs d'école normale et les IDEN, la part du premier degré s'élève à 16,3%. Aux côtés de ces deux massifs, le poids des universitaires et de l'enseignement professionnel paraît minime.

Tableau 75 Ventilation des adhérents par niveau d'enseignement en 1974-1975

Situation professionnelle		Effectifs	Poids dans l'association		
Second degré	CES	1607	33,1%	38,9%	71,5%
	CEG	283	5,8%		
	2nd cycle classique et moderne	1239	25,5%	31%	
	2nd cycle technique	268	5,5%		
	IPR, IG, administratifs	76	1,6%	1,6%	
Premier degré	Élémentaire	362	7,4%	8,3%	16,3%
	Pré-élémentaire	43	0,9%		
	École normale	294	6%	8%	
	IDEN	96	2%		
Enseignement supérieur	IUT, Université	281	5,8%	5,8%	5,8%
Enseignement professionnel	CET	86	1,8%	1,8%	1,8%
Autres	Autres (Enseignement agricole, privé, retraités, stagiaires, étudiants, divers)	223	4,6%	4,6%	4,6%
	Total	4569	100%	100%	100%

Source : Source : *FA*, n°31, septembre 1975, p. 19.

Passé le cap de l'adhésion, une culture militante commune gommait-elle, dans le fonctionnement de l'association, les disparités de statut et de fonction entre adhérents ? C'est ce que laisse penser, à première vue, la comparaison entre le profil des adhérents et le profil des participants au congrès de Luchon.

Tableau 76 Participation au congrès de Luchon par catégorie d'adhérents

Situation professionnelle	Adhérents en 1974-1975	Présents au congrès de Luchon (1975)	
		Effectifs	Proportion des adhérents présents au congrès
École normale	294	71	24,1%
Élémentaire	362	63	17,4%
Lycée classique et moderne	1239	189	15,3%
Préélémentaire	43	6	14%
Université IUT	281	37	13,2%
CET	86	11	12,8%
CES	1607	165	10,3%
Lycée technique	268	18	6,7%
CEG	283	16	5,7%
Autres (administration, inspection, enseignement privé, agricole etc.)	395	56	s.o.
Non identifiés	s.o.	72	s.o.
Total	4858	704	14,5%

Source : Source : Source : *FA*, n°31, septembre 1975, pp. 5 et 19.

Les différences entre catégories, si visibles dans les pourcentages d'adhésion, étaient globalement neutralisées lorsque l'on examinait la propension des adhérents à participer au congrès. Dans la conclusion du « *Coup d'œil sur un congrès* », bilan du congrès de Dijon (1973), Lucette Chambard célébra l'esprit égalitaire de ces rencontres :

> *« Foisonnantes, affairées, les journées de Dijon furent, mais de façon quasi exemplaire dans une assemblée de cette nature et de cette ampleur, exemptes de formalisme. Elles donnèrent, me semble-t-il, une bonne image de ce que l'AFEF veut être : une collectivité de travail où chaque enseignant peut trouver sa place et ses interlocuteurs, quels que soient sa formation, sa notoriété et le milieu où il exerce. C'est volontairement que ce compte rendu ne cite que très peu de noms : il en pourrait donner de fort connus ; il y avait beaucoup "d'auteurs" parmi les congressistes, beaucoup de gens qui sont à la point de la recherche théorique ou appliquée dans nos disciplines fondamentales…. »*[2500].

Image « bonne » mais trompeuse ? L'égalitarisme affiché du congrès de Dijon, marqué symboliquement, dans ce compte rendu, par l'anonymat de tous les participants y compris des « *auteurs* », n'était déjà plus de mise au congrès de Luchon en 1975. De la foule des participants se détachait une tête d'affiche, et non des moindres, Roland Barthes, invité vedette mis en avant par l'AFEF dans la publicité faite autour du congrès. Stratégie payante,

[2500] Lucette Chambard, « Coup d'œil sur un congrès », *FA*, n°23, octobre 1973, p. 13.

semble-t-il, puisque l'AFEF invita ensuite Pierre Bourdieu à Limoges en 1977, et Antoine Prost à Lille en 1982. Il est vrai, cependant, que la vedettisation d'un historien et d'un sociologue – étrangers aux études littéraires à proprement parler – ne brisait pas l'égalité de principe des « *enseignants de français* ». Par delà les symboles, les universitaires jouèrent longtemps un rôle de premier plan dans l'association

L'on ne dispose malheureusement que d'informations très parcellaires sur la composition du conseil d'administration qui n'était jamais publiée. Il faut se contenter des bulletins de vote régulièrement intégrés dans la revue pour le renouvellement par tiers du conseil d'administration chaque année, et des quelques commentaires formulés à ce sujet dans les comptes rendus de réunion. S'y reflète un constant souci de démocratie interne : respect des règles de renouvellement – comportant l'interdiction d'exercer plus de trois mandats successifs de trois ans[2501] – démission d'office, appliquée pour la première fois en 1973, des membres du conseil d'administration non assidus. Ces mesures traduisaient une volonté de renouvellement qui se heurta bien souvent à la pénurie de candidats[2502]. Il est difficile, sur cette seule base, d'évaluer la place des universitaires dans le conseil d'administration[2503].

Le bureau, composé d'une vingtaine de membres (le total variait) était, quant à lui, élu chaque année par le conseil d'administration parmi ses membres. Jusque en 1975, le conseil suivit la règle fixée en 1970 : il désigna un ou deux vice-présidents par niveau d'enseignement afin de refléter la diversité des adhérents. À compter de 1975, ce principe fut abandonné : le nombre de vice-présidents repassa à deux, tandis que les autres membres du bureau se voyaient assigner des tâches fonctionnelles ou politiques, sans distinction de niveaux[2504].

Jusqu'au congrès de Limoges en 1977, les membres de l'enseignement supérieur y occupèrent une place de choix, comptant pour un quart à un tiers du total des membres. À leurs côtés, toutes les catégories étaient présentes – dans des proportions variables – à l'exception des professeurs de CET, qui n'y eurent un porte parole qu'entre 1972 et 1974. Signe de l'investissement que les universitaires étaient prêts à consentir à l'AFEF, cette surreprésentation traduisait aussi la tutelle symbolique que ces derniers exerçaient sur les autres membres, avec leur accord. Puisque la rénovation de l'enseignement du français devait

[2501] Conseil d'administration, 30 novembre 1974, *FA*, n°30, mai 1975, p. 16.
[2502] Compte rendu de l'assemblée générale, 1er juin 1973, *FA*, n°23, octobre 1973, p. 14.
[2503] Si l'on peut retrouver le nom des candidats, on ignore tout, en revanche, des membres démissionnaires – démission volontaire ou démission d'office.
[2504] Conseil d'administration, 9 mai 1975, *FA*, n°31, septembre 1975, p. 19.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

s'appuyer sur les recherches scientifiques, les universitaires avaient leur place à la tête de l'association qui prétendait incarner ce mouvement. Ainsi s'explique, sans doute, le choix d'un président universitaire, choix renouvelé, après la démission de Barbéris en 1975, avec l'élection de Claude Burgelin, maître-assistant à l'université de Lyon. Ce choix ne souleva aucun problème de principe: l'autre candidat pressenti, Jean-Claude Chevalier[2505], était, lui aussi, un universitaire.

Cette interprétation trouve confirmation dans le sort réservé aux PEN. Bien que massivement engagés dans l'association, et très actifs en son sein, ils n'y jouaient pas le même rôle que les universitaires : on ne compte guère, entre 1972 et 1979, qu'un ou deux PEN dans le bureau de l'association, et à partir de 1979, plus aucun. Champions de la rénovation dans l'école primaire, ils ne pouvaient pourtant prétendre à la même légitimité scientifique que les universitaires. Si la Franco-Ancienne avait longtemps placé à sa tête les professeurs des khâgnes parisiennes, inspecteurs généraux en puissance, l'AFEF concourut à l'affirmation – éphémère – des universitaires comme nouveaux maîtres à penser des professeurs du second degré.

Les universitaires perdirent pourtant leur rôle prépondérant dans l'association à la fin des années 1970. En 1977 et 1978, Michel Dabène, Jean-Claude Chevalier, Sylvain Roumette et Valérie Tasca, quatre anciens piliers de l'association, quittèrent le bureau, sans doute suite à l'expiration de leurs mandats au conseil d'administration. Ils ne furent pas remplacés par des universitaires mais par des professeurs de lycée dont la présence au bureau s'accrut dans des proportions significatives, passant de 3 pour 25 en janvier 1976, à 7 pour 22 en avril 1979 : trace d'un désengagement progressif des universitaires, que reflètent plusieurs témoignages[2506].

Cette évolution se concrétisa dans la nouvelle structure choisie par le conseil d'administration réuni au congrès de Strasbourg le 3 juin 1979. En lieu et place d'un président, le conseil d'administration y désigna un secrétariat national de quatre membres assumant de façon collégiale les anciennes fonctions du président. À leurs côtés officiaient un trésorier et un trésorier adjoint, deux représentants du comité de rédaction de la revue et un représentant de chaque section régionale ou départementale (trois pour la région

[2505] Entretien avec Claude Burgelin, 14 décembre 2005.
[2506] Jean-Claude Chevalier, André Chervel, Claude Burgelin, Pierre Barbéris, etc.

parisienne). L'assemblée générale de 1981 inscrivit ce nouveau fonctionnement dans les statuts[2507].

Signe des temps nouveaux, les quatre membres du secrétariat national, Marie-France Azéma, Alain Boissinot, Simone Chevalier et Nicole Le Loch, étaient professeurs de lycée. De surcroît, alors que l'association avait jusqu'ici était dirigée par des hommes, le secrétariat national était aux trois-quarts féminin, image fidèle, désormais, du groupe des professeurs de français dans le second degré. Le nom des représentants des régionales et départementales n'étant pas publié dans le bulletin, la composition apparente du bureau était désormais la suivante : cinq professeurs de lycée, deux universitaires et un professeur de collège. Le projet de synthèse intercatégorielle avait-il vécu ?

* « Quelque chose d'un tout petit peu élitiste … »[2508]

Sur le plan professionnel, la ligne de l'AFPF avait été définie clairement par Barbéris dans les premières années de l'association. Celle ligne reposait sur deux postulats : la rénovation de l'enseignement du français devait se nourrir des travaux universitaires (nouvelles méthodes critiques, linguistique, sociologie, sciences de l'éducation etc.) et elle devait être prise en charge par les enseignants eux-mêmes, rassemblés au sein de l'association et dans des instituts conçus sur le modèle des IREM, pour réfléchir et travailler collectivement à la refondation de leur enseignement. « *Enseigner c'est chercher*» [2509] déclarait encore Pierre Barbéris aux congressistes réunis à Dijon en juin 1973.

L'on a vu quelles difficultés cette conception avait pu soulever dès les premières années d'existence de l'association. Loin de s'aplanir, celles-ci s'accentuèrent encore avec le temps. En effet, portée par un vaste courant favorable au changement, l'AFPF pouvait, à ses débuts, escompter une réforme rapide de la formation initiale des enseignants de français, ainsi que la mise en place d'une véritable formation permanente, conditions nécessaires au travail de rénovation qu'elle se proposait d'entreprendre. Avec le reflux de l'euphorie réformatrice, cette perspective s'éloignait, plaçant l'association dans une position délicate.

L'AFEF pouvait-elle assumer seule le recyclage des enseignants ? Cette hypothèse était solennellement rejetée par le président de l'association, Claude Burgelin, qui avait succédé à Pierre Barbéris en 1975 :

[2507] Révision des statuts, *FA*, supplément au n°53, mars 1981, p. 8.
[2508] Entretien avec Claude Burgelin, 14 décembre 2005.
[2509] Pierre Barbéris, «Rapport d'activité », *FA*, n°23, octobre 1973, p. 9.

> *« Nous n'avons pas les moyens de diffuser systématiquement de l'information scientifique ou pédagogique. Nous n'avons ni décharge ni crédits et nous n'avons pas à nous substituer à notre employeur : c'est à lui qu'il revient de nous donner les moyens d'exercer correctement notre métier »*[2510].

Cette position de principe était le pendant logique de la pression exercée, tant au niveau local que national, pour obtenir des autorités et des universités une réforme ambitieuse de la formation. Mais si l'attitude adoptée à l'égard des interlocuteurs officiels était claire, en interne il n'en allait pas de même.

En effet, l'absence de recyclage général était un obstacle sérieux au développement des activités de l'association, comme le rappela, lors d'une réunion organisée en novembre 1974, une responsable de la régionale de Poitiers : « *C'est souvent parce qu'ils sentent le besoin d'un recyclage que les enseignants viennent à l'AFEF, mais […] ils ne peuvent pas y travailler utilement s'ils ne sont pas recyclés* » [2511]. Sur le terrain, les régionales s'adaptaient tant bien que mal, proposant parfois un « *recyclage "sauvage"* » – pour reprendre l'expression qui figure dans le compte rendu de cette même réunion – mais cette solution n'était guère satisfaisante[2512].

Sensible dans les congrès, comme dans les réunions locales, le problème de l'inégal niveau d'information scientifique des adhérents se posait aussi pour la revue. L'arrivée d'une nouvelle équipe de rédaction, sous la houlette de Jean Verrier, en 1975, rouvrit le débat. Reprenant la méthode utilisée par André Reboullet huit ans plus tôt, au moment du lancement de la revue, la nouvelle équipe avait enquêté auprès des congressistes rassemblés à Luchon pour connaître leurs attentes. Le questionnaire posait notamment la question de la « lisibilité » de la revue. Sur les 197 questionnaires reçus, 39% ne comportaient pas de réponse directe à la question. Sur les 121 personnes qui avaient répondu, 56 faisaient état de difficultés de lecture, les problèmes matériels n'étant invoqués que par 8 d'entre elles. Au total, près de 40% des lecteurs qui s'étaient exprimés trouvaient donc la revue difficile d'accès. Fallait-il en revoir la formule ?

Le compte rendu du questionnaire montrait assez que la nouvelle équipe n'avait pas l'intention de transiger sur l'ambition théorique des articles publiés. Devant la demande,

---

[2510] Claude Burgelin, «À quoi sert l'AFEF », éditorial, *FA*, n°42, juin 1978, p. 1.

[2511] Compte rendu de la réunion des régionales du 30 novembre 1974, propos attribués à Madame Gasse (Poitiers), *FA*, n°30, mai 1975, p. 19.

[2512] Sur ces ambiguïtés, voir les analyses de Jean Verrier, « Formation des enseignants : le recours associatif », dans *La formation continue des enseignants*, n°96 d'*Éducation permanente*, 1989, pp. 239-242.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

exprimée par plusieurs adhérents, de fournir un « *lexique minimal* », « *un vocabulaire technique en linguistique et en littérature* », ou un « *article de fond simple et clair* » qui faciliteraient l'accès aux articles les plus techniques, elle s'était immédiatement dérobée :

> *« Nous devons tous travailler ensemble, il ne saurait y avoir d'un côté des chercheurs qui jargonneraient à plaisir, de l'autre des praticiens qui n'auraient pas besoin de remises en cause théoriques pour rénover leur pratique et, entre les deux, une malheureuse équipe de rédaction qui devrait et pourrait dire aux uns ce que disent les autres! »* [2513]

La rédaction refusait d'assumer une tâche de vulgarisation scientifique qui lui semblait étrangère à la démarche même de l'AFEF. Comme le soulignait cette réaction, le problème du niveau d'information des adhérents rejoignait celui de l'articulation entre réflexion théorique et recherche pédagogique. Pouvait-on dispenser les adhérents et les lecteurs d'une réflexion théorique élaborée pour se concentrer plus directement sur les questions pédagogiques ? Pour le nouveau comité de rédaction, justifié dans ses positions par les réponses de certains adhérents, il ne pouvait être question de séparer les deux aspects du travail de l'association.

Au congrès de Luchon, la question avait aussi été soulevée lors des débats sur la formation des maîtres. D'après le compte rendu des débats, une opposition s'y était manifestée « *entre d'une part la revendication énergique d'un savoir, d'une "scientificité", d'autre part la méfiance à l'égard du "matraquage" par les universitaires de telle ou telle "spécialité"* ». La mise au point qui suivait confirmait les positions de l'association :

> *« L'opposition entre la recherche et l'enseignement, entre la recherche dite fondamentale et la recherche dite pédagogique est un phénomène historico-politique. Pour sortir de l'impasse où nous enferme cette opposition, il faut affirmer qu'il n'existe pas de formation sans recherche, et que la recherche dite pédagogique est une réflexion* ***théorique*** *portant, pour l'enseignement du français, sur les phénomènes scolaires considérés par rapport à la langue maternelle »* [2514].

Ainsi se trouvait confortée, contre ce qu'on suppose être une minorité d'adhérents, un postulat fondateur de l'AFEF : celui du lien entre recherche théorique et recherche pédagogique. Aux enseignants d'assumer, comme ils pouvaient, ce lien. En pratique, la coexistence du supplément et de la revue offrait un moyen de gérer ces tensions. Conçu initialement pour faciliter la circulation des travaux entre les régionales, le supplément s'était vu confier, dès sa création, la mission d'aider les adhérents à mieux articuler théorie et pratique. Le groupe de travail chargé, dans le courant de l'année 1972, d'en définir les

[2513] Marie-France Azéma, « Questions au questionnaire », *FA*, supplément au n°32, janvier 1976, pp. 3-4.
[2514] Compte rendu des discussions du congrès de Luchon, mai 1975, *FA*, n°31, septembre 1975, p. 26.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

contenus, l'avait présenté comme un support permettant de diffuser « *des éléments orientés plus directement vers la pratique de la classe* » [2515]. Quatre types de documents devaient y trouver leur place : des conférences données dans les régionales, des réalisations pédagogiques si possible collectives, des modes d'emploi critiques de manuels et des analyses d'ouvrages théoriques importants étudiés en vue de la pratique. Ainsi pouvait être conservée la ligne exigeante de la revue.

Cette séparation des fonctions s'accentua avec l'arrivée de la nouvelle équipe de rédaction en 1975. Soucieuse d'améliorer les ventes de la revue, elle plaida pour l'adoption de numéros thématiques, plus vendeurs, ce qui repoussait nécessairement vers le supplément les contributions liées à l'actualité. Au conseil d'administration du 22 mai 1976, l'on convint de rassembler dans le supplément, partie pédagogique et « vie de l'association »[2516]. Cette réorganisation n'était pas seulement un détail technique, à en croire Jean Verrier ;

> *« L'AFEF, en fait, j'y ai surtout eu un tout petit peu ma place, encore, par rapport à la revue. Avec une tension qui a toujours existé entre la revue et l'association […] Les premiers numéros, les tous premiers numéros, on voit à l'intérieur […]les pages de couleur, c'était les pages de l'association, un peu enquiquinant comme sont les journaux syndicaux, d'association, paroissiaux, je sais pas trop quoi… Alors nous quand on est arrivés, il y a eu des discussions : "On va mettre ça à part, on va faire un supplément, dans le supplément il y aura… " En plus ça s'expliquait parce qu'on a décidé que les numéros seraient thématiques [...].Maintenant on va regrouper les articles sur un thème, simplement on ne va pas pouvoir suivre l'actualité, il faut préparer au moins quatre ou deux ou six numéros à l'avance, donc pour l'actualité, il faut un supplément qui dira "la régionale de Paris se réunit machin chouette", "Genette va parler de tata"," le congrès à préparer", des choses politiques et puis des trucs pour la classe. " Tiens, il y a quelqu'un qui envoie un article, ça tombe pas dans le numéro sur la lecture, lui il fait le théâtre, mais on n'a pas de numéro de théâtre avant 2 ans", et bien dans le supplément, on va mettre quelqu'un qui a fait une expérience avec un comédien à Pétaouschnock. On met ça dans le supplément … alors en interne à la maison, ceux qui s'occupaient du supplément, Mougenot disait," On n'est pas la poubelle de la revue"[…] mais ça, ça se réglait ici, donc il n'y avait pas de problèmes… Plus compliqué, l'association étant nationale, les gens de Périgueux ou de Toulouse nous disaient, « Oh là ! oh ! les parisiens vous vous faites plaisir avec votre numéro sur " Je sais pas trop quoi"… Alors un numéro de compte rendu de l'oral à Limoges, le congrès, d'accord, mais un autre numéro sur l'attention au texte, sur les textes de presse, par exemple, et la grammaire de la phrase, "ça c'est les linguistes de Paris qui s'amusent, ils se font plaisir en se faisant un numéro … "[…] On voulait aussi, avec Daniel Delas en particulier, je l'ai fait venir comme adjoint, puis après il a pris la main, on voulait que cette revue intéresse non seulement les pédagos, mais qu'on sorte du cadre des pédagos, que ça intéresse des politiques, que ça intéresse des parents d'élèves, que ça intéresse des gens qui sont, je ne sais pas quoi, plombiers ou aviateurs, et qui ont leurs gamins qui sont à l'école, et*

[2515] « Un supplément à la revue ? Pourquoi », *FA*, n°20, janvier 1973, p. 16.
[2516] Conseil d'administration et assemblée générale du 22 mai 1976, *FA*, supplément au n°35, septembre 1976, p. 3.

qui se disent "Tiens c'est marrant ça, ils font des jeux poétiques, ça c'est drôle", que ce soit une revue littéraire, quoi, à la limite… c'est vrai qu'on avait, qu'on a cette aspiration, à y prendre plaisir aussi, on s'aime bien, il y a des petites bouffes c'est sympa, bon "les risques du polar", bon et "Eh là haut vous", on a la base, la France d'en bas, l'AFEF d'en bas qui de temps en temps nous disait, "Eh haut là, vous pensez au congrès camarades", et oui oui… nous on entretient le risque du polar »[2517]

D'un côté le supplément, reflet des activités des régionales, et de la vie de l'association, aux ambitions théoriques plus limitées, ouvert aux expériences les plus modestes, de l'autre, la revue, pilotée par un comité de rédaction, où les universitaires, sans être majoritaires, jouaient un rôle moteur, expression d'une intelligentsia parisienne, détachée des préoccupations de l'enseignant « de base », mais aussi du projet militant ? Les tensions étaient inévitables. Elles affleurent à plusieurs reprises dans la revue. La réaction d'A. B. de Quimperlé, en mars 1977, était révélatrice.

Après avoir souligné le peu de place réservée à l'action du bureau et la désinvolture avec lequel cet aspect était traité – le bref résumé des interventions était intitulé « Et au bureau, qu'est-ce qu'ils font ? » - il poursuivait :

« "Qui parle à qui ?" dans ces articles qui semblent commun un écho, comme un reflet, comme un miroir des colloques, des tables rondes, des ateliers auxquels ils ont participé, si loin de nous, qui dans nos provinces écartées avons encore le souci des programmes, des manuels….et des parents d'élèves » [2518].

Lorsque pour des raisons financières, l'on chercha à faire des économies, en septembre 1978, c'est le supplément qui changea de format. En apparence, le projet était toujours le même :

« Nous souhaitons […] publier des articles plus ponctuels […]. Il ne s'agit pas bien sûr de recettes pédagogiques toutes prêtes à être appliquées, mais de " fiches techniques", définissant aussi clairement que possible leurs finalités et leurs assises théoriques, accompagnées, éventuellement, d'une brève bibliographie, et où des pratiques seront proposées »[2519].

En réalité le nouveau format, plus restreint, réduisait encore l'espace concédé à la vie de l'association : les comptes rendus de réunion y étaient plus laconiques, les démarches du bureau moins détaillées. La dissociation était accrue entre, d'une part, la réflexion théorique, le projet culturel – l'ambition de faire une « revue littéraire » – d'autre part, les problèmes pratiques et politiques posés par l'enseignement du français dans les classes. À l'assemblée

[2517] Entretien avec Jean Verrier, 24 avril 2003.
[2518] « Courrier des lecteurs » A.B., de Quimperlé, *FA*¸ mars 1977, p. 111.
[2519] Michel Mougenot, « La nouvelle forme », *FA*, supplément, n°43, septembre 1978, p. 1

générale de mai 1980, des adhérents regrettèrent que l'assemblée générale n'ait pas à débattre du choix des sujets : en vain[2520].

Il y avait dans cette posture un élitisme qui condamnait sans doute l'AFEF à rester un mouvement d'avant-garde et lui interdisait d'élargir son audience à la « masse » des enseignants. Si l'association ne renonça jamais publiquement à l'idée, cruciale pour ses rapports avec ses partenaires institutionnels, qu'elle était appelée à rassembler tous les enseignants de français, ces débats internes témoignaient cependant d'un élitisme intellectuel et professionnel assumé par les dirigeants de l'association. Si l'avant-gardisme professionnel de l'AFEF n'était que le prolongement naturel des orientations choisies à sa création, son engagement sur le terrain politique marquait un tournant dans l'histoire de l'association, tournant esquissé sous la présidence de Barbéris mais assumé plus ouvertement par son successeur, Claude Burgelin.

* « *Prendre parti* »

L'abandon d'un positionnement essentiellement pédagogique se dessina dans le courant de l'année 1972. Dans l'éditorial de novembre 1972, Pierre Barbéris dénonça le « *reflux* », la fin de « *l'euphorie réformatrice* » qui avait caractérisé la période 1967-1971. S'agissait-il simplement de déplorer le retour du conservatisme pédagogique ? Non, derrière la contre-offensive des « *tenants de l'élitisme et du sélectionnisme* », le président de l'AFPF visait le conservatisme politique de ceux qui se satisfaisaient de la « *ségrégation* » opérée entre les enfants. Il rappelait aussi que les *Cahiers pédagogiques* avaient été sanctionnés « *pour avoir découvert et dit que toute réforme dans le domaine de l'enseignement avait une dimension politique* »[2521] : c'était affirmer, par un détour, la dimension éminemment politique de la réforme de l'enseignement du français.

Cette inflexion ne fut pas débattue dans l'association – sinon au bureau – avant le congrès de Dijon, organisé en 1973. Dans son rapport, baptisé à la publication « *Le tournant* », Pierre Barbéris, assuma, devant les congressistes, la nouvelle ligne donnée à l'association : il se réjouissait de ce que « *certaines tendances à l'illusion pédagogique soient dépassées et que chacun se rende compte de plus en plus clairement des délicates et difficiles implications civiques, politiques et idéologiques d'une réforme* »[2522]. À l'issue d'un congrès,

[2520] Assemblée générale, 31 mai 1980, *FA*, supplément au n°51, septembre 1980, p. 2.
[2521] Pierre Barbéris, éditorial, *FA* n°19, novembre 1972, p. 6.
[2522] Pierre Barbéris, « Le tournant », rapport présenté au congrès de Dijon, 1er juin 1973, *FA*, n°23, octobre 1973, p. 7.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

visiblement mouvementé[2523], le bureau éprouva le besoin de sortir de justifier cette évolution dans un article, non signé, intitulé « *Prendre parti ? Sur l'un des problèmes qui se posent à l'AFEF* » [2524].

Il y reconnaissait qu'après le congrès d'Orléans, était venu le temps d'un « *deuxième souffle* ». Les problèmes strictement pédagogiques ne pouvaient plus occuper le « *devant de l'affiche* », comme ils l'avaient fait jusque là. Énumérant les questions politiques soulevées par la réforme de l'enseignement du français, questions qui, comme on l'a vu, avaient été formulées en marge de l'association – la sélection, le problème des valeurs véhiculées par le cours de français, la fonction sociale de l'enseignant de français etc. – le bureau concluait sur un impératif catégorique : c'étaient « *autant de questions que nous ne pouvions pas ne pas poser à l'intérieur de l'AFEF* ».

Après ce constat, le bureau s'efforçait de justifier sa politique face à la double opposition qu'elle suscitait en interne : de la part de ceux qui s'inquiétaient de cette « *politisation excessive* » et des menaces qu'elle comportait pour l'audience de l'association, et de la part de ceux qui reprochaient à l'AFEF « *une certaine mollesse idéologique et un refus de poser les problèmes politiques au fond* »[2525] . Le rappel de cette double opposition qui s'était exprimée au congrès permettait au bureau d'incarner un juste milieu : celui d'une réflexion dont la dimension politique serait directement et exclusivement ancrée sur « *l'agir propre* » de l'enseignant de français, terreau commun à tous les adhérents « *politiques* » et « *non-politiques* »[2526]. Dépassement dialectique des contradictions internes ou compromis boiteux ?

En pratique, la dimension politique de la rénovation de l'enseignement du français fut de plus en plus clairement assumée et revendiquée par l'association. Sur ce point, Claude Burgelin creusa encore le sillon entamé par Pierre Barbéris. L'élaboration du second manifeste de l'association offrit l'occasion d'afficher publiquement cette orientation. Paru en septembre 1977, ce texte intitulé « *1977 : Aujourd'hui le français* » mettait au premier plan les questions politiques. On y invoquait « **la réflexion politique** »[2527] menée par les enseignants de français et, page 13, un intertitre imprimé en gros caractères rappelait au lecteur que, dans la situation actuelle, « *l'enseignement du français [était] un instrument de*

[2523] Sur ce point, voir le récit de René Franck, « Le moins et le plus », *FA*, n°26, mai 1974, pp. 67-69.
[2523] « Question aux questionnaires », supplément au *FA*, n°32, janvier 1976, p. 4.
[2524] « Prendre parti ? Sur l'un des problèmes qui se posent à l'AFEF », *FA*, n°24, janvier 1974, pp. 63-76.
[2525] *Ibid.* p. 74.
[2526] *Ibid.*p. 76.
[2527] *1977 : Aujourd'hui le français*, supplément au *FA*, n°39, septembre 1977, p. 4.

sélection et d'imprégnation idéologique »[2528]. On compte au total, dans ce manifeste de cinquante pages, vingt-trois occurrences du terme politique ou de ses dérivés. Près de sept ans après la polémique suscitée par le plan Rouchette, l'AFEF replaçait officiellement le débat sur le terrain politique.

Divers facteurs ont contribué à cette politisation paradoxale, décalée par rapport aux temps forts du débat public. L'attitude des ministres de l'Éducation nationale fut probablement décisive. À partir du moment où Fontanet, comme Haby, ne faisaient à la rénovation de l'enseignement du français – telle que la concevait l'AFEF – et au dialogue avec les associations, que des concessions de façade, la politique de neutralité prudente, payante aux débuts de l'AFEF puisqu'elle faisait d'elle « *un interlocuteur valable* », perdait sa justification stratégique. Il fallut attendre l'arrivée au ministère de Christian Beullac en 1978 pour que le dialogue avec le ministère ouvrît de nouvelles perspectives. On comprend dès lors le revirement de Pierre Barbéris, qui en dépit de son engagement personnel, s'était montré jusque là prudent lorsqu'il s'agissait des prises de position publiques de l'association.

Cet affichage politique s'inscrivait aussi dans une stratégie de conquête des enseignants de français. Telle était la logique défendue par Claude Burgelin. Il jugeait essentiel que l'AFEF clarifie publiquement ses positions, tant pédagogiques que politiques, aux yeux de l'opinion, des parents, des collègues, afin de conquérir de nouveaux adhérents, et de mieux se distinguer des groupes de réflexion pédagogique[2529]. Le texte du nouveau manifeste, tout comme ses éditoriaux, s'inscrivait dans cette logique de clarification politique[2530]. Entre le flou consensuel et l'engagement explicite, Claude Burgelin faisait le pari que la deuxième attitude serait, stratégiquement, plus payante.

Enfin, la réflexion de l'AFEF en ce domaine pouvait se nourrir des travaux que suscita la politique de la langue dans le courant des années 1970. Tandis que fleurissaient les revendications régionalistes, que les langues locales étaient mises à l'honneur, divers chercheurs tentèrent d'analyser le processus d'uniformisation linguistique opéré par la Révolution, l'École et la République. En septembre 1976, l'AFEF leur consacra un numéro, centré sur le compte rendu de deux tables rondes, l'une avec Pierre Macherey et Renée Balibar autour des *Français fictifs*[2531] et du *Français national*[2532], l'autre avec Michel de

[2528] *Ibid.*, p. 13.
[2529] Claude Burgelin, « Perspectives, travaux », éditorial, *FA*, n°31, septembre 1975, pp. 5-7 ; assemblée générale, 22 mai 1976, *FA*, supplément au n°35, septembre 1976, p. 3.
[2530] Conseil d'administration, 20 novembre 1976, *FA*, supplément au n°36, décembre 1976, p. 4.
[2531] Renée Balibar (préface de Pierre Macherey et Étienne Balibar), *Les français fictifs : le rapport des styles littéraires au français national*, Paris, Hachette, 1974, 295 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Certeau, Dominique Julia et Jacques Revel sur *Une politique de la langue*[2533]. Si ces trois auteurs n'inscrivaient pas leur réflexion dans la perspective marxiste des premiers, les interrogations sociales et politiques n'étaient pas absentes de leur démarche, comme l'atteste leur témoignage rétrospectif[2534]. Dans les deux cas, c'était l'occasion, pour l'AFEF, de réclamer, au sens fort, « *une politique d'enseignement de la langue* »[2535].

Cette « politisation » répondait-elle aux attentes des adhérents ? En 1973, le bureau, justifiant sa position, arguait de ce « qu'une majorité des membres de l'AFEF [voyaient] clairement aujourd'hui les limites de l'idéalisme et du réformisme pédagogiques »[2536]. L'approbation à l'unanimité moins deux abstentions du rapport d'activité présenté par Barbéris au congrès de Dijon allait en ce sens[2537]. Cependant, les comptes rendus des ateliers du congrès de Dijon reflètent plutôt l'inégal intérêt des participants pour les implications sociopolitiques de l'enseignement du français.

Les comptes rendus des débats de l'atelier A sur l'école maternelle et élémentaire sont à cet égard exemplaires. En raison du nombre d'inscrits – une soixantaine environ – l'atelier s'était divisé en deux commissions, appelées toutes deux à « *aborder la question dans sa globalité et selon la méthode de son choix* » [2538]. Dans un rapport de presque deux pages, la commission n°1 se contentait de faire brièvement allusion « *à la prise de position idéologique* » que sous-entendait le « *problème scientifique* » de l'inégale maîtrise du langage par les enfants arrivant à l'école maternelle. À l'inverse, le rapport de la commission 2 s'ouvrait et se concluait par un rappel de la fonction sociale remplie par l'enseignant de français, « *inséré dans une machine qui produit une minorité d'élèves capables de manier le français cultivé, dans ses formes orales et écrites* »[2539]. La plupart des rapports s'alignaient plutôt sur le modèle de la commission 1 : brève allusion ponctuelle à la dimension idéologique de l'enseignement, aux mécanismes de sélection ou aux handicaps socioculturels, sans que ces considérations ne se voient accordées un rôle central. S'il y avait bien prise de conscience des enjeux politiques et sociaux de la rénovation, ceux-ci ne semblaient pas devoir nécessairement jouer un rôle déterminant dans la réflexion.

[2532] Renée Balibar, Dominique Laporte, Le français national : politique et pratiques de la langue nationale sous la Révolution française, Paris, Hachette, 1974, 224 p.
[2533] Michel de Certeau, Dominique Julia, Jacques Revel, *Une politique de la langue : la Révolution française et les patois*, Paris, Gallimard, 1975, 317 p.
[2534] Voir la postface des auteurs dans la réédition en poche de cet ouvrage en 2002.
[2535] « Pour une politique d'enseignement de la langue », *FA*, n°35, septembre 1976, pp. ∞ENS
[2536] « Prendre parti ? Sur l'un des problèmes qui se posent à l'AFEF », *FA*, n°24, janvier 1974, p. 75.
[2537] Assemblée générale du 1er juin 1973, *FA*, n°23, octobre 1973, p. 19.
[2538] Compte rendu de l'atelier A, « École maternelle et élémentaire », congrès de Dijon, mai-juin 1973, *FA*, n°24, janvier 1974, p. 9.
[2539] *Ibid.*,p. 11.

Que pesait, alors, l'opposition à ce processus de politisation ? Si l'on s'en tient à ce qui affleure dans la revue, elle resta désorganisée et sporadique : démission de René Franck – responsable historique – à l'assemblée générale de 1974[2540], protestation d'un lecteur lassé « *par le retour de slogans qui finissent par apparaître comme sommaires "la dénonciation de l'idéologie bourgeoise"* » [2541], ou encore, en 1977, écho d'un accrochage lors d'un stage organisé par la régionale de Bordeaux[2542]. En revanche, la politisation de l'association fut sûrement à l'origine des démissions massives des administratifs et inspecteurs entre 1972-1973 et 1974-1975.

Tableau 77 Vitesse de décrue des différentes catégories d'adhérents à l'AFEF (1972-1975)

	1972-1973	1974-1975	Évolution des effectifs entre 1972-1973 et 1975-1975
École normale	236	294	24,6%
2nd cycle classique et moderne	1457	1239	-15,0%
2nd cycle technique	318	268	-15,7%
IDEN	114	96	-15,8%
CES	1910	1607	-15,9%
CET	103	86	-16,5%
IUT, Université	338	281	-16,9%
Autres (Enseignement agricole, privé, retraités, stagiaires, étudiants, divers)	275	223	-18,9%
Élémentaire	512	362	-29,3%
Pré-élémentaire	64	43	-32,8%
CEG	425	283	-33,4%
IPR, IG, administratifs	**138**	**76**	**-44,9%**

Source : *FA*, n°31, septembre 1975, p. 19.

Ce retrait de l'inspection et de l'administration priva-t-il les régionales de soutiens stratégiques? Certains IPR surent faire la part des choses entre les orientations prises par l'association au niveau national et les militants de leur académie. Dans une note adressée au recteur le 26 novembre 1981, relative « *à la demande de l'AFEF en vue de la constitution d'une "commission de rénovation de l'enseignement du français"* », Gilbert Schilling, IPR de l'académie de Strasbourg tint à établir une distinction entre ces deux niveaux :

> « *Sur le plan national, elle n'a cessé, depuis sa création, de défendre, souvent sur le ton de la polémique, des positions en contradiction totale avec celles des autorités administratives et pédagogiques. Sur le plan régional, j'ai toujours réussi à entretenir*

[2540] Dans les années 1960, René Franck, agrégé de grammaire, avait conduit une expérience d'enseignement programmé du latin au lycée Pothier à Orléans (*Courrier de la recherche pédagogique*, n°25, juin 1965). Il était entré au bureau de l'AFPF en 1968, et y était resté jusqu'à sa démission en 1974. Assemblée générale, 27 avril 1974, *FA*, n°27, octobre 1974, p. 13. René Franck, « Le moins et le plus », *FA*, n°26, mai 1974, pp. 67-69.
[2541] « Question aux questionnaires », supplément au *FA*, n°32, janvier 1976, p. 4.
[2542] Compte rendu de l'assemblée générale de la régionale de Bordeaux, 19 novembre 1977, *FA*, supplément au n°40, p. 32.

avec ses représentants principaux des relations courtoises et même cordiales, rendues possibles par des liens d'amitié fort anciens avec quelques uns des responsables » [2543].

Il faudrait mener l'enquête académie par académie pour savoir dans quelle mesure la politisation de l'association a pu ou non affecter concrètement son image et ses conditions d'exercice. Quant à savoir si on pouvait lui imputer la décrue des effectifs, comme le suggérait René Franck, cela paraît beaucoup plus délicat à mesurer.

La politisation de l'AFEF avait revêtu en premier lieu une signification intellectuelle : la mise en évidence des enjeux politiques et sociaux de l'enseignement du français. Mais un glissement s'opéra peu à peu de la politisation du propos à l'établissement d'un dialogue avec les acteurs politiques. Le nouveau manifeste fut adressé à tous les partis de gauche, sans susciter, cela dit, de réactions particulières[2544]. En préparation des élections législatives, le conseil d'administration du 22 janvier 1978 décida d'adresser un questionnaire à tous les Partis – du pouvoir et de l'opposition, cette fois[2545]. Elle reçut et publia les réponses du PCF, du PS et du PSU[2546]. Ces diverses démarches n'avaient rien de commun avec la saisie des parlementaires, qui faisait partie du répertoire d'action usuel de la Franco-Ancienne. Elle visait non pas des individus susceptibles, à titre individuel et pour satisfaire leur électorat, d'approuver et d'appuyer ses demandes, mais des partis, perçus comme des organismes porteurs d'un projet de société. Elle mettait ainsi en exergue la dimension politique et idéologique des problèmes qu'elle soulevait.

Quand bien même elle avait finalement choisi de s'adresser à tous les partis, il était évident que ses espoirs se portaient sur la gauche. Quelques jours avant les élections législatives, Claude Burgelin concluait son éditorial par une note d'espoir : « *Cet éditorial est écrit le 1er mars 1978. Le 20 mars aura-t-il apporté un début de réponse à nos revendications* ? » [2547]. La victoire attendue ne vint pas, mais en attendant, l'AFEF avait plus nettement affiché son enracinement à gauche. Une péripétie vint renforcer encore ce marquage. En 1979, la MGEN, qui assurait l'impression de la revue depuis la défection d'Hachette, refusa un numéro. Le bureau national de la mutuelle fournit, dans sa revue, l'explication suivante :

[2543] Gilbert Schilling, IPR de Strasbourg, « Note de synthèse relative à la demande de l'AFEF en vue de la constitution d'une "commission de rénovation de l'enseignement du français" », adressée au recteur le 26 novembre 1981, et envoyée, en copie, à Marcel Dudet, doyen de l'inspection générale des lettres, CAC, 20070034/10.
[2544] Conseil d'administration, 22 janvier 1978, *FA*, supplément au n°41, p. 5-6.
[2545] Compte rendu du conseil d'administration du 22 janvier 1978, *FA*, supplément au n°41, mars 1978, pp. 5-6.
[2546] Réponses des partis politiques au questionnaire de l'AFEF, *FA*, supplément au n°41, mars 1978, p. 10-14.
[2547] Claude Burgelin, « Avant mars », *FA*, supplément au n°41, mars 1978, p. 4.

> *« Un article, par sa rédaction polémique, était incompatible avec le caractère sanitaire de notre établissement lié par agrément ou convention avec des organismes publics »*[2548]

Le bureau de l'AFEF reproduisit cette explication dans le supplément, mais fit part de son étonnement : « *on ne nous a jamais rien dit ni écrit de tel* ». Selon le témoignage de Jean Verrier, alors rédacteur en chef, ce sont les numéros sur la presse – prévus pour juin et septembre 1979 – qui auraient déclenché cette crise. Sur ce, l'AFEF abandonna l'atelier de réadaptation de la MGEN, pour confier l'impression du *Français aujourd'hui* à Syros, maison d'édition créée au début des années 1970 par trois militants du PSU[2549]. Par delà l'anecdote, ce transfert renforça la coloration politique de l'association.

Cet affichage contrevenait aux statuts de 1967 selon lesquels, l'association s'interdisait tout « *prosélytisme politique, philosophique ou religieux* ». La révision des statuts – prévue en premier lieu pour inscrire dans les textes le remplacement du président par une équipe de secrétaires nationaux – permit de mettre un terme à cette contradiction. Le bureau proposa de supprimer intégralement le paragraphe de l'article, 2, alinéa 1, qui stipulait :

> *« L'Association entend rester étrangère à toute discussion et à toute demande au sujet de questions qui intéressent l'ensemble du personnel enseignant. Elle s'interdit tout prosélytisme politique, philosophique ou religieux »*[2550].

Une assemblée générale extraordinaire, convoquée le 31 mai 1981[2551], adopta les modifications proposées : l'AFEF était démuselée, à temps pour célébrer la victoire de la gauche aux élections présidentielles de 1981. Le supplément au *Français aujourd'hui* publié en mai 1981, au lendemain de la victoire de François Mitterrand, laissa paraître la joie de l'association. L'énumération des blocages rencontrés au niveau du ministère, qui occupaient les deux premières pages, était barrée d'un large bandeau proclamant : « *C'était avant le 10 mai* ». L'emploi de l'imparfait rejetait dans un passé désormais révolu les obstacles auxquels se heurtait toute réforme. Rappelant les difficultés passées, le secrétariat national concluait son bref éditorial intitulé « *des dossiers à rouvrir…* », par les mots suivants :

> *« On comprendra donc la joie avec laquelle nous saluons l'élan qui, le 10 mai, a manifesté la volonté d'une nouvelle politique où nous sommes sûrs que les Associations auront leur mot à dire »*[2552].

[2548] « Première nouvelle », *FA*, supplément au n°48, décembre 1979, p.6.
[2549] Entretien avec Jean Verrier, 24 avril 2003.
[2550] Statuts de l'AFEF, 1967, article 2, alinéa 1. *FA*, supplément au n°53, mars 1981, p. 8.
[2551] L'annonce de cette assemblée générale extraordinaire figure dans le supplément de mars 1981 (*FA*, supplément au n°53, mars 1981, p. 8.). On n'a pas trouvé trace de son compte rendu.
[2552] *« Des dossiers à rouvrir… »*, 2e supplément au *FA*, n°53, mai 1981, p. 1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Illustration 3 « C'était avant le 10 mai » : l'AFEF et la victoire de la gauche

C'est formidable ! On n'arrête pas de (bien) voter...

...et même à l'AFEF le 13 juin

ASSOCIATION FRANÇAISE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

le français aujourd'hui

DE LA MATERNELLE

A L'UNIVERSITE

2ème supplément au n° 53 (mars 1981)

mai 1981

des dossiers à rouvrir...

le petit choix

p. 3 : fiche technique

LA DANSE A L'ECRAN

RÉFORME DU SECOND CYCLE

NOTRE ENTREVUE AVEC L'INSPECTION GÉNÉRALE

L'AVIS DE L'APMEP ET DE L'AFEF

DOSSIER: LES EXAMENS EN QUESTION(S)

PARIS

LE PREMIER SUJET

Cette approbation donnée au vote des français était exprimée sans détour par les deux personnages, piliers de la charte graphique du supplément, et incarnation visuelle du slogan de l'AFEF, « de la maternelle à l'université ». « *C'est formidable ! On n'arrête pas de (bien) voter ...* », s'exclamait le bambin, et l'universitaire de rétorquer « *et même à l'AFEF le 13 juin* ». Au premier degré, ils attiraient l'attention des adhérents sur la tenue prochaine de l'assemblée générale et l'élection du conseil d'administration, mais l'allusion politique était explicite. Chez les militants de l'AFEF, comme dans une large part du corps enseignant, l'arrivée de la gauche au pouvoir soulevait une vague d'espoirs sans précédent.

Situées aux antipodes l'une de l'autre par leurs formes de militantisme, l'AFEF et l'APL défendaient aussi deux conceptions différentes de l'enseignement du français.

3. Deux conceptions de l'enseignement du français

* Des modalités d'élaboration révélatrices

La Franco-Ancienne peinait à fonctionner comme un lieu de réflexion pédagogique. Sans doute des questions pédagogiques étaient-elles mises à l'ordre du jour des assemblées générales : en 1972, enseignement du latin en 4e et 3e, situation du grec ; en 1973, français dans les premier et second cycles, renouvellement des méthodes de l'enseignement des langues anciennes ; en 1974, on s'était contentés de l'actualité ; en 1975, l'explication de textes, le choix des textes à expliquer (dans les trois langues), l'apprentissage du français correct (norme et niveaux de langue), les sujets d'examen en français etc. Mais l'association ne parvenait pas toujours à trouver un rapporteur pour lancer le débat ; le faible nombre de participants limitait l'échange de vues et l'association n'en tirait guère de conclusions ou de recommandations générales.

Tranche avec ce morne bilan le projet original d' « États généraux des langues anciennes », proposé par Jeunet, membre de l'ARELA de Besançon, en mai 1977[2553]. L'idée était de provoquer un large débat sur le renouveau pédagogique de ces enseignements, rendu nécessaire par les réformes de structure en préparation et par la transformation du corps enseignant. Des assemblées régionales organisées en 1977-1978 précèderaient la réunion nationale prévue pour 1978-1979[2554].

À la lumière des comptes rendus, imprécis, du bulletin, il semblerait que plusieurs « états régionaux » aient effectivement eu lieu, à Versailles, les 21 et 22 octobre 1978[2555], à Reims, le 10 janvier 1979[2556]. Avec les États généraux organisés à Sèvres, les 1er et 2 décembre 1979, en présence du président de l'APLAES, du Recteur Weil, représentant l'Association Guillaume Budé, de responsables du SNES et du SNALC, d'un journaliste du *Monde*, d'éditeurs (Magnard, notamment) et de divers professeurs, IPR et universitaires, l'APL semblait réinvestir le terrain pédagogique[2557]. Mais il n'y eut pas d'initiative similaire pour le français.

Le bulletin servait-il alors de support à une réflexion pédagogique commune ? En mars 1974, Claude Aziza, nouveau responsable de la rubrique pédagogique du bulletin, lança

[2553] Compte rendu de l'assemblée générale du 15 mai 1977, *BSPFLA*, n°3, septembre-octobre 1977, p. 11
[2554] Compte rendu de l'assemblée générale du 15 mai 1977, *BSPFLA*, n°3, septembre-octobre 1977, p. 11.
[2555] États régionaux des langues anciennes, Versailles, *BAPL*¸n°9, mars 1979, pp. 16-33.
[2556] États régionaux des langues anciennes, Reims, *BAPL*, n°11, septembre 1979, pp. 16-26.
[2557] Le compte rendu des états généraux des langues anciennes parut dans le bulletin. *BAPL*, n°15, septembre 1980.

un appel à contributions pour un numéro spécial sur la pédagogie des langues anciennes[2558]. Il eut tant de peine à rassembler un nombre suffisant de contributions que le numéro spécial, 188, parut après le numéro 189, à la fin de l'année 1975. Ce fut la seule expérience de ce type pour le bulletin, qui continua de mêler, dans ses autres livraisons, documents officiels, articles savants, suggestions pédagogiques, sujets de devoirs et d'examens, ainsi qu'une petite rubrique bibliographique.

Conséquence inévitable de la pénurie, nulle ligne cohérente ne se dégageait de la publication : les billets d'humeur y voisinaient avec des propositions d'expériences originales, selon la moisson que le responsable du bulletin parvenait à rassembler. Au sommaire du numéro de septembre 1980, l'on trouve, entre autres, un article de Roger Ikor sur la dégradation de l'enseignement historique[2559] – thème qui défrayait alors la chronique –, une contribution de C. Bertagna-Simon sur l'informatique et le latin[2560] et un écrit long, inclassable et obscur d'André Michel, professeur au lycée Michelet à Vanves, qui s'en prenait au « *marécage où l'après-Rimbaud fait ses bulles* » et soulignait la « *fraîcheur de la Fontaine* », en invoquant la psychocritique de Mauron[2561].

Si elle n'était pas un lieu de réflexion pédagogique, la Franco-Ancienne n'en éprouva pas moins le besoin de fixer sa doctrine. L'assemblée générale du 28 septembre 1975 décida « *la création d'une commission [chargée de préparer] en vue du congrès de 1976, la rédaction d'une plate-forme définissant la position de la Société sur les problèmes relatifs à l'enseignement du français et des langues anciennes* »[2562]. Décision bien tardive ! Le processus de consultation lancé par René Haby avant la phase de rédaction des programmes était d'ores et déjà terminé (voir chapitre suivant). Dans le numéro de novembre 1975, Demoule invita les membres du comité à examiner dans leurs sections un questionnaire d'une page sur l'enseignement du français dans les premier et second cycles[2563]. L'invitation fut-elle suivie d'effets ? On ne trouve, dans le bulletin, qu'un bref rapport d'enquête, réalisé par un professeur de l'académie de Grenoble, après consultation de différents collègues[2564] : l'on était loin des centaines de réponses renvoyées aux enquêtes réalisées au début des années 1960. Aussi la rédaction des propositions relatives à l'enseignement du français et des langues anciennes publiées en 1975 et 1976 fut-elle entièrement l'œuvre des membres du

[2558] *RFA*, n°182, mars 1974, p. 58.
[2559] Roger Ikor, « L'histoire déshistoricisée », *BAPL*, n°15, septembre 1980, pp.16-17.
[2560] C. Bertagna-Simon, « L'informatique et le latin », *BAPL*, n°15, septembre 1980, pp. 51-52.
[2561] André Michel, « Fraîcheur de la Fontaine », *BAPL*, n°15, septembre 1980, pp. 28-48.
[2562] « Vœux de l'assemblée générale du 28 septembre 1975 », *RFA*,n°189, novembre 1975 , p. 6.
[2563] « Enseignement du français dans le premier cycle », « Enseignement du français dans le second cycle », *RFA*, n°189, novembre 1975, pp. 4-5.
[2564] « Enquête sur l'enseignement du français », *RFA*, n°192, octobre 1976, pp. 36-37.

bureau[2565]. Ces rares contributions devinrent, par défaut, la doctrine officielle de l'association.

À cet égard, la situation de l'AFEF était toute différente. Le manifeste de Charbonnières, complété par le document sur la formation des maîtres, constituait, en principe, la charte de la société. Mais, élaboré avant que n'éclate la polémique sur l'enseignement du français et dans un climat où il importait de mettre l'accent sur les convergences pour imposer l'idée de rénovation, le manifeste ne permettait pas de situer précisément l'AFEF sur l'éventail des positions – plus ou moins radicales – qui s'étaient exprimées à cette occasion. Le problème avait, là encore, été soulevé par Claude Burgelin lorsqu'il était président de la régionale de Lyon. À la réunion des régionales du 30 novembre 1974, il évoqua le travail mené dans son académie sur l'orthographe, travail qui pourrait déboucher sur « *un n° spécial de la revue où seraient définies – enfin – les positions de l'AFEF, positions qu'on [lui] reproche de divers côtés de n'avoir pas prises* »[2566].

D'autre part, le manifeste avait été élaboré en septembre 1969, au tout début de l'existence de l'association. Si la charte de Chambéry, adopté par l'APMEP en 1968, venait couronner une réflexion entamée plusieurs années auparavant, le manifeste de Charbonnières avait plutôt ouvert la voie à la rénovation. Depuis, l'association avait continûment fonctionné comme un lieu de réflexion et d'échange pédagogiques, tant à travers la revue et le supplément, que dans les activités de ses régionales et dans ses congrès bisannuels. Mais ce foisonnement de pistes et de propositions était peu lisible pour l'opinion publique. Signe révélateur, *Le Monde*, qui avait salué et encouragé les débuts de l'AFPF, se montrait désormais plus critique. Décrivant les travaux de Luchon dans un compte rendu jugé « *gravement infidèle*»[2567] par Claude Burgelin, le journaliste avait donné à son article ce titre peu flatteur : « *Le désarroi des professeurs de français* »[2568].

L'on comprend dès lors l'importance que revêtait aux yeux de Claude Burgelin l'élaboration du nouveau manifeste qui permettrait de faire connaître à l'opinion publique,

[2565] « L'enseignement de la langue dans les classes du premier cycle », *RFA*, n°190, mars 1976, pp. 8-9 ; « Propositions pour l'étude des textes français dans le second cycle », *RFA*, n°191, juin 1976, pp. 12-14 ; « L'enseignement des langues anciennes », *RFA*, n°191, juin 1976, pp. 14-16 ; « Propositions pour l'étude de la langue latine », *RFA*, n°191, juin 1976, pp. 16-19 ; « Propositions pour l'étude du grec dans le premier cycle. L'initiation au grec », *RFA*, n°191, juin 1976, pp. 19-21 ; « Propositions du bureau pour les programmes de latin, seconde, première, terminale », *RFA*, n°192, octobre 1976, pp. 59-61.
[2566] Réunion des régionales, 30 novembre 1974, *FA*, n°30, mai 1975, p.20.
[2567] Claude Burgelin, « Perspectives, travaux », FA, n°31, septembre 1975, p. 3.
[2568] Dominique Dhombres, «Le congrès de l'AFEF à Luchon. Le désarroi des professeurs de français », *Le Monde*, 11-12 mai 1975, p. 8. (évoque désarroi, problème, angoisse, et présence des gauchistes du 1er cycle »∞

aux parents, aux collègues les propositions et revendications de l'AFEF[2569]. Il s'agissait non seulement, d'assumer publiquement le positionnement sociopolitique de l'AFEF, mais aussi de faire la démonstration que l'AFEF n'était pas seulement un lieu de recherche et de réflexion, mais qu'elle pouvait avancer des propositions concrètes.

Le bulletin permet de retracer les étapes de l'élaboration du nouveau manifeste. D'après le schéma proposé par Claude Burgelin après le congrès de Luchon, en septembre 1975, le travail devait commencer au niveau des régionales, chargées de faire remonter au bureau « *analyses, réflexions, bilans d'expériences ou projets de recherche* » [2570]. Il semblerait que seules les régionales de Bordeaux et Paris se soient attelés à cette tâche, renvoyant au bureau des lectures critiques du Manifeste de Charbonnières[2571]. Il revint donc à une petite équipe, composée principalement de membres du bureau, réunie en septembre 1976 à Saint-Castor, de poser les premières bases du nouveau manifeste, esquissées dans un bref encart du supplément. La structure du texte final ne s'éloigna guère des grandes lignes dessinées dans ce texte et précisées dans le compte rendu de la réunion du conseil d'administration du 20 novembre 1976[2572]. Le bureau avait jugé avant tout nécessaire d'aborder de manière frontale les problèmes auxquels se heurtait l'AFEF et de justifier ainsi l'élaboration d'un nouveau texte doctrinal. Il identifiait ainsi quelques « *points saillants* », qui allaient former l'armature de la première partie :

> *« La nécessité de mettre en lumière ce qui bloque ou falsifie les tentatives de rénovation, de dépasser les contradictions dans lesquelles on prétend nous enfermer, de préciser ce que sont nos choix politiques concernant la place de l'École dans la société »*[2573].

D'autre part, il n'avait pas souhaité reprendre la démarche du Manifeste de Charbonnières, qui proposait un programme décliné par niveau d'enseignement : les propositions relatives aux contenus d'enseignement seraient donc classées par thèmes (1. communication et langage, 2. oral et écrit, 3. Comment travailler sur la langue ? 4. comment travailler sur les textes ?) [2574] Enfin, il se proposait de définir « *ce qu'était la spécificité du travail du maître de français, à quelque niveau qu'il exerce* »[2575]. Volonté de mettre en avant l'ambition inter-catégorielle de l'AFEF ? Rejet des programmes et instructions rigides, selon

[2569] Claude Burgelin, « Perspectives, travaux », FA, n°31, septembre 1975, p. 3-7.
[2570] *Ibid.*, p. 7.
[2571] « Le nouveau manifeste. Premiers jalons », *FA*, supplément au n°35, septembre 1976, p. 22.
[2572] Compte rendu du conseil d'administration, 20 novembre 1976, *FA*, supplément au n°36, décembre 1976, pp. 4-5.
[2573] *Ibid.*, p. 4.
[2574] *Ibid.*, p. 4.
[2575] « Le nouveau manifeste. Premiers jalons », *FA*, supplément au n°35, septembre 1976, p. 22.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

une optique défendue dans le champ syndical par le SGEN ? Difficulté à dégager un consensus sur une progression précise ?[2576] Quelles qu'en soient les raisons, le nouveau manifeste ne s'écarta pas de ce choix initial.

La mise au point définitive du manifeste passa par des circuits extérieurs au supplément ou à la revue. Le compte rendu du conseil d'administration du 20 novembre 1976 précisait la stratégie adoptée. Le texte devait être envoyé, dans le courant du mois de janvier 1977, aux régionales, aux membres du CA, aux membres de l'élémentaire et des CET – dont le compte rendu précisait qu'ils n'avaient pu être assez consultés – aux associations de parents d'élèves, aux collègues enseignant dans les autres disciplines et dans les UER de sciences de l'éducation. Le bureau souhaitait que les réponses fussent « *accompagnées d'un descriptif des conditions de consultation de ceux qui [auraient] élaboré la réponse globale* ». Ce dispositif traduisait un triple souci : celui de faire participer les adhérents de la base – par le biais des régionales – à l'élaboration du texte, celui de tenir compte de la diversité des situations des enseignants de français, qu'ils fussent ou non dans l'association, celui, enfin, d'associer les partenaires de la communauté éducative. Débattu et amendé, sur la base des critiques reçues, au conseil d'administration du 23 avril 1977, le nouveau manifeste intitulé *1977. Aujourd'hui, le français* parut en septembre 1977, dans le supplément du *Français aujourd'hui*[2577].

Le manifeste remit-il l'AFEF sur le devant de la scène ? L'on n'a guère d'information sur les efforts consentis par l'association pour diffuser son texte auprès des médias, des organisations professionnelles, des associations de parents d'élèves ou de l'administration. On peut toutefois supposer que le bureau prit soin de l'envoyer à tous ces interlocuteurs, puisqu'elle l'avait adressé aux partis politiques. Peine perdue. Le climat n'était plus le même qu'en 1970 et le nouveau manifeste passa à peu près inaperçu[2578].

Cette grande hétérogénéité dans la genèse, la forme, la cible des propositions produites par l'une et l'autre association est révélatrice des clivages opposant deux

---

[2576] Le témoignage de Claude Burgelin, comme celui de Jean Verrier, font état de la difficulté de passer du stade de l'expérimentation localisée et foisonnante, à l'établissement d'une progression généralisable à l'ensemble du territoire. Jean Verrier, 24 avril 2003, à propos de son passage à la commission Chevalier (1983-1986) « *Je ne suis pas un politique, je m'entends assez bien à fabriquer des petites équipes, des petites choses, mais qu'est ce qu'il faut faire pour l'enseignement du français de Dunkerque à Tamanrasset , je ne sais pas* ». Claude Burgelin, 14 décembre 2005, « *L'erreur de l'AFEF – s'il y a eu une erreur de l'AFEF - a été de ne pas avoir suffisamment fixé les choses concernant notamment l'enseignement de la littérature et des textes… Elle a été un peu flottante.* ».

[2577] *1977. Aujourd'hui le français*, supplément au *FA*, n°39, septembre 1977.

[2578] Aucun écho du manifeste dans l'*Université syndicaliste* (SNES), *Syndicalisme Universitaire (*SGEN) – intégralement dépouillés - ou dans le *Monde* (d'après les tables analytiques de 1977).

conceptions du métier de professeur de français, au même titre que pouvaient l'être les contenus mêmes de ces propositions. Leur confrontation, sur le fond, est-elle possible ? Il est évident qu'en cherchant à identifier des divergences de choix sur les exercices, les objets, les méthodes, l'historien privilégie, dans les faits, une approche en terme de programmes et d'instructions, perspective proche assurément de celle de la Franco-Ancienne, proche aussi de celle du ministère et de l'inspection générale, mais très éloignée de la démarche de l'AFEF. C'est donc au prix d'une légère distorsion, dont on doit demeurer conscient, qu'il est possible d'examiner les points de rupture ou de consensus entre ces deux associations.

* Zones de convergence et points de rupture

Les propositions élaborées par l'AFEF et la Franco-Ancienne différaient, en premier lieu, par le découpage qu'elles opéraient dans le champ de l'enseignement du français.

La Franco-Ancienne ignorait complètement – dans le questionnaire préparatoire, comme dans les propositions finales – certains des domaines traités par l'AFEF. On ne trouvait par exemple nulle mention des autres « *systèmes de signes* » – images et sons – auxquels l'AFEF consacrait trois pages[2579]. Ce mutisme était encore plus frappant pour l'oral. L'AFEF consacrait l'une des quatre sections composant la partie centrale du manifeste, sur les contenus et objets d'enseignement, au thème « *L'oral et l'écrit* ». Spécificité de l'oral par rapport à l'écrit, conditions nécessaires à une pédagogie de l'oral, articulations de la pédagogie de l'oral et de la pédagogie de l'écrit, autant de questions occultées par la Franco-Ancienne.

D'autre part, les deux textes de la Franco-Ancienne reproduisaient jusqu'à la caricature les anciens territoires des professeurs de lettres et de grammaire : « *l'enseignement de la langue dans les classes du premier cycle* », « *propositions pour l'étude des textes français dans le second cycle* ». Non que l'association négligeât complètement l'étude des textes dans le premier cycle – pratique déjà ancienne – ou l'enseignement de la langue dans le second cycle, pratique plus novatrice mais consensuelle. Mais ces aspects étaient jugés secondaires : dans le questionnaire préparatoire, trois des quatre questions relatives au premier cycle portaient sur la langue, tandis que, pour le second cycle, quatre des six questions portaient sur les textes[2580]. C'était nettement marquer où allaient les priorités de chaque niveau. Les propositions finales, reflets de l'état de la réflexion des membres du bureau et du comité, n'avaient fait qu'accentuer cette coupure que l'AFEF, au contraire,

[2579] 1977…, op. cit., pp. 18-20.
[2580] « Enseignement du français dans le premier cycle », « Enseignement du français dans le second cycle », *RFA*, n°189, novembre 1975, pp. 4-5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

récusait, proposant une vision homogène des rôles de l'enseignant de français à tous les niveaux.

Pour l'enseignement de la langue se posait tout d'abord le problème de la place à accorder respectivement à la grammaire implicite et à la grammaire explicite. Les deux associations s'accordaient pour combiner l'une et l'autre : si la Franco-Ancienne jugeait nécessaires les exercices structuraux, l'AFEF quant à elle se démarquait des courants – comme l'ICEM – hostiles à tout enseignement explicite de la grammaire, et jugeait indispensable, à un moment ou à un autre, de « *formuler explicitement [les] règles découvertes à travers l'observation* »[2581]. Certes, elle rejetait le terme de « grammaire », au profit de l'expression, moins connotée, de « travail sur la langue », mais l'objet « grammaire » – compris comme l'étude des règles qui régissent le discours – conservait bien sa place dans l'enseignement du français. En revanche, sans qu'aucun des deux textes ne fournisse d'indication précise à ce sujet, il était évident que l'articulation des deux ne se faisait pas dans les mêmes proportions : si la grammaire explicite était nettement prioritaire pour la Franco-Ancienne, l'AFEF développait dans des proportions comparables les deux aspects.

Pour l'AFEF, cet enseignement grammatical devait s'alimenter aux sources de la linguistique contemporaine. Certes, le scientisme triomphant du *Manifeste de Charbonnières* n'était plus de mise. La linguistique n'était plus le socle sur lequel reconstruire l'enseignement du français : on se contentait de voir en elle *« une aide particulièrement efficace* » pour affronter les problèmes posés par l'enseignement du français. Le nouveau manifeste réprouvait aussi les tentatives plus ou moins réussies d'application des théories linguistiques contemporaines dans les classes, dénonçant les « *arbres, symboles et autres serrureries* »[2582], qui n'avaient pas toujours constitué un progrès pour les élèves. Mais en dépit de ces concessions, elle défendait les acquis méthodologiques et conceptuels de la linguistique contemporaine pour la pédagogie du français. Hormis la brève référence aux « *exercices structuraux* », la Franco-Ancienne restait complètement muette sur ce point.

Sur l'orthographe, le contraste était net. Pour la Franco-Ancienne, l'enseignement de l'orthographe allait de soi. L'enjeu était simplement de définir une pédagogie rationnelle de l'orthographe, pédagogie qui pouvait faire appel à toutes sortes d'exercices, dont la dictée, préparée ou non préparée, n'était qu'une variante. L'on rejoignait là les conclusions du stage

[2581] 1977…, op. cit., p. 30.
[2582] 1977…, op. cit., p. 33.

de 1968 sur l'enseignement de la grammaire. La position de l'AFEF était plus nuancée et, à vrai dire, moins claire. Dans un encart exclusivement consacré à cette question, elle dénonçait d'abord le fonctionnement de l'orthographe comme « *mythe social* », pour ensuite esquisser ce que pourrait être une pédagogie de l'orthographe rationnelle et méthodique. Mais l'encart se concluait par cette formule peu encourageante : « *des paramètres psychosociologiques étrangers à l'actuelle formation des maîtres interfèrent avec ces données linguistiques et rendent dérisoire le temps démesuré que consacre l'école à l'enseignement de l'orthographe* »[2583]. Sans doute faute de consensus, le manifeste se gardait bien de tirer explicitement les conclusions pratiques de ce constat. Sans être évacuée, la place de l'orthographe se voyait donc singulièrement minorée.

L'AFEF abordait de front un dernier point sensible, celui de la norme. « *Y a-t-il une – ou des normes – à respecter à l'oral et à l'écrit ? Et de quelles normes s'agit-il ?* » pouvait-on lire dans le manifeste [2584]. Récusant les pratiques de « *l'école traditionnelle* » qui faisait du « bon usage » la seule norme acceptée et acceptable à l'école, elle rappelait l'existence d'une pluralité de normes, références sous-jacentes des discours diffusés par les média. À l'école d'apprendre aux élèves à regarder « *de plus près les différents codes souvent mal connus, en particulier ceux de l'oral* »[2585]. La norme, les normes, ne feraient plus l'objet d'un discours prescriptif, mais seulement d'un discours descriptif et critique, si l'on s'en tient à la lettre du manifeste. Sur ce point, la Franco-Ancienne était beaucoup moins prolixe. Elle se contentait d'inscrire au programme de la troisième l'élément suivant : « *langue parlée et langue écrite. Les registres de langue, leur exploitation stylistique* »[2586]. Il ne s'agissait donc pas de faire de l'examen critique de la pluralité des normes le point d'entrée dans la langue : cette pluralité n'était plus qu'un simple élément du programme, réservé aux plus âgés, donc à ceux qui avaient déjà pu intégrer les règles du « bon usage », qui restait, de ce fait, le modèle implicitement proposé aux élèves. Aussi limité soit-elle, l'introduction de la notion de « *registres de langues* » constituait cependant bel et bien une innovation par rapport aux programmes adoptés en 1962-1964.

Il faut enfin préciser que ces considérations s'inscrivaient dans deux perspectives complètement différentes. D'un côté, la Franco-Ancienne conservait le découpage traditionnel – grammaire, vocabulaire, orthographe – bien qu'elle ne proposât une progression que pour l'étude de la grammaire. De l'autre, l'AFEF faisait éclater ces

[2583] *Ibid.*, p. 32.
[2584] *Ibid.*, p. 25.
[2585] *Ibid.*, p. 26.
[2586] « L'enseignement de la langue dans les classes du premier cycle », *RFA*, n°190, mars 1976, p. 9.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

cloisonnements anciens au profit d'un travail global sur la langue, selon diverses modalités ; le travail, les activités menées sur la langue prenaient le pas sur les contenus supposés de l'enseignement du français. Le terme « vocabulaire » ne figurait même pas dans le manifeste.

Les développements consacrés par l'une et l'autre association à l'étude des textes se prêtaient davantage à la comparaison. Se posait tout d'abord le problème de la nature des textes étudiés. L'AFEF commençait par dénoncer les effets sociaux et pédagogiques néfastes du privilège accordé à la littérature : il fallait « *trouver avec les élèves les moyens de comprendre, de manier tous les textes que produit notre société et qui l'ont produite, du poème à la page de journal, de l'article de dictionnaire aux graffitis, de la bande dessinée au roman, de l'annonce à l'ouvrage de science* »[2587] ; mais, elle réclamait en conclusion « *qu'on accorde une place déterminante aux productions de l'imaginaire, individuel et collectif* », autrement dit, à la littérature[2588]. Si elle trouvait, pour justifier ce rétablissement d'un privilège aboli quelques pages plus haut, une rhétorique nouvelle, le résultat n'en était pas moins là : la littérature revenait au premier plan.

Aussi, par delà la différence de style serait-on tenté de voir, sur le plan pratique, une convergence se dessiner entre les propositions de l'AFEF et celles de la Franco-Ancienne. Celle-ci donnait certes priorité aux « *grandes œuvres littéraires* » – expression qu'aurait récusée l'AFEF – mais « *n'[interdisait] pas pour des fins précises un usage limité d'œuvres "mineures" ou d'œuvres paralittéraires ou non littéraires* »[2589]. Mais là où l'AFEF voyait un nouvel impératif pour le professeur de français, la Franco-Ancienne se contentait d'esquisser une possibilité que le professeur serait toujours libre de ne pas exploiter.

Sur la question du programme en revanche, l'opposition était totale. Pour l'AFEF – fidèle en cela à la ligne dessinée par le manifeste de Charbonnières, « *le choix des textes ne [pouvait], en aucun cas, être pré-établi dans l'abstrait sous formes de listes imposées* »[2590] . Aux équipes d'enseignants d'assumer la responsabilité du choix des textes et documents utilisés en classe. En revanche, la Franco-Ancienne, tout en se faisant l'écho des conceptions divergentes défendues par une partie du corps enseignant, tranchait en faveur d'un programme national, précisant pour chaque classe quels auteurs devaient être abordés. Elle réservait certes, dans ses propositions, un espace pour des œuvres « *facultatives* » choisies

[2587] *1977…*, p. 36.
[2588] *Ibid.*, p. 39.
[2589] « Propositions pour l'étude des textes français dans le second cycle », *RFA*, n°191, juin 1976, p. 12.
[2590] *1977…*, p. 39.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

par le professeur, « *éventuellement pour répondre au désir des élèves* »[2591], mais le programme imposé était si dense – six œuvres complètes en seconde et première, trois en terminale, et des morceaux choisis de quatre à cinq auteurs chaque année – que l'espace laissé aux initiatives des professeurs se voyait réduit à portion congrue.

L'opposition était tout aussi nette sur le découpage des textes étudiés. Pour l'AFEF, « la seule chose sûre, c'est qu'il [fallait] tordre le cou aux classements tout faits, aux découpages tout faits des morceaux choisis : on n'[envisagerait] – ou on [essaierait] de n'envisager – que des textes intégraux »[2592]. À l'inverse, la Franco-Ancienne défendait et justifiait la place et le rôle des morceaux choisis, aux côtés des œuvres complètes.

Enfin, les deux associations s'opposaient sur les méthodes d'études de textes. Certes, elles soulignaient toutes deux la nécessité de situer les œuvres dans leur contexte historique – « *socio-historique* » pour l'AFEF. Toutes deux mentionnaient aussi la possibilité de rapprochements thématiques sans voir là du reste la panacée de l'enseignement littéraire. Mais là où l'AFEF proposait explicitement, aux côtés de cette approche socio-historique, le recours à « *l'analyse textuelle* », la Franco-Ancienne se retranchait derrière un silence prudent : « *Toutes les méthodes critiques [pouvaient] être employées* », y compris « *celles qui aident à cerner et à comprendre la spécificité de l'œuvre littéraire* », mais il fallait « *veiller à ce que la classe de français reste une classe de culture générale* »[2593]. En définitive, la SPFLA acceptait une évolution prudente et modérée, modifiant à la marge le schéma traditionnel, lorsque l'AFEF plaidait pour une refondation radicale. Les deux associations se retrouvaient pourtant sur un point, l'absence de tout intérêt manifeste pour la section A, et la volonté de ne considérer le français que comme discipline de formation générale.

* Le français, discipline de formation générale

La structure des filières du second degré, réformée dans les années 1960 par Fouchet, était loin d'être stabilisée en 1972 : tout au long de la décennie, elle suscita des débats et des controverses, qui se cristallisèrent successivement sur les projets proposés par Fontanet et Haby et sur les réformes effectivement réalisées par Haby et son successeur Beullac. Les ministres devaient, d'une façon ou d'une autre, répondre aux trois questions soulevées par la réforme Fouchet : place réservée au français dans les enseignements communs à tous les élèves, composantes caractéristiques de la filière littéraire, différenciation éventuelle de

[2591] « Propositions pour l'étude des textes français dans le second cycle », *RFA*, n°191, juin 1976, p. 13.
[2592] *1977…*, p. 38.
[2593] « Propositions pour l'étude des textes français dans le second cycle », *RFA*, n°191, juin 1976, p. 13.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

l'enseignement du français dans les sections scientifiques et littéraires. Les deux associations de spécialistes pouvaient-elle présenter un front uni sur ces questions qui les concernaient l'une et l'autre ?

Notons au préalable – et ce point est révélateur – qu'il n'est pas si aisé de déterminer les positions de ces deux associations en matière d'horaires. Si la SPFLA/APL avait coutume d'adopter, en assemblée générale, ou par les soins du comité ou du bureau, des vœux relatifs aux horaires et à la place des disciplines qu'elles défendaient, ceux-ci portaient majoritairement sur les langues anciennes. Pour connaître en détail sa position sur le français, il faut se reporter aux vœux présentés par Jean Cancès, au nom de la SPFLA, au groupe français réuni au ministère au printemps 1975[2594]. À l'AFEF, au contraire, on ne dissimulait pas un certain mépris pour cette conception de la défense des disciplines[2595] et les positions officielles du bureau, comme les motions adoptées en assemblée générale, n'abordaient que rarement, et jamais de manière exclusive, la question des horaires. Les projets de réforme pouvaient, toutefois, susciter des réactions du bureau.

L'une et l'autre association se rejoignaient, sans surprise, pour défendre les horaires de français dans les premier et second cycles, horaires menacés par les projets Fontanet et Haby[2596]. En revanche, si Barbéris et Demoule avaient su unir leurs efforts pour réclamer un enseignement du français en terminale en 1969 ou pour protester contre la réduction des horaires de français en 5e à la rentrée 1970, il n'y eut pas, face aux projets Fontanet et Haby, de déclaration commune des deux associations, qui agirent et se manifestèrent séparément. Le bulletin de la SPFLA fait état de concertations avec l'association des professeurs de philosophie et l'AFEF pour contrer l'introduction de la philosophie en classe de première, prévue par le projet Haby publié en février 1975[2597]. Mais l'on ne trouve pas trace, pour autant, d'un courrier ou d'une initiative conjointe.

[2594] « Vœux présentés par la Franco-Ancienne sur l'enseignement du français », annexe n°14 du rapport du groupe n°1, « enseignement du français », adressé au ministre de l'Éducation par Louis Faucon le 23 mai 1975, CAC, 19800285/4.

[2595] « Le Bureau national de l'AFEF n'attache pas une importance primordiale aux horaires accordés à chaque discipline et son analyse du projet Haby porte sur des problèmes plus fondamentaux », mise au point précédent le courrier adressé au ministre, le 10 avril 1975, pour protester contre les modifications d'horaires obtenues par les historiens géographes après réclamations, *FA*, n°30, mai 1975, p. 27.

[2596] Vœux du comité, 3 mars 1974, *RFA*, n°182, mars 1974, pp. 6-10 ; communiqué du bureau national de l'AFEF, 27 avril 1974, *FA*, n°27, octobre 1974, pp. 10-11 ; courrier du bureau de l'AFEF au ministre, 10 avril 1975, pour protester contre les modifications d'horaires obtenues par les historiens géographes après réclamations, *FA*, n°30, mai 1975, p. 27.

[2597] René Haby, *Pour une modernisation du système éducatif*, Paris, La documentation française, février 1975, p. 26. Horaires prévus en 1ère : 3 heures de français, 3 heures de philosophie. Sur la concertation entre les trois associations de spécialistes, comité du 26 janvier 1975, *RFA*, n186, janvier 1975, p. 14.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Qu'en était-il de la section littéraire ? À cet égard, les positions de la SPFLA n'avaient guère changé. Elle souhaitait redonner corps à une section littéraire classique de haut niveau, avec latin et grec, et c'est à ce titre qu'elle réclamait la possibilité, pour les élèves littéraires, de passer le latin et le grec à l'écrit au baccalauréat, alors que celle-ci leur en avait été ôtée depuis la session de 1969[2598]. Elle n'envisageait pas, en revanche, de fonder l'identité de la section littéraire sur un horaire élevé de français : dans les vœux présentés par Jean Cancès au groupe Haby en 1975, elle réclamait un même « *noyau commun obligatoire pour tous* », et des horaires élevés – 5 heures en seconde, 4 ou 5 heures en 1ère, 2 heures en terminale – sans distinction de sections[2599]. Elle n'avait donc pas d'autre proposition, pour la filière littéraire, que la revalorisation de la voie classique.

L'AFEF pouvait bien, en 1980, au moment où Beullac mit à l'ordre du jour la revalorisation de l'enseignement littéraire, plaider pour une réflexion de fond et préciser qu' « *on ne [pouvait] se contenter de le défendre du seul point de vue corporatiste ou en référence à la seule culture classique* »[2600], et critiquer ainsi, plus ou moins directement, l'attitude de l'APL. En réalité, on serait bien en peine de trouver dans les pages du *Français aujourd'hui* ou de son supplément, avant cette date, une réflexion sur les contenus de la section littéraire. Seul le manifeste de Charbonnières avait effleuré le sujet, précisant que « *dans les section destinées à former les futurs étudiants en lettres, une initiation progressive aux méthodes de la critique classique et contemporaine devrait accompagner l'étude des œuvres* ». Cette piste – ébauche d'une section littéraire avec un enseignement renforcé du français – avait été délaissée par la suite. Le compte rendu des travaux de l'atelier C du congrès de Dijon, consacré à « *l'apprentissage de la langue dans le second cycle* », ne faisait aucune référence à la différenciation des sections, lors même qu'il abordait de façon très globale les finalités de l'enseignement du français dans le second cycle[2601]. Enfin, le manifeste de 1977 restait muet sur la question. Les propositions soumises par l'AFEF à Beullac étaient donc neuves et n'avaient pas été débattues au sein de l'association : il s'agissait, essentiellement, de renforcer l'enseignement du français en section littéraire, et

[2598] Vœux du comité, 3 mars 1974, *RFA*, n°182, mars 1974, pp. 6-10. Suppression introduite par l'arrêté du 20 novembre 1968, « Épreuves du baccalauréat de l'enseignement du second degré en 1969 »,(*JORF*, 22 novembre 1968, pp. 10966-10968), et reconduite dans les arrêtés ultérieurs.
[2599] « Vœux présentés par la Franco-Ancienne sur l'enseignement du français », annexe n°14 du rapport du groupe n°1, « enseignement du français », adressé au ministre de l'Éducation par Louis Faucon le 23 mai 1975, CAC, 19800285/4.
[2600] « Réforme du second cycle », 2e supplément au *FA*, n°53, mai 1981, p. 1.
[2601] « Atelier C. L'apprentissage de la langue dans le second degré », *FA*, n°24, janvier 1974, pp. 38-49.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

notamment en terminale, et de penser la formation littéraire dans une perspective interdisciplinaire associant diverses sciences exactes ou humaines[2602].

Les militants de l'AFEF, pas plus que ceux de l'APL, n'avaient donc investi symboliquement la section littéraire, mal aimée de tous, y compris des professeurs de français. On peut donner à cette surprenante convergence trois explications. La première est d'ordre stratégique et tient au refus exprimé de part et d'autre – quoiqu'en des termes différents – de disjoindre enseignement de la langue ou des techniques d'expression et enseignement de la littérature[2603]. Dans un contexte globalement peu favorable à l'enseignement du français, plaider pour un enseignement renforcé de la littérature française en section littéraire aurait pu inciter le ministère à faire de la littérature l'apanage des sections littéraires et à réduire l'enseignement du français dans les autres sections à un simple apprentissage de la communication. Les deux associations se seraient alors gardées d'un faux pas funeste aux études littéraires.

Notons que cette crainte était partagée par l'inspection générale. Évoquant le stage de novembre 1974 sur la place et la vocation de l'enseignement des lettres dans le second degré, Pierre Gioan expliquait ainsi, en 1977, les inquiétudes qui avaient alors motivé le choix de ce thème :

> *« Au fil des ans on s'aperçut, que dans certaines sphères officielles très influentes, l'enseignement du français était de plus en plus confiné au rôle de technique de communication, que la culture littéraire était de plus en plus considérée comme un simple art d'agrément, et que le soin d'une culture humaniste, d'une "ouverture sur le Monde" risquait d'être dévolu exclusivement à des disciplines réputées plus méthodologiques et plus ouvertes à la vie moderne »*[2604].

Mieux valait, dans ce contexte, ne pas mettre en avant la spécialisation littéraire de l'enseignement en section A. Une deuxième raison tiendrait davantage au statut des sections littéraires dans le second cycle : comme cela avait été prévu dès le départ, les sections littéraires, exception faite peut-être de l'option classique, faisaient figure, dans les établissements, de dépotoir. Leurs effectifs décroissaient depuis 1971 et cela répondait d'ailleurs aux intentions des autorités[2605]. Il n'y avait rien là qui motivât la réflexion, et l'on

---

[2602] « Réforme du second cycle », 2e supplément au *FA*, n°53, mai 1981, p. 1

[2603] Voir par exemple, pour la SPFLA, les vœux soumis par Cancès au « groupe contenu » réuni par Haby, (avril-mai 1975, CAC, 19800285/4.) et pour l'AFEF, les développements du manifeste de 1977 sur la disjonction des fonctions de communication et d'imagination : « Ces oppositions sont dangereuses politiquement et socialement », *1977…*, *op. cit.*, p. 17.

[2604] Pierre Gioan, « Neuf stages sur l'enseignement du français dans le second degré », art. cit., pp. 181-182.

[2605] « Le baccalauréat 1971. Pour la première fois le nombre des candidats littéraires diminue », *Le Monde*, 17 juin 1971, p. 13. *Cf.* l'allocution d'ouverture d'Olivier Guichard, commission Pierre Emmanuel, 17 mars 1970.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

doutait qu'une simple réforme des horaires pût y changer quelque chose, tant que la suprématie des mathématiques était consacrée par le système. On pourrait opposer à cette analyse le fait que, dans les années 1950, les défenseurs de l'enseignement moderne avaient su prendre appui sur les critiques opposées à l'enseignement moderne pour proposer sa réforme. Mais il était alors en expansion – ce que n'était pas la filière littéraire – et le développement des humanités modernes pouvait reposer sur l'essor de certaines études universitaires (littérature comparée, langue et littérature française).

Ce serait là, peut-être la troisième raison à invoquer : les réformes successives de l'enseignement supérieur n'avaient pas permis le renouveau attendu des études littéraires. Le nombre d'étudiants des licences classiques et modernes commença à décliner à partir de 1974 et l'éclatement des directions empruntées par les différentes universités, les contradictions de plus en plus flagrantes entre l'orientation des concours et le contenu de certaines études, renvoyaient non pas l'image d'un secteur dynamique, mais celui d'études en crise. L'incapacité des facultés littéraires à préparer leurs étudiants à d'autres professions que l'enseignement en limitait grandement l'attrait, à une époque où le nombre de postes ouverts aux concours se réduisait drastiquement. Le thème du colloque organisé à Strasbourg en 1975 était révélateur : « L'enseignement de la littérature : crise et perspectives »[2606]. Il s'agissait bien, ici, d'une crise de l'enseignement supérieur. Le tableau était bien moins riant que six ans plus tôt à Cerizy, lorsque les facultés littéraires attiraient un nombre croissant d'étudiants, et qu'on pouvait rêver à un renouvellement radical de l'enseignement de la littérature[2607]. L'enseignement supérieur ne pouvait donc tirer en avant la section littéraire, comme jadis il l'avait fait pour la section C.

La SPFLA/APL et l'AFEF s'opposaient d'abord par leur façon même de poser les problèmes relatifs à l'enseignement du français, et de les résoudre. On retrouvait en elles les deux tendances qui s'étaient opposées au sein de la commission Pierre Emmanuel : réexamen pragmatique des programmes et instructions d'un côté, analyse des enjeux de l'enseignement du français de l'autre. La très grande prudence de la SPFLA/APL – prudence qui ne s'apparentait pas, cependant, à un conservatisme forcené – contrastait, d'autre part, avec l'avant-gardisme de l'AFEF, à l'affût de la modernité. Antithétiques, ces deux associations ne touchaient, l'une et l'autre, qu'une frange restreinte des professeurs de français. Elles n'en étaient pas moins, dans le champ éducatif, leurs seuls porte-parole.

[2606] Michel Mansuy (dir.), *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives, op. cit*.
[2607] Tzvetan Todorov (dir.), *L'enseignement de la littérature. Colloque de Cerisy-la-Salle, op. cit.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

B. Interlocuteurs et partenaires : des choix stratégiques divergents

Si les « enseignants de français » et les « professeurs de lettres » constituaient la première cible des deux associations de spécialistes, celles-ci nouaient aussi, de manière officielle ou officieuse, des rapports avec des interlocuteurs extérieurs à ce groupe. Trois espaces de relations peuvent être identifiés : relations avec l'État, relations avec les associations professionnelles du milieu enseignant, relations avec les associations présentes sur le terrain de la pédagogie du français. Ces trois domaines étaient, du reste, partiellement interdépendants : en effet, les associations y jouaient leur image aux yeux de leur public cible – enjeu décisif en période de décrue des effectifs – leur capacité à peser sur les décisions publiques et enfin le rayonnement de leurs idées. L'on se concentrera ici sur l'analyse des relations tissées au niveau national, qui pouvaient, éventuellement, se décliner au niveau local.

1. Les rapports avec l'État : rupture ou collaboration ?

Les modalités de collaboration de l'État avec les associations de spécialistes n'étant pas fixées par des textes législatifs ou règlementaires, les ministres de l'Éducation nationale étaient libres d'en définir les limites et le cadre. Si les structures mises en place par Olivier Guichard ouvraient la voie à une forme de « néo-corporatisme » – rejeté en pratique par l'AFPF – Joseph Fontanet et René Haby affichèrent leur distance, voire leur méfiance, à l'égard de ces acteurs. Le premier refusa d'inviter ès qualité des représentants d'associations de spécialistes au colloque sur l'éducation nationale qu'il organisa en novembre 1973[2608] ; le second exprima la méfiance que lui inspirait le point de vue trop étroit des spécialistes dans le *Courrier de l'éducation,* véhicule de la ligne ministérielle[2609]. Ce climat ne se modifia dans un sens plus favorable aux associations qu'avec l'arrivée au ministère de Christian Beullac, homme de dialogue[2610]. L'attitude ministérielle n'ôtait pas toute marge de manœuvre aux associations : si l'AFEF choisit – en apparence du moins – la rupture et la protestation, la SPFLA (puis l'APL), opta pour une politique de présence.

L'on ne prétend pas évaluer ici de manière fine l'efficacité de ces deux stratégies : cette évaluation n'est possible qu'au cas par cas, et suppose de tenir compte de la pluralité des acteurs impliqués dans les prises de décision. On proposera, au chapitre suivant, une

[2608] Jean Demoule y fut convié, *in extremis*, mais pas ès qualité. Jean Demoule, « De l'élitisme à l'ilotisme », *RFA*, n°181, décembre 1973, pp. 3-5.
[2609] *Courrier de l'éducation*, 24 novembre 1975 ∞BN ; réunion du comité, 14 décembre 1975, *RFA*, n°190, mars 1976, p. 5.
[2610] René Couanau, « Un homme de concertation », dans *Christian Beullac. Un patron dans l'éducation*, Paris, INRP, 1998, pp. 31-40

analyse détaillée du processus d'élaboration des programmes, qui permettra de mesurer l'influence de ces deux associations sur cette question précise. Il s'agit ici, plus modestement, de clarifier les choix stratégiques de ces associations, leur positionnement et les ressources mobilisées pour faire pression sur le gouvernement.

* L'AFEF ou la tentation de la rupture

À ses débuts, l'AFPF avait affiché sa volonté d'être reconnue comme *« interlocuteur valable* », pari tenu comme l'attestaient la présence de ses membres au sein de la commission Pierre Emmanuel. L'attitude de Joseph Fontanet, puis de René Haby, rendit toutefois plus aigüe une question qui, dès le départ, s'était posée en interne : quel intérêt y avait-il à participer aux consultations ministérielles si la concertation n'était que de façade ? Si, dans un premier temps, l'AFEF sembla prête à poursuivre le dialogue, elle adopta, sous la présidence de Claude Burgelin, une politique de rupture et de protestation, dont on tentera d'expliquer la logique. Avant même la victoire de la gauche, l'arrivée au ministère de Christian Beullac et la désignation d'une nouvelle équipe à la tête de l'AFEF ramenèrent celles-ci sur les voies du dialogue et de la concertation.

Face à l'attitude réservée de Fontanet puis de Haby, l'association hésita tout d'abord entre rupture et poursuite du dialogue. Si Pierre Barbéris, suivi de dix membres, démissionna de la commission Pierre Emmanuel en 1974, le bureau de l'AFEF envoya des représentants aux journées de réflexion sur le système éducatif organisées par René Haby en juillet 1974[2611]. À l'automne, il adressa au ministère des demandes d'audience, en partie satisfaites, puisqu'il fut reçu par Pierre Vandevoorde, membre du cabinet de René Haby[2612], et par Le Gallo, directeur des collèges[2613]. Jean-René Saurel, directeur des lycées, ne jugea pas, quant à lui, utile de répondre.

Avec l'inspection générale de lettres, le dialogue semblait également possible. Le doyen, Louis Faucon, était, selon le témoignage de Pierre Barbéris, plutôt favorable à la rénovation de l'enseignement du français, ce qui n'était pas forcément le cas de tous les inspecteurs généraux. En quittant en masse la commission Pierre Emmanuel, l'AFEF avait, certes, perdu le bénéfice d'échanges réguliers avec les représentants de l'inspection, mais des membres de l'association furent néanmoins invités à participer ès qualité au stage

[2611] Valéria Tasca et Marguerite Rochette, « Association française des enseignants de français. Réflexions sur une participation », 26 juillet 1974, pièce jointe au rapport du groupe XVI, CAC, 19800285/3.
[2612] Audience du bureau de l'AFEF par Vandevoorde, le 25 octobre 1974, mentionnée dans « Vie de l'association », *FA*, n°29, mars 1975, pp. 6-7.
[2613] « Vie de l'association », *FA*, n°30, mai 1975, p. 13.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

organisé à Sèvres en novembre 1974 sur la place des lettres dans l'enseignement du second degré[2614]. L'inspection générale semblait ainsi reconnaitre publiquement la contribution de l'AFEF à la rénovation de l'enseignement du français et cette dernière s'en félicitait. Il est vrai qu'il s'agissait alors pour l'inspection générale de serrer les rangs dans un contexte menaçant.

Un épisode du congrès de Luchon, en 1975, nous permet, rétrospectivement de voir dans quels termes le débat se posait au sein de l'association. La présence du recteur Antoine, chargée de mission des affaires artistiques et culturelles au ministère de l'Éducation, mais aussi président fondateur de l'AFPF avait déclenché une discussion parmi les congressistes. Certains s'étonnaient de la présence d'un représentant du ministre dont les projets avaient été vivement combattus par l'association ; Lucette Chambard et Yvette Berger, membres du bureau – Pierre Barbéris ayant donné sa démission avant le congrès – avaient alors répondu que le recteur ne représentait pas M. Haby, mais « *le Ministre de l'Éducation, c'est-à-dire la structure administrative dont dépendent les membres de l'AFEF, et avec laquelle celle-ci entretient, de par son statut d'organisme responsable, des relations qui nous font reconnaître comme interlocuteur par le Ministère* » [2615]. Il semblait donc possible de concilier l'opposition à la politique menée par le ministre, et la coopération avec les agents du ministère, autrement dit, de faire la part des choses, dans les rapports avec le ministère, entre la politique – contre laquelle l'AFEF pouvait s'insurger – et l'administration, cadre naturel de l'action de l'AFEF.

Mais, dans un contexte politique tendu où la distinction entre le ministre, agent politique, et le ministère, organe administratif, devenait difficile, l'AFEF s'écarta de cette ligne prudente et prit ses distances avec son ministère de tutelle. Le ton avait été donné, dès avant le congrès de Luchon, par Roger Fayolle en avril 1975, lors des réunions des groupes « contenus », créés par René Haby pour réfléchir aux nouveaux programmes qui devaient accompagner sa réforme. Dénonçant les conditions dans lesquelles était organisée la concertation, Roger Fayolle avait démissionné après la première réunion, reproduisant en cela l'attitude, isolée, des représentants du SGEN[2616]. Claude Burgelin, devenu président du bureau à l'issue du congrès de Luchon, maintint cette ligne : il ne fit plus aucune démarche officielle pour être reçu en audience par le ministre ou par les directeurs du ministère avant 1979. L'absence de démarches publiques, qui auraient été reflétées par le bulletin, ne semble

[2614] *Ibid.*
[2615] « Motions et discussions », compte rendu du congrès de Luchon, *FA*, n°31, septembre 1975, p. 25.
[2616] Courrier de Roger Fayolle, au ministre de l'Éducation, 5 avril 1975, CAC, 19800285/4.

pas, si l'on en croit les témoignages, avoir été compensée par des tentatives plus discrètes pour rester en contact avec l'administration ou le cabinet du ministre. Le temps du dialogue était passé.

L'absence de relations suivies avec les directions du ministère de l'Éducation ne signifiait pas, cependant, rupture complète avec l'administration centrale. À certains égards, l'association n'avait d'autre choix que de rechercher la coopération avec le ministère pour faire avancer ses idées, ou pour obtenir les moyens nécessaires à son action. Il en allait ainsi, évidemment, pour l'élaboration des textes officiels : se plaignant de n'être pas consultée, ou consultée trop rapidement, l'AFEF réagit, quand elle en avait la possibilité, aux projets de programmes qui lui furent soumis (voir chapitre suivant).

D'autre part, elle était aussi tributaire du ministère pour l'organisation de ses congrès qui – étalés sur trois jours – empiétaient sur le temps de la classe. Il fallait dont que le bureau de l'AFEF adresse une demande aux directions concernées, avant que chaque adhérent ne fasse une démarche individuelle auprès de son rectorat[2617]. Elle fut, à cet égard soumise aux mêmes règles que les autres associations de spécialistes et, si les relations furent parfois tendues avec les recteurs, elle n'eut pas de difficulté particulière pour obtenir des directions du ministère les autorisations requises.

Enfin, l'administration centrale représentait une source potentielle de moyens financiers et humains. L'AFEF avait pu, à ses débuts, bénéficier de subventions publiques : subvention de 16 000 F du Haut comité pour l'expansion et la défense de la langue française au lancement de l'association, subvention ministérielle de 5000 F pour le congrès d'Orléans en 1971, et de 6000 F pour le congrès de Dijon en 1973[2618]. En dépit des positions adoptées à l'égard du ministère, l'AFEF ne désespérait pas de pouvoir à nouveau bénéficier de cette manne. Elle renouvela sa demande de subvention pour les congrès de Luchon en 1975[2619] et le congrès de Limoges en 1977, mais ces deux fois, sans succès, sans que l'on puisse savoir si cela tenait au jugement porté, au ministère, sur l'association ou aux restrictions budgétaires généralisées. Notons qu'une association au moins bénéficiait, à la même époque, d'un régime plus favorable : le ministère finança, sur le budget du programme général des stages courts de

[2617] La procédure est décrite dans la rubrique « Vie de l'association », *FA*, n°30, p. 18. Elle reste la même sur l'ensemble de la période.
[2618] Conseil d'administration, 8 décembre 1973, *FA*, n°26, mai 1974, pp. 198-199.
[2619] Conseil d'administration, 20 novembre 1976, *FA*, supplément au n°36, décembre 1976, p. 5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

1976, les trajets de 290 participants aux Journées de l'Union des Physiciens[2620]. Si elle n'eut pas droit à cette faveur, l'AFEF ne fut pas privée de tout aide matérielle.

En effet, elle continua de profiter, grâce au soutien actif de Jean Auba, d'un local et de l'aide des différents services du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres[2621]. Il semblerait même que l'intervention du directeur du CIEP ait permis à Claude Hubert, professeur au lycée de Sèvres depuis 1973, et secrétaire générale de l'association, fidèle seconde de Claude Burgelin, d'obtenir une décharge de service pour le temps qu'elle consacrait à l'AFEF. Cette information, délivrée en entretien par Claude Hubert[2622], contredit l'assertion, maintes fois reproduite dans le bulletin, selon laquelle les membres du bureau n'auraient eu, à cette époque, aucune décharge[2623]. Omission d'un fait qui cadrait mal avec la posture héroïque de l'association ? Ou discrétion requise par une situation délicate ? Cette décharge était peut-être officiellement justifiée par les besoins propres du CIEP : l'octroi de décharges aux responsables des associations de spécialistes ne rentrait pas dans les pratiques usuelles du ministère de l'Éducation[2624].

Ainsi, bien qu'elle affichât une opposition résolue à la réforme Haby et qu'elle n'entretînt pas de relations régulières avec les directions ministérielles, la position de l'AFEF à l'égard de l'administration centrale était plus ambigüe qu'il n'y paraissait. Tout en choisissant la contestation, l'AFEF n'était pas prête à renoncer aux avantages matériels et stratégiques que pouvait lui apporter le fait d'être reconnue comme un interlocuteur valable et responsable au ministère.

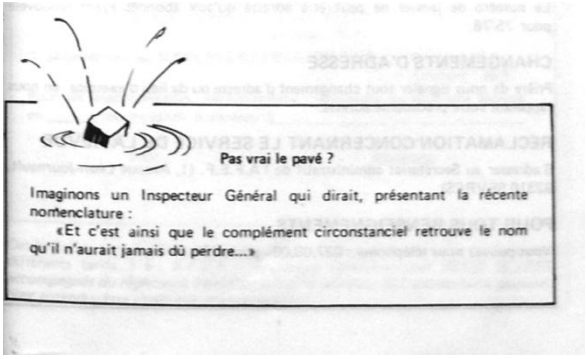
À l'égard de l'inspection générale de lettres, en revanche, la rupture ne fut pas que de façade. En effet, à partir de 1975-1976, les relations avec l'inspection générale se dégradèrent sensiblement, tournant à l'affrontement entre l'association de spécialistes et le corps chargé de veiller aux destinées de l'enseignement du français dans le second degré. Les hostilités furent ouvertes par le biais du *Français aujourd'hui* et de son supplément : dirigée, depuis le congrès de Luchon, par une nouvelle équipe de rédaction, la revue adopta un ton volontiers

[2620] Bilan d'exécution des stages courts, programme général des stages 1976, 30 juin 1976-31 décembre 1976, CAC, 199930269/8.
[2621] *FA*, deuxième supplément au n°63, novembre 1983, p. 2. Le supplément mentionne le déménagement du secrétariat administratif de l'association, qui occupait jusque là un bureau du CIEP dont ils bénéficiaient « grâce à l'appui constant de Jean Auba ».
[2622] Entretien avec Claude Hubert, 12 mai 2003.
[2623] Claude Burgelin, « Rapport d'activité du bureau national », congrès de Limoges, 1977, *FA*, supplément au n°40, décembre 1977, p. 4.
[2624] Il n'en allait pas de même des syndicats, qui se répartissaient les heures de décharge en fonction des résultats aux élections. Grâce à l'intervention de Georges Pompidou, Guy Bayet, obtint également une décharge pour ses fonctions de président de la Société des agrégés (*cf.* Yves Verneuil, *La société des agrégés…*, *op. cit.*).

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

irrévérencieux. Fit ainsi son apparition dans, le numéro 32 daté de janvier 1976, le « pavé dans la mare », encart inséré dans les pages de la revue, et signalé par un pictogramme expressif : s'y trouvait épinglée, sans ménagement, par une anecdote ou une citation – au besoin imaginaires – la bêtise de l'administration ou de l'inspection.

Illustration 4 Les pavés du Français aujourd'hui



Source : *FA*, n°32, janvier 1976, p. 7.

Recevant Claude Burgelin et Claude Hubert le 30 novembre 1976, le doyen Louis Faucon leur exprima de manière assez nette le mécontentement que lui inspiraient ces pratiques[2625]. Dans le souvenir du président de l'AFEF, ce fut même « *une séance d'engueulade magistrale* »[2626].

Loin d'inciter l'association à plus de réserve, ce coup de semonce la renforça encore dans cette ligne. Au congrès de Limoges, en 1977, Claude Burgelin justifia l'attitude de l'association. Il ne s'agissait, selon lui, ni de « *manifestations d'impertinence gamine* » – comme l'avait suggéré Faucon – ni de la dénonciation d'individus précis, mais d'une « *mise en cause politique de la politique actuelle du corps d'Inspection*» [2627] . En 1977-1978, l'action de l'AFEF contre l'inspection quitta le terrain de l'escarmouche pour se transformer en offensive généralisée, menée sur deux fronts : publication, dans le supplément, de rapports d'inspection, accompagnés des lettres de protestation des professeurs, et campagne contre les projets de programmes du second cycle. La déclaration martiale de Claude Burgelin au congrès de Strasbourg en 1979 entérina cette évolution :

> *« Ce n'est pas l'instance de contrôle des enseignants que nous combattons, mais c'est l'organisme qui, ayant des responsabilités politiques et culturelles essentielles, se révèle incapable d'y faire face »*[2628].

[2625] « L'AFEF reçue par l'inspection générale : une entrevue parfois orageuse… », *Le Français aujourd'hui,* supplément au n°37, mars 1977, pp. 6-9.
[2626] Entretien avec Claude Burgelin, 14 décembre 2005.
[2627] Claude Burgelin, « Rapport d'activité du bureau national », *Le Français aujourd'hui,* supplément au n°40, décembre 1977, pp. 4-5.
[2628] « Une entreprise de salubrité publique », synthèse et extraits du rapport présenté par Claude Burgelin au congrès de Strasbourg, 3 juin 1979, *FA,* supplément au n°46, juin 1979, p. 2.

De la « *mise en cause* » au « *combat* », le glissement sémantique était explicite. Du reste l'inspection générale ne s'y était pas trompée. Si elle était assurément divisée sur les objectifs et le contenu de la rénovation de l'enseignement du français, elle fit front uni dans l'opposition à l'AFEF. Devant l'hostilité que lui manifestait l'association, elle rompit définitivement le dialogue. Ainsi l'inspecteur général Boudet, qui avait accepté, en janvier 1977, de participer à un débat avec la régionale du Bas Rhin sur les nouveaux programmes et instructions de français fit volte-face à la lecture du supplément au numéro 36 du *Français aujourd'hui,* qui comportait une vive critique de ces textes, signée du bureau :

> *« La démarche de l'AFEF est toujours la même : dès l'instant qu'un texte émane du "Pouvoir", il est intrinsèquement pervers et il ne s'agit nullement de l'étudier mais a priori de "dire non" et de le condamner, fût-ce par les arguments les plus contradictoires »*[2629].

L'AFEF se vit opposer une même fin de non recevoir lorsqu'elle entreprit, publiquement, en juin 1979, une démarche auprès de l'inspection générale de lettres pour protester contre les menaces disciplinaire formulées à l'encontre de Madame Géraud pour avoir étudié un article du *Nouvel Observateur* sur les « Rockers ». Louis Faucon, citant les propos tenus par Claude Burgelin au congrès de Strasbourg, concluait ainsi son courrier :

> *« Lorsque votre Association souhaitera examiner avec l'Inspection générale des Lettres dans la courtoisie et la droiture – ce qui n'exclut nullement la critique – des questions de pédagogie ou des cas individuels, j'aurai plaisir à m'entretenir avec ses représentants. Pour l'immédiat, je me limiterai, non sans regret, à cet accusé de réception»* [2630] .

Cette rupture entraîna-t-elle de représailles, sur le plan professionnel, à l'encontre des adhérents de l'AFEF ? Le bulletin fait état, en mars 1981, de « *mises en garde adressées lors d'inspection à certains adhérents de l'AFEF, et portant notamment sur leur appartenance à notre association* » [2631]. Les divers témoignages recueillis auprès de militants ou de responsables de l'association laissent toutefois penser que cette « *persécution* » n'avait rien de systématique et que certains adhérents savaient aussi, sur le terrain, entretenir de bons rapports avec l'inspection générale ou l'inspection pédagogique régionale[2632].

[2629] Extrait du courrier de Boudet, inspecteur général de lettres, adressé à M.P. Schwartz, responsable de la régionale AFEF du Bas-Rhin, *FA*, supplément au numéro 38, juin 1977, pp. 9-10.
[2630] « Réponse de M. Faucon, doyen de l'inspection générale de lettres », *FA*, supplément au n°47, septembre 1979, p. 11.
[2631] Compte rendu de l'audience accordée par le doyen Dudet au secrétariat national de l'AFEF, *FA*, supplément au n°53, mai 1981, p. 1.
[2632] Sur cette question, témoignages très contrastés d'Alain Boissinot, Claude Hubert, Jacqueline Brisson ou Marie-France Azéma.

Pourquoi l'AFEF choisit-elle la rupture ? Il faut bien sûr prendre au sérieux l'argument avancé par Claude Burgelin : en dépit des intentions modernisatrices affichées par le ministère et l'inspection générale, il n'y avait pas de terrain d'entente possible, en raison de l'opposition du ministère à certaines des revendications essentielles de l'AFEF. Les freins mis par René Haby au développement de la formation continue des enseignants du second degré accréditent en partie cette analyse : l'attitude du ministère rejetait l'AFEF dans l'opposition. D'autre part, si l'inspection générale des lettres était plus divisée que ne le laissait entendre l'AFEF sur les voies de la rénovation, elle ne semble pas avoir, en revanche, pris la mesure des critiques suscitées par le fonctionnement traditionnel de l'inspection, critiques largement répandues dans le milieu enseignant, bien au-delà de l'AFEF[2633].

L'on serait aussi tenté de mettre en avant la culture politique de ses militants. Aux côtés des modèles « *néo-corporatiste* » et « *pluraliste* », certains analystes des groupes d'intérêt ont identifié l'existence d'un modèle propre à la France, qualifié de « *modèle protestataire* » et ancré dans une tradition de la révolte[2634]. Si l'on suit cette hypothèse, l'opposition et la protestation seraient ainsi apparues, aux yeux des dirigeants de l'AFEF et de certains de ses adhérents, comme la seule façon politiquement et philosophiquement admissible de concevoir les rapports de l'association avec le pouvoir politique et l'administration, confondus dans une même abomination. Ce goût de la fronde – tradition politique française, ravivée par mai 68, et le rejet, promu en règle de conduite, de toute autorité – était du reste volontiers confessé par le bureau. En conclusion du compte rendu de l'audience accordée par Louis Faucon en novembre 1976, l'on pouvait lire ce constat, énoncé non sans fierté :

> *« Nous sommes perçus comme un mouvement dynamique, impatient, revendiquant – et "irrécupérable". Nous sommes appréciés au Ministère de l'Éducation autant que l'est le syndicat de la magistrature au Ministère de la Justice. Mais, après tout, faut-il s'en plaindre ?»* [2635].

Si le facteur « *culturel* » pourrait avoir joué un rôle déterminant – ce que semblait, au fond, penser Faucon, dénonçant une opposition de principe – il ne faudrait pas négliger la

[2633] Si le SNES se montrait encore mesuré – soulignant, entre autres, que l'inspection était aussi une garantie contre les pressions des parents d'élèves ou des chefs d'établissements, le SGEN et le courant École Émancipée soutenaient le mouvement des refus d'inspection.

[2634] Frank L. Wilson, « Les groupes d'intérêt sous la Cinquième République. Test de trois modèles théoriques de l'interaction entre groupes et gouvernement », *Revue française de science politique*, 33e année, n°2, 1983, pp. 220-254. S'il cite ces analyses et fait du modèle protestataire l'un des trois modèles théoriques testés par son enquête, Frank L. Wilson se montre plutôt réservé, en conclusion, sur l'incarnation concrète de ce « modèle protestataire ».

[2635] « L'AFEF reçue par l'inspection générale : une entrevue parfois orageuse… », *FA*, supplément au n°37, mars 1977, p. 9.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

dimension stratégique du choix opéré par l'AFEF. Dans un contexte où la concertation n'offrait que de minces perspectives, le choix de la fronde et de la rupture ouvrait des possibilités d'action que la poursuite d'un dialogue étroit aurait rendues moins efficaces ou moins pertinentes[2636]. Ainsi la mobilisation des adhérents contre les programmes du second cycle (*cf. infra,* chapitre XV), incités à envoyer des pétitions à l'inspection générale contre celui-ci, pouvait-elle apparaître, a priori, comme plus efficace que des échanges répétés avec l'inspection, échanges qui auraient interdit des pratiques plus offensives.

Enfin, le prestige nouveau des universitaires, pour les professeurs de lettres, précipitait le déclin, symbolique, d'une inspection générale déjà fragilisée sur le plan professionnel par les mouvements de contestation de l'après-68 : substitution, rivalité, dont les témoignages portent la trace. Claude Burgelin, normalien d'Ulm, agrégé de lettres – proche, par sa formation, de certains inspecteurs généraux – ne s'en montre pas moins sévère pour ce corps *« fossile »*, qu'il opposait aux grandes figures de l'AFEF, Pierre Barbéris et Jean-Claude Chevalier :

> *« On sentait que c'était des gens qui étaient en prise avec tout ce qui était neuf dans la vie intellectuelle de l'époque, par rapport à ce qu'était l'establishment de l'enseignement du français, tel que pouvait le représenter le corps des profs de khâgne, ou le corps d'inspection générale des lettres. On sentait quand même le fossile. C'était, quand même des fossiles. C'était des gens honnêtes, bien sûr, mais d'un conservatisme effarant et surtout une identification d'eux-mêmes avec une certaine façon d'enseigner les lettres. L'enseignement des lettres était une chose sacrée et il s'était identifiés à ce sacré, ils participaient à ce sacré. Ça rendait parfois, certains conflits très, très, durs, à partir de 1968 »*[2637].

Conservatisme ou effervescence intellectuelle, sacralisation d'un enseignement littéraire humaniste ou déconstruction critique par les sciences humaines : ce système d'oppositions binaires, grille de lecture sous-jacente aux écrits de l'AFEF, ne pouvait que tendre des relations difficiles. Le mouvement n'était pas propre aux lettres : les mathématiques, là encore, avaient ouvert la voie[2638]. Mais la rivalité fut sans doute d'autant plus marquée en lettres qu'entre universitaires et inspecteurs, la formation creusait, de plus en plus souvent, un fossé supplémentaire. Exclus de l'inspection, accueillis au compte-goutte dans les classes préparatoires, les agrégés de lettres modernes investissaient en masse les postes de linguistique et de langue et littérature françaises des universités.

[2636] cf. On se réfère au tableau « Les activités des groupes d'intérêt selon les trois modèles théoriques », cf. Fl Wilson, art. cit. p. 227.
[2637] Entretien avec Claude Burgelin, 14 décembre 2005.
[2638] Éric Barbazo, Pascale Pombourcq, *Cent ans d'APMEP, op. cit.*, pp. 313-314.

La situation se débloqua pourtant avec l'arrivée de Christian Beullac au ministère de l'Éducation après les élections législatives de 1978. Ce polytechnicien, ancien dirigeant chez Renault, annonça d'emblée son intention de développer la formation continue des professeurs du second degré[2639]. Le fait qu'il vienne du milieu de l'industrie – où la formation permanente s'était imposée dans les usages, en particulier pour les cadres – n'était sans doute pas étranger à cette conviction. Le nouveau ministre donna très vite satisfaction à l'une des anciennes revendications de l'AFEF en annonçant la mise en place de structures de formation continue pour les professeurs du second degré[2640]. Il se montra aussi favorable à la réouverture des discussions sur les programmes du second cycle. Cette politique fut accueillie favorablement par l'AFEF, qui infléchit son attitude.

À bas bruit, et sans revendiquer ouvertement un changement de politique, l'AFEF retrouva en 1979, le chemin du ministère. En janvier 1979, elle fut auditionnée, comme toutes les associations de spécialistes, par la commission chargée de la presse à l'école[2641]. En mars 1979, elle obtient de Marc Rancurel, directeur des collèges, un assouplissement de la législation sur l'utilisation des fonds destinés à l'achat des manuels, afin que ces fonds puissent servir à acquérir un autre type de matériel[2642]. Enfin, elle fut reçue en mars 1980 par Jean-René Saurel, directeur des lycées, pour évoquer la réécriture des programmes de seconde[2643].

Les relations s'apaisèrent aussi, peu à peu, avec l'inspection générale de lettres. L'arrivée d'une nouvelle équipe à la tête de l'association à l'issue du congrès de Strasbourg en juin 1979, de même que le départ à la retraite de Louis Faucon, remplacé par Dudet en septembre 1980[2644], facilita la reprise des contacts en renvoyant au passé le temps de l'affrontement ouvert. Certes, les positions pédagogiques de Dudet étaient, on l'a vu, moins novatrices que celles de Faucon : sur le plan idéologique, il était aux antipodes de l'AFEF, beaucoup plus que ne l'avait été Louis Faucon [2645]. Mais sa personnalité était moins cassante. Si les archives de l'inspection générale de lettres témoignent que la méfiance à l'égard de l'AFEF mit quelques années à s'estomper, du moins le temps des luttes ouvertes était-il

[2639] Danièle Bernard, « La formation continue des enseignants », *Christian Beullac. Un patron dans l'Éducation. 1978-1981. Témoins et historiens : regards croisés*, Paris, SHE-INRP-CNDP, 1998, pp. 71-80.
[2640] Procès verbal de la réunion du collège de l'inspection générale des lettres, 23 novembre 1979, archives de l'inspection générale des lettres, CAC, 20070034/1.
[2641] « La presse en classe de français », supplément au *FA*, n°45, mars 1979, p. 12.
[2642] « Et les manuels ? », *FA*, deuxième supplément au n°45, mars 1979, p. 1.
[2643] Audience du 26 janvier 1980, mentionnée dans la rubrique « Vie de l'association », *FA*¸ supplément au n°49, mars 1980, p. 2.
[2644] Réunion mensuelle de l'inspection générale de lettres, 19 octobre 1979, procès verbal, CAC, 20070034/1.
[2645] Son conservatisme aurait surpris le ministre lui-même, lors de la rencontre organisée en septembre 1980 avec l'APL, l'AFEF et des universitaires parisiens. Entretien avec Alain Boissinot, 21 janvier 2009.

passé[2646], et le 12 mars 1980, le secrétariat national fut reçu à sa demande par l'inspection générale des lettres, quatre ans après la rencontre orageuse entre Louis Faucon, Claude Burgelin et Claude Hubert[2647].

Le dénouement heureux d'un incident diplomatique qui prit place en octobre 1981 confirma, non sans paradoxe, ce changement d'atmosphère. Dans un article sur l'enseignement du français, des journalistes du *Matin* avaient, de leur propre initiative, reproduit le jugement sommaire d'un membre du secrétariat national, qui avait qualifié en privé l'inspection générale des lettres d'« *inspection générale la plus bête de France* »[2648]. Le secrétariat national prit la peine de démentir ces propos auprès de l'inspection générale :

> *« S'ils [les quatre membres du secrétariat national] ont fait état de leurs divergences avec l'Inspection générale (que nous avions déjà exprimées quand vous nous avez reçus, en mars dernier), à aucun moment n'ont été tenus les propos rapportés par* Le Matin, *dans son édition du 2 octobre 1981, propos qui présentent les positions de l'AFEF sous un jour caricatural. Nous ne saurions nous reconnaître dans le ton de cet article et tenons à répéter que, par delà des divergences, nous sommes favorables à une concertation tant avec le ministère qu'avec l'inspection générale»*[2649].

Si l'on en croit le témoignage de Marie-France Azéma, les journalistes avaient surtout péché par indiscrétion, en reproduisant des propos qui n'étaient certes pas destinés à l'être[2650]. Mais la démarche du secrétariat national témoignait d'une volonté de conciliation à laquelle Dudet se montra sensible. Leur donnant acte de leur démenti, il précisa :

> *« Le texte du* Matin *ne m'avait paru préoccupant que dans la mesure où il pouvait signifier un retour d'agressivité peu compatible avec la concertation, à laquelle nous demeurons pour notre part très attachés »*[2651].

De part et d'autre, malgré d'importants désaccords sur le fond, on s'était convaincu de l'utilité de la concertation.

[2646] La mise en place, par Savary, d'une commission permanente de réflexion sur l'enseignement du français – perçue, à juste titre, par l'inspection générale comme une rivale – commission, où des membres historiques de l'AFEF jouèrent un rôle important, freina sans aucun doute le réchauffement de ces relations. Voir sur ce point les comptes rendus des réunions mensuelles de l'inspection générale des lettres, 1983-1984 et 1984-1985, CAC, 20070034/2.

[2647] Pour le compte rendu de cette audience, *FA,* 2e supplément au n°53, mai 1981, p. 1 ; procès verbal de la réunion mensuelle du collège de l'inspection générale des lettres, 29-30 avril 1981 et 19 juin 1981, CAC, 20070034/1.

[2648] *Le Matin*, 22 octobre 1981, p. ?∞BN

[2649] Courrier du secrétariat national de l'AFEF au doyen Dudet, 22 novembre 1981, CAC, 20070034/10.

[2650] Entretien avec Marie-France Azéma, 4 avril 2003.

[2651] Courrier de Marcel Dudet, doyen de l'inspection générale de lettres, au secrétariat national de l'AFEF, CAC, 20070034/10.

* La Société des professeurs de français et de langues anciennes : une politique de présence

Au contraire de l'AFEF, la SPFLA privilégia constamment le dialogue avec les autorités, soit dans les instances *ad hoc* créées par le ministère, soit en recherchant des contacts plus rapprochés avec tel ou tel interlocuteur.

Ainsi, à la différence de sa rivale, elle choisit de jouer le jeu de la participation, tant aux journées de juillet 1974, que pendant la concertation des groupes contenu du printemps 1975 ; elle y fut représentée à la commission des langues anciennes par Mlle Volpilhac et à la commission du français par Jean Cancès[2652]. C'était l'occasion, conformément aux missions définies par les statuts, de défendre la place du français, du latin et du grec, dans la structure à venir du second degré et d'avancer des propositions pédagogiques.

Pour la défense des langues anciennes, la plate-forme de la Franco-Ancienne était fixée depuis le début des années 1970. D'assemblée générale en assemblée générale, les mêmes vœux revenaient avec régularité : introduction de l'initiation au latin en classe de 6e, augmentation du recrutement des professeurs de lettres classiques, formation en latin des professeurs de lettres modernes et des PEGC, ouverture d'options latin et grec y compris pour des effectifs d'élèves limités. C'est probablement cette ligne que défendit Mlle Volpilhac au sein de la commission. Elle ne semble guère, en revanche, y avoir fait de propositions pédagogiques spécifiques.

En français, la société n'avait pas de revendications bien définies. Si elle avait pu, ponctuellement, formuler des vœux sur les travaux dirigés ou les horaires de français, elle ne les avait pas repris de manière systématique à chaque assemblée générale. Sur le plan pédagogique, c'est, on l'a vu, seulement en septembre 1975 que l'assemblée générale avait décidé la mise au point d'une plate-forme de propositions. Pour autant, la société ne fut pas réduite au silence. On peut ainsi lire, dans le bulletin daté de janvier 1975 – mais qui, selon les retards coutumiers du bulletin, parut seulement au mois de juin[2653] – les « *vœux présentés au nom de la société à la commission de français*» [2654] par Jean Cancès, jeune membre du bureau. La SPFLA pouvait ainsi apparaître comme une force de proposition, là où l'AFEF s'était défaussée.

[2652] Jean Demoule, « Éditorial. Déceptions et espoirs d'un président », *RFA*, n°186, janvier 1975, p. 7.
[2653] Dans l'éditorial, Jean Demoule fait allusion à l'article consacré par *Le Monde* des 11 et 12 mai 1975 au congrès de Luchon organisé par l'AFEF. Éditorial, « Déceptions et espoirs d'un président », *RFA*, n°186, janvier 1975, p.6.
[2654] « Vœux présents au nom de la société à la commission de français », *RFA*, n°186, janvier 1975, pp. 8-11.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Répondant favorablement aux sollicitations du ministère, qu'il s'agît de participer aux réunions de concertation, ou de donner un avis sur les projets de programmes, la SPFLA tenta, d'autre part, d'entretenir des rapports réguliers avec les responsables de l'administration. L'on trouve, dans le bulletin, mention des demandes d'audiences adressées aux responsables du ministère de l'Éducation nationale : ministre, directeur des lycées et directeur des collèges. Le temps où le ministre de l'Éducation nationale consentait à recevoir un représentant de la Franco-Ancienne était bel et bien passé et les demandes faites en ce sens restèrent sans réponse. La Franco-Ancienne dut se contenter de rares rencontres avec des conseillers techniques : Gouteyron, conseiller technique de Fontanet, en 1973[2655] et Jeanine Feneuille, conseillère technique de Christian Beullac, en 1978[2656]. Dans l'administration, Saurel, directeur des lycées, reçut une délégation du bureau en audience le 19 mars 1975 et le 13 mars 1980[2657] ; Le Gallo, directeur des collèges laissa sans suite les demandes de l'association[2658] ; son successeur, Gouteyron, les reçut en avril 1976[2659], mais Rancurel, qui le remplaça à compter de 1978, laissa ce soin à l'un de ses conseillers, Arénilla, qui les reçut au premier trimestre 1979[2660]. Pour la SPFLA, les contacts réguliers avec les responsables du ministère apparaissaient comme l'un des meilleurs moyens de faire progresser ses dossiers.

Le fruit de ces rencontres paraît avoir été toutefois limité. Très espacées, elles n'étaient pas relayées, dans l'intervalle, par un échange de correspondances entre les directions du ministère et le bureau de la SPFLA, échange dont on aurait trouvé trace dans le bulletin. Il n'y avait pas, à proprement parler, de négociations sur tel ou tel dossier ponctuel contrairement à ce qu'on avait pu observer dans les années 1950 avec Brunold, ou dans les années 1960 avec Capelle, puis avec Allard. Après le départ du recteur Raymond Weil, directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire jusqu'à l'arrivée de René Haby, le bureau de l'association n'eut plus, au ministère, d'interlocuteur résolument favorable aux langues anciennes, ou avec lequel d'anciennes relations professionnelles ou amicales auraient facilité les contacts. Sa représentativité décroissante autorisait enfin les responsables du ministère à ignorer sans grand dommage ses demandes. Dans ce contexte, il

[2655] Jean Demoule, « Éditorial », *Revue de la Franco-Ancienne*, n°179, juillet 1973, p. 4.
[2656] Jean Demoule, « Éditorial », *BAPL*, n° 9, mars 1979, p. 1.
[2657] Compte rendu de l'audience accordée par Saurel le 19 mars 1975, *RFA*, n°189, novembre 1975, p. 19-20 ; Compte rendu de l'audience accordée par Saurel le 8 janvier 1980, *BAPL*, n°13, mars 1980, p. 6 ;
[2658] Jean Demoule, « Rapport moral », assemblée générale du 28 septembre 1975, *Revue de la Franco-Ancienne*, n°189, p. 6.
[2659] Jean Demoule, « Éditorial. Pilotage sans visibilité », *Revue de la Franco-ancienne*, n°191, juin 1976, p. 3.
[2660] Compte rendu de la séance du bureau du 1er avril 1979, *BAPL*, n°10, juin 1979, p.2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

semblerait que ces rencontres ponctuelles n'aient pas été plus loin qu'un simple échange d'informations et n'aient guère pesé sur les prises de décision.

Grâce à cette politique de présence, la SPFLA parvint-elle, plus que l'AFEF, à bénéficier d'un soutien matériel public ? Signe peut-être du peu de considération dont elle jouissait, elle ne reçut aucune subvention du ministère ni pour ses congrès, ni pour les États généraux des langues anciennes organisés en 1979. En 1973, le ministère avait donné son accord de principe pour subventionner le congrès de Lyon, à condition que l'association justifie de « thèmes pédagogiques » [2661]. Si l'on en juge d'après les bilans financiers des années ultérieures, la proposition adressée par la société ne dut pas agréer au ministère. En 1975, elle n'eut guère plus de succès : une démarche auprès de la direction des affaires internationales fut elle aussi déboutée, contraignant l'association à repousser le congrès d'une année[2662]. Quant au financement des déplacements pour un nombre fixé d'adhérents par académie – système qui avait prévalu entre 1957 et 1966 – il n'avait plus cours non plus[2663].

Ce n'est donc pas des directions du ministère les plus intéressées par son action qu'elle reçut des aides publiques. Grâce à l'appui de Pierre Boyancé, membre de l'académie des inscriptions et belles lettres, elle bénéficia, deux années de suite, d'une subvention de 5000 F de l'Institut. Pierre Boyancé avait joué ici pour la SPFLA le même rôle que Jean Auba pour l'AFEF : en l'absence de financement du ministère de tutelle, les associations dépendaient des positions, plus ou moins stratégiques, occupées par leurs alliés. De même que l'AFEF dut quitter le CIEP après le départ de Jean Auba, ce versement s'interrompit après le décès de Boyancé en 1977[2664]. On peut enfin mentionner le soutien apporté par l'UER de lettres de l'université de Dijon et la mairie de la même ville qui versèrent chacune 500 F pour les États généraux des langues anciennes, suite peut-être à une intervention auprès de Robert Poujade, maire de Dijon, agrégé de lettres, ancien professeur de lettres supérieures[2665]. Mais il s'agissait là d'un montant dérisoire. L'examen des bilans financiers de l'association confirme ainsi l'impression qui se dégageait de la succession d'audiences : en dépit des efforts consentis pour rester proches du ministère, l'association n'y jouissait pas d'une reconnaissance particulière.

[2661] Compte rendu de la réunion du comité, 18 mars 1973, *RFA*, n°180, octobre 1973, p.7.
[2662] Compte rendu de la réunion du bureau, 11 janvier 1975, *RFA*, n°186, janvier 1975, p. 12 ; courrier du 29 avril 1975, du chef du bureau des affaires internationales du ministère de l'Éducation, n°186, janvier 1975, p.6.
[2663] Les fiches d'inscription au congrès, qui mentionnaient autrefois cette possibilité, n'en faisaient plus état.
[2664] Bilans financiers de l'association, *RFA*, n°189, novembre 1975, p11 ; *BSPFLA*, n°1, janvier-février 1977, pp. 7-8.
[2665] Bilan financier, *BAPL*, n°11, septembre 1979, p. 11.

Qu'en était-il des relations avec l'inspection générale des lettres ? À première vue, la situation était des plus favorables à la SPFLA. Parmi les inspecteurs généraux en exercice dans les années 1970, cinq avaient été membres du comité de la Franco-Ancienne : Allard, retraité en 1974[2666], Hugueny, retraité en 1975, Goube, retraité en 1978[2667], Bennezon, retraité en 1979[2668] et Dudet, retraité en 1982[2669]. Mais la SPFLA ne semble guère avoir tiré profit de cette conjoncture. « *En lettres, il n'y a pas de collaboration avec l'inspection générale* » se désolait le bureau réuni le 11 janvier 1975[2670]. La suspension de la commission Pierre Emmanuel avait mis un terme aux échanges réguliers du président de l'association avec les inspecteurs présents en son sein. L'inspection générale se contenta d'associer la SPFLA aux journées qu'elle organisait Sèvres en y invitant André Hinard, en 1974 et 1975, lui accordant, sur ce point, le même traitement que l'AFEF en 1974[2671].

Deux raisons peuvent expliquer cet éloignement. Les relations entre les membres du bureau de la société et les inspecteurs généraux n'avaient jamais exclusivement reposé sur leur appartenance passée au comité de la Franco-Ancienne. Elles faisaient aussi jouer d'autres réseaux : amitiés normaliennes ou statut d'ancien collègue de l'un ou l'autre des deux établissements prestigieux de la montagne Sainte-Geneviève, Henri IV ou Louis Le Grand, ces deux antichambres de l'inspection générale. Demoule, non normalien et professeur au lycée de Vanves, était étranger à ces milieux, à la différence de Maurice Lacroix. Si les relations de ce dernier avec Clarac avaient été suffisamment étroites pour qu'il pût en faire profiter l'association après son départ officiel, il lui était peut-être plus difficile de jouer ce rôle d'intermédiaire avec des inspecteurs généraux d'une autre génération.

D'autre part, les rôles au sein de l'inspection générale de lettres n'étaient pas interchangeables. Si l'on en juge d'après le fonctionnement du groupe des lettres à la fin des années 1970, les inspecteurs se répartissaient les tâches en fonction de leurs goûts et de leur priorité et leur niveau d'information sur les divers dossiers était probablement très inégal. Il importait donc, en premier lieu d'entretenir de bons contacts avec le doyen, Louis Faucon.

[2666] Dossier individuel de Jean-François Allard, CAC, 19800070/4.
[2667] Dossier individuel d'Henri Goube, CAC, 19840325/235.
[2668] Dossier individuel de Pierre Bennezon, CAC, 19840400/47.
[2669] Réunion mensuelle de l'inspection générale des lettres, 24-25 mars 1983, procès verbal, CAC, 20070034/2.
[2670] Compte rendu de la réunion du bureau, 11 janvier 1975, *RFA*, n°186, pp. 12-13.
[2671] Rapport moral présenté à l'assemblée générale du 28 septembre 1975, *RFA*, n°189, p. .

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Or, si ce dernier avait été, en son temps, membre de l'association[2672], il n'avait jamais figuré dans son comité. Pour le bureau de la SPFLA, il était « *difficile de [l']atteindre* » [2673].

Faute de pouvoir compter sur ces réseaux personnels, le bureau dut donc recourir à une autre stratégie. « *Pour être efficace*, souligna Hinard devant le comité rassemblé le 14 décembre 1975, *il faut se placer dans la perspective de l'Inspection générale, ce qui veut dire, proposer des programmes et reprendre les vœux sur les horaires*»[2674]. En décembre 1975, le bureau adressa donc à l'inspection générale un certain nombre de propositions touchant à l'enseignement du français dans le premier cycle. Devant l'accueil favorable réservé à ce premier document, le bureau poursuivit son travail et lui adressa, en janvier 1976, une série de propositions pour l'étude des textes français dans le second cycle[2675].

À compter de cette date, sans être aussi étroites que celles qui pouvaient exister dans les années 1960, lorsque Clarac et Allard faisaient partie de l'inspection générale, les relations entre ce corps et l'association se réchauffèrent. L'on trouve ainsi trace de divers contacts, en 1978, 1979, 1980 et 1981, qu'il s'agisse d'échanges de courriers ou d'audiences. Ayant pratiquement rompu avec l'AFEF, Faucon avait sans doute trouvé un intérêt nouveau dans ces relations avec l'APL. Quand à Dudet qui lui succéda en septembre 1980, il avait été, à la différence de Louis Faucon, membre du comité et même animateur de la régionale de Caen[2676] : si ces faits d'armes étaient anciens, les relations en furent sans doute facilitées.

Si l'association concentra ses efforts sur cette politique de présence auprès des interlocuteurs du ministère, elle usa aussi de l'arme politique, mais selon une logique toute différente de celle de l'AFEF, et pour la seule question du latin. Elle n'était pas seule à agir sur ce terrain. La nébuleuse d'associations de défense des études classiques, rassemblées au lendemain de 1968 dans un Comité de liaison pour le latin, avait cru trouver dans les parlementaires le contre-pouvoir idéal aux mesures scélérates du gouvernement. La défense et l'illustration des humanités classiques n'avait-elle pas, à une certaine époque, faite partie des morceaux de bravoure de l'éloquence parlementaire ? Si la majeure partie des démarches effectuées en direction des politiques vinrent de ce comité de liaison[2677], ou d'initiatives

[2672] On trouve son nom dans les annuaires publiés par l'association après la guerre.
[2673] Réunion du bureau, 17 novembre 1974, *RFA*, n°185, p. 10-12.
[2674] Réunion du comité, 14 décembre 1975, *RFA*, n° 190, mars 1976, p. 6.
[2675] Réunion du bureau, 18 janvier 1976, *RFA*, n°191, juin 1976, pp. 3-4.
[2676] *BAPL*, n°31, p. 18 septembre 1984.
[2677] Le 6 mai 1974, le comité de liaison pour la défense du latin adressa un courrier aux deux candidats à la présidence de la République encore en lice, Valéry Giscard d'Estaing et François Mitterrand. Réponses publiées dans *RFA*, n°182, mars 1974, pp.23-25.

personnelles de Maurice Lacroix[2678] ou Pierre Boyancé[2679], et ne peuvent donc être imputées à la SPFLA comme association, celle-ci s'aventura aussi, en son nom propre, sur ce terrain.

Ainsi, à l'occasion des élections législatives de mars 1973, le bureau de l'association incita-t-il les « *secrétaires régionaux* » et les « *sociétaires dévoués* » à envoyer à tous les candidats une lettre leur demandant s'ils étaient prêts à appuyer leurs efforts pour que l'initiation au latin soit placée en 6e[2680]. La démarche était toute différente de celle de l'AFEF : la société s'adressait non pas aux partis, comme entités porteuses d'une idéologie ou d'un projet politique, mais aux parlementaires, susceptibles, à titre individuel et quel que soit leur positionnement politique, d'appuyer leur demande. Cette démarche coïncidait logiquement avec l'apolitisme de la société maintes fois professé par le président[2681]. Si elle revêtait un autre sens que celle de l'AFEF, elle était aussi plus coûteuse : chaque candidat devait être individuellement sollicité et cela supposait la mobilisation d'une base militante que l'association n'avait pas, si l'on en juge par le peu de réponses publiées dans le bulletin[2682]. Sur l'initiative de Maurice Lacroix, cette démarche fut reprise dans le cinquième arrondissement, à l'occasion des élections législatives partielles de 1976[2683]. Le peu de suite donné aux injonctions du bureau et la satisfaction partielle obtenue sur le latin dans les programmes Haby – qui ouvraient la possibilité d'une initiation au latin dès la 6e – expliquent sans doute que l'expérience n'ait pas été renouvelée aux élections de 1978.

Entre l'AFEF, marquée à gauche, tentée par la rupture avec les gouvernements de droite, et la SPFLA/APL, qui revendiquait son apolitisme, et cherchait à faire aboutir ses revendications par un lobbying rapproché auprès de l'administration et des parlementaires, le contraste était, une fois de plus, saisissant.

2. Des alliances stratégiques dans le milieu associatif et syndical

Ni l'AFEF, ni la SPFLA ne se cantonnèrent à un tête-à-tête, plus ou moins heureux, avec les pouvoirs publics. L'une comme l'autre s'efforcèrent de tisser des liens avec les

[2678] Le bureau réuni le 25 mai 1975 évoque un courrier de Maurice Lacroix à Maurice Schumann, membre de la commission des finances du Sénat, au sujet du nombre de places à l'agrégation de lettres. Réunion du bureau, 25 mai 1975, *RFA*, n°187, pp. 8-9.
[2679] C'est Boyancé, et non Demoule, qui en 1974, adressa au Président de la République, à Olivier Fouquet, conseiller technique au secrétariat général de la Présidence, et à René Haby, un mémorandum sur les vœux de la société. Réunion du bureau, 17 novembre 1974, *RFA*, n°185, décembre 1974, p. 11.
[2680] *RFA*, n°177, décembre 1972, pp. 5-6.
[2681] « *Nous avons des amis (et des adversaires) de tout côté* », peut-on lire, par exemple dans l'éditorial de mars 1974. Jean Demoule, « En attendant », *RFA*, n°182, mars 1974, p. 4.
[2682] Réponses de deux candidats parisiens, (candidat UGDS et Jean Tibéri, candidat sous son nom propre) et de deux candidats de la Haute Vienne (socialiste et communiste), *RFA*, n°179, juillet 1973, pp. 50-52.
[2683] Réponses favorables de Fougeyrollas (OCI), Victor Leduc (PSU), Tibéri (RPR), *BSPFLA*, n°1, janvier-février 1977, pp. 10-11.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

diverses associations d'enseignants, associations de spécialistes, syndicats, ou associations pédagogiques. Les structures du militantisme enseignant étaient toutefois fort différentes de celles qu'avait connues la France vingt ans plus tôt. D'une part, le SNES n'entretenait plus avec les associations de spécialistes les relations organiques qui avaient été les siennes ; d'autre part, la Société des agrégés n'occupait plus, du fait de la marginalisation des agrégés dans l'enseignement secondaire, le rôle pivot qui avait été le sien[2684].

Cette double conjoncture avait conduit le SNES à encourager, en 1971-1972, la mise en place d'une structure souple de coordination des associations de spécialistes, qui prit bientôt le nom de Conférence des présidents des associations de spécialistes. S'il s'était jadis opposé à un rapprochement qui lui semblait menacer les prérogatives syndicales, il avait finalement trouvé dans cette structure le moyen commode de faire émerger un consensus entre spécialistes sur des questions cruciales comme la structure du second cycle et la formation des maîtres, et de consolider ou de reconquérir une position centrale dans le second degré.

Les alliances privilégiées par l'une et l'autre association, dans ce nouveau contexte, traduisent des choix stratégiques divergents : affichage d'un positionnement progressiste pour l'AFEF, recherche de partenariats « efficaces » pour la SPFLA, deux stratégies dont les résultats restent difficiles à apprécier.

* Alliances progressistes ou relations tactiques

Nouvelle venue dans la sphère professionnelle, et dirigée par des responsables n'ayant pas une grande expérience du syndicalisme enseignant, l'AFPF avait, à ses débuts, affiché une ignorance manifeste et volontaire du partage des tâches traditionnel entre syndicats et associations de spécialistes. Sans reproduire les mêmes erreurs ni susciter la même indignation, l'AFEF conserva, tout au long de la période, le souci constant de définir ses propres positions sur les questions la concernant, qu'il s'agisse de la formation des enseignants, de la conception du système éducatif ou des réformes en cours. Cette attitude conditionna le choix de ses partenaires.

L'AFEF s'efforça d'abord, face à la réforme Fontanet, de réunir un front progressiste sur ses propres lignes. Ainsi, avant le colloque organisé par le ministre en novembre 1973, elle rédigea une déclaration en neuf points, soumises aux associations de spécialistes, aux

[2684] Yves Verneuil, « De l'esprit de corps à la défense de la "qualité de l'enseignement". La Société des agrégés de 1914 à nos jours », *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005, 501 p.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

associations de parents d'élèves, aux groupements pédagogiques et aux syndicats[2685], déclaration dans lesquelles elle définissait les grandes lignes de ce que devait être, à ses yeux, la réforme du système éducatif. Lorsque les projets du ministre – largement désapprouvés par le milieu enseignant – furent connus, deux attitudes s'offrirent à elles : participer aux travaux de la Conférence des présidents et contribuer à la définition, en son sein, d'une position commune, ou s'en tenir à la déclaration préliminaire en neuf points. Le compte rendu du conseil d'administration du 8 décembre 1973 mentionne les difficultés soulevées par cette alternative. D'un côté, les orientations pédagogiques majoritaires à la Conférence des présidents divergeaient des positions de l'AFEF et elle n'était pas en mesure d'y imposer un arbitrage favorable au français dans les grilles horaires : certains membres souhaitaient, pour ces raisons, qu'elle s'en retire. De l'autre, on soulignait les risques d'isolement de l'AFEF si elle se coupait de la Conférence[2686]. L'AFEF choisit finalement de soumettre sa déclaration en neuf points à cet organe et de définir sa politique en fonction des réactions suscitées par ce texte.

Cette politique la conduit à s'isoler, une première fois, de la Conférence. En effet, elle ne signa pas la déclaration commune des associations de spécialistes contre le projet Fontanet, cosignée par la SPFLA[2687]. En revanche, elle parvint à rassembler, sur la ligne définie par sa déclaration préliminaire, une coalition « progressiste » cosignataire d'une critique sévère du projet Fontanet[2688]. La liste en était hétéroclite. Si l'ombre du SNES – qui avait favorisé la rencontre entre associations de spécialistes – planait sur la déclaration de la Conférence des présidents, le SGEN, syndicat ouvertement progressiste sur le plan pédagogique, avait accepté l'offre de l'AFEF. Se trouvaient à leurs côtés trois mouvements pédagogiques : les CRAP, le GFEN et l'ICEM, un mouvement d'opinion, la « Défense de la jeunesse scolaire », et une autre association de spécialistes, l'APMEP.

La présence de cette dernière détonnait : c'était la seule signataire des deux déclarations. Si elle avait fait entendre à l'AFEF qu'elle ne souhaitait pas entreprendre de démarche isolée avec elle, hors du contexte de la Conférence[2689], elle avait finalement accepté de rejoindre une coalition plus vaste et pédagogiquement progressiste, sans pour autant renoncer à l'alliance avec les spécialistes.

[2685] « Concertation » *FA*, n°25, mars 1974, pp. 5-7.
[2686] Compte rendu du conseil d'administration du 8 décembre 1973, *FA*, n°26, mai 1974, pp. 107-108.
[2687] « Déclaration de la conférence des présidents des associations de spécialistes », *Revue de la Franco-Ancienne*, n°182, mars 1974, p. 20-22.
[2688] « Déclaration commune. AFEF, APMEP, CRAP, DJS, GFEN, ICEM, SGEN », *FA*, n°27, octobre 1974, p. 9-10.
[2689] Compte rendu du conseil d'administration du 8 décembre 1973, *FA*, n°26, mai 1974, pp. 107-108

Par delà les points de convergence entre les deux déclarations – convergence que confirmait la présence de l'APMEP parmi les deux listes de signataires – l'AFEF avait pu faire passer dans la déclaration deux idées qui lui tenaient à cœur : la nécessité d'appréhender de façon globale la réforme de l'enseignement au lieu de traiter de façon séparée le second degré général comme le faisait le projet Fontanet, et la défense des horaires de français – dont le texte de la Conférence ne touchait mot[2690]. À première vue, l'AFEF avait pu se faire le héraut du progressisme pédagogique et préserver les intérêts de sa discipline, sans pour autant paraître isolée. Mais cette coalition hétéroclite divisait le front opposé par les enseignants à la réforme, tout en faisant fi des fonctions et des statuts divers de ces groupements : si la déclaration eut un certain retentissement dans la presse, elle ne reflétait pas l'existence d'une force effectivement susceptible de peser de manière cohérente dans les négociations avec les pouvoirs publics. Telles sont peut-être les raisons qui conduisirent l'AFEF à infléchir sa stratégie.

Dans ses rapports avec la Conférence des présidents, elle resta tout d'abord fidèle à la ligne initiale : il ne servait à rien de sacrifier les vues de l'AFEF à la mise au point d'une position commune aux spécialistes. Après le ministère Fontanet, elle continua de se faire représenter à la Conférence des présidents, mais sans lui apporter une aide active. Contrairement à la période précédente, on ne trouvait pas trace, dans *Le Français aujourd'hui*, ou dans son supplément, des positions prises par la Conférence. Finalement, à partir de 1975-1976, elle cessa complètement de s'y faire représenter.

Justifiant à postériori son choix, le bureau de l'AFEF mit en avant trois raisons : la réflexion de la Conférence s'enfermait trop dans les structures existantes, qu'il s'agisse de l'examen d'une « *grille horaire* », ou de « *l'organisation des examens* », et les positions communes qu'elle était susceptible de mettre au point ne permettait ni « *de faire avancer les propositions de l'AFEF* », « ni *[…] de pousser très loin les offensives contre la réforme*» [2691] . Ainsi, aux divergences sur le fond, déjà soulignées, s'ajoutaient des divergences de stratégies : là où l'AFEF, comme on l'a vu, privilégiait une stratégie de rupture et d'opposition, démissionnant, par exemple des groupes contenu Haby, à l'instar du SGEN, les autres associations, tout comme le SNES, avaient accepté de poursuivre le dialogue. L'AFEF jugeait moins coûteux et plus efficace – vis-à-vis du ministère, et peut-être aussi vis-à-vis de

[2690] « Déclaration commune. AFEF, APMEP, CRAP, DJS, GFEN, ICEM, SGEN », *FA*, n°27, octobre 1974, p. 9-10.
[2691] « Dernière minute », *FA*, supplément au n° 37, mars 1977, p. 9.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

ses adhérents – d'assumer son isolement par rapport aux spécialistes, plutôt que de chercher une stratégie d'union qui l'aurait obligée à renoncer à certains de ses principes.

L'AFEF ne recommença à prendre part, activement, aux réunions de la Conférence qu'à compter de 1978. Plusieurs facteurs semblent avoir poussé en ce sens. En 1977, la Conférence des présidents avait mis au point un tract largement diffusé aux parents d'élèves contre le projet de réforme de la 6e : non informée, l'AFEF n'était pas signataire et s'était donc trouvée marginalisée lors même qu'elle approuvait l'initiative[2692]. Le risque d'isolement – dans un contexte où l'association peinait à se faire connaître du grand public – était manifeste. L'arrivée de Beullac ouvrait aussi de nouvelles perspectives à la négociation : avec un ministre plus enclin au dialogue, il semblait à nouveau pertinent de chercher à peser au sein d'un organe en rapport avec les pouvoirs publics. Enfin, l'arrivée au bureau de l'AFEF d'Alain Boissinot – à qui fut confiée cette tâche[2693] – joua peut-être un rôle : au bureau, comme plus tard au secrétariat national, il se montrait résolument favorable au dialogue. À compter d'avril 1978, *Le français aujourd'hui* et son supplément se firent à nouveau l'écho des activités de la Conférence.

Dans l'intervalle, l'AFEF ne resta pas entièrement isolée. Au contraire, elle s'efforça de cultiver, mais désormais séparément, ses relations avec les syndicats et les mouvements pédagogiques. Dès le départ, et sans même qu'un débat n'ait eu lieu, ou du moins ne transparût dans la revue, il était clair que les seuls interlocuteurs possibles pour l'AFEF étaient les syndicats nettement classés à gauche , le SGEN, d'un côté, les syndicats de la FEN de l'autre, qu'il s'agisse du SNES, du SNI, du SNIDEN, ou du SNPEN. À aucun moment il ne fut question d'entrer en rapport avec le SNALC ou la CNGA. Ces derniers, il est vrai, s'étaient publiquement prononcés contre le plan Rouchette : mais le SNC, qui était prudemment resté en retrait et recueillait les suffrages d'une proportion importante de PEGC, fut lui aussi tenu à l'écart.

En pratique, les deux principaux interlocuteurs de l'AFEF furent le SNES et le SGEN, témoignant, là encore, de son ancrage dans le second degré. La revue puis le supplément font état de contacts réguliers avec ces deux syndicats entre 1973 et 1981, sans que l'on puisse savoir avec quels interlocuteurs ou selon quelle fréquence[2694]. En tout cas,

[2692] *Ibid.*
[2693] Conseil d'administration du 22 janvier 1978, supplément au *FA*, n°41, mars 1978, p. 5.
[2694] Voir les rubriques « Vie de l'association », *FA*, n°26, mai 1974, pp.107-113 ; *FA*, n°31, septembre 1975, p. 20 ; *FA*, supplément au n°35, septembre 1976, p.3 ; « Rapport d'activité du bureau national », *FA*, supplément au n° 40, décembre 1977, p. 5 ; Conseil d'administration, 22 janvier 1978, *FA*, supplément au n°41,

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

exception faite de Josette Jolibert, longtemps responsable du SNPEN, et collaboratrice occasionnelle du *Français aujourd'hui,* il ne semble pas que l'association ait eu parmi ses membres les plus engagés des responsables syndicaux susceptibles de faciliter la liaison entre les deux organismes. L'AFEF participa également aux diverses rencontres et colloques organisés par ces syndicats : colloque sur la formation des maîtres organisé par le SNES, le SNESUP et l'UNEF[2695], Conférence nationale sur les enseignements[2696], journée de rencontre organisée par le SNES avec SNESUP, SNPEN, APEMU et Mouvements pédagogiques pour réagir au projet Haby de créer un CAPCEG sur les enseignements artistiques[2697] etc.

Mais ces relations étaient de toute évidence asymétriques : l'AFEF les répercutait beaucoup plus régulièrement dans le *Français aujourd'hui* que les deux syndicats dans leurs revues respectives, témoignant par là de l'inégal intérêt que revêtaient ces rencontres de part et d'autre. En effet, l'AFEF pouvait espérer faire des syndicats les porte-paroles de ses revendications auprès du ministère ; en revanche, en raison de ses faibles effectifs, elle n'était pas un allié incontournable, ni pour conquérir les professeurs de français, ni du reste pour exercer une pression sur les pouvoirs publics. *Syndicalisme universitaire* avait toutefois pris soin de signaler le retrait de l'AFEF des groupes Haby, retrait qui le confortait dans une attitude de rupture qui l'isolait du reste des associations professionnelles[2698].

Parallèlement, l'AFEF renforça ses rapports avec les mouvements d'éducation nouvelle, et ce à plusieurs niveaux. On trouvait en son sein des militants voire des responsables fortement investis dans l'un ou l'autre de ces mouvements[2699]. Ses activités proprement pédagogiques recoupaient parfois les leurs, ouvrant ainsi la voie à des initiatives conjointes. Ces circonstances facilitaient bien évidemment l'adoption de positions communes face à la politique du ministère : ce fut notamment le cas à propos de la réforme des maternelles[2700], des sanctions infligées à Vincent Ambite, responsable du GFEN[2701], ou encore des projets de programmes du second cycle, qui firent l'objet d'un communiqué

---

mars 1978, p. 5. ; le compte rendu du congrès de 1979 mentionnent la présence de représentants du SGEN, du SNES, du SNIPEGC, *FA*¸ supplément au n°46, septembre 1979, p. 3. ; *FA*, supplément au n°49, mars 1980, p.2.

[2695] « Rencontre du 28 février 1976, *FA*¸ n°33-34, juin 1976, p. 4.

[2696] « Conférence nationale sur les enseignements », 22 mai 1976, rencontres entre la FEN, les CEMEA, les CRAP, le GFEN, l'ICEM, associations de spécialistes, etc. *US*, n°8, 2 juin 1976, p. 5.

[2697] « Les enseignements artistiques », *FA*¸ supplément au n°38, juin 1977, p. 2.

[2698] « Non au concerto en si », *SU*, n°648, 15 avril 1975, p. 9.

[2699] Remarque d'A. Romeas au conseil d'administration, 22 janvier 1978, *FA*, supplément au n°41, mars 1978, p. 5. D'après les informations tirées notamment de la revue du GFEN, *Dialogues* : Hélène Romian était au GFEN, Bernard Veck aux CEMEA, Roger Uberschlag à l'ICEM etc.

[2700] « La question des maternelles », *FA*, n°30, mai 1975, p. 14.

[2701] « Répression », *FA*, supplément au n°40, décembre 1977, pp. 73-74.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

commun signé par l'AFEF, l'ICEM, les CRAP et le GFEN[2702]. Ces mouvements ne pesaient guère plus que l'AFEF face au ministère, mais ces échanges – relayés par le bulletin et le supplément – ancraient l'AFEF dans la sphère réformiste. C'était une façon pour elle, vis-à-vis de ses adhérents, de montrer son attachement, par delà les questions disciplinaires, à une certaine conception de l'éducation.

Ainsi le réseau d'alliances nouées par l'AFEF dans la nébuleuse des associations professionnelles avait-il pour premier effet, sinon pour premier objectif, d'inscrire l'AFEF, aux yeux de ses adhérents et de ses interlocuteurs, dans une sphère progressiste ou réformiste. Cet aspect semble avoir prédominé sur les considérations purement tactiques de défense de la discipline, qui pourraient néanmoins avoir joué un rôle dans l'éloignement provisoire d'une Conférence des présidents peu ouverte à ses revendications.

La ligne suivie par la SPFLA répondait à une logique toute différente. Revendiquant son apolitisme dans le climat tendu de l'après 68, elle faisait profession de dialoguer avec tout le monde et de ne retenir pour seul critère que le soutien que telle ou telle instance était susceptible d'accorder à ses revendications[2703]. En pratique, faute sans doute de personnes prêtes à fournir l'effort nécessaire, il fallut attendre l'arrivée à la présidence de Jean Cancès pour que l'association cherchât à renouer avec les syndicats des liens réguliers et officiels autres que les liens informels qu'autorisait auparavant la présence d'André Hinard, élu du SNES jusqu'aux élections du 13 décembre 1977. À la différence des responsables de l'AFEF, Jean Cancès ne mit aucune exclusive dans ses démarches et, fidèle à la ligne définie par Demoule plus de dix ans plus tôt, s'adressa aussi bien au SNALC, qu'au SGEN ou au SNES[2704].

Les efforts de Jean Demoule, dans les années 1970, pourraient être résumés par cette piteuse confession faite à l'assemblée générale réunie le 15 mai 1977 : « *Je suis las de jouer les "Potemkine" […]. Voilà des années que je multiplie les démarches et les interventions pour faire croire que notre société est active et vivante* »[2705]. À qui s'adressaient ces efforts : à l'AFEF – avec qui Demoule se flattait d'avoir réussi à maintenir des liens dont le *Français aujourd'hui* ne faisait guère état – à l'APLAES et à la Conférence des présidents[2706]. À l'inverse de l'AFEF, Demoule participa régulièrement aux activités de cet organe et

[2702] Communiqué commun daté du 15 juin 1978, *FA*, supplément au n°43, p. 18.
[2703] Jean Demoule, « Éditorial », *FA*, n°175, juin 1972, pp. 3-5.
[2704] Réunion du bureau, 19 octobre 1980, *BAPL*, n°16, mars 1980, pp.11-12 ; réunion du bureau, 11 janvier 1981, *BAPL*, n°17, mars 1981, pp. 10-11.
[2705] Jean Demoule, « Rapport moral », *BSPFLA*, n°3, septembre-octobre 1977, p. 5.
[2706] Jean Demoule incluait aussi la FIPF dont il sera question ci-dessous.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

répercuta ses initiatives dans le bulletin ; il accepta même d'en assurer le secrétariat en 1977[2707]. Pour les deux autres associations, le bulletin était beaucoup plus évasif : ces contacts se limitaient, semble-t-il, à des invitations réciproques aux congrès annuels. Quant au comité de liaison pour la défense du latin, le bulletin ne fait plus mention d'aucune initiative commune après 1974.

Dans l'ensemble, ces alliances dessinaient l'image d'une société préoccupée avant tout de la défense tactique des intérêts professionnels de ses membres : nul souci, contrairement à l'AFEF, de s'inscrire dans l'un des pôles – conservateur ou progressiste – qui structuraient le monde éducatif. Elles révélaient aussi le peu de ressources humaines dont disposait le bureau : l'essentiel des tâches de représentation et de contacts reposant sur Demoule, la sphère de rayonnement de l'association était nécessairement limitée. De ce fait, la présence au sein de la Conférence, principale ouverture vers le reste du monde enseignant, n'en était que plus cruciale. La présence à peu près régulière de trois membres du comité, Déchenaud, Patry et Petit, au comité ou au bureau de la Société des agrégés ne paraît pas avoir joué un rôle quelconque en cette période.

La Franco-Ancienne avait pu longtemps associer la défense de ses disciplines à une conception globale de l'enseignement secondaire et trouver ainsi des alliés à sa cause. Les réformes successives avaient vidé de son sens cette conception et privé l'héritière de la Franco-Ancienne d'un réseau d'alliances cohérent et efficace. Ne restait que la nébuleuse des diverses associations de défenses des études anciennes, marginales, par leur objet, dans la sphère enseignante. Face à elle, l'AFEF pouvait en revanche inscrire son projet de rénovation de l'enseignement du français dans la perspective plus générale d'une transformation du système éducatif conforme aux visées de l'éducation nouvelle et s'inscrire, de ce fait, dans un réseau progressiste. Mais celui-ci était loin d'avoir, à cette date, l'influence que connaissaient autrefois les diverses associations et syndicats défendant la pérennité de l'enseignement secondaire. Pour ces deux associations, restaient alors les négociations au cas par cas avec les syndicats ou dans la Conférence des présidents.

* Des stratégies inégalement payantes ?

On peut s'interroger sur les gains tirés par la SPFLA de sa présence à la Conférence des Présidents. L'AFEF s'en était éloignée en 1973, en arguant notamment de son incapacité à y défendre correctement le français. Si la SPFLA choisit de rester, elle n'eut, pourtant, guère plus de succès. Le projet d'horaires pour le second cycle adopté par la Conférence des

[2707] Jean Demoule, « Rapport moral », assemblée générale du 15 mai 1977, *BSPFLA*, n°3, p. 10.

présidents, projet qu'elle se garda bien de publier dans la revue, proposait une sérieuse amputation des horaires de français, moins importante, certes, que celle prévue par le projet Fontanet, mais néanmoins significative.

De même, le projet d'horaires pour le premier cycle, publié pourtant dans la *Revue de la Franco-Ancienne* en octobre 1976, n'était guère favorable aux professeurs de lettres. Certes, en français, les horaires proposés étaient plus élevés que ceux mentionnés dans le projet ministériel de 1975[2708]. Là où le ministre René Haby proposait, en 6e et 5e, 4 heures et 0 à 2 heures de soutien ou d'approfondissement, et en 4e et 3e, 4 heures et 0 à 1 heure de soutien ou d'approfondissement, le projet de la Conférence prévoyait, pour tous les élèves, 6 heures en 6e et 5e et 4 heures en 4e et 3e. Mais ces horaires restaient inférieurs à ceux qui étaient alors en vigueur : 6 heures en 6e et 5e, et 5 heures en 4e et 3e, réduites à 4 heures pour les élèves suivant un enseignement de latin ou de grec. Pour les élèves « classiques », le projet de la Conférence maintenait le statu quo ; mais pour tous les autres, le projet entérinait l'alignement à la baisse des horaires de français. Enfin, il n'était pas question, dans le projet de la conférence, de préserver le statut spécifique du latin, qui jouissait jusque là d'un horaire plus important que les autres options. La politique de présence choisie par Demoule ne semble donc pas avoir été beaucoup plus payante que la rupture assumée par l'AFEF.

Qu'en était-il des syndicats ? Les liens que l'AFEF s'efforçait de maintenir avec eux étaient-ils payants ? Cette question peut être appréhendée à deux niveaux. Les syndicats faisaient-ils référence, dans l'exposé de leurs conceptions pédagogiques, à ses travaux ? Défendaient-ils, auprès du ministère, au sujet de l'enseignement du français, des vues conformes aux siennes ? Le dépouillement de l'*Université syndicaliste* montre que l'AFEF perdit très vite le statut de référence incontournable qu'elle avait pu un temps conquérir auprès des syndicats de la FEN, grâce au Manifeste de Charbonnières, soumis, avec d'autres textes, à la réflexion des syndiqués en 1970. Après cette période faste, où, sans s'aligner sur ses positions, l'*Université syndicaliste* lui avait ouvert largement ses pages, l'AFEF n'y fut plus guère mentionnée, lors même qu'il était question de pédagogie du français[2709]. La raison en était peut-être étrangère à l'association. En dépit des efforts de Jean Petite[2710], le SNES peinait à mener une réflexion suivie sur les disciplines : les textes pédagogiques sur les contenus étaient donc peu nombreux, et généralement brefs. Mais, signe des temps, le dossier publié en avril 1980 sur le français – premier dossier complet depuis la copieuse enquête

[2708] René Haby, *Pour une modernisation du système éducatif*, hors série des *Cahiers français*, février 1975, La Documentation française, pp. 18- 22.
[2709] Première mention d'une réunion du groupe français dans l'*US*, n°13, 7 janvier 1981, p. 13.
[2710] Entretien Jean Petite, 14 juin 2007.

publiée en 1970 – ne mentionnait nullement l'AFEF ou son dernier Manifeste[2711]. Attitude logique d'un syndicat qui prétendait développer en interne une réflexion autonome sur les disciplines ?[2712] Ou prudence à l'égard d'une association très marquée et dont le positionnement avant-gardiste était susceptible de déplaire à ses adhérents ?

Qu'en était-il du SGEN, volontiers plus avant-gardiste sur le terrain pédagogique ? Les groupes de travail par discipline, institués dans le sillage de mai 1968, s'étaient peu à peu disloqués : si le syndicat nourrissait une réflexion pédagogique, il privilégiait désormais les problèmes transverses et délaissait, sauf exception, les contenus d'enseignement. Le peu d'écho donné aux positions de l'AFEF dans *SU* traduisait d'abord la maigre place concédée aux disciplines dans cette publication. Pour les syndicats, le mot d'ordre de rénovation des contenus et des méthodes avait perdu son attrait : la réforme du français, et l'association qui la promouvait, en faisaient les frais.

L'examen des projets de programmes au conseil d'enseignement général et technique amenait pourtant les syndicats à s'emparer de cette question. Le faisaient-ils en lien avec l'une ou l'autre des associations de spécialistes ? L'on examinera, au chapitre suivant, le détail des débats au conseil d'enseignement lors de l'examen des programmes de 6e et 5e (14 décembre 1976), 4e et 3e (22 juin et 17 octobre 1978), et 2nde et 1ère (29 mai 1980). Nous soulignerons simplement, pour le moment, à quelles conditions les associations pouvaient espérer trouver des relais dans les syndicats.

Le premier facteur tenait à la personnalité des représentants aux conseils d'enseignement. Jusqu'aux élections de décembre 1977, Hinard, membre de la SPFLA, conserva par ailleurs son statut d'élu, suppléant, du SNES au conseil de l'enseignement général et technique. Il occupait donc une position stratégique pour communiquer aux responsables de la société les textes soumis au conseil et pour faire entendre au conseil – ou en amont, pendant la concertation – certaines revendications du bureau. Sa très bonne connaissance des dossiers relatifs à l'enseignement du français, les liens qu'il entretenait avec l'AFEF laissent toutefois penser qu'il défendait moins les positions du bureau, que ses propres vues sur les questions tangentes. Pour les programmes de 4e et 3e, comme pour ceux de 2nde et 1ère, la SPFLA, puis l'APL, n'eurent, en tout cas, plus de porte-parole officieux.

Le second facteur tenait au temps laissé en amont à la concertation. Si les programmes de 4e et 3e ne furent pas, semble-t-il, communiqués aux associations, les

[2711] « Apprendre le français », *US*, n°26, 16 avril 1980, pp. 7-10.
[2712] Première mention d'une réunion du groupe français dans l'*US*, n°13, 7 janvier 1981, p. 13.

programmes de 6e et 5e et ceux de 2nde et 1ère leur furent adressés près de trois mois avant leur passage en conseil, autorisant, dès lors, des démarches auprès des syndicats. L'analyse publiée dans *SU* au sujet des programmes de 6e et 5e fait ainsi état, pour le français, des critiques formulées par l'AFEF[2713]. Rien de tel dans l'*US* à cette, date : la position d'André Hinard interdisait peut-être, sur ce point précis, une coopération plus étroite. L'examen des interventions – plutôt brèves – faites devant les conseils d'enseignement ne permet pas de se prononcer avec certitude sur l'existence d'échanges préalables entre membres de l'AFEF et représentants du SNES et du SGEN au CEGT.

L'on sait en revanche, grâce au supplément du *Français Aujourd'hui,* que l'AFEF se fit entendre auprès du SNES et du SGEN avant l'examen en conseil des programmes de 2nde et 1ère*[2714]*. Démarches couronnées de succès : les critiques émises au conseil par Petite, représentant du SNES, et Ingersheim, représentante du SGEN, reprirent, sur un certain nombre d'aspects, le point de vue de l'AFEF, mais sans la citer nommément[2715]. Le SNES prit néanmoins le soin de préciser dans les pages de l'*US*, en réaction à un article erroné du *Monde*, qu'il *« avait travaillé avec l'AFEF dont il [partageait] une partie des critiques* »[2716]. La SPFLA, quant à elle, n'était nulle part mentionnée : à cette date, il est vrai, elle n'avait pas encore renoué le dialogue avec les syndicats. De toute évidence, le temps où le SNES se sentait tenu de répercuter le point de vue des spécialistes était révolu. Sans avoir toujours les moyens d'une réflexion approfondie sur les disciplines, le SNES comme le SGEN défendaient d'abord, devant le conseil, des positions syndicales.

En sus de ce jeu d'alliances, stratégiques ou symboliques, avec les diverses organisations professionnelles enseignantes, les associations de spécialistes se devaient aussi d'être présentes partout où il était question d'enseignement du français. Sur le terrain pédagogique l'AFEF avait une nette avance, qu'il s'agisse des rapports avec l'édition ou de l'insertion dans le milieu réformateur international. Pourtant, elle perdit peu à peu sa position centrale dans la nébuleuse formée par ceux qui souhaitaient réformer l'enseignement du français.

[2713] « Réforme Haby. Faire du neuf avec du vieux. Les programmes », *SU*, n°695, 17 janvier 1977, pp. 11-14.
[2714] *FA*, supplément au n°50, juin 1980, p. 2.
[2715] Conseil de l'enseignement général et technique, compte rendu intégral de la séance du 29 mai 1980, examen des programmes de 2nde et 1ère, CAC, 19870547/32.
[2716] « Le CEGT, une étape seulement », *US*, n°30, 4 juin 1980, p. 4.

3. Occuper le terrain pédagogique

* Des relations houleuses avec le monde de l'édition

En dépit d'une attitude de plus en plus critique, l'AFEF ne rompit pas tout lien avec le monde de l'édition, et ce d'abord pour des raisons financières. L'AFEF offrait aux éditeurs scolaires la possibilité de toucher directement le public des professeurs de lettres. Les rares revues pédagogiques destinées aux professeurs de lettres du second degré étaient – à l'exception de *L'information littéraire* – tenues par des éditeurs scolaires (L'École pour *L'école des lettres,* Nathan pour *La nouvelle revue pédagogique,* Hatier pour les *Humanités* puis *Documents et recherches. Lettres)* : elles n'ouvraient pas forcément leurs pages aux concurrents. Les perspectives offertes par le *Français aujourd'hui* n'en étaient que plus intéressantes. D'autre part, la présence des éditeurs dans les congrès de l'AFEF, où l'affluence était importante, leur permettait de rencontrer un public choisi.

Pour l'AFEF, l'apport financier représenté par la publicité était loin d'être négligeable : pour l'exercice 1973-1974, le trésorier prévoyait en avril 1974 – à 5 mois de la clôture des comptes – 17 000 F de recettes publicitaires (dont 13 832, 85 F étaient déjà en caisse) sur des recettes totales de 328 000 F, soit à peu près 5%[2717], liées à la publication de placards dans la revue. Pour l'année suivante, il espérait élever cette contribution à 8,5% des recettes. La location de stands dans les congrès bisannuels couvrait aussi une partie des frais occasionnés par ces rencontres.

Ces relations financières n'étaient pas forcément bien vues de tous les adhérents, sensibles à la contradiction entre les positions officielles de l'AFEF et les services qu'elle acceptait de rendre, de ce fait, aux éditeurs. À l'assemblée générale du 27 avril 1974, la question fut soulevée lors de l'examen du budget. L'association pouvait-elle « *accepter des placards publicitaires pour des ouvrages qui [étaient] à l'opposé de [ses] propres conceptions*» [2718] ? L'on convint que le comité de rédaction exercerait désormais « *une sorte de droit de sélection* » sur les publicités publiées et « *surtout [étendrait] la publicité à d'autres domaines que celui du livre* ». Il ne pouvait cependant être question de renoncer à cet apport financier.

Le problème ressurgit au congrès de Limoges en octobre 1977. Des congressistes y assiégèrent les stands des éditeurs scolaires en clamant « *Dehors les marchands du*

[2717] Compte rendu de l'assemblée générale, 27 avril 1974, *FA*, n°27, octobre 1974, p. 6.
[2718] Compte rendu de l'assemblée générale, 27 avril 1974, *FA*, n°27, octobre 1974, p.8.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Temple ! »[2719]. Cette citation détournée de l'Évangile signifiait d'abord le mécontentement de militants – de gauche, rappelons-le – devant le mélange jugé douteux des intérêts éditoriaux et de la réflexion pédagogique, investie ici d'une fonction sacrée. Mais, comme le révèle un encart publié dans la revue, il n'en allait pas seulement de la méfiance de militants de gauche devant les intérêts marchands.

Cet encart – anonyme mais probablement rédigé par le bureau – soulignait, comme en 1974, le problème de la contradiction entre les intérêts financiers de l'association et ses positions officielles, mais il attirait aussi l'attention des adhérents sur l'intérêt des congressistes pour cet « *étalage de "nouveautés"* » et s'interrogeait, au-delà, sur les responsabilités de l'AFEF vis-à-vis des professeurs de lettres : « *l'AFEF et sa revue doivent-elles s'engager dans une analyse sélective et critique des manuels qui paraissent, ou laisser au diable le soin de reconnaître les siens* » ? Ce bref encart était éclairant. L'AFEF y reconnaissait implicitement que ses positions contre les manuels étaient sans doute en décalage avec les attentes d'une partie de ses adhérents. Tous ne dédaignaient pas l'outil commode que constituait le manuel. Fallait-il persévérer dans une position « *élitiste* » anti-manuel, ou guider les adhérents vers les moins mauvais des manuels, au risque de paraître servir les intérêts de telle ou telle maison d'édition ? Le débat auquel la « base » était conviée n'eut pas lieu, en tout cas pas dans les pages de la revue, et l'AFEF resta, provisoirement[2720], enlisée dans ses contradictions.

L'abandon de la coopération rapprochée entre l'AFEF et l'édition résultait sans doute au premier chef des choix pédagogiques de l'association, et de sa volonté d'indépendance : mais elle témoignait aussi de la relative banalisation des thématiques qu'elle avait portées en pionnière. Cette banalisation pourrait aussi rendre compte du rééquilibrage qui s'opéra au niveau international entre l'AFEF et la SPFLA.

* L'ouverture internationale : un enjeu ?

Dans ses premières années, l'AFPF avait entretenu des relations quasi-fusionnelles avec la FIPF, liées notamment au fait que les structures françaises s'intéressant au français langue étrangère – le CREDIF et le BELC – étaient représentées au bureau de l'AFPF par des personnalités très investies par ailleurs dans le développement de la Fédération. Ces relations avaient commencé à se distendre en 1971 et 1972 avec le départ progressif de ces différentes personnalités : Bruezière (Alliance française) quitta le bureau en 1969, Michel Dabène

[2719] « Tempête sur les stands », *FA*, supplément au n°40, décembre 1977, p. 7.
[2720] En 1986, Alain Boissinot ouvrit une collection de manuels de français chez l'éditeur Bertrand Lacoste : un cap symbolique était franchi.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

(CREDIF) en 1970, Daniel Coste (CREDIF) en 1971, André Reboullet (BELC) Colette Stourdzé, conseillère pédagogique au CIEP et secrétaire générale de la FIPF en 1972. Ces départs coïncidèrent aussi avec le repli de l'AFPF et de sa revue sur le français langue maternelle. La dislocation des liens organiques unissant l'AFPF et la FIPF ouvrait la voie à un rééquilibrage des positions occupées par les deux associations françaises au sein de la Fédération.

La composition des bureaux successifs de la FIPF, élus lors des congrès trisannuels, traduit ce rééquilibrage[2721]. En 1972, Jean Demoule succéda comme vice-président à Jean Auba, cela, semble-t-il, pour respecter la règle de l'alternance entre les deux associations : « *l'existence de la Franco-Ancienne est consacrée sur le plan international* » triomphait Jean Demoule[2722]. En 1975, Lucette Chambard, membre historique de l'AFEF, devint présidente de la FIPF, avec le soutien des membres de la SPFLA[2723], mais Demoule resta au bureau, cette fois comme simple membre. Ce dernier présenta à ses troupes comme une victoire personnelle la représentation simultanée des deux associations françaises dans les instances de la FIPF[2724]. Il omit de signaler que cette nouvelle règle devait sans doute beaucoup à l'élargissement du bureau, désormais composé de quinze membres et non de dix[2725]. Cet élargissement rendait moins délicate la question de la représentation française.

En 1978, les deux associations furent à nouveau toutes deux représentées dans le bureau, l'AFEF par Jacqueline Brisson et la SPFLA par Jean Cancès. En revanche, la composition du bureau marquait le recul global de la France dans les instances de la Fédération : pour la première fois depuis la création de la FIPF neuf ans plus tôt, les fonctions de président et de vice-présidents avaient toutes échu à des non-français. Émancipation symbolique de la Fédération par rapport à la mère patrie, ou conséquence de la faiblesse numérique des associations françaises, peu susceptibles de rivaliser, par leur nombre d'adhérents, avec certaines associations étrangères ? Ces deux raisons ont probablement joué.

Les deux associations participèrent également aux activités de la Commission Français langue maternelle, dite encore Europe-Québec, créée en octobre 1973, aux côtés de

[2721] La composition en est donnée par la revue *FIPF*, publié chaque année par la Fédération.
[2722] Réunion du bureau, 15 octobre 1972, *RFA*, n°177, décembre 1972, p. 9.
[2723] Réunion du comité, 14 décembre 1975, *RFA*, n°190, mars 1976, p. 5.
[2724] Jean Demoule, rapport moral présenté à l'assemblée générale du 15 mai 1977, *BSPFLA*, n°3, p. 5.
[2725] La composition du bureau de la FIPF était publiée dans le bulletin de la Fédération :*FIPF*, n°6-7, 2e septembre 1972-1er semestre 1973, pour la composition du bureau en 1972-1975 ; n°12-13, 2e semestre 1975-1er semestre 1976, pour la composition du bureau en 1976-1978.

l'AQPF, de la SBPF, et de la SSPF[2726]. Là, de manière plus régulière et plus tangible que dans les congrès de la Fédération, les deux associations étaient susceptibles d'entrer en concurrence pour la défense de leurs idées pédagogiques. Si l'on en juge d'après les comptes rendus laconiques du bulletin de la FIPF et des deux associations nationales, il semblerait que, dans un premier temps, l'AFEF ait pris le pas sur la SPFLA : l'avant-gardisme de l'AQPF, les positions novatrices des associations suisses et belges plaçaient probablement la SPFLA en situation de minorité, en admettant que Demoule ait pu effectivement participer à toutes les réunions[2727]. L'AFEF était aussi en mesure d'apporter une contribution plus étoffée : la publication, dans le bulletin de la fédération, d'articles du *Français aujourd'hui*[2728], l'organisation d'exposés[2729] ou d'ateliers par des membres de l'AFEF dans les rencontres de la FIPF[2730] témoignaient de la solidité de sa réflexion. En revanche, à compter de 1978, Cancès s'investit de manière très active dans la FIPF et la Commission langue maternelle, dont il devint secrétaire en 1980[2731]. L'on ne dispose pas, malheureusement, de suffisamment de matière pour apprécier les éventuelles luttes d'influence au sein de cette commission.

L'AFPF et la SPFLA cherchèrent-elles à valoriser cette dimension internationale auprès de leurs adhérents ? Passée l'âge d'or des premières années, le *Français aujourd'hui* consacra moins de place aux activités de la FIPF. Fidèle à une certaine tradition, il se fit néanmoins régulièrement l'écho des congrès internationaux bisannuels, publiant une annonce et un bref compte rendu. On trouve aussi quelques traces des activités de la Commission langue maternelle. Le bulletin de la SPFLA fut longtemps plus laconique. La situation évolua cependant à partir du moment où Cancès remplaça Demoule à la FIPF.

Quelles qu'aient été les intentions de la FIPF, cette dimension internationale concernait surtout les membres des bureaux des deux associations, et ne touchait les adhérents que de manière marginale. On peut simplement mentionner, en 1977, dans un bulletin de la SPFLA, la publication d'un questionnaire sur l'orthographe réalisée auprès des

[2726] Assemblée générale, décembre 1975, *FIPF*, n°14-15, 2e semestre 1976-1er semestre 1977.
[2727] Compte rendu de la réunion des 19-21 octobre 1973, *FA*, n°25, p. 14-15 ; la création en octobre 1973, les rencontres de juin 1974 et juin 1975 sont mentionnées dans le compte rendu de l'assemblée générale de la FIPF, décembre 1975, *FIPF*, n°14-15, 2e semestre 1976-1er semestre 1977.
[2728] Dans la *FIPF*, n°16-17, 2e semestre 1977-1er semestre 1978.
[2729] Claude Burgelin, « L'école et le français parlé », exposé présenté aux journées pédagogiques de la FIPF, Sèvres, 25-26 juin 1976 consacrées à la préparation du congrès, *FIPF*, n°16-17, 2e semestre 1977-1er semestre 1978.
[2730] Atelier de Francine Mazière, responsable AFEF, au congrès de la FIPF, 27 août-1er septembre 1978, Bruxelles – Louvain la neuve, *FIPF*, n°18-19, 2e semestre 1978-1er semestre 1979.
[2731] Réunion du bureau, 11 janvier 1981, *BAPL*, n°17, mars 1981, pp. 10-11.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

adhérents à la demande de la Commission Europe-Québec[2732]. Mais les résultats n'en furent pas publiés dans le bulletin. Ce projet n'apparaît en revanche ni dans le *Français aujourd'hui* ni dans son supplément. Le calendrier des activités des deux associations était donc essentiellement dicté par des choix internes, non par des thèmes de réflexion adoptés au niveau de la Fédération ou de la Commission Europe Québec. Aucune des deux associations ne cherchait à entretenir le sentiment d'appartenance des adhérents à une communauté internationale, fût-elle restreinte aux pays de langue maternelle.

Vue à travers le prisme des associations nationales – et même en s'intéressant aux publications de la fédération – la fonction de ce type de rassemblement est difficile à mettre en évidence : les associations ou fédérations internationales d'enseignants ont été moins étudiées que les organisations nationales et nos analyses pâtissent de ces lacunes. Pour le sujet qui nous intéresse, l'essentiel se jouait, de toute façon, en France.

* La recomposition de la « nébuleuse réformatrice »

La rénovation de l'enseignement du français s'était inscrite, entre 1967 et 1972, sous le signe d'une rénovation pédagogique générale. *L'éducation* et *Le Monde* avaient joué un rôle décisif dans la diffusion de ces thèses modernistes. Privée par René Haby des pages « d'information officielle », *L'éducation* perdit, au cours de la décennie, une grand part de sa visibilité et de son influence. Le ministre lui avait préféré un bulletin entièrement produit par le ministère de l'Éducation, et qui n'avait plus du tout le caractère d'une tribune libre : le *Courrier de l'éducation.* Ce rôle de tribune libre et d'information sur les grands problèmes pédagogiques longtemps rempli par *L'Éducation nationale* puis par *L'éducation* fut en partie repris par *Le Monde de l'éducation*, créé en 1974. L'AFEF, qui avait, à ses débuts, bénéficié du soutien appuyé du *Monde*, trouva dans cette publication – où travaillaient d'anciens journalistes du quotidien – un accueil favorable. Elle parvint ainsi à obtenir, au printemps 1978, l'ouverture d'une page par mois, lui permettant de défendre publiquement ses thèses[2733]. Signe d'une position toujours centrale dans la sphère de ceux qui souhaitaient rénover l'enseignement du français ? La situation était en réalité plus complexe. Après une domination quasi hégémonique, l'AFEF avait dû affronter une concurrence nouvelle.

La centralité de l'AFEF dans le champ de la réforme de l'enseignement du français au début des années 1970 peut se mesurer à l'évolution de deux acteurs, dont le rôle avait été déterminant dans les années 1960 : les *Cahiers pédagogiques* et Enseignement 70. Après

[2732] *BSPFLA*, n°3, septembre-octobre 1977, p. 15.
[2733] Assemblée générale et conseil d'administration, 20 mai 1978, *FA*, supplément au n°42, p. 3.

quelques années d'intense production sur le français entre 1967 et 1972 – avec un numéro par an consacré intégralement à l'un ou l'autre des aspects de cette discipline, sans compter deux numéros sur le théâtre – les *Cahiers pédagogiques* délaissèrent provisoirement ce terrain, investi par l'AFEF : entre 1973 et 1976, l'on ne compte, à côté d'articles ou de sections plus ou moins étoffées, qu'un seul numéro consacré à la classe de français sur le thème « *Écrire un roman en classe* »[2734]. La situation de concurrence-complémentarité qui avait prévalu les premières années s'était finalement résolue en faveur de l'AFEF. Il n'est pas impossible que, dans le même temps, le retrait des subventions ministérielles ait affaibli la vitalité des CRAP, mais seuls des travaux sur archives pourraient confirmer cette hypothèse.

L'évolution du groupe des littéraires appartenant à *Enseignement 70* reflétait aussi l'attractivité de l'AFEF. Les membres de ce groupe s'étaient simultanément tournés, en 1969-1970, vers les *Cahiers pédagogiques* et vers le *Français aujourd'hui* pour diffuser leurs travaux. Après la dissolution d'*Enseignement 70* en septembre 1972 – victime de son succès croissant depuis mai 68[2735] – c'est finalement l'AFEF qui bénéficia de leur expérience collective. Jean Verrier, le premier, avait rejoint le comité de rédaction du *Français aujourd'hui* en 1971. Lorsqu'on lui demanda de devenir rédacteur en chef de la revue au printemps 1975, il proposa d'assumer cette fonction de manière collective avec trois anciens membres du groupe des littéraires : Marie-France Azéma, agrégé de lettres, professeur en lycée, Philippe Longchamp, ancien ingénieur électronicien, professeur de lettres modernes en lycée technique, et Michel Mougenot.

Ces anciens d'Enseignement 70 qui, quelques mois plus tôt, ne faisaient pas même partie du conseil d'administration de l'AFEF[2736], entrèrent en masse dans le comité de rédaction puis dans le bureau (dès 1975 pour Marie-France Azéma et Jean Verrier, en 1976 pour Philippe Longchamp et Michel Mougenot). La trajectoire de cette équipe témoigne certes de l'empreinte qu'*Enseignement 70* avait pu laisser sur ses membres les plus engagés, prêts, quelques années après sa dissolution, à se relancer dans un projet collectif. Le fait que leur nouvel engagement prenne corps au sein de l'AFEF montrait en tout cas l'attraction exercée par cette association sur ceux qu'intéressait la rénovation du français.

[2734] *Cahiers pédagogiques*, n°126, septembre 1974.

[2735] À la fin, le bulletin était tiré à plus d'un millier d'exemplaires. Marie-Dominique Bourraux, Jean-Pierre Chrétien, Jean Lecuir (éd.), *Jacques Bourraux (1936-2003) : une simplicité qui libère*, Paris, Karthala, 2005, 247 p. 90 ; entretien avec Marie-France Azéma, 4 avril 2003.

[2736] Liste des membres présents et excusés à la réunion du conseil d'administration du 30 novembre 1974, *FA*, n°30, p. 10.

Cette hégémonie commença toutefois à s'effriter au milieu de la décennie : en 1974, commençait l'aventure de *Pratiques*, revue et collectif militant. Les fondateurs de *Pratiques* étaient trois professeurs de collège, André Petitjean, Jean-François Halté et Raymond Michel. André Petitjean, né en 1946 de parents instituteurs, était certifié de lettres modernes. S'il se dit « moderne », pour n'avoir pas étudié le grec, c'était en réalité un faux moderne, puisqu'il avait appris le latin, abandonné ensuite au cours de ses études[2737]. Refusant de passer l'agrégation, alors vivement contestée dans son principe, et, en lettres, dans ses contenus, il avait commencé sa carrière au collège en 1971. Jean-François Halté, né en 1947, témoignait par son parcours, du lien qui persistait encore dans les années 1960 entre lettres modernes et origine primaire. Il avait été élève de l'école normale d'instituteurs et, en marge de son année de formation professionnelle, puis au début de sa carrière d'enseignant, il avait suivi des études de lettres à l'université : reçu au CAPES de lettres modernes, il commença, lui aussi, sa carrière de collège en 1970[2738].

La préhistoire de *Pratiques* nous replonge dans le bouillonnement de la fin des années 1960 : ces trois amis, alors étudiants de lettres, s'indignent du décalage croissant entre ce qu'on leur enseigne et ces nouvelles sciences humaines, parées de l'aura de l'interdit ;

> *« Là [dans les années 69-70] je découvre plusieurs choses que l'université… m'empêchait de rencontrer, qui étaient aussi bien – c'est l'époque, hein – le structuralisme, la nouvelle critique, la linguistique, la psychanalyse, le marxisme […]. C'était drôle, parce que là, on est un petit groupe, quatre, non c'étaient trois enseignants et on se voit deux fois par semaine, le soir, et on travaille dans Saussure, dans Hjemslev, Greimas… entre nous. Ce sont des textes qui sont interdits à l'université et qui nous intéressent. On fait une contre-université»* [2739] .

Cette dynamique d'auto-formation n'est pas tout à fait celle qui anime, à la même époque, les professeurs d'*Enseignement 70,* mais rappelle bien plutôt l'expérience des *Cahiers de littérature.* La soif de savoir de ces étudiants n'est pas liée, à l'origine aux problèmes d'enseignement. Elle rentre directement en concurrence avec la préparation des concours, en l'occurrence, du CAPES : elle revêt de ce fait une dimension protestataire, révolutionnaire, volontiers dramatisée par le témoignage. Par delà ces différences, c'est pourtant bien le même appétit de connaissance que l'on trouve au fondement de ces différentes démarches.

[2737] « *Vous n'aviez pas fait de grec ? – Donc je suis un moderne* », entretien avec André Petitjean, 27 février 2006.
[2738] Anne Leclaire-Halté, « Jean-François Halté : un parcours au service de la didactique du français », *Pratiques*, n°137-138, juin 2008, pp. 15-22.
[2739] Entretien avec André Petitjean, 27 février 2006.

Sur cet appétit de renouveau scientifique, se greffe, selon une conjonction là encore fréquente à l'époque, un solide engagement politique, deux aspects étroitement mêlés dans le témoignage d'André Petitjean :

> *« Pour le noyau dur, on est membres du Parti Communiste… on a dû adhérer au Parti Communiste en 1971 […]*
> Alors au début, quand vous adhérez en 1971, c'est ?
> *Sur des bases très intellectuelles, c'est sur des bases très intellectuelles. Il y a beaucoup de linguistes qui sont membres du Parti communiste. Il y a les trois quarts du CNU de la linguistique de l'époque qui sont au Parti communiste… Et d'ailleurs, là aussi c'est un lieu de militance et de réflexion »*[2740].

Avides de science, engagés politiquement, ces jeunes professeurs s'intéressent dès leur entrée sur la scène pédagogique, au renouvellement de l'enseignement. « *On se dit*, raconte André Petitjean, *que tous ces savoirs théoriques-là, on peut peut-être les mettre au service de l'enseignement du français* ». Public idéal pour l'AFPF alors en plein essor ? Les jeunes enseignants participent effectivement, à partir de 1973, aux activités de l'association, mais, tout en approuvant ses grandes orientations, ils n'y trouvent pas leur compte : « *Si on crée* Pratiques, précise André Petitjean, *c'est parce que … on voulait une revue plus théorique* ».

À partir d'éléments proches au fond de ceux qui ont présidé aux premières années de l'AFPF, les fondateurs de *Pratiques* formulent un projet plus radical. Sur le plan scientifique d'abord, *Pratiques* se veut sans concession. Le sous-titre, *Théorie/Pratique/Pédagogie*, affiché dès le premier numéro, donne le ton : il s'agit pour la revue de s'inscrire dans l'intervalle entre recherche théorique et pratique pédagogique[2741]. « *Que l'enseignement du français s'érige sur des bases scientifiques* »[2742], tel était l'un des buts fixés à l'entreprise. *Pratiques* assume, sans concession, l'exigence de scientificité.

La dimension politique est elle aussi mise en exergue. Le premier éditorial fait référence à Althusser – reprenant la distinction entre science et idéologie chère aux étudiants de l'UNEF ; y figure aussi l'analyse althussérienne de l'école comme lieu de contradiction diffusant « *l'idéologie nécessaire à la reproduction des rapports sociaux de production (…) et le savoir nécessaire au développement des forces productives* ». La ligne est – et restera jusqu'en 1978 – celle d'un marxisme mêlant des références à Althusser et à Gramsci.

[2740] *Ibid.*
[2741] Éditorial, *Pratiques*, n°1-2, mars 1974, pp. 1.
[2742] *Ibid.*, p. 3.

À cette politisation du propos correspond, chez les membres du collectif adhérents du PCF, un véritable engagement militant. Ils participent activement à la vie locale du PCF, cherchent à créer une section d'entreprise dans leur collège et dispensent des cours, à partir de 1975, à l'Université nouvelle de Metz. Bien que le collectif accueille en son sein toutes les tendances de la gauche, ses dirigeants souhaitent inscrire la revue dans le paysage intellectuel communiste : le numéro 3-4 de *Pratiques* fait l'objet d'une recension élogieuse dans *La Nouvelle critique*[2743] ; la revue est représentée, chaque année, par un stand à la fête de l'Humanité.

Ce militantisme ne va pas sans déception. Signe de la complexité des rapports entre le PCF et les intellectuels, signe aussi de la frilosité du PCF sur la réforme de l'enseignement du français dans le second degré, les militants de *Pratiques* essuient plusieurs vexations : on leur refuse la création d'une cellule d'entreprise dans leur collège, on leur fait payer le stand de la fête de l'Humanité « *comme Gallimard* » etc. Les déceptions s'accumulant, le noyau dur quitta le PCF en 1978.

À cette radicalité scientifique et politique correspondait une organisation originale. La revue *Pratiques* n'était pas supervisée par un comité de rédaction mais par un collectif. Conçu sur le modèle de « *l'intellectuel collectif* » de Gramsci et régulé grâce aux techniques de l'analyse institutionnelle, ce collectif fonctionnait comme une structure militante : participation des membres à toutes les tâches de conception, de fabrication et de diffusion de la revue, préparation collective des numéros, garante de la cohérence et de la pertinence des réflexions théoriques etc. *Pratiques* n'était pas seulement une revue : le collectif – de trois à vingt membres – qui la produisait était une entité à part entière, soucieuse « *d'intervenir* » dans les débats relatifs à l'enseignement du français, éventuellement en proposant des stages et des formations. Si elle accueillit parfois – à des fins de promotion – des articles ou des entretiens de personnalités sollicitées pour l'occasion – Barthes, Barbéris, Peytard, Chevalier – la revue devait être avant tout le fruit d'une réflexion collective. Cette dimension militante – même en l'absence de tout souci de représentativité – posait inévitablement *Pratiques* en rival du *Français aujourd'hui* et de l'AFEF.

En façade, la coexistence des deux instances animées par les mêmes objectifs ne pouvait être que pacifique. Barbéris, alors encore président de l'AFEF, avait accepté de donner son parrainage à la nouvelle revue en publiant un article dans sa deuxième

[2743] Y.M., « Pratiques, n°3/4 », *La Nouvelle Critique*, n°81, 1975, p. 86.

livraison[2744]. Les adhérents de *Pratiques* étaient alors membres de l'AFEF et participaient, pour certains d'entre eux, aux activités de la régionale de Metz. Plus encore, André Petitjean aurait appartenu au conseil d'administration de l'AFEF dès 1974 et aurait même brièvement figuré à son bureau en 1978-1979[2745].

Mais cette coexistence posait des problèmes au niveau local comme au niveau national. Au niveau local, il fallait bien choisir entre l'identité « Pratiques » et l'identité « Afef ». Le compte rendu des activités de la régionale de Metz en 1977-1978 montre que les membres du collectif *Pratiques* intervenaient dans les stages organisés par la régionale[2746] de l'AFEF en tant que membres de *Pratiques* et non en tant que membres de l'AFEF, ce qui pouvait poser problème. « *Quand il fallait choisir qui allait intervenir*, raconte André Petijean, *il pouvait y avoir de petites frictions comme ça, bon il y a trop de Pratiques, il n'y a pas assez d'AFEF* »[2747]. Restreinte d'abord au niveau local, la concurrence se fit ressentir au niveau national à mesure que *Pratiques* gagna en notoriété.

En plusieurs lieux stratégiques, *Pratiques* se montra bientôt en position de concurrencer et même de supplanter l'AFEF. Le premier exemple est anecdotique : au congrès de la FIPF, organisé à Bruxelles et Louvain la Neuve en 1978, *Pratiques* représentée par Jean-Pierre Goldenstein et André Petitjean – intervenants comme « *membres d'un collectif de professeurs de français qui animent, gèrent et diffusent depuis quatre ans une revue d'intervention militante* » - anima un atelier, au même titre que l'AFEF, représentée par Francine Mazière[2748].

L'évolution des relations entre l'AFEF, le GFEN et Pratique est plus significative encore. La commission français du GFEN, dirigée par Claire Ambite, avait d'abord travaillé de concert avec l'AFEF, collaboration couronnée, en 1975, par une participation active au congrès de Luchon où le GFEN présenta son exposition sur « L'enfant et la poésie », organisa plusieurs ateliers, anima une assemblée débat autour de l'ouvrage *Le pouvoir de lire* et tint un stand de librairie[2749]. L'AFEF, en retour, participa au congrès de Villejuif de

[2744] Pierre Barbéris, « Lecture et contre-lecture : l'exemple des *Chouans* de Balzac », *Pratiques*, n°3-4, septembre 1974.
[2745] Cette présence est attestée par la revue et par certains témoignages mais André Petitjean affirme qu'il s'agit d'une erreur.
[2746] Compte rendu d'activités de la régionale de Nancy-Metz, *FA*, supplément au n°43, septembre 1978, p. 8.
[2747] Entretien avec André Petitjean, 27 février 2006.
[2748] *FIPF*, bulletin n°18-19, 2e semestre 1978, 1er semestre 1979.
[2749] « Participation du GFEN a congrès de l'AFEF-Luchon- 7 au 10 mai 1975 », bulletin de liaison du GFEN n°5, supplément à *Dialogues*, n14-15, juin 1975, p. 25.

novembre 1975 et à diverses manifestations organisées par le GFEN[2750]. À Bordeaux ou à Amiens[2751], les antennes locales de l'AFEF et du GFEN organisaient des rencontres en commun sur l'enseignement du français. Cette relation privilégiée et exclusive fut peu à peu supplantée, les années suivantes, par celle que le GFEN noua avec *Pratiques*, à la faveur des rencontres organisées par ces deux groupements pendant le festival d'Avignon. Au congrès du GFEN organisé à Grenoble en 1977, *Pratiques* organisa un atelier. Tirant le bilan de ces échanges, la commission de français se donna pour objectif, pour l'année suivante, « *d'intensifier [son] travail avec la revue "Pratiques"* »[2752].

Un basculement symbolique s'opéra en 1979. Du 2 au 12 août 1979, *Pratiques* organisa à Cerizy un colloque intitulé « Pour un nouvel enseignement du français ». Les adhérents de l'AFEF y assistèrent en nombre[2753], mais si l'on en croit le compte rendu du GFEN, ces rencontres eurent surtout pour effet de renforcer les liens privilégiés entre le GFEN et *Pratiques*

> *« Nous étions le mouvement invité et privilégié. La revue Pratiques n'était pas un mouvement, le GFEN apparaît comme le mouvement privilégié menant la lutte sur les mêmes bases idéologiques où peuvent s'engager les lecteurs de Pratiques désirant militer en pédagogie »*[2754].

Jamais l'AFEF n'avait proposé de stage d'ambition nationale, d'une telle durée, et dans un lieu phare de la culture et de l'intelligentsia française : cette initiative consacrait sa marginalisation dans le mouvement réformateur. Elle sanctionnait aussi, d'une certaine façon, l'échec d'un modèle, échec que confesse Claude Burgelin :

> *« La force de* Pratiques*, justement, […] c'était d'être beaucoup plus enraciné dans le positif. Que le savoir linguistique ça représentait justement l'acquisition d'un savoir, une sécurité que donne le savoir, alors que ce qu'on proposait à l'AFEF, était parfaitement insécurisant, pour beaucoup d'enseignants. Et inacceptable parce qu'insécurisant »*[2755].

Là où le militant modèle de l'AFEF était un enseignant curieux de tout, s'intéressant à la sociologie aussi bien qu'à la psychanalyse, peu soucieux, au fond, de capitaliser ses expériences, d'en faire des modèles d'action généralisables, le collectif *Pratiques*, animé

[2750] Compte rendu du congrès de Villejuif, novembre 1975 bulletin de liaison du GFEN n°8, supplément à *Dialogues*, n°18, novembre 1975 ; table ronde organisée par le GFEN de l'Isère à Grenoble le 21 février 1976 sur « Le militantisme pédagogique », bulletin de liaison du GFEN n°1-2, supplément à *Dialogues*, n°20, p. 9.
[2751] 8 décembre 1976, journées d'études régionales AFEF, GFEN à Amiens, bulletin de liaison du GFEN n°3, supplément à *Dialogues*, n°22, 1977, p. 11.
[2752] Bulletin de liaison du GFEN n°3, supplément à *Dialogues* n°27, décembre 1977, p. 8.
[2753] « Pour un nouvel enseignement du français », *FA*, supplément au n°47, septembre 1979, pp. 1-2.
[2754] « L'intervention GFEN à Cerisy », bulletin de liaison du GFEN, supplément n°1 à *Dialogues*, n°32, octobre 1979, p. 3.
[2755] Entretien avec Claude Burgelin, 14 décembre 2005.

d'une ambition « *néo-positiviste* » – pour reprendre un mot de Claude Burgelin – avançait méthodiquement, collectivement, pour construire sur des bases scientifiques « *un nouvel enseignement du français* ». À l'AFEF, il revenait à chaque adhérent de résoudre, à sa façon, le problème de l'articulation entre recherche théorique et pratique pédagogique. *Pratiques*, collectif de taille restreinte, mais s'adressant, par les stages et la revue, à un public beaucoup plus vaste, se posait en médiateur. Il annonçait ainsi l'émergence de la didactique comme champ de recherche autonome[2756].

Avec un retentissement plus limité que *Pratiques*, deux autres revues, *BREF* et *Les Cahiers du CRELEF*, créées en 1975, participèrent de cette évolution. À l'origine, le bulletin BREF, *Bulletin régional des enseignants et étudiants de français*, créé en 1971, visait exclusivement l'académie de Tours. La création de ce bulletin devait sans doute beaucoup à l'engagement d'Émile Genouvrier – co-auteur de *Linguistique et enseignement du français* – qui était alors maître assistant à la faculté des lettres de Tours. Sans être institutionnellement rattaché à l'AFEF, l'association qui publiait le bulletin lui était liée par l'appartenance commune de nombreux membres qui pour certains, comme Nicole Gueunier, écrivaient aussi dans le *Français aujourd'hui*[2757]. Son rayonnement local n'en faisait pas un concurrent direct.

La situation changea en 1975 lorsque la revue – autrefois bulletin ronéoté – fut reprise par Larousse. Rebaptisée *Bulletin de recherche sur l'enseignement du français*, elle affichait désormais une ambition nationale. La structure associative n'avait pas disparu tout autant : elle permit à *BREF* d'organiser des stages en 1979, 1980 et 1981[2758]. On retrouvait avec *BREF* le découplage – observé chez Pratiques – entre une petite équipe chargée de la recherche et un public potentiel beaucoup plus vaste. *Les Cahiers du CRELEF* étaient, quant à eux, publiés par le Centre de recherches et d'études sémio-linguistiques pour l'enseignement du français de l'université de Besançon, où officiait Jean Peytard. Cinq ans après *Linguistique et enseignement du français*, Jean Peytard, à Besançon, et Émile Genouvrier, à Tours, marquaient, avec ces deux revues, une nouvelle étape dans l'histoire de l'enseignement du français : l'ascension des didacticiens.

[2756] Sur l'émergence de la didactique, voir Françoise Ropé, *La Recherche en didactique du français langue maternelle de 1970 à 1984 : une discipline en émergence*, thèse de sciences de l'éducation, Paris V, 1988, micro-fichée.

[2757] Figurent entre autres au bureau de l'association des amis du BREF en 1971, Émile Genouvrier et Nicole Gueunier, *BREF*, n°2, mars 1971, p. 2.

[2758] « Français langue maternelle. Formation des formateurs. Journées BREF septembre 1981 », supplément au *FA*, n°53, mars 1981, p. 5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Tandis que la rénovation de l'enseignement du français, perdait, comme mot d'ordre, l'attrait qui avait valu à l'AFPF les succès de ses premières années, une série de textes officiels tentait d'en circonscrire, et d'en fixer les acquis.

CHAPITRE XV
NOUVEAUX PROGRAMMES, NOUVELLES INSTRUCTIONS : LA MISE AU POINT CONTROVERSÉE D'UNE NORME OFFICIELLE

Le calendrier de publication des nouveaux programmes, conçus pour fixer dans les textes la rénovation en cours dans les classes, révèle le caractère secondaire de la réforme des contenus par rapport aux réformes de structure. Bien que la réflexion ait été, en français du moins, plus avancée pour le second cycle que pour le collège, la publication des textes intervint, dans toutes disciplines, d'abord pour les classes de collège, dans le cadre de la réforme Haby, puis pour les classes de lycée, suite à la réforme Beullac. Étant donné la virulence des controverses suscitées par l'enseignement du français, la division d'un corps enseignant, que sanctionnait la coexistence de deux associations, les textes officiels ne pouvaient plus apparaître comme l'émanation naturelle d'une réflexion collective – impression qu'avait encore pu dégager la réforme des programmes du premier cycle au début des années 1960. Suivre le cheminement des programmes, des textes expérimentaux élaborés en marge de la Commission Pierre Emmanuel jusqu'à l'adoption des programmes de lycée en 1980, c'est donc nécessairement identifier les rapports de force à l'œuvre dans les diverses procédures consultatives – commission, concertation, consultations bilatérales – conçues pour en atténuer la dureté.

A. La commission Pierre Emmanuel : un instrument discrédité

Les tensions entre Pompidou et son premier ministre Chaban-Delmas avaient débouché, en juillet 1972, sur la démission du gouvernement, réclamée par l'Élysée : le

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

gouvernement de Messmer opérait un resserrement sur la ligne conservatrice de la majorité. Conséquence des réserves suscitées à l'Élysée par son action à la tête du ministère de l'Éducation nationale[2759], Olivier Guichard rejoignit non Matignon, comme certains l'avaient prédit, mais le ministère de l'Équipement et du Tourisme. À l'Éducation nationale lui succédait Joseph Fontanet.

Ce juriste, docteur en droit et diplômé de l'École des hautes études commerciales, ancien résistant, avait commencé sa carrière politique au MRP. Après 1958, il avait rejoint les formations centristes proches de la majorité présidentielle et appartenait, depuis 1967, au groupe Progrès et démocratie moderne de Jacques Duhamel. Ses interventions devant l'Assemblée nationale ne témoignaient pas d'un intérêt marqué pour l'éducation[2760]. Il héritait, à son arrivée, des commissions mises en place par Olivier Guichard et parmi elles, de la commission Pierre Emmanuel qui souffrait déjà d'un certain discrédit. S'il ne mit pas un terme à ses activités, il la laissa à l'écart des décisions majeures de son ministère. Marginalisée par le ministère, elle n'eut guère de part dans le projet mené de bout en bout par l'inspection générale : l'expérimentation d'un nouveau programme pour le second cycle.

1. « Une Commission dont le travail semble ne devoir peser que faiblement sur les décisions gouvernementales »[2761]

* « La commission s'essouffle »[2762]

Après les errances métaphysiques des deux premières années, la commission paraissait, à la rentrée 1972, avoir trouvé sa méthode et sa voie. Mais l'ambiguïté du ministre à son égard et le faible impact de ses travaux générèrent, au fil des mois, un malaise croissant.

L'achèvement du *Texte d'orientation* en mai 1972 avait laissé le champ libre aux groupes de travail, chargés de préciser la doctrine de l'association. Un séminaire de rentrée, organisé les 14 et 15 octobre 1972, déboucha sur l'abandon de l'ancienne division en deux sous-commissions, langue et littérature – répartition qui avait peu à peu dévié vers une division par cycle, contraire aux principes du *Texte d'orientation*. Désormais, le travail serait

[2759] Les commentaires manuscrits de Georges Pompidou, portés sur les notes de son conseiller technique, Jean-François Saglio, témoignent de l'impatience du président devant l'incapacité de son ministre à maintenir l'ordre dans l'Éducation nationale. Voir par exemple les commentaires manuscrits de la note de Jean-François Saglio, 26 juin 1972, « Lycée et CES Pierre de Fermat de Toulouse », AN, 5 AG 2 / 1063.
[2760] Joseph Fontanet, notice biographique et tables nominatives des interventions devant l'Assemblée nationale, site de l'Assemblée nationale, http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/tables_archives/joseph-fontanet.asp, consulté le 1er septembre 2010.
[2761] Courrier adressé par Pierre Barbéris à Pierre Emmanuel, 11 décembre 1973, CAC, 19800375/1.
[2762] Propos attribué à Pierre Barbéris, commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 13 juin 1973, procès verbal, CAC, 19800375/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

réparti entre sept groupes : « créativité », « ouverture au monde » – l'instauration de ces deux groupes répondait aux souhaits exprimés par Pierre Emmanuel -, « problèmes psycho-socio-pédagogiques », « linguistique et pédagogie du français », « approche et étude des textes », « normes et créativité : nouvelle rhétorique » et « formation des maîtres-interdisciplinarité » chaque membre étant invité à participer aux travaux d'un groupe général et d'un groupe sectoriel[2763] .

La commission disposait d'un bilan précis des recherches et expérimentations sur l'enseignement du français réalisées en France[2764]. Elle put obtenir, à la faveur de nouvelles nominations de professeurs associés, un élargissement plus marqué vers le premier cycle et l'enseignement technique : Mlle Lewin, PEGC au CES pilote de Sèvres, Fritsch, professeur au CET de Dijon, Duval, professeur en lycée technique, rejoignirent la commission en janvier 1973[2765]. Par le biais de Jean Verrier, entré dans la commission comme suppléant de Roger Fayolle à la rentrée 1972, avant de devenir membre à part entière, elle bénéficiait du sang neuf d'*Enseignement 70*[2766]. La commission avait apparemment réussi à surmonter ses difficultés initiales.

Mais c'était désormais le soutien du ministre qui lui faisait défaut. Si Alain Chastagnol avait assuré la liaison entre le cabinet d'Olivier Guichard et la commission, Joseph Fontanet ne jugea pas utile de lui donner un remplaçant, en dépit des demandes de la commission[2767]. Cette décision – camouflet symbolique pour la commission et pour son président, « *mortifié* » par une telle marque de désintérêt[2768] - avait aussi des conséquences pratiques. La commission n'avait plus d'interlocuteur susceptible de lui transmettre clairement les intentions du ministre et les audiences accordées, de temps à autre, à Pierre Emmanuel ne pouvaient compenser cette lacune.

Le malaise latent entre le ministre et cette instance se cristallisa sur la question budgétaire. Une demande de budget avait déjà été adressée à Olivier Guichard – pour financer les travaux des groupes et les colloques et rencontres avec les représentants

[2763] Antoinette Bachot, secrétariat pédagogique de la Commission de réforme de l'enseignement du français, « Groupes de travail 1972-1973 », 26 octobre 1972, CAC, 19770573/1.
[2764] « Le recensement des expériences pédagogiques en France », document présenté et commenté par Madame Barbillat et Louis Legrand lors du séminaire de rentrée des 14 et 15 octobre 1972, CAC, 20010360/2.
[2765] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière, 7 mars 1973, procès-verbal, CAC, 19800373/9.
[2766] Courrier d'Antoinette Bachot à Jean Verrier, 20 février 1973, archives personnelles de Jean Verrier.
[2767] « Commission de réforme de l'enseignement du français. Novembre 1972 », rapport remis au ministre de l'Éducation nationale, lors de l'audience accordée à Pierre Emmanuel, CAC, 19800373/9 ;
[2768] Note de Jean Repusseau à Marcel Pinet, directeur délégué aux objectifs, 13 juin 1973, CAC, 19780674/2.

étrangers. En octobre 1972, Pierre Emmanuel reçut l'accord oral de Fontanet[2769], mais il fallut attendre février 1973 pour que le ministre précise, par écrit, la nature de ces facilités financières, revenant sur ses promesses puisqu'il ne s'agissait plus désormais que de passer des commandes à l'INRDP[2770]. Suite aux critiques de Pierre Emmanuel, Weil, directeur délégué aux enseignements élémentaires et secondaires vint confirmer en personne, à la réunion plénière du 7 mars 1973, l'intérêt du ministre pour les travaux en cours et l'octroi d'un budget conséquent. Mais le montant de ces fonds et les modalités pratiques de leur utilisation ne furent définitivement fixés que le 29 juin 1973, au cours d'une réunion associant représentants de la commission, du ministère et de l'INRDP[2771]. La lenteur du processus avait laissé en suspens les projets envisagés à la rentrée de 1972 - organisation d'un colloque avec des non-universitaires, rencontres avec les correspondants étrangers, visites de classes – ainsi que les demandes de recherche ou d'expertise précisées par les groupes de travail dès le mois de mars 1973[2772].

À quoi fallait-il imputer ces retards ? À la réunion du 13 juin 1973, Louis Faucon souligna la responsabilité de la commission – ou plutôt de son président – qui n'avait pas su assurer le suivi de ces demandes auprès de l'administration[2773]. Pierre Emmanuel ne le démentit pas tout à fait, mettant sa négligence sur le compte de la lassitude et du découragement que lui inspiraient l'absence d'interlocuteur au cabinet. La réorganisation du ministère, avec la mise en place d'un directeur délégué aux objectifs, Marcel Pinet, et l'arrivée à la direction générale des enseignements élémentaire et secondaire de Guillebeau avait assurément ralenti le processus[2774]. Mais cette lenteur révélait avant tous les hésitations du ministre. Dans une note datée du 13 juin 1973 et adressée au directeur délégué aux objectifs, Jean Repusseau pouvait encore écrire, à propos de la rencontre prévue pour régler la question du budget : « *La réunion du 29 juin 1973 n'aura finalement de sens – quelles*

[2769]Commission Pierre Emmanuel, compte rendu des journées de réflexion des 14 et 15 octobre 1972, CAC, 1978064/2.
[2770] Courrier de Joseph Fontanet, ministre de l'Éducation nationale, à Pierre Emmanuel, 9 février 1973, CAC, 19780674/2.
[2771] Antoinette Bachot, secrétariat pédagogique de la commission, compte rendu de la réunion du 29 juin 1973, CAC, 198700213/10.
[2772] Commission Pierre Emmanuel, « Besoins des groupes de travail en mars 1973 », mars 1973, CAC, 19870213/10.
[2773] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière, 13 juin 1973, procès verbal, CAC, 19800375/1.
[2774] Antoinette Bachot, secrétariat pédagogique de la commission, compte rendu de la réunion du 29 juin 1973, CAC, 198700213/10.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

qu'aient pu être les promesses faites – que si le Ministre prend parti sur l'avenir de la Commission – ce qu'il a peut-être déjà fait »[2775].

Incertaine de l'intérêt que lui portait le ministre, la commission souffrait aussi du manque de lisibilité des orientations gouvernementales. Fontanet reprendrait-il le flambeau de la rénovation porté – avec plus ou moins de succès – par Olivier Guichard ? Rien n'était moins sûr. Sur le terrain, dans le premier degré, les travaux des expérimentateurs du plan Rouchette ne semblaient guère pris au sérieux à tel point que Genouvrier, découragé, avait cessé de participer aux travaux de la commission[2776]. L'arrivée de Maurice Druon, farouche adversaire du plan Rouchette, au ministère des Affaires culturelles en 1973, sonnait comme un désaveu, aux yeux de Barbéris[2777]. Le ministre n'avait pas fait connaître ses positions sur le *Texte d'orientation* et la commission ne savait même pas s'il approuvait l'esprit général de la rénovation dans laquelle elle inscrivait son projet, plus circonscrit, de réforme de l'enseignement du français. Sur ce dernier point, la déclaration de Fontanet à l'Assemblée nationale le 5 juin 1973 rassura au moins Pierre Emmanuel : le ministre reprenait à son compte l'ambition d'une rénovation pédagogique en profondeur[2778].

Dans le même temps, les membres de la commission commençaient à douter de la stratégie qu'ils avaient adoptée. Le *Texte d'orientation* n'avait eu qu'un impact limité, pour la plus grande déception de ses auteurs, prêts, pour certains, à accuser le ministère de ne pas avoir fait le nécessaire pour lui donner une large diffusion[2779]. Les chiffres des ventes révélaient plutôt la faible appétence du public : sur les 20 000 exemplaires édités par l'INRDP, de mai 1972 à mai 1973, 1973 exemplaires avaient été distribués gratuitement aux rectorats, inspecteurs académiques, inspecteurs pédagogiques régionaux, services du ministère et autres, 6441 exemplaires avaient été vendus, dont 4475 dans les CRDP et 1966 à Paris[2780] : au total, seuls 8414 exemplaires avaient été écoulés, là où deux ans plus tôt, les 16 000 exemplaires du Manifeste de Charbonnières avaient été épuisés en quelques mois, conduisant l'AFPF à commander un retirage de 5000 exemplaires[2781]. Abstraction faite de la

[2775] Note de Jean Repusseau à l'attention du directeur délégué aux objectifs sur la séance plénière de la commission Pierre Emmanuel du 13 juin 1973, 13 juin 1973, CAC, 19780674/2.
[2776] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 16 mai 1973, CAC, 19800373/9.
[2777] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 16 mai 1973, CAC, 19800373/9.
[2778] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 13 juin 1973, CAC, 19800375/1. Pour la déclaration de Joseph Fontanet sur les orientations de la politique de l'éducation nationale, séance du 5 juin 1973, Assemblée nationale, *JORFDAN*, 6 juin 1973, pp. 1738-1743.
[2779] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 13 juin 1973, CAC, 19800375/1.
[2780] Commission Pierre Emmanuel, « Informations diverses », 16 octobre 1973, CAC, 19980157/1.
[2781] Vie de l'association, *FA*, n°13, mars 1971, p. 56.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

polémique sur le plan Rouchette, le grand débat public sur la réforme de l'enseignement du français n'avait pas eu lieu.

Parallèlement, la commission voyait le processus d'écriture des programmes et instructions lui échapper complètement. Prenant acte de ses réticences initiales, le nouveau ministre la contournait systématiquement. Dans un premier temps, elle s'accommoda fort bien de cette situation. Joseph Fontanet adressa ainsi à Pierre Emmanuel le projet d'instructions officielles sur l'enseignement élémentaire le 13 novembre 1972, soit une quinzaine de jours à peine avant leur parution[2782]. Leur mise à l'étude, envisagée un temps, fut abandonnée[2783]. À la réunion plénière du 29 novembre 1972, Pierre Emmanuel informa les membres présents qu'un projet de réforme de l'enseignement du français dans les collèges d'enseignement technique était à l'étude. La parution de nouvelles instructions était imminente[2784]. « *La commission n'a pas mouffeté* », nota Jean Repusseau dans un bref compte rendu manuscrit[2785]. Pour les projets de programme du second cycle[2786], les instructions pour les classes préparant au brevet de technicien[2787], l'allègement des programmes lié à la réforme des 10%[2788], le ministre s'adressa directement à l'inspection générale. Celle-ci informa la commission de ses travaux, mais ne sollicita réellement la coopération de ses membres que sur les programmes du second cycle : elle reçut alors huit contributions[2789]. Quant à la réforme de l'enseignement supérieur ou à la formation des maîtres, la commission n'en fut jamais officiellement saisie.

Un revirement s'opéra lors de la réunion plénière de septembre 1973. Plusieurs membres s'inquiétèrent de ces mesures qui engageaient l'avenir et ne correspondaient pas aux orientations de la commission, qu'il s'agît des allègements de programme liés à la

[2782] Courrier de Joseph Fontanet à Pierre Emmanuel, 13 novembre 1972, CAC, 19780674/2. Circulaire du 4 décembre 1972, « Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire ».
[2783] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière, 19 septembre 1973, compte rendu, CAC, 19780674/2.
[2784] Circulaire du 12 janvier 1973, « Instructions pour l'enseignement du français dans les collèges d'enseignement technique (préparation du CAP en trois ans », *BOEN*, n°4, 25 janvier 1973.
[2785] Jean Repusseau, compte rendu manuscrit de la réunion plénière du 29 novembre 1972, CAC, 19780674/2.
[2786] Courrier de Louis Faucon aux membres de la Commission Pierre Emmanuel, accompagnant l'envoi des « Propositions pour un enseignement du français dans les classes du second cycle », 19 février 1973, CAC, 19780674/2.
[2787] En séance plénière, Guy Grand présente à la commission les « Programmes et instructions pour l'enseignement du français dans les classes préparant au Brevet de Technicien ». Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 29 mars 1973, CAC, 19800373/9.
[2788] On a seulement trace d'un exposé de M. Marbeau, conseiller permanent auprès du recteur Weil, sur le travail indépendant, la réforme des structures du second cycle et les « 10% », commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 7 mars 1973, CAC, 19800373/9. La réforme des 10%, annoncée par une circulaire du 27 mars 1973 (*BO*, n°14, 5 avril 1973, pp. 1186-1188) prévoyait la mise à disposition des établissements d'enseignement secondaire d'un contingent horaire de 10% pour organiser des activités pluridisciplinaires, des travaux de groupe etc. Un arrêté du 13 juillet 1973 vint préciser les allègements de programme grâce auxquels il devait être possible de dégager ces 10% (*BO*, n°29, 19 juillet 1973, pp. 2219-2252).
[2789] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière, 7 mars 1973, compte rendu, CAC, 19800373/9.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

réforme des 10%, ou des contenus du DEUG. Louis Faucon, visiblement agacé par ces récriminations, renvoya la commission à ses choix passés[2790]. Faible diffusion du *Texte d'orientation* d'un côté, accumulation de décisions officielles ne tenant pas compte des travaux de la commission de l'autre : le bilan était médiocre. Après débat, la commission décida de faire expressément connaître au ministre son souhait d'être consultée sur les décisions futures. Le mémoire adressé au ministre en vue de l'audience du 8 novembre 1973 justifiait cette demande en alléguant la maturation de la réflexion collective :

> *« Elle [la commission] souhaite vivement être, mieux que dans un passé récent, consultée sur tout texte officiel d'application réorganisant l'enseignement du français dans nos établissements (y compris les centres de formation des maîtres).*
> *Certes, elle a pu, dans ses débuts, considérer qu'elle n'était pas prête pour assumer une telle mission ; à présent qu'elle a formulé les principes de la réforme qu'elle entend proposer, elle se sent pleinement en mesure de faire bénéficier du fruit de sa réflexion les textes, mêmes de transition, qui traduisent dans une pédagogie quotidienne rénovée, les normes officielles de l'enseignement du français »*[2791].

Las, cette conversion – assumée comme telle par la Commission – venait bien tard. Les perspectives ouvertes à la Commission n'étaient plus celles de mars 1970 et la plupart de ses membres ne s'y trompaient pas.

* « Hara-kiri »[2792], mise à mort ou pourrissement?

Au milieu de l'année 1973, deux voies s'offraient aux membres de la commission. Soit trouver place, comme collectif, dans la nouvelle dynamique enclenchée par le ministre en juin 1973 – enquête nationale et colloque sur l'avenir de l'école[2793] –, poursuivre les travaux des groupes en s'appuyant sur les nouveaux moyens débloqués au mois de juin et compléter ces travaux par une synthèse collective ; soit rendre ses rapports dans les plus brefs délais et cesser ses activités. Telles furent les pistes envisagées aux réunions de juin et septembre[2794].

À cette date, si l'on en croit une note adressée par Louis Faucon au ministre le 30 octobre 1973, seule une minorité de membres souhaitait le prolongement de ces travaux et

[2790] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière, 19 septembre 1973, compte rendu, CAC, 19780674/2.
[2791] Commission de réforme de l'enseignement du français, mémoire présenté par le bureau de la commission en vue de l'audience du 8 novembre 1973, CAC, 19980157/1.
[2792] Le terme figure, à propos de la commission, dans la note adressée par Jean Repusseau à Marcel Pinet, directeur délégué aux objectifs, le 13 juin 1973, CAC, 19780674/2 ; et dans une note de Louis Faucon au ministre de l'Éducation nationale, 30 octobre 1973, CAC, 19780674/2.
[2793] Annonces faites lors de sa déclaration sur les orientations de la politique de l'éducation nationale devant l'Assemblée nationale, séance du 5 juin 1973, *JORF. Débats parlementaires. Assemblée nationale*, n°37, 6 juin 1973, p. 1740.
[2794] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 13 juin 1973, procès verbal, CAC, 19800375/1 ; commission Pierre Emmanuel, réunion plénière des 19 septembre et 10 octobre 1973, procès verbal, CAC, 19800375/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

croyait encore à cette possibilité : il ne citait, dans cette catégorie, que le recteur Imbs, vice-président, et Antoinette Bachot, secrétaire générale[2795]. « *Les neuf dixièmes des membres de la Commission*, poursuivait-il, *n'attendent plus rien de la poursuite des travaux. Dans ce groupe, la majorité (qui constitue la majorité également de l'effectif global) préfère une "belle mort". Ils multiplieront les revendications afin de multiplier les refus et de trouver autant d'occasions d'imputer au Ministre la responsabilité de réduire la Commission au hara-kiri »*[2796]. Telle était, selon lui, l'origine des griefs présentés par la commission dans le mémoire remis au ministre en vue de l'audience du 8 novembre 1973[2797].

Le déroulement des réunions précédentes confirmait en partie ces analyses : à l'AFEF, l'on avait cessé depuis quelques mois de croire à l'utilité d'une commission qui faisait, de plus en plus, figure d'alibi. Pourtant, ce furent en majorité des membres de l'AFEF, Barbéris, Fayolle et Frédéric François, qui formulèrent en réunion les réquisits repris dans le mémoire de novembre. Il s'agissait donc bien – même si ce n'était pas explicitement formulé – de contraindre le ministre à sortir de l'ambiguïté, fût-ce au détriment de la commission. L'on préférait une mort héroïque à un enlisement progressif.

Si le découragement avait gagné ses membres, le crédit de la commission était aussi sérieusement affecté dans les sphères du pouvoir. À l'Élysée, son sort était réglé de longue date. « *La commission de réforme de l'enseignement du Français, dite Commission Emmanuel, s'enlise complètement*, notait déjà Saglio en octobre 1972, *et il n'y a pas lieu de l'aider à se désenliser*»[2798]. Après ce requiem, il n'en avait plus fait mention. Dans une note adressée en novembre 1972 au secrétaire général de l'Élysée, Michel Jobert, le rapporteur général du Haut comité pour la défense et l'expansion de la langue française avait, quant à lui, dénoncé une « *commission verbeuse et démagogique, dont la composition [avait] constitué un défi au sens politique et au bon sens tout court »*[2799].

[2795] Note de Louis Faucon, doyen de l'inspection générale de lettres au ministre de l'Éducation nationale, 30 octobre 1973, CAC, 19870213/10.
[2796] *Ibid.*
[2797] Commission de réforme de l'enseignement du français, mémoire présenté par le bureau de la commission en vue de l'audience du 8 novembre 1973, CAC, 19980157/1.
[2798] Jean-François Saglio, note au président de la République sur les affaires pendantes à l'Éducation nationale, 19 octobre 1972, AN, 5AG2/100.
[2799] Note du rapporteur général du Haut comité de la langue française à l'attention de Michel Jobert, « Résumé de six ans de fonctionnement du Haut comité », 15 novembre 1972, AN, 5 AG2/165.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Auprès du ministre, les échos n'étaient guère plus positifs[2800]. Dans la note adressée au ministre le 30 octobre 1973, Louis Faucon ne cachait pas sa lassitude et son exaspération :

> *«Si la Commission avait perdu moins de temps à des débats planétaires sur les rapports de l'école et de la société ou à des déclarations acerbes sur l'incapacité foncière de l'État, de ses agents et surtout de sa hiérarchie à tenter le moindre effort d'intelligence et de générosité, elle aurait pu apporter depuis le 17 mars 1970 des suggestions concrètes qui auraient bénéficié d'un examen attentif »*[2801].

Rancune tenace contre les déclarations intempestives de Pierre Emmanuel, critique de l'inconséquence de la commission vis-à-vis des textes officiels, débouchaient ici sur un jugement sans appel. Pour Louis Faucon, mieux valait suspendre les travaux de la commission après la remise des rapports, dans un délai proche.

Sans hara-kiri ni assassinat, la commission pourrit d'elle-même en quelques mois. Du côté du ministre – qui suivit en cela la ligne suggérée par Louis Faucon – l'on se garda bien, pour ne pas donner matière à scandale, de hâter une mort qu'on savait imminente. Quelques signes montrèrent toutefois, dès le mois de novembre, que le sort de la commission était scellé : Pierre Emmanuel fut invité au colloque national sur l'école, mais pas en sa qualité de président de la commission[2802], quant aux associations de spécialistes, elles en furent tout bonnement exclues. Le courrier adressé par le ministre au président le 3 décembre 1973 ne prenait aucun engagement sur les diverses questions soulevées dans le mémoire de novembre, qu'il s'agît de la consultation de la commission, de la diffusion de ses textes, du devenir de ses propositions ou de l'orientation de ses travaux. Il se contentait de préciser que le document de synthèse de la commission devrait être remis au plus tard au mois de mars 1974 – afin de pouvoir servir à l'élaboration du projet de loi sur l'enseignement du second degré – et ne prenait pas d'engagement sur l'avenir[2803].

Face à ces manœuvres dilatoires, les adhérents de l'AFEF, « de plus en plus sceptiques sur l'utilité d'une Commission dont le travail [semblait] ne devoir peser que faiblement sur les décisions gouvernementales » – annoncèrent publiquement dès le mois de décembre qu'ils rendraient leur démission après la remise du rapport[2804]. Dans un article publié dans Le Figaro le 16 janvier 1974, Pierre Emmanuel – tout en critiquant la posture de

---

[2800] Au cabinet, le dossier était suivi par Raymond Soubie et Pierre Vandevoorde mais nous n'avons pas trouvé trace de leurs positions à ce sujet.
[2801] Note de Louis Faucon, doyen de l'inspection générale de lettres au ministre de l'Éducation nationale, 30 octobre 1973, CAC, 19870213/10.
[2802] Commission Pierre Emmanuel, réunion du décembre 1973, réunion plénière, CAC, 19980157/1.
[2803] Courrier de Joseph Fontanet, ministre de l'Éducation nationale, à Pierre Emmanuel, CAC, 198070213/10.
[2804] Courrier de Pierre Barbéris à Pierre Emmanuel, 11 décembre 1973, CAC, 19800375/1.

Barbéris, et le sens collectif donné à sa démission – accréditait en partie son analyse sur la crise de la réforme et le manque d'implication du ministre[2805]. Il en profitait pour égratigner une dernière fois l'inspection générale, accusée d'avoir exercé des pressions sur la commission – ce propos lui valut, bien sûr, une réaction indignée de Louis Faucon[2806]. Le 6 mars 1974, il fit part aux membres de la commission de son intention de démissionner[2807].

Au moment de remettre son rapport au ministre, la commission avait donc d'ores et déjà perdu plus du tiers de ses membres actifs – dont onze membres de l'AFPF – et son président. Pour Louis Faucon, la commission n'avait plus de raison d'être. Il s'exprima en ce sens dans un courrier adressé au ministre le 14 mars 1974 :

> *« Il ne me paraît pas souhaitable d'envisager une réorganisation de la Commission. Il faudrait, à cette fin, régler la question de la présidence et remplacer plus d'un tiers des votants du 7 mars ce qui aboutirait, sans profit évident, à la constitution d'un organisme nouveau. Si celui-ci avait des aspirations voisines de celles du précédent, nous verrions vraisemblablement se perpétuer les problèmes que nous avons connus. Si ses aspirations étaient différentes, nous irions, dans un autre sens, vers d'autres difficultés. J'estime pour ma part que la Commission a terminé sa mission »*[2808].

Quel était le contenu du rapport adopté par la commission le 7 mars 1974 et transmis au ministre le 14 mars[2809] ? Le bref délai consenti par le ministre pour la remise du rapport interdisait la relecture collective des rapports des différents groupes aussi bien que la mise au point d'une synthèse générale détaillée. Une petite équipe fut donc désignée pour rédiger un texte introductif, document de synthèse qui résumait les principaux apports des sept groupes de travail. La commission ne se prononça – chapitre par chapitre – que sur ce texte. Le résumé portant sur la formation des maîtres ne recueillit qu'une minorité de voix et fut écarté. Celui qui portait sur l'approche et l'étude des textes passa tout juste avec 17 voix sur 34 (11 contre, 5 abstentions, 1 nul). Les autres chapitres rassemblèrent entre 30 et 34 voix. Quant aux rapports des groupes eux-mêmes, on les joignit au document de synthèse en précisant qu'ils n'engageaient pas la commission[2810].

[2805] Pierre Emmanuel, « L'enseignement du français : crise de la réforme », *Le Figaro*, 16 janvier 1974, CAC, 20010360/2.
[2806] Courrier de Louis Faucon, doyen de l'inspection générale de lettres, à Pierre Emmanuel, 22 janvier 1974, CAC, 20010360/2 ; courrier de Pierre Emmanuel à Louis Faucon, 13 février 1974, CAC, 20010360/2.
[2807] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière des 6 et 7 mars 1974, CAC, 19800375/1.
[2808] Note de Louis Faucon, doyen de l'inspection générale de lettres, pour monsieur le ministre, à l'attention de Monsieur Soubie, chargé de mission, 14 mars 1974, CAC, 19870213/10.
[2809] Courrier de Pierre Emmanuel au ministre de l'Éducation nationale, Joseph Fontanet, 14 mars 1974, CAC, 20010360/2.
[2810] Compte rendu manuscrit de la réunion des 6 et 7 mars 1974, rédigé par Lucie Desbazeille, CAC, 20010360/2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Fidèle aux orientations initiales, le document de synthèse inscrivait la réforme de l'enseignement du français dans la perspective plus globale d'une refonte du système éducatif. La commission prenait position sur les structures du premier et du second cycle, en un sens qui ne correspondait pas toujours aux dispositions annoncées par Joseph Fontanet. Les rédacteurs reprenaient aux sciences humaines – sociologie, psychologie, linguistique – leur langage et leurs idées, mais ce technicisme assumé y voisinait avec un lyrisme aux couleurs de mai 68. Les idées phares du *Texte d'orientation* y étaient reprises et précisées : recours à la linguistique et aux nouvelles approches critiques, ouverture du corpus de textes, remise en cause de la frontière entre littéraire et non littéraire et recentrement sur la période moderne. La comparaison de la structure des deux textes faisait clairement apparaître la continuité de la réflexion. Quant aux rapports des groupes de travail, ils reflétaient d'abord, par leur taille, l'inégal approfondissement des recherches et le recoupement partiel des thèmes d'études choisis. L'ensemble était assez hétéroclite et reflétait la diversité des tendances présentes au sein de la commission.

Quel sort ces documents devaient-ils connaître ? Dans un courrier accusant réception du dossier de la commission, le ministre donna son accord pour que les rapports « *soient publiés et largement diffusés* », à condition de préciser « *qu'il s'[agissait] de réflexions et de propositions exprimant le point de vue, soit de la Commission plénière, soit de ses groupes de travail, et dont le Ministère [était] désormais saisi en vue d'arrêter ses propres positions* »[2811]. Quant au sort de la commission, il n'en touchait mot[2812]. Le décès de Georges Pompidou le 2 avril 1974 et l'annonce subséquente de nouvelles élections présidentielles mirent un terme à ces flottements. Réunie une dernière fois le 24 avril 1974, la commission se prononça pour la large diffusion du rapport – au besoin par les soins d'un éditeur privé – puis adopta, à treize voix pour, une voix contre – celle de Louis Faucon – et cinq abstentions, la formule suivante : « *La commission s'ajourne jusqu'à nouvel ordre* »[2813]. Ainsi disparut, sans faire de vagues, la commission Pierre Emmanuel : instituée pour proposer des horaires, programmes et instructions, elle laissait derrière elle un rapport touffu où les recommandations précises côtoyaient des déclarations générales sans qu'émerge, au total, un plan d'ensemble cohérent pour une réforme de l'enseignement du français. De ce fait, elle resta très largement extérieure à un processus qui joua pourtant un rôle décisif dans la mise au point des nouveaux textes officiels : l'expérimentation des programmes du second cycle.

[2811] Courrier de Joseph Fontanet à Pierre Emmanuel, 19 mars 1974, CAC, 2001360/2.
[2812] Courrier de Joseph Fontanet à Pierre Emmanuel, 19 mars 1974, CAC, 2001360/2.
[2813] Compte rendu manuscrit de Lucie Desbazeille, chef du bureau des enseignements du second cycle long, sur la réunion de la commission Pierre Emmanuel, 24 avril 1974, CAC 20010360/2.

2. Les propositions de 1972 : « un effort systématique d'ouverture à l'intérieur de la structure existante »

Bien qu'elles ne soient jamais entrées en vigueur, les propositions de programmes élaborées par l'inspection générale des lettres pour les classes du second cycle en 1972 et 1973 jouèrent, en raison de leur large diffusion, un rôle décisif, tant dans l'évolution des pratiques que dans la teneur des débats. Dans sa version du 31 mars 1972, le projet de programme ne concernait que la classe de seconde[2814]. Selon le témoignage de Louis Faucon, « *il n'[avait] pas été rédigé par référence au* Texte d'orientation *de la Commission [Pierre Emmanuel] mais, dans une certaine mesure, dans le même esprit* »[2815]. Le groupe de travail chargé de l'examiner, au sein de la commission, en apprécia l'ouverture.

Aux côtés de l'étude des textes, l'inspection avait réservé une place aux techniques de la communication et de l'expression et à l'emploi des auxiliaires audio-oraux, audio-visuels et informatiques. Le projet posait les bases d'un enseignement de la langue dans le second cycle – conçu non seulement comme langue littéraire, mais appréhendée à travers différents registres et usages. Avec le recours aux moyens audio-visuels, le professeur était invité, en mobilisant quelques « *notions élémentaires de sémiotique* », à resituer le langage articulé par rapport aux autres systèmes de communication. Pour l'étude des textes, l'on renonçait au traditionnel programme d'auteurs. Les professeurs étaient cependant invités à « *puiser par priorité dans un fonds d'auteurs* » commun à toutes les classes, où figuraient en nombre des auteurs du XXe siècle. Sans exclure le recours aux morceaux choisis et aux extraits, l'accent était mis sur l'étude des œuvres intégrales. Le projet recommandait l'approche par thème, le thème étant conçu non comme un objet d'étude en soi, mais comme un principe de groupement propre à éveiller l'intérêt des adolescents. Une annexe en suggérait quelques uns liés soit à « *certains aspects de l'activité humaine* » (le jeu et le sport, la solitude, l'amitié etc.), soit à la « *création littéraire* » (le tragique au théâtre).

Le projet de programme proposait d'autre part deux listes d'exercices, « *à présentation orale* » et « *à présentation écrite* ». L'explication de texte, la lecture suivie et les exercices du baccalauréat, y figuraient aux côtés d'autres pratiques plus originales, soit qu'elles reprennent des suggestions présentes dans les textes en vigueur (comme les « *discussions* »), mais le plus souvent laissées à l'abandon, soit qu'elles explorent des voies nouvelles : « *élaboration de documents d'usage pratique, tel que plan, note d'information,*

[2814] Inspection générale de lettres, « Propositions pour un programme d'enseignement du français en classe de seconde », 31 mars 1972, CAC, 19800373/9.
[2815] Antoinette Bachot, « Rapport sur les propositions de l'inspection générale pour un programme d'enseignement du français en classe de seconde », s.d. (mai 1972), CAC, 19780674/2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

avis [etc.]», , « *participation à une œuvre de composition collective* » ou encore « *initiation à la prise de notes* ». Parmi les exercices « *à présentation orale* » figurait aussi « *l'approche fondée sur les méthodes de la critique thématique et de la sociocritique* ». Enfin, conformément aux perspectives ouvertes par Olivier Guichard[2816], le programme recommandait le recours au travail indépendant.

D'après l'examen de la seconde version du texte, datée d'octobre 1972, l'inspection avait tenu compte de quelques unes des remarques formulées par le groupe de travail de la commission[2817]. Avaient disparu les réserves qui encadraient encore le recours aux auteurs contemporains dans le projet du mois de mars, où l'on prévoyait d'étendre progressivement leur part de la 2nde à la terminale. Étaient désormais encouragées la coopération avec les professeurs d'autres disciplines et la consultation les élèves sur le choix des thèmes et des textes, deux additions proposées par la commission. En revanche, l'inspection n'avait pas su ou pas pu prendre en compte le principal reproche formulé à l'encontre de son projet : l'absence de « *méthodologie cohérente* », de « *cadre structurant* »[2818], susceptible de guider la pratique des jeunes enseignants et des professeurs hostiles ou indifférents à la rénovation. Là où le *Manifeste de Charbonnières* avait tenté de trouver des substituts au programme d'auteurs – en suggérant par exemple l'étude d'un mouvement littéraire, d'une grande œuvre, et d'un thème pour chaque année – le projet de l'inspection se contentait d'énumérer des « *activités et travaux* » – nouvelle désignation des « *exercices* » – sans proposer d'autre principe organisateur que le recours au thème.

Les propositions d'avril 1973, touchant cette fois à l'ensemble du second cycle, reprenaient pour l'essentiel les dispositions du texte précédent[2819]. Sur divers points, elles esquissaient une progression de la seconde à la terminale. Ainsi réservait-on à la seconde la critique thématique et la sociocritique, à la première, la critique structurale et à la terminale la critique génétique et la psychocritique. Si le fonds d'auteur était commun, l'inspection proposait en revanche des listes de thèmes distinctes pour chaque classe. Elle établissait aussi une progression dans l'emploi des auxiliaires audiovisuels, considérés en seconde comme

[2816] Le développement du travail indépendant faisait partie des recommandations du groupe de travail occulte installé par Olivier Guichard au ministère en 1970 ; cf. note de Jean-François Saglio au président de la République, 26 avril 1972, « Réflexions sur les structures et les programmes de l'enseignement secondaire », 5 AG 2 / 1063. Le principe en fut généralisé en 1973 : circulaire du 23 mars 1973, BOEN, n°14, 15 avril 1973, p. 1169 *sqq.*

[2817] « Propositions pour un programme d'enseignement du français en classe de seconde », annexées au rapport du *Stage national sur l'enseignement du français. 23-26 octobre 1972*, Montpellier, CRDP, 1973, pp. 71-82.

[2818] Antoinette Bachot, « Rapport sur les propositions de l'inspection générale pour un programme d'enseignement du français en classe de seconde », s.d. (mai 1972), CAC, 19780674/2.

[2819] « Propositions pour un enseignement du français dans le second cycle », adressées le 2 avril 1973 par Louis Faucon aux membres de la Commission Pierre Emmanuel, CAC, 19800373/9.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

« *supports de la communication* », en première comme « *supports de l'information et facteurs de motivation* », en terminale comme « *facteurs de motivation et comme modes de pensée* ». La partie relative aux techniques d'expression et de communication était elle aussi repensée et précisée par des suggestions en annexe : elle incluait désormais une « *initiation aux perspectives de la linguistique* », satisfaction donnée, là encore, aux attentes de la commission[2820].

Le ministère mit ces propositions à l'essai dans des classes de seconde dès la rentrée 1972. L'on ne sait si cette initiative vint du doyen de l'inspection générale de lettres, Louis Faucon, ou du directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire, Raymond Weil qui devait, techniquement, en prendre la responsabilité[2821]. L'un et l'autre se montrèrent, en tout cas, très attachés à la réussite de l'expérience. Débutant dans dix-huit établissements, répartis dans douze académies en 1972, la mise à l'essai s'étendit, en septembre 1973, à vingt-sept établissements nouveaux, touchant désormais l'ensemble du territoire[2822].

Selon Louis Faucon, il importait que les propositions fussent « *mises à l'essai dans un certain nombre d'établissements qui ne [bénéficiaient] ni de statuts ni d'avantages particuliers* »[2823]. Raymond Weil suivit ce principe : sur les quarante-cinq établissements concernés, l'on ne comptait que quatre lycées expérimentaux. L'on ne voulait pas d'une expérience – comme celles menées, par exemple, dans les collèges avec circuits de télévision intégrés – dont les leçons n'auraient pu être étendues à l'ensemble des établissements de droit commun. Ce principe connut par la suite quelques aménagements.

Les professeurs chargés d'expérience réclamèrent des heures de décharge, nécessaires à la concertation qu'exigeaient les programmes et soulignèrent aussi la pauvreté de l'équipement audiovisuel mis à leur disposition dans la plupart des établissements. S'éloignant de la ligne initialement fixée, Louis Faucon relaya ces demandes auprès du chargé de mission à la recherche pédagogique et du cabinet du ministre et obtint gain de

[2820] Commission Pierre Emmanuel, réunion plénière du 7 mars 1974, procès verbal, CAC, 19800375/1.
[2821] C'est Raymond Weil, directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire, et non l'inspection générale qui fit parvenir les projets de programmes aux établissements concernés. Copie du courrier type adressé par Raymond Weil, directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire, aux proviseurs des lycées chargés d'expérience, 25 juillet 1972, CAC, 19780674/2.
[2822] Liste des établissements chargés de mettre à l'essai les « propositions pour un programme de français » en 1972-1973 et 1973-1974, été 1973, CAC, 19800375/5.
[2823] Louis Faucon, « Note sur les propositions pour un programme d'enseignement du français en classe de seconde », s.d. (printemps 1972), CAC, 19800375/5.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

cause sur ces deux points[2824]. En revanche, il s'opposa, contrairement aux souhaits formulés par certaines équipes, à ce que les élèves bénéficient d'un régime dérogatoire pour les épreuves du baccalauréat. Saisi à ce propos par l'administration, il écarta fermement cette demande : « *Face à l'examen tel qu'il est défini pour le français depuis quelques années, le moins que l'on puisse dire est que les candidats correctement initiés à la pratique des "Propositions" ne risquent pas d'être désavantagés par rapport à leurs concurrents »*[2825].

En réponse à une question de la commission Pierre Emmanuel, l'inspection générale avait précisé quelle devait être la nature de cette expérimentation :

> *« Ces propositions ne se placent pas dans la perspective d'une nouvelle technologie de l'enseignement demandant à être validée avant d'être appliquée. L'application expérimentale qui en est projetée ne pouvait avoir pour objet que de vérifier :*
> - *si la rénovation est substantielle*
> - *si elle est praticable*
> - *si elle apporte une amélioration (et de quel ordre) satisfaisante pour les élèves, pour les maîtres et pour la collectivité »*[2826].

L'inspection était claire : il ne s'agissait en aucun cas de calquer les processus expérimentaux mis en place sous l'égide de l'INRDP. Entre les deux branches de la recherche pédagogique dont les différences ne cessaient de s'affirmer en France depuis le début des années 1960, l'inspection optait résolument pour la recherche informelle, telle qu'elle avait prévalu dans les classes nouvelles, vingt ans auparavant. « *Sur tel ou tel point particulier, l'Inspection Générale cherche à éviter des expérimentations semblables à certaines qui existent, et qui sont mal faites, dans le 1er cycle »*[2827] précisait même le rapport. N'était-ce pas remettre en cause, à demi-mot, les équipes expérimentales qui, sous l'égide de Louis Legrand, à l'INRDP, s'essayaient à rénover la pédagogie du français en premier cycle en s'inspirant de la linguistique ?

A contrario, cette souplesse, ce caractère informel facilitaient la diffusion du programme au-delà des seuls lycées expérimentaux. Dans le stage sur l'enseignement du français organisé à Sèvres en octobre 1972, cette fois à destination des professeurs de tous types d'établissement, Louis Faucon mentionna les propositions élaborées par l'inspection

[2824] Note de Louis Faucon au directeur délégué aux objectifs, Marcel Pinet, « Objet : Propositions pour un programme d'enseignement du français dans le second cycle », 26 juillet 1970, CAC, 19870213/10.
[2825] Lettre de Louis Faucon au directeur délégué aux objectifs, et au directeur général aux enseignements élémentaire et secondaire, 9 août 1973, CAC, 19870213/10.
[2826] Antoinette Bachot, « Rapport sur les propositions de l'inspection générale pour un programme d'enseignement du français en classe de seconde », s.d. (mai 1972), CAC, 19780674/2.
[2827] Antoinette Bachot, « Rapport sur les propositions de l'inspection générale pour un programme d'enseignement du français en classe de seconde », s.d. (mai 1972), CAC, 19780674/2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

générale pour le second cycle[2828]. Les distribua-t-on aux participants ? On ne peut le dire avec certitude, mais ces propositions furent en tout cas annexées au rapport du stage publié par le CRDP de Montpellier en 1973. De cette façon, les voies de la rénovation s'ouvraient, par delà les établissements chargés d'expérience, à tous les professeurs de lettres. En janvier 1973, un nouvel article de Pierre Gioan dans *L'information littéraire*, intitulé cette fois « *Pour une rénovation des études de français dans le Second cycle* », confirma et renforça les encouragements donnés deux ans plus tôt[2829]. L'esprit des propositions pouvait, et même devait se diffuser dans l'ensemble des classes de second cycle.

Puisqu'elle rejetait le modèle scientifique, dans quel esprit l'inspection générale assura-t-elle le suivi de l'expérience ? On garde la trace de deux stages organisés à Sèvres pour les professeurs chargés de l'expérimentation, le premier du 10 au 12 mai 1973[2830] et le second du 22 au 24 octobre 1973[2831]. Il y en eut apparemment un troisième[2832]. À la demande des participants au stage, et sur l'initiative de Marcel Rouchette – qui transposait là le principe de *Repères*, bulletin de liaison entre les établissements du premier degré chargés de l'expérimentation des « instructions Rouchette » - un bulletin de liaison vit brièvement le jour en 1974, mais disparut après deux numéros.

La fiche préparatoire du stage de 1973, tout comme le bulletin de liaison reflètent la volonté d'associer très largement les professeurs à la réflexion, sans borner à priori leur horizon. Le questionnaire adressé aux stagiaires d'octobre 1973 les invitait à dresser le bilan de leurs pratiques actuelles, et à se prononcer sur les pistes ouvertes par l'inspection. Nulle réponse n'était requise *a priori.* De même, dans l'élaboration du bulletin de liaison, l'inspection générale, comme elle s'en expliquait dans les premières pages, s'était bornée à regrouper les contributions qui lui étaient parvenues, en sélectionnant parfois certains passages : nulle doxa ne venait introduire ou conclure les observations des professeurs[2833]. S'agissait-il pour autant de promouvoir une réflexion collective ? Pas vraiment. L'inspection

[2828] Louis Faucon, « Présentation du stage », *Stage national sur l'enseignement du français. 23-26 octobre 1972*, Montpellier, CRDP, 1973, p. 7.
[2829] Pierre Gioan, « Pour une rénovation des études de français dans le second cycle », *L'information littéraire*, n°1, janvier-février 1973, pp.38-45.
[2830] Courrier de Louis Faucon aux proviseurs des lycées chargés l'expérimentation des propositions en 1972-1973, 24 mai 1973, CAC, 19800375/5.
[2831] Courrier de Louis Faucon, doyen de l'inspection générale des lettres, aux proviseurs des établissements chargés de mettre à l'essai les « Propositions » à partir de 1973-1974, 2 juin 1973, CAC, 19800375/5.
[2832] Courrier de Louis Faucon, doyen de l'inspection générale des lettres aux professeurs du lycée de Chalon-sur –Saône, publiés dans *FA*, supplément au n°41, mars 1978, p. 27.
[2833] Louis Faucon, « Avant-propos », Bulletin de liaison des professeurs expérimentant les propositions pour un programme d'enseignement du français dans les classes du second cycle, n°1, 1974, INRDP, pp. 5-.6.

générale se réserva, en définitive, le droit d'opérer la synthèse des remarques et contributions émanant des équipes expérimentales, les tenant à l'écart des arbitrages[2834].

Un volumineux rapport d'un côté, des programmes à l'essai depuis deux ans de l'autre : à la mort de Pompidou, la réflexion officielle sur l'enseignement du français semblait déjà bien avancée. Mais le français dut se plier, comme les autres, au calendrier fixé en fonction de considérations politiques. Dans un premier temps, l'heure était une nouvelle fois aux consultations élargies. Organisées pour des raisons plus politiques que pratiques, ces consultations offrent néanmoins un éclairage utile sur l'état de l'opinion face aux propositions avancées par les partisans de la rénovation.

B. Les consultations de 1974-1975 : photographie de l'opinion

1. Une consultation alibi ?

Élu le 19 mai 1974, installé dans ses fonctions le 27 mai, Valéry Giscard d'Estaing héritait d'une situation politique tendue : forte bipolarisation de la vie politique française, accentuée par la dynamique d'Union de la gauche, division de la droite affaiblie par la compétition qui l'avait opposé à Jacques Chaban-Delmas au premier tour. Il plaça d'emblée son septennat sous le signe du changement et de la modernisation de la société française, changement qu'il souhaitait conduire en privilégiant le consensus et la décrispation. S'il avait eu un brillant parcours scolaire – polytechnicien, énarque, il avait commencé sa carrière comme inspecteur des finances – il incarnait l'élite technocratique, et non plus l'élite universitaire à laquelle s'identifiait Pompidou. Dans le gouvernement mis en place par Jacques Chirac, ce fut lui qui imposa René Haby. Maire de Chamalières depuis 1967, il avait pu apprécier les mérites de celui qui était, depuis 1972, recteur de l'académie de Clermont-Ferrand et qui l'avait épaulé sur les questions éducatives dans sa campagne présidentielle[2835].

Issu de milieu ouvrier, René Haby devait son ascension sociale à l'école. Mais il n'avait pas la trajectoire du boursier de la République passé par les voies d'excellence : filière classique, ENS, agrégation. Ancien élève de cours complémentaire, il était entré à l'école normale d'instituteurs, puis avait poursuivi ses études – tout en exerçant son métier – dans une filière neuve et plutôt peu valorisée sur le plan académique : la géographie. Professeur licencié puis agrégé, et enfin docteur en 1965, il avait opté pour une carrière administrative : d'abord comme proviseur de lycée, puis comme directeur au ministère de

[2834] Courrier LPEM de Chalon sur Saône, suppr du FA n° 41, mars 1978, p. 24, « LPEM, Place Mathias, Chalon-sur-Saône, à leurs collègues enseignant le français dans les établissements expérimentaux de : Montgeron, Grenoble, Massy, La Folie Saint-James à Neuilly, St Quentin et l'École Alsacienne ».
[2835] Marie-Thérèse Frank, Martine Allaire, *René Haby par lui-même…, op. cit.*, pp. 77-79.

l'Éducation nationale, ce qui lui avait valu le rang d'inspecteur général de l'instruction publique. Il s'y était montré un fervent partisan de la démocratisation du système scolaire et de la réforme pédagogique, s'intéressant en particulier aux expériences des classes de transition et des classes pratiques. Si ses convictions le situaient à droite, c'était un homme du sérail et non un politique[2836].

* La concertation : pomme de discorde entre le ministre et le président

Convaincu de la nécessité de mettre en œuvre la réforme annoncée par Fontanet – réforme qui comprenait, entre autres, la suppression des filières au collège – mais conscient aussi des difficultés que ce dernier avait rencontrées, le président chargea René Haby de reprendre le travail à son point de départ et de prévoir « *la plus large concertation*»[2837] avec les enseignants, les parents d'élèves et les élèves. Celle-ci devait aussi s'étendre aux programmes. Entre 1974 et 1978, se succédèrent au ministère divers groupes et commissions chargés, sous des intitulés variables, de donner un avis sur les contenus d'enseignement.

La succession et l'enchevêtrement de structures à la composition et aux périmètres d'action variables, leur calendrier paradoxal, peuvent surprendre. Ils trahissent, en réalité, les tensions opposant le ministre à l'Élysée et plus particulièrement au conseiller technique chargé des questions éducatives, Jean-Daniel Camus.

[2836] « Je ne faisais pas partie de son équipe politique, j'étais un élément extérieur », confie-t-il à ses interlocuteurs, *Ibid.*, p. 77.
[2837] Dépêche AFP de juillet 1974, archives de Michel Denieul, directeur de cabinet de René Haby, CAC 19770599/1.

Tableau 78 La concertation sur les contenus d'enseignement : groupes de travail et commissions du ministère Haby (1974-1978)

Date	Nature	Composition
22-26 juillet 1974	Vingt-cinq groupes de réflexion sur le système éducatif français. Groupe XVI « Objectifs, contenus, méthodes de l'enseignement de la langue maternelle, des langues étrangères vivantes et des langues anciennes aux divers niveaux de formation »	Parlementaires, recteurs, inspecteurs généraux, enseignants, représentants des syndicats, parents d'élèves, journalistes, personnalités diverses.
Mars-avril 1975	Douze groupes de travail sur les contenus dont un groupe « Français »	Administrateurs, enseignants, usagers du système éducatif
Octobre 1975-mars 1976	Groupe de travail interne sur les objectifs généraux et les objectifs par niveau du système éducatif	*n.d.*
En mars 1976, l'inspection générale est chargée de rédiger, pour le mois de mai 1976, les projets de programme de 6e et 2nde		
Décembre 1975-mai 1976	Commissions de réflexion pour les sciences humaines, les sciences naturelles, les dimensions artistiques de l'enseignement, les sciences exactes. [En français, en mathématiques et en physique, le ministre dit pouvoir s'appuyer sur les travaux des commissions Emmanuel, Lichnerowicz et Lagarrigue]	Universitaires
Septembre 1976-février 1977	Groupe de travail sur le « Savoir commun » à l'issue de la scolarité obligatoire	« un petit groupe d'excellents professeurs »

Source : Calendrier reconstitué à partir des archives du conseiller technique de Valéry Giscard d'Estaing pour les questions d'éducation, Jean-Daniel Camus. AN, 5 AG3/1695 et 1698, et les archives de l'inspecteur général Grandbois, CAC, 19800285/1.

Pour René Haby, la réforme du système éducatif supposait dans le même temps une réforme des contenus et des méthodes d'enseignement. Fort logiquement, cette préoccupation se refléta dans les missions imparties aux groupes de travail réunis en juillet 1974 pour examiner les bases de la réforme. Il fallait, d'embler, afficher que la réforme des structures déboucherait sur une modification des programmes. La mise en place des « *groupes contenus* » au printemps 1975 répondait aux préoccupations du président d'inscrire toute la réforme sous le signe de la concertation. Mais le ministre restreignit d'emblée leurs prérogatives : dans le numéro 5 du *Courrier de l'Éducation,* daté du 17 mars 1975, il précisait que les équipes chargées de la rédaction des programmes n'ouvriraient leurs rangs aux représentants des divers intéressés – enseignants, parents, élèves – que dans cette

première phase de leur travail[2838]. Il n'était donc pas question de confier à ces groupes la rédaction des programmes.

En pratique, et contrairement à ce que ces annonces pouvaient laisser croire, il y eut totale solution de continuité entre ces travaux et la phase effective de rédaction des programmes. Entre les deux s'intercalèrent les travaux d'un groupe – interne au ministère cette fois – chargé de définir les objectifs généraux et les objectifs par niveau du système éducatif. C'est à partir de ces documents, élaborés entre octobre 1975 et mars 1976, dans le secret du ministère, que l'inspection générale fut invitée, à compter de mars 1976, à rédiger des projets de programme, qui devaient être achevés dans le courant du mois de mai pour le CP, la 6e et la 2nde[2839]. Dans sa lettre de commande, le ministre ne faisait pas même allusion aux travaux des « *groupes contenus* », jugés, semble-t-il, inutilisables[2840]. Ce faisant, il s'éloignait de la procédure de large concertation recommandée par le président de la République.

Le sort de la réforme des programmes de collège se joua une première fois au conseil restreint du 15 juin 1976, consacré aux « *contenus d'enseignement* ». Jean-Daniel Camus, conseiller technique du président, ne voyait pas la nécessité de cette réforme et jugeait suffisante une transformation de la pédagogie. Il craignait, d'autre part, que la modification simultanée des programmes et des horaires ne fût une maladresse politique : le rejet des nouveaux horaires risquant d'entraîner le rejet des nouveaux programmes. Enfin, la méthode choisie lui semblait très technocratique. « *Les enseignants de base,* notait-il, *n'y ont à peu près pas été associés »*[2841]. En conséquence, il suggérait d'imposer à René Haby l'organisation d'une grande opération de consultation directe des enseignants et éventuellement des parents d'élèves, sur les objectifs généraux des programmes d'enseignement, débouchant sur un renouvellement de la pédagogie des disciplines enseignées et éventuellement sur certains points des programmes[2842]. Yves Cannac, secrétaire général adjoint de la présidence, partageait ces vues[2843]. Sachant que René Haby avait d'ores

[2838] Courrier de l'éducation n°5, 19 mars 1975.
[2839] Copie d'un courrier adressé par le ministre de l'Éducation nationale, René Haby, aux inspecteurs généraux, s.d. (début mars 1976 – René Haby y annonce une réunion de mise au point le 19 mars), AN, 5 AG 3/1698.
[2840] Jean-Daniel Camus, note à l'attention du Président de la République, 11 juin 1976, « Objet : dossier du conseil restreint : programmes d'enseignement », 5 AG 3/ 1698.
[2841] *Ibid.*
[2842] Jean-Daniel Camus, note à l'attention du président de la République, « Projet de communiqué pour le conseil restreint », 14 juin 1976, AN, 5 AG 3/ 1698.
[2843] Yves Cannac, note à l'attention du président de la République, « Conseil restreint du 15 juin 1976 sur les nouveaux programmes d'enseignement dans les écoles et collèges. Complément à la note de J.D. Camus », AN, 5 AG 3/1698.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

et déjà adressé confidentiellement aux éditeurs les projets, quasi définitifs, de l'inspection générale, cela revenait – et les conseillers ne le cachaient pas – à désavouer le ministre.

René Haby parvint cependant à convaincre le président de lui renouveler sa confiance, comme l'atteste cet extrait du relevé de décisions du conseil restreint :

> *« L'importance de la réforme des collèges vient du fait que désormais tous les jeunes Français suivront le même enseignement dans ces établissements. Les programmes doivent donc être repensés en fonction de cette réforme »*

Le principe d'une réforme des programmes était donc maintenu. En revanche, le processus devait être repris à son point de départ :

> *« Le Ministre de l'Éducation est chargé de définir ce que doit être le "savoir minimum" des Français à l'issue des collèges.*
> *De cette définition, et de ce qui peut être normalement assimilé dans le cadre des horaires prévus, devront être tirés les objectifs de l'enseignement par discipline et par classe.*
> *Pour parvenir à ce résultat, le Ministre constituera auprès de lui un groupe de réflexion et procèdera à une très large consultation, notamment des milieux enseignants.*
> *Cette consultation ne portera pas sur les programmes détaillés, ni sur le " savoir minimum" des Français, mais sur les objectifs des enseignements par discipline et par classe.*
> *Les projets de programmes qui seront établis au terme de cette procédure de réflexion et de consultation ne se limiteront pas à une énumération des sujets à étudier mais donneront avec suffisamment de précision le détail des connaissances que les élèves devront acquérir au cours de chaque année.*
> *Les projets de programmes nouveaux pour la classe de 6e devront être soumis au Gouvernement à l'automne prochain pour pouvoir être appliqués dès la rentrée 77/78 »* [2844].

Définition du savoir minimum, mise au point des objectifs des enseignements par discipline et par classe au moyen d'une vaste consultation et, dans un troisième temps, écriture des projets de programme : il fallait donc reprendre le processus à zéro. Cannac avait signalé au président que l'adoption d'une telle procédure pourrait compromettre l'entrée en vigueur de la réforme en 6e dès la rentrée 1977 : cette échéance était pourtant maintenue.

Dans les faits, René Haby ne se plia que partiellement à cette feuille de route. S'il créa, à la rentrée de 1976, un groupe de travail chargé de définir le « *savoir minimum* » à l'issue du collège, il n'abandonna pas pour autant les programmes de l'inspection générale,

[2844] « Relevé de décision du Conseil restreint du 15 juin 1976 sur les Programmes d'enseignement des Écoles et des Collèges », 17 juin 1976, AN, 5 AG 3/1698.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

sur lesquels organisations syndicales et associations de spécialistes furent invités à faire connaître leurs remarques. Dans les faits, cela revenait à vider les décisions du conseil restreint de leur substance. Jean-Daniel Camus ne manqua pas de le faire savoir au président[2845] et au directeur de cabinet du ministre[2846]. Le 10 décembre 1976, alors que les nouveaux programmes de 6e et 5e allaient être soumis aux conseils d'enseignement, il proposa au président de rappeler son ministre à l'ordre, en le contraignant à revenir sur ces décisions – quasi publiques – dans l'esprit des directives données en juin. Par delà les problèmes ponctuels, liés à la structure des programmes d'histoire géographie, et à quelques points de détails dans les programmes de français, Jean-Daniel Camus en faisait une affaire de principe : on ne pouvait laisser le ministre piétiner les décisions du président. Il y voyait aussi l'occasion, pour le président, de réaliser un coup politique au détriment de son ministre, en s'attribuant, aux yeux de la population, le bénéfice d'un allègement des programmes prévus[2847].

Mais le président écarta, une nouvelle fois, l'éventualité d'un rappel à l'ordre trop rigoureux. Le bon accueil réservé aux programmes au CEGT du 14 décembre 1976 montra qu'un rejet des enseignants – redouté par Camus au mois de juin – n'était pas à craindre[2848]. Des négociations au sein de l'exécutif permirent de résoudre le problème sensible des programmes d'histoire géographie[2849] et de corriger quelques mesures non conformes aux décisions du conseil restreint, en matière d'horaires notamment. Dans une note rédigée le 2 février 1977, Jean-Daniel Camus reconnut la victoire de René Haby : si la procédure – comme il le rappelait – n'avait pas été celle prévue par le conseil restreint, les programmes n'en donnaient pas moins satisfaction et il n'y avait pas lieu de s'y opposer[2850]. Quant au rapport sur le savoir commun à l'issue du collège, s'il n'avait pu être pris en compte dans la rédaction des programmes de 6e et 5e, il pouvait tout au moins orienter l'écriture des programmes de 4e et 3e.

[2845] Jean-Daniel Camus, note à l'attention du président de la République, « Concertation sur les programmes de collège », 8 juillet 1976, AN, 5 AG 3/1698.

[2846] Dans une note adressée au président de la République en décembre 1976, Jean-Daniel Camus précisait qu'il « [avait] rappelé au moins une fois par mois à son directeur de Cabinet les décisions prises au cours de ce conseil ». Note de Jean Daniel Camus au président de la République, « Programme des collèges », 10 juin 1976, AN, 5 AG 3 / 1698.

[2847] Note de Jean Daniel Camus au président de la République, « Programme des collèges », 10 juin 1976, AN, 5 AG 3 / 1698.

[2848] Note de Marcel Pinet, directeur général de la programmation et de la coordination, au sujet de la séance du 14 décembre 1976, consacrée à l'examen des programmes de 6e et 5e, 15 décembre 1976, 5 AG 3 / 1698 ; note de Jean-Daniel Camus, « Objet : dossier du conseil restreint sur les programmes des collèges et les rythmes scolaires », 16 février 1977, 5 AG 3 /1698.

[2849] Patricia Legris, L'écriture des programmes…, op. cit. , p. 259.

[2850] Note de Jean-Daniel Camus, « Programme des collèges », 2 février 1977, 5 AG 3 / 1698.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Cet épisode montrait l'affrontement de deux conceptions de la concertation. Pour René Haby, celle-ci devait intervenir sur des textes achevés et n'impliquer que les partenaires usuels du ministère : les organes représentatifs du corps enseignant et des parents d'élèves. Pour Jean-Daniel Camus et pour le président, l'on pouvait, au contraire, envisager une « *consultation directe* » des enseignants et des parents d'élèves, décentralisée, et qui aurait contourné les organes représentatifs habituels : procédure inédite, mais jugée propre à faire émerger un large consensus sur les objectifs des enseignements. Le fait que Jean-Daniel Camus, énarque, ait été complètement étranger au monde de l'enseignement pesa sans doute dans son appréhension très sévère des procédures choisies par René Haby : il mesurait mal en quoi elles pouvaient satisfaire les attentes du corps enseignant et de leurs représentants. .

Replacées dans ce processus global, les réunions de juillet 1974 et les groupes contenus du printemps 1975 voient ainsi leur importance considérablement diminuée. On comprend mieux, ainsi, les réserves qu'ils suscitèrent dans le corps enseignant.

* Les consultations initiales : un calendrier suspect

Du 22 au 26 juillet 1974, René Haby avait réuni vingt-cinq groupes de réflexion sur le système éducatif français : dix sur un niveau ou un segment particulier du système éducatif, quatre sur la formation des enseignants, quatre sur des thématiques transverses (ouverture sur l'actualité, enfance inadaptée, vie scolaire, statut de l'établissement) et sept sur les contenus d'enseignement.

Exception faite d'un groupe chargé de la philosophie, ces sept groupes avaient à travailler sur plusieurs contenus disciplinaires et sur l'ensemble des niveaux d'enseignement. La mission du groupe XVI était décrite en ces termes : « *Objectifs, contenus, méthodes de l'enseignement de la langue maternelle, des langues étrangères vivantes et des langues anciennes aux divers niveaux de formation* ». Les questions relatives à l'enseignement du français, couplées à celui des langues anciennes et vivantes, étaient en revanche disjointes des « *problèmes et techniques d'expression et de communication* », dont l'examen était confié au groupe XVII[2851].

Non seulement cette première phase de concertation était fort brève, eu égard à l'étendue des missions confiées à chaque groupe, mais sa place dans le calendrier de la réforme la rendait en outre suspecte. En effet, les thèmes de réflexion proposés aux participants relevaient à première vue d'un travail de réflexion exploratoire préalable. Or,

[2851] Intitulé et composition des groupes de travail du 22-26 juillet 1974, dossiers de l'inspecteur général Grandbois, CAC, 19800285/1.

c'est au beau milieu de cette semaine de travail, le mercredi 24 juillet, qu'à l'issue d'un Conseil des ministres, les grandes orientations de la réforme furent annoncées par le ministre Haby. Certes, ces orientations étaient suffisamment générales pour ne pas priver de contenu la concertation, mais il y avait là, à coup sûr, une maladresse de communication, immédiatement soulignée par les syndicats. Les syndicats de la FEN, le SGEN la CNGA, le SNC et Force ouvrière retirèrent leurs représentants[2852]. Les associations de spécialistes, tout en critiquant le processus, choisirent, quant à elles, de maintenir leur participation[2853].

Le calendrier de travail des « *groupes contenus* » réunis en mars et avril 1975 n'était pas plus innocent. Ces réunions intervinrent une fois les orientations de la réforme précisées et approuvées par le Conseil des ministres du 12 février 1975, et alors que s'ouvrait un deuxième cycle de consultations devant aboutir à la rédaction du projet de loi. En associant les syndicats à la réflexion sur les contenus, domaine à l'abri des controverses syndicales les plus vives, le ministère prêtait le flanc à la critique : la collaboration des syndicats, dans un domaine ponctuel, ne risquait-elle pas de servir de caution à une réforme d'ensemble contestée ? Les syndicats, tout en maintenant leur participation, à l'exception du SGEN, exprimèrent leur méfiance devant le procédé[2854].

Réunis à un moment critique du processus de réforme, les treize groupes contenus – un par discipline – avaient d'autre part des marges de manœuvre très bornées. D'une part, la fixation des horaires leur échappait : ceux-ci avaient d'ores et déjà été précisés pour chaque discipline. D'autre part, il ne s'agissait nullement pour ces groupes de rentrer dans le détail des programmes. Les arbitrages liés à la rédaction des textes leur échappaient donc entièrement. Si certains groupes proposèrent néanmoins des têtes de chapitre – en sciences économiques et humaines, sciences naturelles et sciences physiques – ou des amendements à apporter aux programmes en vigueur – en mathématiques –, le groupe français ne s'aventura pas sur ce terrain.

Le temps imparti était, il est vrai, là encore limité : créés le 19 avril, les groupes durent conclure avant le 30 mai 1975. Le nombre des séances varia d'un groupe à l'autre, de quatre séances pour le groupe chargé de l'enseignement dans les CET à huit séances pour celui qui travaillait sur l'éducation manuelle et technique. Le groupe de français rendit son

[2852] « Les syndicats de la FEN quittent les groupes de travail Haby » (s.d.) ; Intervention d'Alain Burgarel, représentant du SGEN, 23 juillet 1974 ; déclaration de la CNGA, 25 juillet 1974 ; déclaration du SNC, 25 juillet 1974 ; déclaration de Force ouvrière, 25 juillet 1974, CAC, 19800285/3.

[2853] Déclaration des délégués des Associations de spécialistes, transmise par A. Souriau, secrétaire de la conférence des Présidents des associations de spécialistes, 25 juillet 1974, CAC, 19800285/3.

[2854] « Non au concerto en si », *SU*, n°648, 15 avril 1975, p.9 ; Jean Petite, « Quand les "groupes Haby" brisent la réforme… », *US*, n°15, 11 juin 1975, pp. 11-12.

rapport le 23 mai, à l'issue de six réunions, ce qui pouvait sembler mince pour une discipline présente à tous les degrés de la scolarité[2855].

Enfin, cette concertation en deux temps intervenait, en français, quelques mois après l'ajournement de la Commission Pierre Emmanuel. Dans quelle mesure le groupe XVI, puis le groupe « *contenu* » chargé du français, devaient-ils s'appuyer sur les résultats de cette commission qui avait œuvré pendant quatre ans et produit divers textes et documents ? La question restait entière et ne manqua pas d'être soulevée par les représentants de l'AFEF, qui se réjouirent toutefois, dans une contribution annexée au rapport de juillet 1974, de que ce le ministère « *[envisageât] de publier tous les textes émanant de la Commission de réforme de l'enseignement du français* » [2856].

En dépit de cette déclaration d'intention, la documentation remise aux participants du groupe contenu réuni quelques mois plus tard, se limita essentiellement au projet de réforme Haby et aux propositions de programmes de l'inspection générale pour le second cycle. Ni le texte d'orientation de 1972, ni le rapport final de la Commission Pierre Emmanuel ne leur furent communiqués[2857]. Si la question de l'héritage de la commission Emmanuel ne figure pas dans le rapport de ce groupe, elle semble néanmoins avoir été évoquée lors des discussions. En effet le bilan général – officieux – établi au ministère à l'issue des réunions des groupes contenus fait état d'un désir, partagé par les groupes de français, mathématiques, physique et biologie, de voir maintenues – ou créée, pour la biologie – des commissions de spécialistes[2858]. Rapporté à l'ampleur, au temps et aux moyens octroyés à la Commission Pierre Emmanuel – ou à ses équivalents, la commission Lichnerowicz en mathématiques, et Lagarrigue en physique – l'intérêt de groupes de travail aux missions tout aussi étendues mais aux conditions de travail sensiblement étriquées n'apparaissait pas clairement.

* Un jeu biaisé ? Le choix des participants

Cette consultation préalable ne s'inscrivait pas dans un cadre prédéfini. Il appartenait au ministre d'en choisir les partenaires. Quelle logique présida à la composition du groupe de réflexion de juillet 1974 et du groupe contenu du printemps 1975 ?

[2855] « Rapport du groupe n°1. Programmes et méthodes dans l'enseignement du français », adressé à René Haby par Louis Faucon, le 23 mai 1975, CAC, 19800285/4.
[2856] Valéria Tasca et Marguerite Rochette, « Association française des enseignants de français. Réflexions sur une participation », 26 juillet 1974, pièce jointe au rapport du groupe XVI, CAC, 19800285/3.
[2857] Courrier de Roger Fayolle, représentant de l'AFPF, au ministre de l'Éducation nationale, 5 avril 1975, CAC, 19800285/4.
[2858] « Réunion des groupes contenus », (document ronéoté, sans auteur, sans date), dossiers de l'inspecteur général Grandbois, CAC, 19800285/4.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Tableau 79 Composition du groupe XVI « Objectifs, contenus, méthodes de l'enseignement de la langue maternelle des langues étrangères vivantes et des langues anciennes aux divers niveaux de formation » (22-24 juillet 1976)

Fiche préparatoire	Composition effective au 22 juillet 1974
1 parlementaire 1 représentant du HCLF	1 parlementaire -
1 recteur 2 inspecteurs généraux (primaire et secondaire) 1 rapporteur 2 IPR 1 IDEN **Total : 7 représentants du ministère**	1 recteur 1 inspecteur général (langues vivantes) 2 membres nommés par le ministère 4 IPR – 1 IA Pas d'IDEN (sauf le représentant du SNIDEN) -- **Total : 9 représentants du ministère**
Paul Imbs Yves-Marie Duval	Paul Imbs Yves-Marie Duval (APLAES)
2 représentants de l'AFEF 2 représentants de la SPFLA 3 représentants de l'APLV 1 représentant de la Société des langues néo-latines **Total : 8 « experts »**	2 représentants de l'AFEF 1 représentant de la SPFLA 1 représentant de l'APLV 1 représentant de Défense et promotion des langues de France 1 représentant de la Société des langues néo-latines 1 représentant de l'Association de Défense du latin **Total : 7 « experts »**
CFTC CNGA SGEN SNALC SNC SNES SNI Société des agrégés UNI **Total syndicats : 9**	CFTC (SCENRAC) CNGA SGEN SNC SNES SNI SNIDEN UNI **Total syndicats: 8**
1 représentant de la presse	1 représentant de la presse
TOTAL : 29	***Total : 28***

Source : Composition des groupes de travail de juillet 1974, fiches préparatoires et feuilles de présence, CAC, 19800285/1.

Le groupe XVI, chargé de l'enseignement des langues, était largement ouvert aux syndicats. Les associations de spécialistes concernées avaient également été invitées à y envoyer des représentants : trois pour l'Association des professeurs de langues vivantes, deux pour l'AFEF et la SPFLA et un pour la Société des langues néo-latines[2859]. Le statut de ces derniers était ambigu : si la procédure de nomination était la même que celle suivie pour les syndicats (invitation adressée à l'association chargée d'envoyer au ministère le nom de ses représentants), en revanche, sur les documents préparatoires du colloque, les représentants d'associations de spécialistes figuraient dans la catégorie « *experts* », et certains se seraient vus rétorquer, lors des réunions, qu'ils siégeaient « *à titre personnel* », si l'on en croit la déclaration indignée adressée au ministre par la Conférence des présidents des associations de spécialistes le 25 juillet 1974[2860].

La liste des associations et syndicats conviés affichait cependant quelques anomalies. L'UNI était la seule « *organisation étudiante* »[2861] admise dans ce groupe parmi les syndicats, et l'on ne manqua pas d'attribuer cette exception en faveur de l'UNI à son orientation politique. D'autre part, aux côtés des associations de spécialistes dont la fonction, quoique non officielle, était bien établie, figuraient des associations dont la présence dans le groupe relevait davantage d'un arbitrage du gouvernement : c'était notamment le cas de l'Association de défense du latin et de l'Association des professeurs de langues anciennes de l'enseignement supérieur, dotées chacune d'un représentant. L'invitation qui leur était faite pouvait sembler d'autant plus suspecte qu'avec la SPFLA, les professeurs de langues anciennes disposaient, en théorie de représentants bien établis. On ne pourrait faire la même remarque à propos de l'invitation faite à l'association Défense et promotion des langues de France, chargée de défendre des positions qui n'avaient pas de porte-parole plus reconnu. Pris ensemble, et en dépit des critiques qu'on pouvait opposer aux choix du ministère, les représentants d'associations et de syndicats enseignants, seize en tout compte-tenu de certaines invitations laissées sans réponse, représentaient à eux seuls plus de la moitié du groupe.

[2859] Ces nombres sont ceux qui figurent dans les fiches préparatoires du colloque. Des courriers de l'AFEF et de la SPFL permettent de confirmer que l'invitation a bien été faite à chacune ces deux associations d'envoyer deux représentants, bien que la SPFL n'ait été, en définitive, représentée que par un seul membre. L'APLV ne fut représentée que par un seul membre, mais il est impossible de savoir s'il s'agit là d'un revirement dans les intentions du ministère ou de l'impossibilité, étant donné la date tardive à laquelle les invitations furent envoyées, de trouver des personnes disponibles. Quant à la Société des agrégés et au SNALC, mentionnés dans la fiche préparatoire, ils ne furent finalement pas représentés dans le groupe 16, sans doute faute de membres disponibles, CAC, 19850285/1.

[2860] Déclaration adressée le 25 juillet au ministre René Haby par la secrétaire de la Conférence des présidents des associations de spécialistes, et signée notamment par l'AFEF et la SPFL, CAC, 19800285/3.

[2861] En pratique, l'UNI n'était pas un syndicat étudiant au même titre que l'UNEF : les professeurs y adhéraient tout autant que les étudiants, et elle ne revendiquait pas le statut de syndicat.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Le deuxième contingent était celui des personnes nommées directement par le ministère pour représenter la hiérarchie de l'éducation nationale : neuf personnes en tout. Ces émissaires étaient donc moins nombreux que les représentants d'associations et de syndicats. À cette rencontre entre l'administration et les enseignants assistèrent en outre une journaliste de *Femme Pratique* ainsi qu'un député. À la suite d'une invitation lancée par le ministère à l'ensemble des parlementaires, Michel Inchauspé, député UDR des Pyrénées Atlantiques, s'était proposé pour participer au groupe XVI, dans le but, semble-t-il, de promouvoir l'enseignement des langues régionales, étant lui-même fervent défenseur du Basque[2862]. L'absence des parents d'élèves et des universitaires – exception faite de Paul Imbs et des représentants de l'APLAES – ou de représentants des intérêts économiques et sociaux témoignait qu'il s'agissait là avant tout, pour le ministère, de viser les représentants des enseignants, à l'orée d'un processus de réforme qui s'annonçait difficile. De plus, en acceptant de voir les représentants directs du ministère en minorité – minorité qui aurait pu être plus marquée encore si toutes les associations et syndicats avaient répondu à l'appel – le ministère semblait accepter un débat ouvert. Les démissions successives des plus gros syndicats, le SGEN et les adhérents de la FEN dès le 23 juillet, suivis par le SNC et la CNGA le 25 juillet sanctionnèrent l'échec de cette stratégie.

La composition des groupes réunis au printemps 1975 répondait à une autre logique : le groupe français, quoique travaillant sur une thématique plus restreinte, était nettement plus étoffé que le groupe XVI de juillet 1974 : quarante-quatre membres, contre vingt-neuf au mois de juillet précédent. Les représentants du corps enseignant n'étaient pourtant pas plus nombreux, au contraire. Associations de spécialistes, syndicats – y compris l'UNI – et société des agrégés n'avaient ensemble que treize représentants. En revanche, le ministère avait ouvert la consultation à d'autres catégories : cinq associations de parents d'élèves (privé et public) y étaient représentées, de même que deux maisons d'édition et le syndicat national des éditeurs. Mais le plus fort contingent – vingt-trois personnes - était cette fois formé par les membres directement invités par le ministère.

Au nombre des personnalités nommées figuraient tout d'abord des représentants de l'inspection des lettres, trois inspecteurs généraux et deux inspecteurs pédagogiques régionaux dont les noms avaient été suggérés par Louis Faucon, doyen de l'inspection

[2862] « Propositions de Monsieur Inchauspé en faveur de l'enseignement des langues et cultures régionales », annexe jointe au rapport du groupe XVI, juillet 1974, CAC, 19800285/3.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

générale des lettres[2863]. L'administration était représentée par deux inspecteurs d'académie, un fonctionnaire de la direction des lycées et un fonctionnaire du service d'information et d'études statistiques.

Tableau 80 Composition du groupe contenu (printemps 1975)

<table>
<tr><td>Membres nommés par le ministère : 23</td><td colspan="2">3 IG
2 IA
1 adjoint au DAFCO
2 IPR de lettres
2 IDEN
4 universitaires
Direction des lycées
Service d'information et d'études statistiques
1 directrice de lycée
1 proviseur
3 professeurs de lycée
2 élèves</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Représentants d'organismes divers : 21</td><td>Organisations enseignantes : 13</td><td>Syndicats : 11
CFTC, SGEN, CNGA, USNEF (CGC), SNALC, SNLC-FO, SNC, SNES, Société des agrégés, SNI, UNI

Associations de spécialistes : 2
AFEF, SPFLA</td></tr>
<tr><td colspan="2">Parents d'élèves : 5
Fédération Lagarde, APPEL, Fédération Cornec, UNAAPE, Fédération Gireaudeau</td></tr>
<tr><td colspan="2">Éditeurs : 3
Syndicat national de l'édition, Larousse, Bordas</td></tr>
</table>

Sources : feuilles de présence des réunions du groupe français, avril-mai 1975, CAC, 19800285/4.

Les différents degrés d'enseignement étaient représentés de la façon suivante. Pour l'enseignement primaire, le ministère avait nommé deux IDEN, ne jugeant pas nécessaire de désigner un instituteur. Quatre enseignants du supérieur avaient été conviés aux réunions, l'un, Mazaleyrat, étant semble-t-il envoyé par le secrétariat d'État aux universités. L'enseignement secondaire était plus largement représenté avec quatre professeurs de l'enseignement secondaire, un proviseur et une directrice de lycée.

Consulté sur le choix des professeurs de l'enseignement du second degré, Faucon avait suggéré de désigner des professeurs de diverses catégories, exerçant dans les filières I et II du premier cycle, le second cycle, les classes préparatoires, l'enseignement technique. Le

[2863] Note de Louis Faucon au Ministre de l'éducation, « Groupe d'étude des programmes d'enseignement », 3 février 1975, CAC, 199800285/4.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

ministre n'avait retenu que deux de ses suggestions : Antoinette Bachot, secrétaire pédagogique de la commission Pierre Emmanuel, et Yvonne Blum, professeur au lycée expérimental de Sèvres[2864]. Il avait nommé à leurs côtés un professeur du lycée expérimental de Sucy, Ritz, ainsi qu'un professeur agrégé de lettres classiques du lycée de Sceaux, Melle Meissonnier. Cette dernière, qui avait participé aux travaux de la Commission Pierre Emmanuel, avait été invitée, à la demande expresse de René Haby, suite à la lettre ouverte qu'elle avait publiée dans le *Figaro* pour appeler à plus de sérénité dans le débat sur l'enseignement du français[2865].

Si l'enseignement technique était représenté par le fonctionnaire de la direction des lycées, Gabriel Belloc, et par Bouchez, proviseur du lycée technique de Valenciennes, en revanche, le ministère n'avait pas jugé nécessaire de convier un PEGC aux réunions. De même, priorité était donnée aux agrégés sur les certifiés : si l'on était prêt à consulter les enseignants du second degré, encore fallait-il que leurs titres en fassent des interlocuteurs valables. Cependant, l'équilibre était maintenu entre les agrégés de lettres modernes et les agrégés de lettres classiques. Enfin, le ministre avait convié deux élèves de terminale. Cette démarche témoignait de l'intérêt accordé à la réception des réformes dans le milieu lycéen : la campagne de communication lancée dans la presse juvénile, tout comme la rencontre organisée entre le ministre et des représentants d'élèves répondaient à la même logique[2866].

Les établissements expérimentaux avaient leur place dans cette commission, en revanche les équipes de recherche sur l'enseignement du français de l'INRDP, en étaient absentes, signe d'un désaveu, à peine voilé, du ministre. Jean-Claude Chevalier ne figurait pas dans la commission, en dépit de l'intervention de Gérald Antoine, alors chargé de mission à la culture, appuyé, dans sa demande par Louis Faucon – qui n'avait pas manqué, au passage, de rappeler le peu d'aménité de ce linguiste réputé à l'égard de l'inspection générale[2867]. Les archives disponibles ne permettent pas de savoir s'il s'agit là d'un choix délibéré, d'un problème d'organisation ou d'un refus de l'intéressé.

Le choix des membres directement désignés par le ministère pour représenter le second degré au printemps 1975 dénotait là encore une volonté de modernisation. Bouchez, proviseur au lycée du Hainaut, livra au groupe une longue contribution en faveur d'un

[2864] Note de Louis Faucon au Ministre de l'éducation, « Groupe d'étude des programmes d'enseignement », 3 février 1975, CAC, 199800285/4.
[2865] Note manuscrite relative à la nomination de Mlle Meissonnier, signature illisible, CAC, 199800285/4.
[2866] Circulaire de René Haby aux chefs d'établissement (lycées, CET, CES, CEG), relative à l'information sur les propositions de réforme, 28 février 1975, CAC, 19770599/2.
[2867] Note du recteur Antoine au recteur Gauthier, 4 mars 1975, et lettre jointe de Louis Faucon, relative à la participation éventuelle de Jean-Claude Chevalier au groupe français, 2 mars 1975, CAC, 19800285/4.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

enseignement moins littéraire, fondé sur un corpus élargi et des pratiques renouvelées. Les comptes rendus ne font pas état des positions prises par Yvonne Blum et Ritz en séance, mais leur appartenance à des établissements expérimentaux, les classaient plutôt parmi les partisans de l'innovation pédagogique. Le rôle joué par Meissonnier et Antoinette Bachot à la Commission Pierre Emmanuel témoignait également de leurs options réformistes.

Pour l'enseignement supérieur semble avoir prédominé une volonté d'équilibrer les tendances. Robichez et Mazaleyrat se prononcèrent, à diverses reprises, en faveur du maintien de la tradition. Le premier plaida pour un enseignement littéraire fondé sur un corpus classique, avec des textes choisis par le maître, et étudiés de façon traditionnelle sans recours à la nouvelle critique[2868]. Le second s'opposait à la valorisation abusive de l'oral, réclamait une grande prudence dans l'exploitation pédagogique de la linguistique et plaidait pour un enseignement de la norme écrite littéraire contre toute référence à des « niveaux de langue»[2869]. Ils appuyèrent l'un et l'autre leurs interventions orales par des contributions écrites, jointes en annexe au rapport.

Il n'existe malheureusement pas trace des positions prises, pendant la discussion, par les deux autres membres de l'enseignement supérieur, René Lagane et Pascal Lainé, mais l'un et l'autre étaient plutôt connus pour leurs orientations modernistes. Le premier, collaborateur régulier de la revue *Langue française (Larousse),* avait publié, avec Jean Dubois notamment, plusieurs manuels de français pour le premier cycle. Il représentait bien cette génération de linguistes soucieuse de rénover la pédagogie du français. Le second, choisi sans doute en raison de sa récente notoriété comme lauréat du prix Goncourt, enseignait les techniques de communication et d'expression dans l'IUT rattaché à Paris XIII. L'un et l'autre avaient déjà publié dans le *Français aujourd'hui.* La présence de Lainé et Lagane équilibrait en tout cas celle de Robichez et Mazaleyrat.

Enfin, le doyen de l'inspection générale des lettres, Faucon, choisi comme rapporteur pour le groupe du printemps 1975, était impliqué, depuis le début dans le processus de réforme. Ancien membre de la commission Pierre Emmanuel, il avait suivi l'expérimentation des propositions pour les programmes de second cycle. Les suggestions adressées au cabinet du ministre pour la nomination des membres du second degré témoignent aussi de son intérêt

[2868] Robichez, « Étude des textes à partir de la classe de seconde », communication à titre personnel, s.d., annexe n°6 au rapport du groupe n°1 « Enseignement du français » CAC, 19800285/4.
[2869] Jean Mazaleyrat, « Enseignement de la langue. Oral et écrit. Registres de langue. Grammaire orthographe. Applications pédagogiques de la linguistique. Réponses aux questions posées sur ces différents points par M. le Président de la Commission des programmes à la fin de la séance du 9.IV.75 », 27 avril 1975, CAC, 19800285/4.

pour la rénovation pédagogique, pour peu qu'elle ne s'accompagne pas d'un gauchisme exagéré. Il avait ainsi proposé le nom d'Yvonne Blum en précisant qu'il s'agissait d'un professeur « *judicieusement orienté vers l'innovation pédagogique* »[2870]. Quant à l'IPR Létoquart, dont il avait suggéré le nom pour exercer les fonctions de rapporteur, il avait brièvement dirigé chez Hatier, entre 1971 et 1972, une collection intitulée « Méthodologies », qui se proposait de contribuer au renouvellement des études littéraires[2871].

De ce tour d'horizon, l'on peut conclure que le cabinet du ministre, responsable de l'organisation des rencontres, était plutôt favorable à la modernisation de l'enseignement du français, à condition toutefois que celle-ci ne s'affiche pas comme la mise à bas de la « culture bourgeoise ». L'invitation faite à l'UNI résultait donc davantage d'un calcul politique que de la volonté de donner voix aux positions pédagogiques très conservatrices de ce mouvement. En dépit de cette orientation générale, le ministère avait néanmoins eu le souci de respecter un certain pluralisme.

En principe, la concertation remplit efficacement sa fonction lorsqu'elle permet de confronter les différentes opinions en présence sur le terrain et de dégager des positions communes. De ce fait, la réussite d'une concertation ne dépend pas seulement de l'instance organisatrice mais aussi de la façon dont les participants remplissent leur rôle. Sans revenir sur l'équilibre voulu par le ministère entre membres nommés et membre désignés par des organisations représentatives, reste à examiner comment ces derniers intervinrent dans le débat. Leurs prises de position étaient-elle le reflet d'un travail collectif mené au sein de leur organisation, ou n'exprimaient-elles que leur sentiment personnel ?

Si l'on s'en tient au compte rendu des débats du printemps 1975, et au contenu des annexes jointes, différents cas de figure se sont présentés[2872]. Dans le premier cas, les représentants arrivaient munis de documents émanant de leur organisation, et pouvaient ainsi, sur un certain nombre de points, faire entendre la voix d'un collectif. Les représentants de tous les syndicats connaissaient notamment les positions de leur organisation sur l'organisation des premier et second cycles ou sur la formation des maîtres et purent ainsi les défendre en séance.

[2870] Note de Louis Faucon au Ministre de l'éducation, « Groupe d'étude des programmes d'enseignement », 3 février 1975, CAC, 199800285/4.

[2871] Voir, par exemple, la présentation, par Raymond Létoquart, de l'ouvrage de Pierre Lerat, *Des mots aux textes*, Hatier, coll. « Méthodologies », 1972, 64 p. *Humanités. Classes de lettres. Sections modernes*, n°8, avril 1972, p. 10.

[2872] Les analyses qui suivent s'appuient sur le rapport du groupe n°1, « enseignement du français », et sur ses annexes, rapport adressé au ministre de l'Éducation par Louis Faucon le 23 mai 1975, CAC, 19800285/4.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

En revanche, en matière d'enseignement du français, les porte-parole des associations et syndicats arrivaient inégalement armés. Dans certains cas, l'organisation, ou du moins une partie de ses responsables, avait pu mettre à l'étude ces questions et émettre, d'ores et déjà, des propositions. Leur porte-parole pouvait alors légitimement intervenir au nom de son organisation. C'était le cas notamment du SNI (Rigaud), de la CNGA (Carrat), du SCENRAC (Beauregard), du SNALC (Eyraud) et de la Franco-Ancienne (Cancès).

En revanche, beaucoup de représentants s'avérèrent hors d'état de prendre nettement position, au nom de leur organisation, sur les questions relatives à l'enseignement du français. L'absence de positions définies collectivement pouvait les inciter à la réserve. Ainsi, sept participants – dont le nom n'est malheureusement pas donné – se refusèrent à prendre part à plusieurs votes relatifs à l'enseignement du français, au motif qu'ils n'étaient pas mandatés pour trancher les questions qui leur étaient soumises. Les représentants du SNES, du SNC, et de la plupart des associations de parents d'élèves s'inscrivaient, semble-t-il, dans cette catégorie. Dans d'autres organisations, cette absence de concertation préalable ouvrait finalement aux délégués la possibilité d'exposer leurs propres positions. Ainsi les annexes écrites remises par les délégués de l'APPEL et de l'UNI présentent-elles un statut ambigu : signées par les délégués, Rouquette pour l'APPEL, et Robert pour l'UNI, elles n'affichent même pas le sigle des organisations concernées, et s'apparentent donc à des contributions personnelles.

Dans ces conditions, la portée réelle de cette consultation restait limitée. Le retrait du SGEN et le silence du SNES étaient d'autant plus dommageables qu'il s'agissait là de deux syndicats importants dans le second degré. De même, l'AFEF n'avait pas jugé utile de saisir cette occasion de faire entendre un certain nombre de vœux et d'idées. Par conséquent, le débat fut très largement nourri par les propositions de la SPFLA qui avait apporté le document le plus détaillé et le plus fonctionnel : contrairement aux autres contributions affectionnant les formulations générales, la Franco-Ancienne avait soumis à la discussion une liste de vœux précis, susceptibles de faire l'objet d'un vote. Si l'AFEF s'était saisie de la commission Pierre Emmanuel, la SPFLA prenait ici sa revanche, avec d'autant plus d'aisance que l'absence de l'AFEF et du SGEN privait les partisans de la rénovation la plus radicale de tout représentant.

En définitive, le format choisi par le ministre s'était révélé peu adapté à l'objet de la consultation. La composition des groupes de travail rappelait les grandes commissions de 1968-1969 et semblait ouvrir la voie au dégagement d'un consensus entre tous les partenaires

du système éducatif. Mais, à la différence des commissions de 1968-1969, il n'y avait pas de feuille de route claire, donnant matière à négociations sur des points précis : en juillet 1974, le ministre avait même explicitement dissuadé les groupes de travail de formuler des propositions directement applicables à la rentrée[2873], et au printemps 1975, il avait d'emblée annoncé que la rédaction des programmes échapperait aux groupes contenus. À rebours, l'impréparation de la plupart des organisations représentées témoignait qu'elles ne concevaient pas, elles-mêmes, le terrain des disciplines, ou du moins de l'enseignement du français, comme un domaine où elles auraient eu à faire progresser des revendications. Cette consultation en aval, sans objet précis, semblait bel et bien remplir avant tout une fonction d'affichage, qu'il s'agît de satisfaire les attentes de la population, ou celles du président de la République. On peut cependant exploiter les rapports de ces groupes de travail comme le témoin, à un moment donné, des conceptions de l'enseignement du français en vigueur dans les milieux intéressés par l'enseignement.

2. Clivages et consensus : que reste-t-il du projet de rénovation ?

Pour analyser correctement le fruit des réunions de l'été 1974 et du printemps 1975, il faut tout d'abord rappeler dans quel esprit ces discussions ont été présidées et rapportées. Il devient alors possible d'identifier correctement les points de rupture et les lignes de convergence touchant à l'enseignement du français à l'aube de la réforme Haby.

Des débats de juillet de 1974, il nous reste trois traces différentes : les rapports quotidiens, le rapport de synthèse et son résumé. Le rapporteur, Llasera, chercha visiblement à gommer les aspérités et atténuer les lignes de fracture. Ainsi, les rapports quotidiens, qui font état de débats parfois vifs, ne mentionnent jamais quels sont les défenseurs de telle ou telle position. Le rapport de synthèse et le rapport final tendent à privilégier des formules de synthèse, ou la juxtaposition de mesures empruntées aux uns et aux autres sans laisser transparaître les polémiques sous-jacentes.

L'inspecteur général Faucon et l'IPR Létoquart, respectivement président et rapporteur des débats du printemps 1975 suivirent une autre ligne. Le président s'efforça à la fois de laisser s'exprimer toutes les positions présentes et de dégager un consensus, chaque fois que c'était possible. Sur un certain nombre de questions techniques, la pratique du vote, suggérée peut-être par la Franco-Ancienne, s'imposa, permettant ainsi, pour peu que les participants se prêtent au jeu, d'avoir une vision des positions du groupe sur ces problèmes,

[2873] Communiqué du ministre de l'Éducation, cité dans le monde du 24 juillet 1974, et reproduit dans le texte de Valéria Tasca et Marguerite Rochette, représentantes de l'AFEF, 26 juillet 1974, annexe jointe au rapport du groupe XVI, juillet 1974, CAC, 19800285/3.

et de dégager, éventuellement une majorité. Ainsi conçu, le rapport final reflétait, avec plus ou moins de précision, les réactions du groupe sur près de quatre-vingt huit propositions, de nature très diverses, tantôt techniques, tantôt très générales. Le rapport, soumis au groupe et amendé par ses participants, ne faisait aucun mystère sur les vives controverses qui avaient pu précéder l'adoption, parfois à l'unanimité, de telle ou telle formule.

Laissant de côté tout ce qui a trait aux modalités de la formation des maîtres du second degré, abordée par les deux groupes, et à l'économie générale des premier et second cycles, longuement débattue au printemps 1975, nous nous concentrerons sur les questions touchant directement à l'enseignement du français. En raison de l'intérêt très inégal des rapports de juillet 1974 et du printemps 1975, notre commentaire s'appuiera davantage sur le second que sur les premiers, moins facilement exploitables. Le tableau qui s'en dégage est contrasté : si les définitions des finalités de l'enseignement du français, proposées par la Franco-Ancienne et la CFTC, avaient recueilli un accord général, dès lors que l'on abordait la question des objectifs et des moyens, les avis étaient plus contrastés.

* Les traditionnalistes en minorité ?

La première polémique concernait la place de la norme écrite littéraire dans l'enseignement du français. À partir de cette question centrale, les positions des membres se heurtaient sur trois plans : la place à accorder respectivement à l'écrit et à l'oral, la prise en compte des registres de langue comme instrument pédagogique et l'appréhension des aptitudes langagières des élèves. Les rapports quotidiens de juillet 1974 enregistrent, sur ces trois thèmes, les positions les plus extrêmes, dans un sens comme dans l'autre. Si la contribution écrite de Mazaleyrat annexée au rapport de 1975[2874], reprend les éléments de la position rigoriste, on ne trouve pas dans ce rapport de description aussi détaillée de la position inverse, sans doute en raison de l'absence des membres. Il faut donc se livrer à un va-et-vient entre ces divers documents pour dresser un tableau clair de la controverse.

Pour les défenseurs de la norme écrite littéraire, l'oral s'apparentait avant tout à une forme relâchée de l'écrit, et ne devait donc pas faire, en tant que tel, l'objet d'un apprentissage spécifique, sous peine de compromettre, chez les élèves, l'acquisition de la « *précision* », de « *l'exactitude* » et de la « *clarté* » de la langue. Pour les mêmes raisons, il importait de faire preuve de la plus grande prudence à l'égard de la notion de « *registres de*

[2874] Jean Mazaleyrat, « Enseignement de la langue. Oral et écrit. Registres de langue. Grammaire orthographe. Applications pédagogiques de la linguistique. Réponses aux questions posées sur ces différents points par M. le Président de la Commission des programmes à la fin de la séance du 9.IV.75 », 27 avril 1975, CAC, 19800285/4.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

langue ». En faisant droit, dans l'école, à la diversité des usages de la langue en fonction des situations de communication ou des milieux sociaux – au lieu de valoriser de façon exclusive la norme écrite soutenue – ne risquait-t-on pas d'affaiblir, voire de vider de tout contenu la notion de qualité de la langue, et ce faisant, d'en refuser l'accès et la maîtrise à ceux qui en étaient, socialement, le plus éloignés ? Mazaleyrat, en réponse aux questions de Louis Faucon, justifiait ainsi sa position : « *Il n'y a qu'une sorte de démocratie linguistique : la recherche de la qualité pour tous* »[2875].

À l'inverse, pour les rénovateurs, inspirés par les travaux de linguistique, la maîtrise du « code oral » supposait un apprentissage distinct de celui du « code écrit », l'un et l'autre obéissant à des règles et des principes différents. Leurs positions sur l'exploitation pédagogique de la notion de registre de langue étaient moins univoques. Dans l'ensemble, ils s'accordaient à reconnaître que le maître devait faire droit au langage de l'élève, lui reconnaître sa cohérence, sa richesse et son efficacité. À partir de là, deux tendances se séparaient. Pour les uns, le maître devait partir des qualités propres au langage de l'élève pour développer ses aptitudes à la communication, sans référence obligée à une norme quelconque. Pour les autres, la notion de registre de langue était un moyen de faire saisir à l'élève les différences entre l'usage spontané qu'il faisait de la langue et la norme transmise par l'école, afin de lui permettre d'acquérir la maîtrise de cette norme. La hiérarchisation des usages de la langue, assumée sans complexe par les défenseurs de la langue littéraire, réapparaissait ici, de façon il est vrai moins brutale. L'imprécision des rapports de Llassera ne permet pas, cependant de tracer une ligne nette entre les défenseurs de telle ou telle position.

Les débats sur la norme reflétaient ainsi la diversité des regards portés sur les capacités des élèves. Si Mazaleyrat ne s'étendait pas, dans sa contribution, sur le cas des élèves en grave difficulté, cette question avait été abordée très crûment en juillet 1974. Llasera avait s'était efforcé, dans ses rapports quotidiens, de résumer les positions en présence. A l'issue de la discussion du 22 juillet, il notait:

> *« Deux points de vue ont été exprimés qu'il convient de signaler car les implications pédagogiques, selon que l'on adopte l'un ou l'autre, seront différentes :*
> *a) Les difficultés actuelles d'expression de nos élèves, dans la langue maternelle, retentissent sur leurs facultés de compréhension, sur leur intelligence et, en particulier, sur l'apprentissage des langues étrangères.*
> *b) Les élèves se comprennent entre eux : ils communiquent entre eux et expriment toutes les nuances qu'exige le message qu'ils ont à transmettre. Leur intelligence*

[2875] *Ibid.*

n'est pas en cause. Ils disposent de moyens d'expression qu'il appartient à l'enseignant d'exploiter afin d'en développer l'efficacité »[2876].

Bien que la dimension sociale ne soit pas ici directement mentionnée, ce clivage faisait, semble-t-il, écho aux controverses suscitées par les travaux des sociologues et des sociolinguistes[2877]. Le premier point de vue reprenait la vulgate plus ou moins fidèlement inspirée des travaux de Bernstein – connus en France, entre autres, à cette date, grâce à la médiation de Bourdieu : les différences de langage entre classes sociales – « code restreint » des classes sociales défavorisées, « code élaboré » des classes moyennes et supérieures – détermineraient des différences d'aptitude à l'apprentissage et au raisonnement abstrait tels que les valorise l'école. Cette analyse avait été battue en brèche par le sociolinguiste Labov, qui récusait la hiérarchie introduite par Bernstein entre « code élaboré » et « code restreint ». En France, les chercheurs du CRESAS, centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire, créé en janvier 1969, dans le cadre de l'IPN, s'érigeaient, eux aussi, contre cette conception à leurs yeux réductrice des différences langagières et de l'échec scolaire[2878]. La deuxième position reflétait plutôt leurs conceptions.

La discussion ayant repris sur ce thème le 23 juillet, le rapporteur compléta cette première analyse par les remarques suivantes :

« L'évocation de la notion de "possibilités" des élèves a donné lieu à des prises de position divergentes dont il convient d'assumer les conséquences pédagogiques :
1) Si tous les élèves n'ont pas les mêmes possibilités, soit du fait de leur origine socioculturelle, soit du fait de facteurs génétiques ou de l'environnement, des objectifs spécifiques qui exigeront des pédagogies spécifiques seront déterminés pour chaque niveau.
2) Si en revanche tous les élèves ont les mêmes possibilités, s'il y a égalité d'aptitudes mais inégalité des résultats, la solution consistera à compenser cette inégalité par l'attribution de moyens et tout particulièrement au niveau de l'école maternelle : le souhait a été exprimé que dans les zones rurales, les frais de ramassage scolaire soient à la charge de l'état.
La pédagogie consistera alors à partir des différences personnelles et à les exploiter en vue de développer les aptitudes à la communication »[2879].

[2876] Groupe XVI, « Objectifs, contenus, méthodes de l'enseignement de la langue maternelle, des langues étrangères vivantes et des langues anciennes aux différents niveaux de formation », comptes rendus quotidien, 22 juillet 1974, CAC, 19800285/3.
[2877] Pour un état de la controverse au milieu des années 1970, Michel Bertho-Proux, CRESAS, université Paris III, « Aperçu de certains développements récents des recherches sur l'acquisition du langage », *Langue française*, n°27, 1975, pp. 105-121. Si les ouvrages de Bernstein et Labov ne furent traduits que tardivement, les revues avaient d'ores et déjà fait connaître leurs positions.
[2878] Voir par exemple, CRESAS, *Les difficultés et les échecs d'apprentissage de la langue écrite*, Travaux du CRESAS, 4, Paris, INRDP, 1971, 43 p.
[2879] Groupe XVI, « Objectifs, contenus, méthodes de l'enseignement de la langue maternelle, des langues étrangères vivantes et des langues anciennes aux différents niveaux de formation », comptes rendus quotidien, 23 juillet 1974, CAC, 19800285/3.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

À travers ce débat sur la norme et le langage des élèves, c'était donc le projet-même de collège unique qui était remis en question. Pouvait-on envisager de viser, pour tous les élèves, les mêmes objectifs ? Plutôt que de faire apparaître ces oppositions tranchées dans le rapport de synthèse et dans son résumé, Llasera opta en faveur des positions novatrices, tempérées seulement par quelques réserves concédées aux défenseurs de la norme : l'oral devait faire l'objet d'une pédagogie spécifique, mais ne devait pas prendre le pas sur l'écrit, l'enfant doit être confronté à d'autres registres de langue que celui de l'école, quand bien même on s'accorde à reconnaître que la notion de registre de langue est un « *concept flou* ».

Létoquart et Faucon se montrèrent plus respectueux des diverses positions en présence. La formule alambiquée choisie pour évoquer les « *registres de langue* » dans le rapport, formule approuvée par l'ensemble du groupe, témoignait à elle-seule de leur habileté, mais aussi des limites de leur méthode. Le rapport proposait la synthèse suivante : « *L'étude des registres de langue est un des moyens de partir d'une situation de fait et d'apprendre à adapter le maniement du langage aux situations de communication* »[2880]. Cette formule passait sous silence la dimension sociologique des registres de langue au profit d'une définition strictement pragmatique ; elle ne se prononçait pas sur la légitimité relative des différents registres ; enfin, « *l'étude des registres de langue* » y était présentée comme « *un des moyens* » à disposition de l'enseignant et non comme une pratique incontournable pour améliorer l'enseignement du français. Il était évident qu'un texte officiel aurait à trancher plus nettement dans un sens ou dans l'autre sous peine de maintenir le statu quo.

La place de la littérature et ses modalités d'enseignement constituèrent un deuxième sujet de controverses, notamment lors des réunions du printemps 1975. Bon nombre des propositions qui circulaient depuis plusieurs années dans les milieux pédagogiques remettaient en cause le quasi-monopole reconnu jusque là à la littérature dans l'enseignement du français et les méthodes utilisées traditionnellement pour aborder les textes : modernisation du corpus étudié, exploitation de textes non ou para-littéraires, introduction des mass-médias comme support, auxiliaire ou objet de l'enseignement du français, approche chronologique ou thématique de la littérature, transposition de la nouvelle critique dans les classes, tous ces points faisaient débat.

La nécessité d'un arbitrage ultérieur apparaissait nettement sur deux thèmes pour lesquels ni le président, ni le rapporteur ne se hasardèrent à proposer une synthèse. Le

[2880] Rapport du groupe n°1, « enseignement du français », adressé au ministre de l'Éducation par Louis Faucon le 23 mai 1975, CAC, 19800285/4.

premier litige portait sur l'ouverture du corpus des textes étudiés aux textes non-littéraires ou para-littéraires. Aucun participant ne s'était exprimé contre l'apprentissage, en classe, de la production d'écrits à visée pratique (notes, comptes rendus, rapports, procès-verbaux etc.). En revanche, la lecture et l'étude de tels écrits n'était pas envisagée de la même façon. On répugnait à voir des articles de journaux rivaliser avec la littérature classique. Les textes para-littéraires, la littérature de divertissement, souffraient du même préjugé défavorable.

Le second litige touchait aux méthodes d'étude des textes dans le second cycle. Fallait-il s'en tenir à l'explication de texte traditionnelle, exercice « littéraire » par excellence ? Fallait-il au contraire introduire, et dans quelles proportions, les méthodes d'analyse empruntées à la nouvelle critique, et donc leur reconnaître la « *scientificité* » dont les paraient leurs partisans ? Sur ce point encore, nul ne s'était hasardé à une improbable synthèse. L'on peut noter *a contrario* que la question de l'inscription des textes littéraires étudiés dans l'histoire littéraire et générale recueillait un large consensus. Nulle voix ne s'élevait pour rejeter cette dimension historique hors du cours de français, et le vœu de la Franco-Ancienne sur ce point fut accueilli par un accord unanime. Aussi la ligne de fracture, au sein de ce groupe, n'était-elle pas entre partisans de l'histoire littéraire et partisans des nouvelles méthodes critiques mais plutôt, d'une part, entre partisans et adversaires de l'utilisation des nouvelles méthodes critiques dans l'enseignement du second degré et, d'autre part, entre défenseurs de l'approche chronologique des textes et partisans de l'approche thématique. Ce dernier point avait fait l'objet d'un vote aux résultats partagés : 12 voix en faveur de l'approche chronologique (éventuellement assouplie en fonction des difficultés), 9 contre et 3 abstentions.

Qu'il s'agisse de l'enseignement de la langue ou de la littérature, l'examen des annexes écrites et du rapport de synthèse montre que les tenants inconditionnels de la tradition, défenseurs d'un enseignement du français centré sur la littérature et l'écrit, étaient probablement très minoritaires : seuls les représentants de l'UNI[2881] et du SNALC[2882], et les professeurs de l'enseignement supérieur Mazaleyrat[2883] et Robichez[2884] s'étaient prononcés

[2881] René Robert, « L'étude des textes », s.d., annexe n°5 au rapport du groupe n°1 « Enseignement du français » ; « L'enseignement du français et la formation de l'esprit », communication de René Robert, le 16 avril 1975, annexe n°7 au rapport du groupe n°1 « Enseignement du français » CAC, 19800285/4.
[2882] H. Eyraud, SNALC, « Les collèges », s.d., annexe n°12 au rapport du groupe n°1 « Enseignement du français » CAC, 19800285/4.
[2883] Jean Mazaleyrat, « Enseignement de la langue. Oral et écrit. Registres de langue. Grammaire orthographe. Applications pédagogiques de la linguistique. Réponses aux questions posées sur ces différents points par M. le Président de la Commission des programmes à la fin de la séance du 9.IV.75 », 27 avril 1975, annexe n°2 au rapport groupe n°1 « Enseignement du français » CAC, 19800285/4.
[2884] Robichez, « Étude des textes à partir de la classe de seconde », communication à titre personnel, s.d., annexe n°6 au rapport du groupe n°1 « Enseignement du français » CAC, 19800285/4.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

de manière claire, dans leurs contributions écrites, pour le maintien à l'identique des pratiques anciennes. Telle était aussi l'impression générale dégagée par les travaux de juillet 1974 : sans masquer les désaccords ou les contradictions qui s'étaient manifestés au cours des discussions, Valéria Tasca et Marguerite Rochette y avaient noté la progression d'un certain nombre d'idées défendues par l'AFEF[2885]. Dans les deux cas, la majorité des intervenants se classaient plutôt parmi les modernistes ou les modérés. Pour ceux-là, tout était question de mesure. Mais pouvait-on faire confiance au maître pour adopter une position mesurée ? Fallait-il laisser l'initiative aux professeurs ?

* La liberté pédagogique en question

Un certain nombre de vœux proposés par la Franco-Ancienne avaient pour effet de préciser les limites dans lesquelles pouvait s'exercer la liberté pédagogique du professeur. L'examen des réponses montre qu'il y avait là de vrais points de clivage, sensibles essentiellement dans le second cycle. Pouvait-on laisser le professeur libre du choix des œuvres, comme le réclamait l'AFEF ? La SPFLA s'y opposait et proposait une solution réservant un espace de liberté pour le professeur, en sus d'un programme commun. Pour les méthodes en revanche, elle préconisait une totale liberté, mais elle n'emportait pas la majorité.

[2885] Réflexions sur la participation aux groupes de travail de juillet 1974 signées par Valéria Tasca, « Vie de l'association », *FA*, n°28, pp. 8-11.

Tableau 81 Votes du groupe « Enseignement du français » (avril-mai 1975)

Propositions de la SPFLA	**Oui**	**Non**	**Abstention**
Que la liberté pédagogique soit laissée aux professeurs dans le cadre souple d'instructions et de programmes	23	0	1
Que pour l'étude des textes, la plus grande liberté de choix soit laissée aux professeurs, sous réserve que : - sauf exceptions limitées et justifiées, les textes soient des textes français, écrits en langue correcte - que l'étude de quelques grands écrivains (dont les œuvres sont adaptées à la maturité des élèves) soit obligatoire chaque année, pour tenir compte du départ de certains élèves en fin de 3ème	19	2	3
Que l'horaire [dans le second cycle] soit mis à la disposition d'un seul professeur qui aura la responsabilité de répartir les heures, selon les besoins, en enseignement de la langue et enseignement de la littérature : en aucun cas, ces deux aspects d'un même enseignement ne peuvent être dissociés	20	1	3
Que l'étude des textes littéraires de langue française occupe la place essentielle, ce qui n'interdit pas d'étudier à propos d'un texte français, des textes traduits d'auteurs anciens ou étrangers	20	0	4
Que l'étude de l'ensemble de la littérature française se fasse dans un cadre chronologique souple, tenant compte pour l'étude de certains auteurs de la maturité des élèves et de leurs intérêts	12	9	3
Qu'il soit établi pour chaque année [dans le second cycle], - un programme minimum d'auteurs à étudier, - un tiers de l'horaire environ sera laissé à la disposition du professeur pour l'étude des textes de son choix - un programme minimum d'auteurs à étudier, un tiers de l'horaire environ sera laissé à la disposition du professeur pour l'étude des textes de son choix	 12 4 6	 11 10 9	 2 10 9
Que toute liberté pédagogique soit laissée au professeur pour le choix des méthodes (études d'œuvres complètes ou d'extraits, explication de textes ou exposés…)	12	0	11

Source : rapport du groupe n°1, « enseignement du français », adressé au ministre de l'Éducation par Louis Faucon le 23 mai 1975, CAC, 19800285/4.

La liberté de manœuvre à concéder au professeur, notamment dans le second cycle, constituait de toute évidence un sujet de discorde. Pouvait-on confier l'avenir de l'enseignement du français aux professeurs ? Les avis étaient très contrastés. L'on ne s'étonnera donc pas, dans ce contexte, que la proposition des représentants d'élèves de laisser aux élèves « un grand rôle » dans le choix des thèmes, de la façon de les traiter et des textes étudiés, n'ait reçu qu'un accueil mitigé : 10 voix pour, 6 non, 4 abstentions. Entre ceux qui étaient prêts à laisser au terrain, professeurs et élèves, un rôle décisif dans l'évolution de l'enseignement du français, et ceux qui craignaient les effets de cette liberté, la balance était à peu près égale.

Si l'habileté du rapporteur et du président avaient permis de faire émerger un consensus autour d'une modernisation très modérée de l'enseignement du français, il apparaissait, à l'issue de cette phase de consultation, que, de l'enseignement de l'oral au choix des textes, plusieurs questions cruciales faisaient encore débat. Il appartiendrait donc aux textes officiels de maintenir le statu quo ou d'inciter à l'inverse à l'évolution des pratiques. Le processus de rédaction et d'amendement des textes, très largement interne au ministère, serait donc décisif.

C. De la 6e au baccalauréat : le parti-pris de la modernité ?

Dans le premier cycle, René Haby mit fin sans tarder à l'incertitude qui régnait sur l'enseignement du français : avant toute réforme de structure, la refonte des épreuves du BEPC et la nouvelle nomenclature grammaticale fixèrent un cap nouveau pour l'enseignement du français. Dans le second cycle, les circulaires relatives au baccalauréat confirmaient les orientations prises en 1968, sans parvenir, pour autant, à stabiliser les pratiques enseignantes.

1. Nomenclature grammaticale et réforme du BEPC : la « fin d'une situation de tension et d'anarchie doctrinale »[2886]

En 1970, lors des journées « Linguistique et pédagogie », Louis Legrand avait souligné l'urgence de repenser l'enseignement du français dans le premier cycle du second degré, en prévision de l'arrivée prochaine en 6e des élèves associés à l'expérimentation des « instructions Rouchette». La publication, en décembre 1972, de nouvelles instructions pour l'enseignement du français à l'école élémentaire, donna à ce problème une nouvelle urgence. Si ces instructions constituaient un compromis - jugé douteux par les plus réformateurs, mais

[2886] Exposé de Pierre Lebreton, IPR de Nice, au stage d'octobre 1975 sur l'enseignement du français dans le premier cycle, « Maniement de la langue et étude du système de la langue », *À propos de l'enseignement du français. Compte rendu du stage national de Sèvres. 6-10 octobre 1975*, CRDP, Aix Marseille, 1976, p. 10.

approuvé par le SNI[2887] - entre la tradition et les propositions du plan de rénovation, elles n'en modifiaient pas moins l'esprit général de l'enseignement du français à l'école élémentaire : attention nouvelle octroyée à l'oral et à l'expression, décloisonnement, introduction des exercices structuraux, allègement des notions grammaticales supposées acquises à la fin du CM2.

Mais l'immobilisme du premier cycle compromettait l'application de ces instructions dans l'enseignement élémentaire. Craignant que leurs élèves ne fussent pas capables de suivre en 6e, certains instituteurs préféraient s'en tenir aux pratiques anciennes[2888]. Au congrès organisé par l'AFEF à Dijon en juin 1973, le problème de la liaison entre CM2 et 6e fit l'objet d'un atelier spécifique : le compte rendu de ses travaux mentionne à plusieurs reprises le décalage entre les orientations nouvelles de l'enseignement élémentaire et les traditions de l'enseignement grammatical en premier cycle, obstacle à une rénovation profonde de l'enseignement élémentaire[2889]. En novembre 1974, le directeur des écoles, Jean Deygout, s'alarma auprès du directeur des collèges du décalage important entre la rénovation de l'enseignement élémentaire et l'immobilisme du premier cycle du second degré[2890]. Il fallait arbitrer dans un sens ou dans un autre.

Mais quel regard René Haby portait-il sur l'enseignement du français ? Que lui avait inspiré la polémique suscitée par le plan Rouchette ? L'on ne dispose malheureusement pas de documents privés précisant sans ambiguïté ses positions à cet égard. L'enseignement du français n'était pas sa priorité et c'est à la réforme de l'enseignement de l'histoire-géographie qu'il consacra le plus d'énergie. Il faut, semble-t-il, attendre 1976 pour qu'entre à son cabinet un conseiller spécialement chargé de l'enseignement du français : Jean Pénard (d'abord chargé de mission puis conseiller technique). Né en 1924, ancien élève de l'ENS, promotion 1945, Jean Pénard avait passé la première partie de sa carrière dans le secteur de la coopération culturelle. Nommé inspecteur de l'académie de Paris en 1972, il remplissait, avant son entrée au cabinet, une fonction de chargé de mission à l'INRDP[2891]. Il était jusque

[2887] Voir, par exemple, l'analyse de Jacqueline Chobaux et Monique Segré, *L'enseignement du français…*, *op. cit.*, « Les instructions officielles de 1972 ».
[2888] C'est ce qui ressort des conférences pédagogiques de 1973. Information communiquée par Marie-France Bishop.
[2889] AFEF, congrès de Dijon, juin 1973, « Atelier B : l'enseignement du français au CM2 et en 6e », *FA*, n°24, janvier 1974, pp. 17-34.
[2890] Courrier de Jean Deygout, directeur des écoles, à Le Gallo, directeur des collèges, novembre 1974, CAC, 19910069/3. Information communiquée par Marie-France Bishop.
[2891] Informations tirées du *Who's who,* http: //www.whoswho.fr.

là resté en marge des débats relatifs à l'enseignement du français, et ses positions ne nous sont pas connues[2892].

Divers textes, publiés sous le contrôle du ministre, avant les textes officiels à proprement parler, reflètent cependant quelques unes de ses conviction, à commencer par l'importance de l'orthographe. L'une des questions consignées dans la fiche préparatoire du groupe XVI, réuni en juillet 1974, pour examiner les problèmes relatifs à l'enseignement des langues, lui était spécifiquement consacrée : « *Quelle place faire à l'enseignement d'une orthographe correcte ? À quelles méthodes convient-il de recourir ?* »[2893]. Dans le projet de février 1975 intitulé *Pour une modernisation du système éducatif*, René Haby mentionnait, parmi les contenus de la formation à l'école élémentaire, la nécessité de « *maîtriser parfaitement […] les règles essentielles de l'orthographe* »[2894]. À l'issue du cycle commun du collège, l'élève devait cette fois « *maîtriser totalement sa propre orthographe* »[2895]. Répondant aux questions de Frédéric Gaussen pour *Le Monde de l'Éducation*, le ministre précisa encore : « *Savoir orthographier correctement les textes des autres n'est peut-être pas toujours nécessaire. En revanche, cela est indispensable pour ce qu'on écrit soi-même »*[2896].

S'agissait-il seulement de calmer les inquiétudes de ceux qui, à l'instar de l'UNI, avaient dénoncé – sans fondement réel – l'abandon de tout enseignement orthographique ? Éloge de l'orthographe et défense des « *textes appris "par cœur"* » [2897] rappelaient, il est vrai, les déclarations de Georges Pompidou, quelques années plus tôt, sur les dictées et la Fontaine. Mais il y avait semble-t-il, plus qu'un gage donné aux partisans de la tradition. Dans l'histoire de l'enseignement du français à l'école élémentaire, marquée, depuis la fin du XIXe siècle et le moment Buisson, par une oscillation entre l'affirmation du primat de l'orthographe et la recherche d'une conception élargie de l'enseignement du français[2898], René Haby fit clairement pencher le balancier dans la première direction. Plutôt qu'une véritable réforme de l'orthographe – solution présentée par ses défenseurs comme le moyen

[2892] Deux documents portent la trace de ses fonctions de conseiller technique pour l'enseignement du français : un compte rendu, signé de sa main, du débat sur les programmes de français, 6e et 5e, au CEGT, le 24 décembre 1976 (5 AG 3/1698) et deux courriers de René Haby à Louis Faucon proposant une réunion commune avec Jean Pénard pour examiner les problèmes posés par la linguistique et l'orthographe, dossier individuel de Louis Faucon, CAC, 19840400/251.

[2893] « Objectif du groupe XVI. 1ère partie Langue maternelle. Questions à poser », dossier préparatoire des groupes de travail sur l'avenir du système éducatif, 22-26 juillet 1974, CAC, 19800285/1.

[2894] René Haby, *Pour une modernisation du système éducatif*, Paris, La Documentation française, février 1975, p. 17.

[2895] *Ibid.*, p. 20.

[2896] Interview de René Haby, « On est allé trop loin dans certaines réformes », *Le Monde de l'éducation*, n°17, mai 1976, pp. 4-10.

[2897] René Haby, *Pour une modernisation…*, *op. cit.*, p. 20.

[2898] André Chervel, Histoire de l'enseignement du français…, op. cit., pp. 338-344.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

sûr d'en accélérer l'apprentissage – il se contenta d'actualiser l'arrêté de 1901 relatif aux tolérances grammaticales ou orthographiques aux examens et concours du ministère de l'Éducation[2899]. Il fermait ainsi – provisoirement – le dossier rouvert en 1961 avec la création d'une commission d'étude pour une réforme éventuelle de l'orthographe. Enfin, il chargea Louis Faucon de rédiger un rapport de synthèse sur cet enseignement[2900], première ébauche d'une circulaire publiée au *BOEN* en décembre 1977[2901].

Cet intérêt pour l'orthographe – chiffon rouge aux yeux de certains réformateurs – ne signifiait pas adhésion sans réserve à l'enseignement grammatical traditionnel. Le terme « grammaire » ne figurait ni dans les fiches préparatoires des journées de juillet 1974, ni dans le projet de modernisation de février 1975. «*Organiser et concevoir dans son contenu l'enseignement du français comme langue (i.e. comme structure) et comme langage (i.e. comme pratique)* »[2902], donner à l'élève « *la possibilité d'analyser l'articulation des éléments de ses phrases »*[2903] : telles étaient les périphrases que lui avait préféré le ministre. Si l'interview accordée à Frédéric Gaussen le montrait réticent face aux applications de la linguistique à la pédagogie – « *Je ne souhaite pas,* déclarait-il, *que des disciplines en formation au niveau de l'enseignement supérieur veuillent trop vite trouver leur place dans les enseignements de base »*[2904] - il était, en pratique, favorable à un aggiornamento prudent. Remerciant Louis Faucon de son rapport sur l'orthographe, il loua « *l'équilibre* » qu'il avait pu « *établir entre les apports de la linguistique contemporaine et les nécessités d'une pédagogie moderne et réaliste* ». La conception de la langue, qui se dégageait du questionnaire de juillet 1974 entérinait, du reste, les renversements symboliques apportés par la linguistique : il y était question des différents « *niveaux de langue* » et des « *typologies de la langue écrite et de la langue orale* ».

Enfin, dans le projet de février 1975, le ministre intégrait dans le cadre de l'enseignement de la langue maternelle, « *l'analyse de la presse* », le « *commentaire de films*

[2899] Arrêté du 28 décembre 1976, sur les tolérances grammaticales ou orthographiques, *JORF*, 9 février 1977, pp. 826-830.
[2900] Copie d'un courrier de René Haby à Louis Faucon pour le remercier de son rapport de synthèse sur l'enseignement de l'orthographe (sans date, vers avril-mai 1977) : « Ce rapport correspond tout à fait aux souhaits que j'avais formulés. […] Nous publierons ce rapport au BO, bien entendu », dossier individuel de Louis Faucon, CAC, 19840400/ 251.
[2901] Circulaire du 14 juin 1977, « Enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges ».
[2902] « Objectif du groupe XVI. 1ère partie Langue maternelle. Questions à poser », dossier préparatoire des groupes de travail sur l'avenir du système éducatif, 22-26 juillet 1974, CAC, 19800285/1.
[2903] René Haby, *Pour une modernisation…, op. cit.,* p. 20.
[2904] Interview de René Haby, « On est allé trop loin dans certaines réformes », *Le Monde de l'éducation*, n°17, mai 1976, pp. 4-10.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

ou d'émissions T.V., etc. »[2905]. Il n'était donc pas question de défendre le monopole de la langue écrite littéraire dans les classes. Cependant, l'introduction de ces nouveaux supports ne visait pas à resituer la littérature dans le champ plus vaste de l'écrit et des différents systèmes de communication mais, plus prosaïquement, à donner à l'enseignement du français une dimension pratique. René Haby tenait en effet à ce que toute formation revêtit une dimension pratique et l'entrée de la presse dans les classes de français rejoignait ici la revalorisation du calcul en mathématiques[2906].

Ce tableau général éclaire les deux mesures prises rapidement après son arrivée au ministère, avant même que les programmes de collège ne fussent rédigés : la réforme de l'épreuve de français au brevet d'études du premier cycle et l'adoption d'une nouvelle nomenclature grammaticale pour l'enseignement du second degré. La première mesure répondait à une demande déjà ancienne des partisans de la rénovation. En septembre 1970, Jacqueline Brisson avait élaboré, à l'intention des membres de la Commission Pierre Emmanuel, un projet de réforme justifié en ces termes :

> *« Alors que l'efficacité pédagogique de la dictée est très largement discutée et que l'enseignement de l'orthographe paraît devoir se faire par d'autres voies, le maintien de cet exercice comme sanction à la fin du 1er cycle entrave l'initiative pédagogique et ne constitue qu'un bien médiocre contrôle de la compétence orthographique des élèves. Son maintien à l'examen en fait un exercice privilégié pendant tout le premier cycle et conditionne dangereusement le public des parents aussi bien que l'ensemble des professeurs. […]*
> *Quant aux questions d'analyse grammaticale et logique accompagnant la dictée, elles permettent sans doute d'apprécier chez le candidat l'art d'étiqueter les mots et de débiter la phrase en tronçons, mais elles ne contrôlent nullement l'aptitude au maniement de la langue ni la richesse ou la souplesse de la syntaxe. De plus, elles agissent, elles aussi, comme un frein ; elles empêchent le professeur de 4e et de 3e, voire ceux de 6e et de 5e, d'entraîner leurs élèves de manière féconde à la pratique de structures linguistiques et font un devoir aux enseignants de s'enfermer dans des formes traditionnelles – quoique unanimement condamnées par les linguistes – d'enseignement de la grammaire »*[2907].

Critiquées dans leur principe, et parce qu'elles freinaient, en amont, la rénovation, deux des trois épreuves du BEPC devaient donc, selon elle, être aménagées. Seul l'essai trouvait grâce à ses yeux, sous réserve de quelques modifications. La commission s'était emparée du problème et avait soumis au ministère, au printemps 1971, un projet inspiré par

[2905] René Haby, *Pour une modernisation…*, *op. cit.*, p. 20.
[2906] Interview de René Haby, « On est allé trop loin dans certaines réformes », *Le Monde de l'éducation*, n°17, mai 1976, pp. 4-10.
[2907] Jacqueline Brisson, « Suggestions pour l'aménagement transitoire des épreuves de français au BEPC et en fin de 1ère », 17 septembre 1970, CAC, 19770573/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

ces réflexions[2908]. Une commission du stage de Sèvres, organisée sous l'égide de l'inspection générale en octobre 1972, s'était aussi prononcée en ce sens[2909]. Le ministère n'avait pas donné suite, moins semble-t-il, par opposition de principe, qu'en raison de l'incertitude qui pesait sur l'avenir du brevet[2910].

René Haby mit fin à cette attente. Le *BOEN* du 20 février 1975 publia un arrêté et une circulaire qui fixaient les nouvelles épreuves de français au brevet[2911]. Contrairement aux souhaits exprimés par la commission, la dictée était maintenue. La circulaire prévoyait toutefois que les mots dont l'orthographe prêtait sans profit à ambiguïté seraient écrits au tableau. Les sujets de la composition français étaient plus précisément définis. Enfin, les traditionnelles questions de grammaire - analyse grammaticale et logique - cédaient la place, conformément aux demandes de la commission – à des questions portant « *sur le maniement et la connaissance de la langue* ».

Les exercices d'étiquetage étaient remplacés par des manipulations : substitutions entraînant une différence de construction (par exemple, nom substitué à un pronom), modification des rapports existant entre deux propositions (par exemple, de la juxtaposition à la subordination), ou diverses autres substitutions. Il ne s'agissait plus de faire étalage d'un savoir formel, déconnecté de toute aptitude pratique, et dépourvu de pertinence scientifique, mais de faire preuve d'une maîtrise raisonnée des structures de la langue. La réforme, approuvée à l'unanimité par le CEGT, fut bien accueillie, mais la publication tardive des textes – février pour une application à la session de juin – déclencha une véritable panique sur le terrain, donnant rétrospectivement raison au CEGT qui s'était prononcé, à une courte majorité, pour le report de la réforme à la session de 1976. Revenant sur sa décision initiale, le ministre instaura un régime mixte à la session de 1975[2912].

René Haby trancha aussi un deuxième problème pendant : celui de la nomenclature grammaticale. Depuis que la linguistique avait fait son entrée fracassante dans la sphère pédagogique, les critiques les plus vives avaient été formulées contre la « *grammaire de papa*

[2908] L'abandon de ce projet, seule proposition concrète soumise par la commission au ministère, avait alimenté le désarroi des membres de la commission.
[2909] Rapport de la commission II, « Grammaire traditionnelle et linguistique contemporaine », *Stage national sur l'enseignement du français. 23-26 octobre 1972*, Montpellier, CRDP, 1973, p. 34.
[2910] Courrier de Louis Faucon au ministre de l'Éducation nationale, Joseph Fontanet, 30 octobre 1973 : « Il est regrettable que les recommandations de la Commission touchant l'épreuve de français au BEPC n'aient pas été retenues. Mais, depuis quelques années, le sort de cet examen est discuté. L'étude pourrait être reprise dans le cadre des mesures d'application de la loi d'orientation », CAC, 19870213/10.
[2911] Arrêté du 14 janvier 1975, « Réglementation du brevet d'études du premier cycle. Épreuve de français », *BOEN*, n°7, 20 février 1975, p. 691 ; circulaire du 10 février 1975, « Épreuve de français au BEPC », *BOEN*, n°7, 20 février 1975, pp. 692-694.
[2912] Compte rendu du CEGT, séance du 11 avril 1975, CAC, 19870547/15.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

et de grand papa »[2913], « *enseignement d'un langage descriptif suranné et improductif* »[2914]. Le reproche était double : il visait à la fois l'inconséquence pédagogique et la fragilité scientifique de l'enseignement grammatical. L'adoption d'une nouvelle terminologie prétendait d'abord répondre à cette deuxième critique. Elle devait aussi mettre un terme au désordre des manuels : s'émancipant d'une tradition critiquée, les auteurs des nouveaux manuels de grammaire, avaient introduit, selon leurs besoins, des terminologies nouvelles et divergentes, pour le plus grand désarroi des professeurs, des élèves et de leurs parents.

La commission Pierre Emmanuel s'y était montrée favorable. Dans le rapport introductif – approuvé et assumé par la totalité de la commission – figurait le vœu suivant :

> *« Il est vivement souhaité que soit écarté de la pratique l'emploi d'un vocabulaire inutilement technique, mais que soit établie une* ***nouvelle terminologie officielle,*** *qui pourrait emprunter un minimum de termes et de notions aux linguistiques modernes, tout en intégrant une large part de la terminologie actuellement en usage »*[2915].

L'idée s'était répandue au-delà de la sphère des plus ardents partisans de la rénovation. Le groupe réuni au printemps 1975 avait adopté à vingt-quatre voix sur vingt-quatre votants, une proposition, soumise par Cancès au nom de la SPFLA, qui se terminait par la phrase suivante : «*Une terminologie unique doit être fixée et employée* »[2916]. Répondant à ces vœux divers, une nouvelle nomenclature grammaticale pour l'enseignement du second degré parut au *BO* en juillet 1975. Aux journées de Sèvres d'octobre 1975 sur l'enseignement du français dans le premier cycle, Pierre Lebreton, IPR de Nice, pouvait célébrer l'unité doctrinale retrouvée :

> *« Par ces textes qui fournissent au professeur une nomenclature grammaticale modernisée et qui lui assignent, par la réforme des épreuves de français au BEPC un objectif rénové, il est mis fin à une situation de tension et d'anarchie doctrinale, et nous sommes maintenant en mesure de chercher la solution de nos problèmes, non plus en ordre dispersé, mais dans la conjonction de nos efforts »*[2917].

[2913] Jacques Laffite-Houssat, citant un maître de faculté, « La pédagogie de la grammaire. Les exercices grammaticaux », *L'enseignement de la grammaire. 22-26 janvier 1968*, IPN, Brochure techniques de la classe et perfectionnement des enseignants, n°55, 1969, p. 33

[2914] Jean Dubois, « L'enseignement du français contemporain et la linguistique contemporaine », dans ministère de l'Éducation nationale, *L'enseignement de la grammaire …, op. cit.*, p. 84.

[2915] Commission de réforme de l'enseignement du français, *Pour une réforme de l'enseignement du français*, Paris, La documentation française, 1975, p.56.

[2916] Rapport du groupe n°1, « enseignement du français », adressé au ministre de l'Éducation par Louis Faucon le 23 mai 1975, CAC, 19800285/4.

[2917] Exposé de Pierre Lebreton, IPR de Nice, au stage d'octobre 1975 sur l'enseignement du français dans le premier cycle, « Maniement de la langue et étude du système de la langue », *À propos de l'enseignement du français. Compte rendu du stage national de Sèvres. 6-10 octobre 1975*, CRDP, Aix Marseille, 1976, p. 10.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Tous ne partageaient pas son optimisme. Conçue dans le secret du ministère – apparemment sans le secours des universitaires – la nomenclature grammaticale pour l'enseignement du second degré n'eut pas l'accueil escompté. Si l'on faisait parfois quitus à l'inspection générale d'avoir cherché à prendre en compte les apports de la linguistique contemporaine, le résultat était sévèrement critiqué sur le plan scientifique. Tout en reconnaissant la difficulté de la tâche – compte tenu de la diversité des écoles linguistiques – les universitaires jugeaient, dans leur ensemble, que les arbitrages opérés manquaient de pertinence et de cohérence : ainsi de Henri Mitterand, dans la *Nouvelle revue pédagogique*[2918], ou de Bernard Combettes, dans *Pratiques*[2919]. La voix de Jacques Popin, qui prit la défense de la nouvelle nomenclature dans les pages de *L'information littéraire* paraissait bien isolée[2920]. S'il qualifia la nomenclature de « *nouvelle étape sur la voie de la rénovation de l'enseignement de la langue française* », André Hinard lui-même ne put s'empêcher d'en signaler quelques faiblesses dans le bulletin de la SPFLA[2921].

L'AFEF et *Pratiques* contestèrent aussi l'opportunité de cette mesure, cantonnée au second degré – là où les réformateurs prêchaient pour une plus grande continuité de l'enseignement d'un degré à l'autre[2922] –, déconnectée de toute réforme des programmes et instructions, et adoptée sans qu'aucune formation continue ne mît les professeurs en état de comprendre les enjeux de ces modifications[2923]. « *Une nomenclature pour rétablir l'ordre* »[2924] titra l'AFEF en janvier 1976 : l'inscription de la rénovation dans les textes officiels s'annonçait une affaire délicate. Les décisions du ministère étaient reçues et interprétées à l'aune d'une politique générale qui suscitait beaucoup d'oppositions dans le corps enseignant. Ce contexte détermina aussi l'accueil réservé aux programmes de collège.

[2918] Henri Mitterand, « La nomenclature grammaticale (version 1975) », *Nouvelle revue pédagogique*, n°2, novembre 1975 ; n°7, avril 1976 ; n°8, mai 1976, n°9, juin 1976 ; article reproduit dans *Langue française*, n°47, septembre 1980, pp. 90-99.
[2919] Bernard Combettes, « La nouvelle nomenclature grammaticale », *Pratiques*, n°7-8, pp. 93-99.
[2920] Jacques Popin, « La grammaire et les "êtres de raison" Réflexion sur une nomenclature », *L'information littéraire*, n°3, mai-juin 1977, pp. 140-146.
[2921] André Hinard, « Une nomenclature grammaticale rénovée », *BSPFLA*, n°189, décembre 1975, pp. 26-29.
[2922] La nomenclature concernait exclusivement le second degré. Le 25 octobre 1976, une circulaire vint préciser la « Terminologie grammaticale pour l'école élémentaire ».
[2923] « La nomenclature, le changement dans la continuité », *Pratiques*, n°9, mars 1976, pp. 3-14.
[2924] « Éditorial. Une nomenclature pour rétablir l'ordre. Octobre 1975 », *FA*, n°32, janvier 1976, pp. 5-7.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

2. Les programmes de 6e et 5e : consensus officieux pour une rénovation de l'enseignement du français

Le processus de rédaction des programmes et instructions de 6e et 5e se distingue par la longue phase de concertation qui précéda la mise au point définitive des textes. En effet, en avril 1976, un premier dossier, baptisé « Objectifs généraux de l'éducation », circula hors du ministère, avec un premier aperçu sur les contenus et les finalités des futurs programmes. Ce document s'inspirait des principes de la pédagogie par objectifs, à l'honneur au ministère[2925]. Puis, à la fin du mois de mai 1976, le ministère mit en circulation un dossier, baptisé « Livre Blanc », où figuraient, dans leur première version, les projets de programme pour la 6e et la 5e.

Cette initiative fut controversée. Communiqué dès le 26 mai aux éditeurs, lors même que certaines associations ne l'avaient pas encore en leur possession, ce « Livre blanc » avait de toute évidence pour fonction de faciliter la préparation de nouveaux manuels pour la rentrée de septembre 1977. Néanmoins, les éditeurs ne furent pas les seuls destinataires de ce texte. D'après les comptes rendus du conseil d'enseignement, il fut aussi communiqué, dès le mois de juin, aux syndicats. Les archives consultables ne permettent pas de connaître la nature exacte des échanges entre le ministère et les syndicats et les revues syndicales restent très discrètes sur cette phase de concertation : dans un climat de fronde contre la réforme Haby, il n'était sans doute pas bon d'afficher ouvertement que l'opposition n'excluait pas une collaboration poussée sur certains points.

Quant aux associations de spécialistes concernées, la situation est contrastée. La Franco-Ancienne fut sans doute très rapidement en possession des textes, par le biais d'André Hinard. Mais elle avait d'ores et déjà fait parvenir un certain nombre de remarques à l'inspection pendant l'hiver 1975-1976, et rien ne permet de savoir si elle avait éprouvé le besoin d'en émettre de nouvelles pendant l'été ou l'automne. Le cas de l'AFEF est différent. Certes, elle s'était efforcée d'établir des contacts réguliers avec les syndicats, le SGEN et le SNES, principalement, d'abord dans le cadre de l'opposition au projet Fontanet, puis en réaction à la réforme Haby. Pour autant, elle n'avait pas en son sein de responsables susceptibles de jouer le rôle de relais rempli par André Hinard à la Franco-Ancienne, et il n'est pas certain qu'elle ait eu à sa disposition les programmes dès le mois de juin.

[2925] On trouve, dans les archives de l'inspecteur Teynier, chargé de la formation continue, divers documents relatifs à la pédagogie par objectifs : « Note relative à une pédagogie par objectifs », 20 novembre 1975, non signée ; notes manuscrites sur un exposé de Lucien Géminard « La détermination des objectifs spécifiques d'un enseignement », 4 décembre 1975, CAC, 19930269/8.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Le texte des programmes de français lui fut en tout cas communiqué par le ministère le 8 octobre 1976 avec demande de réponse sous huit jours. Le 19 octobre, Claude Hubert secrétaire générale de l'association, adressa quelques éléments de réponse, dans l'attente d'une contribution plus détaillée, élaborée par le bureau de l'association[2926]. Le supplément de décembre 1976 publia à la fois la réaction de Claude Hubert, l'analyse détaillée du bureau portant sur le projet d'octobre 1976, et un second texte critique portant sur l'arrêté du 14 décembre 1976[2927].

Cette consultation se traduisit-elle par de véritables changements dans les textes initiaux ? Au CEGT réuni le 14 décembre 1976 pour examiner les projets de programme, Hinard, présent en tant que représentant du SNES, constata avec satisfaction que certaines suggestions « *d'une association de spécialistes* » avaient été retenues[2928]. Nul doute qu'il s'agissait là de la SPFLA, dont il était l'un des responsables. Le même constat est fait, avec amertume cette fois, par l'AFEF : le jour même où ils envoyaient sous presse le supplément contenant les remarques détaillées que le projet de programme avait inspiré au bureau de l'Association, ils apprenaient que le texte soumis au CEGT différait de celui qui leur avait été transmis. La rédaction du supplément prit soin de préciser que les critiques formulées par l'AFEF n'avaient rien perdu de leur pertinence, en dépit de cette réécriture[2929]. Quoi qu'il en soit, associations et syndicats avaient été consultés, et leurs remarques avaient été prises en compte dans la réécriture des textes, avant soumission au CEGT.

Le programme et les instructions assignaient trois objectifs à l'enseignement du français : l'apprentissage de la langue, l'acquisition de méthodes intellectuelles et l'initiation à une culture accordée à notre temps. Le programme détaillait les points suivants : notions grammaticales, enrichissement du vocabulaire, acquisition de l'orthographe, textes et thèmes et français et latin. Pour ce qui touchait à l'enseignement de la langue, le programme était beaucoup plus précis que les programmes succincts en vigueur jusque là. Enfin, sans rivaliser avec les instructions fleuves de Jean Zay, l'inspection générale proposait pour la première fois depuis le *Memento* un complet discours de la méthode. Ces instructions – complètement différentes, sur le fond et sur la forme, du projet de décembre 1967 – se faisaient l'écho des

[2926] Courrier de Claude Hubert au directeur des collèges, 19 octobre 1976, *FA*, supplément au n°36, décembre 1976, p. 14.
[2927] « Sur le projet ministériel d'enseignement du français dans les "collèges" », « Sur l'arrêté du 14 décembre 1976 », *FA*, supplément au n°36, décembre 1976, pp. 15-19 et pp. 79-80.
[2928] Compte rendu intégral des débats au conseil de l'enseignement général et technique, séance du 14 décembre 1976, vol.2, p.3, CAC 19870547/19.
[2929] « Dernière minute. 14.12.1976 », *FA*, supplément au n°36, décembre 1976, p. 19.

diverses propositions débattues au sein de la commission Pierre Emmanuel. Elles ouvraient largement le champ des pratiques et des supports de l'enseignement du français.

L'on s'appuiera ici sur les analyses de l'AFEF pour faire ressortir les éléments saillants – conflictuels ou consensuels – de ce corpus. L'AFEF se félicitait tout d'abord de la reprise d'un certain nombre d'idées qu'elle avait défendues en son nom propre et que la commission Pierre Emmanuel avait mises à l'honneur : rôle de la situation de communication dans la classe en tant que situation d'apprentissage de la langue, importance de l'oral, rôle de l'interdisciplinarité, développement de la créativité, globalité – ou décloisonnement – de l'enseignement du français, liaison avec le premier degré. La première lecture, effectuée par Claude Hubert, était globalement favorable.

Si l'AFEF prenait acte de l'intention rénovatrice qui sous-tendait ces textes, elle n'en émettait pas moins un certain nombre de critiques et de propositions. Un premier ordre de critiques portait sur les conditions requises pour que la rénovation entre dans les faits : aux côtés de suggestions matérielles – équipement, structure des bâtiments scolaires, bibliothèques, aménagements des emplois du temps, effectifs et horaires – l'AFEF réclamait, pour les maîtres, une formation adéquate comportant, notamment, un recyclage en linguistique.

Une seconde série de remarques touchait très concrètement aux pratiques suggérées ou omises par les instructions et les programmes. L'AFEF souhaitait que l'accent soit plus nettement mis sur l'étude d'œuvres intégrales en lieu et place des extraits. Elle regrettait que les programmes ne fassent pas mention, au lieu des traditionnels exercices de « lecture suivie et dirigée » et de « lecture expliquée », des nouveaux types d'analyse, structurale, distributionnelle, narratologique ou linguistique. Elle déplorait, enfin que l'on exclue l'utilisation, par les élèves, de l'alphabet phonétique international.

Une troisième série de remarques visait la pertinence, la cohérence et la validité scientifique des propositions faites pour l'étude de la langue. À ce niveau, ce n'était plus telle ou telle suggestion concrète qui faisait l'objet d'une critique, mais l'usage d'une expression mal définie – les « structures », les « groupes fonctionnels » - voire incorrecte – les « mots sémantiques » et les « mots grammaticaux », l'adoption d'un ordre de présentation des faits de langue etc. En filigrane, ces critiques remettaient en cause la compétence scientifique de l'inspection générale dans le domaine de la linguistique, plus qu'elles invalidaient l'orientation pédagogique adoptée.

Une quatrième série de remarques touchait cette fois les représentations et les symboles charriés par ces textes. Sur ce point, l'analyse du mois d'octobre était assez mesurée. Elle s'en prenait essentiellement à l'énoncé des objectifs qui accréditait l'idée d'un « *déficit* » des milieux les moins favorisés et reprenait ainsi « *la thèse devenue officielle du "handicap socioculturel"* », thèse que rejetait l'AFEF pour son caractère simpliste[2930]. Elle critiquait aussi la liste de thèmes, jointe au programme de textes, en ce qu'elle véhiculait une conception traditionnelle de la littérature, faisant « *abstraction de l'histoire de la société, des rapports de l'auteur avec son public, avec sa propre production, avec l'idéologie de son temps* »[2931]. En somme, le thème y était dénoncé comme le dernier avatar d'une conception de la littérature vue comme une voie d'accès à l'homme éternel.

Le texte du mois de décembre était encore plus virulent. L'AFEF y tournait en dérision la reprise des énoncés traditionnels : « *connaissance de l'héritage culturel* », « *œuvres d'auteur* », « *rôle de l'esprit* », « *place à la beauté* », symboles d'une pratique désuète de l'enseignement littéraire. Ce n'était pas tant l'objet même de l'enseignement qui était en jeu – il ne s'agissait pas pour l'AFEF de « *récuser le rôle culturel du texte* »[2932] ou d'écarter la littérature - mais la représentation du fait littéraire. Dans le texte de décembre, le bureau s'en prenait enfin à un troisième symbole : le latin. Les programmes prévoyaient une initiation au latin, pour tous les élèves, à partir de la classe de 6e. Renouant avec un ancien combat, l'AFEF rejetait l'idée que le latin puisse contribuer à l'enseignement du français. D'octobre à décembre, l'AFEF avait non seulement durci sa critique – des éléments approuvés en octobre étaient désormais jugés insuffisants – mais aussi déplacé le débat, de la pédagogie aux symboles. Son point de vue trouvait-il un écho dans les organisations syndicales ? Le compte rendu des débats révèle que celles-ci réservaient au nouveau programme un accueil globalement favorable.

Pourtant, le climat n'était guère favorable au ministre. Les principaux syndicats avaient pris position contre le projet de réforme Haby, repoussant en conseil les lois et décrets qui donnaient au système éducatif sa nouvelle architecture. La posture du SNALC n'avait rien qui dût surprendre : pour ce syndicat, les inégalités d'aptitude des élèves au niveau du collège condamnaient la suppression des filières à n'être qu'un désastre pédagogique, une entreprise de nivellement par le bas. Le SNC refusait de cautionner une

[2930] « Sur le projet ministériel d'enseignement du français dans les "collèges" », *FA*, supplément au n°36, décembre 1976, pp. 15-19.
[2931] « Sur le projet ministériel d'enseignement du français dans les "collèges" », *FA*, supplément au n°36, décembre 1976, p. 19.
[2932] « Sur l'arrêté du 14 décembre 1976 », *FA*, supplément au n°36, décembre 1976, p. 80.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

réforme qui laissait en suspens la question du statut des enseignants de collège. La position des syndicats de gauche, le SGEN et les syndicats de la FEN, était plus délicate à analyser.

Partisans d'une démocratisation du système, ces syndicats étaient à priori favorables à la suppression des filières. Dès lors, leurs attaques se concentraient d'une part sur les modalités de mise en œuvre de la réforme et notamment sur l'insuffisance des moyens, et d'autre part, sur l'inspiration générale du projet. Le fait que la loi Royer, qui ouvrait la possibilité d'un préapprentissage dès 14 ans, n'ait pas été dénoncée par Haby, devenait la pierre de touche d'une réforme, suspectée, sous des dehors démocratiques, de répondre d'abord aux besoins des industriels. Au regard de ces critiques, l'hypothèse formulée par Haby d'une opposition avant tout stratégique de syndicats de gauche contre un gouvernement de droite n'est pas à exclure[2933].Ce contexte rejaillit lors de la séance du 14 décembre 1975. La discussion s'ouvrit par des déclarations générales rappelant l'opposition des différents organismes représentatifs à la réforme Haby.

De plus, l'examen des programmes faisait suite à l'examen des nouveaux horaires, unanimement critiqués par les représentants syndicaux. En effet, ces horaires prévoyaient notamment la suppression d'une heure hebdomadaire en français, les éventuelles heures de soutien étant réservées aux élèves en difficulté. En outre, le principe du dédoublement de la classe pour certaines heures de cours, lorsque les effectifs étaient supérieurs à 24 élèves, était supprimé. Cette suppression se justifiait, aux yeux du ministère, par la politique volontariste de réduction des effectifs à moins de 25 élèves par classe[2934]. En dépit des apparences, l'équivalence entre l'ancienne et la nouvelle formule n'était pas totale.

D'une part, pour le professeur, cette mesure se traduisait par l'augmentation du nombre de classes sous sa responsabilité : en effet, au lieu de consacrer à une classe de 6e, 3 heures en classe entière et 6 heures en demi-groupe, soit 9 heures au total, il ne lui consacrerait plus que 6 heures compte-tenu de l'heure de soutien L'alourdissement de la charge de travail, en terme de copies à corriger, de réunions diverses, de suivi des élèves, était considérable. D'autre part, d'un point de vue pédagogique, le gain pour les élèves n'était pas évident. En échange d'effectifs certes plus limités qu'auparavant pour toutes les heures de cours, le professeur perdait toute possibilité de pratiquer des exercices en petit groupes de 13 à 18 élèves. Cette réforme affectait directement 50% des classes de premier cycle. En

[2933] René Haby par lui-même, op. cit., p. 87.
[2934] Note de Vandevoorde, directeur des collèges par intérim, datée du 6 juin 1978, à Rancurel, conseiller technique au cabinet de Christian Beullac, sur les objections faites aux horaires de 6e et 5e et les réponses à y apporter, CAC 2000222/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

effet, d'après les statistiques disponibles pour l'année scolaire 1975-1976, les classes ou divisions de premier cycle accueillant de 26 à 35 élèves représentaient 47,7% du total, celles accueillant de 36 à 40 élèves, 0,3%[2935]. Enfin, la proposition d'horaires anéantissait, en pratique, la possibilité d'un « approfondissement », prévu pourtant par la loi. Jean-Daniel Camus n'avait pas manqué de signaler aux présidents que cela apparaîtrait comme une « *pure et simple duperie* » aux yeux des professeurs[2936]. Dès le débat de la séance, la plupart des représentants syndicaux annoncèrent qu'ils ne pourraient voter pour les programmes en raison de leur opposition de principe à la réforme.

En dépit de ce contexte défavorable, l'accueil réservé aux programmes de français fut loin d'être mauvais. Afin de donner une vue plus complète des transformations envisagées, l'inspection générale des lettres, avec l'accord de la direction des collèges, avait adressé aux différents élus un texte long de trente et une pages correspondant non seulement aux futurs programmes, mais également à une partie des instructions. Les représentants du SNES, Hinard, et du SGEN, Lherbier, en saluèrent les aspects positifs et prirent acte de la volonté de rénovation que ces textes reflétaient. Simon, porte-parole du SNALC, évoqua une impression « *plutôt favorable* », tandis que Zilber, du SNC concéda que ces « *objectifs [n'étaient] pas mauvais* » et que « *sous certains aspects, ils [étaient] même meilleurs que les programmes antérieurs* »[2937].

Cette approbation d'ensemble n'excluait pas toute critique. Hinard fut, de loin, le plus précis dans ses remarques. Reprenant certains détails du texte, il suggéra des améliorations touchant à la fois à la présentation du programme de grammaire et à la liste des auteurs proposée. L'inspection générale prit en compte ces suggestions[2938]. Lherbier émit quelques réserves sur la terminologie grammaticale, et s'interrogea sur la possibilité « *matérielle et morale de […] mettre en œuvre* » ce nouveau programme, étant donné le faible équipement des établissements, l'absence de recyclage linguistique pour les maîtres, et le silence du texte sur la responsabilité du style d'enseignement des professeurs sur les blocages de certains élèves. L'orientation de ses critiques laisse penser qu'il avait eu entre les mains les remarques de l'AFEF. Il n'en avait pourtant retenu que les aspects les plus généraux, sans

[2935] Note d'information n° 76-24 du 20 juillet 1976, « Répartition des classes et des divisions selon l'importance des effectifs. Nombre moyen d'élèves par classe. Enseignement public du 1er et du 2ème degrés », p. 5, tableau III « Répartition (en valeur relative) des classes et des divisions selon l'importance de leurs effectifs ». Le détail des données par niveau (6e, 5e, 4e, 3e), qui serait plus pertinent encore pour notre étude, n'est malheureusement pas fourni.
[2936] Note de Jean-Daniel Camus à l'attention du président de la République, 11 juin 1976, 5 AG/3 1698.
[2937] Compte rendu intégral des débats au conseil de l'enseignement général et technique, séance du 14 décembre 1976, vol.2, p.3, CAC, 19870547/19.
[2938] Suppression d'Anouilh de la liste d'auteurs, et adjonction des lettres de Pline le Jeune.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

reprendre à son compte les critiques plus techniques, sinon de façon globale, en incriminant la terminologie grammaticale. Simon s'inquiéta de la référence à la « *langue d'aujourd'hui* » dans les programmes : n'était-ce pas ouvrir la porte au « *jargon* » des médias ? Il demanda surtout quelques précisions sur le temps devant être consacré aux apprentissages traditionnels de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. Mais par delà ces remarques qui reprenaient surtout les chevaux de bataille respectifs de ces différents syndicats, une critique revint dans toutes les bouches : la rénovation à laquelle appelaient ces textes était lourdement compromise par la suppression des travaux dirigés prévue par les futurs horaires. Formulée d'abord par Hinard, cette critique fut successivement reprise par les représentants du SGEN, de la FEN, du SNALC et du SNC.

En raison de l'opposition de principe des syndicats à la réforme, le texte ne fut approuvé que par 28 voix contre 27. Le compte rendu ne donne malheureusement pas le détail des votes et ne permet pas de connaître la position de ceux qui ne s'étaient pas exprimés en séance. Quoi qu'il en soit, la teneur des débats qui précédèrent le vote, l'accord qui prévalait visiblement sur les orientations générales du texte, font apparaître le rejet des syndicats comme l'expression d'une opposition de principe à la réforme, et d'un rejet, déjà exprimé lors d'un vote précédent, des aménagements horaires prévus par le ministère. C'est bien ainsi qu'il fut interprété au ministère[2939].

Pour des raisons stratégiques, les syndicats affichèrent des positions beaucoup plus tranchées dans leurs publications. Ainsi le SNES fit précéder le paragraphe consacré à l'examen des programmes de français de la mention suivante, en gras, «*Médiocrité et utilitarisme*». Tout en dénonçant, conformément à ce qui avait été dit en séance, la suppression d'une heure de cours et la disparition des travaux dirigés, l'auteur de l'article reprochait également aux programmes de rester « *très en retrait par rapport aux exigences d'une véritable rénovation de l'enseignement du français* », en dépit de « *modulations "modernistes"* » [2940]. La critique du SGEN était tout aussi virulente[2941]. En réalité, mis à part le problème des conditions matérielles et de la formation des enseignants, la rénovation proposée par le ministère semblait globalement répondre aux attentes des syndicats.

[2939] Note de Marcel Pinet, direction générale de la programmation et de la coordination à l'attention du ministre de l'Éducation, 15 décembre 1976, AN, 5 AG 3/1698 ; note de Jean Penard, chargé de mission au cabinet du ministre de l'Éducation, 16 décembre 1976, AN, 5 AG 3/1698.

[2940] *US*, n° 15, 12 janvier 1977, p. 10.

[2941] « Faire du neuf avec du vieux », *SU*, n° 695, 17 janvier 1977, pp. 11-14. *SU* cite l'AFEF, l'APHG, l'APSES, L'union des physiciens, l'APMEP, toutes très critiques sur les programmes. Les sous-titres de l'article sont explicites : « Fausse liberté », « Fausses fenêtres », « Réelle incohérence », « Soutien à la sélection », « Économies d'abord ».

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Le programme et instructions de français pour les classes de 6e et 5e entérinaient donc des évolutions largement acceptées par l'ensemble des représentants du second degré. La modernisation de cet enseignement, souhaitée aussi bien par le ministre Haby que par l'inspecteur général Faucon, chargé de la rédaction des textes, avait rencontré l'assentiment des organisations représentatives. Les voix dissonantes que l'UNI ou certains professeurs de l'enseignement supérieur et de classes préparatoires avaient pu faire entendre lors de la phase de concertation préalables n'avaient guère pesé dans l'élaboration des textes. Mais l'inspection générale n'avait pas souhaité donné à cette rénovation la dimension symbolique dont l'investissait l'AFEF. En ignorant les uns et les autres, l'inspection générale avait, en définitive, respecté l'orientation de la majorité des organisations représentatives, comme en attestent les prises de parole au conseil d'enseignement.

3. L'EAF : levier de la rénovation ou miroir des incertitudes ?

La réforme du baccalauréat de français en 1968-1969 avait symboliquement ouvert la voie à la rénovation de l'enseignement du français dans le second cycle, en supprimant la contrainte que faisaient peser jusque là sur l'enseignement les sujets portant sur une œuvre ou un auteur précis. Elle avait aussi confirmé la place du français comme discipline de formation générale : rétablies dans toutes les sections, les épreuves anticipées de français, écrites et orales, du baccalauréat de l'enseignement du second degré étaient identiques quelle que soit la série. Ce schéma subit un dernier ajustement en août 1972 : dans les sections scientifiques, les coefficients de l'épreuve écrite passèrent de 1 à 2, ceux de l'épreuve orale restant à 1[2942]. Cette modification renforçait le poids du français dans l'enseignement du baccalauréat ; elle rétablissait aussi le privilège de l'écrit.

Si les exercices proposés étaient d'abord conçus pour correspondre à une certaine idée de l'enseignement du français, ils n'en constituaient pas moins, en tant que tel, des genres qu'il fallait bien codifier pour pouvoir en harmoniser la correction. C'était notamment le cas de l'épreuve de résumé ou analyse et discussion – sujet de type I – introduit en 1966 et qui n'avait pas encore trouvé sa forme définitive. Une circulaire du 3 décembre 1971 fixa quelques principes relatifs au choix des textes et aux critères de notation : pas de proportion imposée pour la réduction du texte, inutilité de l'introduction et de la conclusion, évaluation globale du résumé et de la discussion[2943].

[2942] Arrêté du 17 août 1972, « Épreuves du baccalauréat de l'enseignement du second degré », *JORF*, 1er septembre 1972, p. 9387.
[2943] Circulaire n°71-401 du 3 décembre 1971, « Instructions concernant les épreuves écrites du baccalauréat de l'enseignement du second degré en 1972 », *BOEN*, n°46, 9 décembre 1971, pp. 2097-2989.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Par delà ces questions techniques, la circulaire abordait aussi un problème de fond : le choix de l'objet de discussion. Selon la formule choisie en décembre 1969, le choix du sujet de discussion, laissé au candidat, pouvait porter sur un « *thème annexe* ». Cette formule n'avait, semble-t-il, pas donné satisfaction[2944]. La circulaire de décembre 1971 ajoutait désormais que le thème retenu devait « *offrir dans le texte une réelle consistance et ne pas fournir abusivement l'occasion de développements généraux et tout faits* »[2945]. La discussion, qui ne pouvait être évaluée ni sur des critères rhétoriques – ce n'était pas le discours du XIXe siècle – ni sur les connaissances des élèves – il n'y était pas question de littérature – posait d'épineux problèmes.

En réalité, passé l'effet initial de libération des initiatives, l'EAF pâtit bientôt des incertitudes et des désaccords du corps enseignant sur l'objet même de l'enseignement du français. La remise en cause des épreuves de français au baccalauréat n'était pas neuve, mais la critique de l'examen prit une nouvelle tournure dans le courant des années 1970 : on ne se contentait plus de blâmer la pertinence des exercices et des sujets, l'on s'inquiétait désormais de l'arbitraire qui présidait au rituel de l'EAF.

Cette dénonciation n'était pas le fait de candidats malheureux, mais, au premier chef, des professeurs eux-mêmes, par la voix de leurs associations de spécialistes. Sur les sept vœux présentés par la Franco-Ancienne au groupe contenu Haby du printemps 1975, deux portaient sur le baccalauréat : le premier sur l'organisation générale de l'examen, le second sur les sujets de français. Ce dernier comportait en tout douze propositions, visant à définir précisément ce qui était attendu des candidats pour chacun des sujets, et à garantir l'application de ces règles dans la correction. L'essentiel de la réaction de l'APL au projet de programmes élaboré par l'inspection générale en 1977 porta, significativement, sur la nature des épreuves de baccalauréat et sur les critères de correction[2946]. La question fut à nouveau débattue en assemblée générale le 21 mai 1978, en prévision d'une audience avec l'inspecteur général Faucon, prévue pour le 2 juin 1978.

L'AFEF n'était pas en reste. Lors d'une entrevue avec le doyen de l'Inspection générale Faucon le 30 novembre 1976, Claude Burgelin et Claude Hubert soulevèrent eux aussi le problème du baccalauréat et réclamèrent, là encore, une clarification des règles. L'association publia plusieurs documents sur ce sujet dans les suppléments au *Français*

[2944] C'est ce qui ressort aussi d'une enquête menée par l'AFPF et les CRAP en 1970, Jacqueline Brisson, « À propos de l'épreuve de français au baccalauréat », *FA*, n°11, octobre 1970, pp. 59-64.
[2945] Circulaire n°71-401 du 3 décembre 1971, « Instructions concernant les épreuves écrites du baccalauréat de l'enseignement du second degré en 1972 », *BO*, n°46, 9 décembre 1971, p. 2988.
[2946] *BSPFLA*, n° 4, novembre décembre 1977, p. 17-19)

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

aujourd'hui numéro 33 de juin 1976 et 47 de septembre 1979. En outre, sur les cinq articles signés par des membres de l'AFEF dans le *Monde de l'éducation* en 1978, deux portèrent sur le baccalauréat, le premier sur l'oral en juin 1978, le second sur l'écrit en novembre 1978[2947].

À l'AFEF, comme à la SPFLA, l'on s'inquiétait de l'effet délétère, sur les élèves, et sur les professeurs, d'un examen dont les rapports avec la pratique scolaire étaient incertains. Odile Guillot et Geneviève Moure, membres du bureau de la régionale de Toulouse, concluaient ainsi le passage en revue des sujets tombés à la session de 1978 : « *En sanctionnant les élèves en fin de première par un examen de français trop difficile, parce qu'incohérent, on renforce l'impression d'insécurité qui rend l'école actuelle si insoutenable aux élèves* »[2948]. À l'assemblée générale de mai 1980, plusieurs adhérents réclamèrent la mise en place d'un groupe de travail sur le baccalauréat, afin de pallier les difficultés rencontrées.

Certes, l'AFEF comme la Franco-Ancienne, plaidaient pour une meilleure organisation de l'épreuve, susceptible d'atténuer les difficultés : diminution du nombre de candidats examinés chaque jour, commission d'harmonisation pour la correction, préparation collective des sujets etc. Mais aucune des deux associations ne semblait considérer que ces dispositions matérielles suffiraient à réduire les aléas de l'examen : cela supposait une réflexion d'ensemble sur l'enseignement du français dans le second cycle. « *Le corps enseignant n'est plus homogène et il y a un arbitraire certain* », constatait-on à l'assemblée générale de la SPFLA en 1978 [2949].

Les problèmes posés par l'écrit et par l'oral n'étaient pas de même nature. À l'écrit se manifestaient de manière criante les contradictions dans lesquelles était empêtré un enseignement du français auquel on refusait la spécialisation littéraire. Sur les trois épreuves de français, deux – l'essai littéraire et l'épreuve de résumé et de discussion – ne portaient pas spécifiquement sur des sujets littéraires. L'enseignement du français ne devait-il pas préparer l'élève à manier la langue dans toutes les circonstances et non pas seulement pour disserter des problèmes littéraires ? Mais puisqu'il n'était pas question de remettre à l'honneur les lieux communs de la rhétorique qui hantaient les discours du XIXe siècle, l'élève devait s'en remettre à sa sensibilité, à sa culture, sur des sujets que le professeur de français n'était pas

[2947] Marie-France Azéma, Claude Hubert, « À quoi sert l'oral de français du bac ? », *Le Monde de l'éducation*, juin 1978, pp. 52-53 ; Odile Guillot, Geneviève Moure, « Bac : une épreuve impossible », *Le Monde de l'éducation*, novembre 1978, pp. 56-57.
[2948] Odile Guillot, Geneviève Moure, art. cit., p. 56.
[2949] Assemblée générale du 15 mai 1978, *BSPFLA*, n° 7, septembre-octobre 1978, p. 11.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

appelé à étudier en classe, ou, s'il s'agissait du cinéma ou des arts visuels, qu'il n'avait pas toujours les moyens d'aborder sérieusement.

Cette situation était dénoncée, dans des termes fort proches, par l'APL et par l'AFEF, qui s'inquiétaient l'une et l'autre de cette propension des épreuves de français à évaluer des qualités et des connaissances qui ne pouvaient guère être acquises dans l'école. Pour la Franco-Ancienne, la réponse était simple : elle résidait dans un recentrage de l'enseignement et de l'examen sur les textes et les questions littéraires, et dans la clarification des critères d'évaluation, excluant tout ce qui avait trait à la sensibilité personnelle ou à l'authenticité. Pour l'AFEF, qui défendait par ailleurs la possibilité, pour le professeur de français, d'étudier avec ses élèves des thèmes, sans se limiter à l'étude littéraire des textes, de s'ouvrir aux apports de la philosophie, de l'histoire, de la sociologie, les conclusions ne pouvaient être aussi tranchées. Aussi, sans se prononcer clairement sur l'orientation des épreuves, l'AFEF plaidait-elle pour une mise en cohérence des pratiques de classe et des sujets d'examen.

À l'oral, l'évaluation des élèves achoppait, de façon plus aigüe encore, sur la concurrence qui s'exerçait sur le terrain entre l'étude d'œuvres complètes et celle de morceaux choisis. Il n'est pas étonnant que l'AFEF, vigoureuse promotrice de l'étude des œuvres intégrales, ait été la plus explicite sur ce thème. En principe, les professeurs de français pouvaient alterner ces deux approches et la liste d'oral présentée par chaque élève devait refléter le travail effectué en classe. Dans les faits, l'examen consistait le plus souvent à interroger l'élève sur les pages précisément expliquées en classe, soigneusement signalées par la liste. Cette pratique avait deux défauts. D'une part, seule l'étude de fragments était « *payante* » pour l'examen, et le professeur qui privilégiait les approches transversales risquait ainsi de défavoriser ses élèves. D'autre part, les candidats pouvaient fort bien apprendre et réciter devant l'examinateur l'explication délivrée en classe si bien que c'était le collègue, et non l'élève, qui était, dans les faits, évalué à l'examen. Là encore, les règles de l'examen semblaient mal accordées avec les pratiques théoriquement autorisées dans les classes.

Sur ce point, Claude Hubert et Marie-France Azéma, membres du bureau national de l'AFEF, n'hésitaient pas à formuler des propositions radicales : exiger, par exemple, des candidats qu'ils ne présentent que des titres de textes complets[2950]. C'était là, se placer en porte-à-faux par rapport à la SPFLA. Celle-ci jugeait que l'étude exclusive de textes

[2950] Claude Hubert, Marie-France Azéma, art. cit., p. 52.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

complets risquerait de bannir des classes des œuvres se prêtant mal à cette approche. Les propositions adressées par cette association à l'inspection générale prévoyaient, en conséquence, qu'à chaque niveau seraient étudiées des œuvres complètes et des morceaux choisis, selon une répartition fixée par un programme national. À l'écrit comme à l'oral, il semblait difficile de tirer le baccalauréat de français du discrédit dont il était victime sans clarifier, du même coup, la nature, les objectifs et les pratiques de l'enseignement dispensé dans les classes du second cycle.

L'inspection générale, en dépit des propos plutôt rassurants tenus aux représentants des associations[2951], n'était pas insensible à ces problèmes. La teneur des circulaires publiées en 1976 et 1978 pour clarifier la nature des épreuves du baccalauréat portait la trace de ses propres inquiétudes tout autant qu'elle attestait de l'éclatement des pratiques. Les précisions apportées sur la liste de textes présentée par le candidat à l'oral sont, à cet égard, doublement significatives. Une circulaire de mai 1976 stipula que les listes devaient comporter « *au moins sept ou huit noms d'auteurs appartenant à des époques variées* ». En mars 1978, s'y greffa un nouvel impératif : « *que plusieurs genres y soient représentés* »[2952]. Il ne s'agissait pas, bien évidemment, de modifier le sens de l'épreuve, mais de rappeler ce qui relevait de l'évidence pour les auteurs des premières circulaires : il fallait, en classe de français, étudier des œuvres littéraires, en nombre important, de genres et d'époques variés. Qu'un rappel à l'ordre fût nécessaire témoignait que cette évidence n'était pas aussi partagée que l'aurait voulu l'inspection.

S'agissait-il de faire du baccalauréat un instrument de conservation de l'enseignement littéraire ? Pas nécessairement. Pour l'oral, la circulaire du 20 mars 1978 fit droit à une réclamation de l'AFEF : les listes ne devaient plus indiquer « *les auteurs étudiés et les textes qui ont été, au cours de l'année, l'objet de lectures contrôlées ou d'explications* » – formule auparavant en vigueur – mais « *les œuvres et, éventuellement, les textes isolés qui ont donné lieu, au cours de l'année, à des lectures suivies, à des explications, à des travaux divers* »[2953]. Les précisions apportées sur l'écrit par la circulaire du 4 décembre 1978 prémunissaient aussi les professeurs contre la tentation de refaire du baccalauréat un examen d'histoire littéraire. Dans l'épreuve du commentaire composé, « *le candidat*, précisait-la circulaire, *[….] n'a pas à faire servir ses observations à l'illustration d'un chapitre d'histoire littéraire : les*

[2951] Compte rendu de l'entretien avec Louis Faucon, 30 novembre 1976, *FA*, supplément au n°37, mars 1977, pp. 6-9.

[2952] Circulaire n°78-123 du 20 mars 1978, Épreuves orales du baccalauréat de l'enseignement du second degré à partir de 1978, *BO*, n°13, 30 mars 1978, pp. 1082-1083.

[2953] *Ibid.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

connaissances qu'il possède en ce domaine sont pour lui un adjuvant précieux, mais ce qui lui est essentiellement demandé, c'est de manifester un sentiment sincère et d'exercer une libre réflexion »[2954].

Suivait, pour le troisième sujet – l'essai littéraire – une curieuse définition par la négative. « Il ne s'agit donc, précisait la circulaire, ni d'une "question de cours" portant sur un ouvrage, un auteur, un mouvement impérativement désigné, ni d'un débat de doctrine portant sur la définition théorique d'un genre, la genèse ou les effets généraux des productions de la littérature »[2955]. Pas encore débarrassé du spectre de l'histoire littéraire, le baccalauréat voyait surgir un péril nouveau : la théorie littéraire, transposition dans le second degré, des notions et des idées que l'essor de la nouvelle rhétorique et le développement de la littérature générale et comparée avaient diffusées dans l'enseignement supérieur.

Ces nouvelles recommandations ne résolurent guère le problème. Fallait-il y voir seulement la conséquence de leur mauvaise diffusion, comme le suggérait l'IPR Gilbert Schilling[2956] ? En septembre 1981, lors de son séminaire de rentrée, l'inspection générale des lettres mit à l'étude les problèmes du français au baccalauréat : « *catastrophe docimologique* », selon les termes du compte rendu, qui mentionnait encore les 18 000 courriers adressés par le ministère en réponse aux réclamations des parents[2957]. Le problème était de taille. Barrage contre le retour de l'histoire littéraire, les épreuves du baccalauréat ne pouvaient, à elles seules, donner un contenu clairement identifiable à l'enseignement du français en second cycle : bien au contraire, l'examen jetait une lumière crue sur les incertitudes relatives au corpus des textes étudiés, à leurs modalités d'analyse, aux notions susceptibles d'être enseignées etc. Si la réforme du BEPC, l'introduction de la nomenclature grammaticale, les nouveaux programmes de 6e et 5e, témoignaient d'un relatif consensus sur les voies à emprunter pour moderniser l'enseignement de la langue, la littérature restait la pierre d'achoppement de la rénovation.

[2954] Circulaire n°78-436 du 4 décembre 1978, « Épreuves écrites du baccalauréat de l'enseignement du second degré à partir de 1979. Choix des sujets », *BO*, n°45, 14 décembre 1978, p. 3115.
[2955] *Ibid.*, *pp.* 3115-3116.
[2956] Rapport de l'IPR de lettres Gilbert Schilling sur les problèmes de communication au sein du système éducatif, 5 décembre 1980, transmis au doyen de l'inspection générale de lettres par un courrier du 8 décembre 1980, CAC, 20070034/1.
[2957] Compte rendu de la réunion du collège de l'inspection générale de lettres, « Bernières VII », 28 septembre-2 octobre 1981, CAC, 20070034/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

D. Héritage, noyau dur et barrières : le programme d'auteurs au cœur de la polémique

Aux propositions de programmes de 1972, l'inspection générale avait joint une liste d'auteurs qui n'était ni impérative, ni limitative. Ce choix, qui donnait satisfaction aux attentes des réformateurs, correspondait à la nouvelle formule du baccalauréat ; il marquait aussi l'aboutissement d'une évolution de l'inspection générale, qui avait elle-même souhaité, dans les années 1960, assouplir la contrainte des programmes et ouvrir davantage le champ des initiatives laissées aux professeurs. Pourtant, la liste impérative d'auteurs fit un retour en force dans les projets de programmes réalisés en 1976-1977 pour les classes de 4e et 3e et pour le second cycle. Les controverses déclenchées par cette initiative contraignirent l'inspection à revenir sur ses décisions initiales, du moins pour le second cycle, et à chercher d'autres façons de reprendre le contrôle du corps enseignant.

1. Aux origines du noyau dur : le tournant de 1977

L'on a coutume – et nous avons parfois adopté ce cadre – d'examiner séparément l'évolution du français en premier et second cycles. Dans le cas précis de la « réforme Haby », cette coupure est, malgré les apparences, artificielle. René Haby avait initialement prévu de remodeler simultanément contenus et structures de l'école élémentaire, du collège et du lycée. Les groupes « contenu » du printemps 1975 avaient examiné le sort du français dans toute la scolarité, et l'inspection générale, à la demande du ministère, commença à travailler, dès le premier trimestre1976, sur les programmes de la 6e et de la 2nde. En avril 1976, les calendriers prospectifs adressés par le cabinet de René Haby à Matignon et à l'Élysée fixaient encore à la rentrée de septembre 1977 l'entrée en vigueur de la réforme dans les classes de CP, 6e et 2nde[2958], et prévoyaient en conséquence que les programmes de ces classes seraient examinés par les conseils d'enseignement à l'automne 1976.

La réforme du second cycle fut une première fois repoussée, de la rentrée 1977 à la rentrée 1978, pendant l'été 1976. L'accueil mouvementé réservé à la réforme des collèges et les critiques suscitées par les propositions de René Haby pour le second cycle incitèrent Valéry Giscard d'Estaing à la prudence[2959]. En octobre 1976, les documents émanant du cabinet du ministre n'envisageaient plus qu'une application de la réforme en 2nde à la rentrée

[2958] Fiches datées du 13 avril 1976, recensant, de 1976 à 1980, les mesures à mettre en œuvre pour l'application de la réforme, adressées par Michel Denieul, directeur de cabinet de René Haby, à Raymond Soubie, conseiller du premier ministre pour les affaires sociales et culturelles, et en copie à Yves Cannac, secrétaire général adjoint de la présidence de la République, dossiers de Jean-Daniel Camus, 5 AG3/ 1695.
[2959] *René Haby…*, *op.cit.*, pp. 98-99.

1978, et encore ce délai ne figurait-il qu'à titre d'hypothèse[2960]. L'inspection générale travailla donc conjointement sur les projets de programme du second cycle et ceux des classes de 4e et 3e. Cette coïncidence mérite d'être soulignée car elle met en évidence l'unité d'inspiration qui conduisit l'inspection générale à fixer une liste d'auteurs conséquente pour l'ensemble de ces classes. Divers éléments permettent d'éclairer ce choix.

Mentionnons tout d'abord le rapport du groupe de travail mis en place à la demande de Valéry Giscard d'Estaing, sur le « savoir commun à l'issue de la scolarité obligatoire ». On ne dispose malheureusement pas d'informations sur la composition de ce groupe. Le rapport, daté de février 1977, et intitulé « Savoirs et savoir-faire à l'issue de la scolarité obligatoire », définissait, pour chacune des disciplines, une liste de connaissances et de compétences exigibles des élèves à l'issue de la 3e[2961]. Pour le français, la liste dressée par les rapporteurs détonnait tant avec le style traditionnel des instructions – reflet d'une conception littéraire de la langue – qu'avec l'approche scientifique fondée sur les concepts de la linguistique ou des sciences humaines. C'était un énoncé de compétences et de savoirs tels que pouvait les appréhender le sens commun, en référence à des expériences concrètes.

Le rapport distinguait cinq domaines : l'expression orale, l'analyse de textes et d'informations, l'utilisation d'une documentation, la pratique de l'expression écrite, la connaissance du patrimoine littéraire français et étranger. Par la place faite à l'expression orale, à l'analyse des supports non littéraires, aux diverses formes d'expression écrite – y compris des écrits à visée pratique – il optait résolument pour une modernisation de l'enseignement du français à des fins utilitaires.

En revanche, pour l'étude de la littérature, il reprenait à l'identique le cadre légué par une tradition depuis longtemps désavouée. Dans le domaine littéraire, les acquis se limitaient au fait d'avoir « *lu et expliqué* », nombre d'extraits du patrimoine français, et quelques œuvres classiques du XVIIe siècle – y compris *Esther* et *Athalie* ressuscitées pour l'occasion - de connaître et de situer dans le temps des noms d'auteurs et de maîtriser quelques « notions d'histoire littéraire », d'avoir lu des extraits d'œuvres anciennes ou étrangères, et d'avoir appris quelques poèmes. Exception faite de la modernisation du corpus – figuraient, pour le XXe siècle, Claudel, Éluard et Aragon – les auteurs du rapport revenaient à la conception de l'enseignement littéraire qui était en vigueur avant la réforme des programmes

[2960] Proposition de calendrier du 22 octobre 1976, adressées par Denieul à Raymond Soublie et à Yves Cannac, Dossiers de Jean-Daniel Camus, 5 AG3/1695.
[2961] « Savoirs et savoir-faire à l'issue de la scolarité obligatoire », document d'étude du ministère de l'Éducation, février 1977, 30 p., 5 AG 3 / 1698.

de collège de 1962-1964. Dès cette date, rappelons-le, l'inspection générale avait privilégié les œuvres complètes sur les extraits, retiré du programme de troisième les notions d'histoire littéraire et limité les prérogatives du XVIIe siècle en sacrifiant, entre autres, *Esther*, unanimement rejetée par les élèves ! Au total, c'était la curieuse alliance du modernisme utilitariste et du conservatisme culturel. Le rapport restaurait, en tout cas, la notion de programme d'auteurs.

À examiner les programmes de 4e et 3e, il semblerait que l'inspection générale n'ait guère été contrainte par ce cadre. Les textes qu'elle proposa pour la 4e et la 3e s'inscrivaient dans le prolongement direct de ceux qu'elles avaient élaborés pour les classes précédentes : mêmes objectifs, mêmes formules. Elle ne s'en détachait nettement que sur un point : la liste d'œuvres explicitement nommées était beaucoup plus étoffée que pour la 6e et la 5e. Les instructions s'en expliquaient :

> *« Des œuvres du passé, témoignant de l'effort des hommes pour améliorer leur condition matérielle et morale, pour promouvoir le rôle de l'esprit, pour créer de la beauté, aident à saisir le présent. Réduire leur part dans l'enseignement du français, ce serait, contrairement à l'équité, priver les adolescents, peut-être pour longtemps, de grands profits et de grandes joies […]*
> *C'est pourquoi, dans la partie du programme qui concerne les textes d'auteurs français, une première section est consacrée à des œuvres qui, en raison de leur intérêt et de leur valeur, doivent être rencontrées au cycle d'orientation »*[2962].

Fallait-il y voir l'effet des impératifs formulés par le rapport ? Compte tenu du fait que les autres propositions du rapport ne trouvaient guère d'échos dans le projet de programmes, on peut penser plutôt que sans jouer un rôle décisif, il eut surtout pour effet de conforter l'inspection dans ses choix.

Dans le même esprit et avec les mêmes justifications, le projet de 1977 pour les classes de seconde et première, réintroduisait lui aussi un programme d'auteurs :

> *« Les élèves du cycle de détermination ne doivent pas ignorer les auteurs de leur temps. Mais les œuvres les plus récentes ne sont pas nécessairement les plus aisées à comprendre, et celles qui provoquent le plus vivement leur curiosité en leur procurent pas toujours le meilleur profit. Proches ou éloignées, celles qu'il importe de leur faire connaître sont celles qui apportent le plus à leur formation.*
> *Dans cet esprit, on ne saurait admettre que certains d'entre eux, arrivant au moment où vont s'achever leurs études de français, n'aient jamais abordé des auteurs qui comptent parmi les plus représentatifs de notre patrimoine culturel : ce serait, contrairement à l'équité, les priver, peut-être pour la vie, de grands enrichissements et de grandes joies. C'est pourquoi le Programme désigne, dans une première liste allant*

[2962] Circulaire n°78-390 du 16 novembre 1978, « Enseignement du français dans les classes de quatrième et troisième des collèges », *BO*, n°spécial 1, 14 décembre 1978, p. 47.

du XVIe siècle à nos jours, un nombre limité de poètes et de prosateurs qu'il est indispensable d'avoir rencontrés. Une seconde liste présente des suggestions complémentaires »[2963].

La liste était conséquente : dix-huit auteurs sur la liste impérative, vingt-cinq auteurs sur la liste facultative. René Haby avait d'ailleurs fait savoir à l'inspection que la partie obligatoire du programme lui paraissait « *un peu lourde* »[2964]. S'agissait-il d'une version antérieure à celle que nous possédons, ou l'inspection générale avait-elle écarté l'objection du ministre au motif qu'il s'agissait d'un programme expérimental ? Nous ne pouvons malheureusement pas trancher. Cette remarque prouve, en tout cas, qu'il donnait son approbation au principe de la liste d'auteurs impérative. Il ne s'agissait pas, pourtant, de restaurer à l'identique l'enseignement littéraire tel qu'il était dispensé dans les années 1950. En effet, le projet de programme et d'instructions, s'inscrivant dans la lignée des programmes de collège, conservait un certain nombre d'innovations introduites dans les projets expérimentaux : l'enseignement de la langue y trouvait sa place, sous la rubrique « *communication et expression* », de même que l'étude thématique, l'utilisation des textes non littéraires ou le recours aux « *tendances de la critique contemporaine* ».

Si les programmes de 4e et 3e et ceux de 2nde et 1ère furent probablement rédigés à peu près à la même époque, leur diffusion suivit un calendrier tout différent. La réforme du lycée étant repoussée au plus tôt à la rentrée 1978, l'inspection générale profita de ce délai supplémentaire pour soumettre les nouveaux programmes à expérimentation. Cette expérimentation n'eut pas du tout la même ampleur que la précédente – que, d'ailleurs, elle n'interrompit pas. En revanche, les programmes de 4e et 3e ne furent divulgués que très tardivement, au printemps 1978. Ce fut donc à propos des programmes de 2nde et 1ère que s'ouvrit une controverse qui se déploya successivement dans trois espaces différents : sur le terrain, à l'initiative de l'AFEF, dans le secret du ministère à propos des programmes de 4e et 3e, et, finalement, dans la presse.

2. Trois espaces pour une controverse : la querelle du « Grand Auteur »

* Liste impérative ou liberté professionnelle : la mobilisation dans les lycées

Le projet élaboré par l'inspection générale fut diffusé par l'AFEF en septembre 1977, dans son supplément, grâce à l'indiscrétion d'une des six équipes chargées de son expérimentation. Sans y être explicitement invitées par l'inspection générale, les deux

[2963] « Enseignement du français dans les classes de seconde et première », projet de programme de l'inspection générale reproduit dans *FA*, supplément au n°39, septembre 1977, p. 12.
[2964] Courrier de René Haby à Louis Faucon (s.d., printemps 1977), dossier individuel de Louis Faucon, CAC, 19840400/251.

associations de spécialistes purent donc faire entendre leurs voix. Si l'abandon provisoire du projet semble avoir relevé de considérations politiques générales, rien n'interdit de penser que ces interventions, et notamment celle de l'AFEF, ont pesé dans la réécriture ultérieure des programmes.

Disposant, sans doute par le biais du *Français aujourd'hui*, du texte de l'inspection générale, la Société des professeurs de français et de langues anciennes réagit dans les pages de son bulletin par un texte de trois pages, adressé par courrier à l'inspection [n° 4, daté de novembre décembre 1977, mais paru début 1978]. Nul détail n'étant donné sur l'élaboration de ce texte, tout laisse croire qu'il fut le fait d'un petit nombre de responsables nationaux membres du comité, ou, plus vraisemblablement encore, du bureau. Ce texte ne suscita aucun courrier favorable ou défavorable, et la question ne fut pas mise à l'ordre du jour de l'assemblée générale du 21 mai 1978. Il est difficile, dans ces conditions, de juger de la représentativité du jugement porté sur les propositions de l'inspection.

Exception faite des réserves, rappelées plus haut, relatives aux sujets du baccalauréat, la société des professeurs de français et de langues anciennes accueillit ces propositions favorablement. Elle se félicita, notamment, « *d'y retrouver plusieurs des propositions qu'elle [avait] formulées depuis longtemps, notamment lors des Commissions de réforme de l'enseignement.* » (n4, p. 17), et approuva « *le principe d'un programme national d'auteurs qui interdise que des élèves puissent terminer leur scolarité sans avoir eu un contact personnel avec les grandes œuvres du passé* » (p. 18). Pour les instructions, les commentaires de la société se bornaient à rappeler que la classe de français ne devait pas se transformer en classe de technique littéraire, et que le large éventail de possibilités offertes aux professeurs ne devait pas nuire à la prédominance des travaux écrits et des explications orales de textes. Dans l'ensemble, la Société approuvait l'orientation plus directive prise par l'inspection générale, par rapport au projet expérimental de 1972 : le frein apporté à l'expérimentation de nouvelles pratiques, et le cadre fixé à l'initiative des professeurs, lui semblaient salutaires et répondaient à ses attentes.

La réaction de l'AFEF fut, sur la forme, comme sur le fond, en tout point opposée. Le supplément du *Français aujourd'hui* se fit, de juin 1977 à septembre 1978, le reflet d'une campagne menée par l'association pour protester contre le projet de programme. Si la réaction de l'APL avait été, principalement, celle de ses instances nationales, à l'inverse, la campagne menée par l'AFEF reposa à la fois sur les sections locales, les instances nationales et le collectif des adhérents, représenté par l'assemblée générale. Voici comment

s'articulèrent ces différents niveaux : une équipe d'enseignants, mise en possession du projet de l'inspection générale, le transmit aux instances nationales. Celles-ci prirent alors le relais, se chargeant de diffuser le projet de programme, et de faire écho, par une publication dans le supplément, aux protestations qui lui parvenaient. En adoptant une motion de protestation lors du congrès d'octobre 1977, l'assemblée générale, lieu de l'expression collective des adhérents, valida et relança les actions nationales et locales. Au niveau national, une commission, créée à l'issue du congrès, mit à l'étude la question des programmes. Enfin, le conseil d'administration, réuni le 22 janvier 1978, décida de demander par courrier au doyen de l'inspection générale des lettres des éclaircissements sur le projet mis en circulation. Au niveau local, de nouvelles équipes enseignantes, stimulées sans doute par le compte rendu de l'assemblée diffusé dans le supplément, s'engagèrent à leur tour dans la campagne.

Au total, cette campagne impliqua sans doute entre 300 et 400 adhérents. En effet, la motion votée à l'assemblée générale à l'unanimité moins deux voix exprimait la volonté de 180 à 220 adhérents de tous niveaux (cette estimation se fonde sur les autres motions adoptées à la même assemblée pour lesquelles on dispose du nombre précis de votants). D'autre part, les sections locales qui sont intervenues en leur nom propre et l'ont signalé au bureau sont au nombre de treize, douze établissements et une régionale. Le nombre de signataires n'est malheureusement précisé que pour huit des douze établissements, et il est inconnu pour la régionale. Tel quel, il s'élève déjà à 104 professeurs de second cycle long. Sans être négligeable, ce bilan est somme toute modeste : 12 lycées ont réagi (et en ont informé le bureau), sachant qu'à la rentrée de septembre 1977, la France comptait 1121 lycées publics[2965]. Autrement dit, 1% des lycées publics ont été touchés, et, semble-t-il, aucun établissement privé.

Ce bilan modeste – comparé à la place prise par ce sujet dans les pages du supplément - reflète les limites du mode d'action amicaliste, qui semble avoir ici prévalu. On ne retrouve pas dans cette campagne la rigoureuse organisation syndicale, permettant à la fois aux sections locales de mandater leurs représentants au niveau supérieur pour mener telle ou telle action, et aux instances nationales de coordonner, sur l'ensemble du territoire, une campagne nationale déclinée par chaque section locale, selon un modèle dont la Franco-Ancienne avait pu s'inspirer dans les années 1950. Dans ce contexte, ce fut au contraire la liberté et l'improvisation qui prévalurent. Ainsi, sur les douze équipes enseignantes mobilisées, deux se sont adressés à l'inspection générale, et ont simplement signalé leur intervention au bureau

[2965] SE 1977-1978, fascicule 2 « Les établissements scolaires publics et privés », p. 3 : 1106 établissements en métropole.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

de l'AFEF ; quatre ont mené une action indépendante, à destination de l'inspection et, pour deux d'entre elles, à l'intention des professeurs d'autres établissements, mais ont, parallèlement, adressé une copie intégrale de tous ces courriers au bureau ; sept se sont contentées d'adopter une motion de protestation adressée au bureau de l'association.

À aucun moment le bureau ou le conseil d'administration n'ont cherché à stimuler ou à orienter l'action des sections locales, en leur donnant, par exemple, un modèle de courrier ou en suggérant des destinataires (inspecteurs pédagogiques régionaux ou inspection régionale). À l'inverse, dans leurs courriers et dans leurs motions, les équipes enseignantes mirent en avant leur appartenance au conseil d'enseignement de l'établissement et non leur engagement associatif. Seuls deux motions mandataient explicitement le bureau de l'AFEF pour intervenir à l'appui de leur revendication, ce qui laisse supposer que dans bon nombre de cas, ces initiatives avaient regroupé adhérents de l'AFEF et professeurs non-adhérents.

Cette coordination souple entraîna nécessairement par une grande diversité des revendications. Les motions rédigées par les équipes locales, tantôt concises, tantôt détaillées, incluaient parfois des questions indirectement liées au projet de programme : les horaires, les épreuves du baccalauréat, la recherche pédagogique, etc. D'autre part, certains aspects du programme étaient critiqués par certains, négligés par d'autres. Enfin, le ton des textes reproduits dans le supplément diffère sensiblement d'une équipe à l'autre : réserve polie des courriers adressés à l'inspection, vigueur et indignation des motions destinées uniquement à la publication dans le supplément. Les points de convergence n'en sont que plus intéressants. Deux griefs réapparaissent avec constance dans toutes les contributions : le principe d'une liste d'auteurs obligatoires est jugé irrecevable, et le programme dans son ensemble est qualifié d'ambitieux et d'irréaliste par rapport aux horaires en vigueur, et plus encore, par rapport aux horaires prévus par la réforme Haby du second cycle (3 heures de français).

La motion adoptée par l'assemblée générale, de même que la lettre adressée par le président de l'association, Claude Burgelin, à Louis Faucon en février 1978 restèrent fidèles à ces orientations générales : ces deux thèmes y étaient mis en valeur. La motion, plus revendicative que la lettre, y joignait deux remarques présentes dans près de la moitié des courriers d'établissements : la crainte que ce nouveau programme n'interdise, dans les faits, l'étude des œuvres intégrales au profit exclusif des morceaux choisis, et le rejet des arbitrages opérés par le programme, au détriment, notamment de certains auteurs du XXe siècle. Enfin, la motion dénonçait également l'absence de toute concertation sur le contenu

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

de ces programmes, thème abordé seulement par quatre établissements. Mais ici, l'assemblée générale, représentant l'ensemble des adhérents du territoire national, et potentiellement, l'ensemble des professeurs de français, remplissait son rôle naturel en réclamant des procédures de concertation, dont l'organisation aurait impliqué au premier chef l'intervention des instances nationales de l'association.

Au congrès de Limoges d'octobre 1977, il fut d'autre part décidé que la mobilisation contre le projet de l'inspection devrait s'accompagner d'une contribution positive de l'association sur cette question. Le bilan de l'association sur ce terrain était des plus limités. Dans le manifeste de Charbonnières élaboré en 1969, l'association avait d'emblée affiché son refus du programme sous sa forme traditionnelle assignant à chaque classe une liste d'œuvres ou d'auteurs. Le manifeste suggérait d'y substituer une « *progression des objectifs* », susceptible de guider le choix des textes et des méthodes (p. 8). Mais bien qu'il esquissât les grands axes de cette progression, ses auteurs avaient eu soin de souligner, dès les premières lignes, que toute véritable transformation resterait subordonnée à la mise en place d'un plan général de rénovation, touchant à la fois les horaires, les effectifs, la recherche pédagogique et la formation des maîtres (p. 1-2). D'autre part, tout en reconnaissant la nécessité d'un « *cadre commun de principes et d'objectifs* », le manifeste faisait la part belle à l'autonomie du maître et de la classe. Aussi n'était-il guère étonnant que les membres de l'AFEF aient, au sein de la commission Emmanuel, été les plus réticents à assumer la tâche de rédaction des nouveaux programmes qui leur avait été initialement proposée.

Le nouveau manifeste publié en 1977 reprenait la condamnation des listes d'auteurs ou d'œuvres imposées aux enseignants et rappelait les conditions matérielles nécessaires à la rénovation pédagogique. S'il affirmait, comme le texte précédent, la nécessité de « *définir des objectifs communs* », d'adopter « *une perspective et une démarche communes* », en dépit des divergences de pratiques et de priorités (p. 1), il n'abordait pas directement la question des programmes et instructions officielles, de leur élaboration, de leur contenu, ou de leur fonction. Cette question était laissée de côté, comme secondaire. En 1977 pas plus qu'en 1969, l'association n'avait joint au descriptif général des objectifs à poursuivre et des pratiques recommandées un tableau précisant la progression de classe en classe, et susceptible, à ce titre, de servir de base à l'élaboration d'un nouveau programme.

La mise en place d'une « commission programme » marquait donc un tournant dans la vie de l'association, tournant qu'avaient sans doute préparé les inquiétudes suscitées par l'arbitraire du baccalauréat. Chargée d'élaborer des propositions concrètes pour le second

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

cycle, la commission s'efforça, dans le même temps, de préciser le rôle joué par le programme dans l'activité de l'enseignant. Les travaux de ces commissions furent discutés au conseil d'administration du 20 mai 1978[2966] Si certaines propositions furent immédiatement approuvées, la commission Programmes fut néanmoins priée de réécrire certains passages de son texte, à charge, pour le bureau, de valider la version finale avant publication. Simple problèmes de forme ou vraies dissensions ? Le compte rendu du conseil d'administration ne permet pas d'en juger, mais l'accueil unanime réservé, au cours de la même réunion, au texte de la commission Soutien, laisse supposer que ce renvoi, loin d'être la procédure normale et attendue, résultait de désaccords significatifs. Le texte final, publié dans le supplément du n° 43, peut donc être considéré comme la première prise de position officielle de l'AFEF sur cet épineux problème des programmes.

Sans se contenter de rappeler, comme les deux manifestes, la nécessité de références communes, la commission s'était efforcée d'en préciser la portée et la fonction :

> *« Après s'être interrogée sur la notion de programme à partir des questions suivantes :*
> *a) à quoi sert un programme ?*
> *b) quel rapport entretient-il avec les objectifs ?*
> *la commission conclut rapidement à la nécessité d'un "programme" qu'elle définit comme une progression pédagogique cohérente. Mais il n'a pas pour but d'unifier l'enseignement, de définir une norme dont l'examen sanctionnerait les écarts. Il a une fonction de « médiation », établissant une référence commune pour les professeurs et l'administration centrale, commune pour les professeurs et les élèves. Il éviterait ainsi l'arbitraire et du même coup l'angoisse devant les examens dont les critères mal élucidés entraînent une notation souvent ressentie comme injuste par les élèves et les professeurs de 1ère.*
> *[…]*
> *La référence commune qui est recherchée ne peut être un programme national contraignant sous forme d'une liste impérative d'ouvres ou d'auteurs, mais la reconnaissance, à partir d'objectifs généraux, d'objectifs particuliers à chaque niveau.*
> *Ces objectifs particuliers devraient être déterminés dans une perspective globale 2nde-1ère-Tle par le Conseil d'Enseignement, ce qui permettrait de tenir compte de la diversité des établissements scolaires. À aucun des niveaux scolaires, il ne faudrait privilégier un des 4 objectifs fondamentaux : communiquer, lire, écrire, créer.*
> *Sur cette base commune s'articulerait tout une gamme d'activités propres à chaque classe et qui tiendraient compte des besoins des élèves et de leurs goûts. Au jour de l'examen, l'examen devrait être en mesure d'assumer la liste des travaux qu'il présente »*[2967].

Entre le cadre national et la classe, un nouvel échelon prenait ici de l'importance : l'équipe enseignante de l'établissement, chargée de décliner concrètement les orientations

[2966] Conseil d'administration, 20 mai 1978, *FA*, supplément au n°42, juin 1978, p. 3.
[2967] *FA*, supplément au n°43, septembre 1978, p. 1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

fixées au niveau national. La formule proposée par l'AFEF proposait un nouveau fonctionnement faisant la part de l'initiative du maître dans sa classe, de la concertation au niveau de l'établissement – concertation prévue par les programmes antérieurs mais limitée à la répartition des tragédies classiques entre les différentes classes du second cycle – et du cadre impératif fixé au niveau national. L'on trouvait là un écho des revendications exprimées par le SGEN[2968] qui réclamait alors que les programmes nationaux, réduits à des noyaux durs, laissent aux établissements une importante marge de manœuvre. Mais à la différence de ce syndicat, l'AFEF ne remettait pas en cause la dimension disciplinaire des programmes.

Les raisons avancées en faveur du maintien d'un cadre national méritent d'être soulignées. Loin de reprendre à son compte le traditionnel discours, de nature politique, plaidant pour le maintien de références communes à l'ensemble de la nation ou pour la défense de l'égalité des élèves sur l'ensemble du territoire, l'AFEF se plaçait sur un plan purement pratique et professionnel : l'absence d'un cadre national clair était source d'insécurité, tant pour les professeurs, que pour les élèves. Autant dire qu'il s'agissait moins, pour l'association, d'un sujet de mobilisation collective – comme pouvaient l'être par ailleurs la formation continue ou la recherche pédagogique – que d'une concession aux contraintes du métier, de plus en plus durement ressenties sur le terrain.

Dans l'immédiat, l'AFEF obtint gain de cause : les programmes ne furent pas généralisés à la rentrée de 1978. Victoire de l'association ou conséquences de la vie politique ? Difficile de trancher. En présentant ces textes, l'inspection générale de lettres avait précisé que cette généralisation aurait lieu, quelle que soit le sort réservé à la réforme du second cycle, les programmes ayant été approuvés par René Haby[2969]. Le départ du ministre, suite aux élections législatives de mars 1978, gagnées *in extremis* par la droite, ouvrit de nouvelles perspectives.

Raymond Barre procéda, en effet, à un remaniement du gouvernement : René Haby quitta ses fonctions au profit de Christian Beullac. Selon le témoignage du ministre sortant, ce changement aurait été exigé en guise de symbole par la FEN. Raymond Barre, conscient des risques d'un rapprochement entre la FEN et un Parti Socialiste dont les chances de victoire paraissaient de plus en plus sérieuses, aurait accepté de sacrifier son ministre[2970]. Par

[2968] « Établissement du second degré. Rapport d'orientation », *SU* ,n°695, 17 janvier 1977, pp. 21-22.
[2969] Information délivrée par l'inspection générale lors d'une rencontre avec les professeurs chargés de l'expérimentation, *FA*, supplément au n°38, juin 1977, p. 73.
[2970] René Haby …, op.cit., p. 103.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

ce changement, il prenait acte, d'une façon plus générale, du mécontentement suscité par la réforme des collèges : cette réforme, d'orientation progressiste, avait déplu à certaines franges de la droite sans pour autant rallier les suffrages de la gauche. Le 5 avril, lors même que Christian Beullac rentrait en fonction, Saurel, directeur des lycées, annonça à la conférence des présidents des associations de spécialistes, reçue en audience, que la réforme des lycées ne verrait pas le jour avant 1981, et que le projet conçu par Haby courait le risque d'être abandonné[2971]. Quant aux programmes en cours d'expérimentation, Saurel précisa qu'ils n'entreraient pas en vigueur avant que la nouvelle structure du lycée ne soit fixée, soit, au plus tôt, à la rentrée 1981. Dans l'immédiat, et en ce qui concernait le français, le projet de 1977 était provisoirement délaissé.

* Grands auteurs et jeunes élèves : débat autour des programmes de 4e et 3e

La polémique resurgit à propos des programmes de 4e et 3e, mais dans un contexte tout différent, et sur un calendrier beaucoup plus resserré. En effet, contrairement à la procédure adoptée pour les programmes de 6e et 5e, le temps laissé à la concertation fut très restreint.

René Haby avait réclamé une première version des programmes de 4e et 3e pour le mois de mars 1977[2972]. Pourtant, selon une déclaration de Marc Rancurel au CEGT, la première version des programmes de 4e et 3e ne fut adressée pour avis aux organisations représentatives que dans les premières semaines du mois de mai 1978[2973]. Conséquence du flottement induit par le changement de ministre ? Faisaient partie des destinataires l'ensemble des syndicats, mais seulement certaines associations de spécialistes. Ainsi Demoule – tenu informé par la direction des collèges ou par le SNES - put-il faire entendre les remarques de la SPFLA à l'inspection générale des lettres, tandis que l'AFEF resta entièrement à l'écart du processus[2974]. L'examen de ces textes en conseil suivit presque immédiatement : à la demande du directeur des collèges par intérim, Vandevoorde[2975], on les inscrivit à l'ordre du jour de la séance du 22 juin 1978, et le texte définitif fut adressé aux membres du conseil le 8 juin 1978, conformément au règlement.

[2971] Compte rendu de l'audience de M. Saurel, 5 avril 1978, *FA*, supplément au n°42, juin 1978, p. 6.
[2972] Note de Denieul, directeur de cabinet du ministre de l'Éducation, à Yve Cannac, secrétaire général adjoint de la présidence de la République, « communication présentée par le Ministre de l'Éducation à un prochain conseil des ministres », 2 février 1977, 5 AG3 /1698.
[2973] Compte rendu des débats au CEGT, séance du 22 juin 1978, CAC, 19870547/24.
[2974] « C'est toujours la concertation », *FA*, supplément au n°42, juin 1978, p. 2.
[2975] Adrien Gouteyron avait été élu sénateur le 11 juin 1978.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Alors que la direction des collèges avait laissé passer près de six mois entre la première mise en circulation des projets de programmes et instructions pour la 6e et 5e et leur examen par le conseil, ce délai avait été réduit à un mois et demi. Le passage précoce des textes en conseil d'enseignement avait un autre inconvénient : les horaires de 4e et 3e n'étaient pas encore fixés. Au lieu d'un examen conjoint des horaires et des programmes – formule qui avait prévalu pour les classes de 6e et 5e – l'on proposait donc aux organisations représentatives de se prononcer sur des programmes, sans connaître les conditions matérielles de leur réalisation : les membres du conseil n'avaient à leur disposition qu'un descriptif provisoire des horaires envisagés par la direction, descriptif sur lequel ils n'étaient pas encore invités à se prononcer.

Tactique délibérée suggérée par les conseillers de la présidence – qui avaient désapprouvé l'examen conjoint des horaires et des programmes en 1976 ? Cette relative précipitation pouvait aussi s'expliquer par le souci de publier les nouveaux programmes longtemps avant leur entrée en vigueur, conformément à un vœu plusieurs fois exprimés par les syndicats et associations de spécialistes. Les élèves ayant commencé leur scolarité au collège avec la mise en place de la réforme Haby en septembre 1977, devaient entrer en 4e à la rentrée 1979. Il importait que les nouveaux programmes s'appliquent à compter de cette date. Une publication des programmes à la rentrée 1978 aurait donc donné satisfaction au vœu des organisations représentatives. C'est, selon les explications données par Rancurel devant les conseils d'enseignement, la raison qui présida à l'adoption de ce calendrier très serré[2976].

Ce calendrier fut très mal reçu par les membres du conseil. Sans rentrer dans les détails de textes que certains n'avaient même pas eu le temps d'analyser, les membres élus du conseil demandèrent, d'un commun accord, d'en reporter l'examen à une date ultérieure. Le feu fut ouvert par les représentants des différents syndicats de la FEN, SNIDEN, SNES et SNI-PEGC, relayés par le SGEN, le SNALC et le SNC. Le vœu adopté par 30 voix contre 22 et 3 abstentions résumait les exigences convergentes des différents syndicats :

> *« Sur les projets de textes concernant les programmes des classes de 4e et 3e, le CEGT demande :*
> *1. un bilan concernant le fonctionnement des classes de 6e.*
> *2. une concertation des organisations représentées au Conseil par la mise en place de grandes commissions et de groupes de travail*
> *3. des propositions précises d'horaires pour les classes de 4e et de 3e préalables à l'examen de nouveaux projets.*

[2976] Compte rendu des débats au CEGT, séance du 22 juin 1978, CAC, 19870547/24.

En conséquence, il propose l'examen ultérieur de nouveaux projets de textes (horaires et programmes) » [2977].

Si l'on compare les discussions du 22 juin 1978 à celles du 14 décembre 1976, deux constats s'imposent. La virulence des protestations syndicales de 1978 semblait directement liée aux difficultés rencontrées sur le terrain par les enseignants dans la mise en place de la réforme. Les difficultés pédagogiques résultant de la suppression des filières avaient apparemment dépassé les craintes initiales, et l'insistance des syndicats pour obtenir un bilan des premières années de la réforme avant son extension aux classes de 4e et 3e y était probablement liée. Les rapports internes du ministère sur la mise en place de la « *réforme Haby* » faisaient état de l'immense désarroi des professeurs, et tout particulièrement des professeurs de français certifiés et agrégés, devant les élèves qui, dans le système antérieur, étaient dirigés vers la filière III. En février 1978, le directeur des collèges dressait un tableau peu reluisant de la situation dans les établissements scolaires :

«On rencontre dans certaines classes de presque tous les collèges des élèves d'un niveau si faible qu'ils relèvent du rattrapage plus que du soutien. Nombreux sont les professeurs et même les inspecteurs à se demander si on ne leur consacre pas une part excessive du temps de soutien, au détriment de ceux qui en retirent un bénéfice plus apparent. Les insuffisances se manifestent essentiellement en français : lecture, orthographe, compréhension et maniement de la langue écrite, étendue du vocabulaire. L'hétérogénéité pose des problèmes aux professeurs et pourrait, au-delà d'un certain seuil, retentir fâcheusement sur la notion de collège unique »[2978].

À lire les rapports de synthèse établis chaque semestre, par la direction des collèges à partir des rapports des IPR et des IDEN, l'instauration du collège unique avait été, pour les professeurs de français, un véritable choc[2979]. Ce contexte pesa sans aucun doute sur la réception des programmes de 4e et 3e.

L'on peut également penser que le climat politique, et l'espoir d'une prochaine arrivée de la gauche au pouvoir, encourageait les syndicats à renforcer leurs exigences. En effet, les syndicats de la FEN et le SGEN ne demandaient pas la tenue de consultations bilatérales dans un délai raisonnable, procédure qui avait prévalu pour les classes de 6e et 5e et qui n'avait alors pas suscité de contestations : ils réclamaient une concertation multilatérale, par le biais de commissions ou de groupes de travail ouverts aux organisations

[2977] *Ibid.*
[2978] Note du directeur des collèges au directeur général de la programmation et de la coordination, sous le couvert de Daste, en vue de la communication du ministre au Conseil de ministres, 7 février 1978, CAC, 2000222/1.
[2979] « Le soutien en français », 13 février 1978 ; «Rapport de synthèse sur le soutien en français pour l'année scolaire 1977-1978 », septembre 1979 ; « Synthèse des rapports des IPR de lettres sur le soutien et l'approfondissement pour le premier trimestre de l'année en cours », mars 1979, CAC, 2000222/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

représentatives. Ce vœu était d'ailleurs ambigu : s'agissait-il de ressusciter les grandes commissions de la période Guichard, dont le rôle était avant tout exploratoire, ou d'ouvrir les petites structures chargées concrètement de rédiger les programmes ?

La dégradation du climat se mesurait aussi au ton des quelques remarques émises notamment par le représentant du SNES, Camy-Peyret, et celui du SGEN, Armand, au sujet des programmes de français. Ainsi Camy-Peyret désapprouvait-il, globalement, « *des programmes et instructions de français qui ne [parvenaient] pas, malgré le caractère généreux des intentions avouées, à masquer leur incapacité à définir des objectifs précis pour les élèves et les maîtres d'aujourd'hui* » [2980], tandis qu'Armand dénonçait les contradictions entre les objectifs, d'une part, et d'autre part, les programmes et instructions jugés « *parfaitement rétrogrades*» [2981] . Cette sévérité pouvait surprendre, à l'égard d'un texte qui affichait pourtant sa continuité avec les programmes et instructions de 6e et 5e, qui avaient, certes, été repoussées, mais pour des raisons extérieures aux textes mêmes.

L'administration accepta, conformément au vœu du conseil, de repousser l'examen des textes à une date ultérieure, mais ne retint pas la suggestion de groupes de travail multilatéraux. Seuls des échanges bilatéraux permirent à la direction des collèges de prendre connaissance de l'avis des syndicats, avant le nouveau passage des textes en conseil, le 17 octobre 1978. Les débats d'octobre ne nous apprennent pas grand-chose sur la réception des textes. S'accordant à dire que les programmes avaient à peine été retouchés entre juin et octobre, le SNALC, le SNC, le SGEN, le SNIDEN, le SNES et le SNI-PEGC annoncèrent d'emblée l'intention de rejeter l'ensemble des textes, s'ils leur étaient soumis par un vote global.

En raison des déclarations préalables des représentants syndicaux, la discussion de chacun des textes fut significativement abrégée. Le doyen Faucon, rapporteur du programme de français, eut beau mettre en avant la dizaine de modifications apportées au texte de juin, modifications suggérées par des membres actuels ou anciens du Conseil, et rappeler que l'élaboration des programmes se nourrissait aussi des nombreuses rencontres entre inspecteurs généraux, inspecteurs pédagogiques régionaux et professeurs, son plaidoyer eut peu d'effet. Le programme de français fut rejeté par 34 voix contre, 27 pour, aucune abstention. Seul le programme de mathématiques et certains programmes de langues vivantes

[2980] Compte rendu des débats au CEGT, séance du 22 juin 1978, CAC, 19870547/24.
[2981] *Ibid.*

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

eurent un sort plus heureux : prenant acte des modifications apportées au texte de juin, certains représentants syndicaux s'étaient tout simplement abstenus[2982].

Pour comprendre l'accueil réservé aux programmes de 4e et 3e, l'on dispose des réactions syndicales, exprimées entre juin et octobre, et conservées aux archives nationales dans un dossier portant sur la réforme du premier cycle : n'ont été malheureusement archivées que les réactions du SNI-PEGC et de la CNGA. Pour les autres syndicats, il faut s'en remettre aux critiques, sommaires, exprimées lors de la séance du CEGT du 17 octobre 1978. Quant aux associations, le président Demoule fit allusion, dans un éditorial, à des échanges avec les inspecteurs généraux Faucon et Bennezon au sujet des programmes de 4e et 3e, mais le bulletin de l'association ne permet pas d'en connaître la nature[2983]. L'AFEF, qui n'avait pas été sollicitée, publia néanmoins dans le supplément, publié en septembre 1978, une critique sévère des programmes de 4e et 3e, signée par l'AFEF, suivie d'un commentaire plus détaillé, rédigé par une adhérente de l'AFEF, Paulette Lewin[2984].

Le reproche le plus fréquemment exprimé touchait à la difficulté de programmes jugés sans rapport avec le niveau réel des élèves. Ces programmes devaient accompagner la mise en place de la réforme en 4e et 3e : par conséquent, ils étaient censés valoir pour tous les élèves âgés de 14 à 16 ans. Les problèmes étaient de même ordre que ceux posés précédemment par les programmes de 6e et 5e. Pour ces derniers, l'inspection générale avait reçu, sur ce point, un satisfecit. Même leurs plus sévères détracteurs ne s'étaient pas inquiétés d'un possible décalage entre le niveau des élèves et les activités proposées par les instructions et les programmes.

Pour la 4e et la 3e en revanche, cette critique revint sous presque toutes les plumes : la plupart des syndicats soulignèrent un brutal renforcement des exigences par rapport au programme des classes antérieures. Le SNALC, favorable au maintien des filières, se plaisait à souligner que de tels programmes ne pouvaient convenir aux élèves passés par les fourches caudines de la réforme Haby en 6e et 5e. Le SNI-PEGC y voyait le signe certain que le ministère n'avait pas sincèrement renoncé au palier d'orientation en fin de 5e introduit par la loi Royer sur l'apprentissage. L'AFEF, le SNES et le SGEN se contentaient de rappeler les difficultés auxquelles se heurtaient déjà les maîtres, et dont les textes semblaient ne pas prendre la mesure. On pouvait voir, dans cette réaction unanime, le contrecoup du choc

[2982] Compte rendu des débats au CEGT, séance du 17 octobre 1978, CAC, 19870547/25.
[2983] Jean Demoule, éditorial, *BSPFLA*, n°5-6, mars-juin 1978, p. 4.
[2984] AFEF, « 4e-3e : le nouveau programme, un programme désuet », *FA*, supplément au n°43, septembre 1978, p. 1 ; Paulette Lewin, « Un prof omniprésent des élèves absents. Réflexions sur les instructions et programmes de 4e et 3e», *FA*, supplément au n°43, septembre 1978, p.2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

qu'avait été, pour bien des professeurs, la suppression des filières dans les classes de 6e et 5e. Les reproches se cristallisèrent sur la liste d'auteurs.

Cette introduction répondait, il est vrai, aux vœux d'une partie des professeurs. La SPFLA s'est prononcée en ce sens au sein des groupes contenus. La CNGA – qui n'était pas représentée au CEGT - s'en était réjouie au moment de ses échanges avec le ministère :

> *« Si nos collègues consentent à tenir ce programme pour impératif et si les inspecteurs généraux consentent à en exiger le respect, on ne devrait plus voir d'enfant, quittant le collège ou entrant au lycée, sans avoir entendu parler de Racine ou de V. Hugo et prenant la BD pour l'essentiel de la production de notre siècle »*[2985].

Le SNALC en approuvait aussi le principe, mais il y voyait, a contrario, la preuve de l'inadéquation de l'enseignement dispensé dans les premières années du collège.

À l'opposé, le SGEN et le SNI-PEGC, rejoints par l'AFEF, dénoncèrent ce carcan imposé aux professeurs, qui interdisait l'exploration des autres pistes ouvertes par les instructions : exploration des textes non-littéraires, recours à l'audio-visuel etc. Pour ces trois organisations, le recentrage sur la littérature conseillé par les textes ne répondait pas aux besoins réels des élèves : il faisait la part trop belle aux textes classiques par rapport aux textes contemporains, à la littérature par rapport aux textes non-littéraires, à l'écrit, par rapport à l'audiovisuel.

L'AFEF, comme le SNI-PEGC, dénonçaient l'inanité de programmes qui ignoraient la prédominance de l'audio-visuel dans l'univers des enfants, et leur éloignement par rapport à la culture écrite. Cette ignorance reflétait à leurs yeux le maintien, dans l'école, d'une hiérarchie des pratiques culturelles qui n'avait plus lieu d'être, et dont les rédacteurs des programmes avaient semblé eux-mêmes s'éloigner en évoquant une « *culture adaptée à notre temps* ». Cette ignorance condamnait aussi les professeurs à l'échec en présentant comme familiers, ou du moins accessibles, des textes hors de portée de la plupart des enfants. Et le SNI-PEGC de s'interroger : « *Qui, à 14 ou 15 ans, lit Balzac ou Chateaubriand, même parmi les bons élèves de 3ème qui iront dans la si noble seconde C ?* »[2986]. Le SNES, plus mesuré et beaucoup moins hostile à cette orientation littéraire des programmes, voyait cependant, dans ce décalage entre la diversité des activités proposées, le libéralisme affichée et les contraintes

[2985] Note du 11 octobre 1978, adressée par la secrétaire générale adjointe de la CNGA, A.M. Dorandeu, à Monsieur Rancurel, directeur des collèges, 9 pages, CAC 2000222/1.
[2986] Note sur les programmes de français, adressée le 13 juillet 1978, par le secrétaire national du secteur Éducation du SNI-PEGC, Michel Gevreyn, au directeur des collèges Marc Rancurel, CAC 2000222/2.

néanmoins imposées à l'exercice du professeur, le signe d'une « *incapacité à définir des objectifs précis pour les élèves et les maîtres d'aujourd'hui* »[2987].

Pour la plupart des syndicats, comme pour l'AFEF, les programmes et instructions n'étaient pas plus adaptés aux professeurs qu'ils ne l'étaient aux élèves. Sous couvert de modernisation, le professeur de français se voyait sommé d'employer un vocabulaire et des méthodes inspirés de la linguistique contemporaine, il devait se montrer apte à commenter, non seulement les textes écrits, mais aussi les œuvres d'arts visuelles voire audio-visuelles, enfin, on le sommait de décloisonner l'enseignement sans lui en donner les moyens. Ici encore, mais de façon plus explicite que pour les programmes de 6e et 5e, les représentants du corps enseignant dénonçaient la vanité d'une rénovation du français qui ne reposerait que sur la réécriture des textes officiels, sans une vraie politique de formation continue, et sans réforme de la formation initiale.

Dans son intervention devant le CEGT le 17 octobre 1978, Louis Faucon, entreprit de répondre à l'essentiel de ces critiques, en soulignant d'une part, la cohérence interne et externe des programmes, et en signalant d'autre part que les professeurs étaient explicitement invités à « *tenir le plus grand compte des besoins, des intérêts et des capacités des élèves* »[2988]. Si l'objet du conflit n'avait pas changé – la liste d'auteurs était encore une fois au cœur de la polémique – il était investi, pour les classes de 4e et 3e, d'une signification différente : c'était désormais en raison du niveau des élèves, et des impératifs de la démocratisation, que le programme d'auteurs se voyait récusé, dans un climat tendu par les difficultés d'application de la réforme Haby et par les tensions politiques. La controverse prit une troisième et dernière forme en sortant de la sphère des spécialistes pour s'imposer comme un sujet de société.

* L'enseignement du français : un sujet de société ?

En ce début des années 1980, deux signes attestèrent d'un regain d'intérêt du politique pour la situation de la langue française, et à ce titre, pour l'enseignement du français. En 1980, Claude Labbé à la tête d'une liste RPR et UDF[2989], Gaston Defferre, à la tête d'une liste de députés socialistes[2990], et Robert Ballanger, député communiste rejoint par

[2987] Compte rendu des débats au CEGT, séance du 22 juin 1978, CAC, 19870547/24.
[2988] Compte rendu des débats au CEGT, séance du 17 octobre 1978, CAC, 19870547/25.
[2989] Proposition de résolution n°1916, annexée au procès verbal de la séance du 30 juin 1980, CAC, 200060512/33.
[2990] Proposition de résolution n°1920, déposée le 30 juin 1980, CAC, 20060512/33.

divers collègues[2991], déposèrent chacun une proposition de résolution tendant à la création d'une commission d'enquête et de contrôle sur la langue française. La résolution finalement adoptée en décembre 1980 définit en quoi consisterait le rôle de la commission :

> *« 1°) Par une analyse des difficultés que la langue française rencontre en France et dans le monde, à déterminer la nature et l'étendue des atteintes portées en France à l'usage du français et à définir sa situation dans le monde ;*
> *2°) à évaluer les modes de diffusion de la langue française par la parole et par l'écrit, les moyens et l'action de la politique de coopération bilatérale et multilatérale sur la diffusion de la langue française, langue de civilisation et de culture, ainsi que les moyens nécessaires pour assurer dans des conditions satisfaisantes l'enseignement du français à l'étranger :*
> *3°) à déterminer les conséquences des conditions mises à l'accueil des étudiants étrangers en France sur le rayonnement de la langue française ;*
> *4°) à étudier et à énoncer un ensemble cohérent de mesures constituant une véritable politique de la langue française, tant en France qu'à l'étranger »*[2992].

Si l'enjeu était d'abord le rayonnement de la langue française à l'étranger, dans la droite ligne des préoccupations qui avaient inspiré à de Gaulle la création du Haut comité de défense et d'expansion de la langue française en 1966, le territoire français n'était pas exclu pour autant. De ce fait, l'enseignement du français rentrait dans le spectre de la Commission. Celle-ci adressa donc au ministère de l'Éducation nationale un questionnaire sur l'évolution des méthodes, des horaires, des programmes et du personnel enseignant chargé de cette discipline[2993]. Son rapport, remis par Pascal Clément le 14 mai 1981, comportait un chapitre sur l'enseignement, consacré pour un tiers à l'enseignement du français, un tiers à l'enseignement des langues vivantes, et un tiers à la place des étrangers dans le système d'éducation[2994].

Au même moment, le Haut Comité de la langue française, tiré de sa léthargie par un décret de juin 1980 qui en redéfinissait les missions et le mode de fonctionnement[2995], s'intéressa lui aussi à l'enseignement du français, au point d'inquiéter le ministère de l'Éducation nationale. En effet, André Clérici, secrétaire général du Haut comité proposait, entre autres mesures, la création d'un Conseil pour l'enseignement de la langue française

[2991] Proposition de résolution n°1993, annexée au procès-verbal de la séance du 17 octobre 1980 de l'Assemblée nationale, CAC, 20060512/33.
[2992] « Résolution créant une commission d'enquête sur la langue française », première session ordinaire de 1980-1981, 10 décembre 1980, CAC, 20060512/33.
[2993] Les archives de Marie-Jean Vinciguerra conservent la trace de cette enquête : copie des courriers adressés à Pascal Clément, rapporteur de la commission d'enquête, les 4 et 5 mars 1981, diverses notes internes aux directions du ministère pour obtenir les informations demandées par la commission (mars-mai 1981), CAC, 19880540/8.
[2994] « Rapport fait au nom de la commission d'enquête sur la langue française par M. Pascal Clément, député », n°2311, rapport remis le 14 mai 1981 et publié au *Journal officiel* du 15 mai 1981, CAC, 20060512/42.
[2995] Décret n°80-414 du 11 juin 1980 modifiant le décret n°66-203 du 31 mars 1966 portant création d'un haut comité de la langue française, *JORF*, 13 juin 1980, p. 1451.

dans les écoles primaires et l'enseignement secondaire[2996]. L'intervention des services du ministère de l'Éducation, inquiets de voir leurs prérogatives menacées, permit d'amender le projet initial. L'on se contenterait d'un groupe de cinq sages désignés par le ministère de l'Éducation et le ministre des Universités[2997]. Dans l'immédiat, le Haut comité obtint la publication de circulaires demandant de prendre en compte dans l'évaluation du niveau atteint par les élèves dans chaque discipline, la qualité de l'expression écrite et orale[2998]. Objet de préoccupation pour les politiques, l'enseignement du français marqua d'autre part son retour sur le devant de la scène médiatique.

Plusieurs éléments expliquaient ce regain d'intérêt, à commencer par les démarches des deux associations de spécialistes. L'APL avait en effet sollicité les médias pour ses États généraux des langues anciennes. L'AFEF, quant à elle, avait tenté de retisser, depuis quelques années, des liens avec les journalistes, comme l'attestaient les pages publiées dans le *Monde de l'éducation.* Ces démarches intervenaient à un moment critique : dans la presse, l'heure était au bilan des réformes pédagogiques engagées depuis plus de dix ans. L'enthousiasme des années 1960 avait marqué le pas, y compris dans les journaux les plus modernistes. L'on s'inquiétait partout des faibles performances des élèves, et sans toujours accuser la rénovation pédagogique, du moins constatait-on que les résultats n'avaient pas été à la hauteur des espérances[2999]. Le français figurait, avec d'autres, parmi les disciplines malades. Les débats sur l'adoption, puis la publication des programmes du lycée offraient enfin un prétexte à une mise en perspective de l'enseignement du français. Diverses publications consacrèrent ainsi un ou plusieurs articles à l'enseignement du français entre 1979 et 1981[3000].

Le tableau que dressaient les journalistes était contrasté. L'existence de deux associations de professeurs offrait un support commode à la dramatisation des enjeux, au risque de la caricature. D'un côté le *Nouvel observateur* tournait Jean Demoule en ridicule[3001], de l'autre, *Le Figaro magazine,* titrant « *Les classiques jetés aux chiens* »[3002],

[2996] Note de Louis Arénilla à M. Delarge, 14 janvier 1981, relative à la mesure n°2 inscrite à l'ordre du jour du Haut comité de la langue française, CAC, 19880542/3.
[2997] Note de Louis Arénilla à Michel Legras, 15 janvier 1981, CAC, 19880542/3.
[2998] Projet de relevé de décisions du comité restreint sur les mesures proposées par le Haut comité de la langue française, 12 février 1981, CAC, 19880542/3. Voir la circulaire sur le français au brevet∞.
[2999] Emblématique de ce nouvel état d'esprit, le dossier de l'*Express*, « L'école, usine à cancres », *L'Express*, 20-26 septembre 1980, pp. 134-172.
[3000] D'après les recensements opérés par les deux associations : La Croix, Le Nouvel Observateur, L'Express, Le Matin, Le Monde, Le Monde de l'Éducation, Le Figaro Magazine, Le Point, les Nouvelles littéraires. Tous ces articles n'ont pu être retrouvés.
[3001] « L'enseignement du français : la tradition l'emporte », *Le Nouvel observateur*, 21 janvier 1980, pp. 38-40.
[3002] Patrice de Plunkett, « Les classiques jetés aux chiens », *Le Figaro magazine*, 7 février 1980, pp. 61-63.

vouait l'AFEF aux gémonies en s'appuyant sur les citations tirées du *Nouvel observateur*. En sens inverse *Le Matin* reprit les propos de Jean Demoule publié par *Le Figaro Magazine* pour décrédibiliser l'APL, le tout servant de contrepoint à une apologie l'AFEF[3003]. Quelques mois plus tard, il est vrai, un dossier un peu plus étoffé laissa à Michel Pauliat le soin de défendre le point de vue, nuancé, de l'APL et à Jean Verrier, celui de l'AFEF[3004]. Les articles de *La Croix*[3005] et du *Monde*[3006] se montraient plutôt favorable au point de vue de cette dernière.

C'est sur le « *grand auteur* » que l'AFEF avait été mise en cause par le *Figaro.* Quelle fut sa défense ? Jean Verrier, Marie-France Azéma, Alain Boissinot et Simone Chevalier se placèrent tous les quatre sur le terrain des symboles, soulignant la signification idéologique du panthéon d'auteurs, l'artifice et l'historicité des consécrations, les censures sous-jacentes. Rappelant qu' « *un texte est toujours historiquement et socialement situé dans un réseau de textes* », Jean Verrier concluait dans *Le Matin*, « *Ceux qui prétendent qu'en faisant entrer le journal à l'école on en chasse Racine ou la Fontaine montrent qu'ils n'ont rien compris aux signes de leurs temps, ou que pour eux l'enseignement de la langue et de la littérature a pour seule fonction de maintenir un état révolu de la société »*[3007]. Alors que la mobilisation de 1977-1978 s'était faite sur un mot d'ordre de liberté professionnelle contre le carcan projeté par l'inspection, l'AFEF déplaçait le débat sur le terrain de l'idéologie et du politique. L'enseignement du français dans le second degré redevenait-il un enjeu social et politique ?

À première vue, un parallèle s'impose avec les débats contemporains sur la réforme des programmes d'histoire géographie. Investissement des politiques, mobilisation de la presse, sauvegarde d'un panthéon national d'auteurs ou de héros : les points communs ne manquent pas[3008]. Mais la comparaison des deux polémiques permet surtout de conclure au caractère en définitive très marginal des débats sur l'enseignement du français. D'après les tables annuelles du *Monde*, entre janvier et décembre 1980, le quotidien traita huit fois des programmes d'histoire, mais deux fois seulement des programmes de français[3009]. Le rapport de la commission d'enquête parlementaire confirme, paradoxalement, cette impression. Les développements consacrés à l'enseignement du français se voulaient plutôt rassurants. Les

[3003] Edwy Plénel, « Le français au lycée : nouveaux programmes 1981 », *Le Matin*, 7 mars 1980, p. 28.
[3004] « Français : la querelle des Anciens et des Modernes », *Le Matin*, 18 septembre 1980, pp. 14-15.
[3005] Antoine Fouchet, « Les explications de texte ne suffisent pas », *La Croix*, 8 décembre 1979, pp. 8-9.
[3006] Raymond Jean, « Déprogrammer la littérature », *Le Monde*, 19 avril 1980, p. 2.
[3007] Jean Verrier, « Moi, monsieur, quand j'étais jeune… », *Le Matin*, 14 septembre 1980, p. 15.
[3008] Patricia Legris, *L'écriture des programmes….*, « Les programmes pris dans la querelle sur l'École », pp. 286-299.
[3009] *Tables analytiques du Monde*, année 1980, entrée « Enseignement. Études, filières, diplômes ».

orientations prises par l'enseignement du français dans le premier degré depuis les instructions de 1972 y étaient globalement approuvées, le rapport se contentant d'ajouter que des « *dispositions relatives à l'enseignement du français dans le secondaire [avaient] fait l'objet d'arrêtés beaucoup plus tardifs* »[3010]. La querelle des « *Grands auteurs* » n'y trouvait nul écho. En revanche, le rapport évoquait à trois reprises l'enseignement de l'histoire, pour souligner les erreurs commises en ce domaine, bien que ce sujet n'eût guère de rapport avec l'objet de la Commission.

Tirant le bilan de cette querelle devant le Congrès de l'AFEF, Antoine Prost, invité à examiner les « *Enjeux sociaux du français dans l'enseignement secondaire* », pouvait conclure, non sans raisons, « *Le débat actuel autour de l'enseignement du français est donc, pour l'essentiel, une affaire de professeurs* »[3011].

3. Reprendre la main ?

En définitive, la liste d'auteurs révélait surtout un changement d'attitude chez l'inspection : l'heure était à la reprise en main organisée d'un corps enseignant en éclats.

* L'inspection générale des lettres : magistère naturel ou une autorité usurpée ?

Pour reprendre le contrôle du corps enseignant, il fallait d'abord que l'inspection générale fasse reconnaître la légitimité de son magistère, et ce, jusque dans le processus d'écriture des programmes. Il s'agissait de montrer qu'elle n'était pas, dans ce processus, un acteur parmi d'autres, mais l'arbitre naturel des polémiques. Le circuit d'écriture – et la représentation qu'on pouvait en faire – revêtait une dimension symbolique de première importance.

Soucieux, selon ses proches collaborateurs, de promouvoir au sein de l'Éducation nationale une vraie culture de la concertation[3012], Christian Beullac voulait que les programmes du second cycle fassent l'objet d'un échange entre tous les partenaires du système éducatif. Ce faisant, il contraignait l'inspection à prendre en compte des points de vue étrangers. Le compte rendu de la réunion mensuelle de l'inspection générale de lettres, le 23 novembre 1979, porte la mention suivante : « *Le Ministère a prévu que les programmes et instructions pour les 2e -1° seront discutés avec "les représentants qualifiés des enseignants*

[3010] « Rapport fait au nom de la commission d'enquête sur la langue française par M. Pascal Clément, député », n°2311, rapport remis le 14 mai 1981 et publié au *Journal officiel* du 15 mai 1981, p. 59. CAC, 20060512/42.
[3011] Antoine Prost, « Les enjeux sociaux de l'enseignement du (2) : l'enseignement secondaire », *FA* n°60, décembre 1982, p. 78.
[3012] René Couanau, « Un homme de concertation », *Christian Beullac. Un patron dans l'éducation*, Paris, INRP, 1998, pp. 31-40.

de français ", c'est-à-dire les syndicats, la Franco-Ancienne, et l'AFEF ; pour cette dernière, la commission de français décidera selon la date et les termes de la demande »[3013]. Si l'inspection ne pouvait qu'accepter le principe de concertation, elle se réservait le droit d'en fixer les règles et de sélectionner ses interlocuteurs.

Alors que les programmes étaient en phase de réécriture, et que le texte n'en était pas encore diffusé, de premiers échanges eurent lieu, à la demande, semble-t-il des associations, d'une part avec l'inspection générale, d'autre part avec Jean Saurel, le directeur des lycées. Faucon, Bennezon et Plaud reçurent ainsi, le 12 décembre 1979, une délégation de l'Association des professeurs de lettres, composée de Demoule, Hinard et Cancès. La discussion porta sur des sujets divers, mais ce fut l'occasion, pour l'APL, de faire entendre un certain nombre de revendications sur les futurs textes officiels, notamment son souhait que les sections techniques bénéficient d'un programme spécial, allégé[3014]. L'AFEF, dont les rapports avec l'Inspection générale de lettres, toujours dirigée par Faucon, étaient notoirement déplorables, ne semble même pas avoir demandé d'audience.

Les deux associations sollicitèrent, d'autre part, la direction des lycées, afin d'être informées, d'une façon générale, des projets de réforme du second cycle, et de signifier leur volonté de participer à la concertation sur les programmes. Saurel reçut ainsi en audience, le 8 janvier 1980, une délégation de l'APL[3015], suivie, le 29 janvier 1980, d'une délégation de l'AFEF[3016]. Ce fut, pour le directeur des lycées, l'occasion de confirmer que l'une et l'autre association seraient bien destinataires du projet de programmes de seconde et première avant son passage en CEGT.

Ce projet leur fut effectivement communiqué au début du mois de mars 1980, délai raisonnable si l'on songe que le 25 janvier 1980, l'inspection générale envisageait encore d'apporter quelques retouches à son projet. Les réponses devaient néanmoins parvenir à la direction avant la fin du mois de mars, ce qui ne laissait guère le temps aux associations d'organiser une consultation interne à grande échelle sur les programmes. Le soin de préciser la position de l'APL sur les programmes de français fut confié à Cancès. Son texte parut dans

[3013] Réunion mensuelle de l'inspection générale des lettres, 23 novembre 1979, compte rendu, CAC, 20070034/1.
[3014] Réunion mensuelle de l'inspection générale des lettres, 14 décembre 1979, compte rendu, CAC, 20070034/1.
[3015] Compte rendu de l'audience de Jean Saurel, directeur des lycées, 8 janvier 1980, *BAPL*, n°13, mars 1980, p.6.
[3016] Compte rendu de l'audience de Jean Saurel, directeur des lycées, 29 janvier 1980, *FA*, supplément au n°49, mars 1980, p. 2.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

le numéro 14 de juin 1980, soit après le passage des programmes devant le CEGT : le débat interne n'avait pas été possible.

À l'AFEF, le secrétariat national fut également obligé de réagir dans l'urgence : le 28 mars 1980, il fit parvenir à la direction des lycées ses premières remarques sur le projet de programme de seconde et première, « sous *réserve des réactions des adhérents* » [3017]. Dans le même temps, il publia, dans le supplément de mars 1980, le projet de programme. Le nouveau format, plus réduit, du supplément ne permit pas de renouer avec la démarche 1977 : la publication intégrale des programmes et instructions. C'est pourtant sur les instructions que le secrétariat national faisait porter la majeure partie de ses critiques. Ainsi, l'appel aux réactions des adhérents restait largement formel. Il semblerait que l'AFEF ait pu, d'autre part, défendre ses positions lors de nouvelles rencontres avec Saurel ou avec des membres de son cabinet. C'est du moins ce que laissa entendre le secrétariat de l'AFEF en décembre 1980, dans son bilan de l'année écoulée[3018]. Mais les suppléments de cette période ne portent pas trace des ces nouvelles audiences.

En théorie, le rôle des associations s'arrêtait là. La dernière concertation devait se dérouler pendant la séance du conseil d'enseignement général et technique : or, seuls les syndicats y étaient représentés. Consciente de cet enjeu, les responsables de l'AFEF rencontrèrent le SNES et le SGEN, respectivement les 10 et 14 mars 1980, afin de leur faire connaître le point de vue de l'association et d'envisager une action commune avant et pendant le passage des programmes en CEGT.

Dans les déclarations faites à la presse à propos des programmes, l'AFEF présentait plus ou moins explicitement l'inspection générale comme un groupe de vieux professeurs, étrangers aux réalités de l'enseignement comme aux progrès de la recherche en littérature et en linguistique, et abusivement investis d'un pouvoir de décision en matière pédagogique. Il s'agissait, pour l'association, de circonscrire les inspecteurs - en sollicitant la presse, les alliés syndicaux, la direction des lycées – pour les contraindre à prendre en compte les avis exprimés par les organisations représentatives, porte parole légitimes du corps enseignant.

Pour asseoir son autorité, l'inspection générale devait opposer à cette représentation des rapports de force et des enjeux de pouvoir au sein du corps enseignant une lecture alternative, susceptible de légitimer l'autorité dont elle était investie. Louis Faucon s'y employa devant les membres du CEGT réunis le 17 octobre 1978, pour examiner les

[3017] *FA*, supplément au n°50, juin 1980, p. 2.
[3018] *FA*, *2e* supplément au n° 52, décembre 1980, p. 2

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

programmes de 4e et 3e, puis le 29 mai 1980, pour les programmes de 2nde et 1ère. À chaque fois, dans des termes fort proches, il souligna en préambule la somme d'échanges qui avaient nourri les programmes soumis l'approbation des conseils.

Pour les programmes de seconde, il décrivit successivement trois types d'échanges : les échanges liés à l'expérimentation des propositions de 1972 (une cinquantaine d'établissements selon l'inspection générale, mais le bulletin de liaison de 1972 n'en mentionne que 43, 250 professeurs, 9 ans), puis des propositions de 1977 (6 établissements, 1 ou 2 ans), les contacts avec les inspecteurs pédagogiques régionaux et avec les professeurs inspectés ou rassemblés dans les réunions pédagogiques, et enfin, « *in extremis* », la concertation organisée par la direction des lycées. Étaient ainsi mises en parallèle trois façons d'orchestrer la circulation des informations : une approche technique, rassemblant des partenaires « *égaux* », mais organiquement liés, sur un projet précis – ici, l'expérimentation des programmes – une approche hiérarchique, l'instance supérieure étant chargée d'observer ses subordonnés et d'en tirer elle-même les conclusions utiles, et une approche polémique, reposant sur la confrontation d'instances indépendantes, assumant chacune leurs points de vue[3019].

L'ordre dans lequel Louis Faucon présentait ces trois types d'échanges n'avait rien d'innocent. Le rappel de la masse critique imposante des contacts occasionnés par l'exercice quotidien du métier d'inspecteur –vingt inspecteurs généraux, soixante inspecteurs pédagogiques régionaux, 7000 professeurs inspectés, 20 000 professeurs rencontrés en réunions pédagogiques – relativisait immédiatement l'intérêt de l'expérimentation, qui n'avait touché qu'un nombre somme toute restreint d'enseignants. L'inspection générale se trouvait de la sorte rétablie dans son rôle de guide et de conseiller quasi omniscient. De même, en regard de cette plongée quotidienne dans l'univers des professeurs de français, gage d'une connaissance directe du terrain, l'enjeu de la concertation « *in extremis* » orchestrée par la direction des lycées semblait limitée aux perfectionnements de détail. Le rappel propitiatoire de la dimension collective de l'élaboration des programmes débouchait sur la réaffirmation du rôle central, décisif et légitime de l'inspection générale dans le processus.

Dans ce dispositif, les inspecteurs pédagogiques régionaux figuraient en fidèles seconds des inspecteurs généraux. Cet aspect mérite d'être souligné. L'augmentation du nombre d'IPR, liée à l'accroissement de leurs responsabilités et notamment à leurs nouvelles

[3019] Examen des programmes de seconde et 1ère, CEGT, séance du 29 mai 1980, CAC, 19870547/32, p. 159.

prérogatives sur les PEGC, avait semé le trouble au sein de l'inspection générale. Comment entretenir de bons rapports avec ces inspecteurs, dont le rôle pédagogique sur le terrain était désormais décisif, mais qui dépendaient en partie du recteur ? La réponse apportée par l'inspection générale semble avoir été de chercher à s'attacher les IPR en les associant autant que possible aux responsabilités et aux décisions incombant traditionnellement aux inspecteurs généraux. Les IPR ont donc pu été invités, au moins par courrier, et peut-être en réunion, à se prononcer sur les projets de programme de seconde et première.

Un courrier adressé par Dudet aux IPR de lettres le 26 janvier 1981, pour les remercier des remarques reçues concernant les programmes de terminale, fait état des regrets de l'inspection générale de n'avoir pu, en raison des délais, *« organiser à leur sujet la consultation générale qui avait été possible à propos des programmes et instructions pour les classes de Seconde et de Première* » (Archives, retrouver). Le témoignage de Marc Baconnet, nommé IPR de lettres en 1976, avant de devenir à son tour inspecteur général, confirme la réalité de cette pratique : « *Il faut leur rendre cette justice, ils consultaient, beaucoup plus qu'on ne l'a dit, ça j'en suis témoin. J'ai été nommé en 1976, on était très consulté, en matière de programmes, notamment. Ils n'écrivaient pas ça complètement tout seuls comme on l'a dit*» [3020] .

Cette restauration symbolique de l'inspection générale – opérée dans le huis clos du CEGT – ne pouvait suffire à ramener l'ordre dans les pratiques enseignantes. Contraintes, devant les pressions conjointes de l'AFEF et des syndicats – de renoncer à la liste d'auteurs, l'inspection générale n'en chercha pas moins à faire des textes officiels les instruments d'une reconquête du pouvoir.

* Du noyau aux « barrières »

En abandonnant le verrou de la liste d'auteur, tout en conservant, dans le programme, la palette d'activités prévue par le projet expérimental de 1972, et reprises dans le projet de 1977, l'inspection générale confirmait l'évolution de l'enseignement du français dans le second cycle, évolution qui n'avait pas encore, à ce niveau, reçu de sanctions officielles. De ce fait, l'ambiguïté qui avait prévalu pendant toute la durée des années 1970 trouvait ici son terme. Pour autant, l'inspection n'avait pas entendu pérenniser la dispersion et le brouillage des références qu'avait pu autoriser, pendant quelques années, la coexistence d'un programme officiel et d'un programme expérimental. Les instructions, que l'inspection

[3020] Marc Baconnet, entretien réalisé par le Service d'histoire de l'éducation (INRP).

générale avait à cœur de ne pas dissocier des programmes, devaient apporter les éclairages indispensables à l'harmonisation des pratiques enseignantes.

Pour cette raison, les rédacteurs des textes se sont livrés, dans les instructions, à un travail de glose, délivrant aux professeurs le mode d'emploi autorisé du nouveau texte officiel. Si la première fonction de ces instructions était de décrire la nature des différentes activités mentionnées elliptiquement dans le programme, leur ambition allait bien au-delà. Il s'agissait, pour l'inspection de préciser l'esprit dans lequel ce programme devait être exploité, et de donner, au détour des paragraphes, des consignes assez précises pour guider le professeur dans le choix et la hiérarchisation des activités autorisées.

En bien des points, les instructions ne donnaient pas, en effet, de consignes précises, pratiques, immédiatement applicables, mais portent sur les valeurs, les convictions, les lignes d'action du professeur de français, en un mot sur son éthos. Il s'agit d'un discours profondément moral, en ce qu'il relie constamment les comportements attendus du professeur – et des élèves – aux valeurs qui doivent les sous-tendre. Loin d'être cantonné à la rubrique « Finalités », supposée faire le lien entre des objectifs pédagogiques ponctuels et un projet éducatif global, c'est dans l'ensemble de ces instructions que s'exprimait, fort explicitement, une vision de l'homme, de la culture, de l'éducation, de la société, du métier de professeur, où l'on croyait parfois retrouver l'héritage d'un Clarac ou d'un Guéhenno. La lecture, l'écriture, n'y étaient jamais réduites à leurs aspects techniques mais constamment rattachées à une philosophie de l'homme.

Ces quelques lignes, consacrées au plaisir que doit susciter chez l'élève le contact avec les textes, en étaient un signe parmi d'autres :

> *« Ce texte illustre une expérience, un rêve, un dessein ; il a un sens, dont l'étude conduite à plusieurs niveaux ou de divers points de vue permet de dégager la richesse et simultanément, il éveille de multiples harmoniques. Chercher à saisir ce sens, donner essor à ces harmoniques, c'est, pour chaque lecteur, étendre et approfondir sa connaissance de la vie et sa possession de soi, sa conscience des valeurs et ses moyens d'action »* [3021].

Aux difficultés pédagogiques des maîtres, les instructions ne répondent pas par des conseils techniques mais par la réaffirmation de l'idéal qu'ils se doivent de poursuivre et d'atteindre. Face aux aveux d'impuissance de nombreux professeurs, las de susciter l'indifférence, ce tableau idéal pouvait fort bien résonner comme un déni des difficultés vécues.

[3021] Instructions, *BO*¸ n° spécial 1, 5 mars 1981, p. 22.

L'on comprend mieux dès lors la boutade de Petite, représentant du SNES, s'adressant en CEGT à Faucon, alors à la veille de sa retraite, et lui reprochant de soumettre au conseil « *quelque chose comme un testament*». Ce programme, constate-t-il « *semble répondre à toutes les situations, à toutes les questions. Mais cette cohérence elle-même fait problème à un moment où les situations réelles de nos établissements font que le français, tel qu'il est, fait éclater nos discours et nos bonnes intentions*[3022] ». Plus directe, Ingersheim, représentante du SGEN, dénonçait quant à elle « *un idéalisme moralisateur*[3023] », un « *optimisme pédagogique* », « *une inspiration sentimentale et naïve* ». Expression d'un idéal, poursuivi sans doute tout au long d'une carrière, les instructions n'en étaient que moins opérationnelles. Elles abandonnaient *de facto* le professeur à ses échecs. De ce fait, condamnant le professeur à réussir, sans lui ouvrir de pistes pour progresser, les instructions faisaient figure de verrou.

Mais en plus de cette gangue somme toute symbolique, les instructions fixaient au professeur, de façon insidieuse, un cadre plus restrictif que celui ouvert par les programmes : « *utiles barrières* »[3024] selon l'APL, passages dangereux, parce que « *susceptibles d'interprétations restrictives et répressives* » [3025] aux yeux de l'AFEF.

En effet, si le programme, stricto-sensu, ouvrait la voie à un certain nombre d'activités, proposées et non imposées au professeur, les instructions précisaient les critères qui devaient présider à ses choix. Certes, il ne s'agissait pas, en général, d'interdire ce que le programme autorisait explicitement. L'inspection générale s'était contentée de rappeler que certaines activités devaient trouver place, non dans les horaires de la classe, mais au sein des foyers ou des clubs ou dans le cadre des projets d'établissement : il s'agissait notamment des mises en scène de textes de théâtre, associées éventuellement à un accompagnement musical et à des projections (p. 29), de diverses formes de création artistique (p. 35), ou des visites et enquêtes menées hors de l'école (p. 36). Ces pratiques, qui avaient largement nourri l'expérience des classes nouvelles, limitée il est vrai au classes de premier cycle, se voyaient donc ici bannir de l'horaire de cours *stricto sensu*.

Pour le reste, l'inspection générale avait procédé avec prudence, en distinguant seulement, dans la longue liste des activités possibles, celles qui devaient être le plus fréquentes. Ces mentions, discrètes, rétablissaient dans un texte par ailleurs ouvert à une

[3022] Examen des programmes de seconde et 1ère, CEGT, séance du 29 mai 1980, CAC, 19870547/32.
[3023] *Ibid.*
[3024] Réactions de Jean Cancès aux propositions de l'inspection générale, *BAPL*, n° 14 juin 1980, p.67.
[3025] « Le programme de 2nde et 1ère sera ce que nous en ferons », *FA*, supplément au n° 49, mars 1980, p. 1.

grande diversité de pratiques les hiérarchies traditionnelles. L'exploitation de textes non-littéraires - définis ici comme des textes ayant pour but l'utilité pratique, l'information ou la démonstration ou la distraction passagère - devait être «*sélective et limitée* » (p. 21). L'essentiel de l'horaire serait réservé aux textes « *les plus substantiels* », priorité devant être accordée aux auteurs français (p. 22). Si la pratique de l'exposé était recommandée, il était de même précisé que l'exposé le plus fréquent, en seconde et en première, devait être « *l'exposé qui prend appui sur un texte* » (p. 29). Enfin, après avoir rappelé la diversité des travaux écrits que l'étude d'une œuvre pouvait susciter, les instructions précisaient aussitôt que les trois exercices présents au baccalauréat, contraction, commentaire de texte et essai littéraire, devaient occuper dans la classe une place centrale (p. 31). Le rythme prévu par les instructions, un devoir toutes les trois semaines, limitait du reste, comme le notait l'AFEF, les occasions de pratiquer les autres travaux écrits.

Enfin, l'AFEF accusait ces instructions de cautionner « *les pratiques les plus traditionnelles* » (p. 1). Cette critique visait au premier chef le sort fait aux morceaux choisis et à l'étude d'œuvres intégrales. Répondant ici à un souhait de l'APL, l'inspection générale se livrait, dans les instructions, à une défense, certes modérée, des morceaux choisis. Reprenant les arguments avancés par l'APL dans ses propositions de 1976, les instructions faisaient valoir l'intérêt des morceaux choisis dans certains cas précis : « *œuvres trop étendues ou qu'il est malaisé de se procurer* », œuvres « *dont les éléments peuvent être saisis chacun comme un tout* », ou volonté de diversifier les rencontres pour renouveler l'intérêt et multiplier les acquisitions des élèves (p. 23). Ce passage, jugé conservateur par l'AFEF, restait néanmoins modéré. Il était précisé que devaient être chaque année mis à l'étude « *plusieurs ouvrages complets* ». D'autre part, distinguant « *usage* » et « *abus* » des morceaux choisis, l'inspection générale se montraient sensible aux critiques que ce type de support avait pu susciter, notamment au sein de l'AFEF.

Dans l'ensemble, il est certain que l'inspection générale avait mis plus de soin à affirmer les prérogatives d'un certain nombre de pratiques traditionnelles, orientées notamment vers l'étude de la littérature et vers l'écrit, qu'à inciter les professeurs les plus conservateurs à s'ouvrir à des innovations jusque là négligées. Hormis une incitation à utiliser les méthodes actives, le texte ne fixait pas de seuil minimal pour toutes les activités nouvelles – travail en équipe, exposés, débats – inégalement exploitées par les enseignants de terrain. L'on comprend mieux dès lors le titre donné par l'AFEF à ses commentaires sur les

projets de programme : « *Le programme de 2nde et 1ère sera ce que nous en ferons* »[3026] . La menace d'un diktat ayant été écartée, restait pour les professeurs les plus éloignés des pratiques traditionnelles, à saisir les occasions ouvertes par les programmes, en dépit de l'interprétation parfois restrictive que les instructions semblaient vouloir imposer.

* « *Faire respecter les OPI* »

En 1971, alors que les instructions et les programmes de français faisaient l'objet d'attaques répétées, Pierre Gioan, s'exprimant au nom de l'inspection générale de lettres, s'était efforcé, dans les pages de *L'information littéraire*, d'en préciser la fonction, mettant en avant le maître mot de liberté.

> *« Liberté à l'égard des* Instructions*, qui n'ont jamais été faites pour être contraignantes, mais ont toujours été conçues pour transmettre les leçons de l'expérience, donc pour aider les débutants, donner des idées, favoriser l'éclosion d'idées nouvelles, ce qu'on appelait "faire appel à l'ingéniosité des maîtres" et qui est proprement ce que, dans la terminologie actuelle on appelle "favoriser la créativité". […]* ***Une des voies de la rénovation*** *est de considérer les* Instructions *non point comme un passage obligé où l'on est attendu avec une escopette, mais comme un des chemins de la véritable liberté. Quant aux programmes qui sont, paraît-il, une obsession, deux circulaires récentes spécifient qu'ils sont indicatifs »*[3027].

Neuf ans plus tard, sous la houlette du doyen Dudet, qui avait succédé à Louis Faucon en septembre 1980, l'inspection générale tenait un tout autre discours. Des rapports adressés au ministère sur l'application de la réforme Haby, au compte rendu de la réunion annuelle entre IPR et inspecteurs généraux de lettres en septembre 1980, un seul mot d'ordre, reproduit partout, « *faire respecter les OPI* »[3028] : « *mission première* », « *tâche irremplaçable* », « *ministère* » des inspecteurs, selon les termes du doyen.

C'était un complet renversement de perspective, assumé, du reste, par l'inspection. Dans le rapport déjà mentionné sur l'application de la réforme Haby dans les collèges, le doyen assumait, sans ambages, cette nouvelle orientation :

> *« Les enseignants, jusqu'à ces dernières années, ne connaissaient guère les textes officiels touchant à leur enseignement, et les programmes constituaient des indications qu'on pouvait interpréter. Il est vrai que les Instructions se limitaient à peu de chose. Depuis la réforme, l'importance du triptyque Objectifs –Programmes-Instructions est devenue aussi considérable que son volume. Les IG et leurs collaborateurs IPR ont*

[3026] « Le programme de 2nde et 1ère sera ce que nous en ferons », *FA*, supplément au n° 49, mars 1980, p. 1.
[3027] Pierre Gioan, « Vers une rénovation des études de français dans le Second cycle », *L'information littéraire*, n°5, novembre-décembre 1971, p. 237.
[3028] L'abréviation OPI était couramment employée dans les documents internes de l'inspection pour désigner l'ensemble formé par les « Objectifs programmes et instructions », adoptés à partir de 1977. « Réunion commune des IG et IPR Lettres – tenue à Sèvres – 8 et 9 octobre 1980 », compte rendu, s.d., CAC, 20070034/1.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

mené une action de propagande ininterrompue pour que les professeurs connaissent et appliquent ces directives officielles : dans les réunions qu'ils tiennent à l'occasion des inspections ils en expliquent le sens et la portée ; ils ont recommandé aux conseillers pédagogiques de les faire comprendre et apprendre aux stagiaires , ils interrogent sur leur contenu lors de l'entretien qui fait partie des épreuves pratiques du CAPES ; ils y renvoient dans leurs rapports d'inspection ; ils ont demandé aux chefs d'établissement de mettre à la disposition des professeurs tous ces textes officiels »[3029].

Cette action de propagande ininterrompue portait, pour l'essentiel, sur le le choix des textes étudiés en classe. À défaut d'imposer une liste d'auteurs, l'inspection générale tenait à ce que la hiérarchisation introduite par les programmes entre les différents supports possibles de l'enseignement soit rigoureusement respectée. Lors la réunion commune des IG et IPR de lettres organisée à Sèvres les 8 et 9 octobre 1980, l'inspecteur général André Philippon consacra ainsi la totalité de son exposé sur « *la mise en œuvre des programmes de français dans les collèges* » au délicat problème du choix des textes. Rappelant la ligne fixée par les instructions – « *privilégier les textes littéraires des grands écrivains* », et organiser leur rencontre « *selon une courbe ascendante pour la quantité et la qualité* » - il faisait un devoir aux inspecteurs de vérifier, en contrôlant les cahiers de textes, si « *la fréquence, le dosage et l'étude progressive [étaient] satisfaisantes* »[3030]. Si le compte rendu de la réunion ne rentrait guère dans les détails, à l'oral, André Philippon avait même décrit assez précisément les « *dérapages* » qui appelaient une réaction de la part des inspecteurs :

- « *Un professeur qui se borne à l'étude de BD, dessins, affiches, ciné-romans, chansons, ou lui accorde un part importante de son horaire,*
- *Un professeur qui, sous prétexte que ses élèves n'ont aucun goût pour la lecture et qu'il a tout de même fini par trouver un livre qu'ils acceptent de lire, passe plusieurs mois à étudier un seul ouvrage et éventuellement peu substantiel,*
- *Un professeur qui ne fait rencontrer que des écrivains d'un seul siècle, ou de deux…*
- *Un professeur qui ne fait que de la poésie, que du théâtre, ou que du roman […]*
- *Un professeur qui fait rencontrer en 6e des textes adaptés aux besoins et aux intérêts d'élèves de 3e, etc. (En général, on est en retard d'un an ou deux pour les exercices, mais en avance d'un an ou deux pour les textes).*
- *Un professeur qui accorde plus de temps à l'étude d'œuvres étrangères traduites qu'à l'étude d'œuvres françaises »*[3031].

[3029] Rapport de l'inspection générale de lettres, adressé le 27 mars 1981 par le doyen de l'inspection générale, Roger Giacomini, au directeur des collèges, en vue de l' « élaboration du rapport d'application de la loi du 11 juillet 1975 relative à l'Éducation », CAC, 2000222/1.

[3030] « Réunion commune des IG et IPR Lettres – tenue à Sèvres – 8 et 9 octobre 1980 », compte rendu, s.d., CAC, 20070034/1.

[3031] « Mise en œuvre des programmes d'auteurs dans l'enseignement du français (Classes des collèges) ». Le document – sept pages dactylographiées – ne comporte aucune mention d'auteur ou de date, mais il correspond très exactement à la trame de l'exposé d'André Philippon, telle qu'elle est reproduite dans le compte rendu de la réunion d'octobre 1980, CAC, 20070034/2.

Préserver la place de l'héritage littéraire national dans la classe de français, telle était donc la préoccupation centrale de l'inspection. Sa politique ne reposait pas seulement sur l'action coercitive dont on a pu voir quelques illustrations au chapitre précédent. Elle s'appuyait aussi sur un travail de propagande, véritable apostolat qui ne visait rien de moins que la conversion des ouailles égarées. André Philippon avait préparé à l'usage des inspecteurs pédagogiques régionaux un « *arsenal d'arguments* » à opposer aux « *professeurs "modernistes" »*, ainsi résumés dans le compte rendu de la réunion :

> *«a) Une culture "accordée à" la société de notre temps ne signifie pas "soumise à" mais "ouvrant sur" la société de notre temps et propre à agir sur elle*
> *b) Pourquoi priver certains élèves de "grands profits" et de "grandes joies" et favoriser ainsi l'inégalité ?*
> *c)L'école est le monde des "connotations partagées", le lieu de la "découverte en commun" de beaux textes qui seront autant de "signes de reconnaissance"*
> *d) Notion de "patrimoine" et les textes dits "archiconnus" sont le plus souvent inconnus des élèves.*
> *e) La décision du choix des œuvres revenant au professeur, celui-ci doit posséder en lui le sens du choix qui sait discerner les produits à utiliser avec précaution. C'est là certes un domaine délicat, mais qui fait l'honneur du métier d'éducateur et qui engage la responsabilité du professeur. Il exige une grande prudence. Il n'est pas bon, par exemple, de faire étudier prématurément certaines œuvres »*[3032].

Munir les IPR de cet «arsenal », ce n'était pas les inciter à ouvrir le débat sur la démocratisation, la culture ou la morale scolaires, mais les armer pour la croisade contre les hérétiques. Au dialogue, maître mot de la rénovation, succédait la conversion, mot d'ordre de la reprise en main. Cette vision militaire du gouvernement pédagogique allait de pair avec un déni de compétence. Le rapport sur la réforme Haby se montrait, sur ce point, des plus explicites :

> *« Il serait peu honnête de cacher l'existence d'une majorité de professeurs composée de ceux qui sont insuffisamment doués et insuffisamment formés (recrutés dans la période où les concours étaient des cribles aux trous très très larges…), ceux qui, pour des raisons idéologiques ou philosophiques, n'enseignent que certaines choses ou se refusent à enseigner, et ceux qui ont abandonné la lutte pour la qualité en la croyant perdue. Les deux premières catégories, qui à elles seules ne constitueraient qu'une minorité, existeraient aussi bien sans la réforme ; la dernière retrouvera son courage et son efficacité éducatrice si on remédie comme il a été indiqué plus haut à certaines imperfections graves du système en vigueur aujourd'hui »*[3033]

[3032] « Réunion commune des IG et IPR Lettres – tenue à Sèvres – 8 et 9 octobre 1980 », compte rendu, s.d., CAC, 20070034/1.
[3033] Rapport de l'inspection générale de lettres, adressé le 27 mars 1981 par le doyen de l'inspection générale, Roger Giacomini, au directeur des collèges, en vue de l' « élaboration du rapport d'application de la loi du 11 juillet 1975 relative à l'Éducation », CAC, 2000222/1.

Réinterprété en termes de compétence, le conflit sur les finalités et les contenus de l'enseignement du français trouvait, pour l'inspection, une issue satisfaisante dans la valorisation des textes officiels comme corpus de normes à respecter. Plutôt que de s'exposer à des conflits sur les valeurs et les contenus de l'enseignement – conflit dont nous avons examiné la trace à l'AFEF - l'inspecteur pourrait désormais s'abriter derrière les normes officielles.

CONCLUSION

Prendre les professeurs de lettres pour objet d'étude, c'était faire l'hypothèse que, considérées séparément, l'histoire des disciplines et l'histoire et la sociologie du corps enseignant ne pouvaient rendre compte de tout un ensemble de phénomènes résultant du rattachement des disciplines à des groupes socioprofessionnels distincts. Hypothèse fructueuse, à plus d'un titre, pour les professeurs de lettres.

Si la littérature française comme discipline d'enseignement s'émancipa de la tutelle latine dès la fin du XIXe siècle, cette évolution ne recouvrit pas la même réalité dans les diverses filières d'enseignement. Le monopole des professeurs de lettres de formation classique sur l'enseignement secondaire des garçons perpétua en pratique jusqu'en 1946 la domination symbolique des humanités, tandis que les professeurs de lettres de l'enseignement secondaire féminin – dans un premier temps du moins – et ceux de l'enseignement primaire supérieur participaient d'une culture moderne. Cette configuration singulière eut pour effet de transposer dans le champ même de la discipline les tensions et les clivages liés à l'existence de filières d'enseignement juxtaposées, alors que dans d'autres matières, les questions pédagogiques offraient un terrain de rencontre et d'échange préludant à l'unification du primaire supérieur et du secondaire.

La création, en 1946, d'un cursus de lettres modernes conçu pour former des professeurs de français, au même titre que le cursus de lettres classiques, figea cette dualité en l'inscrivant dans les cadres d'un second degré désormais unifié. Le nouveau cursus hérita de l'infériorité symbolique qui frappait l'enseignement primaire supérieur avant la guerre. Dans la hiérarchie tacite de l'Éducation nationale, les professeurs de lettres modernes restèrent longtemps des professeurs de français de second rang, bien après que les dernières traces de l'enseignement primaire supérieur se furent estompées : curieux effet d'hystérésis de la dualité scolaire. Notre étude se clôt à l'aube des années 1980, au moment où le décalage entre la supériorité numérique des professeurs de lettres modernes et leur subordination symbolique était à son maximum. Ce fossé se résorba progressivement dans le courant des années 1980 avec la nomination d'inspecteurs pédagogiques régionaux de lettres modernes, puis l'entrée dans l'inspection générale – à la faveur, il est vrai, d'une nomination au tour extérieur – d'un agrégé de lettres modernes[3034]. Dernière étape de cette conquête, en 1994, la « section Lettres » du concours d'agrégation devint, officiellement, « section Lettres

[3034] Louis Baladier, agrégé de lettres modernes, nommé par un décret daté du 15 septembre 1986.

classiques »[3035] : les lettres modernes n'étaient plus une variante au rabais des lettres pures, mais l'égal des lettres classiques.

La formule choisie en 1946 et reconduite en 1959 avec la création de l'agrégation de lettres modernes témoignait aussi de l'attraction encore exercée au milieu du XXe siècle par le modèle des humanités. L'on voulait offrir à l'enseignement moderne le pendant du professeur de lettres classiques, un maître qui sache appuyer l'enseignement du français sur celui des langues et littératures modernes et donner ainsi corps aux humanités modernes. Ce projet n'impliquait pas seulement une certaine représentation des méthodes et des contenus de l'enseignement du français ; il prenait sens par rapport aux structures de l'enseignement du second degré, marqué par la coupure entre classiques et modernes, et visait à rétablir, dans toutes les sections, le professeur de lettres dans la fonction centrale qui avait été la sienne dans l'enseignement classique au XIXe siècle.

La complète restructuration du second degré dans les années 1960 ne mit pas seulement un terme à la domination symbolique de l'enseignement classique, elle sonna aussi le glas des humanités modernes – de ces humanités modernes en tout cas, car l'expression pouvait recouvrir bien d'autres choses – et entérina le déclin du professeur de lettres, ramené au lot commun des autres spécialistes. À la lumière de ce passé, l'ambition affichée par certains professeurs de lettres, à l'aube des années 1970, d'être des professeurs de civilisation, d'assumer, par excellence, la mission d'ouvrir les élèves au monde et à la culture, peut être lue comme la résurgence ou la rémanence de cette conception pédagogique, qui érigeait l'enseignement des lettres, par sa fonction éducative et culturelle, en colonne vertébrale de l'enseignement secondaire.

La coexistence des professeurs de lettres classiques et modernes nous invite, d'autre part, à examiner sous un jour nouveau le lien entre la formation universitaire des professeurs de lettres et le français comme discipline scolaire. Il ne s'agit pas seulement ici de rappeler ce fait désormais bien connu que la discipline scolaire n'est pas seulement le mélange, à une date donnée, de l'état de la science et des idées pédagogiques en vogue, ni de s'interroger sur les résistances opposées à la mise en place d'une formation professionnelle ou pédagogique qui viendrait se greffer sur la formation scientifique – bien que cet aspect ait aussi été abordé au cours de cette étude. Si ces questions se posent pour le français comme pour d'autres disciplines, s'y greffe, dans ce cas précis, une constante incertitude sur la nature des

[3035] Arrêté du 2 juin 1994, modifiant l'arrêté du 12 septembre 1988 fixant les modalités des concours de l'agrégation, *JORF*, 2 juillet 1994, pp. 9565-9566.

disciplines universitaires susceptibles d'intervenir dans la formation des professeurs de français.

Ce problème concerne d'abord les disciplines étrangères aux études françaises et au premier chef le latin. Les modalités d'inscription du latin dans le cursus des professeurs de lettres modernes dépendirent jusqu'à la fin des années 1960, du rapport de force entre des adversaires du latin, soucieux de défendre les prérogatives des élèves de l'enseignement primaire supérieur ou moderne, des classiques inquiets du sort que réserverait au grec l'instauration d'un cursus franco-latin, et ceux, classiques ou modernes, qui soulignaient la contribution des études latines à la connaissance de la langue et de la littérature françaises : s'explique ainsi l'évolution des formules choisies entre 1946 et la réforme Fouchet. L'instauration d'une initiation au latin, dans le cadre du cours de français, trouva à cette inscription une justification extérieure à l'enseignement du français à proprement parler. Mais la question de principe n'est toujours pas tranchée aujourd'hui, comme en témoigne le débat soulevé en 2008 par la décision d'offrir aux candidats à l'agrégation de lettres modernes la possibilité d'opter entre la version latine et la version grecque[3036].

La création du cursus de lettres modernes a été d'autre part été saisie comme une aubaine par les comparatistes, promoteurs d'une discipline dont l'ancrage institutionnel était flou et qui trouvait là le moyen de consolider ses positions dans l'université. L'inscription de la littérature comparée dans le cursus de lettres modernes survécut, de ce fait, au décès des humanités modernes, principale justification pédagogique de ce rattachement. À l'inverse, lors même que la linguistique nourrit, un temps, la réflexion des professeurs de français sur les méthodes et les fondements de leur enseignement, l'existence d'un cursus autonome de linguistique, institué par la réforme Fouchet, freina très probablement l'entrée de la linguistique dans la formation des professeurs de lettres. Dans les deux cas, le décalage fut manifeste entre l'histoire des disciplines universitaires et l'histoire de la discipline scolaire. Cela explique sans doute le sentiment de confusion qui se dégage de la seconde moitié du XXe siècle : la conjonction observée aux alentours de 1880 entre l'institutionnalisation de l'histoire littéraire dans l'université, et l'autonomisation de la littérature française comme

[3036] Arrêté du 17 juin 2008 portant modification de l'arrêté du 12 septembre 1988 modifié fixant les modalités des concours de l'agrégation, *JORF*, 20 juin 1988, p. 51. Voir par exemple la réaction de Cécilia Suzzoni, vice-présidente de l'Association des professeurs de français et de langues anciennes des classes préparatoires littéraires, présidente de l'association Le latin dans les littératures européennes, corédactrice de la Contribution des langues et culture de l'Antiquité à une culture humaniste et scientifique, « Agrégation de lettres modernes : le choix entre le latin et le grec », 26 août 2008, site Fabula, http://www.fabula.org/actualites/article25216.php, consulté le 1er octobre 2010.

discipline d'enseignement dans le secondaire ne s'est pas reproduite dans la période contemporaine.

Si le périmètre des disciplines incluses dans le cursus des professeurs de lettres s'avère fluctuant, le lien opéré entre les études universitaires et l'enseignement dispensé dans le second degré n'est pas plus clair. Pour les professeurs de lettres, ce lien n'est pas vécu seulement sur le mode de l'adaptation, de la transposition ou de la simplification, mais sur celui de l'opposition : « *Nous n'avons pas à former des professeurs de lettres* », rengaine née à la fin du XIXe siècle à propos de l'histoire littéraire, et que l'on retrouve telle quelle lorsque la nouvelle critique supplante les approches historiques à l'université. Cette rengaine témoignait tout à la fois de l'effectivité d'une tendance – l'importation, dans l'enseignement secondaire, des savoirs de l'enseignement supérieur – et de sa constante illégitimité.

Dans ce rapport à la spécialité universitaire, le professeur de lettres s'oppose point par point au professeur de mathématiques. La réforme des mathématiques modernes, longuement débattue, eut entre autres pour but de mieux préparer les élèves aux études supérieures scientifiques et répondit à une attente des universitaires jugée légitime par les professeurs du second degré. Les professeurs de mathématiques ne cachaient pas leur prédilection pour la section C de la réforme Fouchet, aux programmes de mathématiques ambitieux. À l'inverse, les professeurs de lettres modernes ne témoignèrent pas d'un intérêt particulier pour la section littéraire moderne. L'enseignement du français dans le second cycle ne fut jamais pensé comme une propédeutique aux études supérieures littéraires.

L'on retrouve à nouveau ici le problème des fonctions de l'enseignement secondaire. Au XIXe siècle prévalait une répartition des rôles entre l'enseignement secondaire, dispensateur d'une culture littéraire, culture de l'élite, et le système des grandes écoles scientifiques, qui conditionnait l'accès à un certain nombre de positions dominantes. La réforme de 1902, et plus encore la réforme Fouchet remirent en cause cet équilibre en inscrivant de plein droit la culture scientifique dans l'enseignement secondaire. Si la réforme de 1902 l'avait fait au nom des « humanités scientifiques » en revendiquant pour les sciences les attributs de la culture générale, la réforme Fouchet mit en avant la spécialisation et les besoins de l'économie. Dans ce nouveau schéma, une hiérarchie s'instaurait de fait entre les disciplines ouvrant sur un vaste champ de positions professionnelles valorisées, et les disciplines de « culture générale » dont les débouchés directs se limitaient à l'enseignement. Pour ces dernières, au nombre desquelles figurait le français, il ne pouvait être question, officiellement du moins, d'alignement sur l'enseignement supérieur.

Une approche comparatiste permettrait sans doute de mieux comprendre le poids, dans l'histoire des disciplines du second degré, de la structure des emplois qualifiés, du système des formations supérieures et de leur articulation. On peut supposer – mais ce n'est qu'une hypothèse de travail – que dans les pays où les formations littéraires de l'enseignement supérieur donnent accès à des positions sociales plus diversifiées qu'en France, il est moins illégitime de donner à l'enseignement de la langue et de la littérature nationales dans les formations secondaires les caractères d'une spécialité, éventuellement d'une spécialité de haut niveau.

L'illégitimité des savoirs dans l'enseignement du français n'affecte pas seulement le contenu de l'enseignement : elle fragilise aussi le statut du professeur de français comme spécialiste. C'est à la lumière de ces phénomènes qu'il fallait examiner le gouvernement pédagogique des professeurs de français, mettre en lumière les processus de décision, les moyens employés pour faire entrer dans les faits telle ou telle orientation, et les fondements de l'autorité en ce domaine. L'étude menée sur les associations de spécialistes fut à cet égard riche d'enseignements.

À la sortie de la guerre, la Franco-Ancienne occupait une position ambiguë. Née à la même époque que les grandes associations de spécialistes de l'enseignement secondaire, insérée dans les mêmes réseaux professionnels, grâce aux participations croisées dans les instances du SNES et de la Société des agrégés, elle participait, à ce titre, du règne des spécialistes sur l'enseignement du second degré. Le schéma dominant était alors celui de la complémentarité entre l'action des associations de spécialistes et celle menée par le ministère de l'Éducation nationale sous l'égide de l'inspection générale. Cette articulation reposait sur divers leviers. D'un côté, le ministère de l'Éducation nationale valorisait, dans les stages, le modèle républicain et démocratique de la conférence, du débat, père du consensus, reproduisant ainsi la logique de l'enquête en vigueur dans le cadre associatif. De l'autre, les associations confirmaient la légitimité des hiérarchies professionnelles traditionnelles en se choisissant pour dirigeants des professeurs des classes préparatoires parisiennes, inspecteurs généraux en puissance. La collaboration entre l'inspection générale et les associations de spécialistes pouvait enfin être facilitée par les relations d'amitié unissant les inspecteurs aux dirigeants des associations. Les relations de l'inspection générale et de la Franco-Ancienne après la guerre s'inscrivaient, à quelques nuances près, dans ce schéma.

La Franco-Ancienne se distinguait toutefois des autres associations de spécialistes en ce qu'elle liait la défense du latin au maintien des structures traditionnelles de l'enseignement

secondaire, menacées par la réforme. Revendiquant les mêmes droits que les autres spécialistes, elle s'érigeait au-dessus du lot commun en faisant des lettres, non pas une spécialité parmi d'autres, mais la clef de voûte de l'enseignement du second degré. Déniant aux professeurs de lettres modernes la compétence de professeur de français, elle se condamnait à la marginalisation, puisque en dehors d'elle, le fonctionnement des concours comme l'attitude des syndicats et associations professionnelles, légitimaient les nouveaux venus dans leur rôle de professeurs de français.

L'AFP/EF, créée en 1967, incarna une toute autre conception du spécialiste. Marquant l'aboutissement d'une évolution dans laquelle d'autres associations s'étaient engagées à des degrés divers, elle détachait la définition de la compétence du niveau de formation universitaire, pour la faire reposer exclusivement sur l'exercice du métier. Cette approche supprimait d'emblée toute distinction entre professeurs de lettres classiques et professeurs de lettres modernes. Rompant avec les cadres de l'enseignement secondaire, la nouvelle association s'inscrivit dans la sphère des mouvements d'éducation nouvelle. Situation doublement paradoxale d'une association de spécialistes sans spécialistes, flirtant avec un courant de pensée plutôt hostile aux frontières disciplinaires. Si elle rejetait les anciennes hiérarchies professionnelles, elle n'en secrétait pas moins sa propre échelle de valeurs : supplantant le professeur de khâgne et l'inspecteur, l'universitaire était le nouveau maître à penser. Ce glissement des tutelles coïncidait aussi avec la valorisation d'un nouveau schème de réflexion pédagogique : au principe de la conférence et du débat, favorisant l'émergence d'un consensus dans l'agora des spécialistes, succédait le modèle de l'enseignant en perpétuelle recherche, nourri par les travaux universitaires, et travaillant au sein d'une équipe resserrée.

Ce modèle correspondit assez bien, dans un premier temps, aux évolutions de la politique ministérielle. Le mot d'ordre de rénovation pédagogique, lancé par Alain Peyrefitte et repris par ses successeurs, s'accompagnait d'une volonté marquée de décloisonner la réflexion sur les disciplines – la structure des commissions de rénovation pédagogique de 1968-1969 en témoigne. Dans ce processus, l'inspection générale se trouvait marginalisée, fragilisée tandis que les universitaires devenaient autant d'interlocuteurs légitimes pour débattre de l'évolution des contenus et des méthodes d'enseignement. L'AFPE/F pouvait y trouver son compte. Le tableau changea du tout au tout sous le ministère de René Haby. Alors que l'inspection générale, rétablie dans ses prérogatives, se crispait dans une volonté de contrôle en décalage avec les traditions libérales de l'enseignement du second degré,

l'AFEF menait la fronde, contestant ouvertement ce magistère désuet. Ces tensions trouvaient dans l'opposition entre classiques et modernes un aiguillon supplémentaire.

Si le ministère de Christian Beullac rétablit quelque peu l'équilibre entre ces deux parties, l'arrivée d'Alain Savary modifia à nouveau les rapports de force. La mise en place d'un système de commissions horizontales – par niveau - et verticales par discipline, témoignait d'une volonté politique de réinscrire la réflexion sur les disciplines dans un cadre commun, piste reprise ensuite par Lionel Jospin avec la création du Conseil national des programmes. Le nouveau ministre modifia aussi la répartition des pouvoirs en conférant aux associations et aux universitaires – aussi bien dans les commissions nationales qu'au niveau académique, dans la formation continue – un pouvoir qu'il retirait, de fait, aux inspecteurs généraux. Le profil de l'AFEF, sa proximité avec les mouvements pédagogiques, jouèrent un rôle décisif dans l'élargissement aux associations de spécialistes des formes de reconnaissance qui ne devaient initialement bénéficier qu'aux mouvements pédagogiques[3037]. Attachée aux schémas anciens, l'inspection générale de lettres dut, à l'inverse, supporter sa marginalisation.

Dans ce schéma général, le français se distingue nettement des autres disciplines par deux caractéristiques. Ni l'AFEF, ni la Franco-Ancienne – et son héritière l'APL – ne voulurent faire de l'enseignement du français un terrain de rencontre entre des professeurs éventuellement divisés par leurs conceptions pédagogiques et leurs représentations des finalités de l'enseignement du second degré. Chacune milita, à sa façon, pour une certaine vision de l'éducation. Étroitement solidaire, par son histoire, de l'enseignement secondaire, l'enseignement des lettres ne pouvait-il se concevoir indépendamment du cadre éducatif global dans lequel il s'inscrivait ?

On serait tenté de voir une contrepartie de cette caractéristique dans le faible engagement des professeurs de lettres au sein des associations censées les rassembler. Si toutes les associations de spécialistes peinèrent, semble-t-il, à intégrer les maîtres de cours complémentaire puis les professeurs d'enseignement général des collèges – sans même parler des instituteurs – en français, les associations se sont heurtées, en sus, à la dualité de formation et de culture des professeurs de lettres. Au lieu d'une ouverture progressive, qui aurait facilité les renégociations entre tradition et modernité, la clôture de la Franco-

[3037] Note de René Chavagnac à l'attention de M. Joint Lambert, « Aide aux mouvements pédagogiques », 22 février 1982, CAC, 19930203/3. L'AFEF est la seule association de spécialistes à figurer dans la liste des mouvements pédagogiques susceptibles de bénéficier d'une subvention.

Ancienne, puis la création de l'AFPF au moment même où le français était en pleine ébullition, les figèrent l'une et l'autre dans des positions extrêmes.

Compte tenu de la minceur des initiatives de l'État en matière de formation continue, le faible taux d'adhésion des professeurs de lettres à leurs associations de spécialistes a probablement renforcé d'autant le poids, dans la régulation des pratiques, de deux mécanismes aveugles. Premier mécanisme : le marché éditorial, régi par l'État, certes, mais aussi par la loi de l'offre et de la demande ; une enquête dans les archives des maisons d'édition permettrait d'éclairer cet aspect en examinant le chiffre des ventes et leur impact sur la définition des stratégies éditoriales. Second mécanisme : les examens – brevet et baccalauréat – fonctionnant comme des lieux de confrontation entre des conceptions concurrentes de l'enseignement du français – au détriment des élèves. Plutôt qu'une évolution concertée des pratiques – en fonction de projets pédagogiques débattus collectivement – ce deuxième mécanisme aurait fait prévaloir une autorégulation guidée par les attentes supposées des collègues examinateurs. Il faudrait, pour tester la validité de cette hypothèse poursuivre l'enquête sur les modalités d'élaboration des sujets d'examen et le fonctionnement des jurys. À l'image du gouvernement pédagogique, faut-il substituer celle de la « main invisible », qui dans ce cas précis, ne fut pas toujours heureuse ?

Le cheminement des professeurs de lettres nous conduit enfin à envisager sous un angle nouveau la démocratisation de l'enseignement du second degré. Dans cette discipline, les tensions entre une définition classique de la culture et les impératifs de la démocratisation se manifestèrent d'abord pour les professeurs eux-mêmes : l'accès des modernes, anciens élèves du primaire supérieur, au professorat de français signifia, précocement, la nécessité d'adapter l'enseignement des lettres aux données nouvelles d'un second degré démocratisé. Sans faire de la crise traversée par l'enseignement littéraire dans les années 1960 et 1970 le simple décalque ou la conséquence de cette première crise des humanités – ce qui serait, bien évidemment, une erreur de perspective – il n'est pas inutile d'en souligner les points communs.

Dans les deux cas, l'on retrouve la même étroite alliance entre modernisation et démocratisation, cette dernière ne pouvant jamais, à elle seule, fonder et justifier un aménagement des contenus d'enseignement. Plutôt que de voir dans les remises en cause des années 1960 une rupture absolue, l'on serait tenté de réinscrire cette crise dans l'histoire longue de l'enseignement secondaire : l'enseignement spécial n'avait-il pas déjà eu la double

mission, au XIXe siècle, de répondre aux besoins de l'industrie et du commerce, et de scolariser de nouvelles couches sociales ?

S'interrogeant sur les enjeux sociaux des réformes proposées par l'AFEF, Antoine Prost remettait en cause, en 1982, le postulat selon lequel elles auraient répondu à une demande sociale. Renvoyant à une enquête sociologique le soin de conclure, il privilégiait, pour sa part, l'hypothèse idéologique d'une rupture du consensus des professeurs de lettres liée à la crise de l'humanisme[3038]. Au terme de ce parcours, et bien qu'il n'ait pas été possible de mener une enquête sociologique en bonne et due forme, on peut toutefois souligner que l'ébranlement des traditions de l'enseignement littéraire avait bel et bien correspondu à une évolution du corps enseignant : démocratisation accélérée par l'ouverture du groupe aux modernes.

Dans les années 1960, l'accès des couches populaires au professorat de lettres ne passait plus nécessairement par la réussite dans les filières d'excellence de la République – parcours qui avait été celui d'un Guéhenno – mais par les passerelles nombreuses créées pour faciliter l'accès au corps enseignant dans un second degré en pleine expansion. *A contrario*, elle ne débouchait pas non plus sur des carrières brillantes, mais, dans certains cas, sur les filières de relégation de l'enseignement technique. Ces évolutions ont très probablement participé de l'ébranlement des traditions littéraires, ouvrant la voie, dans certaines classes, à une rénovation en ordre dispersé, où l'étude des thèmes, le débat d'idées et les articles de presse passaient au premier plan.

Tel est l'arrière-plan social sur lequel se détache un second phénomène, bien distinct, relevant davantage, cette fois, d'une histoire des intellectuels. Prenons un exemple : les membres d'Enseignement 70, dans leur souci d'articuler une pratique professionnelle rénovée à la modernisation des savoirs, l'une et l'autre nourries par les débats scientifiques de leurs temps, nous informent moins, en définitive, sur le groupe des professeurs de lettres, que sur leur propre mode d'insertion dans la vie intellectuelle de l'époque. Une enquête reste à faire sur ce groupe dont les membres, d'origines sociales très diverses, eurent bien souvent des trajectoires exemplaires : liens avec le syndicalisme étudiant, ancrage dans la gauche chrétienne, lien avec le PSU ou le PS, toutes ces pistes restent à creuser. À ce niveau, l'explication mécaniste qui lierait l'origine sociale à la remise en cause de l'enseignement littéraire n'aurait aucun sens. C'est comme un milieu intellectuel, producteur d'idées et de pratiques, qu'il faudrait appréhender cette petite nébuleuse.

[3038] Antoine Prost, « Les enjeux sociaux du français (2) : l'enseignement secondaire », art. cit., p. 77.

Notons pour conclure le rôle ambigu joué par la politique dans ce processus. Si la politisation des enjeux joua, un temps, un rôle de vecteur de la réflexion pédagogique – contribuant, sans aucun doute, à populariser un certain nombre d'analyses – l'effervescence que nous avons décrite n'a pu déboucher sur la mise au point d'un projet alternatif cohérent susceptible d'être investi sans réserve par le politique. Symptôme supplémentaire des divisions de la gauche sur le terrain pédagogique, une gauche partagée entre l'héritage de la méritocratie républicaine et un projet alternatif mal défini ?

UNIVERSITÉ RENNES 2
sous le sceau de l'UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE

THÈSE

pour l'obtention du titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2
Mention : Histoire
École doctorale de Sciences Humaines et sociales

présentée par

Clémence CARDON-QUINT

Préparée à l'Unité mixte de recherche CNRS n°6258
CERHIO – Centre de recherches historiques de l'Ouest

Soutenue publiquement le 9 décembre 2010

LETTRES PURES ET LETTRES IMPURES ?

LES PROFESSEURS DE FRANÇAIS DANS LE TUMULTE DES RÉFORMES
HISTOIRE D'UN CORPS ILLÉGITIME (1946-1981)

Annexes
Sources et bibliographie

sous la codirection des professeurs
Gilbert NICOLAS, Université Rennes 2
Jean-Noël LUC, Université Paris 4

Jury

Professeur Anne BARRÈRE, Université Paris 5, Sciences de l'Education, rapporteur
Professeur Bruno BELHOSTE, Université Paris 1, Histoire, rapporteur
Martine JEY, MCF HDR, Université Paris 4, Littérature Française
Professeur Jean-Noël LUC, Université Paris 4, Histoire
Professeur Gilbert NICOLAS, Université Rennes 2, Histoire

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

ANNEXES

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE SECOND DEGRÉ : CADRE INSTITUTIONNEL

A. L'enseignement du français dans le second degré général : horaires, programmes, examens. Textes officiels en vigueur entre 1944 et 1981

Ont été retenus les textes s'appliquant dans les sections classiques et modernes des lycées et collèges et dans les cours complémentaires jusqu'en 1959 ; puis dans les CEG, les CES et les sections classiques et modernes des lycées ; enfin dans les collèges et dans les sections générales des lycées. Ont donc été écartés les textes relatifs à l'enseignement dans les classes de transition et la filière III, et les textes concernant les filières d'enseignement technique long et court.

Sont inclus les textes pédagogiques de portée générale susceptibles de s'appliquer à l'enseignement du français, les textes relatifs à l'initiation au latin, et les textes spécifiques à l'enseignement du français. Les programmes de 1982 pour la terminale sont également mentionnés, afin que la série soit complète.

Les textes relatifs au baccalauréat et au BEPC ont été inclus lorsqu'ils affectaient directement l'épreuve de français (coefficient ou nature de l'épreuve).

Les très nombreux textes relatifs à l'expérience des classes nouvelles ne sont pas mentionnés ici.

30 septembre 1938 Instructions relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré.
Ministère de l'Éducation nationale, *Instructions du 30 septembre 1938*, Paris, Vuibert, 1956 (3e édition). « Enseignement du français », pp. 21-97.

21 septembre 1944 Arrêté. Horaires et programmes de la classe de sixième.
BO, n° 1, 5 octobre 1944, pp. 44-46.

21 septembre 1944 Arrêté. Horaires et programmes des classes de cinquième à philosophie et mathématiques.
BO, n° 1, 5 octobre 1944, pp.46-62.

21 septembre 1944 Arrêté. Horaires et programmes des classes de quatrième moderne et de troisième moderne (enseignement court).
BO, n°1, 5 octobre 1944, pp. 62-63.

9 février 1945 Décret. Baccalauréat. Organisation des examens.
BO, n° 20, 22 février 1945, pp. 1207-1212.

26 juin 1945 Arrêté. Horaires et programmes de la classe de sixième.
BO, n°38, 5 juillet 1945, pp. 2559.

27 juin 1945 Arrêté. Horaires des établissements du second degré.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

	BO, n°38, 5 juillet 1945, pp. 2560-2563. (Rectificatif au *BO*, n°44, 6 septembre 1945, pp. 3162-3163).
15 septembre 1945	Arrêté. Enseignement du second degré. Programmes pour l'année scolaire 1945-1946. *BO*, n° 46, 1945, p. 3265. (En français, proroge les programmes de 1944-1945)
6 mai 1946	Décret n° 46-926 du 6 mai 1946. Baccalauréat. Modification du régime des examens. *BO*, n° 24, supplément, 13 mai 1956, pp. 710-711.
13 juillet 1946	Arrêté. Horaires et programmes applicables dans les lycées et collèges classiques et modernes en 1946-1947. *BO*, n° 35, 25 juillet 1946, p. 994 (En français, proroge les programmes de 1944-1945)
18 avril 1947	Arrêté. Modification des programmes des lycées et collèges. *BO*, n° 13, 1er mai 1947, pp. 504-509.
24 juillet 1947	Arrêté fixant les horaires et les programmes des cours complémentaires généraux. *BO*, n° 25, 31 juillet 1947, pp. 858-876.
12 septembre 1947	Décret n° 47-1819. Baccalauréat. Épreuves des séries classique C et moderne. *BO*, n° 26, 25 septembre 1947, p. 995.
20 octobre 1947	Décret n° 47-2852 instituant un brevet d'études du premier cycle du second degré. *JORF*, 23 octobre 1947, pp. 10478-10479.
29 novembre 1947	Arrêté fixant l'organisation du brevet d'études du premier cycle du second degré. *JORF*, 30 décembre 1947, pp. 12594-12595.
13 août 1948	Décret n° 48-1266. Baccalauréat. Notes éliminatoires. *BO*, n° 24, 6 septembre 1948, p. 979.
26 octobre 1948	Décret n° 48-1678. Baccalauréat. Épreuves de la série classique C. *BO*, n° 29, 4 novembre 1948, p. 1232.
6 octobre 1949	Nomenclature grammaticale et analyse. *L'Éducation nationale*, n° 19, 6 octobre 1949, pp. 1-3.
17 avril 1951	Décret. Institution de la double correction pour les épreuves de composition française et de dissertation philosophique. *BO*, n° 18, 17 mai 1951, p. 1281.
20 juin 1951	Circulaire du 20 juin 1951. Choix des sujets au BEPC. *BO*, n°24, 28 juin 1951, p. 1739.
13 octobre 1951	Arrêté. Horaires et programmes de la classe de seconde. *BO*, n° 37, 25 octobre 1951, pp. 2799-2807. (A', C', M', sciences économiques et humaines)
12 avril 1952	Circulaire. Déroulement des épreuves du baccalauréat. *BO*, n° 2, 1952, p. 1222.
21 mai 1952	Circulaire sur l'enseignement de la langue française. *BO*, n° 21, 29 mai 1952, pp. 1577-1578.
30 mai 1952	Circulaire sur l'orientation pédagogique de l'enseignement du second degré. *BO*, n° 22, 5 juin 1952, pp. 1677-1682.
19 août 1952	Arrêté. Horaires et programmes des classes de seconde et première, sections A', C', M' et Technique B. *BO*, n° 30, 4 septembre 1952, pp. 2235-2246.
29 septembre 1952	Circulaire sur les buts de l'enseignement du second degré.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

BO, n°35, 2 octobre 1952, p. 2661 *sqq.*

6 octobre 1952 Circulaire sur les méthodes de l'enseignement du second degré.
BO, n° 36, 9 octobre 1952, pp. 2765-2767.

13 octobre 1952 Circulaire sur le rôle de la documentation dans l'enseignement du second degré.
BO, n° 37, 16 octobre 1952, pp. 2843-2845.

20 octobre 1952 Circulaire sur le rôle de la coordination dans l'enseignement du second degré.
BO, n° 38, 23 octobre 1952, pp. 2917-2919.

5 mai 1953 Arrêté. Augmentation de l'horaire de l'enseignement du français.
BO, n°23, 11 juin 1953, p. 1687.(Augmentation liée à l'enseignement de la morale par les textes).

27 mai 1953 Arrêté. Horaire de l'enseignement du français.
BO, n°23, 11 juin 1953, p. 1687. (Application en 3e à la rentrée de 1953)

5 juin 1953 Décret n° 53-559. Séries A, A', C', M' et B à la première partie du baccalauréat ; série technique et économique à la deuxième partie.
BO, n° 24, 18 juin 1953, p. 1755.

5 juin 1953 Instructions sur la formation morale par l'explication des textes français.
BO, n° 23, 11 juin 1953, pp. 1688-1691

1953 *Mémento à l'usage des Professeurs et Élèves Professeurs de lettres et grammaire*, Paris, IPN, brochure 104 EP/SD, s.d., 24 p.

12 juin 1954 Arrêté. Horaire de l'enseignement du français en classe de quatrième des lycées et collèges. Enseignement de la morale.
BO, n°25, 1er juillet 1954, p. 1791.

1954 Ministère de l'Éducation nationale, *L'enseignement du second degré en 1953, II. Rapports de l'inspection générale sur l'enseignement de la philosophie, des lettres, de l'histoire et de la géographie*, Paris, CNDP, 1954, pp. 11-31.

10 février 1955 Circulaire aux recteurs sur l'éducation morale. Enquête.
BO, n° 7, 17 février 1955, p. 522

14 septembre 1956 Arrêté. Augmentation de l'horaire de français en classe de cinquième.
BO, n°32, 20 septembre 1956, p. 2301.

18 février 1957 Instruction complémentaire sur la formation morale
BO, n° 10, 28 février 1957, pp. 807-809

1er octobre 1957 Instruction sur l'enseignement dans les cours complémentaires généraux.
Louis Leterrier, *Enseignement du premier degré. Programmes. Instructions. Répartitions mensuelles et hebdomadaires*, Paris, Hachette, 1960, pp. 615-623.

15 février 1958 Circulaire sur l'enseignement dans les cours complémentaires.
BO, n° 9, 27 février 1958, p. 671.

12 décembre 1958 Circulaire sur le commentaire de texte au concours d'entrée dans les Écoles normales.
BO, n° 46, 18 décembre 1958, pp. 3663-3664.

28 août 1959 Décret n° 59-1012 relatif au baccalauréat de l'enseignement du second degré.
JORF, 30 août 1959, pp. 8568-8571.

28 août 1959 Arrêté. Durée et nature des épreuves du baccalauréat de l'enseignement du second degré.
JORF, 30 août 1959, pp. 8571-8573.

12 septembre 1959 Circulaire. Programmes de l'enseignement du second degré dans les classes de première et les classes terminales pour le premier semestre.

	BO, n° 25, 17 septembre 1959, p. 5 (Aménagements liés à l'organisation d'épreuves du baccalauréat en février)
8 octobre 1959	Circulaire. Enseignement du français dans les classes de première pendant le premier semestre. *BO*, n° 29, 15 octobre 1959, pp. 8-9.
21 novembre 1959	Arrêté fixant l'organisation du brevet d'études du premier cycle du second degré. *JORF*, 5 décembre 1959, pp. 11625-11627.
2 juin 1960	Arrêté. Application du décret n°59-57 du 6 janvier 1959, portant réforme de l'enseignement public. *BO*, n°23, 13 juin 1960, pp. 1799-1811.
30 juin 1960	Arrêté sur le brevet d'études du premier cycle du second degré. *JORF*, 10 juillet 1960, p. 6367.
12 septembre 1960	Décret n° 60-974 portant réforme du baccalauréat de l'enseignement du second degré. *JORF*, 13 septembre 1960, pp. 8361-8362.
12 septembre 1960	Arrêté. Épreuves du baccalauréat de l'enseignement du second degré. *JORF*, 13 septembre 1960, pp. 8362-8364.
23 septembre 1960	Circulaire sur les travaux dirigés dans le cycle d'observation. *BO*, n° 34, 3 octobre 1960, p. 2835-2838.
19 octobre 1960	Instructions pour l'enseignement du français pendant le trimestre d'observation de la classe de 6e. *BO*, n° 37, 24 octobre 1960, pp. 3113-3116.
4 janvier 1961	Réforme de l'examen du brevet d'études du premier cycle du second degré. *JORF*, 10 février 1961, pp. 1534-1535.
3 mai 1961	Circulaire. Travail des élèves : devoirs. Instructions particulières. *BO*, n° 19, 15 mai 1961, pp. 1717-1725.
5 mai 1961	Horaires et programmes des classes de 4e d'accueil. *BO*, n° 20, 22 mai 1961, pp. 1825-1826.
14 juillet 1961	Circulaire. Ouverture, à titre expérimentale, de classes préterminales. *BO*, n° 27, 10 juillet 1961, pp. 2545-2547.
31 août 1961	Enseignement de la grammaire de l'école primaire au cycle d'observation. n° 98 de Documents pour la classe, Paris, CNDP, 31 août 1961.
24 octobre 1961	Circulaire. Enseignement de la grammaire de l'école primaire au cycle d'observation. *BO*, n° 38, 6 novembre 1961, p. 3755.
30 mars 1962	Circulaire sur les travaux dirigés de français dans le cycle d'observation. *BO*, n° 16, 16 avril 1962, pp. 1403-1405.
21 mai 1962	Circulaire sur l'application limitée des nouveaux programmes en 4e moderne à la rentrée de 1962. *BO*, n° 23, 4 juin 1962, pp. 1979-1980
23 juin 1962	Arrêté fixant les horaires et programmes de certaines classes d'enseignement général et d'enseignement professionnel. *BO*, n° 27, 2 juillet 1962, pp. 2379-2380 et 2392-2394.
23 juin 1962	Arrêté fixant les horaires et programmes de certaines classes de quatrième et troisième d'accueil. *BO*, n° 27, 2 juillet 1962, pp. 2417-2421. (En français, mêmes programmes que ceux fixés par l'arrêté ci-dessus)
29 septembre 1962	Décret n° 62-1172 portant création d'un examen probatoire à la fin de la classe de première des établissements d'enseignement du second degré.

JORF, 11 octobre 1962, pp. 9943-9944.

29 septembre 1962 Décret n° 62-1173 portant réforme du baccalauréat de l'enseignement du second degré.
JORF, 11 octobre 1962, pp. 9944-9946.

29 septembre 1962 Arrêté. Épreuves de l'examen probatoire de fin de classe de première des établissements d'enseignement du second degré.
JORF, 11 octobre 1962, pp. 9946-9947.

29 septembre 1962 Arrêté. Épreuves du baccalauréat de l'enseignement du second degré.
JORF, 11 octobre 1962, pp. 9947-9948.

7 mai 1963 Arrêté fixant les programmes d'enseignement du cycle d'observation.
BO, n° 22, 30 juin 1963, pp. 1258. Annexe B, Français, pp. 1261-1263.

26 octobre 1964 Arrêté fixant les programmes des classes de 4e et 3e.
BO, n° 44, 26 novembre 1964, pp. 2641-2642.

30 décembre 1964 Décret n° 64-1350 portant suppression de l'examen probatoire à la fin de la classe de première des établissements d'enseignement du second degré.
JORF, 31 décembre 1964, p. 11899.

30 décembre 1964 Arrêté. Application des dispositions du décret n° 64-1350 du 30 décembre 1964 portant suppression de l'examen probatoire à la fin de la classe de première des établissements d'enseignement du second degré.
JORF, 31 décembre 1964, pp. 11899-11900.

10 juin 1965 Arrêté. Horaires hebdomadaires dans les classes de second cycle des lycées classiques, modernes et techniques.
JORF, 12 juin 1965, pp. 4882-4883.

20 août 1965 Circulaire n° 65-318. Horaires et programmes du second cycle – applicables en 1965-1966.
BO, n° 30, 26 août 1965, pp. 1735-1743. (En français, nouveaux programmes pour la seconde T et les terminales)

9 novembre 1965 Décret n° 65-959 portant réforme du baccalauréat de l'enseignement du second degré pour les années 1966-1967.
JORF, 13 novembre 1965, pp. 10009.

9 novembre 1965 Arrêté. Épreuves du baccalauréat de l'enseignement du second degré pour les années 1966-1967.
JORF, 13 novembre 1965, p. 10010.

11 mars 1966 Circulaire n° 66-104. Épreuves du baccalauréat en 1966 et 1967.
BO, n° 12, 24 mars 1966, pp. 661-662.

23 mai 1966 Circulaire n°66-201. Instructions concernant les épreuves orales du baccalauréat pour les sessions de 1966 et 1967.
BO, n°22, 2 juin 1966, pp. 1132-1137.

26 juillet 1966 Circulaire n° 66-275. Enseignement du français dans les classes du second cycle des lycées et écoles normales au cours de l'année scolaire 1966-1967.
BO, n° 31, 4 août 1966, pp. 1772-1773. (Proroge les programmes en vigueur, et précise le programme de textes traduits des littératures grecque et latine)

19 décembre 1966 Arrêté. Horaires hebdomadaires dans les classes de second cycle des lycées classiques, modernes et techniques.
JORF, 1er février 1967, pp. 1153-1154.

31 juillet 1967 Arrêté. Horaires des classes de seconde et de la classe terminale A du second cycle long.
JORF, 26 août 1967, p. 8568.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

13 novembre 1967 Décret n° 67-994 portant réforme du baccalauréat de l'enseignement du second degré.
JORF, 15 novembre 1967, p. 11141.

13 novembre 1967 Arrêté. Épreuves du baccalauréat de l'enseignement du second degré.
JORF, 15 novembre 1967, pp. 11141-11143.

19 avril 1968 Circulaire n° IV 68-230. Baccalauréat. Instructions concernant les épreuves orales.
BO, n°20, 16 mai 1968, pp. 1539-1543.

6 mai 1968 Circulaire n° IV 68-229 du 6 mai 1968.
BO, n°20, 16 mai 1968, p. 1544-1545. (Durée de l'épreuve écrite de français)

19 septembre 1968 Circulaire n° IV 68-519. Instructions complémentaires pour l'enseignement du français en 6e I et 6e II (ex classes de 6e Cl, 6e M1 et 6e M2) pour l'année scolaire 1968-1969.

9 octobre 1968 Arrêté. Horaires des classes de sixième pour l'année scolaire 1968-1969.
BO, n°39, 7 novembre 1968, pp. 2939-2940.

7 novembre 1968 Circulaire n° IV 68-441. Aménagements dans l'étude des programmes scolaires.
BO, n°40, 14 novembre 1968, p. 2991.

8 novembre 1968 Circulaire n° IV 68-443. Instructions sur l'enseignement du français dans les classes terminales en 1968-1969.
BO, n° 40, 14 novembre 1968, pp. 2992-2993.

20 novembre 1968 Décret n° 68-1007 portant aménagement pour 1969 des épreuves du baccalauréat de l'enseignement du second degré.
JORF, 21 novembre 1968, pp. 10934-10935.

20 novembre 1968 Arrêté. Épreuves du baccalauréat de l'enseignement du second degré.
JORF, 22 novembre 1968, pp. 10966-10968.

25 novembre 1968 Circulaire n° IV 68-470. Instructions concernant l'élaboration des sujets du baccalauréat pour 1969.
BO, n°42, 28 novembre 1968, pp. 3141-3143.

21 février 1969 Décret n° 69-177 fixant les conditions dans lesquelles seront subies par anticipation, à la fin de l'année scolaire 1968-1969, les épreuves de français du baccalauréat de l'enseignement du second degré de 1970.
JORF, 22 février 1969, p. 1975.

24 février 1969 Circulaire n°IV 69-100. Épreuves de français du baccalauréat de l'enseignement du second degré subies par anticipation à la fin de l'année scolaire, 1968-1969.
BO, n° 9, 27 février 1969, pp. 829-832.

11 avril 1969 Circulaire n°IV 69-188 du 11 avril 1969. Instructions concernant les épreuves orales du baccalauréat de l'enseignement du second degré à la session de 1969.
BO, n° 18, 1 mai 1969, pp. 1605-1614.

3 juillet 1969 Arrêté. Horaires des classes de sixième et cinquième pour l'année scolaire 1969-1970.
BO, n°30, 24 juillet 1969, pp. 2556-2557.

3 juillet 1969 Arrêté. Horaires des classes du second cycle long conduisant au baccalauréat.
BO, n°30, 24 juillet 1969, pp. 2558-2560.

25 août 1969 Circulaire n° IV 69-359. Travail dirigé en 6e I-II et 5e I-II.
BO, n° 33, 4 septembre 1969, pp. 2797-2800.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

1er septembre 1969 Circulaire n° IV 69-370. Instructions relatives à l'enseignement du français avec initiation au latin dans les classes de 5e I et II.
BO, n° 33, 4 septembre 1969, pp. 2814-2816.

26 septembre 1969 Circulaire n° IV 69-400. Horaires et programmes applicables en 1969-1970 dans les classes du second cycle long des lycées. Annexe II, Français, programme des classes terminales.
BO, n° 37, 2 octobre 1969, p. 3059-3062.

5 décembre 1969 Décret n° 69-1089 relatif aux modalités d'organisation du baccalauréat de l'enseignement du second degré à partir de 1970.
JORF, 6 décembre 1969, pp. 11853-11854.

5 décembre 1969 Arrêté. Épreuves du baccalauréat à partir de 1970.
JORF, 6 décembre 1969, pp. 11854-11856.

5 décembre 1969 Arrêté. Épreuves anticipées de français du baccalauréat de l'enseignement du second degré.
JORF, 6 décembre 1959, pp.11856-11857.

24 décembre 1969 Circulaire n° IV 69-525. Épreuves écrites du baccalauréat en 1970. choix des sujets.
BO, n° 1, 1er janvier 1970, pp. 15-17.

6 février 1970 Circulaire n° IV 70-72. Baccalauréat de l'enseignement du second degré. Application du décret du 29 septembre 1962, modifié notamment par le décret du 5 décembre 1969 et des arrêtés du 5 décembre 1969.
BO, n° 7, 12 février 1970, pp. 594-605.

17 février 1970 Arrêté. Horaires des classes de quatrième I et II pour l'année scolaire 1970-1971.

19 mars 1970 Arrêté. Horaires des classes de sixième et cinquième.
BO, n°17, 23 avril 1970, pp. 1414-1415.

19 mars 1970 Arrêté. Horaires de la classe de seconde du second cycle long conduisant au baccalauréat.
BO, n°17, 23 avril 1970, pp. 1416-1419.

5 mai 1970 Circulaire n° 70-214. Instructions concernant les épreuves orales du baccalauréat du second degré à partir de 1970.
BO, n° 20, 14 mai 1970, pp. 1638-1648.

6 juillet 1970 Circulaire n° 70-297. Horaires des classes de quatrième et de cinquième pendant l'année scolaire 1970-1971.
BO, n° 30, 23 juillet 1970, pp. 2214-2215. (Précisions sur l'initiation au latin en 5e)

7 janvier 1971 Circulaire n° 71-9. Baccalauréat de l'enseignement du second degré. Application du décret du 29 septembre 1962 modifié notamment par les décrets du 5 décembre 1969 et 5 octobre 1970 et des arrêtés des 5 décembre 1969 et 14 septembre 1970.
BO, n° 2, 14 janvier 1971, pp. 113-114.

8 janvier 1971 Circulaire n° 71-11 du 8 janvier 1971. Expériences pédagogiques.
BO, n° 2, 14 janvier 1971, p. 115. (Pédagogie non directive)

23 mars 1971 Arrêté. Épreuves anticipées de français du baccalauréat de l'enseignement du second degré.
JORF, 6 avril 1971, p. 3272.

3 juin 1971 Arrêté. Horaires de la classe de première de second cycle long conduisant au baccalauréat.
JORF, 8 juin 1971, p. 5504. (L'option textes anciens traduits est remplacée par un enseignement de « soutien » de deux heures en français ou langue vivante I, ou d'une heure pour chacune de ces deux disciplines).

22 juin 1971	Arrêté. Horaires des classes de 4e et 3e I et II à compter de la rentrée scolaire 1971-1972. *BO*, n°26, 1er juillet 1971, pp. 1636-1637. (Rectificatif publié au *BO*, n°27, 8 juillet 1971, pp. 1691-1692. Sans changement pour le français)
18 octobre 1971	Décret n° 71-857. Modification du décret modifié n° 62-1173 du 29 septembre 1962 relatif aux modalités d'organisation du baccalauréat de l'enseignement du second degré. *BO*, n° 40, 28 octobre 1971, pp. 2576-2577.
18 octobre 1971	Arrêté. Épreuves anticipées de français du baccalauréat de l'enseignement du second degré à partir de 1972. *BO*, n° 40, 28 octobre 1971, pp. 2577-2578.
19 novembre 1971	Circulaire n° 71-369. Baccalauréat de l'enseignement du second degré. Application du décret du 29 septembre 1962 modifié notamment par le décret et l'arrêté du 18 octobre 1971. *BO*, n° 44, 25 novembre 1971, pp. 2815-2825.
3 décembre 1971	Circulaire n° 71-401. Instructions concernant les épreuves écrites du baccalauréat de l'enseignement du second degré en 1972. *BO*, n° 46, 9 décembre 1972, pp. 2986-2996.
29 mars 1972	Arrêté. Horaires transitoires des classes du second cycle long conduisant au baccalauréat de l'enseignement du second degré. *BO*, n°15, 13 avril 1972, pp. 1057-1060.
2 mai 1972	Arrêté. Horaires des classes du premier cycle. *BO*, n°21, 25 mai 1972, pp. 1448-14450.
17 mai 1972	Circulaire n°72-207. Horaires, programmes et organisation des enseignements dispensés dans les classes du second cycle long durant l'année scolaire 1972-1973. *BO*, n°21, 25 mai 1972, pp. 1450-1454.
17 août 1972	Arrêté. Épreuves du baccalauréat de l'enseignement du second degré. *BO*, n° 33, 7 septembre 1972, pp. 3091-3092. (Coefficients)
23 novembre 1972	Circulaire n° 72-455. Épreuves écrites du baccalauréat de l'enseignement du second degré à partir de 1973. Choix des sujets. *BO*, n° 45, 30 novembre 1972, pp. 3890-3897.
15 janvier 1973	Circulaire n° 73-305. Formation des élèves de 6e et 5e III. Texte d'orientation. *BO*, n° 4, 25 janvier 1973, pp. 241-250.
27 mars 1973	Circulaire. Mise à la disposition des établissements d'enseignement secondaire d'un contingent horaire de 10%. *BO*, n° 14, 5 avril 1973, pp.1186-1188.
13 juillet 1973	Arrêté. Allègements des programmes des enseignements du second degré pour l'année scolaire 1973-1974 (classes des premier et second cycles) *BO*, n° 29, 19 juillet 1973, pp. 2219-2252. Reconduits pour le français par les circulaires du 2 août 1974, 19 décembre 1975,
30 octobre 1974	Circulaire n° 74-395 du 30 octobre 1974. Épreuves écrites du baccalauréat de l'enseignement du second degré à partir de 1975. Choix des sujets. *BO*, n° 42, 14 novembre 1974.
14 janvier 1975	Arrêté fixant la règlementation du brevet d'études du premier cycle. Épreuve de français. *BO*, n° 7, 20 février 1975, p. 691.
19 février 1975	Circulaire n° 75-077 sur l'épreuve de français au BEPC *BO*, n° 7, 20 février 1975, p. 692-694.

22 juillet 1975	Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du second degré. *BO*, n° 30, 31 juillet 1975, p. 2369- 2379. Rectificatif publié au *BO* n° 38, 23 octobre 1975, p. 3189. Liste d'exemples, *BO*, n° 47, 25 décembre 1975, p. 3981 sqq.
12 mai 1976	Circulaire n° 76-179. Épreuves orales du baccalauréat de l'enseignement du second degré à partir de 1976. *BO*, n° 20, 20 mai 1976, pp. 1913-1915.
28 septembre 1976	Lettre. Utilisation de la presse à l'école. *BO*, n° 38, 21 octobre 1976, pp. 3657-3658.
20 octobre 1976	Circulaire n° 78-356 du 20 octobre 1976. Utilisation de la presse à l'école. *BO*, n° 39, 28 octobre 1976, p. 3757.
28 décembre 1976	Arrêté. Tolérances grammaticales et orthographiques. *JORF*, 9 février 1977, p. 826-830.
14 mars 1977	Arrêté. Horaires et effectifs des classes de sixième des collèges. *JORF*, 14 mars 1977, pp. 1471-1472.
17 mars 1977	Arrêté fixant le programme de français des classes de sixième et de cinquième des collèges. *BO*, n° 11, 24 mars 1977, pp. 758-763.
28 mars 1977	Arrêté. Organisation des actions de soutien dans les écoles et les collèges et des activités d'approfondissement dans les collèges. *BO*, n°13, 7 avril 1977, p. 944.
28 mars 1977	Circulaire n°77-124. Actions de soutien et activités d'approfondissement dans les collèges (français, mathématiques, langue vivante étrangère). *BO*, n°13, 7 avril 1977, pp. 953-957.
29 avril 1977	Circulaire sur l'enseignement du français dans les collèges. *BO*, n° 22 bis, 9 juin 1977, pp.1543-1566.
14 juin 1977	Circulaire. Enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges.
26 janvier 1978	Arrêté. Horaires et effectifs des classes de cinquième des collèges. *JORF*, 31 janvier 1978, pp. 861-862.
6 février 1978	Circulaire n°78-060. Préparation de la rentrée scolaire dans les collèges. *BO*, n°6, 9 février 1978, pp. 550-554.
20 mars 1978	Circulaire n°78-123. Épreuves orales du baccalauréat de l'enseignement du second degré à partir de 1978. *BO*, n°13, 30 mars 1978, pp. 1082-1083.
15 juin 1978	Circulaire n°78-198. Dispositions pédagogiques des classes de sixième et cinquième. *BO*, n°25, 22 juin 1978, pp. 1741-1742.
16 novembre 1978	Arrêté fixant le programme de français de quatrième et de troisième des collèges. *BO*, n° spécial 1, 14 décembre 1978, pp. 4-13.
16 novembre 1978	Circulaire n° 78-360 sur l'enseignement du français dans les classes de quatrième et troisième des collèges. *BO*, n° spécial 1, 14 décembre 1978, pp. 14-56.
4 décembre 1978	Circulaire n° 78-436. Épreuves écrites du baccalauréat de l'enseignement du second degré à partir de 1979. Choix des sujets. Annexe. Français : séries A, B, C, D, D' et E. *BO*, n° 45, 14 décembre 1978, pp. 3113-3116.
22 décembre 1978	Arrêté. Horaires et effectifs des classes de quatrième et troisième des collèges. *JORF*, 9 janvier 1979, p. 256.

6 juin 1979	Circulaire n° 79-179. Aménagements pédagogiques dans les classes de 6e, 5e et 4e des collèges. *BO*, n° 24, 14 juin 1979, p. 1340.
11 septembre 1980	Décret n°80-715 relatif au diplôme national du brevet des collèges. *JORF*, 14 septembre 1980, p. 2159.
11 septembre 1980	Arrêté. Diplôme national du brevet des collèges. *JORF*, 14 septembre 1980, n° complémentaire, pp. 8249-8250.
31 octobre 1980	Arrêté. Organisation des enseignements et aménagement des horaires de la classe de seconde des lycées. *JORF*, 7 novembre 1980, pp. 9715-9716.
26 janvier 1981	Arrêté. Modification des programmes des disciplines de la classe de seconde et institution de l'enseignement de nouvelles matières dans la classe de seconde conduisant au baccalauréat de l'enseignement général, au baccalauréat de technicien ou au brevet de technicien. *BO*, n° spécial 1, 5 mars 1981, p. 3-38 (Français).
15 avril 1981	Note de service n°81-171 du 15 avril 1981. « Prise en compte pour l'attribution du brevet des collèges de la qualité de l'expression écrite et orale ». *BO*, n°17, 30 avril 1981, pp. 1319-1320.
1981	Ministère de l'Éducation, collège des doyens de l'inspection générale, *Enseignement et valeurs morales : combats contre les ombres*, Paris, la Documentation française, 1981, 85 p.
9 mars 1982	Arrêté. Modification des programmes des disciplines des classes de première et des classes terminales conduisant au baccalauréat de l'enseignement du second degré et enseignement de nouvelles matières dans ces classes. *BO*, n°3, 22 avril 1982, pp. 3-9.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

B. Horaires de français dans le second degré, filières générales : tableau récapitulatif (1947-1981)

Le champ couvert par ce tableau est le même que celui défini *supra* pour la sélection des textes officiels : n'y figurent donc pas les classes de transition et classes pratiques, ainsi que leurs héritières. À l'exception de la classe de 2nde T, nous n'avons pas indiqué les horaires des sections de l'enseignement technique (sont également exclues les sections des établissements techniques conduisant au baccalauréat de l'enseignement du second degré : section mathématiques et technique, créée en 1946, section technique et économie créée en 1951, sections T puis E après la réforme Fouchet).

Dans un souci de lisibilité, nous n'avons pas fait figurer, dans le tableau ci-contre, les horaires des classes à statut particulier :

- classes expérimentales (classes nouvelles, classes pilotes, classes de l'enseignemment moderne et technique chargées de l'expérimentation de nouveaux horaires et programmes à partir de 1962)
- classes d'accueil prévues pour faciliter le passage d'une filière à l'autre.

En l'absence de textes prévoyant l'uniformisation des horaires de 4e et 3e entre filières longues et courtes, nous avons supposé que les anciens horaires de cours complémentaires continuaient de s'appliquer dans les CEG au cours des années 1960, mais ce point mériterait confirmation.

La circulaire du 30 mai 1952 prévoit 20 heures de travail dirigé par an réparties entre toutes les disciplines dans les classes de 6e et 5e des lycées et collèges. Cette mesure, supprimée en 1960, n'apparaît pas dans le tableau.

Notes sur la lecture du tableau :

Dans le premier cycle, le tableau permet de suivre la recomposition des filières et leur unification progressive. Dans le second cycle, les bouleversements introduits par la réforme Fouchet ont été si importants que l'impression de continuité est complètement trompeuse ; on ne peut se fier ni à la dénomination des sections, ni au tracé du tableau pour suivre l'évolution de telle ou telle section.

Pour les années, on a adopté la convention suivante : « 1947 » équivaut à « année scolaire 1947-1948 ».

Lorsque l'horaire global est détaillé entre parenthèse, le premier chiffre de la parenthèse indique les heures données à la classe complète, le second les heures données par groupe de vingt-quatre élèves au maximum, heures consacrées en principe au travail dirigé.

L'heure hebdomadaire de soutien prévue en collège par la réforme Haby ne concerne qu'une partie des élèves.

	1947-1950		1951		1952	1953	1954-1955	1956-1959
6e classique	4h	6e classique	4h	6e classique	4h	4h	4h	4h
6e moderne	6h	6e moderne	6h	6e moderne	6h	6h	6h	6h
6e cours complémentaire	6h	6e cours complémentaire	6h	6e cours complémentaire	6h	6h	6h	6h
5e classique	3h	5e classique	3h	5e classique	3h	3h	3h	3h30
5e moderne	5h	5e moderne	5h	5e moderne	5h	5h	5h	5h30
5e cours complémentaire	6h	5e cours complémentaire	6h	5e cours complémentaire	6h	6h	6h	6h
4e classique	3h	4e classique	3h	4e classique	3h	3h	3h30	3h30
4e moderne	5h	4e moderne	5h	4e moderne	5h	5h	5h30	5h30
4e cours complémentaire	5h	4e cours complémentaire	5h	4e cours complémentaire	5h	5h	5h	5h
3e classique	3h	3e classique	3h	3e classique	3h	3h30	3h30	3h30
3e moderne	5h	3e moderne	5h	3e moderne	5h	5h30	5h30	5h30
3e cours complémentaire	5h	3e cours complémentaire	5h	3e cours complémentaire	5h	5h	5h	5h
2nde A	4h	2nde A	4h	2nde A	4h	4h	4h	4h
2nde B	4h	2nde B	4h	2nde B	4h	4h	4h	4h
2nde C	4h	2nde C	4h	2nde C	4h	4h	4h	4h
2nde M	4h	2nde M	4h	2nde M	4h	4h	4h	4h
		2nde A'	4h	2nde A'	4h	4h	4h	4h
		2nde C'	4h	2nde C'	4h	4h	4h	4h
		2nde M'	4h	2nde M'	4h	4h	4h	4h
1ère A	4h	1ère A	4h	1ère A	4h	4h	4h	4h
1ère B	4h	1ère B	4h	1ère B	4h	4h	4h	4h
1ère C	4h	1ère C	4h	1ère C	4h	4h	4h	4h
1ère M	4h	1ère M	4h	1ère M	4h	4h	4h	4h
				1ère A'	4h	4h	4h	4h
				1ère C'	4h	4h	4h	4h
				1ère M'	4h	4h	4h	4h
Tle Philosophie	1h (Lettres)		1h (Lettres)	Tle Philosophie	1h (Lettres)	1h (Lettres)	1h (Lettres)	1h (Lettres)
Tle Sciences exp.	1h fac. (Lettres)		1h fac. (Lettres)	Tle Sciences exp.	1h fac. (Lettres)	1h fac. (Lettres)	1h fac. (Lettres)	1h fac. (Lettres)
Tle Mathématiques élém.	0		0	Tle Mathématiques élém.	0	0	0	0

	1960		1961		1962
6e classique	1er trim :7h (5+2) 2e et 3e trim.: 4h (3+1)	6e classique	1er trim. :7h (5+2) 2e et 3e trim.: 4h (3+1)	6e classique	1er trim :7h (5+2) 2e et 3e trim.: 4h (3+1)
6e moderne	7h (5+2) puis à partir 2e trimestre : 6h (4+2)	6e moderne	1er trim. : 7h (5+2) 2e et 3e trim. : 6h (4+2)	6e moderne	1er trim. : 7h (5+2) 2e et 3e trim. : 6h (4+2)
5e classique	3h30	5e classique	4h (3+1)	5e classique	4h (3+1)
5e moderne	5h30	5e moderne	6h (4+2)	5e moderne	6h (4+2)
5e cours complémentaire	6h				
4e classique	3h30	4e classique	3h30	4e classique	3h30
4e moderne	5h30	4e moderne	5h30	4e moderne	5h30
4e cours complémentaire	5h	4e CEG	5h	4e CEG	5h
3e classique	3h30	3e classique	3h30	3e classique	3h30
3e moderne	5h30	3e moderne	5h30	3e moderne	5h30
3e cours complémentaire	5h	3e CEG	5h	3e CEG	5h
2nde A	4h	2nde A	4h	2nde A	4h
2nde B	4h	2nde B	4h	2nde B	4h
2nde C	4h	2nde C	4h	2nde C	4h
2nde M	4h	2nde M	4h	2nde M	4h
2nde A'	4h	2nde A'	4h	2nde A'	4h
2nde C'	4h	2nde C'	4h	2nde C'	4h
2nde M'	4h	2nde M'	4h	2nde M'	4h
1ère A	4h	1ère A	4h	1ère A	4h
1ère B	4h	1ère B	4h	1ère B	4h
1ère C	4h	1ère C	4h	1ère C	4h
1ère M	4h	1ère M	4h	1ère M	4h
1ère A'	4h	1ère A'	4h	1ère A'	4h
1ère C'	4h	1ère C'	4h	1ère C'	4h
1ère M'	4h	1ère M'	4h	1ère M'	4h
Tle Philosophie	1h (Lettres)	Tle Philosophie	1h (Lettres)	Tle Philosophie	1h (Lettres)
Tle Sciences exp.	1h fac. (Lettres)	Tle Sciences exp.	1h fac. (Lettres)	Tle Sciences exp.	1h fac. (Lettres)
Tle Mathématiques élém.	0	Tle Mathématiques élém.	0	Tle Mathématiques élém.	0

	1963-1964		1965		1966
6e classique	1er trim :7h (5+2) 2e et 3e trim.: 4h (3+1)	6e classique	1er trim :7h (5+2) 2e et 3e trim.: 4h (3+1)	6e classique	1er trim :7h (5+2) 2e et 3e trim.: 4h (3+1)
6e moderne	1er trim. : 7h (5+2) 2e et 3e trim. : 6h (4+2)	6e moderne	1er trim. : 7h (5+2) 2e et 3e trim. : 6h (4+2)	6e moderne	1er trim. : 7h (5+2) 2e et 3e trim. : 6h (4+2)
5e classique	4h (3+1)	5e classique	4h (3+1)	5e classique	4h (3+1)
5e moderne	6h (4+2)	5e moderne	6h (4+2)	5e moderne	6h (4+2)
4e classique	3h30	4e classique	3h30	4e classique	3h30
4e moderne	5h30	4e moderne	5h30	4e moderne	5h30
4e moderne court	5h	4e moderne court	5h	4e moderne court	5h
3e classique	3h30	3e classique	3h30	3e classique	3h30
3e moderne	5h30	3e moderne	5h30	3e moderne	5h30
3e moderne court	5h00	3e moderne court	5h00	3e moderne court	5h00
2nde A	4h	2nde A	4h	2nde A	4h
2nde B	4h				
2nde C	4h	2nde C	4h	2nde C	4h
2nde M	4h				
2nde A'	4h				
2nde C'	4h	2nde T	3h	2nde T	3h
2nde M'	4h				
1ère A	4h	1ère A	4h	1ère A	4h
1ère B	4h	1ère B	4h		
1ère C	4h	1ère C	4h	1ère B	3h
1ère M	4h	1ère M	4h		
1ère A'	4h	1ère A'	4h	1ère C	3h
1ère C'	4h	1ère C'	4h	1ère D	3h
1ère M'	4h	1ère M'	4h		
Tle Philosophie	1h (Lettres)	Tle Philosophie	3h	Tle Philosophie	3h
Tle Sciences exp.	1h fac. (Lettres)	Tle Sciences exp.	2h	Tle Sciences exp.	2h
Tle Mathématiques élém.	0	Tle Mathématiques élém.	1h30	Tle Mathématiques élém.	1h30

	1967		1968		1969		1970
6e classique	1er trim :7h (5+2) 2e et 3e trim.: 4h (3+1)	6e I	7 h (4+3)	6e I	6 h (3+3)	6e I	6 h (3+3)
6e moderne	1er trim. : 7h (5+2) 2e et 3e trim. : 6h (4+2)	6e II	7 h (4+3)	6e II	6 h (3+3)	6e II	6 h (3+3)
5e classique	4h (3+1)	5e classique	4h (3+1)	5e I	7h (5+2)	5e I	6h (4+2)
5e moderne	6h (4+2)	5e moderne	6h (4+2)	5e II	7h (5+2)	5e II	6h (4+2)
4e classique	3h30	4e classique	3h30	4e classique	3h30	4e I (type lycée)	5h (4+1) ou 4h si grec ou latin
4e moderne	5h30	4e moderne	5h30	4e moderne	5h30		
4e moderne court	5h	4e moderne court	5h	4e moderne court	5h	4e II (type CEG)	5h (4+1)
3e classique	3h30	3e classique	3h30	3e classique	3h30	3e classique	3h30
3e moderne	5h30	3e moderne	5h30	3e moderne	5h30	3e moderne	5h30
3e moderne court	5h00	3e moderne court	5h00	3e moderne court	5h00	3e moderne court	5h00
2nde A	4h	2nde A	4h	2nde A	5h	2nde A	5h
2nde C	4h	2nde C	4h	2nde C	5h	2nde C	5h
2nde T	3h	2nde T	3h	2nde T	4h	2nde T	4h
1ère A	4h	1ère A	4h	1ère A	5h	1ère A	5h
1ère B	3h	1ère B	3h	1ère B	4h	1ère B	4h
1ère C	3h	1ère C	3h	1ère C	4h	1ère C	4h
1ère D	3h	1ère D	3h	1ère D	4h	1ère D	4h
Tle A	3h	Tle A	3h	Tle A	2h fac.	Tle A	2h fac.
Tle B	2h	Tle B	2h	Tle B	2h fac.	Tle B	2h fac.
Tle C	2h	Tle C	2h	Tle C	2h fac.	Tle C	2h fac.
Tle D	2h	Tle D	2h	Tle D	2h fac.	Tle D	2h fac.

	1971-1972	1973-1977
6e I	6 h (3+3)	6 h (3+3)
6e II	6 h (3+3)	6 h (3+3)
5e I	6h (4+2)	6h (4+2)
5e II	6h (4+2)	6h (4+2)
4e I (type lycée)	5h (4+1) ou 4h si grec ou latin	5h (4+1) ou 4h si grec ou latin
4e II (type CEG)	5h (4+1)	5h (4+1)
3e I (type lycée)	5h ou 4h si latin ou grec	5h ou 4h si latin ou grec
3e II (type CEG)	5h	5h
2nde A	5h	5h
2nde C	5h	5h
2nde T	4h	4h
1ère A	5h + (option 2h français ou LV1 ou 1h français + 1h LV1)	A: 5h (+ en A' : 2h de français ou LV1)
1ère B	4h	4h
1ère C	4h	4h
1ère D	4h	4h
Tle A	2h fac.	2h fac.
Tle B	2h fac.	2h fac.
Tle C	2h fac.	2h fac.
Tle D	2h fac.	2h fac.

	1977		1978		1979		1980		1981
6e	5 h (soutien : 1h)	6e	5 h (soutien : 1h)	6e	5 h (soutien : 1h)	6e	5 h (soutien : 1h)	6e	5 h (soutien : 1h)
5e I	6h (4+2)	5e	5 h (soutien : 1h)	5e	5 h (soutien : 1h)	5e	5 h (soutien : 1h)	5e	5 h (soutien : 1h)
5e II	6h (4+2)								
4e I (type lycée)	5h (4+1) ou 4h si grec ou latin	4e I (type lycée)	5h (4+1) ou 4h si grec ou latin	4e	5h	4e	5h	4e	5h
4e II (type CEG)	5h (4+1)	4e II (type CEG)	5h (4+1)						
3e I (type lycée)	5h ou 4h si latin ou grec	3e I (type lycée)	5h ou 4h si latin ou grec	3e I (type lycée)	5h ou 4h si latin ou grec	3e	5h	3e	5h
3e II (type CEG)	5h	3e II (type CEG)	5h	3e II (type CEG)	5h				
2nde A	5h	2nde A	5h	2nde A	5h	2nde A	5h	2nde	5h
2nde C	5h	2nde C	5h	2nde C	5h	2nde C	5h		
2nde T	4h	2nde T	4h	2nde T	4h	2nde T	4h		
1ère A	A: 5h (+ en A' : 2h de français ou LV1)	1ère A	A: 5h (+ en A' : 2h de français ou LV1)	1ère A	A: 5h (+ en A' : 2h de français ou LV1)	1ère A	A: 5h (+ en A' : 2h de français ou LV1)	1ère A	A: 5h (+ en A' : 2h de français ou LV1)
1ère B	4h	1ère B	4h	1ère B	4h	1ère B	4h	1ère B	4h
1ère C	4h	1ère C	4h	1ère C	4h	1ère C	4h	1ère C	4h
1ère D	4h	1ère D	4h	1ère D	4h	1ère D	4h	1ère D	4h
Tle A	2h fac.	Tle A	2h fac.	Tle A	2h fac.	Tle A	2h fac.	Tle A	2h fac.
Tle B	2h fac.	Tle B	2h fac.	Tle B	2h fac.	Tle B	2h fac.	Tle B	2h fac.
Tle C	2h fac.	Tle C	2h fac.	Tle C	2h fac.	Tle C	2h fac.	Tle C	2h fac.
Tle D	2h fac.	Tle D	2h fac.	Tle D	2h fac.	Tle D	2h fac.	Tle D	2h fac.

C. *Cursus studiorum* des professeurs de lettres de « type lycée » : textes réglementaires (1945-1981)

La liste ci-joint comporte l'ensemble des textes portant spécifiquement sur les licences conduisant au professorat de lettres, et sur les concours de recrutement des professeurs de lettres de type lycée. Les textes généraux régissant les licences ou les concours de recrutement n'ont été retenus que lorsqu'ils apportaient un éclairage indispensable à la compréhension de cette première catégorie de textes. Ne sont donc pas mentionnés ici les textes relatifs aux stages et à la formation professionnelle des professeurs. Nous n'avons pas inclus les arrêtés relatifs au nombre de postes ouverts aux concours ou dans les IPES, ou aux mesures dérogatoires prises pour telle ou telle session. Enfin, nous n'avons pas signalé les arrêtés fixant, chaque année, les programmes des agrégations littéraires. Nous avons rappelé, pour mémoire, les références des textes instituant le CAEC, bien qu'ils ne rentrent pas dans notre cadre chronologique.

28 décembre 1941	Décret n°4649 instituant un certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges. *JOEF*, 9 janvier 1942, pp. 149-150.
30 décembre 1941	Arrêté fixant les épreuves du CAEC *JOEF*, 9 janvier 1942, p. 150 *sqq.*
24 septembre 1943	Décret n°2508 du 24 septembre 1943, relatif au certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges. *JOEF*, 11 novembre 1943, p. 2809.
1er mars 1945	Agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles. Lettres. *JORF*, 3 mars 1945.
3 novembre 1945	Épreuves de l'agrégation des lettres. *BO*, n°56, 8 novembre 1945, p. 3629.
3 novembre 1945	Agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles. Ordre des lettres, section lettres. *BO*, n°56, 8 novembre 1945, p. 3630.
3 novembre 1945	Arrêté. Agrégations masculine et féminine de grammaire. *BO*, n°56, 8 novembre 1945, p. 3630.
20 janvier 1946	Décret n°46-113. Licence ès lettres. *BO*, n°8, 28 janvier 1946, ppp. 226-227. (Liste des certificats requis des aspirants aux fonctions de l'enseignement public dans le second degré).
29 mai 1946	Arrêté. Licence ès lettres d'enseignement. Programme des examens pour l'enseignement public du second degré. *BO*, n°29, 13 juin 1946, pp. 837-840.
24 juin 1946	Arrêté. Coefficients de l'agrégation féminine des lettres (session spéciale). *BO*, n°32, 4 juillet 1946, p. 931.
18 octobre 1946	Arrêté. Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges (Section lettres modernes). *BO*, n°45, 31 octobre 1946, pp. 1322-1323.

9 mai 1947	Décret n°47-821. Licence ès lettres d'enseignement du second degré. *BO*, n°16, 22 mai 1947, p. 593. (Modification de la liste des certificats requis pour la licence de lettres modernes).
27 mai 1947	Arrêté. Licence ès lettres d'enseignement. Conditions des examens en vue des certificats d'études supérieures exigées des aspirants aux fonctions de l'enseignement public du second degré. *BO*, n°19, 12 juin 1947, p. 675. (Modification des épreuves des certificats de grammaire et philologie françaises et de lettres étrangères).
9 juin 1947	Circulaire. Licence ès lettres. *BO*, n°20, 19 juin 1947, p. 697. (Sur l'application, dès la session de juin, des modifications introduites par l'arrêté du 27 mai).
4 février 1948	Circulaire. Licence ès lettres modernes. *BO*, n°7, 12 février 1948, p. 184. (Choix des langues pour le certificat de langues étrangères).
9 août 1948	Décret n°48-1259. Régime de la licence ès lettres. *BO*, n°24, 6 septembre 1948, pp. 974-975.
16 septembre 1948	Arrêté. Organisation des certificats d'études supérieures des Facultés. *BO*, n°25, 7 octobre 1948, p. 1096.
28 septembre 1948	Note. Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges. Professorat du second degré. *BO*, n°26, 7 octobre 1948, p. 1117.
13 décembre 1948	Circulaire. Licence ès lettres. Nouveau régime. *BO*, n°32bis, 23 décembre 1948, pp. 1492-1494.
15 juillet 1949	Arrêté. Nature des épreuves de l'agrégation de lettres. *BO*, n°33, 25 juillet 1949, p. 2255.
1er avril 1950	Décret n°50-386 du 1er avril 1950 relatif à l'institution d'un professorat du second degré. *JORF*, 2 avril 1950, pp. 3524-3525.
22 mai 1950	Arrêté. CA au professorat de l'enseignement public du second degré (CAPES). *BO*, n°24, 8 juin 1950, p. 1905-1926.
26 janvier 1951	Décret n°51-99. Licence ès lettres moderne, mention langue et littérature françaises. *BO*, n°6, 8 février 1951, pp.440-441.
17 janvier 1952	Décret n°52-81 relatif au certificat d'aptitude au professeur de l'enseignement public du second degré. *JORF*, 22 janvier 1952, p. 947-948.
22 janvier 1952	Arrêté. Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement public du second degré. *JORF*, 24 janvier 1952, pp. 1047-1049.
22 janvier 1952	Arrêté. Coefficients à attribuer aux épreuves du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement public du second degré (nouveau régime). *JORF*, 24 janvier 1952, p. 1049.
17 juillet 1953	Circulaire. Inscription à la section lettres modernes du CAPES. *BO*, n°30, 3 septembre 1953, p. 2223.
1 juillet 1959	Arrêté. Création d'une agrégation de lettres modernes. *JORF*, 8 juillet 1959, pp. 6900-6901. (correctifs : *JORF*, 10 juillet 1959, p. 6867 ; *JORF*, 29 juillet 1959, p. 7560).

1er juillet 1959	Arrêté. Coefficients des épreuves de l'agrégation de lettres modernes. *JORF*, 8 juillet 1959, p. 6901.
17 septembre 1959	Circulaire. Agrégation de lettres modernes. *BO*, n°19, 5 octobre 1959, pp. 2499-2500.
22 octobre 1959	Arrêté. Modification de l'arrêté du 1er juillet 1959 relatif à l'agrégation des lettres modernes. *JORF*, 1er novembre 1959, p. 10406.
16 juillet 1960	Arrêté. Examens en vue des certificats d'études supérieures exigés des aspirants aux fonctions de l'enseignement public du second degré pour lesquelles le grade de licencié ès lettres est requis. *JORF*, 10 août 1960, p. 7463.
18 juillet 1960	Décret modifiant le décret du 20 janvier 1946 relatif à la licence ès lettres d'enseignement du second degré. *JORF*, 23 juillet 1960, p. 6761. (Modifie la liste des certificats exigés pour la licence de lettres modernes).
29 août 1960	Circulaire. Service d'enseignement des agrégés des lettres modernes. *BO*, n°30, 5 septembre 1960, p. 2467.
8 février 1961	Arrêté. Modification de l'arrêté du 29 mai 1946 fixant les conditions des examens en vue des certificats d'études supérieures exigées des aspirants aux fonctions de l'enseignement public du second degré pour lesquelles le grande de licencié ès lettres est requis. *JORF*, 11 février 1961, pp. 1608-1609.
18 août 1961	Arrêté. Coefficients des épreuves de l'agrégation des lettres modernes. *JORF*, 29 août 1961, p. 8088.
1er octobre 1962	Arrêté. Agrégation de lettres modernes. *JORF*, 1er novembre 1962, p. 10598. (Prolongation du régime provisoire)
22 juillet 1963	Décret n°63-750 modifiant le décret du 20 janvier 1946 relatif à la licence ès lettres d'enseignement du second degré. *JORF*, 27 juillet 1963, pp. 6982-6983. (Certificats de la licence de lettres modernes)
28 février 1964	Arrêté. Conditions des examens en vue des certificats d'études supérieures exigés des aspirants aux fonctions de l'enseignement public du second degré pour lesquelles le grade de licenciés ès lettres est requis. *JORF*, 22 mars 1964, p. 2653. (Choix des langues au certificat de lettres étrangères de la licence de lettres modernes)
13 décembre 1965	Arrêté. Dispositions tendant à unifier le régime des conditions d'inscription et des épreuves de la section C « lettres modernes » du CAPES et de la section E « français » du CAPET. *BO*, n°1, 6 janvier 1966, pp. 25-26.
22 juin 1966	Décret n°66-412 fixant l'organisation des deux premiers cycles d'enseignement dans les facultés des lettres et sciences humaines.. *JORF*, 23 juin 1966, pp. 5158-5170.
22 juin 1966	Arrêté. Organisation des enseignements et des examens du premier cycle d'enseignement dans les facultés des lettres et sciences humaines. *JORF*, 23 juin 1966, pp.5164-5168.

30 septembre 1966	Arrêté. Certificats d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, CAPES (section lettres modernes) et de l'enseignement technique CAPET (section français). *JORF*, 13 octobre 1966, p. 9030.
12 janvier 1967	Arrêté. Organisation des enseignements et des examens du premier cycle d'enseignement dans les facultés des lettres et sciences humaines. *JORF*, 14 février 1967, pp. 1590-1591.
2 février 1967	Arrêté. Organisation des enseignements et des examens du deuxième cycle d'enseignement dans les facultés des lettres et sciences humaines. *JORF*, 11 février 1967, pp. 1505-1512.
7 novembre 1967	Arrêté. Organisation des enseignements et des examens du deuxième cycle d'enseignement dans les facultés des lettres et sciences humaines. *JORF*, 21 novembre 1967, pp. 11302-11303.
25 juillet 1968	Arrêté. Allègement des épreuves orales de l'agrégation féminine des lettres. *JORF*, 2 août 1968, p. 7540.
31 juillet 1968	Arrêté. Allègement des épreuves orales de l'agrégation des lettres modernes. *JORF*, 2 août 1968, p. 7539.
31 juillet 1968	Arrêté. Allègement des épreuves orales des agrégations de grammaire pour la session de 1968. *JORF*, 2 août 1968, p. 7540
6 août 1968	Arrêté. Allègement des épreuves orales de l'agrégation masculine des lettres (session 1968). *JORF*, 8 août 1968, p. 7749.
12 novembre 1968	Loi n°68978 d'orientation de l'enseignement supérieur. *JORF*, 13 novembre 1968, pp. 10579-10584.
21 novembre 1968	Arrêté. Aménagement des épreuves orales de l'agrégation des lettres modernes (session de 1969). *JORF*, 1er décembre 1968, p. 11299.
28 novembre 1968	Arrêté. Allègement des épreuves orales des agrégations de grammaire (session de 1969). *JORF*, 4 décembre 1968, p. 11406.
28 novembre 1968	Arrêté. Allègement des épreuves orales des agrégations féminine et masculine des lettres (session de 1969). *JORF*, 4 décembre 1968, p. 11406.
13 février 1969	Décret n°69-159 relatif à l'application de l'article 20 de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur. *JORF*, 14 février 1969, p. 1719.
21 février 1969	Arrêté relatif à l'organisation des études du premier cycle dans les facultés des lettres et sciences humaines au cours de l'année universitaire 1968-1969.
31 juillet 1969	Arrêté relatif à l'organisation des études en vue du diplôme universitaire d'études littéraires, des licences et des maîtrises de lettres et sciences humaines au cours de l'année universitaire 1969-1970. *JORF*, 14 septembre 1969, p. 9212.
11 septembre 1969	Arrêté. Épreuves définitives des agrégations de grammaire pour la session de 1970.

	JORF, 14 septembre 1969, p. 9214.
11 septembre 1969	Arrêté. Épreuves définitives de l'agrégation des lettres modernes (session de 1970). *JORF*, 18 septembre 1969, p. 9328.
11 septembre 1969	Arrêté. Épreuves définitives des agrégations masculine et féminine des lettres (session de 1970) *JORF*, 18 septembre 1969, p. 9328.
19 mars 1970	Arrêté. Organisation des études en vue du diplôme universitaire d'études littéraires, des licences et maîtrises de lettres et sciences humaines au cours de l'année universitaire 1970-1971. *JORF*, 10 mai 1970, pp. 4421-4422.
30 juillet 1970	Arrêté. Agrégation des lettres modernes. *JORF*, 29 août 1970, p. 8098.
27 août 1970	Arrêté. Reconduction des dispositions applicables en 1970 concernant la nature des épreuves de certains concours d'agrégation (lettres, géographie, allemand, anglais, italien, russe, arabe, mathématiques, physiologie-biochimie et techniques économiques de gestion). *JORF*, 10 septembre 1970, p. 8443.
27 août 1970	Arrêté. Épreuves de l'agrégation de grammaire. *JORF*, 10 septembre 1970, p. 8444.
10 septembre 1970	Note à l'attention des candidats à l'agrégation de grammaire. *BO*, n°35, 17 septembre 1970, pp. 2607-2608. (Rectificatif, *BO*, n°41, 29 octobre 1970, p. 2946).
29 septembre 1971	Arrêté. Modalités et organisation du concours pour l'obtention du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (section Lettres classiques). *JORF*, 30 septembre 1971, pp. 9715-9716.
9 février 1972	Circulaire n°72-68. Épreuves de français à la partie pratique du CAPES de lettres classiques et du CAPES de lettres modernes. *BO*, n°9, 2 mars 1972, p. 677.
2 mai 1972	Arrêté. Agrégation des lettres modernes. *JORF*, 16 mai 1972, p. 4958. (Rectificatif : *JORF*, 2 août 1972, p. 8293.)
5 juillet 1972	Arrêté. Agrégation de lettres classiques. *JORF*, 2 août 1972, p. 8293.
27 février 1973	Arrêté. Diplôme d'études universitaires générales (DEUG). *JORF*, 3 mars 1973, pp. 2367.
1er mars 1973	Arrêté. DEUG, mention lettres. *JORF*, 3 mars 1973, p. 2369.
6 juin 1973	Arrêté. Épreuves du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (section Lettres modernes). *JORF*, 24 juin 1973, p. 6679.
10 juillet 1973	Arrêté. Agrégation des lettres modernes. *JORF*, 28 juillet 1973, p. 8265.
13 décembre 1973	Circulaire. Épreuves du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (section lettres modernes).
19 novembre 1975	Arrêté. Épreuves de l'agrégation de grammaire. *JORF*, 30 novembre 1975, p. 12272.
16 janvier 1976	Arrêté. Dispositions relatives au deuxième cycle des études universitaires. *JORF*, 20 janvier 1976, pp. 528-530.

15 juillet 1976	Arrêté. Agrégation de lettres modernes. *JORF*, 25 juillet 1976, p. 4551.
22 juillet 1976	Arrêté. Modification de l'arrêté du 13 décembre 1965 portant création (*sic)* du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré de lettres modernes. *JORF*, 30 juillet 1976, p. 4647.
7 juillet 1977	Arrêté. Licence et maîtrise de lettres classiques. *BO*, n°29, 28 juillet 1977, p. 2187.
7 juillet 1977	Arrêté. Licence et maîtrise de lettres modernes. *BO*, n°29, 28 juillet 1977, pp. 2186-2188.
28 septembre 1977	Arrêté. Épreuves orales du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement public du second degré (section Lettres classiques). *JORF*, 4 octobre 1977, 6365 p.
14 novembre 1979	Arrêté. Agrégation - grammaire. *JORF*, 2 décembre 1979, p. 9787.
14 novembre 1979	Arrêté. Agrégation des lettres modernes. *JORF*, 2 décembre1979, p. 9788.
14 novembre 1979	Arrêté. Agrégation de lettres. *JORF*, 2 décembre 1979, p. 9788.

TEXTES ET DOCUMENTS

Il ne pouvait être question de reproduire l'intégralité des documents commentés dans le corps de la thèse. Nous avons retenu ceux qui font l'objet d'un commentaire détaillé et/ou qui sont difficilement accessibles. Pour faciliter la consultation, les documents ont été regroupés en fonction de leur auteur – individuel ou collectif - ou de leur contexte de production (les associations de spécialistes, la commission Pierre Emmanuel, l'inspection générale de lettres etc.).

A. La Société des professeurs de français et de langues anciennes

1. Les statuts

Statuts de la SPFLA (Franco-Ancienne) en 1910

« Statuts de la Société, adoptés par l'Assemblée générale de 1910
1° Il est formé une Société des professeurs de français et de langues anciennes de l'Enseignement secondaire public, appartenant aux 1er et 2nd cycles de l'enseignement des lycées et collèges de garçons, ou aux classes secondaires de l'enseignement des jeunes filles. Elle est déclarée conformément à l'art. 5 de la loi du 1er juillet 1901. Le siège social est à Paris.
2° La Société a pour but : 1° d'étudier les questions pédagogiques et professionnelles relatives à l'enseignement du français et des langues anciennes et à son personnel ; 2° de défendre, s'il y a lieu, ces enseignements et les intérêts spéciaux des professeurs qui en sont chargés, tout en tenant compte des autres nécessités de l'éducation générale et des autres intérêts professionnels.
3° Elle institue ou encourage des réunions, des conférences, des discussions, des enquêtes sur l'enseignement du français et des langues anciennes en France et à l'étranger. Elle communique les conclusions et les vœux adoptés par elle aux Fédérations des professeurs de l'enseignement public, à l'administration universitaire, à la presse pédagogique, et, s'il y a lieu, aux autres Sociétés professionnelles de membres de l'enseignement public. Elle provoque dans les organes spéciaux ou la grande presse l'insertion de notes ou d'articles relatifs aux questions qui l'intéressent.
4° Pour faire partie de la Société, il faut : 1° être professeur (titulaire ou chargé de cours), et effectivement chargé d'un enseignement de français ou de langues anciennes dans l'une des classes ci-dessus indiquées d'un établissement secondaire public (ou, si l'on est retraité, l'avoir été au moment de sa mise à la retraite) ; 2° verser en se faisant inscrire, puis en octobre de chacune des années suivantes, une cotisation de 1fr, dont le non-versement après deux rappels est considéré comme une démission.
5° La Société est administrée par un Comité et un Bureau, dont les pouvoirs vont d'une assemblée à l'autre.
6° Dans chaque Académie ou groupe d'Académies, les membres forment une section qui s'organise à son gré, et conserve la plus large indépendance, à condition d'observer les Statuts généraux de la Société. Cette section doit, chaque année, avant l'assemblée générale statutaire, pour chaque catégorie d'établissements (lycées de garçons, collèges de garçons, enseignement des jeunes filles), désigner un ou plusieurs délégués, à raison de 1 par 30 membres ou fraction de ce chiffre dans chaque catégorie, chargés de représenter la section au Comité central.
Ce Comité est formé des délégués des sections et des membres du Bureau.
Un délégué régional par Académie ou groupe d'Académies joue le rôle de secrétaire régional. Il est spécialement chargé de transmettre les cotisations au trésorier de la Société, et de correspondre avec le Comité central et le Bureau.
7° Les sociétaires d'un même établissement, ou de plusieurs établissements groupés dans la même ville, désignent avant l'assemblée générale annuelle de la Société un délégué local, qui est chargé de réunir les cotisations, et de correspondre avec le secrétaire régional.
8° Le Bureau se compose d'un président, de deux vice-présidents, d'un secrétaire général, de trois secrétaires adjoints, d'un trésorier. Il est élu au scrutin secret, après l'assemblée générale annuelle,

par le Comité, qui peut, s'il le juge utile, lui adjoindre des assesseurs pris parmi ses membres. Le vote par correspondance est admis.
9° La Société se réunit en assemblée générale, convoquée par le Bureau, au moins une fois par an, aux vacances de Pâques. L'ordre du jour de cette réunion, établi par le Comité central, est envoyé aux délégués locaux un moins au moins avant le Congrès, sauf addition de questions urgentes. Les votes ont lieu par mandats. Le Comité se réunit au moins une fois par an, en dehors de la réunion qui suit l'assemblée générale, à la date qu'il fixe lui-même. Les membres peuvent voter par procuration.
10° La dissolution de la Société ne peut être prononcée que par une assemblée générale, qui statue sur l'emploi des fonds restant en caisse».

Source : *Bulletin de la Société des Professeurs de Français et de langues anciennes de l'enseignement secondaire public*, n°1, mai 1911.

Statuts de la Franco-Ancienne en 1957

« I. *Titre* – Il est formé une société des professeurs de français et de langues anciennes de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement supérieur publics, appartenant soit aux classes secondaires des Lycées ou Collèges de garçons ou de jeunes filles, soit à l'Enseignement supérieur. Cette société peut être désignée par abréviation sous le nom de « Franco-Ancienne ».
Légalité : Elle est déclarée, conformément à l'article 5 de la loi du 1er juillet 1901, le siège social est à Paris. Sa durée est illimitée.
II. *But – La société a pour but :* 1° d'étudier les questions pédagogiques et professionnelles relatives à l'enseignement du français et des langues anciennes, et à son personnel ; 2° de défendre, s'il y a lieu, ces enseignements et les intérêts spéciaux des professeurs qui en sont chargés, tout en tenant compte des autres nécessités de l'éducation générale et des autres intérêts professionnels.
III. *Action.*- Elle institue ou encourage des réunions, des conférences, des discussions, des enquêtes sur l'enseignement du français et des langues anciennes en France et à l'étranger. Elle communique les conclusions et les vœux adoptés par elle aux Fédérations des professeurs de l'enseignement public, à l'administration universitaire, à la presse pédagogique et, s'il y a lieu, aux autres sociétés professionnelles des membres de l'enseignement public. Elle provoque dans les organes spéciaux de la grande presse, l'insertion de notes ou d'articles relatifs aux questions qui l'intéressent.
IV. *Membres.* – La Société se compose de membres actifs et de membres honoraires.
1° Pour être membre actif il faut : 1) être professeur (titulaire ou chargé de cours), et effectivement chargé d'un enseignement de français ou de langues anciennes dans l'une des classes d'un établissement secondaire public, ou (si l'on est retraité), l'avoir été au moment de sa retraite ; les administrateurs qui, avant leur entrée dans l'Administration, étaient professeurs de français ou de langues anciennes, ou qui sont encore chargés d'un de ces enseignements, peuvent également être membres actifs ; 2) verser, en se faisant inscrire, puis dans le premier trimestre (octobre-décembre) de chacune des années suivantes, une cotisation de 400 fr pour les membres titulaires de leur poste et 200 fr pour les membres délégués, dont le non-versement, après deux rappels, est considéré comme une démission.
2° Pour être membre honoraire de la Société, il suffit de s'intéresser à la prospérité des études littéraires et classiques, et de payer une cotisation annuelle de 300fr (membres honoraires étrangers à l'enseignement public) ou de 100fr (membres honoraires appartenant à l'enseignement public, étudiants de l'Enseignement supérieur).
3° On peut être aussi membre donateur.
V. *Finances*. – L'exercice financier de la Société s'étend d'une Assemblée générale à l'autre.
VI. *Administration.* – La Société est administrée par un Comité et un Bureau dont les pouvoirs vont d'une assemblée à l'autre.
VII. *Sections.* – 1) Dans chaque Académie ou groupe d'académies, les membres forment une section régionale qui s'organise à son gré et conserve la plus large indépendance à condition d'observer les Statuts généraux de la Société.
2) Les sociétaires d'un même établissement ou de plusieurs établissements, groupés dans la même ville, désignent, avant l'Assemblée générale annuelle de la Société, un délégué local qui est chargé de réunir les cotisations et de correspondre avec le secrétaire régional.
VIII. *Comité central.* – 1° Le Comité central comprend : a) des membres de droit : les membres du Bureau de la Société et les membres du Conseil supérieur de l'EN qui sont membres actifs de la Société ; b) 23 membres élus parmi les fonctionnaires en activité, en congé ou en retraite, à savoir : huit professeurs enseignant dans les lycées de garçons, quatre professeurs enseignant dans les lycées de jeunes filles, cinq professeurs enseignant dans les collèges de garçons, trois professeurs enseignant dans les collèges de jeunes filles, deux membres de l'Enseignement supérieur, un administrateur.

2° Les membres élus du Comité sont élus par tous les membres de la Société, votant pour les candidats de toutes les catégories, dans le cadre national ; l'élection a lieu au scrutin de liste par bulletins secrets, lors de l'Assemblée générale annuelle ; le vote par correspondance est admis. Ces membres sont élis pour deux ans, mais se renouvellent chaque année par moitié. Tout membre de la Société dont la cotisation a été acquittée pour l'année en cours est éligible pour représenter la catégorie à laquelle il appartient, - les candidatures sont publiées dans un Bulletin précédant l'Assemblée générale ; elles indiquent obligatoirement les fonctions et la résidence du candidat. *Ces membres ne sont immédiatement rééligibles qu'une fois.*
3° Le Comité se réunit au moins trois fois par an, dont une fois après l'Assemblée générale. Lors de sa réunion qui suit l'Assemblée générale, il élit le Bureau au bulletin secret ; les membres du Bureau peuvent être choisis en dehors des membres du Comité. Le Bureau fixe l'ordre du jour des séances du Comité et doit le communiquer à ses membres dix jours au oins avant chaque réunion ; toute question dont l'inscription est réclamée par cinq membres au moins du Comité est mise d'office à l'ordre du jour de la prochaine réunion du Comité. En Comité, le vote est personnel ; le vote par correspondance ou par procuration est admis.
IX. *Bureau.* – Le Bureau se compose d'un Président, de quatre Vice-Présidents, d'un Secrétaire général, de deux Secrétaires-adjoints, d'un Trésorier. Il est élu au scrutin secret après l'Assemblée générale annuelle par le Comité qui peut, s'il le juge utile, lui adjoindre des assesseurs pris parmi ses membres. Le vote par correspondance est admis. Les membres du bureau sont rééligibles sans limitation de durée.
X. *Assemblée générale .* – La Société se réunit en Assemblée générale, convoquée par le Bureau au moins une fois par an.
2° L'ordre du jour de cette réunion, établi par le Comité central, est envoyé aux délégués locaux un mois au moins avant l'Assemblée, sauf addition de questions urgentes. Une question est inscrite de droit à l'ordre du jour de l'Assemblée générale annuelle quand son inscription est demandée, avec un rapport à l'appui : 1) par deux sections régionales ; 2) par quatre sections locales. Chaque section doit déposer un rapport.
Le Bureau peut ajouter à l'ordre du jour telles questions dont il juge l'inscription nécessaire.
3° Les votes ont lieu par mandats.
XI. *Réunions.* – Toute réunion plénière, soit de la Société, soit d'une section régionale, doit être précédée d'une réunion des membres actifs où l'on fixe rigoureusement l'ordre du jour de cette réunion plénière.
XII. *Dissolution.* – La dissolution de la Société ne peut être prononcée que par une Assemblée générale qui statue sur l'emploi des fonds restant en caisse. »

Source : Statuts reproduits pour information dans la *Revue de la Franco-ancienne*, n°123, décembre 1957, pp. 205-207.

Révision des statuts de la SPFLA en 1960

a. Suggestions du secrétaire général de l'association

« Les statuts qui avaient été rédigés au moment de la fondation, et dont on ne retrouvait plus trace après la Libération, ont été publiés, il ya plus de deux ans, dans notre n 123 (pages 205 à 207). [...]
Deux paragraphes, à mon avis, doivent être amendés : le § IV et le § VIII. Nous en donnons la rédaction, et indiquons les corrections proposées.
" IV. *Membres.* – La Société se compose de membres actifs et de membres honoraires.
1° Pour être membre actif il faut : 1) être professeur (titulaire ou chargé de cours), et effectivement chargé d'un enseignement de français ou de langues anciennes dans *l'une des classes d'un établissement secondaire public* (1), ou (si l'on est retraité), l'avoir été au moment de sa retraite ; les administrateurs qui, avant leur entrée dans l'Administration, étaient professeurs de français ou de langues anciennes, ou qui sont encore chargés d'un de ces enseignements, peuvent également être membres actifs ; 2) verses, en se faisant inscrire, puis dans le premier trimestre (octobre-décembre) de chacune des années suivantes, *une cotisation de 400 fr pour les membres titulaires de leur poste et 200 fr pour les membres délégués* (2), dont le non-versement, après deux rappels, est considéré comme une démission.
2° Pour être membre honoraire de la Société, il suffit de s'intéresser à la prospérité des études littéraires et classiques, et de payer une *cotisation annuelle de 300fr (membres honoraires étrangers à l'enseignement public) ou de 100fr (membres honoraires appartenant à l'enseignement public, étudiants de l'Enseignement supérieur).* (3)
3° On peut être aussi membre donateur."

CORRECTIONS PROPOSEES
(1)Soit l'une des classes de (etc.) ; soit dans une chaire de Faculté de l'Enseignement Supérieur public ;
(2)La cotisation fixée par la dernière Assemblée générale ;
(3)La même cotisation, celle-ci étant réduite de moitié pour les étudiants.

"VIII. *Comité central.* – 1° Le Comité central comprend : a) des membres de droit : les membres du Bureau de la Société et *les membres du Conseil supérieur de l'EN qui sont membres actifs de la Société* (1); b) 23 membres élus parmi les fonctionnaires en activité, en congé ou en retraite, à savoir : huit professeurs enseignant dans les lycées de garçons, quatre professeurs enseignant dans les lycées de jeunes filles, cinq professeurs enseignant dans les collèges de garçons, trois professeurs enseignant dans les collèges de jeunes filles (2), deux membres de l'Enseignement supérieur, *un administrateur* (3).
2° Les membres élus du Comité sont élus par tous les membres de la Société, votant pour les candidats de toutes les catégories, dans le cadre national ; l'élection a lieu au scrutin de liste par bulletins secrets, lors de l'Assemblée générale annuelle ; le vote par correspondance est admis. Ces membres *sont élus pour deux ans ,* mais se renouvellent chaque année *par moitié* (4). Tout membre de la Société dont la cotisation a été acquittée pour l'année en cours est éligible pour représenter la catégorie à laquelle il appartient, - les candidatures sont publiées dans un Bulletin précédant l'Assemblée générale ; elles indiquent obligatoirement les fonctions et la résidence du candidat. *Ces membres ne sont immédiatement rééligibles qu'une fois.* (5)

CORRECTIONS PROPOSÉES
(1) Les membres des divers conseils d'Enseignement, qui sont membres actifs de la Société et ont été agréés par le Bureau de la Société, et le secrétaire des Régionales dont aucun membre ne fait déjà partie du Comité.
(2) [Sur le nombre et la répartition entre certifiés et agrégés, il y aurait lieu de revenir, ce sera à l'Assemblée générale de décider.]
(3) 2 administrateurs : un proviseur et un censeur.
(4) Pour trois ans…, par tiers.
(5) Ces membres sont toujours rééligibles.
Ce sera à l'Assemblée générale, seule, de décider, les corrections proposées n'ayant été données **qu'à titre indicatif**, et un peu rapidement, la grève des postes menaçante obligeant le Secrétaire général à agir au plus vite.
J.D. »
Source : « Révision des statuts », *RFA*, n°132, juin 1960. p. 185

b. Modifications adoptées par l'assemblée générale

« **IV. Révision des statuts** (cf. n° 132, p. 186).
L'assemblée, après une longue discussion, adopte les modifications suivantes :
Art. 7 [sic, en fait 4] correction n°1, remplacer les mots : "dans une chaire de Faculté ", par "dans un poste".
Art. 8, correction 1, supprimer les mots : "et ont été agréés par le Bureau de la Société ".
Correction 2, les chiffres retenus sont : 18 professeurs de l'Enseignement Secondaire masculin, 12 professeurs de l'Enseignement Secondaire féminin, trois membres de l'Enseignement Supérieur, deux administrateurs (un proviseur et un censeur).
2° alinéa, au lieu de : "*sont élus par tous les membres*", lire "*sont élus par tous les membres actifs*".
Les autres corrections proposées sont adoptées. »

Source : compte rendu de l'assemblée générale des 3 et 4 juillet 1960, *RFA,* n°133, octobre 1960, p. 234.

Révision des statuts de la SPFLA en 1969-1970

a. Projet de révision soumis à l'assemblée générale de mai 1969

« I. *Titre* – Il est formé une société des professeurs de français et de langues anciennes de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement supérieur publics, appartenant aux 1er et 2e cycles de l'enseignement des lycées et collègues de garçons, de filles ou mixtes, ou à une Faculté de l'enseignement supérieur.
Légalité : Elle est déclarée, conformément à l'article 5 de la loi du 1er juillet 1901. Le siège social est à Paris.
II. *But – La société a pour but :* 1° d'étudier les questions pédagogiques et professionnelles relatives à l'enseignement du français et des langues anciennes, et à son personnel ; 2° de défendre, s'il y a lieu, ces enseignements et les intérêts spéciaux des professeurs qui en sont chargés, tout en tenant compte des autres nécessités de l'éducation générale et des autres intérêts professionnels.
III. *Actions.*- Elle institue ou encourage des réunions, des conférences, des discussions, des enquêtes sur l'enseignement du français et des langues anciennes en France et à l'étranger. Elle communique les conclusions et les vœux adoptés par elle aux Fédérations des professeurs de l'enseignement public, à l'administration universitaire, à la presse pédagogique et, s'il y a lieu, aux autres sociétés professionnelles des membres de l'enseignement public. Elle provoque dans les organes spéciaux de la grande presse, l'insertion de notes ou d'articles relatifs aux questions qui l'intéressent.
IV. *Membres.* – La Société se compose de membres actifs et de membres honoraires.
1° Pour être membre actif il faut : 1) être professeur (titulaire ou chargé de cours), et effectivement chargé d'un enseignement de français ou de langues anciennes dans l'une des classes de l'enseignement du second degré public, soit dans une chaire de Faculté de l'Enseignement supérieur public ou (si l'on est retraité), l'avoir été au moment de sa retraite ; les administrateurs qui, avant leur entrée dans l'Administration, étaient professeurs de français ou de langues anciennes, ou qui sont encore chargés d'un de ces enseignements, peuvent également être membres actifs ; 2) verser, en se faisant inscrire, puis dans le premier trimestre (octobre-décembre) de chacune des années suivantes, le montant de la cotisation fixée par la dernière Assemblée générale et la moitié de celle-ci pour les délégués. Le non-versement, après deux rappels, est considéré comme une démission.
2° Pour être membre honoraire de la Société, il suffit de s'intéresser à la prospérité des études littéraires et classiques, et de payer la même cotisation que les membres actifs (membres honoraires étrangers à l'enseignement public), celle-ci étant réduite de moitié pour les étudiants.
3° On peut être aussi membre donateur.
V. *Finances*. – La société fera appel, pour atteindre son but, à toutes les ressources autorisées par les lois et règlements.L'exercice financier de la Société s'étend d'une Assemblée générale à l'autre.
VI. *Administration.* – La Société est administrée par un Comité et un Bureau dont les pouvoirs vont d'une assemblée à l'autre.
VII. *Sections.* – 1) Dans chaque Académie ou groupe d'académies, les membres forment une section régionale qui s'organise à son gré et conserve la plus large indépendance à condition d'observer les Statuts généraux de la Société.

2) Chaque section régionale reçoit pour son usage particulier des subventions dont le montant est fixé par délibération du Bureau.
VIII. *Comité central.* – 1° Le Comité central comprend : a) des membres de droit : les présidents et membres d'honneur du Bureau, , les membres élus des divers conseils d'enseignement qui sont déjà membres actifs de la Société ; et le secrétaire des Régionales dont aucun membre ne fait déjà partie du Comité ; le doyen de l'Inspection générale des Lettres ou son représentant ; b) x membres élus parmi les fonctionnaires en activité, en congé ou en retraite, à savoir : y professeurs (hommes ou femmes) enseignant dans un lycée, z professeurs enseignant dans des CES, - membres de l'enseignement supérieur, 5 administrateurs : un proviseur (ou une directrice) de lycée, un principal (ou une directrice de CES) un censeur (homme ou femme) , un inspecteur d'académie, un inspecteur pédagogique régional. dix-huit professeurs de l'Enseignement Secondaire masculin, douze professeurs de l'Enseignement Secondaire féminin, trois membres de l'Enseignement Supérieur, deux administrateurs (un proviseur et un censeur).
2° Les membres élus du Comité sont élus par tous les membres actifs de la Société, votant pour les candidats de toutes les catégories, dans le cadre national ; l'élection a lieu au scrutin de liste par bulletins secrets, lors de l'Assemblée générale annuelle ; le vote par correspondance est admis. Ces membres sont élus pour trois ans, mais se renouvellent chaque année par tiers. Tout membre de la Société dont la cotisation a été acquittée pour l'année en cours est éligible pour représenter la catégorie à laquelle il appartient, - les candidatures sont publiées dans un Bulletin précédant l'Assemblée générale ; elles indiquent obligatoirement les fonctions et la résidence du candidat. Ces membres sont toujours rééligibles.
3° Le Comité se réunit au moins trois fois par an, dont une fois après l'Assemblée générale. Lors de sa réunion qui suit l'Assemblée générale. Lors de sa réunion qui suit l'Assemblée générale, il élit le Bureau au bulletin secret ; les membres du Bureau peuvent être choisis en dehors des membres du Comité. Le Bureau fixe l'ordre du jour des séances du Comité et doit le communiquer à ses membres dix jours au moins avant chaque réunion ; toute question dont l'inscription est réclamée par cinq membres au moins du Comité est mise d'office à l'ordre du jour de la prochaine réunion du Comité. En Comité, le vote est personnel ; le vote par correspondance ou par procuration est admis.
IX. *Bureau.* – Le Bureau se compose d'un Président, de quatre Vice-Présidents (enseignement supérieur, premier et second cycle du second degré, filles garçons ou mixtes), d'un ou de deux Secrétaire généraux (propagande et bulletin), de deux Secrétaires-adjoints, d'un Trésorier, de deux membres adjoints. Il peut en outre comporter des membres d'honneur.. Il est élu au scrutin secret après l'Assemblée générale annuelle par le Comité qui peut, s'il le juge utile, lui adjoindre des assesseurs pris parmi ses membres. Le vote par correspondance est admis. Les membres du bureau sont rééligibles sans limitation de durée.
X. *Assemblée générale .* – La Société se réunit en Assemblée générale, convoquée par le Bureau au moins une fois par an.
2° L'ordre du jour de cette réunion, établi par le Comité central, est envoyé aux délégués locaux un mois au moins avant l'Assemblée, sauf addition de questions urgentes. Une question est inscrite de droit à l'ordre du jour de l'Assemblée générale annuelle quand son inscription est demandée, avec un rapport à l'appui : 1) par deux sections régionales ; 2) par quatre sections locales. Chaque section doit déposer un rapport.
Le Bureau peut ajouter à l'ordre du jour telles questions dont il juge l'inscription nécessaire.
3° Les votes ont lieu par mandats.
XI. *Réunions.* – Toute réunion plénière, soit de la Société, soit d'une section régionale, doit être précédée d'une réunion des membres actifs où l'on fixe rigoureusement l'ordre du jour de cette réunion plénière.
XII. Dissolution. –
Modification des statuts et dissolution : les statuts ne peuvent être modifiés que par l'Assemblée générale sur proposition du Comité central. La modification est votée à la majorité simple des membres présents.
La dissolution de la Société ne peut être prononcée que par une Assemblée générale spécialement convoquée à cet effet ; elle ne peut être votée qu'à la majorité des deux-tiers des membres présents. En cas de dissolution l'Assemblée désigne une ou plusieurs commissions, chargées de la liquidation des biens de la société. Elle attribue l'actif net, conformément aux lois et règlements en vigueur »

Source : « Projet de révision des statuts de la Société des professeurs de français et de langues anciennes de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur publics. Présenté à l'assemblée générale », *RFA*, n°164, juin 1969, pp. 824-827. D'après le compte rendu de l'assemblée générale du 15 mai 1969 (*RFA*, n°165, septembre 1969, pp. 837-858), l'assemblée générale, sur la suggestion de Maurice Lacroix, confia au bureau le soin de se pencher sur les statuts. Le résultat des discussions n'apparaît pas dans le bulletin.

De la SPFLA à l'Association des professeurs de lettres : les statuts de 1978

a. Modifications suggérées par Jean Demoule en 1977

« Art. I Titre et Objet :
L'association des professeurs de français et de langues anciennes de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur publics a pour objet de grouper les professeurs appartenant aux premier et deuxième cycles de l'enseignement des collèges et lycées ou à une faculté de l'enseignement supérieur.

Elle a pour but….

Art. II Action
Elle organise (…)

Art. III) Membres :
L'Association se compose de membres actifs, de membres honoraires et de membres donateurs.
1e – Pour être membre actif, il faut être professeur (titulaire ou chargé de cours) et effectivement chargé d'un enseignement de français ou de langue ancienne, doit dans l'une des classes de l'enseignement du second degré public, soit dans une chaire de faculté de l'enseignement supérieur publics.

2° - Sont membres honoraires :
Les professeurs définis au n°1 du présent article admis à la retraite ;
Les personnes qui s'intéressent à la prospérité des études littéraires et classiques.
Les membres actifs et honoraires versent la cotisation annuelle fixée par l'assemblée générale.
Les professeurs délégués et les étudiants sont considérés comme membres actifs mais paient une cotisation réduite de moitié.

3° - Sont membres donateurs, les personnes qui versent, à titre de rachat de cotisation, en une ou plusieurs fois, une somme minimale fixée par le Bureau.

Article IV) Cessent de faire partie de l'Association : [*crée un nouvel article]*
1° - Ceux qui auront donné leur démission par lettre adressée au président ;
2° - Ceux qui auront été radiés par le Bureau pour motifs graves après avoir été mis en demeure de fournir leurs explications.
Les membres qui n'auront pas acquitté leurs cotisations pendant deux années consécutives malgré deux rappels seront considérés comme démissionnaires.

article. V) Finances
Les ressources de l'Association proviennent :
1° - Des cotisations annuelles des membres et des rachats de cotisations ;
2° - Des subventions accordées par les collectivités publiques ou privées qui s'intéressent aux travaux de l'Association ;
3°- Du produit de la vente des publications de l'Association ;
4°- Plus généralement de toutes les ressources dont l'association pourra légalement disposer.
L'exercice financier s'étend d'une assemblée générale à 'lautre.

[article VI et VII : remplacer « Société » par « Association »

Article VIII) Comité

1° Le Comité comprend :
– des membres de droit : les membres du Bureau de l'Association ; les membres des divers conseils d'enseignement qui sont membres actifs de l'Association et ont été agréés par l e Bureau ; le secrétaire des régionales dont aucun ne fait déjà partie du Comité
- … membres élus parmi les professeurs en activité, en congé ou à la retraite, enseignant dans un collège ou un lycée, (ou toute autre dénomination à venir correspondant à ces types d'établissement) ; … membres de l'enseignement supérieur ; … administrateurs : un proviseur (ou une directrice de lycée), un principal (ou une directrice) de collège, un censeur (homme ou femme).
2° Les membres élus du Comité sont élus par tous les membres de l'Association …

3° Le Comité se réunit au moins trois fois par an, dont une au cours de l'Assemblée générale ; lors de cette réunion, il élit le Bureau (…..

Article IX) Bureau

Le Bureau se compose d'un président, de quatre vice-présidents, dont un de l'enseignement supérieur et un enseignant dans un collège, d'un ou deu deux secrétaires adjoints et éventuellement, d'assesseurs et de membres d'honneur élus au scrutin secret par le Comité réuni au cours de l'Assemblée générale. Le vote par correspondance est admis. Les membres du Bureau sont indéfiniment rééligibles.

Art. X) Assemblée générale :

[remplacer association par Société] et à la fin telles questions par toute question..

arti. XI (remplacer Société par Association]

Article XII.
Modification des statuts.

Les statuts ne peuvent être modifiés que par l'assemblée générale, sur proposition du Comité. LA modification est votée à la majorité simple des membres présents.

Arti. XIII Dissolution

La dissolution de l'Association ne peut être prononcée que par une assemblée générale spécialement convoquée à cet effet ; elle ne peut être votée qu'à la majorité des deux tiers des membres présents.
L'Assemblée désigne alors une ou plusieurs commissions, chargées de la liquidation des biens de l'Association. Elle attribue l'actif net, conformément aux lois et règlements en vigueur ».

Source : *BSPFLA*¸ n°4, novembre-décembre 1977, pp. 11-16.

b. Modifications aux propositions de révision des statuts adoptées par l'assemblée générale de 1978

c.

« Art. I Titre et objet
L'association des professeurs de lettres a pour objet de grouper les professeurs enseignant le français, le latin et le grec, ou du moins une de ces disciplines, dans un collège, un lycée ou un établissement de l'enseignement supérieur.
Elle a pour but :
1° d'étudier les questions pédagogiques et professionnelles relatives à l'enseignement du français et des langues anciennes et de proposer et soutenir les formes d'action qui s'imposent.
2° de défendre, s'il y a lieu, ces enseignements et les intérêts spéciaux des professeurs qui en sont chargés, tout en tenant compte des autres nécessités de l'éducation générale et des autres intérêts professionnels.
3° de favoriser dans tous les établissements la création et le développement de l'enseignement du latin et du grec à tous les niveaux.

Art.III Membres
L'Association se compose …etc.
1°- pour être membre actif, il faut être professeur (titulaire ou chargé de cours) et effectivement chargé d'un enseignement de français ou de langues anciennes soit dans une des classes de l'enseignement secondaire public, soit à un poste administratif, soit retraité à condition d'avoir été professeur de lettres.
2°- sont membres honoraires les personnes qui s'intéressent aux études littéraires et classiques.
Les membres actifs et honoraires versent la cotisation fixée par l'assemblée générale.

Les professeurs délégués et les étudiants sont considérés comme membres actifs mais paient une cotisation réduite.
3e – supprimé.
Art. IV Cessent de faire partie …
2° - Ceux qui auront été radiés par le Bureau pour motifs graves après avoir été mis en demeure de fournir leurs explications devant une commission ad hoc désignée par le Comité.
3° - Ceux qui n'auront pas … malgré deux rappels et qui seront dès lors considérés comme démissionnaires.
Art. V Sections. –
Premier paragraphe inchangé.
Chaque section régionale ou départementale…etc.
VIII Comité.
1° - Le Comité comprend :
a) des membres de droit : les membres du Bureau de l'Association ; le secrétaire des régionales dont aucun membre ne fait déjà partie du comité
b) des membres élus parmi les professeurs en activité, en congé ou à la retraite, enseignant ou ayant enseigné dans un collège ou un lycée (ou toute autre dénomination à venir correspondant à ces types d'établissement) ; des membres de l'enseignement supérieur, des administrateurs ; leur nombre sera fixé par le règlement intérieur accepté par le comité.
2° et 3° sans changement.
Art. IX Bureau
Le Bureau se compose d'un président, de quatre vice-présidents, dont un de l'enseignement supérieur, d'un trésorier, d'un secrétaire général, d'un ou deux secrétaires adjoints et éventuellement, de membres adjoints et de membres d'honneur élus au scrutin secret par le Comité réuni au cours de l'Assemblée générale. (Le reste sans changement)
Art. X Assemblée générale
2° a) par deux sections régionales ou départementales

Art. XI …. soit d'une section régionale ou départementale, soit…
Art. XII : Modification des statuts.

… La modification ne peut être votée qu'à la majorité des deux tiers des membres présents ».

Source : « Modifications aux propositions de révision des statuts », *BAPL*, n°7, septembre-octobre 1978, pp. 12-13. D'après la note introductive, la discussion des statuts fut houleuse. Le bulletin ne reproduit que les modifications apportées au projet de révision, approuvé dans ses autres dispositions.

2. Vie de l'association

Le congrès de la Franco-Ancienne à Orléans en 1958

« Programme prévu

Dimanche 25 mai : 21 h . Séance d'ouverture
Lundi 26 mai : Matin. Assemblée générale de la Franco-Ancienne.
Après-midi : Débats pédagogiques (thème : Les lettres et la crise de la jeunesse)
Mardi 27 mai : Matin : Débats pédagogiques (suite)
Après-midi : Excursions : lacs et églises d'Auvergne (Saint-Nectaire, Orcival)
Soir : Banquet amical

Mercredi 28 mai : Matin : Communications, par trois de nos collègues de l'Enseignement Supérieur
Midi : Vin d'honneur à la Mairie.
Après-midi : Visite des fouilles de Gergovie et du Puy de Dôme »

[…]

Prix :
L'hébergement sera assuré au Lycée de filles, logement en dortoir. Il faudra compter 1000 fr. pour la pension complète, et 350 fr. par repas.

Les délégués désignés par les recteurs avanceront les frais d'hébergement qui leur seront remboursés en cours de séjour.

Prix du banquet amical : 1500 fr.

Source : Programme du congrès de Pentecôte, Clermont Ferrand, inséré dans *RFA*¸ n°124, avril 1958.

Les buts et les projets de la « Franco-Ancienne (1965)

« Les buts et les projets de la " Franco-Ancienne"

- Obtenir les meilleures conditions possibles pour l'enseignement des lettres
- En tirer le meilleur parti possible en mettant en commun l'expérience pédagogique de ses membres.
- Permettre à ses membres de se tenir au courant de l'actualité par une rubrique bibliographique.
- Les aider dans leur travail par la publication de sujets de devoirs et de corrigés.

Plus spécialement, dans les mois qui viennent :

- Ouvrir deux grandes enquêtes :
- L'une sur l'enseignement des lettres dans les classes terminales ;

L'autre sur la « grammaire structurale ».
Mais, ne l'oublions pas :
La "Franco-Ancienne" peut **beaucoup avec** ses adhérents
Elle ne peut **rien sans** eux.
L'UNION **SEULE** FAIT LA FORCE »

Source : bulletin de propagande annexé au n°150 de la *RFA*, octobre 1965.

B. L'AFP/EF

1. Les statuts

Statuts de l'AFPF en 1967

« ARTICLE 1er. Il est formé une Association française des professeurs de français. Sa durée est illimitée. Elle a son siège au C.I.E.P., 1, avenue Léon-Journault, Sèvres.

ART. 2 L'Association a pour but :
1° de regrouper toutes les personnes chargées de l'enseignement du français, en vue de leur information réciproque et de la mise en commun de leurs expériences et de leurs recherches pédagogiques.
L'Association entend rester étrangère à toute discussion et à toute demande au sujet de questions qui intéressent l'ensemble du personnel enseignant. Elle s'interdit tout prosélytisme politique, philosophique ou religieux ;
2° d'étudier les questions relatives à l'enseignement du français comme langue maternelle et comme langue étrangère dans les divers ordres d'enseignement ou œuvres post- et péri-scolaires ;
3° de défendre et de promouvoir l'enseignement du français (instructions, programmes, horaires, examens et concours) ;
4° d'établir des relations avec les associations et organismes français et étrangers ayant des buts similaires.

ART.3 L'Association se compose de membres actifs, de membres associés et de membres bienfaiteurs.
Peuvent être membres *actifs*, en France, les personnes majeures de nationalité française chargées de l'enseignement du français dans l'enseignement public ou dans des établissements agréés ou conventionnés par l'État ; à l'étranger, les professeurs français détachés chargés de l'enseignement du français,
qu'ils soient les uns ou les autres, en activité de service, en congé, à la retraite, en disponibilité ou détachés. Seuls les membres actifs ont voix délibérative.
Peuvent être membres *associés* les personnes physiques de nationalité française ou étrangère et les personnes morales légalement constituées qui, sans remplir les conditions requises pour être membres actifs, s'intéressent aux travaux de l'Association et sollicitent leur admission par demande adressée au président. Le conseil d'administration statue sans avoir, en cas de refus, à faire connaître les motifs de sa décision.
Les membres actifs versent une cotisation annuelle dont le montant est fixé par l'assemblée générale. La cotisation des membres associés est fixée par le bureau. Ces cotisations s'entendent pour une année scolaire ; elles sont dues à partir du 1er octobre et doivent parvenir au trésorier avant le 1er janvier suivant.
Le titre de membre *bienfaiteur* peut être décerné par le conseil d'administration aux personnes physiques ou morales qui rendent ou qui ont rendu à l'Association des services signalés.

ART. 4 Les membres de l'Association sont organisés en sections régionales. Il existe, en principe, une régionale par académie, mais d'autres régionales peuvent être constituées sur décision du conseil d'administration pour répondre à un besoin géographique précis. Les membres de l'Association sont libres de s'inscrire à la régionale de leur choix. Chaque régionale est administrée par un bureau élu chaque année par ses membres et comprenant au moins un président, un vice-président, un secrétaire et un trésorier.

ART. 5 La qualité de membre de l'Association se perd :
1° par démission
2° par radiation prononcée par le conseil d'administration pour non-paiement de la cotisation ou pour tout autre motif.
L'intéressé aura été préalablement appelé à fournir des explications ; il pourra faire appel devant l'assemblée générale.

ART. 6 L'Association publie un bulletin et des documents pédagogiques. Elle organise des réunions, des colloques d'étude, des stages et toutes manifestations conformes à ses buts.

ART. 7 L'Association est administrée par un conseil d'administration comprenant des membres de droit et des membres élus.
Sont membres de droit :
1° les présidents des régionales ou leurs représentants,
2° les membres élus des conseils d'enseignement adhérents de l'A.F.P.F.
Les membres élus du conseil d'administration, dont le nombre ne pourra pas dépasser soixante, sont désignés au scrutin secret pour trois ans par l'assemblée générale. Leur renouvellement a lieu par tiers lors de l'assemblée générale ordinaire.
Les membres sortants sont rééligibles deux fois.
Le vote par correspondance est autorisé suivant des modalités fixées par le règlement intérieur.

ART. 8 Le conseil d'administration se réunit au moins deux fois par an et chaque fois qu'il est convoqué par son président ou sur la demande du tiers de ses membres.
Le tiers des membres élus doit être présent ou représenté pour assurer la validité des délibérations.
Il est tenu procès-verbal des séances.
Les procès-verbaux sont signés par le président et le secrétaire général. Ils sont transcrits sans blancs ni ratures sur un registre.

ART. 9 Chaque année, à l'issue de l'assemblée générale, le conseil d'administration choisit parmi ses membres, au scrutin secret, un bureau composé d'un président, assisté de vice-présidents, d'un secrétaire général, d'un trésorier et d'autant de membres adjoints que le conseil d'administration le jugera nécessaire.
Le bureau est élu pour un an. Ses membres sont rééligibles.

ART. 10 Les membres de l'Association ne peuvent recevoir aucune rétribution à raison des fonctions qui leur sont confiées.
Sur proposition du conseil d'administration, le bureau peut se faire aider par un ou plusieurs secrétaires administratifs appointés, que le conseil d'administration peut inviter à ses séances pour consultation.

ART. 11 L'assemblée générale de l'Association comprend les membres actifs et, avec voix consultative, les membres associés et les membres bienfaiteurs.
Elle se réunit une fois par an et chaque fois qu'elle est convoquée par le conseil d'administration ou sur la demande du quart au moins de ses membres.
Son ordre du jour est réglé par le bureau du conseil d'administration.
Elle entend les rapports sur la gestion du conseil d'administration, sur la situation financière et morale de l'Association.
Elle approuve les comptes de l'exercice clos, vote le budget de l'exercice suivant, délibère sur les questions mises à l'ordre du jour et pourvoit, s'il y a lieu, au renouvellement des membres du Conseil d'administration.
Le rapport annuel et les comptes sont adressés chaque année à tous les membres de l'Association, huit jours au moins avant l'Assemblée générale.

ART. 12 L'Association est représentée en justice et dans tous les actes de la vie civile par son président, ou par un membre du bureau désigné par le président.

ART. 13 Les recettes de l'Association se composent :
1° des cotisations et souscriptions de ses membres ;
2° des subventions de l'État, des départements, des communes et des établissements publics ;
3° des ressources provenant de manifestations autorisées au profit de l'Association ;
4° des abonnements au bulletin et de la vente des publications et documents.

ART. 14 Les dépenses sont ordonnancées par le président, ou à défaut par l'un des vice-présidents ou par le secrétaire général avec l'accord du premier.

ART. 15 Il est tenu au jour le jour une comptabilité-deniers par recettes et dépenses et, s'il y a lieu, une comptabilité matières.

ART. 16 Les statuts peuvent être modifiés par une assemblée générale extraordinaire :
1° sur proposition du conseil d'administration ;
2° sur proposition du dixième de membres actifs. Dans ce cas, la proposition doit être soumise au bureau.

Dans tous les cas, le bureau communique cette proposition aux adhérents au moins quinze jours avant l'assemblée générale extraordinaire à laquelle il les convoque.
Pour délibérer valablement, l'assemblée doit se composer du quart au moins des membres actifs présents ou représentés. Si cette proportion n'est pas atteinte l'assemblée est convoquée de nouveau mais à quinze jours au moins d'intervalle ; et cette fois, elle peut valablement délibérer, quel que soit le nombre des membres présents ou représentés.
Dans tous les cas, les statuts ne peuvent être modifiés qu'à la majorité des deux tiers des membres présents ou représentés.

ART. 17 L'Association ne peut être dissoute que par une assemblée générale extraordinaire comprenant au moins la moitié, plus un, des membres actifs présents ou représentés.
Si cette proportion n'est pas atteinte, l'assemblée est convoquée de nouveau mais à quinze jours au moins d'intervalle, et cette fois, elle peut valablement délibérer, quel que soit le nombre des membres présents ou représentés.
Dans tous les cas, la dissolution ne peut être votée qu'à la majorité des deux tiers des membres présents ou représentés.

ART. 18 En cas de dissolution, l'assemblée générale désigne un ou plusieurs commissaires chargés de la liquidation des biens de l'Association.
Elle attribue l'actif net, conformément à la loi, à une ou plusieurs associations ayant des buts similaires.
La dissolution doit faite l'objet d'une déclaration à la Préfecture de Police.

ART. 19 Un règlement intérieur, présenté par le conseil d'administration et adopté en assemblée générale, complète les présents statuts. »

Source : *FA*, n°1, mars 1968.

Propositions de modifications des statuts (1981)

« Article 1 : corriger l'adresse.
Article 2 : supprimer le 2ème paragraphe du 1.
Article 3 : "sollicitent leur admission par demande adressée au secrétariat national".
Article 4 : modifier la fin : "un bureau élu chaque année par ses membres et comprenant au moisn trois membres et un trésorier".
Article 5 : inchangé.
Article 6 : inchangé.
Article 7 : modifier : "Sont membres de droit :

1. Les représentants délégués des Régionales, à raison d'un par Régionale ;
2. les membres élus, adhérents de l'AFEF. Ces membres, dont le nombre ne pourra pas dépasser soixante, sont désignés au scrutin secret…"

Article 8 : modifier : "le CA se réunit au moins deux fois par an et chaque fois qu'il est convoqué par le secrétariat national ou sur la demande du tiers de ses membres."
(…) "les Procès verbaux sont signés par le Président de séance et l'un des membres du secrétariat national. Ils sont transcrits…"

Article 9 : modifier : …"le CA choisit parmi ses membres, au scrutin secret, un secrétariat national et un trésorier, éventuellement assistés de membres adjoints. Le secrétariat national peut désigner en son sein un président et un secrétaire général.

Le Bureau national se compose d'un délégué par Régionale, des secrétaires nationaux et du trésorier, éventuellement assistés de membres adjoints. Il peut s'adjoindre des membres du comité de lecture de la Revue, qui siègent alors au bureau comme membres à part entière.

Les membres du bureau sont élus pour un an, par le Conseil d'administration en ce qui concerne les secrétaires nationaux, le résorier et leurs adjoints, par les régionales en ce qui concerne leurs délégués. Les membres du bureau sont rééligibles. »

Article 10 et 11 : inchangés.

Article 12 : "…dans tous les actes de la vie civile par ses secrétaires nationaux ou par un membre du bureau désigné par eux."

Article 13 : inchangé.

Article 14 : "les dépenses sont ordonnancées par les secrétaires nationaux ".

Article 15 à 18 : inchangés.

Article 19 : suppression de l'article II du règlement intérieur et de l'article 2 de l'additif. Les articles qui restent seraient numérotés 1, 2, 3. »

Source : supplément au *FA*, n°53, mars 1981, p. 8.

2. Vie de l'AFPF

Illustration 5 Premier tract de l'AFPF (hiver 1967-1968

Association Française des Professeurs de Français

partout

utile

aujourd'hui

Depuis quelque temps s'opère un large regroupement des professeurs de français dans le monde, sous la forme d'une Fédération internationale. Les autorités universitaires de nombreux pays approuvent cette initiative et sont prêtes à la favoriser.

Cependant, alors que plusieurs nations étrangères possèdent une Association de professeurs de français, par un paradoxe dont nous offrons maint exemple, notre pays n'en a pas encore — ou plutôt n'en avait point jusqu'au 15 juin dernier, jour où, à l'initiative d'un groupe de professeurs de français, s'est réunie l'Assemblée constitutive de l'Association Française des Professeurs de Français (A.F.P.F.).

Celle-ci rassemble, aux côtés de tous les nouveaux venus, de tous ceux qui, jusqu'alors, n'avaient pas d'organisation, les représentants de plusieurs phalanges qui, vaillamment, défendaient déjà les couleurs de notre langue : la « Franco-Ancienne », la Société d'Histoire littéraire de la France, la Société des Études de langue française, etc.

L'originalité du nouveau Mouvement réside dans la précision de ses objectifs, tels que les analyse l'article 2 de ses statuts. Il s'agit avant tout d'assurer la « défense et illustration » du français à travers l'étude approfondie des problèmes relatifs à la manière de l'enseigner, à la fois comme langue maternelle et comme langue étrangère, comme idiome littéraire et comme langue de civilisation et de communication — dans les divers degrés d'enseignement, de l'École maternelle à l'Université, sans oublier le domaine si vaste des œuvres post et périscolaires.

Mais, — vont peut-être penser certains — est-il besoin de créer une nouvelle Association (il en est déjà tant!) pour méditer sur la pédagogie du français? N'est-ce point le lot naturel et le devoir constant de chaque maître attelé à cette tâche, belle et difficile, qui consiste à enseigner la langue et la littérature de notre Pays? N'est-ce point en outre le rôle des Conseillers pédagogiques et des Inspecteurs départementaux, régionaux et généraux de guider, chacun dans son ordre, les maîtres les moins expérimentés, comme de soutenir les efforts et d'observer les tentatives des professeurs engagés depuis plus longtemps dans la carrière.

Cela n'est point douteux. Il reste que — nous le constatons tous — la connaissance et la pratique du français se heurtent aujourd'hui à des difficultés nouvelles, propres au monde dans lequel nous vivons. Il ne saurait être question de dire que c'est ce monde qui a « tort ». C'est à nous de concevoir et de promouvoir un enseignement du français qui, tout en s'ouvrant largement à la vie moderne, tout en fournissant un instrument d'expression indispensable, maintienne et surtout fasse fructifier l'acquis du passé. Bref, la défense de notre langue est une question non seulement de pédagogie, mais de psychologie, de sociologie — d'information et d'éducation des élèves, des maîtres et du grand public.

Ajoutons un dernier point — le plus important — : nul n'ignore la tendance fâcheuse qu'ont les Français — surtout s'ils se rangent imprudemment dans la famille des « intellectuels » — à travailler, soit isolément, soit par catégories ou par clans repliés sur eux-mêmes.

Quand et où un instituteur a-t-il l'occasion de discuter des méthodes d'enseignement du français avec un professeur du second ou du troisième degré? Existe-t-il beaucoup d'échanges de vues dans ce même domaine entre professeurs d'École Normale, de C.E.G., de C.E.T. et de Second Cycle des Lycées, classiques modernes et techniques? C'est à cette immense et très urgente confrontation des différents ordres et des divers types d'enseignements que vous invite l'Association Française des Professeurs de Français. Grâce à elle, si ses membres savent s'y prendre comme il faut, on entendra de moins en moins les philologues de nos Facultés médire des professeurs de français de nos Lycées, et ces derniers crier moins fort au scandale devant l'ignorance des élèves au sortir de l'École primaire. Peut-être enfin nos maîtres de français des trois degrés apprendront-ils à parler la même langue, c'est-à-dire à penser et à sentir ensemble, d'un même esprit et d'un même cœur.

Le Bureau

confrontation

ensemble

LE BUREAU ET LE CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'ASSOCIATION FRANÇAISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

BUREAU

Président

M. G. Antoine, Recteur de l'Université d'Orléans, Professeur à la Sorbonne.

Vice-Présidents

M. P. Barberis, Maître de conférences à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud.
M. J. Demoule, Président de la Société des Professeurs de français et de langues anciennes de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur publics, Professeur au Lycée Michelet.

Secrétaire général

M. A. Reboullet, Directeur-adjoint du Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger.

Trésorière

Mme C. Stourdzé, Conseiller pédagogique au Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres.

Membres

M. J. Auba, Inspecteur général, Directeur du Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres.
Mme J. Brisson, Professeur au Lycée de Sèvres.
Mme L. Chambard, Professeur au Lycée d'Enghien.
M. M. Darène, Directeur du Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français.
M. R. Fayolle, Maître-assistant à l'École Normale supérieure (Ulm).
Mlle S. Henchen, Professeur au Lycée V.-Duruy, Paris.
M. P. Imbs, Directeur du Centre de Recherche du Trésor de la langue française.
M. P. Larthomas, Maître de conférences à l'École Normale Supérieure de jeunes filles (bd Jourdan).
M. C. Ledig, Professeur à l'École Nationale de Commerce de Paris.
M. R. Petitjean, Professeur à l'École Normale de Paris. Centre de formation des professeurs de C.E.G.
Mlle C. Philippe, Professeur au Lycée Honoré-de-Balzac, Paris.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Association Française des Professeurs de Français

partout

utile

aujourd'hui

Depuis quelque temps s'opère un large regroupement des professeurs de français dans le monde, sous la forme d'une Fédération internationale. Les autorités universitaires de nombreux pays approuvent cette initiative et sont prêtes à la favoriser.

Cependant, alors que plusieurs nations étrangères possèdent une Association de professeurs de français, par un paradoxe dont nous offrons maint exemple, notre pays n'en a pas encore — ou plutôt n'en avait point jusqu'au 15 juin dernier, jour où, à l'initiative d'un groupe de professeurs de français, s'est réunie l'Assemblée constitutive de l'Association Française des Professeurs de Français (A.F.P.F.).

Celle-ci rassemble, aux côtés de tous les nouveaux venus, de tous ceux qui, jusqu'alors, n'avaient pas d'organisation, les représentants de plusieurs phalanges qui, vaillamment, défendaient déjà les couleurs de notre langue : la « Franco-Ancienne », la Société d'Histoire littéraire de la France, la Société des Études de langue française, etc.

L'originalité du nouveau Mouvement réside dans la précision de ses objectifs, tels que les analyse l'article 2 de ses statuts. Il s'agit avant tout d'assurer la « défense et illustration » du français à travers l'étude approfondie des problèmes relatifs à la manière de l'enseigner, à la fois comme langue maternelle et comme langue étrangère, comme idiome littéraire et comme langue de civilisation et de communication — dans les divers degrés d'enseignement, de l'École maternelle à l'Université, sans oublier le domaine si vaste des œuvres post et périscolaires.

Mais, — vont peut-être penser certains — est-il besoin de créer une nouvelle Association (il en est déjà tant!) pour méditer sur la pédagogie du français? N'est-ce point le lot naturel et le devoir constant de chaque maître attelé à cette tâche, belle et difficile, qui consiste à enseigner la langue et la littérature de notre Pays? N'est-ce point en outre le rôle des Conseillers pédagogiques et des Inspecteurs départementaux, régionaux et généraux de guider, chacun dans son ordre, les maîtres les moins expérimentés, comme de soutenir les efforts et d'observer les tentatives des professeurs engagés depuis plus longtemps dans la carrière.

Cela n'est point douteux. Il reste que — nous le constatons tous — la connaissance et la pratique du français se heurtent aujourd'hui à des difficultés nouvelles, propres au monde dans lequel nous vivons. Il ne saurait être question de dire que c'est ce monde qui a « tort ». C'est à nous de concevoir et de promouvoir un enseignement du français qui, tout en s'ouvrant largement à la vie moderne, tout en fournissant un instrument d'expression indispensable, maintienne et surtout fasse fructifier l'acquis du passé. Bref, la défense de notre langue est une question non seulement de pédagogie, mais de psychologie, de sociologie — d'information et d'éducation des élèves, des maîtres et du grand public.

Ajoutons un dernier point — le plus important — : nul n'ignore la tendance fâcheuse qu'ont les Français — surtout s'ils se rangent imprudemment dans la famille des « intellectuels » — à travailler, soit isolément, soit par catégories ou par clans repliés sur eux-mêmes.

Quand et où un instituteur a-t-il l'occasion de discuter des méthodes d'enseignement du français avec un professeur du second ou du troisième degré? Existe-t-il beaucoup d'échanges de vues dans ce même domaine entre professeurs d'École Normale, de C.E.G., de C.E.T. et de Second Cycle des Lycées, classiques modernes et techniques? C'est à cette immense et très urgente confrontation des différents ordres et des divers types d'enseignements que vous invite l'Association Française des Professeurs de Français. Grâce à elle, si ses membres savent s'y prendre comme il faut, on entendra de moins en moins les philologues de nos Facultés médire des professeurs de français de nos Lycées, et ces derniers crier moins fort au scandale devant l'ignorance des élèves au sortir de l'École primaire. Peut-être enfin nos maîtres de français des trois degrés apprendront-ils à parler la même langue, c'est-à-dire à penser et à sentir ensemble, d'un même esprit et d'un même cœur.

Le Bureau

confrontation

ensemble

LE BUREAU ET LE CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'ASSOCIATION FRANÇAISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

BUREAU

Président

M. G. Antoine, Recteur de l'Université d'Orléans, Professeur à la Sorbonne.

Vice-Présidents

M. P. Barberis, Maître de conférences à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud.
M. J. Demoule, Président de la Société des Professeurs de français et de langues anciennes de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur publics, Professeur au Lycée Michelet.

Secrétaire général

M. A. Reboullet, Directeur-adjoint du Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger.

Trésorière

Mme C. Stouadzé, Conseiller pédagogique au Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres.

Membres

M. J. Auba, Inspecteur général, Directeur du Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres.
Mme J. Brisson, Professeur au Lycée de Sèvres.
Mme L. Chambard, Professeur au Lycée d'Enghien.
M. M. Darène, Directeur du Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français.
M. R. Fayolle, Maître-assistant à l'École Normale supérieure (Ulm).
Mlle S. Henchen, Professeur au Lycée V.-Duruy, Paris.
M. P. Imbs, Directeur du Centre de Recherche du Trésor de la langue française.
M. P. Larthomas, Maître de conférences à l'École Normale Supérieure de jeunes filles (bd Jourdan).
M. C. Ledig, Professeur à l'École Nationale de Commerce de Paris.
M. R. Petitjean, Professeur à l'École Normale de Paris. Centre de formation des professeurs de C.E.G.
Mlle O. Philippe, Professeur au Lycée Honoré-de-Balzac, Paris.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Comptes rendus d'ouvrages :

manuels d'enseignement .....

ouvrages pédagogiques .....

études linguistiques .....

autres ouvrages .....

Voulez-vous indiquer 4 ouvrages, déjà parus, et qui auraient mérité un compte rendu dans notre revue, si elle avait existé.

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....

● QUATRIÈME PARTIE : TRIBUNE LIBRE/ SERVICE DE RENSEIGNEMENTS

Souhaitez-vous une tribune libre (maximum 2 pages de revue par numéro)?

oui ☐ non ☐

Un service de renseignements (linguistiques, professionnels)?

oui ☐ non ☐

● Souhaitez-vous des numéros spéciaux? Quelle fréquence sur 4 numéros : 1, 2?

Donnez cinq sujets précis d'articles qui vous semblent mériter d'être traités :

.....

.....

.....

.....

.....

Noms et adresse de personnes qui pourraient, à votre avis, écrire dans la revue :

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....

● AUTRES SUGGESTIONS (sur la forme et le contenu de la revue)

Votre nom et votre adresse .....

.....

.....

Merci.

Questionnaire à retourner à :
A.F.P.F.,
1, avenue Léon-Journault,
92-SÈVRES.

EXTRAITS DES STATUTS

Article 2

L'Association a pour but :

1° de regrouper toutes les personnes chargées de l'enseignement du français, en vue de leur information réciproque et de la mise en commun de leurs expériences et de leurs recherches pédagogiques.

L'Association entend rester étrangère à toute discussion et à toute demande au sujet de questions qui intéressent l'ensemble du personnel enseignant. Elle s'interdit tout prosélytisme politique, philosophique ou religieux.

2° d'étudier les questions relatives à l'enseignement du français comme langue maternelle et comme langue étrangère dans les divers ordres d'enseignement ou œuvres post et périscolaires.

3° de défendre et de promouvoir l'enseignement du français (instructions, programmes, horaires, examens et concours).

4° d'établir des relations avec les associations et organismes français et étrangers ayant des buts similaires.

Article 3

L'Association se compose de membres actifs, de membres associés et de membres bienfaiteurs.

Peuvent être membres *actifs*, en France, les personnes majeures de nationalité française chargées de l'enseignement du français dans l'enseignement public ou dans des établissements agréés ou conventionnés par l'État; à l'étranger, les professeurs français détachés chargés de l'enseignement du français,

qu'ils soient, les uns ou les autres, en activité de service, en congé, à la retraite, en disponibilité ou détachés.

Seuls les membres actifs ont voix délibérative.

Peuvent être membres *associés* les personnes physiques de nationalité française ou étrangère et les personnes morales légalement constituées qui, sans remplir les conditions requises pour être membres actifs, s'intéressent aux travaux de l'Association et sollicitent leur admission par demande adressée au Président. Le Conseil d'administration statue sans avoir, en cas de refus, à faire connaître les motifs de sa décision.

Les membres actifs versent une cotisation annuelle dont le montant est fixé par l'Assemblée générale. La cotisation des membres associés est fixée par le bureau. Ces cotisations s'entendent pour une année scolaire; elles sont dues à partir du 1er octobre et doivent parvenir au trésorier avant le 1er janvier suivant.

Le titre de membre *bienfaiteur* peut être décerné par le Conseil d'administration aux personnes physiques ou morales qui rendent ou qui ont rendu à l'Association des services signalés.

Article 4

Les membres de l'Association sont organisés en sections régionales. Il existe, en principe, une régionale par Académie, mais d'autres régionales peuvent être constituées sur décision du Conseil d'administration pour répondre à un besoin géographique précis. Les membres de l'Association sont libres de s'inscrire à la régionale de leur choix. Chaque régionale est administrée par un Bureau élu chaque année par ses membres et comprenant au moins un Président, un Vice-Président, un Secrétaire et un Trésorier.

Article 6

L'Association publie un bulletin et des documents pédagogiques. Elle organise des réunions, des colloques d'étude, des stages et toutes manifestations conformes à ses buts.

C.C.P. PARIS 6955-67

Joindre la somme de 10 F, montant de la cotisation (membre « actif » ou membre « associé ») pour l'année scolaire 1967-1968, en virement postal au C.C.P. de l'Association : PARIS.

Le paiement de la cotisation donne droit à l'abonnement gratuit à la revue LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI.

Mettre dans une seule enveloppe le bulletin d'adhésion et le bulletin d'abonnement, le chèque de virement postal et la réponse au questionnaire sur la revue.

Bulletin d'adhésion à remplir et à retourner à
L'ASSOCIATION FRANÇAISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS
1, avenue Léon-Journault 92 - SÈVRES

NOM en capitales .....

PRÉNOMS .....

ADRESSE .....

FONCTIONS .....

ÉTABLISSEMENT .....

désire adhérer à l'Association Française des Professeurs de Français, en qualité de membre actif/associé* et recevoir la revue « LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI » (remplir le bulletin ci-dessous).*

NOM en capitales .....

PRÉNOMS .....

ADRESSE .....

* *Barrer la mention inutile.*

Source : tract AFPF, hiver 1967-1968, CAC,19850676/13.

C. La commission de réforme de l'enseignement du français dite « commission Pierre Emmanuel » (1970-1974) : membres, missions, positions

Tableau 82 Liste des membres de la commission Pierre Emmanuel à l'ouverture des travaux, le 17 mars 1970

Pierre Emmanuel	Académie Française
Imbs, Paul	Directeur de recherche CNRS
Barberis, Pierre	Maître de conférences à l'Ecole normale supérieure de SAINT-CLOUD, président de l'Association française des professeurs de français
Benoît, Jean	Diplômé de l'Institut de psychologie de PARIS, conseiller de direction auprès de la Compagnie Air France et directeur du Centre de perfectionnement linguistique d'Air France
Bersani, Jacques	Maître assistant de français à l'ENS
Bonnet, Jacques	IDEN à Nantes
Boudout, Jean	Doyen de l'Inspection générale des Lettres
Brandicourt, René	Ancien directeur de CEG
Brisson, Jacqueline	Professeur de lettres au lycée pilote de Sèvres
Chevalier, Jean-Claude	Maître de conférences de linguistique au Centre Universitaire de Vincennes
Court, Georges	Professeur de l'Ecole Normale nationale d'apprentissage de la rue de la Roquette
Demoule, Jean	Président de la Société des professeurs de français et de langues anciennes
Faucon, Louis	Inspecteur général des Lettres
Fayolle, Roger	Maître assistant à l'ENS
Genette, Gérard	Maître assistant à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes
Genouvrier, Emile	Assistant à la faculté des Lettres de Tours
Grand, Guy	Inspecteur général de lettres
Ikor, Roger	Professeur de lettres au lycée Condorcet - Œuvres : *Saint Just, Journées de Juin 1868.A travers nos déserts, Les Grands Moyens, Les fils d'Avron (I. La greffe de Printemps, II. Les Eaux Mêlées). Si le temps.*
Jean, Georges	Professeur à l'école normale du Mans
Legrand, Louis	Inspecteur d'Académie, Directeur de la Recherche Pédagogique à l'IPN
de Margerie, Roland	Ambassadeur de France, Conseiller d'Etat
Mauzi, Robert	Professeur de littérature française à la Sorbonne, membre du Comité consultatif des universités, membre de la Commission des études de l'École normale supérieure, membre du Comité national du Centre national de la recherche scientifique
Mounin, Georges	Professeur de linguistique à la Faculté des Lettres et sciences humaines d'Aix
Piganiol, Pierre	Ancien délégué général à la Recherche scientifique et technique, Président de l'Institut national de la recherche agronomique, Président de la Société d'Information, de conseils et de recherche opérationnelle (SINCRO)
Richard, Jean-Pierre	Professeur de littérature française au Centre universitaire de Vincennes, Journaliste à l'ORTF, nombreux travaux littéraires (*Poésie et profondeur, Littérature et sensation*)

Rigaut, Louis	Ancien instituteur
Rossillon,Philippe	Rapporteur général du Haut comité pour la Défense et l'expansion de la langue française
Rouchette, Marcel	Inspecteur général de l'instruction publique. Président de la Commission de réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire.
Viannay, Philippe	Directeur de l'école de journalisme de la Rue du Louvre, Membre du Conseil d'administration du *Nouvel Observateur*.

Source : Liste des membres de la commission de réforme de l'enseignement du français, 17 mars 1970, CAC 19780674/1. Les fonctions indiquées sont celles qui figurent sur le document ministériel.

Lettre de mission de Pierre Emmanuel à l'ouverture de la commission de réforme de l'enseignement du français (mars 1970)

« Au moment où la commission que vous avez bien voulu accepter de présider va commencer ses travaux, il me paraît utile de vous préciser sa mission.

Le champ d'étude de la Commission est d'une part la scolarité obligatoire, d'autre part les seconds cycles court et long de l'enseignement du second degré.

1- En ce qui concerne la scolarité obligatoire, votre Commission définira les moyens propres à donner à l'élève, quel que soit son milieu d'origine, une maîtrise suffisante de la langue maternelle courante, orale et écrite, pour qu'il puisse comprendre autrui, communiquer et s'exprimer librement.

A cet effet, elle définira les étapes et les méthodes de la progression des acquisitions linguistiques. Elle prendra connaissance du projet d'instruction préparé pour l'enseignement élémentaire par la Commission présidée par M. l'Inspecteur général Rouchette et des résultats de l'expérimentation qui en est faite actuellement par l'Institut Pédagogique National.

Elle déterminera les modes d'action pédagogique par lesquels l'étude de la langue maternelle pourra contribuer à l'éveil de l'intelligence, du jugement, de la sensibilité, du goût et de l'imagination.

Elle définira l'objet, les méthodes et la place de l'enseignement littéraire.

2- En ce qui concerne les seconds cycles des enseignements du second degré, votre Commission définira pour chacun des types d'enseignement comment approfondir :

- l'apprentissage des techniques de la communication orale et écrite.
- L'aptitude à l'expression personnelle et à la récréation
- La culture littéraire, sans la limiter nécessairement au seul héritage national

3- Après d'indispensables contacts avec l'administration et avec les conseils d'enseignement, votre Commission pourra proposer tous horaires, programmes et instructions qu'elle jugera nécessaire à la mise en œuvre de ses recommandations. A cet égard, elle envisagera les diverses étapes possibles de réalisation, en distinguant avec soin ce qui peut être prescrit dans l'immédiat, et ce qu'il est souhaitable de mettre en place à moyen terme et à long terme, quant aux contenus, aux progressions et aux méthodes de l'enseignement. D'une façon générale, elle tiendra compte dans ses propositions de la diversité des élèves et de l'adaptation nécessaire de la pédagogie, dans ses contenus et dans ses méthodes, à cette diversité ».

Elle pourra également faire toutes suggestions utiles quant aux directions de la recherche pédagogique et quant aux orientations de la formation initiale et permanente des instituteurs et des professeurs, dans le cadre toutefois des institutions et des modalités existantes ou envisagées par l'administration. »

Source : Lettre de mission adressée par le ministre de l'Éducation nationale, Olivier Guichard, à Pierre Emmanuel, 16 mars 1970, CAC, 19870213/10.

Allocution d'Olivier Guichard à l'ouverture des travaux de la Commission de réforme de l'enseignement du français (17 mars 1970)

« Permettez-moi d'abord de vous remercier. La charge qui vous est confiée est lourde, vous le savez, et vous serez plus souvent critiqués que loués. Je voudrais remercier en particulier ceux d'entre vous qui n'appartiennent pas à l'enseignement et qui ont bien voulu accepter d'apporter ici leur point de vue d' "honnête homme", qu'ils soient usagers de la langue ou que, engagés dans une activité professionnelle, ils emploient les jeunes gens que forment nos collèges et nos lycées. J'ai déjà remercié votre président. Ni lui, ni M. IMBS qui veut bien l'assister, ne se font d'illusions sur la difficulté de leur tâche. Pour moi, en mettant cette commission sous l'autorité d'un membre de l'Académie française et d'un poète, j'ai voulu la placer sous le signe de l'immortalité de la langue et de l'imagination.

Si votre charge est lourde, c'est que l'enseignement du français est au cœur des difficultés de l'éducation nouvelle et que, sans sa réforme, l'éducation ne se renouvellera pas.

Quand on parle en effet de la correspondance entre la crise de l'école et la crise de la culture, quand on dénonce la soumission de l'enseignement traditionnel à un modèle culturel dévitalisé, quand on expose l'impuissance de l' "école du livre" face aux attraits de l' "école ", ou plutôt des "écoles parallèles" - c'est avant tout l'enseignement du français qui est en cause.

Si l'efficacité des autres disciplines pose parfois des problèmes, elles ont en elles-mêmes de très grandes ressources, assez facilement exploitables même si elles ne sont pas toujours exploitées. Les sciences s'appuient sur les valeurs les plus vivantes de notre temps. Les langues modernes offrent l'attrait du dépaysement culturel et donnent un instrument de contact irremplaçable. L'histoire et la géographie parlent à nos enfants, des hommes d'ailleurs et du passé, mais en un langage qui est celui d'aujourd'hui, à travers des schémas intellectuels qui illuminent et parfois dissipent leur étrangeté.

Toutes ces disciplines se parent des prestiges, d'une connaissance qui semble inséparable de la puissance.

L'enseignement du français est lui, d'abord un enseignement de l'humilité, non pas seulement de l'humilité méthodique de tout apprentissage mais d'une humilité essentielle à l'égard de l'héritage.

C'est que, si les autres disciplines font d'abord accéder à des savoirs, le français – qu'il s'agisse de langue ou de littérature – est d'abord initiation à une culture et, pour nous autres français, à la culture, puisque ce sont ces mots et ces tournures, ces poèmes ou ces personnages qui façonnent notre sensibilité, notre imagination, notre pensée.

Que cela, en tout état de cause, doive rester l'objet ou plutôt l'un des objets de l'enseignement du français, c'est une vérité d'évidence.

Mais c'est bien parce que l'enseignement du français est en réalité le support du contenu culturel de notre enseignement qu'il est soumis à des tensions, déchiré par des contradictions qui l'ont conduit à l'échec que nous pouvons globalement observer à tous les niveaux.

Certaines de ces tensions portent sur le contenu même de cette culture. Il est clair que, pour ce qui concerne l'héritage, la transmission qu'en fait la classe de français est trop étroite parce qu'elle est exclusivement littéraire et exclusivement nationale. Et pour ce qui concerne l'héritier, le legs n'est pas suffisamment intégré à sa vie et à ses préoccupations ; il est isolé, relégué dans un musée intime que beaucoup cessent bientôt de visiter. L'héritage deviendra domaine quand l'homme de cet âge aura su faire dans ses aspirations nouvelles la part de son besoin d'intimité.

Cela ne dépend pas de votre commission. Du moins doit-elle à mon sens songer à créer les conditions dans lesquelles ce nouvel équilibre pourrait s'établir.

Elle devra d'autre part, définir les étapes et les méthodes d'un nouveau parcours, puisque le parcours traditionnel a été bouleversé par les profonds changements apportés au système scolaire depuis 15 ans.

Quant'à la méthode, est-il exagéré de dire que, de l'apprentissage de la langue maternelle à l'étude des auteurs du programme, elle garde encore profondément en elle les caractères d'un enseignement initiatique et sacré ?

Les rites s'y appellent Dictée et Analyse logique, Récitation et Narration, Explication de texte et Dissertation. Les dieux y sont Orthographe, Beau Langage, Grands Classiques.

Loin de moi l'idée de tourner cela en dérision. Comment pourrions-nous oublier, même si nous voulons aller plus loin ou ailleurs, que ces méthodes nous ont tous formés ? Mais nous savons aussi que nous n'avons pas été nombreux à nous plier cette discipline, à apprendre le langage sacré, à dépasser par notre ferveur ou grâce à la ferveur de tel ou tel bon maître, les admirations de commande.

Or, qui dit éducation nationale dit promotion collective. Vous devrez fonder votre réflexion sur cette exigence. Comment organiser la promotion collective sans appuyer l'enseignement sur les ressources de chacun de nos enfants ? Concrètement, cela veut dire qu'il faut inverser l'ordre traditionnel : au lieu de fonder l'expression sur l'initiation, il faudrait fonder l'initiation sur l'expression. Ainsi ferons-nous en sorte que la rénovation pédagogique s'appuie sur l'enseignement du français, alors qu'au contraire actuellement, elle y bute et trébuche.

A l'école élémentaire ne revient plus l'impossible double tâche qu'elle assurait : à la fois d'élever les meilleurs à un niveau de connaissances grammaticales qui permettent d'aborder l'étude du latin en 6ème ; et de conduire les autres au niveau d'une langue écrite intelligible et à peu près correcte.

Deux faits irréversibles permettent une réorientation plus raisonnable de l'enseignement primaire :

1) Les structures communes du premier cycle – qui suppriment le caractère définitif des choix à l'issue du cours moyen et supposent une harmonie des contenus de l'enseignement pour une gamme très diversifiée d'élèves ;
2) Le report en 4ème de l'étude du latin.

Ce dernier fait est capital du point de vue de l'apprentissage proprement linguistique, qui peut et doit prendre son autonomie par rapport au latin. Il faut inventer quelque chose qui remplace le circuit fermé entre la grammaire française et la grammaire latine.

D'autre part, l'enseignement secondaire, ce n'est plus des lycées classiques et puis le reste. C'est un ensemble complexe, où le premier cycle doit s'inscrire dans le droit fil de l'école élémentaire puisqu'il appartient comme elle à la scolarité obligatoire qui doit aboutir, sinon à une égalité d'aptitudes et une unité d'aspirations, du moins à une véritable communauté de culture. Pour les seconds cycles, tout notre effort tend à résorber l'importance quantitative de sections exclusivement littéraires, qui dans une société moderne paraît de moins en moins justifiée.

Ainsi la « classe de français » ne peut plus être définie comme un moyen de sélectionner et de former des spécialistes, et de constituer en définitive, au-delà du baccalauréat, de fortes sections de lettres modernes ou classiques dans les universités. Elle doit jouer, au milieu de disciplines tournées vers la connaissance et l'explication du monde, un rôle plus large et diversifié qu'aujourd'hui.

Si je ne pensais pas que ces grandes orientations posent plus de problèmes qu'elles n'en résolvent, vous ne seriez pas réunis ici. Je ne prétends pas en faire une revue exhaustive en vous en citant quelques uns :

- ne faut-il pas simplifier l'orthographe afin de ne pas multiplier les obstacles entre la parole et l'écrit ?
- comment allier à un enseignement fondé sur l'expression de l'enfant, donc sur les incertitudes de la spontanéité, la rigueur nécessaire à une acquisition ordonnée des connaissances ?
- quelle place l'enseignement proprement littéraire doit-il tenir dans la classe de français ? Notamment dans le premier cycle du second degré, doit-il être une initiation à la littérature considérée à la fois comme une science et comme un héritage culturel ? Ou doit-il être avant tout une méthode d'éveil et d'éducation à la sensibilité ? Et dans ce cas quelle place doit-on faire dans la classe dite de français à d'autres formes d'expression de la sensibilité (théâtre, cinéma, télévision, chanson) ? Et quelle place doit y tenir l'activité créatrice, à côté de l'activité critique ?
- faut-il aller, dans la distinction entre l'apprentissage des techniques d'expression et de communication et l'éducation culturelle et esthétique, jusqu'à mettre en question l'unité de la classe de français ? Et si la réponse devait être positive, à partir de quel niveau une diversification devrait-elle être introduite ?

Voilà quelques unes des questions que, naïvement, je me pose. Vous en trouverez sans doute beaucoup d'autres. Elles tiendront compte de l'état actuel de l'enseignement, des étapes nécessaires à tout changement profond, de la nécessité de persuader enseignants, parents et élèves de son utilité.

Mais je crois que dès maintenant nous avons une idée du but que nous voulons atteindre : un enseignement qui cherche à approfondir à la fois :

- les techniques de la communication, des relations orales et écrites ;
- l'aptitude à l'expression personnelle, la création, l'imagination ;
- la connaissance et l'appréciation des arts du verbe, de tout cet héritage, qui n'est d'ailleurs pas seulement celui de notre littérature nationale.

Pratique de la communication, éveil de la création personnelle, culture – cette triple démarche doit mettre l'enseignement du français en harmonie avec le renouveau des méthodes pédagogiques.

Le travail a déjà du reste été largement entamé en ce qui concerne l'école élémentaire par la Commission présidée par M. l'Inspecteur général ROUCHETTE, auquel je tiens à rendre hommage. Vous prendrez connaissance de ses conclusions, des expériences que l'Institut Pédagogique national mène depuis deux ans en liaison avec elle ; et je souhaite que nous puissions ainsi dans un délai raisonnable définir les étapes d'une rénovation de l'enseignement du français qui accompagnera celle des mathématiques et des disciplines d'éveil.

Pour terminer, M. Pierre Emmanuel me pardonnera de citer quelques vers qu'il connaît bien. Ils me paraissent poétiquement définir la vue que vous devez avoir de vos problèmes : haute et modeste :

" Ne dis pas : "Je te parle, écoute".
Cet autre n'est pas ton champ,
Le vent laboure où il veut,
Peut-être en l'autre,
Peut-être en toi.
Ni toi ni l'autre ne savez
Qui parle qui écoute l'autre.
Seul circule entre vous le vent. ".

Source : Allocution prononcée par Olivier Guichard, ministre de l'Éducation nationale, pour l'installation de la Commission de réforme de l'enseignement du Français, le 17 mars 1970, CAC, 19780674/1.

Déclaration de Pierre Barbéris devant la commission Pierre Emmanuel (9 avril 1970)

« PROBLEMATIQUE ET FINALITES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Préliminaires

1. Il serait dangereux et improbe de s'enfermer dans un technicisme ou dans un réformisme bricoleur qui n'auraient d'autre efficacité – voire d'autre vertu ou d'autre intérêt – que de masquer les problèmes de fond et les présupposés. Les questions d'horaires, de programmes, de structures et d'institution ne peuvent être valablement abordés qu'en fonction de réponses données ou au moins ébauchées aux questions premières.

Ceci n'empêche pas qu'il faille aussi vite que possible, avancer des propositions concrètes, susceptibles de passer dans la pratique. Le travail de la commission doit être ainsi pratiqué dans une dialectique constante d'exigence et de réalisme.

2. Il ne faut pas se dissimuler que, dans le domaine de la rénovation de l'enseignement du français on touche nécessairement à des valeurs fondamentales et à des tabous de toute notre civilisation. L'enseignement de la langue comme l'étude des textes tels qu'ils sont pratiqués impliquent et véhiculent toute une idéologie, laquelle correspond à des intérêts et à des forces définissables. Par ailleurs ils ont engendré des habitudes, des routines, constitué des intérêts et des réseaux ou groupes de pression qui feront nécessairement obstacle, que le processus soit d'ordre institutionnel ou corporatif, ou, ce qui fait encore plus difficulté, qu'il soit intériorisé. Nous allons, dans un esprit scientifique et démystificateur, toucher à du rituel et à du sacral. Il faut s'y préparer.

I. Les contradictions fondamentales

Les problèmes de l'enseignement du français ne sauraient être séparés des problèmes de l'enseignement en général, de sa fonction, des missions qui lui sont imparties. Une première remarque s'impose

. l'enseignement du français, comme tout enseignement, est double

a) il assure le maintien de l'ordre (Cf. Nizan, Les chiens de garde, et les travaux de Bourdieu et Passeron). C'est son aspect fonctionnel et clos. A cet égard, et comme élément du dispositif d'encadrement et de formation en place, il est naturellement objet de contestation critique.

b) Il est une conquête démocratique et un moyen de culture, un moyen de liberté et de prise de conscience. C'est son aspect critique et ouvert. A cet égard, il doit être défendu et surtout développé, ceci sans attendre miracle ou mutation totale.

C'EST LA PREMIERE CONTRADICTION

On peut aisément illustrer les deux points.

Maintien de l'ordre ?

La grammaire normative, l'échelle des valeurs en histoire littéraire ou les exercices couramment pratiqués concourent à former une mentalité conservatrice ou défensive, élégamment sceptique, la réflexion, l'esprit critique ne jouant qu'à l'intérieur d'un système soigneusement clos et aseptisé. La dissertation est rédigée dans un style alternatif, en trois points, dont la troisième est de synthèse et de compromis, de juste-milieu, non de relance dialectique et de mise en cause ; l'objectif est de tout concilier et réconcilier (réalisme et idéalisme, romantisme et classicisme) en un ciel des Formes et des Idées, caution théorique d'autres conciliations ou castrations indispensables à la non rupture de l'ordre politique. Quant aux questions qui ne seront pas posées, quant à l'occultation – voire à la censure – des problèmes du réel dans l'étude des textes, les exemples seraient innombrables. Où est-il dit que l'Octave d'Armance est un polytechnicien qui refuse de commander une machine à vapeur parce que celles-ci sont la propriété des capitalistes de la Chaussée d'Antin ? Voici une forme du refus romantique qui, correctement analysée, conduirait à trop peu de chose. A la rigueur on s'en tiendra à la lettre à Mérimée, au secret honteux et l'on enfermera le héros dans un univers psycho-affectif où il sera subtilement dédramatisé et désignifié. Il existe toute une non-lecture des textes qui relève d'une entreprise spontanée ou délibérée, en tout cas systématique et cohérente de prophylaxie sociale.

Conquête ?

Une preuve pourrait suffire : c'est de la pratique de l'enseignement du français qu'est née notre Association et tout le travail de critique et de réflexion et de prospective auquel elle se livre sur cet enseignement du français lui-même. Il est certain, par ailleurs, que les enseignants sont libres d'aider les élèves et les étudiants, de provoquer les élèves et les étudiants à trouver ce qu'ils n'auraient peut-être pas trouvé tout seul, puis à passer outre et à mettre en cause, dans un mouvement naturel et légitime ce premier acquis, considéré non comme trésor mais comme base de départ. Il convient toutefois de marquer les limites de cette liberté : les enseignants sont freinés et limités par leur formation initiale, qui en vient nécessairement à retarder sur la science vivante et, de plus, les examens ou concours à préparer pèsent, avec leur idéologie propre sur l'enseignement et conduisent parfois à la pratique d'une double recherche et d'un double langage : l'un en classe, l'autre pour l'examen ou le concours…

On voit que cette première contradiction est fondamentale. Il est certain que tout enseignement, si intégré soit-il, est toujours aussi un moyen de liberté. Il est certain qu'un enseignement, si libérateur soit-il, est toujours aussi, par certains bouts, un élément du système. Aussi convient-il de rejeter deux positions idéalistes :

a) On ne « réussit » dans cet enseignement qu'en acceptant et assimilant l'idéologie dominante. C'est la position gauchiste. Elle aboutit à démobiliser les enseignants et donc contribue au maintien de l'enseignement de fait.
b) On peut échapper totalement à la récupération et inventer un enseignement satisfaisant. C'est la position technicienne ou boy-scout…

Nous n'avons pas choisi le cadre de notre liberté et de notre responsabilité. Nous serons toujours sur le fil du rasoir, entre un maximalisme et un technocratisme qui tous deux à leur manière servent l'ordre.

**

*

L'enseignement du français comme tout enseignement en France est le produit d'une société intermédiaire, d'une société de transition, qu'il n'y a aucune raison de ne pas appeler par son nom : bourgeoise. Or

a) cette société s'est développée contre le passé (théologique, féodal, corporatiste) dans un mouvement révolutionnaire et novateur qui la porte encore parfois

b) mais cette société s'est arrêtée devant ses propres conséquences, et depuis 1848 elle est devenue conservatrice et elle a dû renoncer à sa première vocation et à sa première aptitude universaliste.

C'EST LA SECONDE CONTRADICTION

Elle aide à rendre compte en partie de la première. Elle explique que l'enseignement du français, comme tout enseignement, puisse être à la fois inventif et défensif, tourné vers un devenir et servant à la préservation de ce qui est.

Aujourd'hui, toutefois, l'affaire devient plus complexe :

c) En effet notre société est à nouveau poussée en avant, invitée, forcée à une changement de rythme par une sorte de troisième révolution économique dont les caractères essentiels sont la concentration accélérée des moyens de production et la nécessité de rentabiliser au maximum les activités sociales pour permettre cette concentration. Cette société nouvelle ne peut plus s'accommoder d'un enseignement qui convenait à l'époque 1900. Elle invite donc l'enseignement – et notamment celui du français – à mettre sa montre à l'heure. A quelle heure ? A l'heure de quels intérêts ? On ne saurait esquiver cette question. La situation est d'ailleurs confuse et contradictoire, comme en témoignent le dernier discours de M. Pompidou à Albi et les prises de positions subséquentes du Ministre de l'Education Nationale. Humanités classiques, avec leur caractère massivement formateur dans un sens de "raison" et de conservation, ou éducation "moderne", elle aussi avec son caractère massivement formateur dans une sens de "pratique" et "réaliste" ? Même " nouvelle ", notre société n'a pas encore trouvé la réponse au dilemme fondamental de la bourgeoisie : développement ? – mais qui risque d'aboutir à son propre dépassement – ou

prudence ? – mais qui implique renonciation à certains bénéfices de l'expansion. Nous voici à nouveau sur un fil de rasoir. Et tout naturellement.

C'EST LA TROISIEME CONTRADICTION

L'enseignement du français, comme tout enseignement, doit préparer à la vie et contribuer à la formation professionnelle. Mais tout esprit honnête doit forcément poser la question : préparer à quelle vie, exercer un métier dans et pour quelle société ? Refuser de répondre, refuser de poser la question, constitue une tricherie fondamentale et vicie par avance tout effort de réflexion, toute proposition concrète. On ne saurait refuser de préparer à l'exercice d'un métier. On retrouve la double fonction, institutionnelle et critique de l'enseignement. L'Histoire n'étant pas finie, et comme il est hors de question que les hommes puissent « fonctionner » dans un univers non problématique, mais le seul exercice de la critique ne donnant pas du pain, c'est une nouvelle difficulté à assumer, sans faiblesse et sans complaisance.

**
*

Tout ceci étant bien repéré, on peut dire que l'enseignement du français peut se voir assigner deux objectifs :

a) l'étude de la langue, pour

- s'exprimer
- communiquer (donner et recevoir)
- créer

b) l'étude des textes pour

- le plaisir de lire et de comprendre
- former la pensée historique
- comprendre ce que c'est que l'acte d'écrire…

2. L'ETUDE DE LA LANGUE

a) Cette étude doit être continue de la maternelle à l'université.

Par ailleurs une langue s'enrichit toujours et invente des moyens nouveaux d'expression. Il faut exclure l'idée d'une langue modèle qu'il faudrait parvenir à posséder.

Ceci entraîne deux conséquences pratiques immédiates :

- abandon de la distinction classes de grammaire-classes de lettres et de la distinction correspondante au niveau des concours de recrutement.
- Unification du mode de recrutement des maîtres du second degré (conséquence de la vocation des maîtres à enseigner de la sixième à la terminale)

b) Cette étude doit renoncer à l'idée de faute (traumatisante, culpabilisante et médiocrement éducative) pour lui substituer celle de convenance et de pertinence.

c)Le Français doit s'apprendre comme une langue vivante à partir de ses structures spécifiques propres. Ceci pose dans toute son ampleur le problème du latin.

- il faut exclure l'étude du français comme simple avatar du latin
- il faut exclure une étude de la grammaire française comme devant préparer à l'étude du latin

Pour des raisons sociologiques comme pour des raisons scientifiques, le latin doit cesser d'être un préalable au français. A l'école le latin est une option à partir de la quatrième. A l'université, pour la formation des maîtres, il est l'une des sciences auxiliaires du français.

C'EST LE MEILLEUR SERVICE QUE L'ON PUISSE RENDRE AU LATIN. Ainsi libéré, il redevient une activité pleinement culturelle et cesse de ressortir d'une sorte de bizuthage idéologique.

3. L'ETUDE DES TEXTES

a) Une perspective démocratique exclut radicalement :

- la visée initiatique (les bons élèves, accèderont aux grands textes)

- la visée imitative (d'ordre non créateur et rhétorique au bon sens du terme, mais au simple niveau des artifices de présentation)

Il ne s'agit pas d'apprendre à l'élève à jouer au parfait petit critique littéraire. Il ne s'agit pas de lui apprendre à trouver tel style ou tel tempo qui le fera admettre dans quelque confrérie. Il s'agit de l'aider à prendre conscience et à s'exprimer. Pour ceci les chefs d'œuvre ne sont pas indispensables. Qu'y a-t-il, d'ailleurs, de plus fragile et de plus critiquable que la notion de chef d'œuvre Qu'est-ce qui était chef d'œuvre de Voltaire en 1820 : Zaïre ou La Princesse de Babylone ? Pourquoi, chez Desgranges, Hernani compte-t-il plus que Le Rouge et le Noir ? C'est souvent pour des raisons idéologiques aujourd'hui dépassées qu'ont été classées les œuvres du passé. Il faut donc être méfiant. D'autant plus qu'on sait bien aujourd'hui que seule l'étude de l'infra-littérature, que seule la connaissance des publics et des marches littéraires, permet de bien mesurer l'importance des œuvres majeures. Ceci n'est pas sans conséquence pour l'enseignement. Ne peut-on montrer, en effet, comment on écrit, comment on fabrique un texte à partir d'une page de magazine ou de roman policier ? Peut-être faut-il envisager courageusement de passer d'une étude uniquement et abusivement qualitative à une étude de caractère plus extensif et quantitatif. Il n'y a pas que les beaux textes qui soient susceptibles d'utilisation pédagogique. On peut faire un excellent travail sur le western ou sur Le Misanthrope joué pour la télévision par le grenier de Toulouse. Mais il faut absolument, dans cette perspective, renoncer à la galerie de bustes, aux grands hommes inimitables encadrés de précurseurs et d'attardés, accompagnés de quelques minores. Il faut renoncer à la notion de pré- et à la notion de post- , admettre que chaque époque est pleine et signifiante. Mais ceci sera très difficile : on met ainsi en cause une vision à la fois, idéaliste et aristocratique de la vie culturelle.

c) Face aux textes, nous devons aujourd'hui, faire face à une double demande :

- celle née des progrès théoriques et scientifiques. On ne peut plus aborder les textes comme s'il n'y avait pas eu le matérialisme historique, la psychanalyse, la linguistique.
- Celle née du nouveau public scolaire et universitaire. On ne peut plus ne pas tenir compte de l'école parallèle et de la masse d'information qu'elle déverse et transmet. Par ailleurs, élèves et étudiants ne proviennent plus en majorité de milieux où l'on était « rodé » aux disciplines et à la tradition universitaire. Ceci ne constitue pas nécessairement un XXX. C'est simplement une mutation.

Sur ces deux points, voir le Français aujourd'hui, n° 1, 4 et 5.

CONTINUITE : DE LA MATERNELLE A L'UNIVERSITE

Sur ce point, voir Le Français Aujourd'hui n° 1 et Le Monde du 29 avril 1970.

S'il est faux de dire que l'Ecole et l'Université sont à l'exacte image de la société, avec ses rapports de force, il n'en est pas moins vrai que l'Ecole et l'Université sont mentalement structurées par un « hiérarchisme » qui correspond à des divisions sociales objectives. Pendant longtemps il y a eu en France une école du peuple et une école de la Bourgeoisie, la seconde méprisant la première, la première jalousant la seconde et faisant des complexes. L'unification n'a été qu'administrative . Il reste quelque chose de la vieille distinction entre classes nobles et classes roturières. Un effort énorme est à faire à ce niveau des super-structures, d'autant plus que la division a longtemps été encouragée par l'Ordre et par le Pouvoir. L'idée de base de toute réforme devrait être (Cf. plan Langevin Wallon) que tous les ordres d'enseignement sont égaux en valeur et en dignité. Conséquence :

a) il faut accorder autant d'importance à la formation d'une maîtresse de maternelle qu'à celle d'un professeur d'université
b) il faut que cesse le scandale des professeurs les plus qualifiés aux élèves qui en ont le moins besoin et des professeurs les moins qualifiés aux élèves qui nécessitent le plus de soin et d'attention.

N'en doutons pas : il y a là une révolution qui va loin et suppose l'exacte inversion des rapports humains de notre société.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

4. FORMATION PEDAGOGIQUE ET FORMATION PERMANENTE

Un autre scandale doit prendre fin : celui d'une formation théorique supposée suffisante, l'apprentissage du métier se faisant « sur le tas », c'est-à-dire sur le dos des élèves et des étudiants. Tout enseignant, de quelque ordre que ce soit, doit apprendre à enseigner. La science et les diplômes ne suffisent pas : surtout dans le supérieur ! Une formation pédagogique est indispensable pour tous. Mais il doit être aussi bien entendu que la formation pédagogique ne saurait se réduire en recettes et qu'elle ne saurait tenir hors d'une formation scientifique et théorique élevée.

Mais ce n'est pas tout. Une formation initiale ne saurait plus aujourd'hui être considérée comme une formation définitive. La formation doit être permanente. Dans le respect du statut de la fonction publique, il doit être entendu que nul ne détient un bâton de maréchal pour la vie et que le succès à un concours à 20 ou 25 ans ne donne pas des droits pour l'éternité. La formation permanente suppose la mise en place d'instituts appropriés, de décharges de service, d'importantes possibilités matérielles.

Je voudrais terminer en disant avec force ceci :

Il serait dangereux – il serait malhonnête de s'imaginer et de publier que si l'enseignement du français ne marche pas et si le déchet scolaire et universitaire est aussi important, c'est uniquement parce que les méthodes sont déphasées. Si un tiers des enfants ont redoublé une classe dans le primaire. Si le supérieur est obligé de faire dans le 1er cycle ce qu'on faisait autrefois au lycée, ce n'est pas seulement parce que l'enseignement retarde. C'est aussi et en grande partie parce que depuis 20 ans la France ne s'est pas donné le corps enseignant dont avait besoin sa jeunesse. C'est aussi et en grande partie parce que la France n'a pas les maîtres qualifiés nécessaires à la formation de sa jeunesse. Les enfants ne sont pas plus bêtes qu'autrefois, les enseignants non plus. N'allons pas imaginer que nous allons ici inventer la poudre de perlin pinpin qui nous donnera demain un beau petit enseignement du français, bien à jour, bien efficace. Formation initiale puis formation permanente des maîtres, effectifs des classes, matériel pédagogique : cela relève d'autre chose que de la seule imagination et de la seule inventivité.

Alors ? Rénovation du français ? Oui :

- pour des raisons scientifiques
- pour des raisons de justice et d'humanité

Mais aussi et il faut le dire avec force aux représentants du Ministère de l'Education Nationale, au Gouvernement, à l'Etat : cela ne se fera pas, cela ne se fera jamais si la France ne se donne pas les moyens, tous les moyens d'instruire et de former sa jeunesse. Qu'il y ait là des options qui s'imposent comment en doute ? Et comment douter aussi, mes chers collègues que la rénovation de l'enseignement du français ce n'est pas seulement dans cette salle et dans cette commission qu'il en sera décidé ?

Pierre Barbéris

Président de l'Association Française des Professeurs de Français.

Déclaration faite à la Commission pour la réforme du français le 9 avril 1970 »

Source : Pierre Barbéris, « Problématique et finalités de l'enseignement du français »., déclaration faite à la Commmission pour la réforme du français le 9 avril 1970, CAC, 19780674/1.

Intervention de Roger Ikor devant la commission Pierre Emmanuel 23 avril 1970

« Plan pour l'intervention sauvage du 23/4/70

Au berceau de toutes les belles princesses, on est toujours sûr de trouver, parmi cinquante fées au grand cœur, une ou plusieurs Carabosses. Je voudrais donc commencer par dénoncer les principaux dangers qui, selon moi, menacent notre entreprise. J'en vois trois.

Le premier, c'est M. Vianney qui m'y a fait songer en se plaignant, d'ailleurs à juste titre, qu'au terme de leurs études, nombre de jeunes Français fussent tout à fait incapables de comprendre un formulaire administratif ou de rédiger un rapport d'enquête. Et il est vrai que notre langue française se compose de bien des langages ; celui de l'huissier parlant à sa personne n'est pas celui de la poissonnière parlant à sa cliente, ni celui du savant, ni celui du poète, que dis-je ? Celui de Pierre Emmanuel n'est pas celui de René Char ni d'Aragon…Et ainsi de suite : on peut pousser très loin cette atomisation. Reste que le français est un, dans cette diversité, permettez-moi de le rappeler avec vigueur.

J'ai l'air d'enfoncer une porte ouverte ? Ce n'est pas si sûr. Dans un récent numéro du Monde, M. Girod de l'Ain, voulant critiquer l'enseignement actuel du français, assurait que nos élèves sont formés à pratiquer exclusivement ce qu'il appelait un "français de cour". Sous-entendu que ce "français de cour", littéraire, académique, sclérosé, etc. est un français mort, par opposition au français vivant tel qu'on le parle, ou qu'on le "cause". En somme, notre langue se trouverait dans une situation analogue à celle du latin jadis, dont la forme écrite perdrait progressivement le contact avec le parler réel et qui en mourut. D'où cette idée, assez sournoisement insinuée, que l'enseignement du français devrait désormais largeur la "vieille" littérature au profit de la langue "vivante".

Remarquons tout d'abord que le divorce entre le français écrit et le français parlé n'a rien de si évident. Nous vivons trop sur des idées reçues, et celle-ci en est une. Il est très vrai qu'au 17e siècle et au 18e siècle, la belle unité rabelaisienne de la langue se dissocie, et une faille redoutable s'élargit entre l'écrit et le parlé. Mais le 19e siècle connaît un mouvement de convergence inverse, qui s'accuse à travers Zola, puis Proust et les surréalistes, et aboutit à une véritable réunification, sinon à une fusion, dans la littérature des années 30 à 40, cependant que la langue parlée elle-même se fait de plus en plus littéraire – aucun paysan, que je sache , ne dit plus : " j'croyons ben que…" et les ouvriers pratiquent souvent moins l'argot que les professeurs. En enseignant donc le français le plus littéraire, nous enseignons aussi par là même le français le plus populaire.

Personne ne méconnaîtrait cette vérité si ne rôdaient pas, dans l'obscurité de certaines consciences, des arrières-pensées assez louches, elles-mêmes suscitées par un courant profond de toutes nos sociétés évoluées, tant communistes que capitalistes : le courant technocratique –je prends ce mot, pour faire vite, dans son sens le plus ordinaire. Il s'agit en somme, insidieusement, de refouler tout ce qui est culture désintéressée, science pure, art libre, pour faire régner sans partage l'utilitaire. Appliqué à l'enseignement du français, cela se traduit par un penchant à proposer je ne sais quel méthode Berlitz ou Assimil, utilitaire et d'ailleurs fort efficace, au détriment de la lente démarche culturelle, si décevante pour les gens pressés ; par un discrédit jeté sur le français écrit, et sur la littérature même ; par un discrédit de l'idée même d'écriture, au profit du travail oral.

Ces problèmes sont extrêmement graves, et je ne prétends certes par les résoudre par ces quelques observations succinctes et schématiques. Mais ce que je voudrais, c'est que la Commission proclamât dès les début de ses travaux, et sans ambiguïté, qu'il existe une seule langue française dont la forme achevée s'incarne dans l'écrit. L'oral n'en est jamais qu'une approximation. Bien entendu, que la richesse de la langue soit faite aussi de ces langages divers qui gravitent autour du français central, qu'elle soit même fait de ces incorrections vivantes dont le progrès s'alimente, j'en tombe volontiers d'accord. Mais enfin, nous n'avons à enseigner ni les incorrections, ni le para français. Nous avons à enseigner le français correct, c'est-à-dire écrit, c'est-à-dire littéraire. A partir de là, oui, je veux bien qu'on se livre à des incursions dans les domaines marginaux, dans le français papillonnesque ou dans le franglais, ou même dans le jargon des animateurs culturels, voire dans celui des adeptes de la linguistique structurale. Mais que l'essentiel demeure l'essentiel.

Je suis d'ailleurs persuadé que nous sommes au fond d'accord sur ce point. Par exemple, dans son très intéressant explosé, M. BARBERIS avait proposé que nos élèves pussent se faire les dents aussi bien sur tel article de L'Express que sur Racine. Je n'y vois pour ma part aucun inconvénient, s'il s'agit d'une simple incursion et non pas d'un enseignement systématiquement concentré et centré sur la langue journalistique. Au reste, je remarque que M. BARBERIS a choisi pour exemple L'Express, et non pas Ici-Paris, ou les bandes dessinées de France-Dimanche, ou les aventures de San Antonio, ou Minute, ou L'Humanité Rouge. Ainsi nous nous entendons tous, même

s'agissant de textes quotidiens, pour préserver une certaine tenue du langage comme de la pensée. Pour ma part, j'avoue me défendre mal d'une certaine défiance à l'égard de textes que le temps n'a pas assis. Je n'aime guère qu'on donne à une rue le nom d'un grand homme vivant, je préférerais qu'on n'abusât point des textes d'actualité dans nos écoles. Mais ce sont là discussions de degré et de détail. Ce que je demande, qui relève du fond, c'est que la Commission proclame, ici encore sans ambiguïté, que l'enseignement du français doit avoir un caractère normatif, et non pas seulement constatatif. Enseigner, c'est montrer et gouverner, et non pas seulement subir et entériner ; et ce n'est jamais suivre.

Bref, nous avons à enseigner le bon français à travers, essentiellement, les bons auteurs. Nous avons, simultanément, sans sacrifier l'un à l'autre, à faire acquérir à nos élèves la maîtrise pratique et utilitaire de la langue, et à leur permettre d'accéder à cette culture que seuls les grands auteurs peuvent développer. Ces deux règles d'action une fois admises, alors le champ de l'action pourra être élargi autant qu'on le voudra – mais pas avant.

J'ai laissé de côté un problème en rapport avec cette discussion, et qu'il nous faudra bien aborder de fouet un jour au l'autre : celui des parlers régionaux. *Les cotes du Rhone :* prononciation incorrecte. Cette pancarte que j'ai vu à Avignon : *Il est défendu de jeter au canal* – faute de français. Jusqu'où peut aller la tolérance ? Je signale la difficulté, pour prendre date ; et je passe.

Je vous avais promis trois dangers. Voici le second.

Il y a bien des années déjà, l'IPN a diffusé dans des classes de 6e une dictée standard, artificiellement confectionnée pour permettre un étalonnage des fautes, c'est-à-dire des connaissances. Il s'agissait d'une enquête en forme de sondage, destinée à établir le niveau réel des élèves en matière d'orthographe. L'idée était astucieuse, et je me suis prêté bien volontiers à l'expérience.

Quelque temps après, les résultats statistiques nous ont été communiqués. Il en ressortait que le niveau moyen de l'élève de 6e type était tel et tel. Bien.

Mais la conclusion qui en était tirée m'a fait sauter au plafond. Elle disait en substance : « Vous connaissez donc maintenant le niveau moyen que vous êtes en droit d'exiger de vos élèves ». Ce qui revenait à transformer un état de fait en idéal à atteindre. Or on sait bien qu'un idéal est, presque par définition, en tout cas pratiquement, asymptotique : on y tend sans l'atteindre. Le glissement opéré de la constatation à l'idéal revenait donc à proposer comme idéal une moyenne, et par conséquent poussait à une baisse généralisée du niveau.

Tel est, me semble-t-il, un danger grave des enquêtes. Qu'elles nous donnent une connaissance de la réalité, et que cette connaissance nous soit indispensable, cela tombe sous le sens. Mais attention ! Je parlais à l'instant du caractère normatif de l'enseignement : nous en avons ici une illustration. L'enseignement doit évidemment se saisir de la réalité ; mais les buts qu'il se fixe doivent toujours être placés au-dessus de la ligne d'horizon réelle : pas trop, un peu quand même. Faute de quoi, c'est à une dégradation progressive que l'on assiste.

Ce n'est pas parce que la masse des jeunes Français préfère Astérix à Ulysse que nous devons les faire travailler sur Pilote plus que sur L'Odyssée. Aucune enquête d'opinion publique ne m'en fera démordre ; et aucun argument d'efficacité.

Le troisième danger est beaucoup plus difficile à cerner. J'entamerai donc d'un peu loin la marche d'approche.

Depuis un quart de siècle – une génération – l'Université est en état de tremblement de terre permanent. Il ne s'est presque point passé d'année où une réforme, une expérience, un projet de réforme ou d'expérience n'aient grevé l'avenir d'incertitude ; incertitude pour les maîtres, incertitude pour les élèves et leurs familles. Combien de fois, recevant une mère d'élève, ai-je été obligé de lui dire « je ne peux pas vous répondre. Il faut attendre. Je ne sais pas ce que sera l'an prochain le bachot, ou la sixième, ou la troisième. » Et cela pendant vingt-cinq ans ! Mesurez-vous – je me tourne vers l'Administration – dans quelle exaspération, suivie enfin d'un je-m'en-foutisme salvateur, se sont trouvés plongés les maîtres ? Dans quel désarroi, suivi de dégoût, de mépris, de révolte, les élèves ? Permettez-moi une confidence personnelle. Personne ne sent plus que moi, depuis longtemps, la nécessité d'une réforme profonde de tout notre enseignement. Pourtant, devant tant de projets contradictoires, absurdes, funambulesques et même judicieux, mais se chassant constamment l'un l'autre et nous empêchant de travailler avec fruit (car s'il est une fonction sociale qui requiert la paix, c'est bien l'enseignement), devant un tel tumulte donc, il m'est arrivé d'assimiler la réforme universitaire à celle des vieux chevaux, pour qui réforme signifie équarrissage. Un autre jour, j'ai prêté au Ministère cet aphorisme : « quand on ne sait pas quoi faire, on fait une expérience, et quand elle rate, on la généralise ». Boutade, bien sûr. Prenez-la néanmoins comme indice d'un certain état d'esprit fort répandu dans le corps professoral. Ce n'est pas tellement que les professeurs soient hostiles à toute réforme. C'est que devant tout nouveau projet, ils

soupirent : « encore un ! quand nous donnera-t-on enfin cette stabilité dont nous avons absolument besoin pour être utiles ? »

Quant aux élèves, qui mesurera jamais, fût-ce approximativement, les ravages causés en eux par cette instabilité permanente ? Tremblement de terre, disais-je : l'éruption volcanique de mai lui 68 est évidemment liée. Certes, il ne s'agit pas de méconnaître les causes sociales profondes de ces événements. Les progrès foudroyants de la science et de la technique confèrent de prodigieux pouvoirs à une humanité qui, psychologiquement, n'y est pas préparée et continue de progresser à son pas, celui d'une génération après l'autre. Si la fameuse accélération de l'histoire n'est qu'un mot vide de sens, la rupture entre l'homme et ses moyens est, elle, une réalité, et génératrice de tous les troubles qu'on sait. Reste qu'y ajouter une instabilité institutionnelle au moment même de l'existence où l'être est psychologiquement le plus fragile et physiologiquement en mutation, c'est multiplier à plaisir les risques de dévastation, c'est démolir les caractères, discréditer les valeurs les plus sûres, ne parlons même pas de l'instruction proprement dite, évidemment dégradée. Je vous en conjure, cessez de prendre des mesures provisoires. Une réforme, oui, aussi radicale qu'on le voudra ; mais appliquée net, sans atermoiements, sans expérimentation, sans lantiponage. Que nos élèves sentent qu'ils mettent enfin le pied sur un terrain sûr. Que la nouvelle université soit fixée non certes définitivement, mais du moins pour une génération.

Cette audace n'exclut pas, au contraire, la prudence. Je me défie très fort, pour ma part, d'une démarche qui semble avoir la faveur de plusieurs d'entre nous et qui consiste à commencer par une mise au point des "finalités" pour passer ensuite seulement au détail concret. Je m'en défie essentiellement parce que ces finalités risquent d'être fort vagues ; nous nous affronterons sur des théories discutables, sur des hypothèses scientifiques ou pseudo-scientifiques aléatoires, qui demain peut-être seront renversées ; et si par hasard nous nous sommes ralliés à l'une d'entre elles, nos choix pratiques en auront été commandés, et porteront à faux. On arguera sans doute l'expérience de la Commission Lichnerowitz. Mais – je renvoie ici au dialogue de M. IMBS et de M. LICHNEROWITZ, il y a quinze jours – il y a une différence de nature entre notre tâche et celle qu'avait la Commission de Mathématiques. Un mot de M. LICHNEROWITZ vous a peut-être échappé. Ayant prononcé l'expression « mathématiques modernes », il s'est repris aussitôt pour dire : « non, les mathématiques tout court ». En d'autres termes, les mathématiques ayant progressé récemment, c'est cette progression qu'il fallait faire entrer dans l'enseignement et qui le remodelait dès le départ. Y-a-t-il un progrès du français ? Évidemment non. Il y a de nouvelles méthodes pédagogiques, il y a une linguistique nouvelle, l'une et les autres d'ailleurs contestées. Mais nous sommes là au niveau des moyens, et le français n'en est concerné ni comme langue, ni comme culture – objet de science tant qu'on voudra, il n'est pas en lui-même une science, ce que sont les mathématiques. On comprend alors pourquoi la Commission Lichnérowitz avait besoin de commencer par établir ses « finalités », celles-ci ne concernaient pas la chair même des mathématiques, et il n'était pas possible de réformer quoi que ce soit sans être fixé sur la théorie des ensembles. Aucun rapport avec nous.

Je propose donc – je propose ferme – à la Commission une méthode plus modeste, plus sûre et plus efficace. Partons des faits, des données concrètes. Ne craignons pas de nous perdre dans une poussière infinie de détails sans lien les uns avec les autres. Tout cela est fort organisé. LA preuve, c'est que sans m'être donné le mot avec M. BARBERIS, vous verrez que j'ai suivi à peu près le même plan et rencontré à peu près les mêmes grands problèmes. Forcément : nous sommes deux professeurs. Quand nous parlons des faits, nous parlons des mêmes faits ; et comme nous avons la même bonne volonté, nous nous accordons beaucoup plus aisément que si nous nous référons à nos philosophies respectives, voire à nos métaphysiques … ou à nos scolastiques.

Evitons, je vous en prie, la querelle des universaux.

**
*

Un fait s'impose d'emblée comme décisif à notre réflexion : la réalisation, désormais acquise, de ce qu'on appelait, dans ma jeunesse, « l'école unique ». – Excusez-moi, une nouvelle fois, de passer par une porte très largement ouverte : c'est un principe chez moi, sinon une manie.

Autrefois, les petits animaux humains se voyaient déposés à 6 ans devant deux galeries scolaires. Enbouquaient-ils l'une, ils filaient, les yeux fermes (et même quelquefois clos !), jusqu'au bachot et au-delà s'ils le désiraient. Dans la galerie voisine, au contraire, ils venaient buter six ans plus tard sur une grille à peu près infranchissable : finie l'école. On ménagea quand même, au bout d'un certain temps, une porte donnant sur un bout de galerie supplémentaire de deux ou trois ans ; mais alors là, plus de pitié pour les canards boiteux, au travail, jeunes gens !

Cette situation imposait à l'école primaire communale un certain nombre de devoirs dont on oublie trop le caractère contraignant. Chargés d'accueillir l'énorme majorité des petits Français, elle était tacitement invitée à les maintenir presque tous à l'écart de la haute culture. Passe pour une instruction élémentaire, doublée d'une éducation bien orientée ; en fait, pour la société de cette époque, le meilleur Caliban était le Caliban ignorant. Lire, écrire et compter, c'était le maximum admissible. En allant au-delà, en essayant de donner à leurs élèves une teinture culturelle plus large, pour qu'ils ne fussent pas trop démunis quand à douze ans ils seraient jetés dans la vie, les instituteurs faisaient une œuvre réellement progressiste. En d'autres termes, l'encyclopédisme de l'école primaire était alors un bien.

Dans la situation nouvelle qui est la nôtre aujourd'hui, il est évidemment un mal, puisque tous les enfants vont à l'école jusqu'à seize ans (dix-huit peut-être un jour) et ont donc en principe le temps d'acquérir un certain nombre de connaissances. Il est ridicule d'enseigner à un gamin de neuf ans ce que c'est que le périoste. Nous pouvons concevoir et nous avons à concevoir un plan, une progression, une progression, portant sur tout le bloc primaire et secondaire. – Cela aussi a été dit et redit : il n'importe.

La conséquence saute aux yeux : l'enseignement primaire est un socle, et non un tout. Il doit donner aux enfants des bases solides, et uniquement des bases, et au sens le plus strict du terme : des bases qui supporteront et permettront les développements ultérieurs de la construction. En ce qui concerne le français, cela signifie évidemment qu'on renonce à l'excès d'ambition. Lire et écrire sans fautes ; te lest le but, celui-là même qui était fixé à l'époque de Jules Ferry, mais qui maintenant, du fait qu'il n'est plus limitatif, n'est plus obscurantiste, est au contraire la condition même d'un enseignement démocratique.

J'en déduis – n'est-ce pas d'ailleurs une évidence ? - qu'au niveau de l'école élémentaire, l'enseignement du français doit être le plus rigoureusement normatif qu'il se peut. La notion de faute doit être absolument préservée. Ceci se dit, cela ne se dit pas, et non pas l'un et l'autre se dit ou se disent. Toute tolérance, tout laxisme à ce niveau me paraissent catastrophiques ; quand les notions de base seront solidement établies, il sera temps de procéder aux assouplissements nécessaires : les enfants auront tous quatre ou six ans pour le faire, dans l'enseignement secondaire.

Bien entendu, l'ouverture progressive de l'éventail après l'école élémentaire suppose une certaine différenciation suivant les branches. Ce sera certainement un des points les plus délicats de notre travail. Car enfin - nous sommes, je pense, tous d'accord sur cette règle d'or – le propre d'un enseignement réellement démocratique est de donner à chaque être non seulement le maximum d'instruction, mais toute la culture à laquelle il peut accéder. Ainsi la formation culturelle, déjà présente dans le primaire (je profite de l'occasion pour dire mon accord à peu près total avec les « projets d'instruction » de M. Rouchette), devra trouver dans chaque branche du secondaire son épanouissement propre, original et non pas identique, mais chaque fois honorable et jamais au rabais. Nulle part le français culturel ne doit être sacrifié au français utilitaire ; et inversement.

Un autre fait capital, à côté de "l'école unique", c'est la place croissante qu'il faut bien faire à la science et aux sciences. Cela rétrécit d'autant celle qui est laissée au français, à la littérature, aux arts. J'aurai l'occasion de revenir tout à l'heure sur ce fait. Je signale dès maintenant qu'il implique évidemment la nécessité de certains élagages. Jusqu'à quel point ? Quel seuil critique ne doit pas être franchi ? Est-il le même dans toutes les branches de l'éventail secondaire ? Ici encore, notre tâche sera fort délicate.

J'en arrive à présent au côté le plus concret de cette intervention.

Comme toutes les langues, le français, moyen de communication entre les êtres, est chargé d'une double fonction. Il doit permettre à chacun de se faire comprendre de l'autre, et de comprendre lui-même l'autre. Se faire comprendre de l'autre : c'est le Thème, et cela pose tous les problèmes du langage. Comprendre l'autre : c'est la Version, et cela pose tous les problèmes de la culture. Thème d'un côté, Version de l'autre, il me semble que notre tâche s'organise d'elle-même suivant un plan naturel.

Je commence par le Thème. Il s'agit en somme de faire que notre enseignement assure à tous la plus grande maîtrise possible de la langue, de ses moyens d'expression, de ses ressources ; étant bien entendu, je le rappelle que nous travaillons sur un bloc d'un seul tenant, de 6 à 16 ou 18 ans. Nous entrons donc dans la zone dont la commission Rouchette a exploré la partie première.

Se pose tout de suite une question très grave à laquelle j'ai fait allusion dans mon début : la maîtrise de l'expression orale est-elle de même nature que celle de l'expression écrite ?

Virgile était, paraît-il, bègue. Et nombre de camelots à la langue bien pendue balbutient la plume à la main. Il n'empêche que, fondamentalement, l'expression écrite n'est rien d'autre que l'expression orale débarrassée de ses hésitations, de ses approximations, de ses répétitions, de ses borborygmes, purifiée et densifiée dans sa forme, et soigneusement ajustée dans sa pensée, puisqu'elle dispose du temps de la réflexion. Je dénonce avec la plus extrême vigueur un penchant, particulièrement redoutable aujourd'hui, à faire primer le langage oral sur le langage écrit. On dira que la parole est plus « vivante » ; c'est oublier que la plus grande éloquence paraît creuse à la

lecture, que ses couleurs les plus étincelantes ne sont bien souvent que poudre aux yeux. Nous nous plaignons du verbalisme : ne le favorisons-nous pas en exaltant les beaux parleurs au détriment des arides écriveurs ? Après tout, l'écriture est une grande conquête de l'homme… Qu'il faille entraîner nos élèves à la parole dès leur plus jeune âge, cela tombe sous le sens. Mais le travail de base, c'est l'écrit, et ce ne peut être que l'écrit. C'est donc sur l'écrit que je vais me concentrer.

Mes élèves ne savent pas écrire. Ni en sixième, ni en sortant de Polytechnique. Chaque fois que je bavarde avec un industriel, il se plaint que ses jeunes Polytechniciens ne sachent pas rédiger le plus simple des rapports et comptent sur la dactylo, qui elle-même… Ma mère, qui a tout juste son certificat d'études, mais un CE de 1900, s'est toujours exprimée par écrit avec cent fois plus d'aisance, de naturel, de clarté et de correction que les 9/10 des candidats au baccalauréat, sinon des candidats au CAPES. Et comme elle est loin de représenter un cas d'exception, il faut en conclure non seulement que nos élèves ne savent pas, mais qu'ils ne savent plus écrire.

C'est au premier chef à cette dégradation que nous avons à porter remède.

Il y a d'abord, bien sûr, l'orthographe. Oui, je sais, Madame de Sévigné et Napoléon, entre autres, faisaient des tas de fautes d'orthographe, ce que ne les empêchait pas de … Cela est très joli, mais le jeune homme moyen, qui cherche un emploi est jugé par les entreprises auxquelles il s'adresse, pour une grande part, sur son orthographe. Et il en ira ainsi, avec ou sans réforme de l'orthographe, tant que la France n'aura pas adopté une orthographe phonétique, ou encore la liberté hongroise : j'ai vu à Budapest le nom de la rue écrit utca, utsa, utja, utga, etc. Passons !

Il y a la grammaire. Sa connaissance est-elle nécessaire à d'autres qu'aux spécialistes ? Les jeunes Américains ouvrent de grands yeux quand on leur parle de complément d'objet, etc. Seulement, l'anglais n'est pas le français. Chez nous, qu'on le veuille ou non, l'orthographe est liée à la grammaire, ce qui nous ramène au problème précédent. Plus grave, la forme de notre pensée pourrait bien elle aussi être liée à la grammaire… Bref, un garçon de seize ans a besoin de connaître la grammaire - et il ne la connaît pas.

Il y a enfin l'expression proprement dite, déplorablement pauvre comme on sait dans le vocabulaire, les tournures, etc… Inutile d'insister, je pense !

Il est très évident que le mal prend sa source dans le primaire : dans ses méthodes et aussi, hélas, dans l'effondrement du niveau des maîtres. Rien ne pourra être fait de sérieux tant qu'on n'aura pas retrouvé les grands instituteurs de jadis, et cela… Cela pose le problème des traitements, entre autres ! Glissons… Ensuite, bien sûr, jouera un phénomène cumulatif, et même multiplicatif.

Ma compétence en ce domaine est limitée. Je me bornerai à quelques exemples sommaires, vus à travers ma longue expérience de professeur de sixième.

On a renoncé, je crois, à la méthode globale pour enseigner la lecture au cours préparatoire. Mais même la méthode semi-globale, dite syllabique, qui lui a succédé offre de très graves inconvénients, si elle ne parvient pas à se charpenter d'une vigoureuse et rigoureuse analyse du mot lettre par lettre. La raison, qui relève d'une psychologie tout à fait simple, me paraît d'une évidence aveuglante. Un enfant qu'on invite à saisir d'un seul regard le visage global d'un mot nouveau néglige forcément ses traits secondaires : les négligeant une première fois, il court fort le risque de les négliger de plus en plus, puisque l'habitude renforce la première gravure dans l'esprit – nous savons tous ce qui se passe quand nous nous trompons une fois sur un mot : c'est l'erreur que nous répétons, et je suis obligé de lutter contre moi-même pour ne pas mettre deux f à gifle… On me dira que les méthodes globalisantes se calquent sur la manière dont procède la perception, qui commence par saisir l'ensemble d'un objet pour s'approfondir ensuite et se préciser progressivement. Mais d'abord cette théorie de la perception est tout à fait contestable dans un grand nombre de cas. Très souvent, devant un visage, nous nous accrochons au début sur un trait particulier ; et, comme le dirait un certain Stendhal, c'est autour de ce trait que nous construisons le visage. En ce sens, il est de notoriété publique que les enfants retiennent mieux l'orhographe de mots qui les accrochent par des lettres rares, que de mots bien unis. Cette remarque dédiée à ceux qui veulent simplifier l'orthographe pour rendre le français plus compétitif à l'égard de l'anglais – dont l'orthographe comme on sait, est d'une clarté, d'une simplicité enfantine, enougg, mais burough…

Et puis, même quand la perception va du général au particulier, elle ne se précise que sous la poussée d'un intérêt quelconque, sinon d'une passion. Habitué à se contenter de l'à-peu-près d'un mot, pourquoi diable le gamin ferait-il l'effort, inutile à ses yeux, de fixer le détail orthographique ? Quel intérêt y trouverait-il, puisqu'il se fait comprendre sans cela ?

Il y est d'autant moins porté que la méthode, et ce n'est pas son moindre crime, ne développe pas en lui l'exigeante passion de l'exactitude, mais tout au contraire flatte son penchant naturel à la facilité de l'imprécision.

D'autres exemples, pour illustrer la même erreur de principe ? Il n'en manque pas. Un candidat au CAPES sur deux ou trois ignore résolument accentuation et ponctuation ; et une proportion à peu près égale de lycéens, depuis les terminales jusqu'à la 6e. Ce qui signifie que malgré tous les efforts du second degré, il n'est pas possible de réagir contre un pli pris dans le

primaire. A partir du moment où on renonce à enseigner accentuation et ponctuation dès le début, sous prétexte que c'est trop difficile ou compliqué et qu'on fera ça plus tard, l'affaire est réglée, accents et signes de ponctuation seront à jamais traités comme détails négligeables.

Même remarque sur le plan grammatical. Combien de maîtres dans le primaire n'enseignent pas l'usage du passé simple, ce temps, ou plutôt cet aspect « mort » ? Combien vont même jusqu'à ne faire pratiquer à leurs élèves que le présent et à la rigueur le passé composé, ce qui donne ces rédactions d'enfants, d'une gaucherie et d'une naïveté si charmantes dont se pâment vieux messieurs et vieilles dames ? Ce qui donne aussi la même gaucherie, insupportable, au niveau du baccalauréat et au-delà – je me souviens de tel roman, imprimé, mais oui, dans le récit pataugeait pitoyablement dans des imparfaits à hurler, «tout à coup, il recevait une brique sur la tête ». Ainsi tendent à s'effacer des nuances irremplaçables de notre langue, parce qu'une pédagogie fausse, fondée sur une psychologie fausse, cumule ses effets avec la doctrine pernicieuse de la primauté de l'oral sur l'écrit. Je tiens pour ma part que le passé simple, même s'il n'est guère pratiqué dans la langue courante, doit être aussi profondément enraciné dans l'esprit de l'ouvrier et du Polytechnicien que dans celui du romancier.

Voilà pourquoi je me suis réjoui de voir avec quelle vigueur la « progression grammaticale », prévue par la commission Rouchette, réagissait contre cette situation en réinsérant à leur juste place l'acquisition de l'accentuation, de la ponctuation, de la conjugaison entière du verbe, etc. Je suis sûr que les professeurs de français du second degré respireront le jour où tout cela sera réalisé : ils pourront enfin se consacrer à leur véritable tâche de développement, de mise au point, de fignolage, au lieu de se battre en vain pendant des années pour construire, trop tard, les bases manquantes, et qui manqueront toujours.

Inutile d'ajouter d'autres exemples. Il sera bien temps d'y revenir quand nous entrerons dans le détail concret de notre tâche. Au reste, je ne me sens pas qualifié pour serrer de trop près les problèmes propres au primaire. Mais je tenais à dénoncer de toute ma force l'un des fléaux majeurs de l'époque : l'à-peu-près. Nous l'avons rencontré à chaque pas. Il touche au cœur l'enseignement primaire jadis si exact, et je me demande dans quelle mesure il ne faudrait pas porter à son compte bien des tares que nous attribuons à une crise de civilisation. Quand on habitue dès l'enfance l'être humain à flotter dans l'inconsistant et le vague, quand la forme des mots reste floue, quand leur emploi dans la phrase, c'est-à-dire la grammaire, reste hasardeuse par excès de libéralisme, quand leur sens reste approximatif, comment s'étonner que plus tard les idées soient creuses et le verbalisme triomphant, et même ronflant ? J'irai plus loin. Les difficultés que l'on a à orienter les étudiants vers les sciences ne tiennent-elles pas pour une part à un fléchissement de l'esprit scientifique, dû lui-même à l'affaiblissement de la rigueur intellectuelle, à son tour produit par le brouillage des formes et des règles du langage ? Dieu sait que je suis un admirateur de Ferdinand Brunot ; mais la souplesse n'a de sens qu'une fois saisi les fondements inébranlables de la langue, non avant que le ciment ait seulement commencé de prendre. Rigueur, stabilité, simplicité, raideur même au départ ; ensuite, on pourra libéraliser tant qu'on voudra : l'enseignement secondaire est là pour cela. Et qu'on ne vienne pas me jeter dans les jambes ce qui est la Loi et les Prophètes de tante de pédagogues : " il faut épargner aux enfants les abstractions : ils ne peuvent saisir que le concret". Mais quelle erreur ! Bien entendu, Kant est aussi inassimilable à un enfant que la linguistique structurale. Mais dès l'instant qu'un bébé appelle papa tous les messieurs, il fait de l'abstraction. Le fonctionnement même de l'esprit, à tous les âges, consiste à passer constamment du concret à l'abstrait et de l'abstrait au concret. Je vous en prie, ne traitons pas les petits hommes comme des bêtes ; sinon, nous les rendons bêtes.

Pour en finir avec ce chapitre consacré au « Thème », je voudrais, si vous le permettez, puiser une illustration dans ma longue expérience personnelle de l'enseignement secondaire. Il va s'agir une nouvelle fois (excusez moi, mais l'exemple est commode) d'orthographe.

J'en suis venu assez vite à supprimer dans mes classes presque toutes les dictées ; je ne gardais guère que les compositions, à titre de contrôle. – Je précise que qu'il s'agissait de classes du premier cycle, et que la dictée, faute de temps, ne saurait y être « préparée » comme elle l'est dans le primaire.

J'avais donc supprimé les dictées, et voici pourquoi. Contrairement à une idée solidement ancrée, je me suis convaincu que la faute grave, aujourd'hui du moins, n'est pas celle de grammaire, mais d'attention. Bien entendu, une faute d'attention, ce n'est rien. Mais trois ou quatre fautes d'attention, cela signifie que c'est l'attention même aux formes qui est atteinte. Dès lors, le gamin pourra cent fois apprendre une règle de grammaire ou un mot d'usage, cela ne lui servira à rien, et il ne tombera juste que par hasard. En revanche, la faute de grammaire qui n'est que d'ignorance se rectifie avec l'attention. – Vous voyez comment cela se rattache à la charge que j'ai menée tout à l'heure contre l'à-peu-près.

Quels moyens j'ai utilisé à défaut des dictées ? Le but était d'obtenir de la rigueur, j'étais rigoureux. J'avais même des manies. Toute copie, en français, en latin, en grec, devait comporter un blanc de sept lignes en tête, une marge, à droite, du quart de la feuille, être écrite au stylo à plume et

non au crayon à bille, etc. C'était gagné quand un main se levait au-dessus d'un visage affolé : « M'sieu ! J'ai mis huit lignes au lieu de sept ? Bon passons !» C'était gagné, car l'espèce de solennité que prenait l'exercice impliquait de la tenue, donc de l'attention. Bien entendu, les fautes entraînaient sanction dans tous les exercices, et mes collègues menaient la même campagne dans leur partie. J'ajoute que non seulement je permettais, mais je prescrivais l'usage du dictionnaire et de la grammaire dans les narrations, la règle d'or étant : « j'ai droit au dictionnaire, je n'ai donc pas droit à la faute ». Au bout, d'un an, je vous assure que cela portait ses fruits. J'ai vérifié bien des fois ce que devenaient mes ouailles dans les classes suivantes, quand ils se trouvaient aux prises avec des garçons qui avaient fait, eux, une dictée par semaine : disons, avec prudence, qu'ils n'étaient pas infériorisés, au contraire.

Car tout se tient.

J'avais pensé vous parler encore des analyses grammaticales. Elles nous mèneraient tout droit à la question du latin : nous aurons certainement l'occasion d'y revenir.

J'en arrive maintenant à ce que j'ai appelé la Version. Deux faits de civilisation pèsent ici très lourd. Le premier – je l'ai déjà mentionné – c'est l'évidente nécessité de faire une large place aux sciences : nous ne sommes plus en 1900. Le second, c'est la massification de l'instruction. Je dis bien l'instruction : le plus obtus des hommes, le plus réactionnaire des patrons, le plus borné des officiers a désormais reconnu que Caliban doit être instruit pour être exploitable ; sur ce plan aussi, nous ne sommes plus en 1900.

En regard de ces deux faits, j'inscrirai deux contre-parties sans lesquelles nous risquerions fort d'avoir affaire non à un progrès, mais peut-être à un asservissement.

Développement de la science, tant qu'on voudra, à condition de ne pas oublier qu'un scientifique fermé aux choses littéraires (ou d'ailleurs un littéraire exclusivement concentré sur ses techniques) n'est qu'un technocrate inculte. Au nom de la culture donc, plus la science prend d'importance dans notre vie, plus la littérature doit être choyée dans notre enseignement du français.

Quant à la massification de l'instruction, pour qu'elle devienne démocratisation, il lui faut se hausser au culturel, et par conséquent dépasser la simple instruction. Ce qui suppose que soit trouvée, pour toutes les branches de l'éventail, une forme adéquate d'imprégnation littéraire. Tout le monde ne peut pas accéder à Valéry ; mais tout le monde doit être mis à même de reconnaître une grande œuvre – je dirai que tout le monde peut, et par conséquent doit accéder à Molière, Victor Hugo, Zola.

Le respect de ces deux principes définit un humanisme. Je le dis tout net, notre Commission ferait plus de mal que de bien si elle ne s'inscrivait pas sous ce signe. Je lui demande de le faire solennellement.

La question centrale ici, évidemment, c'est celle des programmes littéraires.

Hier, on avait le temps, on avait aussi l'argent, et on avait le petit nombre. Rien de plus normal donc que de descendre nonchalamment le fil des siècles, Moyen-Age, 16e, 17e… A force de s'ennuyer avec Boileau, on finissait, en se chatouillant un peu, par sourire de temps à autre ; à être longuement fréquentée, Zaïre acquérait une sorte d'existence. D'autre part, il y a cinquante ans, la littérature avait cinquante ans de moins. Or il se trouve que la période de l'entre-deux-guerres, et spécialement celle de 30 à 40, est une des plus riches de notre histoire littéraire. On y marche littéralement sur le chef-d'œuvre. Force est évidemment de l'intégrer, ce qui implique tout un rééquilibrage. J'ai chez moi la Bédier-Hazard de 1924 en deux tomes : la coupure médiane se fait entre le seizième et le dix-septième siècle. Il est évidemment inacceptable aujourd'hui de bloquer les 17e, 18e ,19e et 20e siècles dans la moitié de l'ouvrage. Et il est intolérable de voir des candidats au baccalauréat plonger dans le brouillard après 1880. Tout cela est bien connu : je n'insiste pas.

Il faudra donc procéder à un recentrage et à un sérieux élagage. Recentrage, je pense, autour du 19e siècle, ou si l'on veut, du 18e-19e, la part du 20e étant au moins égale à celle du 17e, celle du 16e réduite à l'essentiel, et le Moyen-Age, mon Dieu, Villon à part, à quelques indications. Dans le 17e même, il faudra faire des coupes sombres ; les difficultés commenceront sans doute au 18e, siècle riche et qui demeure fort actuel. Je ne veux pas entrer maintenant dans le détail ; mais nous voyons bien se dessiner les grandes masses, les auteurs mineurs ou vieillis reculer dans la pénombre, et les sentences de L'Art Poétique se recouvrir de poussière.

Nous ne pourrons certainement pas nous en tenir là. C'est le principe chronologique même des programmes qui est en cause. Il se justifiait peut-être autrefois dans une ambiance sociale et culturelle toute différente, où, pour nous en tenir à un seul point, la littérature occupait une place prépondérante dans la formation des élèves. Mais aujourd'hui, ce n'est plus possible ; il suppose un gaspillage intellectuel inacceptable. Au reste, les programmes de 68 lui ont déjà infligé de sérieuses entorses. Le moment est venu de reprendre tout cela à fond, et de proclamer la substitution du principe psychologique au principe chronologique.

Ainsi Racine, le sempiternel Racine chaque année surgissant, imperturbablement flanqué de ses acolytes Corneille et Molière, pour chacun son trimestre, trois trimestres et puis s'en vont… Outre l'ennui distillé par ce sempiternel retour, outre la place démesurée ainsi conférée au théâtre et au

seul théâtre classique, il est clair que la passion racinienne, et par conséquent la littérature racinienne sont incompréhensibles à des jeunes gens de 15 ou 16 ans, et même à de plus âgés. Racine a commencé de se révéler à moi quand j'avais 22 ou 23 ans, une certaine expérience de la vie, et assez de courage pour surmonter le préjugé anti-racinien que m'avaient donné mes études secondaires – je dis bien préjugé, oui : car je ne l'avais pas réellement lu. Il est vrai que je recelais en moi tout un stock de vers mécaniquement enregistrés, où je n'avais plus qu'à fouiller.

Mais n'est-il pas plus raisonnable aujourd'hui de n'aborder un auteur que lorsque l'âge mental des élèves leur permet d'en tirer fruit sur-le champ ? Un garçon de 3e, 14 ans, quelquefois moins, ne peut rien comprendre à Andromaque. Me permettez-vous une anecdote rigoureusement vraie ? J'avais l'an dernier une seconde. Britannicus au programme. On en vient à parler de l'amour de Néron pour Junie. Une main se lève : « Mais Monsieur, il ne peut pas aimer Junie, puisqu'il est marié avec Octavie ! » Ne croyez pas que le garçon qui disait cela sous les ricanements des camarades était un demeuré. Pas du tout : c'était un des meilleurs élèves ; mais soit par tempérament, soit par éducation, il ne couvrait jamais ses ignorances par des mots.

Je me suis d'ailleurs livré en mai 68, parmi les commissions de Condorcet, à une enquête sur les programmes ; j'ai posé la même question, tenez-vous bien, au public du club du Faubourg. Tout le monde semble d'accord sur ce point : il faut désormais que les auteurs du programme soient choisis systématiquement en fonction non de leur date, mais de l'âge mental des élèves. J'ajouterai, pensant aux diverses branches de l'éventail secondaire, qu'ils doivent l'être aussi en fonction de la forme culturelle adaptée à chaque branche.

Bien entendu, le moment n'est pas venu de formuler des propositions précises, encore que j'ai mes petites idées à ce sujet : la mise au point relève de la sous-commission qui travaillera sur le problème. Il lui faudra d'ailleurs régler des questions connexes, comme celles des chefs-d'œuvre, je dirai plutôt des grandes œuvres, chères à M. Barberis, celle de l'actualité des textes, celles des morceaux choisis aussi, et plus généralement la marge de liberté qu'il convient de laisser aux professeurs. Ce que je voudrais souligner dès maintenant, c'est la nécessité absolue d'une contre-partie à l'atomisation qui résultera du nouveau principe des programmes. En effet, choisir les auteurs d'après l'âge mental des élèves aboutit à présenter côte à côte des œuvres isolées, prélevées à tous les moments de l'histoire, dans l'actualité comme au Moyen-Age, et Villon par exemple voisinera avec Apollinaire ou Baudelaire. D'où le très grave danger d'une confusion inadmissible des époques, la perte du sens historique, la méconnaissance du mouvement collectif de la littérature à travers les âges, et par conséquent de la vie littéraire même. Appeler les professeurs, comme le font les instructions actuelles, à situer toujours les œuvres dans leur temps, ne suffit évidemment pas, et ne pas rétablir l'ordre chronologique des auteurs qu'au niveau des Terminales est évidemment trop tard. Je pense pour ma part qu'on sera obligé de réserver très tôt, dès la 6e peut-être, une place à l'histoire de la littérature systématiquement enseignée – sans excès de détails, cela va de soi. Je ne vois pas d'autre moyen de procéder à un recadrage de synthèse réellement efficace, et j'aimerais que la Commission prît nettement position à ce propos.

En tout cas, le problème global des programmes me paraît constituer un tout très bien colmaté. Nous pouvons donc nous en saisir sans tarder et isolément, comblant ainsi les vœux de l'Administration. C'est une proposition ferme que je me permets de vous soumettre.

Un problème assez différent se pose maintenant : celui des techniques à mettre en œuvre pour cet enseignement de "Version" ou culturel.

Les professeurs (je laisse ici de côté, faute de compétence, les maîtres du primaire) disposent aujourd'hui, en gros, de deux ou trois types d'exercices : l'explication de texte, sous sa double forme, explication détaillée d'un poème nécessairement court et analyse d'une page "d'idées" ; les "lectures suivies et dirigées" ; et puis les exposés.

Je serai bref sur l'explication de texte. En dépit de certaines attaques dirigées contre cet exercice, je le crois irremplaçable, sous ses deux formes : mon expérience américaine m'en a convaincu. Tout au plus peut-il être aménagé ; je pense que nous aurons à en discuter le moment venu.

Il n'en va pas de même pour les « lectures suivies et dirigées ». J'avoue n'avoir jamais exactement compris en quoi consiste cet exercice, sinon en une espèce de survol des textes à hauteur de stratosphère. Prime aux considérations nébuleuses, aux visites touristiques ultra-rapides – le Louvre en dix minutes ! - bref, une nouvelle fois, nous trouvons un encouragement aux à-peu-près, au tape-à-l'œil, au verbalisme. Ou alors il faudrait que le professeur disposât d'assez de temps pour mener avec ses élèves une vraie lecture en commun sur d'amples morceaux de prose ; ce qui, évidemment, est exclu.

On en arrive ainsi à ce qui est effectivement pratiqué. "Vous lirez La Chartreuse pour le 15 du mois prochain, et vous en préparez le compte-rendu, seuls ou par équipes". Donnez des directives plus précises n'y change guère : le jour venu, la victime désignée " raconte" à sa manière le livre, régurgite quelques notions de manuel, on discutaille un peu, et l'heure est passée. Avec quel profit ? A peu près nul, selon moi.

J'adresserai à peu près le même reproche aux célèbres "exposés" que j'ai longuement pratiqués sans en être jamais vraiment satisfait, au moins jusqu'en 1e. Je les crois pourtant mieux exploitables, mais à condition de concentrer les sujets et surtout de les réduire à l'acquisition de données matérielles, biographies d'écrivains par exemple. Mais sur le plan culturel où je me place en ce moment, l'exposé sert surtout à entraîner l'élève à la parole – encore faut-il, et ce n'est pas commode, l'empêcher de rédiger son texte et de le lire ou de le réciter.

En revanche, je crois beaucoup à ce que j'appellerai la discussion dirigée – je ne sais pas si c'est un exercice nouveau ou non, mais j'y ai de plus en plus recouru. Il s'agit, sur un sujet quelconque, naturellement préparé d'avance au brouillon par les élèves, d'engager une discussion générale sous la présidence sournoisement tendancieuse du maître. J'avertis tout de suite que c'est un exercice épuisant pour le maître et dangereux pour la discipline ; il terrifiait les stagiaires de CAPES à qui je l'imposais, parce qu'il les forçait à improviser en pleine cage aux fauves, et de plus les écartelait entre dix tensions contradictoires, laisser parler et ne pas laisser parler, faire parler et faire se taire, exciter les somnolents et calmer les excités, parler soi-même le moins possible et parler quand même, laisser les enfants libres et néanmoins les guider, etc. Bref, la quadrature du cercle. J'ai peur que seul un maître expérimenté et sûr de son autorité puisse se livrer avec fruit et sans danger à ce petit jeu ; encore y faut-il des classes ni trop nombreuses, ni trop peu nombreuses. Peut-être dans nos discussions trouverons nous quelque biais pour introduire un exercice de ce genre – vraiment un des plus utiles que je connaisse quand il réussit (ce qui n'est pas toujours le cas !).

J'ai soigneusement réservé un exercice hybride qui, lui aussi, est la terreur des élèves-professeurs, et le cauchemar de nombreux professeurs : l'explication d'une pièce de théâtre. Je sais des collègues chevronnés qui, en trois mois, viennent péniblement à bout d'un acte de Molière ou de Racine ; d'autres qui remplissent leur programme, mais au prix d'une galopade sans intérêt pour les élèves et suppliciante pour eux, obligés de sabrer impitoyablement dans un texte qu'ils chérissent. Comment mener en effet des explications à la fois minutieuses et amples ?

Je donne tout de suite la solution acceptable : la classe-théâtre. Il faut que chaque classe puisse, une fois par trimestre au moins, aller voir jouer la pièce étudiée ; il faut que chaque établissement dispose d'une scène ou chaque classe pourra, de temps à autre, monter un passage de la pièce étudiée ; il faudrait même, pour bien faire, que des comédiens viennent parfois, devant les élèves, démonter leur propre mise en scène. Alors le professeur pourrait, sans trop de peine, dégager avec ses élèves l'intérêt de la pièce, discuter les problèmes qu'elle pose et, comme illustration, expliquer à fond un ou deux passages essentiels.

Vous me direz : les crédits ? Je vous répondrai : les crédits.

Thème, version, se faire comprendre, comprendre : il reste à faire comprendre qu'on a compris. Cette action créatrice, car il s'agit d'une action et d'une création, ne porte pas un nom, mais plusieurs : preuve de sa complexité. C'est la narration-rédaction-composition française-dissertation. C'est le discours, comme on disait autrefois. C'est le dialogue, comme on dit aujourd'hui : l'art de faire circuler la pensée.

Cette définition suffit à vous faire comprendre que je défendrai de toutes mes forces la dissertation contre les assauts qui lui sont aujourd'hui livrés. Qu'il y ait de l'artifice dans la dissertation de type classique, j'en tombe volontiers d'accord. Mais cet artifice est bienfaisant, parce que son but est de faire régner partout où c'est possible la lumière de la raison. Je vous parlais tout à l'heure de mon expérience américaine : c'est à la demande des Américains, qui sentaient leur faiblesse sur ce point, que j'ai enseigner à Queens College l'art de l'explication de texte et celui de la dissertation. J'ai eu de la peine à faire admettre à mes étudiants l'intérêt de ces exercices : vous savez qu'un paper d'un étudiants américain s'en va à l'aventure, sans le moindre souci de construction rationnelle, ni de construction tout court ; on revient en arrière, on saute de côté, on parle de la pluie et du beau temps. Naturellement, on finit toujours par énoncer les idées qui concernent le sujet. Mais si l'esprit se retrouve toujours, c'est là-bas sous une forme empirique. Notre dissertation, elle, avec tous les défauts que vous lui connaissez, dégage une cohérence spirituelle. Quand mes étudiants eurent compris cela, ce fut pour eux, excusez-moi, une illumination et un bonheur. Mes meilleurs alliés d'ailleurs furent des étudiants plus âgés qui, au cours d'un séjour dans nos Universités, avaient déjà fait connaissance avec la dissertation ; et il fallait voir la passion avec laquelle ils tentaient de persuader leurs camarades encore non-initiés. Il est certes d'autres manières de dialoguer que la dissertation. Mais, je vous en prie, ne supprimez pas la dissertation : elle tient à notre forme, ou plutôt à notre nature d'esprit, et c'est à notre esprit que vous causeriez un tort irréparable.

Je serai bref, je n'ai déjà que trop retenu votre attention. Sur la pratique de la narration ou de la dissertation (je ne dissocie pas ici les deux), on pourrait sans doute trouver des améliorations. Pour ma part, j'ai depuis très longtemps démultiplié l'exercice. Cela donne, en substance, d'abord une recherche d'idées en commun avec les élèves ; un travail du même type que ce que j'appelais tout à

l'heure discussion dirigée. Puis, toujours en commun, une recherche de plans – au pluriel, naturellement ! Vient ensuite la rédaction qui, à tous les niveaux, y compris le primaire, ne peut qu'être solitaire. Enfin, à partir des devoirs corrigés, une quête, en commun de nouveau, de l'expression judicieuse, colorée, etc. Non pas en général, mais sur deux ou trois lignes prélevées ici ou là à titre d'exemple – encore une discussion dirigée, vous le voyez. Tout cela n'a rien de bien original : et après ?

Ce qui fait véritablement problème, selon moi, ce sont les sujets. Nous retrouvons ici des préoccupations voisines de celles que j'énonçais à propos des programmes. Je me souviens si bien de l'ennui que distillaient les sujets à partir de la 3e, et de ces fastidieux examens littéraires en 1ère. Je crois qu'il faudrait repenser fondamentalement la question, à tous les niveaux et dans toutes les branches. Un grand principe : fonder toujours le sujet sur l'expérience réelle de l'enfant, sur ses intérêts réels ; ce qui suppose, en corollaire, qu'on lui offre, à tous les âges, un choix entre plusieurs types de sujets, l'un pour des esprits plus sensibles, l'autre pour des esprits plus intellectuels, ou plus pratiques… J'abrège : un seul exemple me permettra de me faire bien comprendre. Je me suis toujours demandé pourquoi, au baccalauréat, on éliminait systématiquement la narration-récit au profit de la critique littéraire ou de la réflexion sur quelque problème du monde contemporain. Qu'il faille développer progressivement la discussion d'idées, cela va de soi et répond d'ailleurs à l'évolution naturelle des esprits, à mesure qu'ils mûrissent. Mais ne croit-on pas que si, à côté de débats purement réflexifs et de rapports d'ingénieurs sur telle page d'idées, nos jeunes gens se voyaient proposer un sujet de ce genre : "Vous avez rencontré un jeune homme (ou une jeune fille) qui vous plaît… " - ne croit on pas qu'un bon nombre d'entre eux trouveraient à s'exprimer réellement ?

Je n'insiste pas. Ce que je voudrais suggérer encore, c'est que cette question des sujets, et plus généralement des exercices de « Version », soit examinée par la Commission aussitôt après celle des programmes, à laquelle elle est évidemment liée.

Me voici du coup dans ma conclusion. Elle sera très brève et pratique.

Il me semble que deux sous-commissions pourraient être constituées très vite et peut-être même aboutir assez vite à des conclusions partielles, mais exploitables : une pour le Thème et l'autre pour la Version – je ne tiens pas spécialement à ces appellations, on s'en doute ! En fait, nous retrouvons des perspectives qui se sont dégagées dès nos premières discussions. C'est ainsi que la sous-commission du Thème devrait évidemment commencer par s'occuper du "socle" primaire, c'est-à-dire se saisir des travaux de la Commission Rouchette. Quant à l'autre sous-commission, avec la question des programmes d'abord, des exercices ensuite, elle aurait elle aussi pas mal de pain sur la planche.

Je sais bien que je suis optimiste par tempérament et par volonté. Le terrain une fois déblayé comme je viens de le suggérer, il me semble qu'une bonne part de notre tâche serait accomplie en même temps que nos principes communs affirmés.

Je me demande s'il nous faudra quand même trois ans pour y parvenir ! Après tout, s'il y a beaucoup de choses qui ne vont pas dans l'enseignement du français, le fond n'est pas si mauvais et nos compatriotes connaissent mieux leur langue que bien d'autres la leur.
N'est-ce pas ?

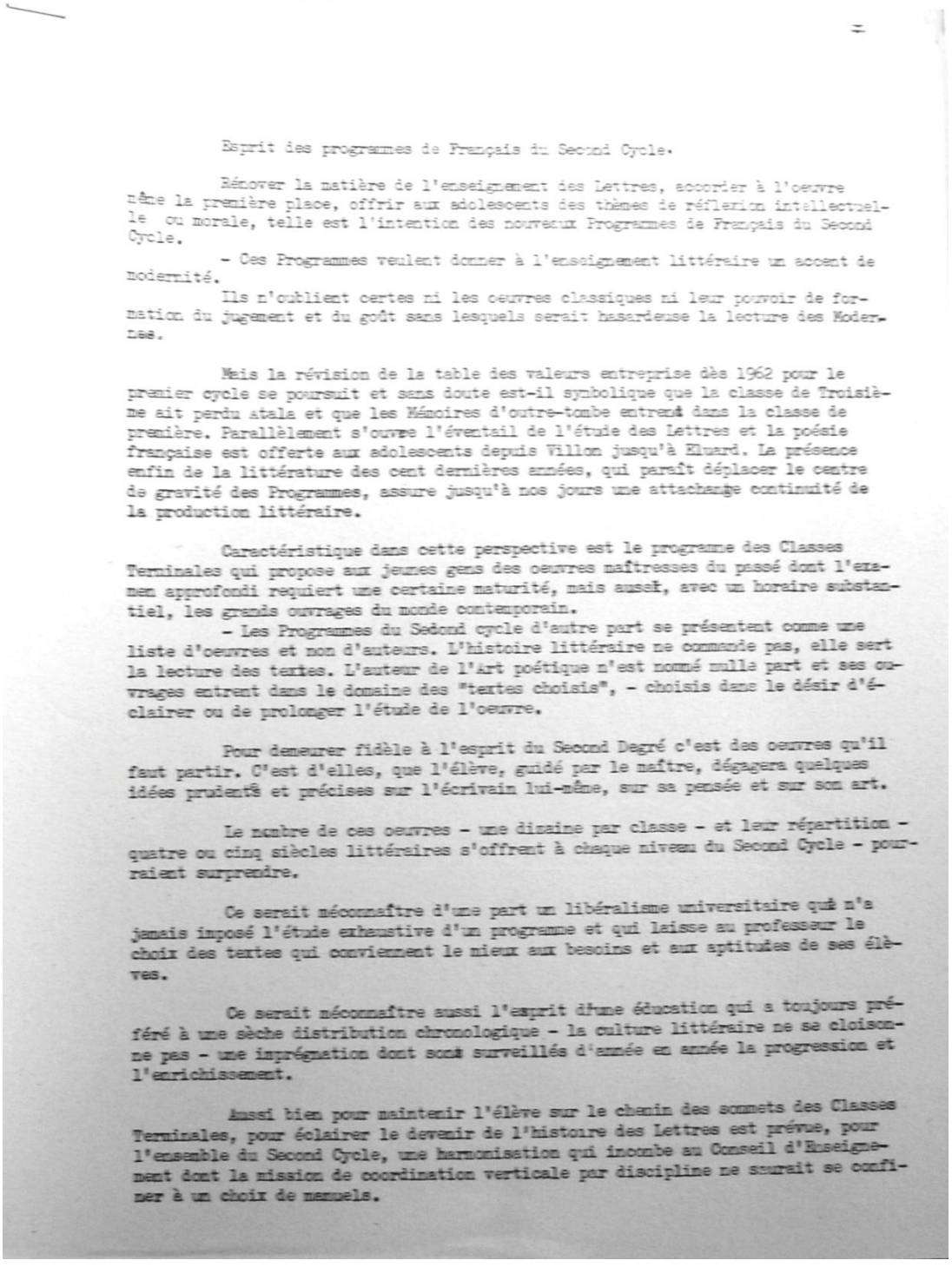
Paris le 22 avril 1970

Roger Ikor »

Source : Roger Ikor, document intitulé « Plan pour l'intervention sauvage du 23/4/70 », archives de la commission Pierre Emmanuel, CAC, 19780674/1.

D. L'inspection générale de lettres : auteur des programmes et instance de contrôle

Projets de programmes et d'instructions de l'inspection générale de lettres, décembr e 1967



Esprit des programmes de Français du Second Cycle.

Rénover la matière de l'enseignement des Lettres, accorder à l'oeuvre même la première place, offrir aux adolescents des thèmes de réflexion intellectuelle ou morale, telle est l'intention des nouveaux Programmes de Français du Second Cycle.

- Ces Programmes veulent donner à l'enseignement littéraire un accent de modernité.

Ils n'oublient certes ni les oeuvres classiques ni leur pouvoir de formation du jugement et du goût sans lesquels serait hasardeuse la lecture des Modernes.

Mais la révision de la table des valeurs entreprise dès 1962 pour le premier cycle se poursuit et sans doute est-il symbolique que la classe de Troisième ait perdu Atala et que les Mémoires d'outre-tombe entrent dans la classe de première. Parallèlement s'ouvre l'éventail de l'étude des Lettres et la poésie française est offerte aux adolescents depuis Villon jusqu'à Eluard. La présence enfin de la littérature des cent dernières années, qui paraît déplacer le centre de gravité des Programmes, assure jusqu'à nos jours une attachante continuité de la production littéraire.

Caractéristique dans cette perspective est le programme des Classes Terminales qui propose aux jeunes gens des oeuvres maîtresses du passé dont l'examen approfondi requiert une certaine maturité, mais aussi, avec un horaire substantiel, les grands ouvrages du monde contemporain.

- Les Programmes du Second cycle d'autre part se présentent comme une liste d'oeuvres et non d'auteurs. L'histoire littéraire ne commande pas, elle sert la lecture des textes. L'auteur de l'Art poétique n'est nommé nulle part et ses ouvrages entrent dans le domaine des "textes choisis", - choisis dans le désir d'éclairer ou de prolonger l'étude de l'oeuvre.

Pour demeurer fidèle à l'esprit du Second Degré c'est des oeuvres qu'il faut partir. C'est d'elles, que l'élève, guidé par le maître, dégagera quelques idées prudentes et précises sur l'écrivain lui-même, sur sa pensée et sur son art.

Le nombre de ces oeuvres - une dizaine par classe - et leur répartition - quatre ou cinq siècles littéraires s'offrent à chaque niveau du Second Cycle - pourraient surprendre.

Ce serait méconnaître d'une part un libéralisme universitaire qui n'a jamais imposé l'étude exhaustive d'un programme et qui laisse au professeur le choix des textes qui conviennent le mieux aux besoins et aux aptitudes de ses élèves.

Ce serait méconnaître aussi l'esprit d'une éducation qui a toujours préféré à une sèche distribution chronologique - la culture littéraire ne se cloisonne pas - une imprégnation dont nous surveillés d'année en année la progression et l'enrichissement.

Aussi bien pour maintenir l'élève sur le chemin des sommets des Classes Terminales, pour éclairer le devenir de l'histoire des Lettres est prévue, pour l'ensemble du Second Cycle, une harmonisation qui incombe au Conseil d'Enseignement dont la mission de coordination verticale par discipline ne saurait se confiner à un choix de manuels.

- Ces programmes enfin mettent l'accent sur la substance même des oeuvres sur les thèmes, sur les idées susceptibles de satisfaire, de nourrir et d'élever la réflexion des adolescents.

Le Second Degré reste ainsi fidèle à sa raison d'être, - l'union du langage et de la pensée. "Il faut toujours chercher derrière le signe la chose signifiée".

Sur ce terrain l'enseignement littéraire est privilégié.
Il découvre les idées qui enrichissent des esprits avides de connaissances et de discussions, témoin le regain d'intérêt qui marque dans nos classes l'étude des oeuvres du 18ème siècle. Mais l'enseignement littéraire est toujours inductif, et le texte, qui est le fondement de tout exercice, livre non seulement "les idées, les concepts, les jugements, mais encore les émotions, les sentiments, les désirs, bref tout le côté affectif et volontaire de notre vie intérieure". (I) L'expression artistique, l'expression tout court, permettent d'atteindre la complexité d'une idée, les vibrations intérieures de celui qui l'a vécue, l'expérience intellectuelle et morale dont le style porte témoignage. Les Essais peuvent proposer une étude philosophique de succession de doctrines ; la phrase de Montaigne offre à chaque instant la vivante saveur de la pensée libre.

Mettons les jeunes gens, dit Jean Guéhenno, devant de grands individus de grands artistes singuliers ; alors, nous l'espérons, ils écouteront leur voix, ils reconnaîtront leur tourment et peut-être, ainsi, il leur prendra envie d'aller eux-mêmes au fond d'eux-mêmes

(I) Instructions de 1938.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Second Cycle

Classe de Seconde

- Textes choisis des écrivains français du 16ème siècle à nos jours.
- Les Amours de Ronsard ou les Regrets de Du Bellay.
- Corneille : une pièce au choix (I)
- Molière : une pièce au choix.
- La Fontaine : Fables, livres VII à XII
- Bossuet : un sermon ou une Oraison funèbre.
- Les Mémoires de Saint-Simon
- Les Lettres Persanes de Montesquieu ou un Conte de Voltaire.
- Musset : une oeuvre extraite des Comédies et Proverbes.
- Victor Hugo : La Légende des siècles.

(I) on ne craindra pas de faire lire aux élèves une comédie de la jeunesse ou une oeuvre élégiaque de la vieillesse du poète.

Classe de Première

- Textes choisis des écrivains français du 16ème siècle à nos jours.
- Montaigne et Rabelais, Ronsard ou d'Aubigné : les thèmes de l'éducation, de la guerre et de la paix.
- Une comédie de Marivaux ou de Beaumarchais.
- Rousseau : Les Confessions ou Les Rêveries.
- Chateaubriand : Mémoires d'Outre-Tombe.
- Une grande oeuvre poétique du Romantisme.
- Un grand roman du 19ème siècle.
- Une oeuvre dramatique du 20ème siècle.

Terminale A

Le professeur réservera trois heures par mois à des exercices écrits de composition française.

Le reste de l'horaire sera consacré

— pour moitié, à certaines grandes oeuvres antérieures au 20ème siècle qui seront choisies dans la liste suivante :

- la condition humaine vue par Montaigne dans les Essais ou par Pascal dans les Pensées.
- une grande oeuvre dramatique du 17ème siècle, par exemple, Polyeucte, DOM JUAN ou Phèdre.
- une grande oeuvre d'un philosophe du 18ème siècle : Montesquieu, Voltaire, Rousseau ou Diderot.
- une oeuvre de Baudelaire, de Verlaine ou de Rimbeaud.

— pour moitié, à la littérature française du 20 ème siècle. On s'engagera dans les trois directions que voici :

I) la poésie de Claudel et Péguy à Eluard : étude d'une ou deux oeuvres.
II) le roman de Gide et Proust à Camus : étude d'une ou deux oeuvres ;
III) initiation à l'oeuvre d'un grand écrivain vivant.

* - Racine : une pièce au choix

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Terminales B.C.D et T

Deux heures par mois seront consacrées à la composition française ;

Quatre heures, à l'étude de textes français, anciens ou modernes, qui aident à la connaissance de l'homme et incitent à réfléchir sur sa condition ;

Deux heures enfin à la littérature française du 20 ème siècle : poésie théâtre, romans ou essais.

Note. Après discussion, l'Inspection générale des Lettres a cru pouvoir proposer un aménagement de l'horaire des Terminales A. L'horaire mensuel de douze heures prévoyait, en dehors des trois heures de composition française : trois heures pour les oeuvres antérieures au XXème siècle, six heures pour la Littérature du XXème siècle.

L'inspection générale propose une harmonisation accordant une moitié de l'horaire à chacune des deux grandes parties du Programme.

L'horaire des Terminales B,C,D et T demeure inchangé.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Programmes de Français

Classes de Seconde de Première et Terminale

Instructions pédagogiques

Notions d'histoire de la langue, étude du vocabulaire et de la versification, à l'occasion des explications de textes.

Contrôle de l'orthographe, de la correction grammaticale et de la propriété des mots, à l'occasion des compositions françaises; recherche de l'accord de la pensée et de son expression verbale, de la clarté, de la concision, de l'ordonnance du développement dans la construction d'ensemble d'un devoir.

Exercices écrits de composition française portant sur des sujets donnés; discussions dirigées.

Explications permettant l'étude en profondeur de passages essentiels d'une oeuvre ; lectures dirigées et suivies visant à donner la connaissance de l'oeuvre entière ; comptes-rendus de lecture complétant explications et lectures dirigées dans l'étude d'une oeuvre d'une certaine ampleur ou étendant l'information et la réflexion des élèves à d'autres oeuvres.
Il sera donné au moins une leçon de récitation par semaine d'un texte précédemment étudié ou librement choisi par l'élève.

Au cours de tous ces exercices l'effort du professeur portera sur l'acquisition par ses élèves de la maîtrise de leur langue maternelle dans son expression écrite et orale.

\+
\+ +

On aura recours à des "Textes choisis" pour susciter des lectures pour situer les oeuvres inscrites au programme parmi les oeuvres de leur temps et pour étudier quelques textes en dehors du programme.

Les oeuvres inscrites au programme offrent toutes un intérêt largement humain ; mais certaines d'entres elles constituent en même temps, sur les conditions matérielles, économiques et sociales d'une civilisation, des témoignages que le maître ne saurait négliger.
Il y aura avantage à présenter parfois aux élèves des textes français ou des traductions de textes étrangers ayant une valeur littéraire, se rapportant à la civilisation matérielle et morale de la période étudiée en histoire.

Naturellement le professeur ne fera pas étudier en un an tous les textes qui figurent dans la liste de sa classe. Parmi eux il choisira, pour chaque siècle, ceux qu'il jugera convenir le mieux à ses élèves. Pour l'ensemble du Second Cycle le Conseil d'enseignement harmonisera le choix des professeurs.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Programmes de Français

Premier Cycle

(arrêté du 23-6-1962, modifié par arrêté du 22-5-63)

Aménagements proposés

I) Classe de Quatrième
- Corneille : Le Cid. Supprimer : " ou Horace".

-"Voltaire : extraits des Contes,"à supprimer

2) Classe de Troisième
- Corneille : Horace ; supprimer " ou le Cid".
- "Après" Molière... Les femmes Savantes" La Bruyère, Les Caractère (Extraits)".
- Voltaire : extraits des Contes ; supprimer "et des Mélanges", et ajouter "ou des Lettres".
- "Rousseau : Récits des Confessions ou des Rêveries" et "Beaumarchais : une comédie", - à supprimer.
- Chateaubriand : "Récits - notamment des Mémoires d'Outre-Tombe", à remplacer par "descriptions et récits.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

PROJET D'INSTRUCTIONS GENERALES

Eveil de l'enfant, crise de l'adolescence, affirmation de la personnalité, le devenir de l'intelligence, de la sensibilité et de la conscience morale n'échappe à aucun des maîtres du second degré, que l'âge même des élèves écarte de tout formalisme et de tout dogmatisme.

Plus qu'aucun autre peut-être le professeur de français, dont l'enseignement est fondé sur les textes, a le souci constant de favoriser et de guider l'épanouissement de chacun.

Il propose des oeuvres qui attirent le lecteur, des méthodes qui stimulent le plaisir de lire. Ainsi peut s'ouvrir, en présence des textes, le dialogue qui ébranle et qui élève. Sans motivation il n'y a pas d'enseignement du Français. Pour élever il faut d'abord saisir.

A cette condition s'ouvrent les voies pédagogiques qui aspirent à donner, dans les satisfactions qu'apporte une étroite union du langage et de la pensée, la maîtrise de l'expression parlée et de l'expression écrite.

Ces directives ne s'éloignent en leur principe ni des Instructions de 1938, ni du "Mémento à l'usage des professeurs et élèves-professeurs de Lettres et Grammaire". Elles proposent en certaines modalités une mise à jour amorcée dès 1962 par les programmes du 1er cycle dans les perspectives de l'Orientation et d'une docimologie nouvelle.

Elles confirment les Instructions du 20 juillet 1960 pour l'enseignement du Français dans les 4ème d'accueil, les Instructions du 14 octobre 1960 pour l'enseignement du Français pendant le Trimestre d'observation de la classe de sixième et la circulaire du 30 mars 1962 sur les travaux dirigés de Français.

I - L'étude des textes

Explication, lecture dirigée, compte-rendu de lecture, et divers autres exercices se concertent pour donner d'une oeuvre une connaissance à la fois attrayante et stimulante.

Mais quelles que soient les modalités de l'étude des textes, la classe ne sera prise que si le professeur a conscience de sa mission : il est l'homme qui conduit l'enfant ou l'adolescent à la découverte de richesses artistiques et humaines.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Le maître saura assouplir les démarches d'une objectivité qui lui est chère tant elle est liée à l'impartialité qui est l'honneur de notre pédagogie et à une formation d'enseignement supérieur qui se veut scientifique.

Ce serait mal interpréter l'intention de nos études que d'affecter un détachement lointain, refusant une sympathie première à l'élan créateur. Le moment viendra du recul, de la confrontation, du jugement de valeur. Mais une parade didactique fait du texte un objet étranger, le relègue dans un monde artificiel et ôte au commentaire cette vie sans laquelle l'adolescent ne saurait communier avec la beauté. Le maître se garde de dévitaliser l'oeuvre d'art ; il accueille avec une égale compréhension toute page apportant un message original, un style de pensée neuf dont la vivante complexité est révélée par l'examen de l'expression artistique.

De cette expression il écartera tout ce qui peut émousser l'interprétation. Faire de méthodes ou de procédés universitaires une fin et non un moyen de dépouiller un texte de tout mythe, afin d'en ressaisir la trame essentielle, proposer à l'adolescent froide analyse ou inventaire sec est aussi contraire à la raison d'être même du Second Degré qu'à l'intention de l'Enseignement Supérieur.

A la probité intellectuelle, vertu de l'enseignant, s'allie la ferveur spirituelle, vertu de l'intercesseur.

x

x x

L'explication.

Que l'élève ressaisisse l'inspiration d'un passage, qu'il en découvre le mouvement intérieur et ses moments, qu'il devienne sensible aux suggestions de l'expression et au ton du style, qu'il communie enfin, avec l'auteur, telle est sans doute le but idéal de l'explication.

Par sa nature même l'exercice exclut toute érudition accessoire, toute esthétique gratuite.

C'est dans ce sens que s'orientera le recours, aujourd'hui fréquent, à la science du style et du rythme.

Une explication stylistique proscrira inventaire stérile, commentaire exhaustif, sécheresse savante. La stylistique n'est pas une fin, mais un moyen de suivre ou d'approfondir, à partir du donné même du texte, le sens d'un passage dont on sait hiérarchiser les moments et toujours entendre l'accent.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

L'étude de la versification saura définir la mesure et discerner dans leurs richesses les éléments du rythme, mais ce travail n'a de portée que s'il facilite une lecture qui, libérant l'incantation poétique, fait aimer -et peut-être retenir- un beau vers. Ces remarques s'appliquent à la prose : lorsque le mouvement d'une phrase méritera d'être étudié, une lecture intelligente saura rendre sensibles les résonances de l'harmonie et les suggestions de la pensée.

Ainsi conduite, l'explication rend désirable et aisé l'exercice de récitation. La leçon de texte sera libérée de toute observation étrangère au souci d'une diction expressive. Par là elle sera pour l'élève l'achèvement d'une conquête et pour la classe une préparation au climat d'une explication nouvelle.

Mais l'explication se justifie aussi parce qu'elle est un moyen, dont il faut user avec souplesse, d'apprendre à lire. Quand elle demande "situer" dans l'oeuvre, de ressaisir en sa plénitude l'élan créateur, d'ouvrir enfin des perspectives, elle crée des exigences critiques, elle assouplit la réflexion, affine la sensibilité, élève le jugement au niveau de l'art.

Une telle formation enrichira des exercices d'un champ plus vaste : lecture dirigée, lecture dirigée et suivie, compte-rendu de lecture.

Lecture dirigée

Nous nommerons ainsi l'étude, qui s'est généralisée depuis 1945 d'un texte d'une certaine ampleur : deux ou trois pages de prose, une scène de 150 à 180 vers.

Cet exercice ne saurait être ni une "explication" (on ne peut "expliquer" qu'un passage court, ne dépassant guère trente lignes), ni une lecture suivie (il aspire à donner toute sa présence à un moment limité de l'oeuvre, qui a sa densité et sa portée). Il exclut donc d'une part une interprétation littérale qui, commençant à la première ligne, au premier vers, s'essouffle dans une course contre la montre, parmi incertitudes, omissions et erreurs, il exclut aussi un examen rapide, ponctué de quelques mises au point.

Cette lecture dirigée paraît recommander d'abord une lecture expressive de l'ensemble, immédiatement suivie, suggestions de la diction et recours au texte se concertant, de la découverte du mouvement et du ton.

Mais le professeur sait aussi se ménager le loisir l'esquisse d'explications d'un passage essentiel, pour faire entendre et goûter les nuances vivantes de l'inspiration et de l'art.

Il y a là un exercice utile, mais délicat, dont il faut doser sagement l'importance et qui ressortit plutôt à la pédagogie du Second Cycle.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Lecture dirigée et suivie

La lecture dirigée et suivie convient à l'étude d'un texte plus ample encore ; un acte, un chapitre de roman, un chant épique par exemple. Nature de l'oeuvre et aptitudes des élèves fixeront les limites et la progression de cet exercice.

Suivie, cette lecture est dirigée. Elle aspire souvent, dans le Premier Cycle en particulier, à donner une fermeté plus drue à l'obligation de "situer", c'est-à-dire de placer dans son contexte le morceau à "expliquer". Elle est aussi un exercice de synthèse, qui entraîne à saisir un ensemble dont on éclaire lignes de force et richesses essentielles. Elle veut enfin obtenir de l'oeuvre étudiée une lecture aussi large que possible, complète parfois, afin qu'en soient sans cesse dominés le sens et les perspectives.

L'ampleur de l'exercice suppose que, la plupart du temps, orientée par une question précise, la lecture aura été faite par chaque élève avant la classe : la question sera, en classe, le point de départ de la recherche collective.

Mais à aucun moment l'entretien ne perdra le contact avec le texte. Il est souhaitable, sinon nécessaire, que soient lus, à point nommé, par les élèves ou par le maître, formules maîtresses, passages significatifs, strophes ou morceaux qui éclairent l'intérêt de la lecture.

Compte-rendu de lecture.

Le champ de l'étude des textes s'étend encore avec le compte-rendu de lecture.

Son but est de compléter explications et lectures dirigées lorsqu'elles ne permettent pas de dominer à elles seules l'étude d'un ouvrage d'une certaine ampleur, un long roman par exemple.

Mais le compte-rendu aspire aussi à prolonger l'étude d'une oeuvre, à faire connaître quelques-unsdes textes qui l'expliquent, à recréer le climat intellectuel et moral d'une création.

Délicate encore est la technique de l'exercice, si l'on veut maintenir à l'enseignement littéraire sa valeur de culture et de probité.

La progression en sera ménagée avec circonspection. On aura recours d'abord aux "Textes choisis" ; on indiquera toujours des oeuvres méritant d'être lues, dans quelques-unes de leurs parties ou dans leur ensemble.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

En classe, le compte rendu sera fait sobrement, sans autre secours écrit que celui d'un plan sommaire. L'exposé sera accompagné, au moment utile, de la lecture d'une ou deux pages, dont la beauté éclairera parfois d'une manière peut-être plus sûre et plus prenante qu'une analyse, le sens de l'ouvrage. La mise au point qui suivra n'aura d'attrait et d'efficacité que si la classe, au moins dans sa plus grande partie, a lu, elle aussi, ou l'ensemble ou des extraits signalés par le professeur, du texte présenté.

Dans la ligne de ces divers exercices, peut se prolonger, s'ouvrir, s'extérioriser la motivation dont le professeur de Lettres a le constant souci.

L'histoire littéraire.

On se gardera de figer l'enseignement du Français par des considérations d'école ou d'esthétique qui seraient contestables ou prématurées.

Mais l'histoire permet d'élargir utilement les perspectives, de confronter la littérature avec d'autres expressions artistiques, d'éclairer un contexte stimulant d'évènements ou de civilisation.

On fera appel, au moment opportun, à une chronologie, à une biographie dont les manuels (1) proposent des éléments, qui seront hiérarchisés et vivifiés, dans le dialogue, par le professeur. Mais souvent la lecture suivie et dirigée de quelques pages rendra sensibles dès l'abord originalité d'un mode de pensée, orientation intellectuelle d'un écrivain, nouveauté d'une création artisitque.

Il sera utile que chaque année l'étude d'un auteur déjà connu ou d'une oeuvre nouvelle s'accompagne de rappels ou de rapprochements qui rendent toujours présente à l'esprit des élèves la continuité de l'histoire des Lettres.

(I) "En aucun cas le professeur ne fera un cours de littérature, mais il aura soin de situer les textes dans leur contexte historique et à leur date. Outre leur grammaire et leur dictionnaire, il n'est pas mauvais que les élèves aient un manuel chronologique d'histoire littéraire"(Instructions de 1962)

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Lecture de textes traduits anciens ou étrangers

L'étude de textes traduits anciens ou étrangers est inspirée par un même désir d'éveil de la curiosité et d'invitation à la lecture.

Les "Textes anciens traduits" font partie du programme d'une section moderne littéraire du Second cycle et les élèves des sections classiques ne liront pas sans fruit dans une traduction une tragédie grecque ou quelques chants d'une épopée antique. Aussi bien "Textes anciens et étrangers traduits" font déjà partie du programme du premier Cycle. Il n'est pas impossible d'autre part que les "Textes choisis" proposent une lecture enrichissante de quelques auteurs étrangers. Il n'est pas une classe enfin, surtout dans le Second Cycle, où le professeur n'ait intérêt à lire au moment opportun, une belle page de Platon ou de Virgile, de Dante, de Goethe ou de Tolstoï.

On s'attachera à proposer des traductions heureuses, n'altérant ni le le mouvement ni le ton de l'oeuvre et il ne sera pas impossible d'éveiller ainsi la sensibilité des élèves ; si sa qualification le lui permet, le maître pourra éventuellement par une discrète référence au texte original éclairer réussites ou trahisons : il n'est pas téméraire de donner à des jeunes gens une éducation de la lecture des traductions.

Un texte traduit ne saurait relever de l'explication. C'est à des lectures suivies et dirigées ou à des Comptes rendus de lecture que le professeur demandera un travail médité et orienté, dégageant progressivement les richesses principales des pages étudiées. Nous proposerons quelques recommandations concernant, à titre d'exemple, les "textes anciens traduits".

On présentera aux élèves non des pages choisies, mais une oeuvre dans sa continuité et sa totalité, une tragédie, une comédie entières, un dialogue de Platon, un chant d'Homère et de Virgile, un grand épisode de Tacite. Exposé d'élève, compte-rendu de lecture, jeu dramatique, essai de diction, prolongeront normalement la lecture dirigée.

Le but de cette étude n'est pas de faire connaître l'histoire complète des littératures antiques, il est d'initier les élèves à des formes de pensée, d'expression et d'art, susceptibles de les intéresser et de les émouvoir, de les faire participer aux bienfaits de la culture classique.

On peut donc aborder ces oeuvres de plusieurs points de vue, mettre l'accent sur leur valeur documentaire, sur les vérités permanentes qu'elles contiennent, sur l'inspiration qu'elles ont donnée aux auteurs français et sur le parti que ceux-ci en ont tiré, pourvu qu'on éveille la curiosité, que l'on touche chaque fois l'essentiel, c'est-à-dire d'abord l'originalité surprenante et la beauté propre de ces textes anciens, que l'on aura soin de choisir parmi les plus grands.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Motivations extérieures

On ne craindra pas enfin d'avoir recours à des motivations apparemment extérieures et qui sont de nature à éveiller ou enrichir le goût des Lettres. Sujets de devoir et d'examen sont ouverts aux suggestions de la représentation dramatique, théâtre ou cinéma. Nous n'ignorons pas le pouvoir d'une visite de musée. L'actualité même peut donner des vibrations nouvelles à une page. N'oublions pas enfin que le développement des moyens audio-visuels et, d'une manière plus générale, de la recherche pédagogique n'est pas sans pouvoir apporter des matériaux utiles aux maîtres de la vie intérieure, du perfectionnement individuel et du langage. L'art dramatique en particulier trouve déjà à la R.T.S. ou dans les "Moyens sonores" des interprètes utiles : tel film d'une scène de comédie, tel disque faisant entendre intermèdes ou menuet d'une comédie-ballet sont de nature à susciter une discussion féconde ou à rendre sensible la nature même d'une pièce de théâtre.

Préparation et conclusion des exercices d'explication ou de lecture.

- Chacun de ces exercices étant soumis à la gêne exquise de l'heure, il y aura lieu, à l'occasion, de demander une préparation.

On se gardera d'indiquer quelques questions de manuel qui ne veulent être que des directives générales ou de proposer un Questionnaire exhaustif reproduisant jusqu'en sa conclusion l'ordonnance de la classe.

L'intention de ce travail étant de mettre l'élève en état d' aborder explication ou lecture, il suffira, en général, d'une préparation courte, portant sur des mots de valeur dont sera recherchée l'acception dans le texte et invitant par suite à pressentir l'orientation du passage. Pour une lecture dirigée il sera sage de poser quelques questions permettant d'élucider quelques points obscurs ou vitaux du texte.

Difficulté de l'exercice et niveau de la classe détermineront, dans la progression de l'année, la répartition de la "préparation" et de 'l'improvisation".

- Le professeur s'efforcera de donner toute leur valeur aux derniers moments de la classe.

Sera toujours bienvenue la lecture terminale d'un texte (ou de ses parties essentielles) que l'exercice a eu pour unique objet de servir. Une lecture expressive fait partie intégrante de l'explication. Elle est le fruit d'un commentaire qui a rendu attachante la vie profonde du texte. Elle est aussi la récompense d'un entraînement attentif et exigeant. Comme dans l'enseignement élémentaire, lecture à haute voix et récitation doivent être dans le Second Degré l'objet d'un enseignement régulier. Les Instructions du Premier cycle proposent déjà "exercices de diction et scènes jouées" et les travaux dirigés peuvent contribuer à donner à chacun une éducation de l'oreille et de la voix. Il y a là à chaque niveau de l'enseignement du Français une tâche primordiale, sans laquelle s'abolit le sentiment que l'oeuvre littéraire est une oeuvre humaine,- sans laquelle risque aussi de se perdre la présence même d'une expression poétique inséparable du sens exact de la mesure.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Il sera aussi utile de mettre au point une conclusion. Sans durcir la synthèse, sans contrarier, par la dictée d'un corrigé, un cheminement d'impressions que désire un enseignement plus suggestif qu'exhaustif, on pourra rassembler et élargir les grandes leçons qu'inspirent les idées et le style de pensée de l'auteur par l'originalité et la valeur de l'expression artistique.

On n'hésitera pas enfin, surtout dans le Second Cycle, à inviter les élèves à formuler un jugement de valeur. Sans altérer l'enchantement qu'a pu exercer un beau texte ou une oeuvre prenante, sans heurter non plus la réaction première des élèves, on instituera un débat, on ménagera un dialogue entre la classe et l'auteur dont seront toujours entendues avec probité les intentions et les paroles mêmes. Ce serait une belle récompense pour le professeur de français que de tels exercices et de telles "discussions dirigées" suscitent le désir de lectures personnelles qu'il est à même de guider, sans que le marché du livre puisse aujourd'hui en contrarier la satisfaction.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

II - LES MOYENS DE L'EXPRESSION PARLEE ET ECRITE.

Intercesseur dans l'étude des textes, le professeur, devant l'acquisition des moyens de l'expression parlée et écrite, devient précepteur.

Sa mission conserve même dignité. Le premier devoir du professeur de Français est d'enseigner le Français, d'habituer ses élèves à parler et à écrire correctement, clairement, avec ordre et avec justesse. Vers cet objet tendent tous les exercices de la classe.

La mission cependant s'alourdit. Indifférence à la rigueur du langage et inégalité des moyens, sinon des aptitudes des élèves, se concertent pour proposer au maître un laborieux effort.

Mais, pour que s'allège la tâche, peut-être suffira-t-il que le professeur de français demeure fidèle à l'esprit d'un enseignement obstinément soucieux d'associer langage et pensée.

Aussi bien cet esprit est-il souhaité par l'élève d'aujourd'hui. Si nous condescendons à "ses allures puériles" afin de "le guider", nous constatons en lui un divorce entre technique de l'écolier et éveil de l'enfant ; la première décline tandis que grandit la seconde, - et la voie pédagogique nous est ouverte. La technique est sans emprise si elle demeure formelle ; mais que l'exercice d'analyse éclaire la pensée et vivifie la lecture, alors le maître est écouté, la personne même de l'enfant entre dans le jeu de la classe.

C'est dans cette perspective que le professeur dirigera le jeu en donnant à son langage une tenue exemplaire. Le professeur de Français s'exprime avec la simplicité pertinente qu'inspirent une pensée décantée et le sentiment des possibilités d'accueil de son auditoire, - avec une correction parfaite, que n'abandonne pas la transposition familière, toujours suivie d'un tour qui aère et élève l'esprit, - avec une souplesse nuancée enfin qui, évitant toute dissonance avec le texte, apporte les satisfactions d'une harmonieuse correspondance entre le signe et le sens. Le maître sait bien que souvent c'est seulement en classe que nombre d'enfants ou d'adolescents ont le privilège d'entendre l'expression juste d'une pensée vraie.

A la probité intellectuelle, vertu de l'enseignant, s'allie le respect du langage, vertu maîtresse du précepteur.

*

* * .../...

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

1 - Grammaire et vocabulaire.

Grammaire et vocabulaire peuvent être enseignés à l'aide d'exercices particuliers et par les textes mêmes.

L'enseignement de la grammaire pose au début du Second Degré un problème de coordination avec l'Enseignement élémentaire. Les Travaux dirigés permettent souvent de résoudre des questions qui, jusque dans la terminologie, sont aussi délicates que modestes.

On aura dès le départ le désir d'intégrer cet enseignement dans son devenir. Il impose d'abord la présence constante de la pensée ; il invitera plus tard à la prise de conscience individuelle des valeurs d'expression : l'élève comprendra un jour que le choix des temps dépend de l'intention de celui qui parle ou qui écrit ; l'enseignement grammatical proposera peu à peu, en même temps que les règles fondamentales de l'expression, une certaine initiation à la maîtrise du style.

Il y aura lieu d'autre part de suivre le plus souvent une ordonnance inductive : de l'exemple à la définition ou à la règle, de la règle à l'assimilation. L'exploration première portera sur des phrases détachées au sens clair ou sur un petit texte suivi et la notion logique, de cause par exemple, apparaîtra non seulement dans les structures grammaticales, mais aussi dans la confrontation des faits, des sentiments ou des idées.

La définition, ou la règle, sera établie, sous la conduite du professeur, par les élèves, puis confirmée et élargie par la lecture du manuel, instrument de la coordination verticale.

L'assimilation enfin sera assurée par des exercices d'analyse, mais aussi par des travaux stylistiques : c'est ainsi que d'un sujet proposé par le maître ou choisi sous sa direction par la classe, les élèves pourront être invités à rédiger un court développement exploitant les moyens d'expression qui viennent d'être découverts et formulés.

L'acquisition du vocabulaire inspirera des exercices qui auront, eux aussi, leur progression et qui ménageront une constante union avec la pensée. L'âge des élèves inspirera d'abord le désir de proposer l'étude du vocabulaire concret, ensuite de l'analyse morale, plus tard de l'expression des idées. On n'oubliera pas l'enrichissement de vocabulaire qu'apportent, chemin faisant, nombre de disciplines voisines.

.../...

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

A chaque étape, on écartera tout formalisme. On aura souvent intérêt à partir d'un texte proposant une variété suggestive de termes sur un thème déterminé ; on prolongera, on élargira par les synonymes ou les contraires le champ de la pensée et de son expression ; on proposera enfin, sur un sujet attrayant, un exercice personnel d'utilisation.

Mais c'est par les textes que grammaire et vocabulaire seront le plus utilement appris. Les valeurs d'expression des formes (des formes verbales en particulier) et des structures syntaxiques prennent toute leur force persuasive si elles sont intégrées dans une explication ou une lecture ; la poésie même accepte l'intervention de la grammaire, si elle met en lumière un état d'âme, si elle affermit l'intérêt.

Parallèlement la pratique des textes propose une efficace ouverture du vocabulaire. L'examen attentif, dans la perspective du texte, de la vie des mots, aura d'utiles suggestions et, sans contrarier le plaisir de la lecture, l'explication peut s'orienter souvent vers l'acquisition d'un vocabulaire et de tours que la rédaction saura exploiter.

Dans la perspective de la grammaire et du vocabulaire trouve une place utile, dans le premier cycle, l'exercice, aujourd'hui réhabilité, de Dictée-Questions.

Proposant à des enfants une belle page, le professeur n'entame la dictée que lorsqu'elle est préparée, lorsque la classe est amoureuse du texte. Il s'exprime sur deux registres de voix, l'un qui fait appel à la technique de l'écolier, l'autre à l'éveil de l'enfant ; il relit toujours d'une manière expressive le texte dicté.

La correction de l'orthographe exclut une sèche épellation exhaustive. Mots ou expression fautifs sont toujours corrigés dans la phrase qui les porte : l'union d'un terme et du sens qu'il exprime est une condition, non pas suffisante, mais nécessaire, de l'acquisition de l'orthographe.

Les questions cessent peu à peu d'être un prétexte à manoeuvre grammaticale gratuite ; elles s'intègrent de plus en plus dans le texte même. Elles invitent à définir des mots importants et à préciser leur acception dans le texte ; elles proposent des analyses, grammaticales ou logiques, qui ne sont jamais des "pièces" et qui affermissent l'assimilation des règles, avant que le professeur ne prolonge ces analyses par l'éclaircissement de la pensée et par l'amélioration de la lecture qu'elles ont favorisés. Une question synthétique termine en général un exercice qui, avec des moyens modestes et discontinus, a préparé une diction expressive, une récitation agréable, une rédaction désirée.

.../...

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

2 - L'expression parlée.

De plus en plus apparaît l'importance de l'expression parlée.

Inviter l'élève à prendre la responsabilité orale d'une pensée ; obtenir de lui une expression correcte qui servira l'expression écrite ; inspirer peut-être même le désir et le goût d'un style traduisant avec justesse pensée ou sentiments personnels - tels semblent être les bienfaits de l'expression parlée.

Or le dialogue constitue la méthode fondamentale du Second Degré. Rien ne lui est plus étranger que la docilité des plumes devant un exposé magistral. Sans doute vient le moment où la parole du maître peut élargir les perspectives et proposer les suggestions qu'autorisent sa culture et son expérience. La maïeutique cependant demeure, dans sa féconde originalité, l'instrument essentiel de notre pédagogie.

Mais pour que les élèves parlent, entrent dans la recherche, il convient de les mettre en état et en désir de répondre. Précision de la question et inflexion de la voix ne sont pas sans vertu et sans doute n'est-il pas vain de donner à l'orientation même de l'explication ou de la lecture l'orientation du texte lui-même.

Il ne sera pas non plus inutile de choisir à l'avance, en gardant toute sa disponibilité devant la classe, les points sur lesquels sera institué le dialogue d'où surgira l'éveil ou l'émerveillement. Alors s'ouvrira cette interrogation mobile et individuelle - il faut toujours désigner quelqu'un - qui demande l'expression correcte d'une pensée précise, qui stimule et encourage l'enquête si elle accueille les interventions avec sympathie, si elle redresse avec discrétion erreurs ou maladresses, si elle propose avec bonheur l'expression d'une pensée qui se cherche.

L'interrogation n'est pas sans se heurter, surtout peut-être dans le second cycle, à maintes difficultés. Inexpérience des élèves, effectif de la classe, indifférence des adolescents contrarient le voeu du professeur. Il faut avoir la volonté de vaincre l'obstacle.

Travaux dirigés et questionnaires de préparation peuvent initier classes d'accueil ou sections modernes littéraires à l'expression parlée et au plaisir du dialogue. Dans une classe nombreuse, pertinence et autorité de la question peuvent créer un climat d'attention générale et si naissent dans tous les esprits désir d'intervenir et éléments de réponse, même si le dialogue ne peut s'expliciter pour tous, l'exercice aura des lendemains heureux. Apathie ou indifférence enfin

.../...

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

ne sont pas insurmontables. Dans les classes terminales, scientifiques par exemple, si le maître est pénétré du message qu'il veut apporter, s'il est sensible aux correspondances qui lient un texte ou un thème librement choisi avec sagacité et la vie intérieure qui par delà les apparences anime les jeunes gens, il ne peut pas ne pas être récompensé de son effort.

A côté du dialogue, compte-rendu de lecture, résumé d'un problème, exposé d'un point de vue, multiplient les occasions propices à l'acquisition d'un langage correct, aisé et pertinent.

3 - L'expression écrite.

Apprendre à rédiger, apprendre à composer, telle est en substance la répartition des tâches dans chacun des cycles de notre enseignement.

A - Premier cycle - la rédaction :

Le terme paraît modeste. Encore faut-il prendre conscience d'une finalité et d'une technique qui méritent réflexion.

On ne demande pas seulement à l'élève d'apprendre à écrire correctement, avec élégance et de façon variée. Il doit encore s'exercer : en sixième et en cinquième, à décrire et à conter ; en quatrième, à noter et à analyser des impressions ; en troisième, à argumenter.

Les sujets qu'on lui proposera seront toujours aussi simples et aussi peu artificiels que possible. Ils lui permettront de se fonder sur son expérience de la vie familière et feront appel à sa sensibilité, à son imagination, à sa réflexion personnelles. Ils devront surtout susciter en lui l'envie d'écrire.

Mais on n'oubliera pas que, spontané dans son principe, son travail sera d'autant plus libre et plus efficace qu'il sera plus conscient et plus lucide. Concevoir clairement l'effet à obtenir et les moyens les plus propres à le mettre à sa portée, voilà à quoi doit d'abord s'appliquer l'effort de l'enfant. Rien alors ne peut lui rendre de plus grands services que la pratique de l'explication des textes. Le professeur associera étroitement, sur le plan technique, l'explication des textes à la préparation de la rédaction. Il choisira

.../...

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

d'excellentes descriptions, d'excellentes narrations, d'excellentes argumentations. Par des analyses précises, auxquelles l'expérience prouve que les enfants les plus jeunes prennent un plaisir extrême et peuvent apporter une collaboration active et féconde, il montrera par quels moyens variés l'auteur a obtenu les effets qu'on admire dans la page étudiée. Ces moyens, il donnera à l'enfant l'occasion de les mettre en oeuvre sur des sujets différents, pour obtenir des effets différents. Car il ne lui propose nullement une imitation servile ou une froide parodie ; mais n'a en vue que de préparer l'élève à découvrir peu à peu l'étendue de ses propres ressources et de lui inspirer le désir de les exploiter.

Les enfants apportent certes des dispositions inégales à la rédaction. Mais ils sentiront tous, qu'ils soient au départ plus ou moins doués, le bénéfice d'un effort méthodique et patient. Dans ce travail de création, à la fois lucide et chaleureux, spontané et contrôlé, ils trouveront tous de la joie.

B - Second cycle - la composition française :

A l'imitation des Instructions de 1938 et du Memento, on bannira le vocable dissertation, qui semble autoriser une fallacieuse rhétorique formelle.

On ménagera de la composition même une progression prudente. Aussi bien l'entraînement en a-t-il été entrepris, avec discrétion, dès le travail de rédaction, dont elle vivifie la préparation. La classe de Troisième est particulièrement favorable à la transition. Dans la crise de l'adolescence, l'élève a plaisir à trouver dans une ordonnance sans artifice l'élucidation, l'épanouissement d'un sentiment ou d'un jugement qui se cherchent.

Le second cycle poursuivra cette éducation en évitant les faux-semblants de l'abstraction. On maintiendra la pratique de travaux écrits faisant appel à la sincérité de la pensée, à la fraîcheur de la sensibilité. Sera bienvenu tout exercice propre à rendre présentes vie d'un personnage, leçon d'un message, réflexion sur une expérience morale vécue.

On ménagera une progression judicieuse de la technique même de la composition en proposant élaboration d'un paragraphe, mise en ordre d'une pensée connue dans ses éléments et dans son orientation, assimilation d'une rhétorique humaniste qui éclaire l'art de l'exemple, de la citation ou de l'allusion.

Parallèlement, on aura recours à des exercices oraux de plan et de synthèse, stimulés par le plaisir qu'apportent à l'adolescent clarté de la progression, vérité de la structure, attrait de la formule.

.../...

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Mais nous n'oublierons pas que les grands écrivains demeurent nos meilleurs maîtres et nous saurons faire découvrir et goûter l'ordonnance, le mouvement d'un chapitre ou d'une tirade en accord avec le sens d'une pensée, avec le désir de persuader ou de convaincre.

On pourra alors aborder des sujets de composition française dont chaque professeur déterminera le thème selon les aptitudes de la classe et selon les progrès qu'il désire obtenir.

En tout état de cause, on proscrira érudition adventice ou rationalité pure pour donner la première place aux oeuvres dont l'explication et la lecture sont le fondement de la culture littéraire et à la personnalité de l'élève dont est constamment stimulé et guidé l'épanouissement intellectuel et moral.

Trois types de sujets peuvent être envisagés :

- composition faisant appel à la connaissance d'oeuvres inscrites au programme et étudiées par les élèves ;

- commentaire de texte ;

- étude personnelle d'un thème général.

- On peut proposer une question simple qui, s'insérant dans le mouvement même des travaux de la classe, soit accessible à tout élève consciencieux. On évitera cependant d'orienter dans les perspectives mêmes du cours un exercice qui veut toujours demeurer un test de culture. On ne négligera certes point l'intérêt littéraire, mais on n'écartera aucun des problèmes, psychologique, intellectuel ou moral, dont une oeuvre offre et le thème et l'expérience. De leur étude d'autre part les élèves seront invités à illustrer la présentation d'exemples pertinents et précis, de rapprochements judicieux, teintés peut-être même d'une note individuelle révélant assimilation du savoir et curiosité de l'esprit.

- Le Commentaire de texte fait davantage appel à la personnalité de l'élève.

Le texte du commentaire est choisi librement. Le maître usera de cette liberté avec discrétion. Il proposera d'abord des passages empruntés aux oeuvres expliquées dans l'année et il appréciera l'éducation d'un jugement qui dans une page retrouve avec tact les aspects connus mais sait aussi discerner une note nouvelle. Il ne sera pas inutile de proposer quelques morceaux d'un ouvrage étudié dans les classes antérieures, un tel retour assurant la continuité d'un enseignement littéraire qui ne se morcelle pas. On ne craindra pas enfin de mettre parfois les adolescents en présence de textes contemporains dont on variera les thèmes et la facture.

.../...

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Le commentaire de texte est composé. Cette exigence est conforme à une démarche naturelle de l'esprit se recueillant après une lecture pour prendre conscience d'une pensée ou d'un style, - premier effort de probité intellectuelle favorisant assimilation et enrichissement ; elle est conforme aussi à l'esprit d'une pédagogie qui fait de l'analyse l'instrument de la synthèse, témoin la mise en ordre de centres d'intérêt, l'élaboration d'une conclusion structurée après une "explication".

Il convient d'entraîner la classe à un tel effort qui doit ménager construction et souplesse, respecter le mouvement continu de l'inspiration et ordonner les divers aspects de l'expression artistique ; le libellé même du devoir aidera l'élève à présenter dans un ordre clair une étude qui peut au demeurant laisser leur place aux remarques ou au paragraphe personnels et qui s'achèvera toujours sur une conclusion attestant fraîcheur du jugement, sincérité de l'appréciation et qualité du goût.

Le commentaire demandé aux sections scientifiques a toutefois un timbre distinct. C'est vers les idées elles-mêmes qu'est orienté le travail des élèves. Du texte qui leur est présenté, ils ont à donner avec précision résumé ou analyse ; ils doivent ensuite rédiger un commentaire personnel du thème principal ou de l'idée qui a retenu leur attention. Ni formation littéraire, ni originalité de la personnalité ne peuvent contrarier la valeur d'un exercice qui a fait ses preuves dans les concours d'entrée aux Grandes Ecoles scientifiques.

- Etude personnelle d'un sujet général. L'appellation "sujet général" paraît imprudente. Elle semble autoriser un développement conventionnel, alors que la généralité du libellé n'a pour objet que de permettre à l'adolescent, devant un problème littéraire, intellectuel ou moral, de ressaisir, dans la perspective qui lui est ouverte, son expérience personnelle, de voir clair en sa vie intérieure, de décanter et de mettre au point ses propres réflexions. Dans un tel sujet, qui est le sujet personnel par excellence, le point est de prendre position, en toute honnêteté, tant dans l'expression que dans la pensée. Il va de soi qu'un tel sujet n'autorise en rien un développement même correct si n'est esquissée aucune étude personnelle.

Si libre qu'il soit, cet appel à la personne, ne saurait écarter un test de cette éducation de la lecture qui est l'une des fins majeures de notre enseignement. Sans imposer le recours à une oeuvre précise, le professeur recommandera à ses élèves d'exploiter les textes expliqués au cours de leurs études, mais aussi leurs lectures personnelles. Ainsi pourra se prolonger le dialogue souvent ouvert avec les grands auteurs, chacun l'élargissant d'un appel à sa curiosité intellectuelle, à ses goûts artistiques, aux préférences de son caractère ou de ses options.

.../...

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

- Correction des devoirs -

Tout corrigé coupé des copies, imposé et dicté, est étranger à l'esprit de notre enseignement et la rénovation de la docimologie en condamne la pratique.

La correction des copies a pour objet de dépister ce que l'élève ne sait pas ; elle apprend aussi ce qu'il sait et ce qu'il est ; mieux encore, par la révélation des erreurs et de leur étiologie, elle propose au professeur les thèmes et les moyens de sa maïeutique.

C'est dire qu'il ne saurait y avoir en classe ni correction purement négative, toute faute signalée devant être suivie de son redressement, ni exposé dogmatique de ce qu'il fallait faire. La classe s'élève constamment, depuis des essais incertains jusqu'à l'image la plus heureuse du devoir.

- La correction de la rédaction est peut-être la plus aisée. D'une part, gaucheries et trouvailles judicieusement exploitées, raniment le sens du sujet, quelques passages maladroits deviennent un chantier qui convie la classe à découvrir mots, expressions et tours qui traduisent avec clarté et avec bonheur l'intention du portrait ou du récit. De proche en proche deviennent sensibles les vertus de la propriété des termes ou du mouvement de la phrase.

D'autre part, les Travaux dirigés sont propices à une correction individuelle qui, en sauvegardant et stimulant la fraîcheur des inventions personnelles, s'efforce de faire acquérir par chaque élève les moyens d'expression qui rendent le mieux sa pensée.

- Plus délicate est la correction de la composition française. Mais le maître sait ce qui a contrarié l'élan de la classe, voilé la portée du sujet. D'entrée de jeu, il engage le dialogue qui libère les esprits, éclaire le cheminement salutaire, affermit et vivifie la discussion. Dans cette montée vers la lumière peut par moments s'insérer la correction individuelle, telle question rendant sensible l'erreur à rejeter, l'essai à exploiter, telle interrogation faisant surgir l'exemple entrevu, l'ordonnance clarifiante, la formule fidèle à la pensée.

C'est après un brassage d'idées stimulant que peuvent être envisagés agencement du paragraphe et structure d'un ensemble logique.

Pareille démarche vaut pour un thème objectif, étude d'un personnage de roman ou de théâtre, du comique d'une scène, de l'action

.../...

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

d'une tragédie par exemple. Mais chaque fois que le sujet requiert explicitement jugement ou goût personnels on n'aura pas la hantise d'un corrigé-type ; il ne sera toutefois ni téméraire ni inutile que le professeur lise avec tact la meilleure copie ou celle qu'il propose du sujet une présentation personnelle qui sache éveiller et stimuler chacun.

- Ni dans le second ni dans le premier cycle ne sera négligée une correction préalable de la "forme" : on aura soin de grouper les fautes principales sous quelques rubriques précises, - de choisir les erreurs, autant que faire se peut, parmi les matériaux propres au devoir, - d'éviter d'une manière générale une correction purement formelle : la phrase redressée doit donner le sentiment qu'elle exprime avec plus de bonheur la pensée de son auteur. Décantation grammaticale et choix des thèmes de correction stylistique peuvent souvent maintenir les élèves - ou du moins ne pas les en éloigner - sur le chemin du sujet, dont l'exploration constructive se poursuit sans coupure jusqu'à la fin de la classe.

- Le Français dans les Classes Terminales -

Ces Instructions n'ont pas distribué leurs recommandations par classe. Elles distinguent parfois les deux cycles ; elles notent, chemin faisant, les étapes de l'évolution psychologique d'un élève du Second Degré. Elles aspirent surtout à dégager l'essentiel d'une pédagogie qui est une : des explications dans une Première et dans une Sixième présentent une différence de degré, mais non de nature.

C'est dire que le Français dans les Classes Terminales, après une ascèse de six ans, ne saurait être que l'épanouissement normal de l'enseignement des Lettres. Il se distingue sans effort de la discipline philosophique. Non que l'élève ne puisse, à l'occasion, exploiter les suggestions d'un enseignement voisin : il n'est que de les animer à la lumière des textes, et de les présenter en un style personnel.

Le professeur de [illegible] reste fidèle à sa vocation s'il continue, par l'explication et la lecture, par le dialogue et le travail écrit, à faire accueillir des pensées neuves et ressaisir dans l'expression artistique, qui pour lui n'est pas un luxe, et la complexité vivante d'une idée et le signe d'une expérience vécue, d'un style de pensée original, - s'il entreprend aussi d'ouvrir maintenant les jeunes gens aux grandes oeuvres de leur siècle.

.../...

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Cette présence de la vie actuelle n'est pas nouvelle pour eux. Dans le programme de toutes les classes trouvent une place les écrits "de nos jours" et il n'est pas un exercice littéraire qui n'ait pour objet de faire accéder l'adolescent jusqu'à une inspiration dont il comprenne ou pressente l'accent. Mais, en Première et surtout dans les classes finales, ce sont les chefs d'oeuvre de leurs contemporains que doivent accueillir les élèves. Le maître s'emploiera à guider leur travail, à les protéger du snobisme et de la facilité, à les orienter vers la découverte de richesses insoupçonnées, à leur faire apercevoir que l'actualité n'a de prix que si dans le plaisir esthétique s'élèvent sensibilité, intelligence et conscience. Ainsi peut s'affermir et s'affirmer la personnalité de l'élève, qu'auront imprégné des Humanités toujours tendues vers la vie, qu'il faut comprendre et assumer.

Sources : Projets de programmes et d'instructions générales de français de l'inspection générale de lettres, archives de Pierre Laurent, secrétaire général du ministre de l'Éducation nationale, décembre 1967, CAC, 19870191/5.

L'inspection : contrôle idéologique ou contrôle pédagogique.
Un rapport de 1971

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

INSPECTION GÉNÉRALE

Case réservée au secrétariat

Nom du fonctionnaire : Monsieur [redacted]
Qualité : Professeur certifié

Nom de l'Inspecteur général : M. [redacted]

Adresse de l'établissement : Lycée [redacted] LILLE

Académie : LILLE

RAPPORT D'INSPECTION

Classe de2ème AB2 -33 élèves-

La Princesse de Clèves.L'éducation de Mademoiselle de Chartres.

Monsieur [redacted] explique cette première page du roman suivant une intention très précise et très limitée.Il s'agit d'étudier la manière dont on élevait les jeunes filles au 17ème siècle,et de montrer comment madame de Lafayette se sert de la fiction romanesque pour défendre une thèse assez révolutionnaire.

Chaque découverte fait l'objet d'une note dictée par le professeur et que les élèves enregistrent sur leur cahier.

Je n'ai pas caché à monsieur [redacted] que j'étais en désaccord total avec cette façon d'aborder le texte et avec le dogmatisme de ses conclusions.Il ne s'agit pas de transformer les grands textes de notre littérature en documents propres à alimenter une étude sociologique(N'importe quel cuistre peut le faire et avec des éléments plus éclatants;)mais bien de faire sentir à nos élèves ce que chaque chef-d'oeuvre nous apporte d'irremplaçable.Une lecture plus attentive du livre-auquel je ne saurais trop renvoyer ce jeune professeur- permet de découvrir tout autre chose qu'une tentative de désaliénation de la femme...au 16ème siècle puisqu'il s'agit en fait du règne d'HenriII...

Monsieur [redacted] a enseigné jusqu'ici dans des classes du premier cycle et il poursuit des études de linguistique.Quelques observations qu'il a proposées au cours de son explication prouvent qu'il a dans ce domaine des connaissances. Qu'il s'y réfère donc pour éclairer les textes et pour en faire mieux sentir les vertus.

Nota: La tenue du cahier de textes appelle quelques observations:Je ne saurais trop engager monsieur [redacted] à en assurer la totale responsabilité,à séparer les exercices dans des rubriques distinctes,à numéroter les devoirs,à faire apparaître clairement la date des corrections.

Pris connaissance le 30/4/71

L'intéressé,

Date de l'inspection : 26 janvier 1971

L'Inspecteur général,

9 061497 [redacted]

Source : Rapport d'inspection, 1971, archives du SNES, dossier 244.

Extraits du rapport de l'inspection générale de lettres sur la réforme Haby (1981)

«[…] II. Programmes et outils pédagogiques

A. Les programmes et les instructions pédagogiques :

Les enseignants, jusqu'à ces dernières années, ne connaissaient guère les textes officiels touchant à leur enseignement, et les programmes constituaient des indications qu'on pouvait interpréter. Il est vrai que les Instructions se limitaient à peu de chose. Depuis la réforme, l'importance du triptyque Objectifs –Programmes-Instructions est devenue aussi considérable que son volume. Les IG et leurs collaborateurs IPR ont mené une action de propagande ininterrompue pour que les professeurs connaissent et appliquent ces directives officielles : dans les réunions qu'ils tiennent à l'occasion des inspections ils en expliquent le sens et la portée ; ils ont recommandé aux conseillers pédagogiques de les faire comprendre et apprendre aux stagiaires , ils interrogent sur leur contenu lors de l'entretien qui fait partie des épreuves pratiques du CAPES ; ils y renvoient dans leurs rapports d'inspection ; ils oint demandé aux chefs d'établissement de mettre à la disposition des professeurs tous ces textes officiels. Ces efforts commencent à porter leurs fruits ; mais le plus n'est pas encore pris, et la plupart des professeurs estiment qu'ils connaissent suffisamment leur métier pour n'avoir pas besoin de ces directives. En particulier, ils se jugent assez compétents pour faire eux-mêmes les programmes en fonction des possibilités de leurs auditoires. Le libéralisme des Instructions trouve cependant sa limite dans le respect des Objectifs. Ce respect n'apparaît pas toujours dans les cahiers de textes.

La critique éternelle contre les Objectifs-Programmes-Instructions dénonce leur inadéquation à la réalité : il est bien entendu que les programmes sont toujours " trop ambitieux ", "démesurés", "démentiels" ; que les objectifs sont utopiques ; que les Instructions révèlent chez leurs auteurs une méconnaissance totale des difficultés rencontrées par les enseignants et des conditions dans lesquelles ils enseignent. – L'Inspection générale ne peut nier que, tout en tenant le plus grand compte des conséquences de l'hétérogénéité et de la faiblesse chronique des élèves, elle ait voulu conserver à l'enseignement des lettres dans les collèges un niveau et des pratiques pédagogiques que seuls les bons professeurs parviennent aujourd'hui à faire accepter sans peine par leurs élèves. Mais l'expérience prouve que la chose est possible, et que beaucoup de professeurs rejettent indûment sur la constitution des classes et le prétendu irréalisme des auteurs des Objectifs – Programmes – Instructions la responsabilité d'échecs qui découlent de leurs insuffisances et de leurs démissions.

Les programmes sont peu respectés. Les auteurs prescrits ou conseillés sont remplacés par d'autres aujourd'hui en faveur auprès des professeurs (lesquels ne se soucient pas toujours de choisir en fonction des capacités et des besoins des élèves mais en fonction de leur propre plaisir), ou ils ne sont remplacés par rien sous prétexte que les élèves refusent de lire tout ce qui est littéraire. Pour les exercices, les professeurs oublient que tel ou tel type n'est recommandé par les Instructions – ou toléré – que dans la mesure où il serait pratiqué à faible dose et mêlé à d'autres plus formateurs. Une tendance est de transformer les classes de français, où l'on devrait étudier la langue et la littérature, par des classes où l'on agite sans discernement des problèmes d'adultes. Il ne faudrait pas que les professeurs ignorent ou

oublient qu'ils doivent non seulement complaire à leurs élèves et satisfaire leurs intérêts spontanés, mais les former, les élever, savoir susciter en eux des intérêts nouveaux.

L'interdisciplinarité n'existe guère. Sous sa meilleure forme, c'est-à-dire le choix, par entente entre professeurs des diverses disciplines, de thèmes communs pour une période déterminée, elle se trouve ici ou là. Mais dans la mesure où elle limite la liberté de chaque professeur elle est peu prisée et difficile à mettre en œuvre, d'autant plus que ces thèmes communs n'existent pas en très grand nombre, du fait que les programmes des diverses disciplines, non conçus à cette fin, n'en présentent qu'accidentellement.

Les CDI sont diversement utilisés, mais il est rare qu'ils servent vraiment d'appui à l'enseignement. Les professeurs profitent des publications qui y entrent ; les élèves y vont s'ils veulent, mais très rarement pour y travailler selon des directives données par les professeurs. Leur principale utilité serait de permettre l'approfondissement : or celui-ci est à peu près inexistant.

L'ouverture au milieu est souvent l'œuvre des professeurs désireux de propager certaines idéologies politiques, artistiques ou morales : visite de bidonvilles, de taudis ou d'usines, entretiens avec es représentants ouvriers et syndicaux, séances de théâtre d'avant-garde et "engagé" (les tournées de la Comédie-Française sont totalement méprisées) et projections de films d'essai, suivies de débats qui orientent les élèves vers la conclusion désirée. Les autres professeurs se bornent à emener leurs élèves au cinéma, parfois pour Iphigénie, souvent pour Molière, L'Avare ou les Fourberies de Scapin. Rares sont ceux des deux catégories qui les conduisent à des expositions de peinture ; la musique est la grande absente. Il s'agit de procurer une distraction plus qu'une occasion d'enrichissement culturel consécutif à un effort.

B. Les outils pédagogiques et les équipements

1. Beaucoup de manuels des classes de 6e et 5e publiés depuis la réforme sont généralement considérés comme inutilisables pour un enseignement sérieux du français, parce qu'ils proposent de préférence, comme exemples grammaticaux ou phrases d'exercices, une langue appartenant au registre relâché, familier, voire trivial, et avec une terminologie mal unifiée et flottante, contrevenant en cela aux Instructions. D'autre part, une place prépondérante y étant accordée aux reproductions d'affiches, tracts, placards publicitaires, signaux routiers, pictogrammes, étiquettes de produits divers, photographies, extraits de films, bandes dessinées, etc., les professeurs y trouvent difficilement de quoi soutenir un minimum d'enseignement littéraire fondé sur la lecture, l'explication et la mémorisation de textes bien écrits et enrichissants pour l'esprit et pour la sensibilité, comme le recommandent les Instructions. Enfin plusieurs de ces manuels sont nettement et subtilement « orientés ». L'Inspection Générale n'a le droit ni de recommander ni de déconseiller un manuel : elle se borne à mettre en garde contre les entorses au programme et à la nomenclature, et à conseiller aux professeurs de savoir se servir adroitement du manuel quel qu'il soit.

Ces caractères, qui rendent l'utilisation de plusieurs de ces manuels peu souhaitable et décourageante pour beaucoup de professeurs, paraissent s'atténuer dans les livres destinés à la 4e et à la 3e. La désaffection des enseignants à l'égard de tel ou tel éditeur a d'ailleurs déjà entraîné l'extinction de certaines collections.

Il arrive que ces professeurs, trouvant mauvais tous les manuels existants, n'en adoptent aucun et fassent travailler les élèves uniquement sur des textes choisis par eux et polycopiés. Ce n'est pas la meilleure manière d'inculquer le goût et l'utilisation du livre et d'habituer les enfants à la signification des différentes hypographies, de la mise en page, de la composition claire et artistique.

Pour le grec et le latin, les inconvénients ne sont pas les mêmes : les défauts les plus graves ont été plus la tendance à la folklorisation, à l'infantilisation, et à l'actualisation à tout prix par des titres accrocheurs. Ces défauts paraissent également s'atténuer dans les dernières publications.

Dans les trois langues, les livres prévus pour l'étude de la grammaire présentent un défaut relevé par un nombre croissant de professeurs : ils manquent de tableaux qui mettent sous les yeux des élèves – et donc dans leur esprit par mémoire visuelle, l'ensemble des conjugaisons, les pronoms, les conjonctions, etc. Là encore les professeurs consciencieux et bons pédagogues composent des tableaux qu'ils polycopient. Il arrive qu'on retire des archives d'un établissement des grammaires antérieures à 1950 pour en utiliser les tableaux…

2.Le recours à des appareils sonores ou audiovisuels reste rare. Il s'agit dans la plupart des cas d'un électrophone sur lequel on fait entendre aux élèves une scène de théâtre, un poème, une chanson qu'on va expliquer ou qu'on a expliqués. Le principe est, naturellement, excellent : mais pourquoi, le plus souvent, fait-on écouter des enregistrements défectueux et d'artistes discutables dont l'interprétation ne peut que desservir l'œuvre enregistrée ? – Dans certains établissements fonctionne un projecteur de films. Il pourrait être employé à la diffusion de pièces de théâtre filmées pour la TV (pièces représentées à la Comédie Française , par exemple), mais le service de prêt du CNDP fonctionne très mal.

Les autres rubriques du questionnaire relèvent plutôt de la Vie scolaire et de l'Administration. Elles appellent toutefois de notre part les remarques suivantes sur les enseignants.

II.Les enseignants

1. La participation aux actions d'information, sensibilisation et formation organisées depuis 1976 dans le cadre de la Réforme a généralement été sporadique et faible : le refus d'assister à des éances en dehors des heures de classe a stérilisé la plupart des actions organisées. Il faut noter l'absence de nombreux PEGC aux actions les préparant à l' « initiation au latin », alors que cette « initiation » est réglementaire et que les PEGC ne cessaient pas de demander à y être préparés, de telle sorte que cette initiation n'est pas faite dans la plupart des Cinquièmes, ce qui crée une inégalité pour le recrutement des sections de latin en Quatrième.

2. A l'égard des nouveaux programmes, les professeurs ont surtout retenu la possibilité pour eux d'insister sur les auteurs du XXei siècle, et particulièrement les poètes. Ils oublient que les Instructions les mettent en garde contre la difficulté que présentent ces auteurs pour des enfants. Et la plupart du temps ils ne font pas eux-mêmes la prevue d'une compétence minimum pour les expliquer : Supervielle, René Char, Guillevic, Francis Ponge, Eluard, Henri Michaux risquent d'être définitivement pour les enfants des symboles d'ennui et d'obscurité encore plus que les classiques pour les générations antérieures.

Pour le soutien, il est souvent transformé en classe ordinaire devant un nombre réduit d'élèves, comme auparavant les travaux dirigés. Il est d'ailleurs de plus en plus remplacé, pour les raisons signalées plus haut, par des classes devant un demi-groupe, voire devant la section entière, le professeur estimant non sans arguments valables que tous les élèves ont besoin d'une heure de plus en français.

La pédagogie différenciée : tous les bons professeurs l'ont toujours pratiquée. Les autres ne la pratiqueront jamais de manière efficace.

3. Nous avons signalé plus haut la part très restreinte du travail fait à la maison pour les devoirs. Ajoutons que les improvisations l'emportent de loin sur les préparations, et que les explications de textes ne tiennent qu'une place insuffisante. Cependant, la situation est en voie d'amélioration : un nombre croissant de professeurs pratiquent à nouveau les dictées, interrogations de grammaire, leçons de textes…

**

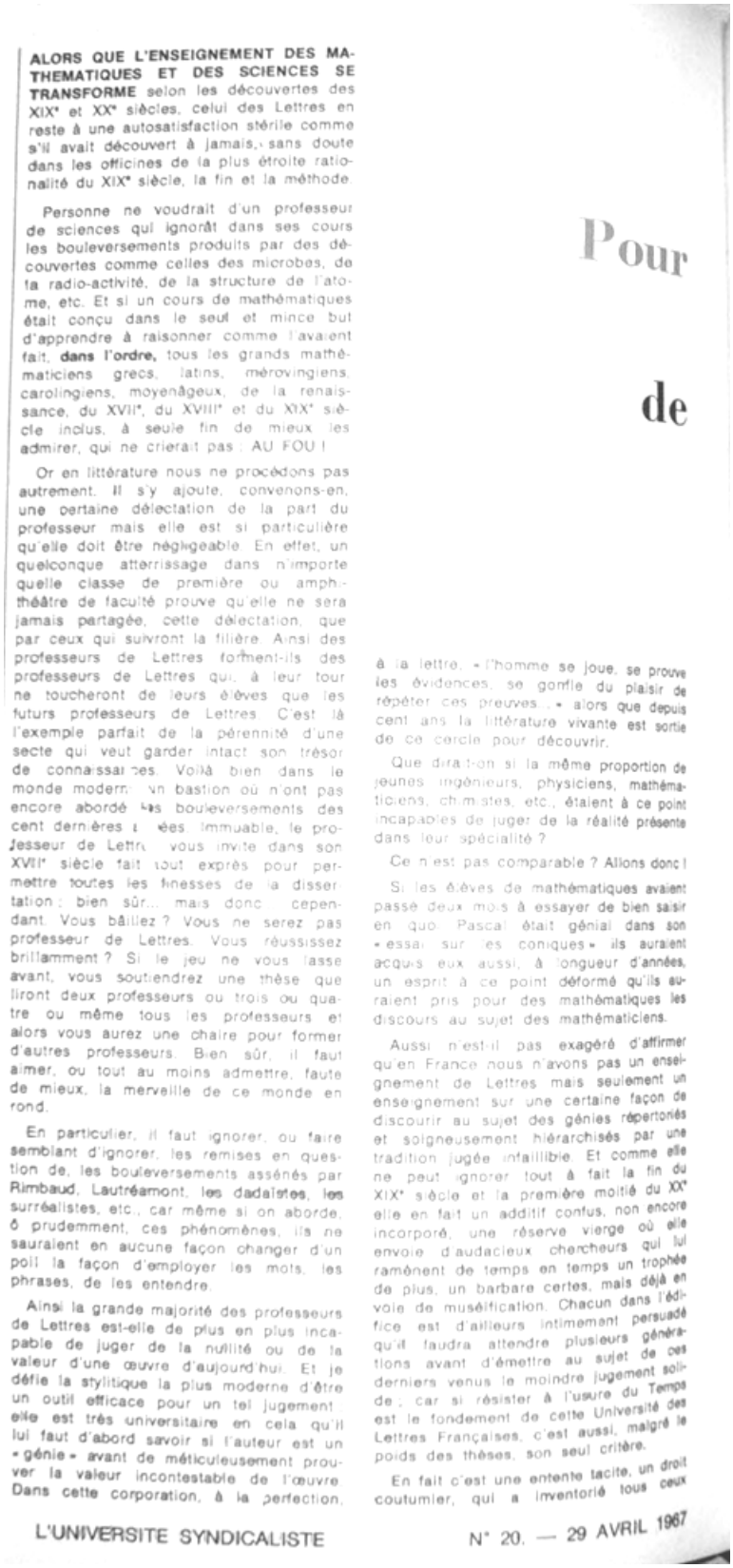
*

Ce panorama n'engendre pas l'optimisme. Il ne doit pas faire oublier le nombre de professeurs, en augmentation sensible depuis deux ans, qui, respectueux des Objectifs-Programmes-Instructions, sensibles à la confiance qui leur est faite en les laissant très libres de leurs mouvements, et pourvus de qualités pédagogiques, maintiennent ou retrouvent la voie de la qualité et de la tenue et éveillent chez leurs élèves l'intérêt pour les lettres. Mais il serait peu honnête de cacher l'existence d'une majorité de professeurs composée de ceux qui sont insuffisamment doués et insuffisamment formés (recrutés dans la période où les concours étaient des cribles aux trous très très larges…), ceux qui, pour des raisons idéologiques ou philosophiques, n'enseignent que certaines choses ou se refusent à enseigner, et ceux qui ont abandonné la lutte pour la qualité en la croyant perdue. Les deux premières catégories, qui à elles seules ne constitueraient qu'une minorité, existeraient aussi bien sans la réforme ; la dernière retrouvera son courage et son efficacité éducatrice si on remédie comme il a été indiqué plus haut à certaines imperfections graves du système en vigueur aujourd'hui ; il suffira d'estimer qu'elles peuvent être guéries sans que les principes fondamentaux soient trahis […]».

Source : Rapport de l'inspection générale de lettres et réponses au questionnaire de la Direction générale de la programmation et de la coordination en vue de l'élaboration du rapport d'application de la loi du 11 juillet 1975 relative à l'Éducation, mars 1981, CAC, 2000222/1.

E. Professeur de lettres modernes : deux témoignages

« Pour un enseignement de lettres modernes »



ALORS QUE L'ENSEIGNEMENT DES MATHEMATIQUES ET DES SCIENCES SE TRANSFORME selon les découvertes des XIXe et XXe siècles, celui des Lettres en reste à une autosatisfaction stérile comme s'il avait découvert à jamais, sans doute dans les officines de la plus étroite rationalité du XIXe siècle, la fin et la méthode.

Personne ne voudrait d'un professeur de sciences qui ignorât dans ses cours les bouleversements produits par des découvertes comme celles des microbes, de la radio-activité, de la structure de l'atome, etc. Et si un cours de mathématiques était conçu dans le seul et mince but d'apprendre à raisonner comme l'avaient fait, **dans l'ordre,** tous les grands mathématiciens grecs, latins, mérovingiens, carolingiens, moyenâgeux, de la renaissance, du XVIIe, du XVIIIe et du XIXe siècle inclus, à seule fin de mieux les admirer, qui ne crierait pas : AU FOU !

Or en littérature nous ne procédons pas autrement. Il s'y ajoute, convenons-en, une certaine délectation de la part du professeur mais elle est si particulière qu'elle doit être négligeable. En effet, un quelconque atterrissage dans n'importe quelle classe de première ou amphithéâtre de faculté prouve qu'elle ne sera jamais partagée, cette délectation, que par ceux qui suivront la filière. Ainsi des professeurs de Lettres forment-ils des professeurs de Lettres qui, à leur tour ne toucheront de leurs élèves que les futurs professeurs de Lettres. C'est là l'exemple parfait de la pérennité d'une secte qui veut garder intact son trésor de connaissances. Voilà bien dans le monde moderne un bastion où n'ont pas encore abordé les bouleversements des cent dernières années. Immuable, le professeur de Lettres vous invite dans son XVIIe siècle fait tout exprès pour permettre toutes les finesses de la dissertation ; bien sûr... mais donc cependant. Vous bâillez ? Vous ne serez pas professeur de Lettres. Vous réussissez brillamment ? Si le jeu ne vous lasse avant, vous soutiendrez une thèse que liront deux professeurs ou trois ou quatre ou même tous les professeurs et alors vous aurez une chaire pour former d'autres professeurs. Bien sûr, il faut aimer, ou tout au moins admettre, faute de mieux, la merveille de ce monde en rond.

En particulier, il faut ignorer, ou faire semblant d'ignorer, les remises en question de, les bouleversements assénés par Rimbaud, Lautréamont, les dadaïstes, les surréalistes, etc., car même si on aborde, ô prudemment, ces phénomènes, ils ne sauraient en aucune façon changer d'un poil la façon d'employer les mots, les phrases, de les entendre.

Ainsi la grande majorité des professeurs de Lettres est-elle de plus en plus incapable de juger de la nullité ou de la valeur d'une œuvre d'aujourd'hui. Et je défie la stylistique la plus moderne d'être un outil efficace pour un tel jugement : elle est très universitaire en cela qu'il lui faut d'abord savoir si l'auteur est un « génie » avant de méticuleusement prouver la valeur incontestable de l'œuvre. Dans cette corporation, à la perfection, à la lettre, « l'homme se joue, se prouve les évidences, se gonfle du plaisir de répéter ces preuves... » alors que depuis cent ans la littérature vivante est sortie de ce cercle pour découvrir.

Que dirait-on si la même proportion de jeunes ingénieurs, physiciens, mathématiciens, chimistes, etc., étaient à ce point incapables de juger de la réalité présente dans leur spécialité ?

Ce n'est pas comparable ? Allons donc !

Si les élèves de mathématiques avaient passé deux mois à essayer de bien saisir en quoi Pascal était génial dans son « essai sur les coniques » ils auraient acquis eux aussi, à longueur d'années, un esprit à ce point déformé qu'ils auraient pris pour des mathématiques les discours au sujet des mathématiciens.

Aussi n'est-il pas exagéré d'affirmer qu'en France nous n'avons pas un enseignement de Lettres mais seulement un enseignement sur une certaine façon de discourir au sujet des génies répertoriés et soigneusement hiérarchisés par une tradition jugée infaillible. Et comme elle ne peut ignorer tout à fait la fin du XIXe siècle et la première moitié du XXe elle en fait un additif confus, non encore incorporé, une réserve vierge où elle envoie d'audacieux chercheurs qui lui ramènent de temps en temps un trophée de plus, un barbare certes, mais déjà en voie de muséification. Chacun dans l'édifice est d'ailleurs intimement persuadé qu'il faudra attendre plusieurs générations avant d'émettre au sujet de ces derniers venus le moindre jugement solide ; car si résister à l'usure du Temps est le fondement de cette Université des Lettres Françaises, c'est aussi, malgré le poids des thèses, son seul critère.

En fait c'est une entente tacite, un droit coutumier, qui a inventorié tous ceux

L'UNIVERSITE SYNDICALISTE N° 20. — 29 AVRIL 1967

un enseignement

lettres modernes

par B. JAKOVIAK

professeur certifié
Lycée Moulay Idriss, Fes

qu'on présume avoir résisté à l'outrage du temps. Ce droit repose sur ce désir d'éternité immobile qui était déjà celui des pharaons. Et le jeu, qui consiste à découvrir et classer les vérités qu'on désire universelles et immuables en chaque œuvre, ne ressemble-t-il pas à la savante momification ? Ce serait faire injure à cette respectable Université que de la comparer à un sarcophage, mais par contre l'assimiler à une pyramide n'est-ce pas lui rendre sa vraie grandeur ? D'autant plus que les élus de la Maison y sont devenus de véritables dieux à qui rendre humblement et laborieusement hommage par un respect des plus tâtillons au moindre signe diacritique de leur Grande Œuvre infaillible. Cette religiosité des plus anciennes confine d'ailleurs à un aristocratisme fin d'époque, et de même que nos nobles étaient divinement honorés d'assister au Lever du Roi-Soleil, on se sentira un autre homme d'avoir pénétré par la découverte de quelques anecdotes, dans l'intimité la plus humaine de ces dieux.

Il faut cependant reconnaître que le jeu se complique aujourd'hui, devient plus savant, infiniment. Une de ces variantes les plus subtiles consiste à tenter de replacer dans son époque l'auteur ainsi statufié. On peut en obtenir des surprises et des effets de manche très appréciés.

Que quelqu'un dans l'intimité se coiffe d'une perruque Louis XV ou se drape d'une toge ou se prosterne devant quelque Idole, c'est son droit le plus strict, mais on est en droit aussi de se demander quelle peut bien être la raison de ce genre de mascarade imposé à longueur d'années à tous les jeunes du secondaire.

Nul ne pourrait nier qu'il y a la langue et l'histoire qu'elle porte mais il ne faudrait pas en oublier que les écrivains contemporains, seuls, en sentent la valeur présente, c'est-à-dire vivante. Nos professeurs actuels n'ont jamais mis au point qu'un jargon, une préciosité cérébrale et ennuyeuse.

De plus l'ennui de l'auditoire prouve assez que certaines œuvres sont complètement mortes. La vie qu'on tente de leur donner n'est qu'un effort scolaire et vain. Par exemple en quoi Rodrigue et Chimène peuvent-ils encore nous concerner ? Si c'est d'héroïsme qu'il s'agit il en est d'autres aujourd'hui ; quant à celui-là il n'en reste qu'une nostalgie dont profitent habilement les producteurs de westerns ou de justiciers sur petit ou grand écran. Au lieu du Cid pourquoi pas « Voyage au bout de la nuit » ?

L'aristocratie n'étant plus qu'une nostalgie pour certains, nous n'en sommes plus que je sache à la pérennité du « beau langage ».

Et il est étrange que le Syndicat National de l'Enseignement Secondaire soit à ce point conservateur qu'il ne s'est jamais interrogé sur le vénérable trésor littéraire national. Les syndiqués se plaignent des nombreuses corrections, des horaires diminués dans certaines sections mais l'idée que leur littérature n'est déjà plus qu'une relique ne semble pas les effleurer. Pourtant l'admiration béate qui est de mise, la délectation par transfert dans un passé figé, l'idéalisation en une absolue vérité intangible de la moindre phrase ou œuvre, n'aboutissent qu'à une prétendue lucidité masquant le présent. Il y a derrière ces méthodes, jamais remises en question, une éthique à rebours, absolument, de l'évolution du monde moderne où l'expérience du grand-père n'a plus de valeur.

En fait, si cette corporation momifiée des professeurs de Lettres a encore sa place c'est qu'elle bénéficie de la tradition dans un domaine dont le plus grand nombre ignore tout. Avant que les remises en question viennent d'ailleurs il serait temps de rappeler des évidences perdues de vue : les buts de l'enseignement des Lettres n'auraient jamais dû cesser d'être : apprendre à lire ce qui s'écrit aujourd'hui et apprendre à s'exprimer dans le présent.

Oubliant les salons d'antan, il faudrait se persuader qu'il n'est pas plus déshonorant d'ignorer Racine que de n'avoir jamais entendu parler des nombres imaginaires conjugués ; d'autant plus que l'étude de Racine n'apprendra jamais plus à mieux lire ou à mieux écrire le français contemporain.

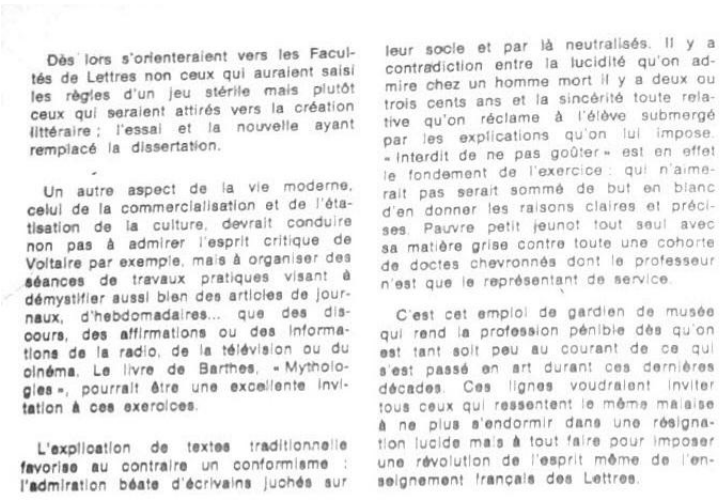
L'érudition n'est plus même un titre mais un luxe et avoir aujourd'hui la prétention de donner à chacun un stock de connaissances pour la vie, c'est non seulement se leurrer, mais dégoûter le plupart de ce qu'ils auraient pu découvrir plus tard avec profit. Ainsi Lamartine, Hugo, Musset, Verlaine enferrent dans une conception périmée de la poésie tous les potaches, d'autant plus qu'après avoir traversé les océans du passé, on insiste toujours sur leur audace et leur modernité.

La compréhension et la maîtrise de la langue des romans réalistes et naturalistes du XIXe siècle devraient constituer la part essentielle de l'enseignement jusqu'en troisième incluse. Parallèlement, dès la sixième, une initiation à dire à haute voix des poèmes devrait être menée afin de faire éprouver à chacun la réalité de la poésie ; il y a en effet plus de cinquante ans qu'Apollinaire a distingué littérature et poésie, ne serait-il pas temps de s'en rendre compte ?

En seconde et première, cette expression courante étant acquise et l'élève étant sensibilisé à la réalité poétique, on aborderait les grandes remises en question du XXe siècle : la révolte dadaïste pour commencer — le surréalisme — ceux qu'ils admiraient : Rimbaud, Lautréamont, peut-être Apollinaire, Reverdy... — on s'orienterait vers une mise au point contemporaine afin que chacun soit à même de découvrir les siens... En roman on partirait de même de ceux qui en ont fait autre chose : Proust, Joyce, Céline... En théâtre le renouveau datant d'une vingtaine d'années, on explorerait uniquement cette période.

Le but ne serait plus de dresser un tableau complet mais de découvrir quelques œuvres importantes afin de montrer qu'il peut en exister d'autres. Il me semble aujourd'hui évident qu'aucune œuvre n'est bonne pour tous. L'adolescent doit découvrir ses parentés. Il serait bon de chercher des auteurs selon l'intérêt de l'auditoire, les élèves devant découvrir les livres les exprimant.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010



Dès lors s'orienteraient vers les Facultés de Lettres non ceux qui auraient saisi les règles d'un jeu stérile mais plutôt ceux qui seraient attirés vers la création littéraire ; l'essai et la nouvelle ayant remplacé la dissertation.

Un autre aspect de la vie moderne, celui de la commercialisation et de l'étatisation de la culture, devrait conduire non pas à admirer l'esprit critique de Voltaire par exemple, mais à organiser des séances de travaux pratiques visant à démystifier aussi bien des articles de journaux, d'hebdomadaires... que des discours, des affirmations ou des informations de la radio, de la télévision ou du cinéma. Le livre de Barthes, « Mythologies », pourrait être une excellente invitation à ces exercices.

L'explication de textes traditionnelle favorise au contraire un conformisme : l'admiration béate d'écrivains juchés sur leur socle et par là neutralisés. Il y a contradiction entre la lucidité qu'on admire chez un homme mort il y a deux ou trois cents ans et la sincérité toute relative qu'on réclame à l'élève submergé par les explications qu'on lui impose. « Interdit de ne pas goûter » est en effet le fondement de l'exercice : qui n'aimerait pas serait sommé de but en blanc d'en donner les raisons claires et précises. Pauvre petit jeunot tout seul avec sa matière grise contre toute une cohorte de doctes chevronnés dont le professeur n'est que le représentant de service.

C'est cet emploi de gardien de musée qui rend la profession pénible dès qu'on est tant soit peu au courant de ce qui s'est passé en art durant ces dernières décades. Ces lignes voudraient inviter tous ceux qui ressentent le même malaise à ne plus s'endormir dans une résignation lucide mais à tout faire pour imposer une révolution de l'esprit même de l'enseignement français des Lettres.

Source : B.Jakobiak, « Pour un enseignement de lettres modernes », *US*, n°20, 29 avril 1967, pp. 32-34.

« Pour un professeur de lettres… »

TRIBUNE LIBRE

Pour un professeur de lettres...

Collègues,

Pour un professeur de Lettres venu d'un milieu abruti par le travail et par là inculte, aucune véritable démocratisation de l'enseignement ne se fera si la corporation des professeurs de Lettres reste persuadée, comme elle l'est encore, de la valeur de sa rhétorique et de sa tradition « humaniste » de pensée car, le faisant, elle se pose en modèle et perpétuera ainsi seulement l'intellectuel cultivé, idéaliste et impuissant à force de tout admettre et de se délecter de nouveautés de formes ; modèle qui tentera surtout les fils de la bourgeoisie dont il est le produit étonnamment efficace puisqu'il parvient à neutraliser, dans la dignité, ses belles âmes.

Mais, hélas, je ne puis vous parler qu'en minoritaire puisque, encore en 1961, 78 % des étudiants en Lettres (chiffre donné par Bourdieu et Passeron dans « Les Héritiers », p. 135) venaient de la bourgeoisie moyenne ou de la haute bourgeoisie. De là sans doute la force de la tradition dans les programmes enseignés, dans les ouvrages modernement illustrés qui paraissent, de là aussi cette impuissance à donner, même pour les classes terminales, un bon tableau du XXe siècle ; de là enfin cette impuissance à choisir, à élire certains, à condamner ceux qui sont périmés, à se débarrasser du privilège excessif accordé à la forme, à sortir d'une prudence conservatrice. Et l'enseignement des Lettres en France aurait beau se faire devant des classes de 25 élèves — ce serait bien sûr un avantage certain, surtout pour les francs-tireurs — inventer de nouvelles méthodes qui laisseraient plus de liberté à l'élève, s'il ne bouleverse pas son état d'esprit et la suffisance qu'il engendre, il ne fera que perpétuer l'intellectuel tel que le veut et le voit le monde bourgeois dont il vient. A supposer qu'il réussisse, prônant la supériorité d'une pensée abstraite, la sienne, de l'individualisme, du psychologique, du raisonnable, aux dépens du politique, du social, de l'intuitif, du collectif, comme du mystique et de l'imaginaire, il contribuerait à mutiler la vie, à embourgeoiser, à donner en antidote à l'impuissance d'intellectuels neutralisés, la satisfaction d'idées aériennes.

Si j'en parle ainsi, c'est que j'ai des souvenirs. Si je ne les ai pas oubliés c'est que je n'ai pas accepté, instinctivement, le modèle qu'on me proposait. Cas rare peut-être, mais qui n'en exprime pas moins, je crois, ce qu'est pour les enfants des classes les plus nombreuses et les défavorisées, l'enseignement qu'on voudrait démocratiquement leur inculquer. Ainsi l'intérêt que je portais à Montaigne, Racine, Molière, ces trois piliers de l'enseignement secondaire, était très relatif : c'était de l'exotisme ; un voyage en terre étrangère ; absolument ! Tous les autres eurent le même goût de futilité pas désagréable, beaucoup moins, en tout cas, que le travail en usine.

Mais, aujourd'hui, je ne pense pas que la littérature puisse être considérée seulement comme un moyen pour un peu dégrossir en deux ou trois générations, ce bas peuple dont j'étais. Ce qui me choque c'est qu'on veuille en venir seulement là quand on parle de sensibiliser le fils du Français médiocre à Voltaire par exemple, alors que le « tolérant fin » Voltaire ne faisait que contribuer à l'édification de cette bible de rechange dont avaient besoin pour le plus grand bien de leurs affaires, les bourgeois précapitalistes du XVIIIe siècle. En effet, si les « lettres d'Angleterre » peuvent éveiller l'admiration dans la complicité chez le fils d'un directeur d'une fabrique de chaussettes ou de poudre détergente, elles ne peuvent être qu'un pensum ou, s'il est, malgré l'école, lucide, un scandale pour le fils d'un mineur de fond ou d'un ajusteur.

Pour lui, s'il ne se laisse pas influencer, alors que son âge l'y prédispose comme l'y prédisposera plus tard son souci d'échapper à son milieu social invivable, la littérature française est très pauvre. Il lui est bientôt évident qu'elle commence au XIXe siècle tout en restant extérieure à son monde. Il n'y a bien que le voyage d'explorateur Zola qui ait procédé au désir d'apprendre quelque chose d'une certaine expérience du peuple. Quant à la révolte de Rimbaud, elle prend toute sa force si, soi-même, on a besoin de résister à l'emprise culturelle et l'on comprend alors qu'elle puisse condamner tout ce qui la précède, romantisme inclus. Dans ce passé dont le monde bourgeois français est si fier, il n'y a plus, mis à part ce qui a préparé le raisonnement scientifique, que quelques phrases et deux œuvres sympathiques par leurs intuitions : « le contrat social » et « le discours sur l'inégalité ». Le XXe siècle est tout aussi pauvre. Un désir d'une démocratisation véritable devrait l'explorer dans ce sens, ce serait un excellent moyen d'essayer de se libérer soi-même d'une pensée qui doit trop à ses origines aristocratiques et bourgeoises. « Le voyage au bout de la nuit » me semble être le seul roman d'une réelle valeur littéraire, qui concerne le peuple des banlieues et des petites villes. Mais Céline venant de notre caste intellectuelle, se délecte à y sombrer, dans le peuple.

Ne trouvez-vous pas étonnant qu'un enseignement donné par des gens qui se veulent démocrates depuis que l'enseignement public obligatoire gratuit existe, n'ait pas favorisé l'expression dans le peuple, ou du peuple par quelqu'un qui en viendrait ? C'est tellement rare qu'en 1968 encore, on salue Claire Etcherelli et on lui donne le prix Renaudot pour nous avoir un peu promené dans ce monde étrange, exotique pour nous, caste intellectuelle : l'usine.

Puissent ces quelques lignes et ces quelques exemples, inviter à revoir le contenu de l'enseignement français des Lettres dans un esprit réellement démocratique et faire sentir à ceux qui ne l'ont pas éprouvé par eux-mêmes, que l'héritage qu'on nous a chargé de diffuser est celui seulement d'une minorité, celle qui nous emploie. Si nous y sommes fidèles, nous sommes démocrates comme on était libéral en 1789, seulement pour nous-mêmes et pour ceux qui se formeront à notre image.

Personnellement, je retrouve la cette tare caractéristique de l'Occident : cette incapacité à admettre, à même imaginer la spécificité de l'autre et qui fait qu'on s'évertue seulement à lui faire partager des admirations, des sentiments, des valeurs, des conclusions, une évolution qui lui sont étrangers au lieu de l'aider à découvrir ce qui l'exprime, même si c'est choquant, même si ça semble médiocre, même si c'est déroutant.

Confraternellement,

B. Jakobiak,
professeur au lycée Moulay-Idriss Fès (Maroc).

P.S. — Un débat à ce sujet aurait, il me semble, sa place dans l' « U.S. ».

Source : B. Jakobiak, « Pour un professeur de lettres… », *US*, n°17, 15 mai 1968, pp. 40-41.

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Lettres pures et lettres impures. Le témoignage de Jean Verrier

« Moi, quand je suis arrivé au lycée de Rouen, je me souviens d'un type très bien qui m'avait passé un numéro des *Cahiers Pédagogiques*, qui m'a dit, "Vous êtes quoi, vous enseignez quoi ?". Alors moi, "Je suis prof de lettres", je lui ai dit – je ne savais pas trop quoi répondre – "Prof de lettres", et il m'a dit, "Lettres pures ?". J'ai pris ça comme une humiliation. Je ne lui ai pas dit "impures", mais j'aurais pu lui dire. Mais quand il a dit "Lettres pures", j'ai dit "Ah non non non, pas latin ni grec, moi, non non non, modernes", mais je sentais que de sa part - il était sympa le gars – c'était, "Moi je suis installé, je suis légitime, je suis lettres pures…. Vous vous avez votre valise qui est vide, vous ne connaissez même pas le latin ni le grec, vous êtes instituteur, vous êtes instituteur prolongé …." »

Source : Entretien avec Jean Verrier, 24 avril 2003.

DOSSIER STATISTIQUE

A. Le personnel enseignant

1. Sources et précisions méthodologiques

Les données statistiques utilisées dans cette thèse proviennent de trois types de sources :

- les publications synthétiques de l'Insee (*Annuaire statistique*), puis, à partir de 1957, du ministère de l'Éducation nationale (*Informations statistiques*, *Statistiques des enseignements*, *Tableaux de l'éducation nationale*, *Tableaux de l'enseignement et de la formation*, *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*)

- les documents à usage interne produits par les statisticiens du ministère de l'Éducation nationale à compter de 1957. Ces documents, désignés par TS (tableau statistique) dans le corps de la thèse, sont désormais aisément accessibles sur le site Ac'Adoc (http://www.infocentre.education.fr/acadoc/). Ils présentent les résultats directs des enquêtes réalisés auprès des établissements et des services rectoraux.

- pour la période postérieure à 1985, nous avons aussi exploité les données de la base centrale de pilotage du ministère de l'Éducation nationale (tableau transmis par la direction de l'évaluation et de la prospective en 2004, puis accès direct à la base en 2009).

Pour la période sur laquelle porte notre thèse, nous n'avons trouvé aucune donnée sur la ventilation des professeurs de l'enseignement privé. Les données reproduites ci-dessous portent donc exclusivement sur l'enseignement public.

Pour le personnel enseignant, nous avons adopté les principes suivants : lorsqu'il s'agissait d'établir une comparaison entre les professeurs de lettres du second degré général et d'autres catégories (professeurs de l'enseignement professionnel, instituteurs, professeurs d'autres disciplines, etc.), nous nous en sommes tenus aux publications du ministère. En revanche, nous nous sommes efforcée de reconstituer avec précision l'évolution du corps enseignant des PEGC et des professeurs de lettres de type lycée en nous appuyant sur les documents internes des services statistiques.

Les séries présentées ci-dessous appellent quelques remarques. Le territoire concerné est ce que les services statistiques du ministère appellent la « France entière » qui désigne en

réalité la France métropolitaine. L'indépendance de l'Algérie - comptabilisée jusqu'en 1961 dans les statistiques de la France métropolitaine – introduit une rupture qu'il est difficile d'évaluer. Nous n'avons pas retenu les données relatives aux territoires et départements d'outre mer qui n'étaient pas systématiquement disponibles et ne permettaient pas de construire des séries continues.

Les catégories employées par le ministère ont évolué au fil du temps, rendant impossibles la constitution de séries rigoureusement continues. Ces changements résultent à la fois des conditions techniques de collecte et de tri des données, et des représentations en jeu dans la constitution des statistiques (ces effets ont été soulignés au cours de la thèse). Voici les principales variations :

- établissements scolaires : avant 1959, les données concernent les collèges et lycées de l'enseignement classique et moderne, rebaptisés lycées par la réforme Berthoin. En 1962-1963, les statistiques intègrent pour la première fois dans le décompte les professeurs de lycées techniques (ex écoles nationales professionnelles et collèges techniques). Après 1963, le ministère a procédé à des enquêtes séparées sur les collèges d'enseignement secondaire, les lycées, les CEG. Ce découpage prévalut jusqu'à la réforme Haby, qui distinguait d'une part les collèges, d'autre part, les lycées. Sauf autres précisions, les données présentées ci-dessous intègrent ces différents établissements.

- distinction des professeurs de lettres classiques et modernes à partir de 1971

- prise en compte, à partir de la rentrée 1972, des enseignants à temps partiel, qui n'étaient pas systématiquement comptabilisés auparavant (en raison de leur petit nombre)

- introduction, à la rentrée 1976, de la fiche VS09, nouvel outil de recueil des données, proposant une nomenclature beaucoup plus détaillée que les formulaires précédents ; cette nouvelle nomenclature permet de faire figurer des catégories qui n'apparaissaient pas auparavant dans le total des effectifs, en raison de leur profil atypique. Pour plus de cohérence, nous avons rétabli une continuité entre ces différentes périodes en opérant les regroupements qui s'imposaient (élèves professeurs de CPR rattachés aux certifiés,

- variations dans le décompte des maîtres auxiliaires, responsable du décrochage observé entre 1975 et 1976. Nous avons choisi de faire apparaître sur tout la période la proportion des délégués rectoraux (regroupant adjoints d'enseignement, instituteurs, contractuels et maîtres auxiliaires), dénomination que l'administration cesse d'utiliser à partir de 1972, suite à l'adoption de différents décrets fixant le statut des personnels enseignant, mais qui correspond toujours à une réalité : celle des maîtres n'ayant pas les qualifications et les titres exigés normalement par l'occupation du poste. Ces résultats sont cependant à manipuler avec prudence en ce qui concerne la catégorie des maîtres-auxiliaires, qui par son importance supplante rapidement les autres catégories de délégués rectoraux. En effet, à partir de 1971, une enquête annuelle effectuée cette fois auprès des services académiques et non plus des établissements, vise à recenser dans le détail les maîtres-auxiliaires et à en préciser les caractéristiques en termes d'ancienneté, de diplôme, etc. Les résultats obtenus à partir de cette enquête diffèrent sensiblement de ceux renvoyés par l'enquête menée auprès des établissements. Ceci s'explique probablement par le fait que l'enquête académique, effectuée plus tardivement dans l'année scolaire (novembre), pouvait tenir compte des recrutements intervenus après la rentrée. D'autre part, elle intégrait non seulement les maîtres auxiliaires sur poste fixe, mais également les maîtres assurant des suppléances, et, à partir de 1978 les maîtres auxiliaires en surnombre. Or, les établissements semblent n'avoir systématiquement renvoyé de données qu'au sujet des maîtres auxiliaires sur poste fixe, les autres catégories n'étant, semble-t-il qu'inégalement comptabilisées. Il n'a malheureusement pas été possible de constituer une série continue à partir de cette enquête. En effet, la synthèse nationale de cette enquête ne figure pas dans la liste des tableaux statistiques pour la période 1972-1975. D'autre part, pour les années 1971, 1975 et 1976, les données communiquées par l'académie de Versailles n'étaient pas suffisamment précises pour permettre une ventilation par discipline valable pour l'ensemble de la France métropolitaine. Enfin, le comptage, à partir de 1978, des maîtres-auxiliaires en surnombre introduisit une nouvelle rupture dans la série.

Exception faite d'une enquête détaillée – analysée au chapitre III – sur le service d'enseignement des PEGC, il est impossible de connaître avec précision le pourcentage des

PEGC lettres exerçant effectivement en français : nous les avons donc tous comptabilisés, bien que cela ne corresponde pas à la réalité des services d'enseignement. Ceci contribue à expliquer la chute nette du nombre total de professeurs de français dans les filières du second degré général (lettres classiques, lettres modernes, PEGC à valence lettres (1971-2003), à partir de la fin des années 1980. L'intégration des PEGC-lettres dans le corps des certifiés (grâce aux concours internes, aux listes d'aptitudes, ou aux mesures d'intégration exceptionnelles) entraîna l'augmentation du nombre de certifiés de lettres classiques ou modernes dans des proportions bien inférieures, puisque tous les PEGC lettres n'assuraient pas un enseignement de français, et que ceux qui assuraient effectivement un enseignement de français, ne lui consacraient qu'une partie de leurs horaires. Malgré ces réserves, il semblait intéressant de confronter l'évolution globale de ces deux populations.

Les tableaux ci-dessous récapitulent les évolutions générales du groupe des professeurs de français. Les données ponctuellement citées dans le corps de la thèse (ventilation par catégorie, sexe, établissement etc.) résultent de l'exploitation de la base de données constituée à partir des statistiques ministérielles.

2. Données statistiques

Sauf précisions contraires, les tableaux ci-dessous concernent l'enseignement public sur le territoire métropolitain.

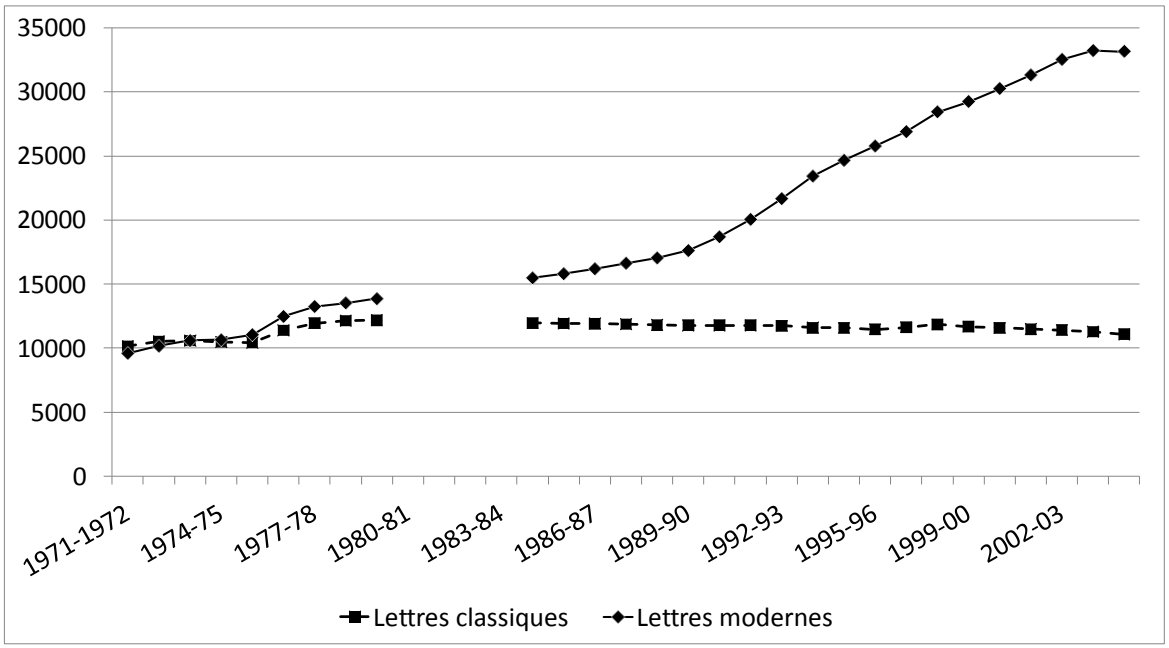
Tableau 83 Poids des professeurs de lettres, titulaires et non titulaires, dans la population des professeurs de type lycée (1950-1980)

Année	Toutes disciplines	Professeurs de lettres		Professeurs de mathématiques	
	Effectif total	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
1950-1951	19022	5000	26,3%	2529	13,3%
1959-1960	30455	7786	25,6%	4120	13,5%
1969-1970	81912	18222	22,2%	11084	13,5%
1979-1980	115363	26034	22,6%	16808	14,6%

France entière – Enseignement public

Professeurs de type lycée, disciplines générales, titulaires et non titulaires. Après 1960, les professeurs des lycées techniques sont inclus dans les statistiques.
Sources : professeurs de lettres, voir annexe méthodologique ; « Évolution des personnels enseignants dans les lycées classiques et modernes du second degré public, par grade et discipline de 1950-51 à 1958-59 », TS n°497, décembre 1960 ; « Personnel enseignant des enseignements classiques et modernes. Public. 1959-1960 », TS n°624, mars 1961 ; *SE.1971.3.1.*, 1971 ; *SE 1981 3.1*, 1981.

Graphique 17 Évolution des effectifs des professeurs de lettres classiques et lettres modernes, toutes catégories confondues (1971-2003)



France entière. Enseignement public. Hommes et femmes. Titulaires et non titulaires.

Tableau 84 Effectifs des professeurs de lettres de type lycée, titulaires et non titulaires (1950-2003)

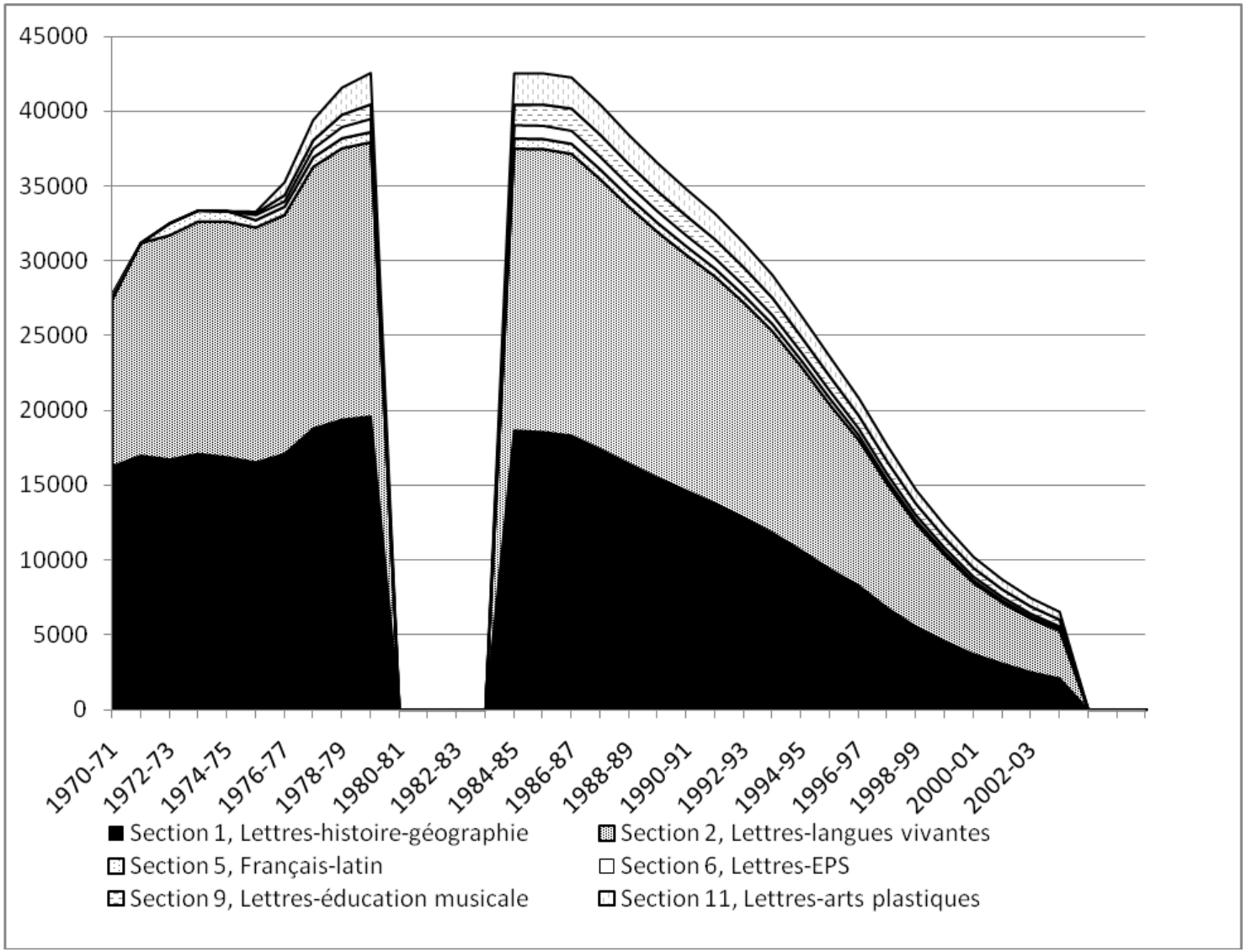
Année	Effectif
1950-51	5000
1951-52	5151
1952-53	5200
1953-54	5285
1954-55	5501
1955-56	5781
1956-57	6257
1957-58	6735
1958-59	7256
1959-60	7786
1960-61	8409
1961-62	9391
1962-63	11930
1963-64	12937
1964-65	13580
1965-66	14247
1966-67	14942
1967-68	15588
1968-69	17019
1969-70	18222
1970-71	19082
1971-72	19745
1972-73	20682
1973-74	21164
1974-75	21127
1975-76	21481
1976-77	23862
1977-78	25194
1978-79	25662
1979-80	26034
1980-81	23247
1981-82	23234
1982-83	23495
1983-84	23595
1984-85	27432
1985-86	27735
1986-87	28096
1987-88	28493
1988-89	28838
1989-90	29383
1990-91	30459
1991-92	31821
1992-93	33404
1993-94	35005
1994-95	36235
1995-96	37231
1996-97	38512
1997-98	40284
1998-99	40918
1999-2000	41839
2000-01	42798
2001-02	43943
2002-03	44496
2003-04	44237

France entière – Enseignement public.
France métropolitaine.

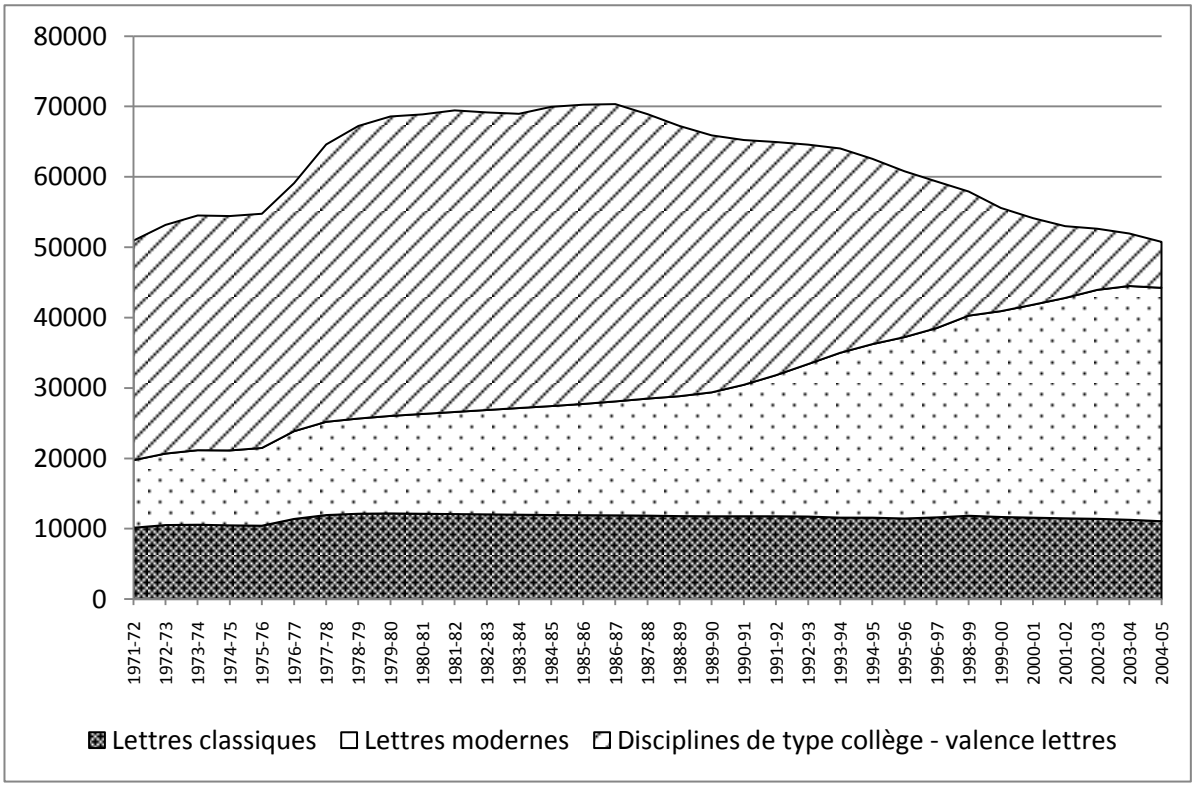
Tableau 85 Personnel enseignant sur postes de PEGC à valence lettres (1967-2003)

Année	Effectifs
1967-68	20847
1968-69	23007
1969-70	25475
1970-71	27792
1971-72	31195
1972-73	32494
1973-74	33351
1974-75	33305
1975-76	33279
1976-77	35240
1977-78	39409
1978-79	41569
1979-80	42550
1980-81	38695
1981-82	38960
1982-83	38444
1983-84	38009
1984-85	42516
1985-86	42523
1986-87	42245
1987-88	40426
1988-89	38395
1989-90	36515
1990-91	34778
1991-92	33133
1992-93	31178
1993-94	29031
1994-95	26330
1995-96	23569
1996-97	20830
1997-98	17633
1998-99	14667
1999-2000	12300
2000-01	10199
2001-02	8691
2002-03	7453
2003-04	6528

Graphique 18 Enseignants sur postes de PEGC à valence lettres : répartition par section (1967-2003)



Graphique 20 Professeurs de français dans les filières du second degré général : lettres classiques, lettres modernes, PEGC à valence lettres (1971-2003)



Graphique 21 La féminisation des professeurs de lettres, type lycée, titulaires et non-titulaires (1950-1980)

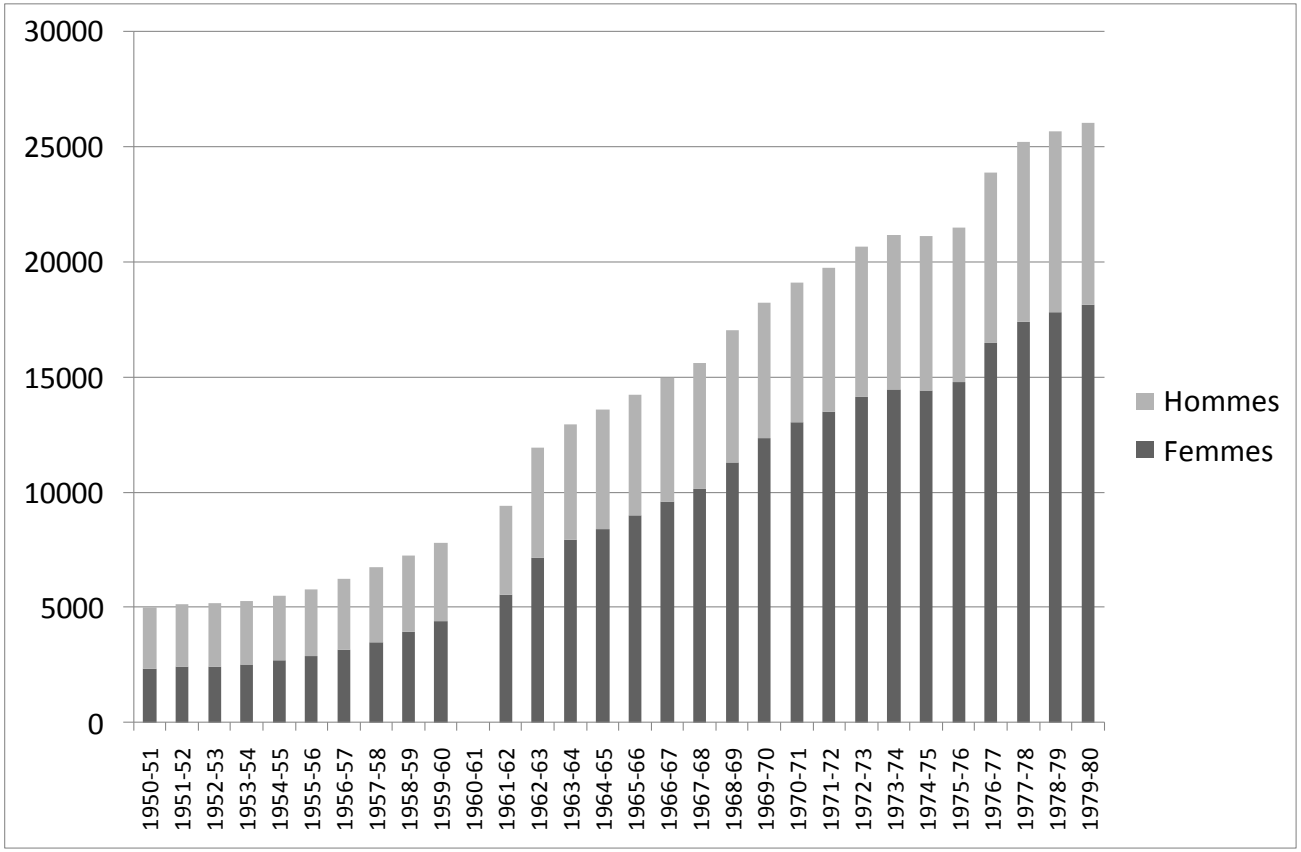


Tableau 86 La féminisation des professeurs de lettres classiques et modernes par catégorie (1950-1980)

Toutes catégories	
1950-51	46,4%
1951-52	46,8%
1952-53	47,0%
1953-54	47,9%
1954-55	48,8%
1955-56	49,8%
1956-57	50,8%
1957-58	51,9%
1958-59	54,5%
1959-60	56,5%
1960-61	0,0%
1961-62	59,3%
1962-63	60,1%
1963-64	61,5%
1964-65	62,0%
1965-66	63,3%
1966-67	64,2%
1967-68	65,0%
1968-69	66,3%
1969-70	67,7%
1970-71	68,2%
1971-72	68,3%
1972-73	68,5%
1973-74	68,3%
1974-75	68,3%
1975-76	68,7%
1976-77	69,0%
1977-78	69,1%
1978-79	69,5%
1979-80	69,7%

Agrégés et assimilés	
1950-51	42,11%
1951-52	41,46%
1952-53	41,76%
1953-54	42,55%
1954-55	43,63%
1955-56	44,27%
1956-57	46,18%
1957-58	46,27%
1958-59	47,64%
1959-60	48,14%
1960-61	0
1961-62	50,96%
1962-63	51,91%
1963-64	53,94%
1964-65	53,83%
1965-66	54,89%
1966-67	55,51%
1967-68	55,69%
1968-69	56,34%
1969-70	57,31%
1970-71	58,51%
1971-72	58,48%
1972-73	58,70%
1973-74	59,29%
1974-75	59,41%
1975-76	59,79%
1976-77	58,70%
1977-78	60,16%
1978-79	60,56%
1979-80	61,10%

Toutes catégories	
1950-51	46,4%
1951-52	46,8%
1952-53	47,0%
1953-54	47,9%
1954-55	48,8%
1955-56	49,8%
1956-57	50,8%
1957-58	51,9%
1958-59	54,5%
1959-60	56,5%
1960-61	0,0%
1961-62	59,3%
1962-63	60,1%
1963-64	61,5%
1964-65	62,0%
1965-66	63,3%
1966-67	64,2%
1967-68	65,0%
1968-69	66,3%
1969-70	67,7%
1970-71	68,2%
1971-72	68,3%
1972-73	68,5%
1973-74	68,3%
1974-75	68,3%
1975-76	68,7%
1976-77	69,0%
1977-78	69,1%
1978-79	69,5%
1979-80	69,7%

Certifiés	
1950-51	45,63%
1951-52	45,67%
1952-53	47,12%
1953-54	48,07%
1954-55	48,86%
1955-56	48,97%
1956-57	49,35%
1957-58	51,11%
1958-59	54,01%
1959-60	56,14%
1960-61	0
1961-62	58,51%
1962-63	59,91%
1963-64	61,05%
1964-65	61,91%
1965-66	62,63%
1966-67	63,39%
1967-68	63,38%
1968-69	64,12%
1969-70	66,18%
1970-71	67,09%
1971-72	67,66%
1972-73	68,55%
1973-74	68,67%
1974-75	69,01%
1975-76	69,68%
1976-77	69,82%
1977-78	70,02%
1978-79	70,47%
1979-80	70,62%

Toutes catégories	
1950-51	46,4%
1951-52	46,8%
1952-53	47,0%
1953-54	47,9%
1954-55	48,8%
1955-56	49,8%
1956-57	50,8%
1957-58	51,9%
1958-59	54,5%
1959-60	56,5%
1960-61	nd
1961-62	59,3%
1962-63	60,1%
1963-64	61,5%
1964-65	62,0%
1965-66	63,3%
1966-67	64,2%
1967-68	65,0%
1968-69	66,3%
1969-70	67,7%
1970-71	68,2%
1971-72	68,3%
1972-73	68,5%
1973-74	68,3%
1974-75	68,3%
1975-76	68,7%
1976-77	69,0%
1977-78	69,1%
1978-79	69,5%
1979-80	69,7%

AE, CE, auxiliaires, instituteurs contractuels	
1950-51	59,03%
1951-52	61,72%
1952-53	61,10%
1953-54	64,15%
1954-55	64,53%
1955-56	68,64%
1956-57	71,36%
1957-58	69,17%
1958-59	70,60%
1959-60	76,14%
1960-61	nd
1961-62	72,48%
1962-63	67,98%
1963-64	68,07%
1964-65	67,64%
1965-66	69,68%
1966-67	70,73%
1967-68	73,24%
1968-69	74,52%
1969-70	75,60%
1970-71	75,51%
1971-72	76,35%
1972-73	76,57%
1973-74	76,74%
1974-75	77,62%
1975-76	78,22%
1976-77	79,36%
1977-78	78,80%
1978-79	78,82%
1979-80	79,57%

B. Les concours de recrutement

1. Sources et précisions méthodologiques

Diverses sources ont été utilisées pour reconstituer les statistiques des concours : liste des agrégés établie par André Chervel (site du Service d'histoire de l'éducation de l'INRP,http://www.inrp.fr/she/chervel_laureats.htm), publications statistiques du ministère de l'Éducation nationale, tableaux récapitulatifs mis en ligne sur le site Ac'Adoc, et, pour la période antérieure à 1957, rapports de jurys et tableaux publiés dans *Le Certifié* et *L'agrégé* lorsque les rapports n'ont pu être retrouvés. Pour certaines sessions, les données restent lacunaires. D'autre part, les données retrouvées dans ces différentes sources ne sont pas toujours concordantes, en raison des cas particuliers qui sont parfois traités de manière différentes (listes supplémentaires, admis au CAPES par décision du jury d'agrégation, admis à titre étranger etc.). Nous nous sommes efforcés de clarifier les choix opérés et d'établir des séries cohérentes.

Quand c'était possible, les séries ont été élargies en amont et en aval de la période étudiée au cours de cette recherche, pour mettre en lumière les évolutions de long terme, mais nous n'avons pas fait figurer les données relatives aux concours internes créés en 1987 (CAPES) et 1989 (agrégation), dont il n'est pas question dans le corps de l'ouvrage.

L'organisation de sessions spéciales à la sortie de la guerre introduit une discontinuité dans les séries de données. D'autre part, il n'est pas toujours possible de trouver des données précises pour l'immédiat après-guerre : les statistiques publiées par le BUS pour cette période sont peu détaillées, et les rapports n'ont pu tous être retrouvés (seuls certains d'entre eux ont été publiés dans *L'Éducation nationale*). Certaines séries ne commencent donc qu'en 1947. Compte tenu des chevauchements entre le CAEC, le CAPES ancien régime et le CAPES nouveau régime, et des distorsions qu'ils engendrent dans les séries de données, nous ne traitons pas ici de la période 1951-1953. Pour le CAPES nouveau régime, ne sont ici prises en compte que les épreuves théoriques – dites encore épreuves d'admission en CPR.

2. Données statistiques

* La politique du recrutement : profil des postes ouverts aux concours littéraires

Les postes ouverts aux concours sont fixés chaque année par arrêté. De 1969 à 1975, le ministère de l'Éducation nationale a fixé un quota global de postes pour chaque section des CAPES, sans préciser de ventilation a priori entre concours masculins et féminins. L'agrégation de grammaire est devenue mixte en 1974, les autres concours en 1976.

Ne sont pas comptabilisés dans les tableaux ci-dessous les postes spécifiquement ouverts pour l'outre mer aux agrégations littéraires entre 1955 et 1962, pas plus que les postes réservés à l'enseignement technique à la session spéciale du CAPES organisée en septembre 1956. Entre 1956 et 1957, on a fait figurer la session spéciale du CAPES de septembre 1956.

Les données manquent pour les années 1957 (agrégation de grammaire, hommes ; agrégation de lettres, femmes ; CAPES lettres modernes, hommes et femmes) ; 1958 (CAPES de lettres classiques femmes ; CAPES de lettres modernes, hommes et femmes) et 1959 (CAPES de lettres classiques, hommes et femmes).

Tableau 87 Postes ouverts aux CAEC et agrégations littéraires (1947-1950)

Année	CAEC	Agrégation
1947	68	72
1948	56	71
1949	90	80
1950	54	65

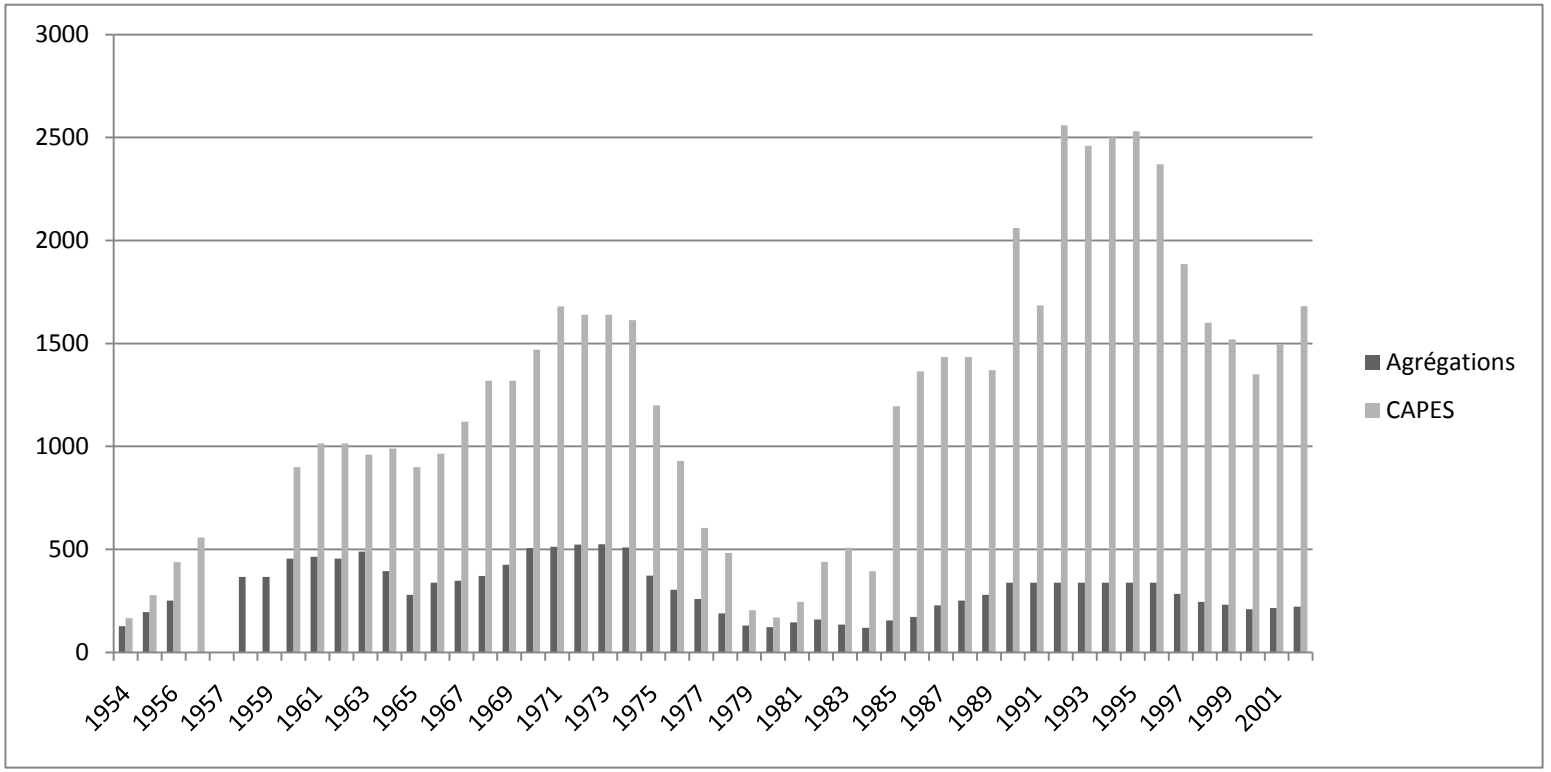
CAEC de lettres classiques et modernes ; agrégation de lettres et de grammaire. Concours masculins et féminins

Tableau 88 Postes ouverts aux CAPES et agrégations littéraires 1954-2002

Année	Agrégations	CAPES
1954	127	166
1955	195	278
1956	252	438
1956 septembre	0	558
1957	nd	nd
1958	367	nd
1959	366	nd
1960	455	900
1961	465	1015
1962	455	1015
1963	490	960
1964	395	990
1965	280	900
1966	338	965
1967	348	1120
1968	371	1320
1969	426	1320
1970	507	1470
1971	513	1680
1972	524	1640
1973	525	1640
1974	510	1613
1975	373	1200
1976	305	930
1977	260	605
1978	189	483
1979	131	205
1980	122	170
1981	146	245
1982	160	440
1983	135	508
1984	120	395
1985	156	1195
1986	173	1365
1987	228	1434
1988	252	1434
1989	280	1370
1990	339	2060
1991	339	1685
1992	339	2560
1993	339	2460
1994	339	2500
1995	339	2530
1996	339	2370
1997	285	1885
1998	245	1600
1999	231	1520
2000	210	1350
2001	216	1495
2002	222	1681

CAPES de lettres classiques et modernes ; agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes ; concours masculins et féminins puis concours mixtes. Concours internes non compris.

Graphique 22 Postes ouverts aux CAPES et agrégations littéraires 1954-2002



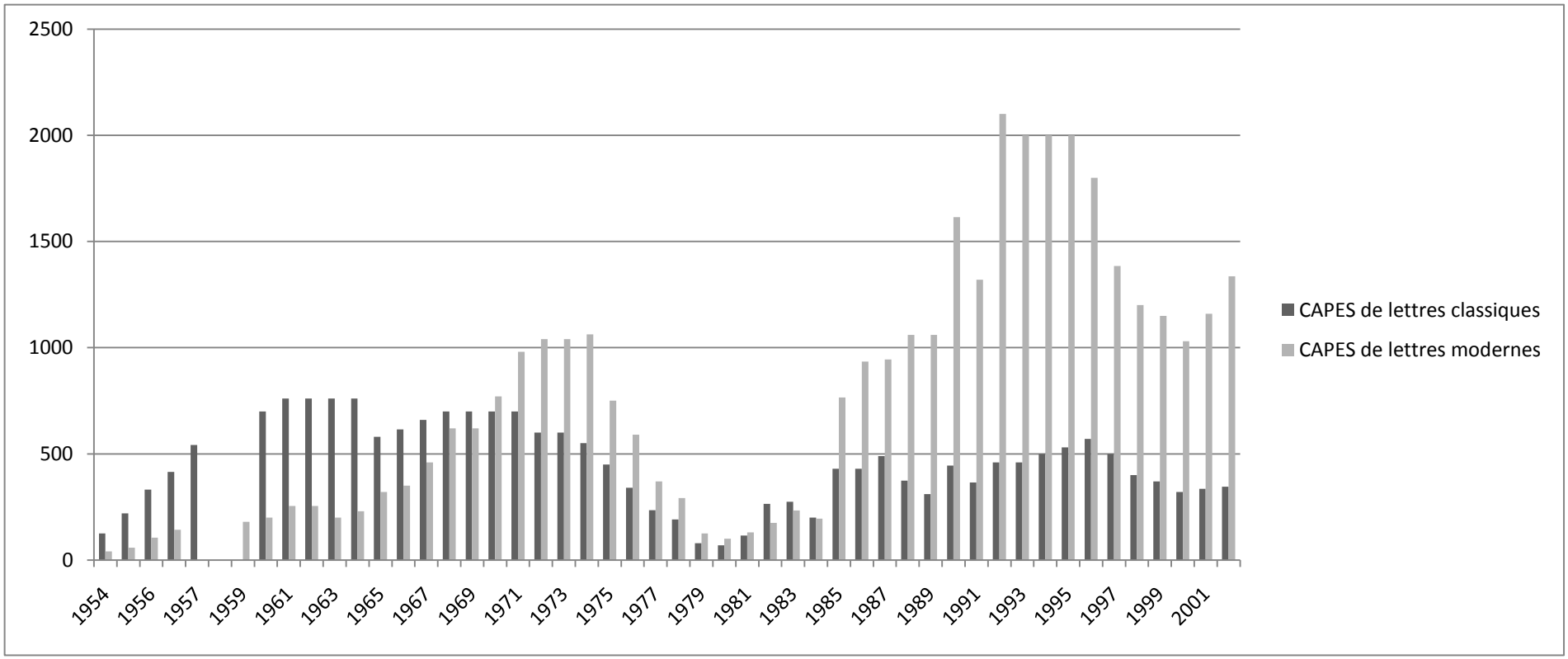
CAPES de lettres classiques et modernes ; agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes ; concours masculins et féminins puis mixtes. Concours internes non compris.

Tableau 89 Postes ouverts aux CAPES de lettres classiques et modernes 1954-2002

Année	CAPES de lettres classiques	CAPES de lettres modernes
1954	125	41
1955	220	58
1956	332	106
1956 sept	415	143
1957	542	nd
1958	nd	nd
1959	nd	180
1960	700	200
1961	760	255
1962	760	255
1963	760	200
1964	760	230
1965	580	320
1966	615	350
1967	660	460
1968	700	620
1969	700	620
1970	700	770
1971	700	980
1972	600	1040
1973	600	1040
1974	550	1063
1975	450	750
1976	340	590
1977	235	370
1978	191	292
1979	80	125
1980	70	100
1981	115	130
1982	265	175
1983	274	234
1984	200	195
1985	430	765
1986	430	935
1987	490	944
1988	374	1060
1989	310	1060
1990	445	1615
1991	365	1320
1992	460	2100
1993	460	2000
1994	500	2000
1995	530	2000
1996	570	1800
1997	500	1385
1998	400	1200
1999	370	1150
2000	320	1030
2001	335	1160
2002	345	1336

CAPES de lettres classiques et modernes ; concours masculins et féminins puis mixtes. Concours internes non compris.

Graphique 23 Postes ouverts aux CAPES de lettres classiques et modernes 1954-2002



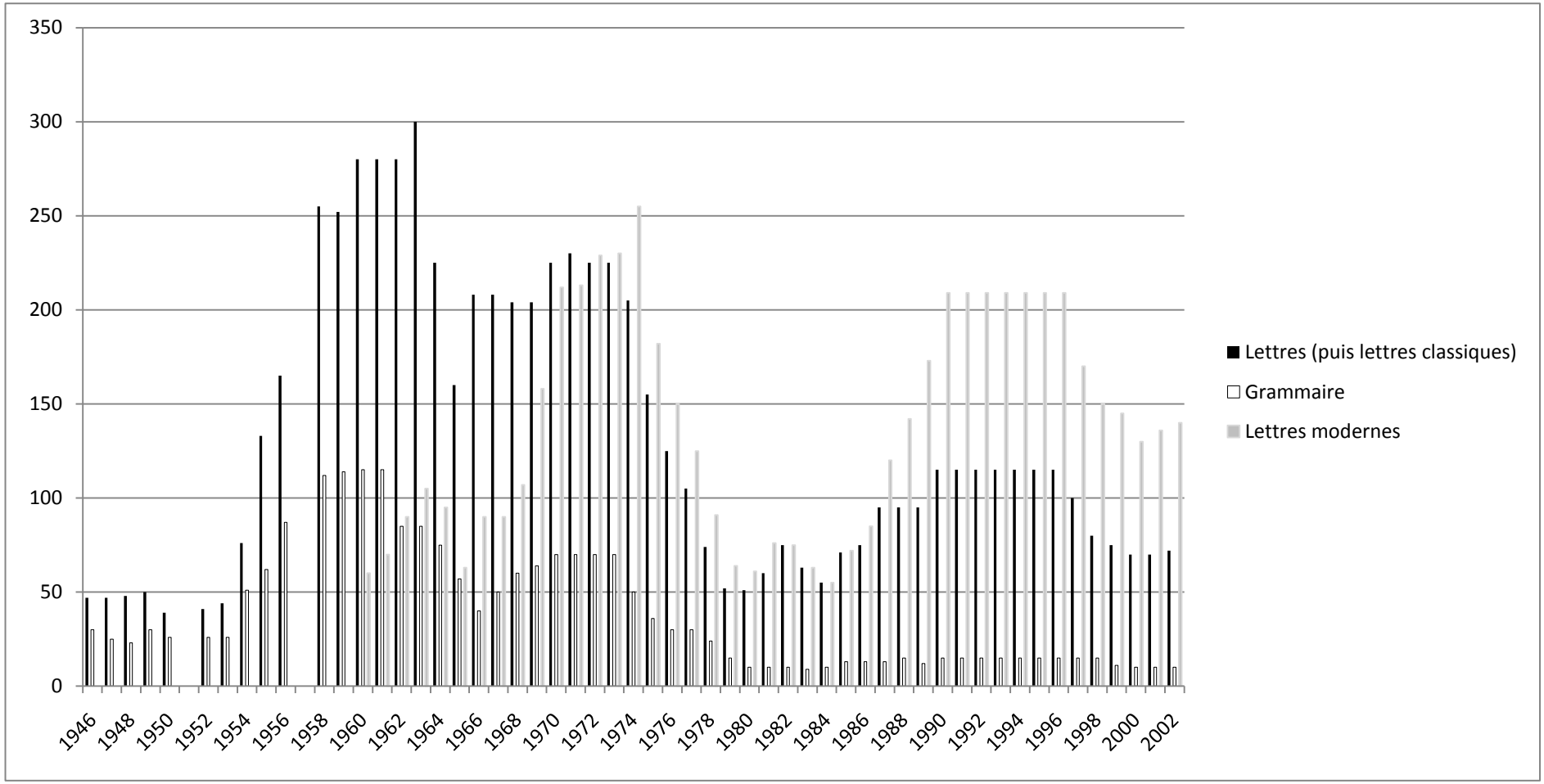
CAPES de lettres classiques et modernes ; concours masculins et féminins puis mixtes. Concours internes non compris.

Tableau 90 Postes ouverts aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes (1946-2002)

Année	Lettres (classiques)	Grammaire	Lettres modernes
1946	47	30	0
1947	47	25	0
1948	48	23	0
1949	50	30	0
1950	39	26	0
1951	0	0	0
1952	41	26	0
1953	44	26	0
1954	76	51	0
1955	133	62	0
1956	165	87	0
1957	nd	nd	0
1958	255	112	0
1959	252	114	0
1960	280	115	60
1961	280	115	70
1962	280	85	90
1963	300	85	105
1964	225	75	95
1965	160	57	63
1966	208	40	90
1967	208	50	90
1968	204	60	107
1969	204	64	158
1970	225	70	212
1971	230	70	213
1972	225	70	229
1973	225	70	230
1974	205	50	255
1975	155	36	182
1976	125	30	150
1977	105	30	125
1978	74	24	91
1979	52	15	64
1980	51	10	61
1981	60	10	76
1982	75	10	75
1983	63	9	63
1984	55	10	55
1985	71	13	72
1986	75	13	85
1987	95	13	120
1988	95	15	142
1989	95	12	173
1990	115	15	209
1991	115	15	209
1992	115	15	209
1993	115	15	209
1994	115	15	209
1995	115	15	209
1996	115	15	209
1997	100	15	170
1998	80	15	150
1999	75	11	145
2000	70	10	130
2001	70	10	136
2002	72	10	140

Agrégations féminines et masculines, puis agrégations mixtes de lettres (classiques), grammaire et lettres modernes ; concours externes exclusivement.

Graphique 24 Postes ouverts aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes (1946-2002)



Agrégations féminines et masculines, puis agrégations mixtes de lettres (classiques), grammaire et lettres modernes ; concours externes exclusivement.

Tableau 91 Postes ouverts aux CAPES littéraires féminins et masculins (1954-1968)

Année	CAPES masculins	CAPES féminins
1954	91	75
1955	151	127
1956	268	170
1956 sept.	335	223
1957	nd	nd
1958	nd	nd
1959	nd	nd
1960	430	470
1961	480	535
1962	480	535
1963	480	480
1964	480	510
1965	400	500
1966	480	485
1967	565	555
1968	660	660

CAPES de lettres classiques et modernes, féminins et masculins.

Graphique 25 Postes ouverts aux CAPES littéraires féminins et masculins (1954-1968)

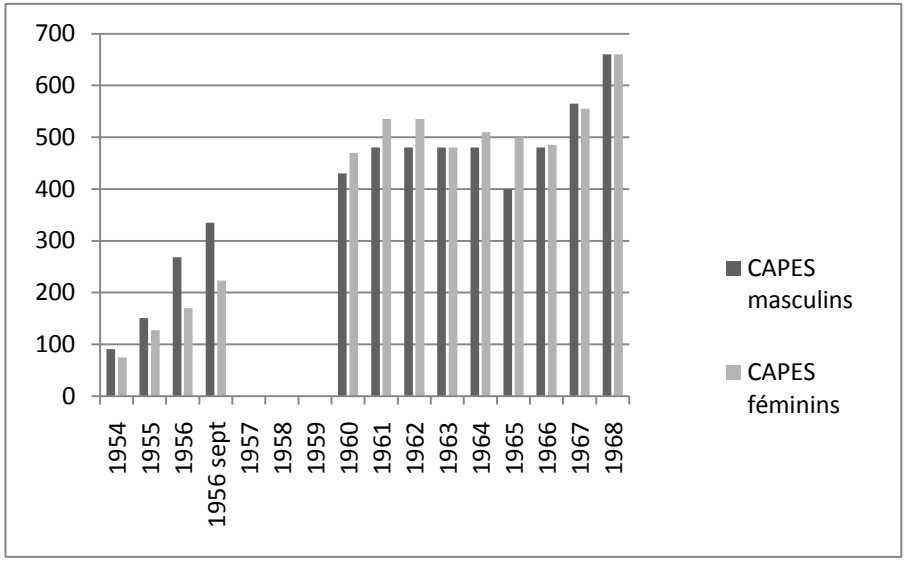
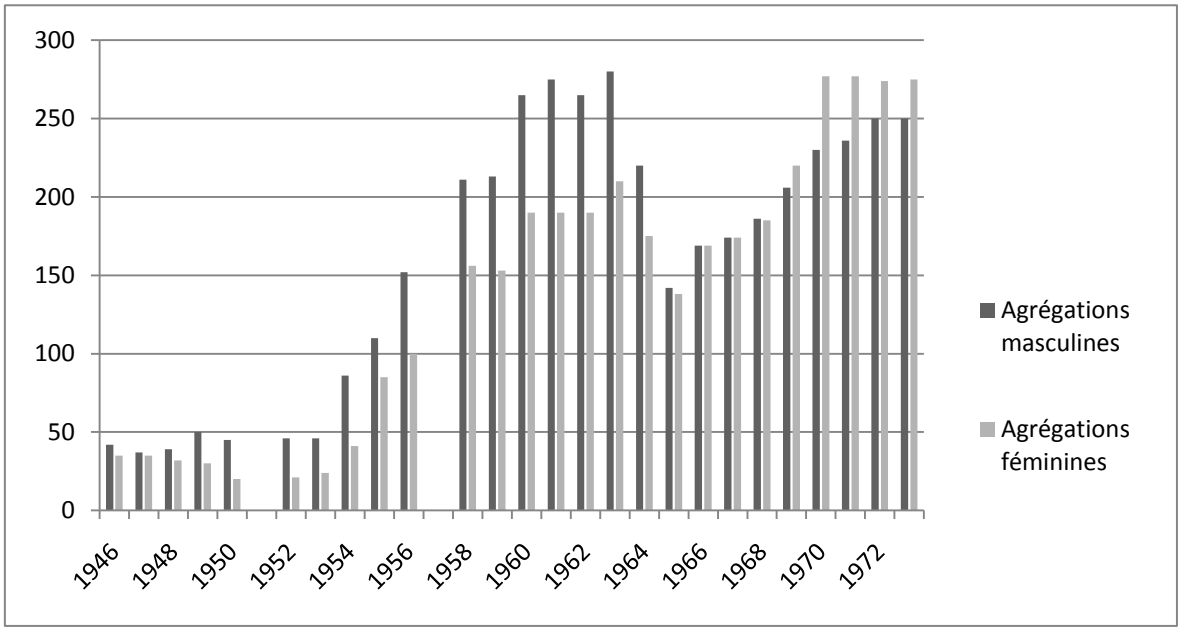


Tableau 92 Postes ouverts aux agrégations littéraires féminines et masculines (1946-1973)

Année	Agrégations masculines	Agrégations féminines
1946	42	35
1947	37	35
1948	39	32
1949	50	30
1950	45	20
1951	0	0
1952	46	21
1953	46	24
1954	86	41
1955	110	85
1956	152	100
1957	nd	nd
1958	211	156
1959	213	153
1960	265	190
1961	275	190
1962	265	190
1963	280	210
1964	220	175
1965	142	138
1966	169	169
1967	174	174
1968	186	185
1969	206	220
1970	230	277
1971	236	277
1972	250	274
1973	250	275

Agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes (à partir de 1960).

Graphique 26 Postes ouverts aux agrégations littéraires féminines et masculines (1946-1973)



Agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes (à partir de 1960).

* Le vivier : profil des candidats aux concours littéraires

Nous avons retenu ici le total des candidats inscrits aux concours. Le tableau 12 fait exception : le total des candidats inscrits n'étant pas disponible pour cette période, nous proposons une comparaison du nombre de candidats ayant effectivement composé lors des épreuves écrites du CAPES (ne sont donc pas comptabilisés dans ce tableau les candidats normaliens ou ipésiens, dispensés des épreuves écrites).

Tableau 93 Candidats ayant composé aux épreuves écrites des CAPES de lettres classiques et modernes (1954-1959)

Année	Lettres classiques	Lettres modernes
1954	807	110
1955	854	135
1956	828	205
1956 (septembre)	nd	nd
1957	522	184
1958	476	139
1959	nd	137

CAPES de lettres classiques et modernes, hommes et femmes.

Tableau 94 Candidats inscrits aux CAPES : lettres classiques et lettres modernes : 1960-2000

Année	CAPES lettres classiques	CAPES lettres modernes
1960	413	293
1961	510	416
1962	436	442
1963	473	540
1964	554	771
1965	793	1128
1966	869	1414
1967	1017	2055
1968	1405	2776
1969	1873	3750
1970	1971	4860
1971	2309	6489
1972	2536	8213
1973	2766	9249
1974	2715	9338
1975	2533	9208
1976	2376	8640
1977	2227	7571
1978	2106	6735
1979	1890	5599
1980	1677	4541
1981	1532	3824
1982	1580	4930
1983	1342	4437
1984	1012	3818
1985	910	3518
1986	982	4876
1987	687	4127
1988	715	4372
1989	738	5119
1990	615	4436
1991	632	4505
1992	465	3963
1993	472	4395
1994	492	5273
1995	561	6386
1996	645	7337
1997	700	8046
1998	676	8073
1999	777	8249
2000	848	7542

CAPES de lettres classiques et modernes. Concours masculins et féminins, puis concours mixtes. Concours internes non compris.

Le tableau et le graphique ci-contre agrègent deux catégories de candidats : les candidats inscrits au concours normal et les candidats dispensés des épreuves écrites (normaliens, et de 1958 à 1982, élèves des IPES puis des Centres de recrutement d'élèves professeurs).

.

Graphique 27 Candidats inscrits aux CAPES: lettres classiques et lettres modernes 1960-2000

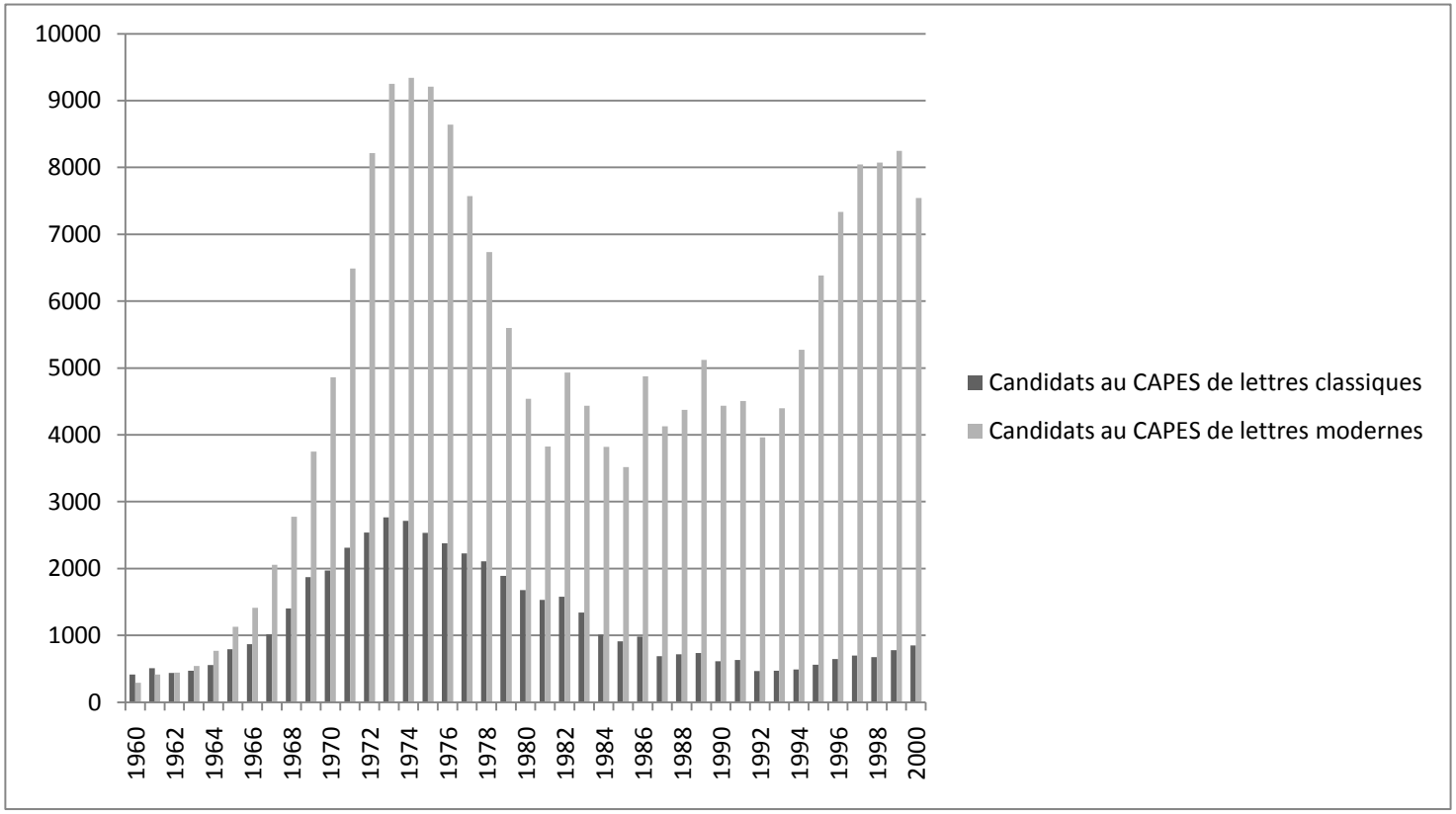
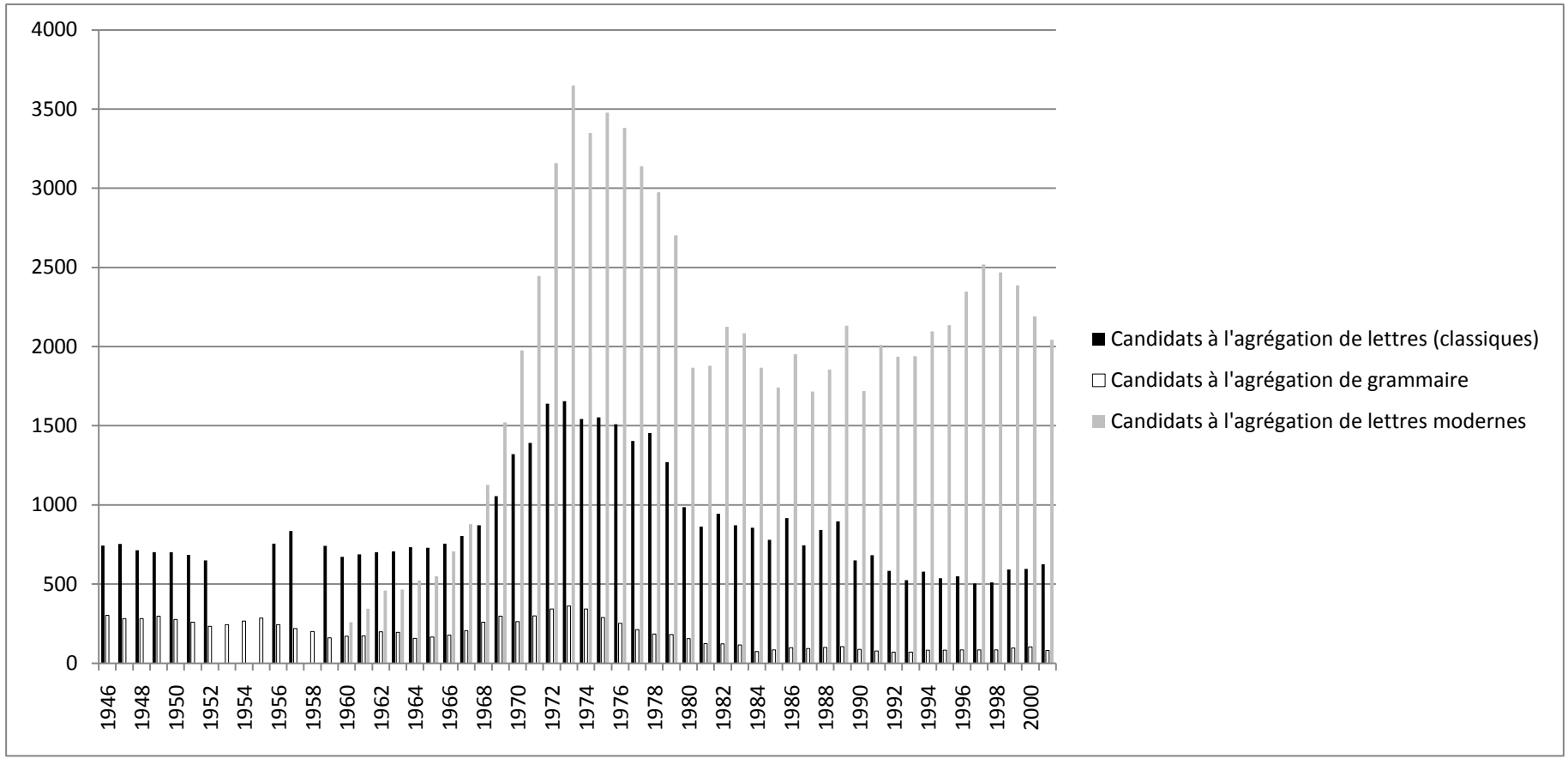


Tableau 95 Candidats inscrits aux agrégations de lettres classiques, lettres modernes et grammaire (1946-2001)

Année	Candidat(e)s à l'agrégation de lettres (classiques)	Candidat(e)s à l'agrégation de grammaire	Candidat(e)s à l'agrégation de lettres modernes
1946	743	302	so
1947	754	281	so
1948	714	282	so
1949	702	298	so
1950	701	277	so
1951	684	260	so
1952	649	234	so
1953	nd	244	so
1954	nd	266	so
1955	nd	285	so
1956	756	243	so
1957	835	220	so
1958	nd	200	so
1959	742	161	so
1960	672	171	260
1961	688	173	345
1962	702	199	458
1963	706	195	465
1964	733	157	522
1965	730	165	549
1966	755	177	707
1967	804	205	878
1968	872	260	1127
1969	1055	298	1522
1970	1321	263	1975
1971	1391	299	2446
1972	1640	342	3158
1973	1655	362	3649
1974	1543	342	3349
1975	1552	288	3477
1976	1510	252	3382
1977	1404	213	3140
1978	1454	185	2974
1979	1270	181	2703
1980	985	156	1867
1981	863	124	1878
1982	945	123	2125
1983	872	115	2083
1984	856	73	1867
1985	780	84	1741
1986	916	98	1951
1987	745	92	1716
1988	842	99	1855
1989	896	105	2132
1990	650	87	1719
1991	682	77	2011
1992	584	71	1936
1993	524	71	1939
1994	578	82	2096
1995	537	82	2135
1996	549	84	2346
1997	503	85	2518
1998	511	84	2469
1999	592	97	2386
2000	596	103	2190
2001	625	81	2043

Concours masculins et féminins puis concours mixtes (1974 pour l'agrégation de grammaire, 1976 pour les deux autres agrégations). Concours internes non compris.

Graphique 28 Candidats inscrits aux agrégations de lettres (classiques), lettres modernes et grammaire (1946-2001)

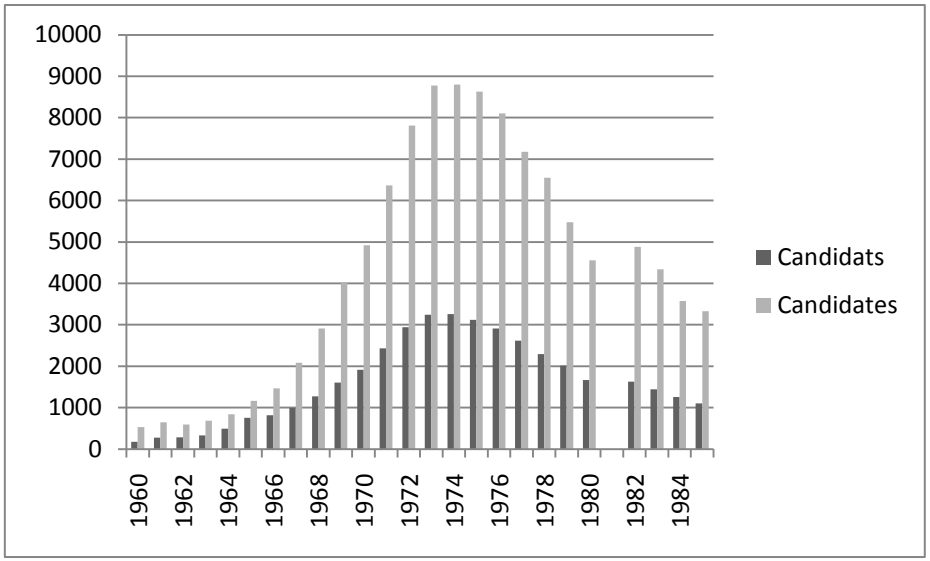


Concours masculins et féminins puis concours mixtes (1974 pour l'agrégation de grammaire, 1976 pour les deux autres agrégations). Concours internes non compris.

Tableau 96 Candidats inscrits aux CAPES de lettres classiques et modernes: hommes et femmes 1960-1985

Année	Hommes	Femmes	Proportion de femmes
1960	178	528	74,8%
1961	279	647	69,9%
1962	285	593	67,5%
1963	332	681	67,2%
1964	489	836	63,1%
1965	758	1163	60,5%
1966	814	1469	64,3%
1967	992	2080	67,7%
1968	1269	2912	69,6%
1969	1602	4021	71,5%
1970	1914	4917	72,0%
1971	2431	6367	72,4%
1972	2939	7810	72,7%
1973	3241	8774	73,0%
1974	3256	8797	73,0%
1975	3116	8625	73,5%
1976	2911	8105	73,6%
1977	2619	7179	73,3%
1978	2290	6551	74,1%
1979	2015	5474	73,1%
1980	1664	4554	73,2%
1981	nd	nd	nd
1982	1626	4884	75,0%
1983	1442	4337	75,0%
1984	1257	3573	74,0%
1985	1101	3327	75,1%

Graphique 29 Candidats inscrits aux CAPES de lettres classiques et modernes: hommes et femmes (1960-1985)



CAPES de lettres classiques et modernes, hommes et femmes puis mixtes à partir de 1976. Le tableau et le graphique ci-contre agrègent deux catégories de candidats : les candidats inscrits au concours normal et les candidats dispensés des épreuves écrites (normaliens, et de 1958 à 1982, élèves des IPES puis des Centres de recrutement d'élèves professeurs).

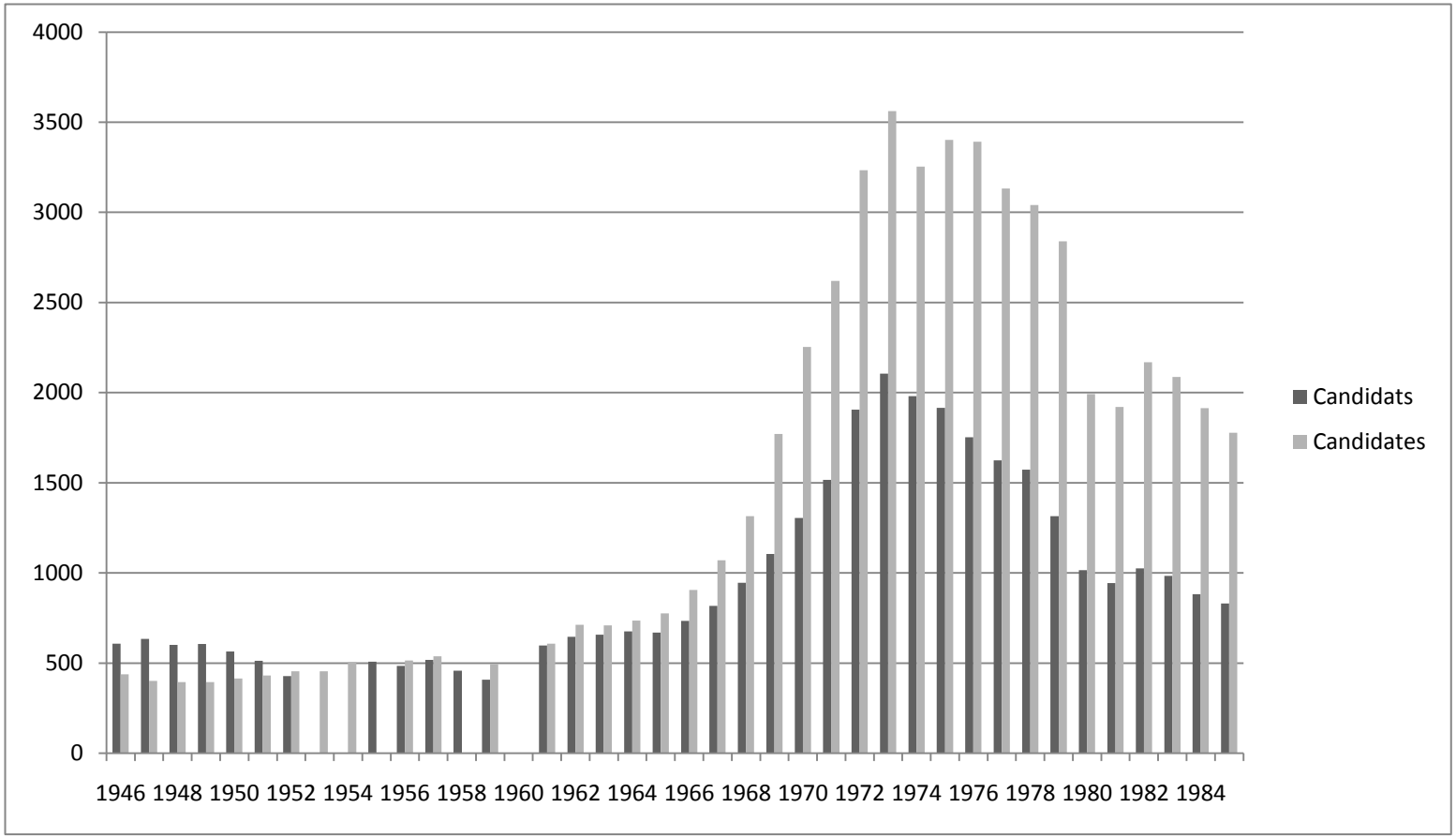
Tableau 97 Candidats inscrits aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes : hommes et femmes (1946-1985)

Année	Hommes	Femmes	Proportion de femmes
1946	608	437	41,8%
1947	634	401	38,7%
1948	601	395	39,7%
1949	606	394	39,4%
1950	564	414	42,3%
1951	513	431	45,7%
1952	428	455	51,5%
1953	nd	455	nd
1954	nd	506	nd
1955	508	nd	nd
1956	484	515	51,6%
1957	518	537	50,9%
1958	457	nd	nd
1959	408	495	54,8%
1960	nd	nd	nd
1961	598	608	50,4%
1962	646	713	52,5%
1963	657	709	51,9%
1964	676	736	52,1%
1965	669	775	53,7%
1966	734	905	55,2%
1967	817	1070	56,7%
1968	945	1314	58,2%
1969	1105	1770	61,6%
1970	1305	2254	63,3%
1971	1516	2620	63,3%
1972	1906	3234	62,9%
1973	2105	3561	62,8%
1974	1981	3253	62,2%
1975	1915	3402	64,0%
1976	1752	3392	65,9%
1977	1625	3132	65,8%
1978	1573	3040	65,9%
1979	1314	2840	68,4%
1980	1016	1992	66,2%
1981	944	1921	67,1%
1982	1025	2168	67,9%
1983	983	2087	68,0%
1984	882	1914	68,5%
1985	831	1777	68,1%

Agrégations de lettres, de grammaire et, à partir de 1960, de lettres modernes. Concours féminins et masculins puis mixtes (1974 pour l'agrégation de grammaire, 1976 pour les autres agrégations)

Graphique 30 Candidats inscrits aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes : hommes et femmes (1946-1985)

Agrégations de lettres et de grammaire et, à partir de 1960, de lettres modernes. Concours féminins et masculins puis mixtes (1974 pour l'agrégation de grammaire, 1976 pour les autres agrégations



* Le recrutement effectif : admis aux différents concours

Ne sont pas comptabilisés ici les admis sur liste supplémentaire, et les admis au CAPES par équivalence à l'issue des épreuves de l'agrégation. En revanche, on a pris en compte les candidats admis à l'issue du concours normal ainsi que les candidats dispensés des épreuves écrites.

Tableau 98 Admis aux CAPES littéraires par discipline et par sexe (1954-1986)

Année	CAPES de lettres classiques		CAPES de lettres modernes	
	hommes	femmes	hommes	femmes
1954	72	57	16	38
1955	74	112	13	25
1956	155	125	30	58
1956 sept	nd	157	19	59
1957	74	215	13	35
1958	127	216	15	32
1959	nd	210	33	81
1960	62	170	36	74
1961	136	327	126	277
1962	93	183	95	206
1963	92	187	72	162
1964	59	176	92	169
1965	185	201	120	192
1966	187	217	157	202
1967	195	269	216	232
1968	236	437	316	364
1969	252	454	328	342
1970	233	458	323	450
1971	234	483	364	617
1972	200	400	388	641
1973	201	400	389	653
1974	183	367	376	681
1975	122	327	250	494
1976	91	249	150	436
1977	67	168	118	250
1978	50	141	77	210
1979	24	59	40	80
1980	34	36	33	67
1981	115	97	109	202
1982	71	194	62	113
1983	60	214	52	183
1984	59	141	59	136
1985	70	317	163	367
1986	79	320	195	445

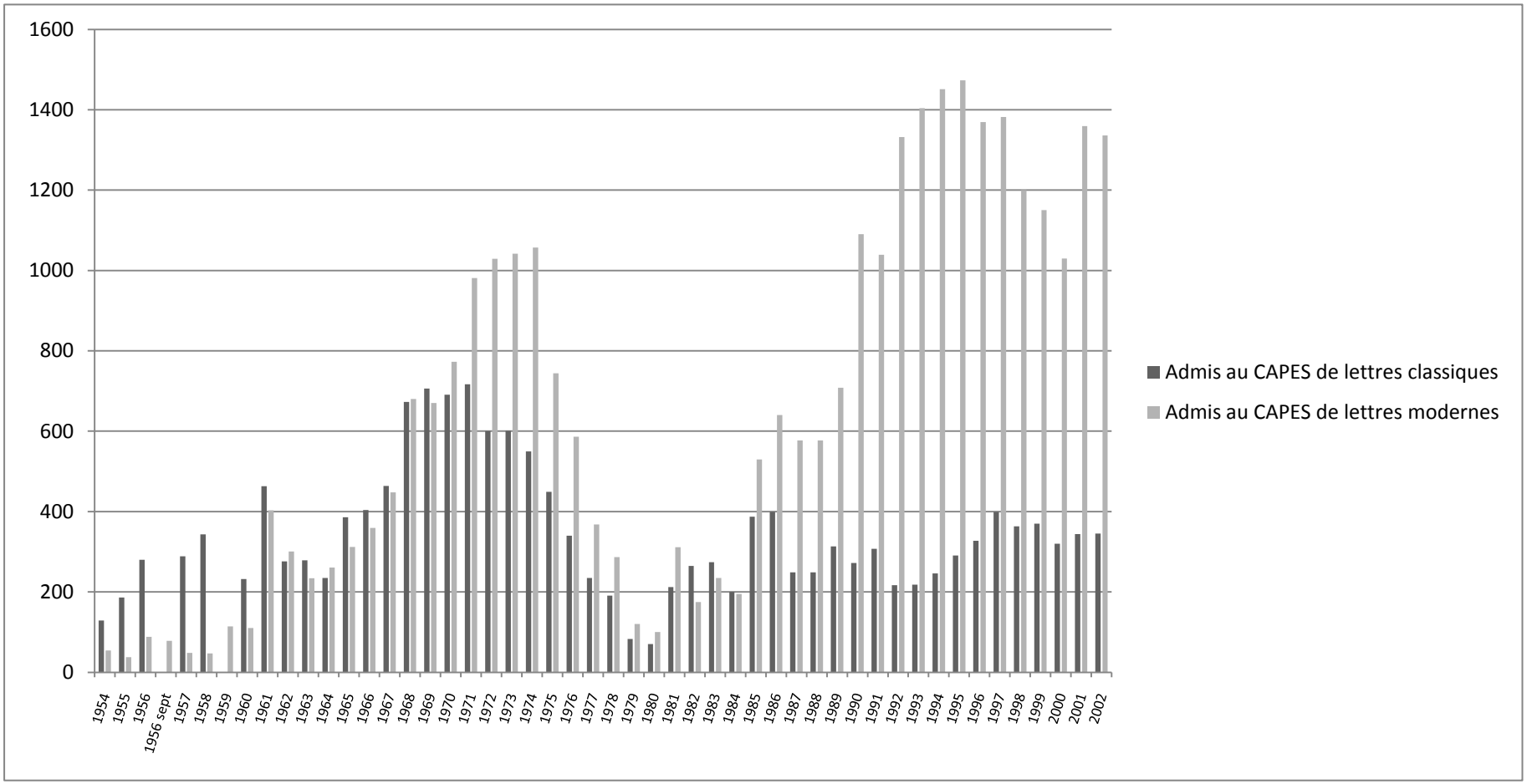
CAPES de lettres classiques et modernes, masculins et féminins, puis mixtes à partir de 1976.. Entre 1969 et 1976, le quota de postes était fixé globalement pour les CAPES féminins et masculins. Ces ruptures ont été matérialisées dans le tableau.

Tableau 99 Admis aux CAPES de lettres classiques et modernes 1987-2002

Année	CAPES de lettres classiques	CAPES de lettres modernes
1987	249	577
1988	249	577
1989	313	708
1990	272	1090
1991	307	1039
1992	217	1332
1993	218	1404
1994	246	1451
1995	291	1473
1996	327	1369
1997	399	1382
1998	363	1200
1999	370	1150
2000	320	1030
2001	344	1359
2002	345	1336

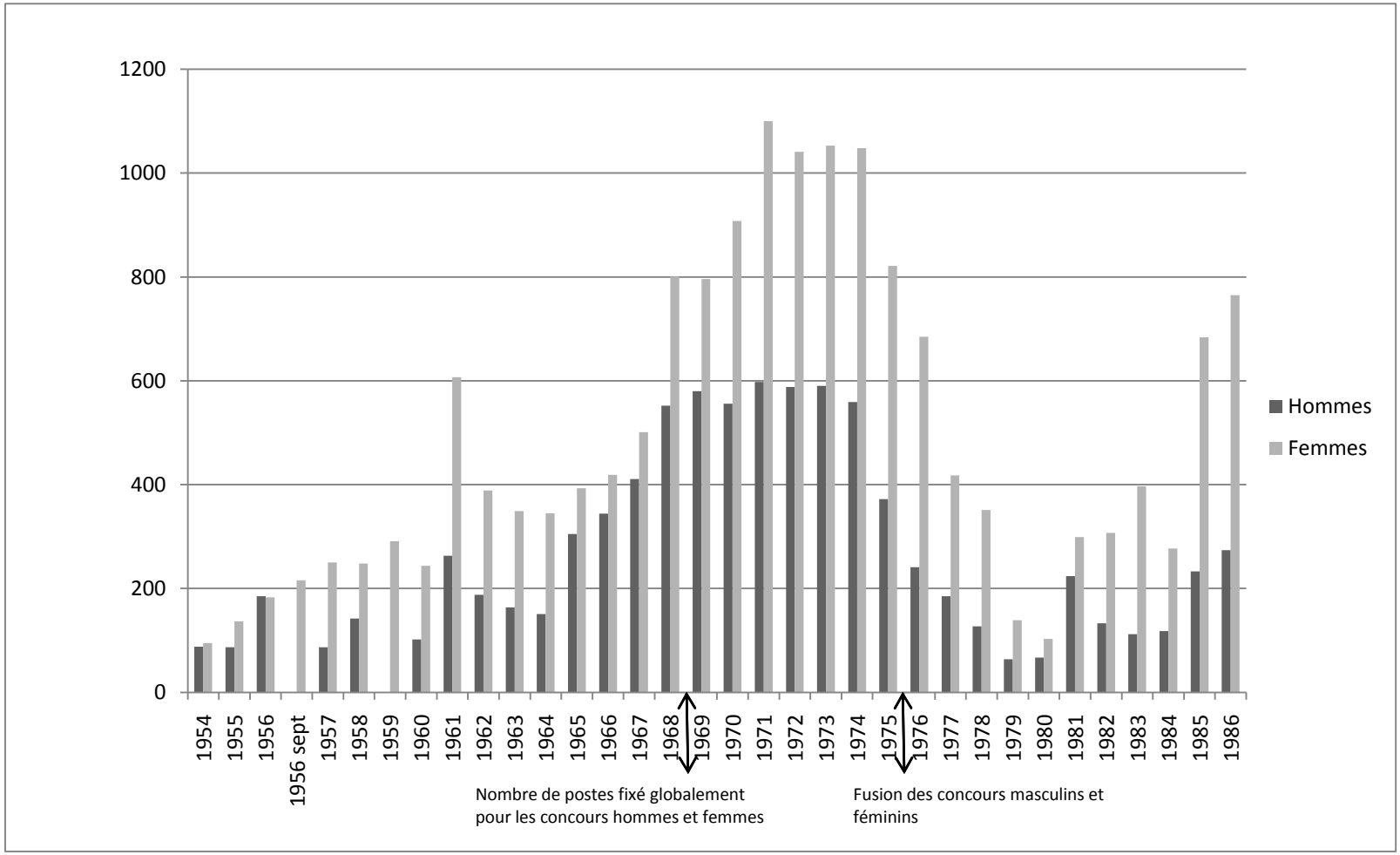
CAPES de lettres classiques et modernes. Concours internes non compris.

Graphique 31 Admis aux CAPES de lettres classiques et modernes (1954-2002)



CAPES de lettres classiques et modernes, masculins et féminins, puis mixtes à partir de 1976 Concours internes non compris.

Graphique 32 Admis aux CAPES de lettres : hommes et femmes 1954-1986



CAPES de lettres classiques et modernes, masculins et féminins, puis mixtes à partir de 1976

Tableau 100 Admis aux agrégations de lettres et grammaire (1920-1959)

Année	Agrégation féminine de lettres	Agrégation masculine de lettres	Agrégation de grammaire	Part des agrégés de grammaire sur le total des reçus aux agrégations masculines
1920	13	34	24	41,4%
1921	16	21	23	52,3%
1922	16	28	27	49,1%
1923	12	19	25	56,8%
1924	12	28	26	48,1%
1925	14	18	18	50,0%
1926	14	14	22	61,1%
1927	14	26	15	36,6%
1928	16	21	21	50,0%
1929	16	19	21	52,5%
1930	18	29	20	40,8%
1931	16	29	24	45,3%
1932	16	29	27	48,2%
1933	16	33	31	48,4%
1934	18	37	35	48,6%
1935	17	34	32	48,5%
1936	20	33	34	50,7%
1937	20	36	35	49,3%
1938	22	41	42	50,6%
1939	27	43	45	51,1%

Année	Agrégations féminines et masculines de grammaire	Agrégations féminines et masculines de lettres	Part des agrégés de grammaire sur le total des reçus aux agrégations de lettres et grammaire
1942	41	21	33,9%
1943	58	34	37,0%
1944	43	24	35,8%
1945	46	22	32,4%
1946	73	31	29,8%
1947	56	32	36,4%
1948	60	26	30,2%
1949	51	27	34,6%
1950	44	28	38,9%
1951	50	25	33,3%
1952	46	32	41,0%
1953	52	31	37,3%
1954	82	39	32,2%
1955	92	50	35,2%
1956	106	55	34,2%
1957	129	58	31,0%
1958	122	53	30,3%
1959	128	51	28,5%

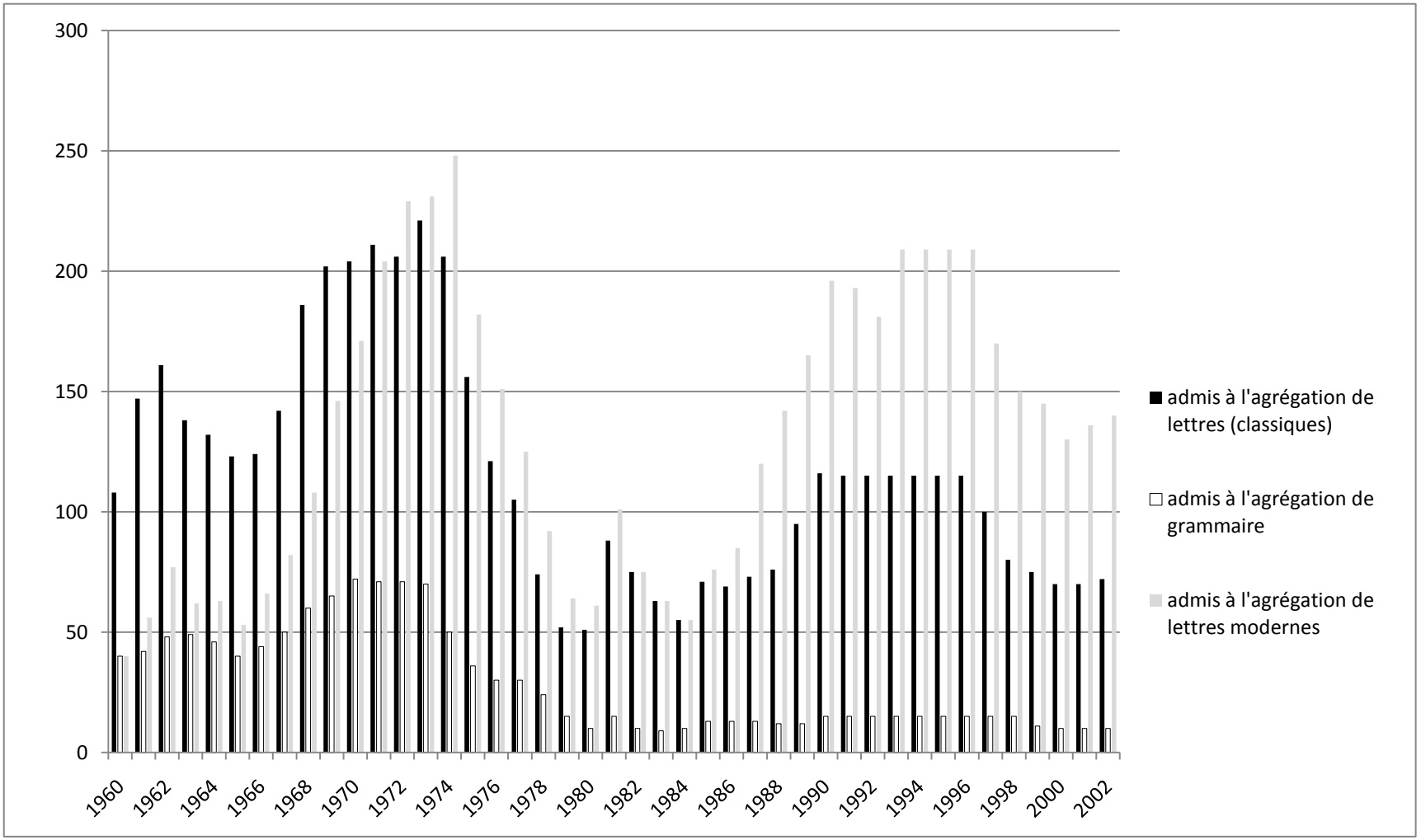
Agrégations de lettres et de grammaire, féminines et masculines. Compte tenu de la séparation des réseaux d'établissement et des personnels d'enseignement féminin et masculin avant la guerre, la répartition entre agrégés de grammaire et agrégés de lettres ne porte, pour cette période, que sur les agrégations masculines, bien qu'un petit nombre de femmes aient été reçues à l'agrégation de grammaire à cette période.

Tableau 101 Admis aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes (1960-2002)

Année	Admis à l'agrégation de lettres (classiques)		Admis à l'agrégation de grammaire		Admis à l'agrégation de lettres modernes	
	Total	%	Total	%	Total	%
1960	108	57,4%	40	21,3%	40	21,3%
1961	147	60,0%	42	17,1%	56	22,9%
1962	161	56,3%	48	16,8%	77	26,9%
1963	138	55,4%	49	19,7%	62	24,9%
1964	132	54,8%	46	19,1%	63	26,1%
1965	123	56,9%	40	18,5%	53	24,5%
1966	124	53,0%	44	18,8%	66	28,2%
1967	142	51,8%	50	18,2%	82	29,9%
1968	186	52,5%	60	16,9%	108	30,5%
1969	202	48,9%	65	15,7%	146	35,4%
1970	204	45,6%	72	16,1%	171	38,3%
1971	211	43,4%	71	14,6%	204	42,0%
1972	206	40,7%	71	14,0%	229	45,3%
1973	221	42,3%	70	13,4%	231	44,3%
1974	206	40,9%	50	9,9%	248	49,2%
1975	156	41,7%	36	9,6%	182	48,7%
1976	121	40,1%	30	9,9%	151	50,0%
1977	105	40,4%	30	11,5%	125	48,1%
1978	74	38,9%	24	12,6%	92	48,4%
1979	52	39,7%	15	11,5%	64	48,9%
1980	51	41,8%	10	8,2%	61	50,0%
1981	88	43,1%	15	7,4%	101	49,5%
1982	75	46,9%	10	6,3%	75	46,9%
1983	63	46,7%	9	6,7%	63	46,7%
1984	55	45,8%	10	8,3%	55	45,8%
1985	71	44,4%	13	8,1%	76	47,5%
1986	69	41,3%	13	7,8%	85	50,9%
1987	73	35,4%	13	6,3%	120	58,3%
1988	76	33,0%	12	5,2%	142	61,7%
1989	95	34,9%	12	4,4%	165	60,7%
1990	116	35,5%	15	4,6%	196	59,9%
1991	115	35,6%	15	4,6%	193	59,8%
1992	115	37,0%	15	4,8%	181	58,2%
1993	115	33,9%	15	4,4%	209	61,7%
1994	115	33,9%	15	4,4%	209	61,7%
1995	115	33,9%	15	4,4%	209	61,7%
1996	115	33,9%	15	4,4%	209	61,7%
1997	100	35,1%	15	5,3%	170	59,6%
1998	80	32,7%	15	6,1%	150	61,2%
1999	75	32,5%	11	4,8%	145	62,8%
2000	70	33,3%	10	4,8%	130	61,9%
2001	70	32,4%	10	4,6%	136	63,0%
2002	72	32,4%	10	4,5%	140	63,1%

Concours masculins et féminins, puis mixtes. Concours internes exclus.

Tableau 102 Admis aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes (1960-2002)



* La sélection à l'agrégation : comparaison par sexe et par discipline

Pour mesurer la sélectivité d'un concours, on peut rapporter le nombre d'admis à deux types de données différentes : le nombre de candidats inscrits et le nombre de candidats ayant composé. Dans le premier cas, on dispose d'une donnée bien circonscrite, le nombre d'inscrits, mais le rapport obtenu est assez éloigné de la réalité dans la mesure où une proportion de candidats, toujours significative, mais variable selon les sessions, ne participe pas aux épreuves. Dans le second cas, le taux de sélection est plus proche de la réalité, mais la donnée est moins bien définie : tantôt les jurys – et les publications officielles – font la différence entre le nombre de candidats s'étant présentés à la première épreuve, et le nombre de candidats ayant participé à toutes les épreuves, tantôt ils n'indiquent que l'un ou l'autre de ces chiffres. L'écart entre ces deux nombres est toutefois limité. Nous avons retenu ici cet indicateur, tout en arrondissant le pourcentage à l'unité pour tenir compte de cette marge d'imprécision.

Tableau 103 Rapport « admis/candidats présentés » aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes, masculines et féminines (1949-1975)

Année	Agrégation de lettres		Agrégation de grammaire		Agrégation de lettres modernes	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1949	8%	10%	10%	14%	so	so
1950	9%	7%	15%	8%	so	so
1951	9%	8%	12%	10%	so	so
1952	11%	7%	22%	9%	so	so
1953	12%	9%	18%	11%	so	so
1954	19%	11%	18%	15%	so	so
1955	19%	nd	24%	18%	so	so
1956	18%	17%	25%	29%	so	so
1957	23%	17%	34%	31%	so	so
1958	26%	nd	25%	37%	so	so
1959	25%	17%	nd	36%	so	so
1960	23%	14%	28%	30%	19%	18%
1961	25%	27%	31%	29%	19%	19%
1962	25%	30%	25%	32%	27%	17%
1963	23%	23%	28%	33%	14%	18%
1964	22%	20%	36%	32%	15%	13%
1965	23%	17%	28%	28%	12%	12%
1966	23%	16%	28%	29%	13%	10%
1967	27%	16%	27%	31%	13%	10%
1968	30%	22%	25%	27%	15%	10%
1969	33%	19%	29%	25%	16%	10%
1970	26%	14%	42%	27%	14%	10%
1971	26%	15%	43%	21%	14%	10%
1972	22%	12%	32%	20%	11%	8%
1973	22%	13%	26%	21%	10%	7%
1974	23%	14%	so	so	12%	8%
1975	16%	11%	so	so	8%	6%

Tableau 104 Rapport « admis/candidats présentés » aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes, concours mixtes (1949-2001)

Année	Agrégation de lettres	Agrégation de grammaire	Agrégation de lettres modernes
1976	10%	15%	6%
1977	9%	17%	5%
1978	7%	16%	4%
1979	5%	10%	3%
1980	7%	8%	5%
1981	13%	15%	7%
1982	10%	10%	5%
1983	10%	10%	5%
1984	9%	18%	5%
1985	12%	20%	7%
1986	13%	21%	9%
1987	16%	22%	13%
1988	14%	19%	13%
1989	17%	18%	13%
1990	24%	23%	17%
1991	26%	27%	15%
1992	29%	34%	15%
1993	32%	31%	18%
1994	28%	26%	16%
1995	29%	27%	15%
1996	27%	27%	14%
1997	27%	25%	11%
1998	21%	25%	9%
1999	17%	16%	9%
2000	16%	17%	10%
2001	15%	15%	10%

Concours internes non compris.

INDEX DES NOMS DE PERSONNES MENTIONNÉES DANS LE TEXTE

Abensour, 346
Abraham, 216
Ache, 564
Ahr, 887
Albertini, 35, 299, 302
Allain, 204
Allard, 36, 170, 180, 224, 225, 338, 375, 376, 377, 388, 396, 407, 409, 412, 413, 424, 425, 451, 452, 455, 456, 459, 462, 465, 466, 469, 470, 853, 854, 993, 995, 996
Almeras, 924
Althusser, 614, 617, 620, 629, 1015
Ambite, 1002, 1017
Amestoy, 451, 452
Antoine, 554, 582, 587, 605, 619, 636, 638, 639, 642, 663, 664, 665, 695, 697, 720, 734, 748, 775, 784, 786, 825, 833, 854, 922, 932, 952, 983, 1052, 1104
Antonini, 686, 739, 770
Arasse, 165, 325, 797
Archambaud, 760
Arénilla, 993, 1102
Armand, 240, 249, 259, 273, 274, 891, 893, 894, 932, 1097
Armier, 710
Arnaud, 175, 317, 327, 889
Aron, 423, 474, 475, 484
Arveiller, 639
Atlanti, 729
Auba, 587, 633, 634, 637, 638, 639, 641, 666, 710, 711, 719, 760, 788, 891, 893, 985, 994, 1010
Azéma, 852, 874, 881, 954, 956, 987, 991, 1013, 1081, 1103
Aziza, 722, 940, 967
Bachelard, 559, 620, 830
Bachot, 802, 816, 1024, 1025, 1029, 1033, 1034, 1036, 1051, 1052
Baconnet, 1108
Bagros, 895, 897
Baguette, 889, 895, 897
Bailly, 267
Baissas, 187, 190
Baïssas, 452
Balibar, 961, 962
Ballanger, 1100
Ballot, 688
Baniol, 887, 892
Barbéris, 506, 507, 552, 555, 626, 627, 638, 641, 642, 648, 654, 664, 665, 668, 669, 679, 681, 682, 685, 687, 689, 690, 712, 719, 720, 723, 738, 755, 758, 762, 763, 764, 765, 769, 774, 778, 787, 791, 792, 794, 797, 798, 803, 806, 810, 816, 817, 820, 834, 941, 949,궨953, 954, 959, 960, 961, 962, 977, 982, 983, 989, 1016, 1017, 1023, 1026, 1029, 1030, 1031
Barbillat, 816
Barral, 888, 900
Barre, 1093
Barreau, 720
Barrée, 283
Barrier, 215, 218
Barthélémy, 216, 217, 268
Barthes, 414, 475, 556, 580, 617, 620, 621, 678, 758, 759, 877, 879, 951, 1016
Basdevant, 633
Bastide, 888, 889, 900
Bataillon, 421, 474, 511
Baudelot, 612, 768
Bauer, 350
Bay, 168
Bayet, 319, 320, 321, 387, 773
Bayle, 745
Beaugrand, 232, 233, 234, 251, 253, 258, 263, 269, 359, 420, 437, 442, 568, 608, 640, 677, 887
Beaujour, 854, 877
Beauregard, 1054
Beauté, 640, 830
Belhoste, 251
Belloc, 892, 1051
Bennezon, 165, 177, 179, 207, 376, 854, 856, 923, 995, 1098, 1105
Benoît, 756, 812
Bentolila, 876
Bérard, 140, 174
Berger, 983
Berguin, 66, 220, 224, 225, 540, 541
Bernard, 375, 409, 467, 534, 548, 556, 574, 575, 596, 608, 610, 611, 612, 613, 641, 663, 711, 712, 714, 715, 745, 766, 822, 823
Bernard-Marquet, 714

Bernès, 138, 140, 143, 145
Bernstein, 423, 1058
Bersani, 798, 803, 807, 815, 854, 857, 860, 891, 893
Bertagna-Simon, 968
Berthet, 745
Berthoin, 59, 70, 82, 84, 85, 86, 96, 114, 170, 176, 177, 178, 179, 217, 221, 256, 341, 350, 375, 383, 386, 400, 401, 404, 416, 417, 418, 428, 432, 436, 440, 445, 454, 539
Bertrac, 382
Bertrand, 895
Beslais, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 334, 352, 443, 505
Béthoux, 352
Beullac, 102, 112, 857, 905, 912, 925, 926, 961, 976, 978, 981, 982, 990, 993, 1001, 1022, 1075, 1093, 1104
Biaggi, 391
Biancheri, 544, 665, 666, 728
Bianchieri, 729
Billères, 165, 170, 177, 178, 179, 184, 210, 273, 349, 421
Billières, 362, 507, 514, 856
Binon, 146, 150
Bizos, 200, 209, 220, 224, 225, 263, 264, 277, 278
Blanchard, 413
Blanchot, 560
Bloch, 193, 224, 225
Blum, 544, 574, 1051, 1052, 1053
Bocognano, 218, 219, 220, 234, 250, 259, 263, 265, 408, 487, 488, 489, 540, 638, 641, 789
Bogaert, 903
Boissière, 854, 855
Boissinot, 954, 987, 1001, 1103
Boivin, 150
Bolo, 574
Bondy, 260
Bonnard, 280, 281, 282, 288, 294, 296, 310
Bonnet, 757, 800, 832
Borgey, 193, 327, 344, 346, 374
Bouchard, 352
Bouchez, 1051, 1052
Boudard, 380, 413
Boudart, 158, 212
Boudet, 853, 854, 855, 857, 987
Boudout, 220, 224, 225, 274, 397, 757, 788
Bouisserin, 260
Bouisset, 853, 854, 856
Boulloche, 349, 350, 372, 375, 391
Bourdieu, 422, 423, 492, 493, 494, 554, 556, 579, 580, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 612, 613, 614, 622, 624, 681, 730, 768, 952, 1058
Bourraux, 439
Boutet de Monvel, 436, 560, 561, 711
Boyancé, 169, 171, 177, 200, 323, 332, 334, 338, 373, 382, 393, 398, 692, 695, 793, 829, 936, 994, 997
Bracke-Desrousseaux, 174
Brandicourt, 757, 758, 800
Braudel, 476, 741
Breillat, 760
Brisson, 544, 574, 639, 672, 673, 757, 792, 802, 806, 816, 987, 1010, 1067, 1079
Bruezière, 1009
Bruneau, 233, 259, 260, 305, 330, 342
Brunel, 466, 895
Brunet, 235, 267, 268
Brunold, 60, 76, 77, 171, 182, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 197, 205, 208, 209, 217, 218, 221, 228, 229, 262, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 276, 278, 279, 324, 328, 339, 342, 349, 350, 351, 352, 354, 356, 452, 454, 455, 508, 510, 542, 667, 856, 993
Brunot, 259, 260, 305, 369, 547
Bruyère, 667
Bucheton, 869
Budé, 171, 172, 213, 334, 335, 351
Buisson, 221, 352, 1065
Buot, 779
Burgelin, 838, 941, 948, 953, 954, 955, 959, 960, 961, 964, 969, 970, 971, 982, 983, 985, 986, 987, 988, 989, 991, 1011, 1018, 1019, 1079, 1090
Burkard, 814
Buyse, 566
Cabiro, 878
Cacouault-Bitaud, 75
Cahen, 142
Cahouet, 115
Camenen, 322
Campan, 168, 181, 317
Camus, 914, 1040, 1041, 1042, 1043, 1044, 1076, 1084, 1085
Camy-Peyret, 1097
Canac, 638, 712

Cancès, 933, 977, 978, 992, 1003, 1010, 1011, 1054, 1069, 1105, 1110
Canguilhem, 620
Cannac, 1042, 1043, 1084, 1085, 1094
Canonne, 772
Capelle, 86, 90, 376, 377, 388, 394, 401, 404, 419, 429, 435, 440, 447, 448, 513, 525, 547, 667, 695, 780, 993
Caplat, 215, 216
Carcopino, 34, 37, 39, 173, 280, 310, 311, 312
Carle, 799, 831
Carrat, 1054
Carriat, 437, 438
Carrière, 201
Cart, 50, 64, 65, 200, 209, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 247, 254, 255, 264, 265, 273, 340, 341, 342, 343, 351, 429, 431, 448, 478, 503, 504, 508, 511, 523
Cartier, 411
Cassou, 782
Castex, 903
Catach, 924
Caussat, 895
Cayrou, 143, 215, 224, 225, 302
Certeau, 962
Cesbron, 830
Chaban-Delmas, 741, 750, 1022, 1038
Chabrol, 923, 924
Chambard, 237, 583, 584, 641, 738, 739, 891, 951, 983, 1010
Chambre, 191, 275, 276
Chapoulie, 34, 37, 39, 40, 47, 54, 58, 63, 99, 103, 136, 182, 218, 226, 236, 256, 269, 302, 404, 416, 422, 424, 464, 494, 498, 530, 531
Chappert, 452
Chappon, 286
Chapuis, 570
Charaudeau, 574, 923, 924
Chareaudeau, 924
Charpentier, 612, 613
Chartier, 228, 256, 278, 279, 420, 434
Charvet, 895
Chassang, 639, 759, 903
Chastagnol, 760, 795, 796, 798, 804, 805, 807, 809, 814, 815, 816, 817, 818, 1024
Chatignon, 344, 345
Chazel, 218, 302
Chéruzel, 527
Chervel, 159, 231, 243, 244, 245, 251, 264, 265, 279, 285, 300, 325, 328
Chevaillier, 215, 219, 224, 225
Chevalier, 564, 565, 566, 567, 568, 571, 573, 574, 578, 579, 639, 660, 661, 713, 714, 715, 748, 758, 895, 923, 924, 953, 954, 971, 989, 1016, 1051, 1052, 1103
Chevrel, 508, 866
Chichard, 908
Chilotti, 710, 711
Chirac, 1038
Chiron, 760
Chobaux, 552, 571, 572, 573, 799
Chomsky, 565, 578, 823
Choppin, 860, 881, 885, 886, 1288
Citron, 138, 139
Clarac, 64, 65, 160, 170, 209, 211, 220, 224, 225, 228, 234, 245, 248, 249, 272, 273, 277, 278, 307, 376, 377, 388, 428, 433, 434, 466, 469, 485, 487, 511, 532, 638, 641, 829, 857, 995, 996, 1109
Clément, 1101, 1104
Clérici, 1101
Cogniot, 174, 183, 426, 427, 629, 695, 773, 782, 783
Cohen, 625, 626, 895
Collignon, 575, 811
Combes, 623
Combettes, 574, 575, 876, 898, 1070
Comet, 275
Constant, 771
Coppey, 534, 569, 570, 596, 711, 712, 715, 822, 823, 897
Cornec, 767
Coste, 563, 636, 641, 712, 1010
Coulon, 897
Courault, 887
Court, 756
Couty, 895
Couve de Murville, 586, 692
Cros, 202, 204, 228, 229, 422, 607
Crouzet, 142, 263, 350
Crowder, 543
Cuby, 897
Cuq, 569, 595, 596, 854, 855
d'Escarpit, 508
Dabène, 641, 953, 1009
Daladier, 216
Dalas, 443
Dard, 312, 319, 326
Dascotte, 889, 897, 898
Dauzat, 214, 254, 259, 260, 305, 306, 307
David, 286, 561, 578, 743, 854, 855
Debon-Tournadre, 895

Debré, 445
Déchenaud, 374, 1004
Décote, 892
Defferre, 1100
Déjean, 789
Delage, 338, 352
Delaigue, 877
Delannoy, 558, 559, 789
Delas, 957
Delbos, 167, 175, 176, 216
Delchet, 572
Deloffre, 759, 764, 765, 766, 778, 797
Delotte, 161, 162, 164, 202, 209, 241, 363, 365, 366, 374, 378, 381, 384, 390, 396, 397, 399, 405, 411, 718
Delthil, 421
Demailly, 885
Demaret, 452
Demarolle, 410, 411
Demoule, 190, 200, 207, 362, 363, 364, 370, 371, 372, 381, 385, 386, 389, 390, 393, 396, 399, 408, 469, 484, 485, 595, 634, 635, 636, 637, 639, 642, 692, 694, 695, 696, 697, 699, 700, 718, 719, 720, 723, 735, 738, 755, 757, 758, 793, 794, 797, 798, 810, 934, 937,궨939, 940, 968, 977, 981, 992, 993, 995, 997, 1003, 1004, 1005, 1010, 1011, 1094, 1098, 1102, 1105
Depreux, 170, 308, 574
Desbazeille, 65, 760
Desbonnet, 924
Desjardins, 209, 219, 220, 224, 225, 246, 250, 255, 266, 272, 273, 336, 487
Desné, 427
Deygout, 825, 1064
Dhombres, 470, 471
Dirié, 473, 474, 596, 789
Domerg, 375, 401, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 458, 633, 854, 856, 907
Doubrovsky, 557, 580
Dreyfus, 127, 178, 179, 233, 452, 774
Drubay, 403, 729, 735, 743, 744
Druon, 1026
Dubois, 545, 546, 565, 566, 567, 568, 569, 571, 579, 596, 597, 601, 625, 626, 639, 713, 714, 889, 895, 897, 905, 1052, 1069
Duchatel, 809
Duchemin, 150, 161, 171, 177, 200, 333, 363, 365, 366, 374, 382, 389, 393, 396, 692, 793
Ducos, 179, 183, 335, 391, 695
Ducrot, 574, 673
Dudet, 164, 168, 788, 852, 854, 855, 861, 901, 964, 987, 990, 991, 995, 996, 1108
Dufresnoy, 501, 506, 507
Duhamel, 1023
Dulau, 452, 484, 485
Dumaine, 236, 569, 596, 758, 788, 790, 854, 856
Dumaître, 552, 562
Dumazeau, 830, 831
Dumazedier, 529
Duprez, 924
Dupuy, 505, 506, 507
Durand, 87
Durkheim, 249
Durosay, 641
Durry, 171, 353, 382, 638
Duruy, 324
Duval, 209, 218, 219, 228, 234, 236, 251, 266, 278, 1024, 1048
Égée, 895
Ehret, 271
Emmanuel, 553, 580, 679, 706, 712, 715, 724, 741, 745, 746, 749, 750, 751, 754, 757, 760, 761, 762, 763, 769, 771, 774, 775, 776, 778, 784, 786, 787, 788, 791, 792, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 809, 810, 811, 812, 813, 814,궨815, 816, 817, 818, 819, 828, 829, 832, 834, 844, 857, 887, 890, 891, 894, 901, 907, 980, 982, 995, 1022, 1023, 1024, 1025, 1026, 1027, 1028, 1029, 1030, 1031, 1032, 1033, 1034, 1035, 1036, 1040, 1046, 1051, 1052, 1053, 1055, 1067, 1069, 1073, 1091
Epstein, 236, 238
Ernaux, 610, 611, 612, 613, 614
Establet, 768
Eufthymiou, 45, 128, 130
Évrard, 387
Eyraud, 1054, 1061
Fabre, 344, 345
Faisant, 879
Faral, 181, 445
Faucon, 126, 127, 728, 729, 731, 732, 733, 734, 736, 737, 739, 757, 788, 789, 790, 796, 803, 811, 853, 854, 856, 860, 861, 863, 872, 873, 880, 881, 906, 909, 911, 977, 978, 982, 986, 987, 988, 990, 995, 996, 1025, 1027, 1028, 1029, 1030,

1031, 1032, 1033, 1034, 1035, 1036, 1037, 1046, 1050, 1051, 1052, 1053, 1054, 1056, 1057, 1059, 1062, 1065, 1066, 1068, 1069, 1078, 1079, 1082, 1087, 1090, 1097, 1098, 1100, 1105, 1110
Faugautier, 128
Fauquet, 904
Faure, 586, 599, 664, 665, 692, 693, 694, 696, 697, 698, 717, 722, 725, 726, 727, 728, 731, 732, 734, 735, 740, 741, 743, 752, 761, 827
Fayet, 440
Fayolle, 555, 626, 627, 641, 642, 665, 686, 758, 791, 792, 798, 806, 819, 820, 854, 983, 1024, 1029, 1047
Febvre, 249, 328, 508, 514
Fédel, 138, 140, 141, 146, 148, 150
Félix, 895
Feneuille, 993
Ferré, 220
Flandrin, 473, 474, 530, 531
Fontanet, 126, 961, 976, 977, 981, 982, 993, 998, 999, 1000, 1005, 1023, 1024, 1025, 1026, 1027, 1030, 1031, 1032, 1040, 1068, 1071
Foraste, 581
Foucambert, 924
Foucault, 483
Fouchet, 85, 88, 96, 102, 114, 122, 124, 375, 376, 377, 401, 404, 406, 419, 423, 424, 440, 445, 449, 450, 451, 452, 453, 456, 457, 458, 459, 461, 462, 463, 465, 471, 472, 474, 481, 484, 485, 500, 506, 507, 512, 516, 521, 522, 524, 554, 563, 579, 581, 582, 616, 692, 693, 728, 735, 739, 754, 819, 825, 828, 856, 864, 865, 866, 867, 868, 880, 976
Fouchet-Capelle, 85
Fouilhé, 144
Fournier, 888, 889, 900
Fraisse, 901
Frajerman, 644
Franck, 544, 897, 963, 964
François, 145, 147, 178, 179, 180, 228, 261, 282, 350, 768, 789, 1029
Frankard, 889, 895, 897
Fredet, 745
Freinet, 238, 258, 274, 293, 296, 444, 544, 568, 589, 666, 839, 843
Fresson, 574, 575, 802, 810, 876, 898
Friedmann, 249, 273, 274, 677
Fritsch, 1024
Gagnepain, 574
Galichet, 260, 466, 897
Gardies, 889
Gaulle, 375, 412, 538, 546, 587, 692, 697, 698, 741, 840, 1101
Gaussen, 557, 560, 561, 567, 568, 574, 714, 744, 833, 1065, 1066
Gauthier, 591, 596, 665, 666, 683, 719, 738, 740, 741, 742, 743, 746, 747, 760, 798, 801, 804, 805
Gaxotte, 764, 769, 778, 782
Gebler, 593
Géminard, 789
Genaille, 469, 470, 535, 536, 725, 726
Gendarme de Bévotte, 138, 218
Gendre, 350
Genestet, 789
Genette, 557, 580, 758, 763
Genouvrier, 573, 579, 626, 713, 714, 758, 763, 799, 800, 801, 817, 1019, 1026
Georgin, 141, 143, 144, 146
Géraud, 987
Gibelin, 338
Giger-Magnus, 163, 165, 339
Gioan, 788, 790, 854, 906, 907, 909, 990, 1037
Girard, 636, 854, 857
Giraud, 781, 782
Girod, 570, 714
Giscard d'Estaing, 914, 996, 1038, 1040, 1084, 1085
Glatigny, 575
Goblot, 174, 228, 235, 261, 275, 278, 411, 506
Goldenstein, 1017
Goldmann, 559, 561
Goncet, 775, 802
Gorini, 824
Gotteland, 149, 215, 220, 228, 234, 307, 336, 433
Goube, 854, 874, 995
Gougenheim, 831
Goulemot, 639, 641, 642
Gouteyron, 993, 1094
Gramme, 421
Gramsci, 1015, 1016
Granarolo, 374, 382
Grand, 370, 376, 499, 523, 756, 788, 796
Granet, 685, 777
Grange, 168
Griffe, 888

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Gros, 766, 780, 783
Grosfillley, 924
Gross, 823, 876
Grunenwald, 854, 889, 897, 898
Gruwez, 573
Guéhenno, 151, 160, 173, 175, 196, 219, 220, 224, 225, 234, 243, 248, 249, 253, 266, 269, 272, 273, 278, 298, 307, 308, 309, 314, 328, 336, 350, 352, 372, 376, 409, 429, 431, 463, 478, 487, 501, 511, 530, 613, 630, 638, 641, 770, 773, 782, 857, 1109
Gueunier, 1019
Guichard, 126, 587, 599, 690, 698, 720, 724, 725, 741, 743, 744, 745, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 758, 760, 779, 786, 793, 796, 797, 801, 802, 804, 805, 806, 807, 808, 813, 814, 817, 915, 981, 1023, 1024, 1026, 1034, 1097
Guilbert, 638
Guillaumat, 633
Guillebeau, 1025
Guillermou, 546, 640, 641, 657
Guilllaumat, 445
Guillot, 1080
Guitton, 168
Guyard, 508
Guyon, 485, 641
Haby, 54, 106, 114, 115, 116, 122, 416, 452, 454, 588, 666, 745, 860, 864, 872, 885, 886, 889, 890, 894, 913, 914, 915, 922, 925, 926, 961, 968, 976, 977, 978, 981, 982, 983, 985, 988, 993, 997, 1000, 1002, 1005, 1007, 1022, 1038, 1040, 1041, 1042, 1043, 1044,권1045, 1046, 1047, 1051, 1055, 1063, 1064, 1065, 1066, 1067, 1068, 1071, 1074, 1075, 1078, 1079, 1084, 1087, 1090, 1093, 1094, 1095, 1096, 1098, 1100
Haché, 544, 564
Hagnauer, 893
Halté, 1014
Hammond, 87
Harding, 402
Hassenforder, 924
Hatinguais, 49, 228, 452, 456
Hébard, 434
Hébrard, 228, 256, 278, 279, 420, 434
Henches, 165, 325, 362, 390, 396, 642, 697, 936
Herlemont, 893
Herriot, 191
Hignette, 275, 279, 638, 677
Hinard, 165, 166, 169, 352, 364, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 377, 378, 380, 388, 389, 390, 393, 400, 402, 403, 406, 407, 408, 430, 432, 433, 446, 447, 450, 459, 462, 469, 470, 471, 478, 479, 484, 485, 532, 595, 635, 642, 647, 696, 697, 758, 855, 861, 938,권995, 996, 1003, 1006, 1007, 1070, 1071, 1072, 1076, 1105
Hosotte, 196, 363, 390, 634, 635
Houdebine, 629
Hubert, 985, 986, 987, 991, 1072, 1073, 1079, 1081
Hugueny, 376, 854, 907, 995
Huisman, 466
Humm, 608
Huot, 555, 564, 565, 571, 579, 610
Ikor, 757, 758, 763, 782, 797, 798, 803, 804, 806, 968
Imbs, 637, 638, 747, 748, 749, 758, 801, 805, 809, 810, 814, 1029, 1048, 1049
Inchauspé, 1049
Ingersheim, 1007, 1110
Inizan, 572
Isambert-Jamati, 552, 571, 583, 776
Jacob, 189, 190, 192, 253, 273
Jacobzone, 929, 930
Jacquenod, 745
Jaffré, 924
Jakobiak, 610, 611, 613, 628, 766
Jakobson, 560, 562
Jamati, 263
Jasinski, 342
Jean, 573, 579, 641, 757, 800, 828, 890
Jeunet, 939, 940, 967
Jobert, 1029
Jolibert, 1002
Jolibois, 217
Josserand, 638
Jourda, 383
Joxe, 633
Julia, 962
Jung, 439
Juquin, 628
Klincksieck, 547
Knapp, 451, 474, 475, 484, 485
Kohn, 774
Kravetz, 777
Kreisler, 164, 165, 339
L'Hôpital, 242
Labbé, 1100

Labeyrie, 889
Laboucheix, 317, 328, 329, 338
Labov, 1058
Lac, 150, 151, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 177, 178, 179, 181, 182, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 198, 199, 200, 209, 308, 325, 333, 334, 339, 344, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 373, 389, 391, 394, 397, 398, 402, 461, 937, 권938
Lacroix, 138, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 213, 273, 권307, 309, 317, 322, 333, 339, 342, 344, 345, 346, 347, 350, 352, 353, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 368, 370, 371, 373, 374, 377, 378, 380, 389, 391, 392, 393, 397, 398, 399, 402, 408, 413, 462, 629, 635, 694, 770, 773, 793, 829, 936, 937, 995, 997
Lafarge, 897
Laffite-Houssat, 569, 570, 596
Lafitte, 842
Lagane, 567, 568, 571, 889, 897, 1052
Lagarde, 629, 837, 854, 888, 900, 903, 1050
Lagarrigue, 1040, 1047
Lainé, 1052
Lamaison, 286
Lamoine, 929
Lamousse, 780, 781
Landy, 828
Langevin, 51, 136, 175, 176, 316, 320, 403, 424, 426
Lanson, 254, 261, 463, 468, 558, 560
Larthomas, 638, 666, 686
Lathuillère, 759, 764, 778, 796, 797, 800
Lattes, 745
Laurent, 457, 465, 469, 474, 478, 480, 483, 484, 485, 489, 490
Lauxerois, 474
Lavergne, 325
Lazerges, 470
Le Gall, 352
Le Gallo, 982, 993, 1064
Le Gludic, 893
Le Loch, 869, 892, 954
Lebettre, 290, 434
Lebreton, 854, 1063, 1069
Lecarme, 560
Leclancher, 202, 203, 204
Leclerc, 574
Leclercq, 924
Ledig, 638, 639, 641
Leduc-Adine, 875, 899
Legrand, 142, 209, 216, 217, 218, 220, 224, 225, 260, 336, 566, 572, 575, 577, 578, 587, 610, 638, 666, 756, 763, 785, 799, 800, 816, 818, 831, 924, 1024, 1036, 1063
Leherpeux, 408, 537, 542, 595
Leif, 599
Lemercier, 701
Lenoir, 831
Léotard, 452
Leroux, 878
Lesourd, 472, 473, 474, 904
Létoquart, 1053, 1056, 1059
Lévy, 619, 830
Lewin, 1024, 1098
Leygues, 52, 392
Lherbier, 1076
Lichnerowicz, 673, 745, 747, 754, 755, 763, 803, 1040, 1047
Lingois, 544
Lions, 745
Llasera, 1055, 1058, 1059
Lobrot, 572
Longchamp, 1013
Longechal, 165, 166
Lordon, 647
Luchaire, 35, 143
Macherey, 961
Madonia, 574
Magnard, 889, 893, 903, 967
Magnier, 774
Mahmoudian, 566, 571, 578, 714
Manesse, 655, 924, 946
Mansuy, 896
Marache, 382
Marangé, 767, 770
Marbeau, 760
Marchais, 169, 179, 348, 349, 366, 367, 368, 373, 390, 392, 394, 395, 402, 403, 471
Marchand, 164, 165, 166, 374, 460, 528, 529, 531, 654, 655
Margerie, 756, 812
Marie, 165, 166, 170, 174, 184, 187, 188, 189, 190, 193, 229, 252, 256, 261, 263, 279, 282, 339, 352, 769, 856

Marillaud, 641
Martel, 890, 892
Martinet, 566, 571, 574, 578, 625, 714, 758, 923, 924
Marty, 851
Masbou, 215, 228
Masson, 605, 622
Matonti, 627, 674
Matoré, 764
Mattei, 408
Mattéi, 165, 166, 347, 350, 352, 362, 372, 373, 393, 409, 447, 469, 472, 634, 635, 642, 937
Maugendre, 326
Maurois, 273
Mauron, 559, 561
Mauzi, 758, 763, 803
Maysounave, 788, 854, 855
Mazaleyrat, 1051, 1052, 1053, 1057, 1058, 1061
Mazière, 1011, 1017
Meillet, 564
Meissonnier, 816, 817, 1051, 1052
Mélix, 133, 854, 857
Messmer, 1023
Metais, 745
Michard, 629, 830, 837, 854, 888, 900, 903
Michaux, 564
Michel, 857, 858, 896, 924, 953, 958, 961, 962, 968, 1014, 1029, 1040, 1049, 1058, 1084, 1099, 1102
Michelet, 583, 629, 750, 830, 856, 968
Mine, 258
Mitterand, 639, 832, 889, 895, 896, 897, 898, 901, 902, 1070
Moignet, 764, 778
Moisy, 505, 507
Moline, 564, 572, 573
Mollier, 223
Monard, 895
Mondot, 402
Monod, 136, 148, 170, 171, 175, 187, 188, 202, 204, 205, 208, 209, 226, 228, 229, 234, 253, 257, 305, 306, 314, 315, 317, 326, 328, 329, 340, 374, 424, 538, 667, 710
Montagnier, 740
Moreau, 273, 414, 466
Moret, 745
Morisset, 170, 220, 224, 225, 376, 397, 504, 535, 569, 570, 596, 728
Morteza, 566, 571, 578
Mortéza Mahmoudian, 924
Morvan, 150, 165
Mossé, 322
Mouchel, 719
Mougenot, 957, 958, 1013
Mounin, 626, 714, 715, 758
Moure, 1080
Mousel, 162, 163, 164
Mozet, 895
Narbonne, 375, 412, 452, 538, 745
Natanson, 404
Nathan, 232, 233, 234, 276, 277
Nègre, 887, 892
Niquet, 897
Nora, 350
Obadia, 889, 897, 898
Olivier, 587, 690, 698, 699, 720, 724, 725, 741, 743, 744, 745, 750, 751, 752, 753, 755, 758, 760, 779, 786, 793, 796, 797, 802, 804, 806, 807, 808, 813, 814, 837, 838
Onimus, 759, 798, 807
Paganelli, 216, 217
Palewki, 391
Palmade, 745, 760
Paris, 138, 146, 147, 148, 149, 151, 157, 158, 159, 171, 174, 176, 177, 183, 194, 198, 205, 209, 211, 215, 216, 218, 224, 231, 239, 240, 244, 245, 249, 251, 257, 259, 267, 277, 282, 291, 292, 303, 305, 312, 319, 321, 325, 327, 330, 334, 336, 339, 341, 342, 343, 권345, 349, 1266, 1267
Passeron, 422, 423, 492, 493, 494, 606, 607, 619, 622, 665, 895, 903
Patry, 1004
Pauliat, 1103
Paye, 217, 447, 448, 633, 856
Péchenard, 935
Pénard, 1064, 1065
Perret, 273, 692
Perrot, 544, 563, 631
Petit, 150, 887, 1004
Petite, 403, 581, 686, 733, 734, 739, 740, 741, 743, 744, 769, 787, 842, 1005, 1007, 1046, 1110
Petitjean, 641, 689, 891, 893, 1014, 1015, 1017
Peyrefitte, 582, 599, 664, 728, 740, 780, 861, 889, 905

Cardon-Quint, Clémence. Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981) - 2010

Peytard, 567, 573, 626, 713, 714, 895, 897, 1016, 1019
Pflimlin, 191
Philippart, 548, 633, 635, 715, 716
Philippe, 374, 387, 408, 422, 423, 424, 436, 560, 605, 622, 633, 635, 641, 642, 755, 813
Picard, 414, 475, 556, 580, 617, 621, 758, 759, 764, 765, 766, 778, 796, 800
Piganiol, 756, 763, 812
Pinet, 1024, 1025, 1028, 1036, 1044, 1077
Pingaud, 556
Pinoteau, 585
Planaud, 569, 596, 854, 855
Plaud, 852, 854, 1105
Pomeau, 638, 641
Pompidou, 375, 377, 401, 450, 451, 453, 454, 455, 456, 458, 582, 587, 633, 692, 697, 698, 725, 741, 745, 746, 759, 760, 784, 785, 786, 787, 808, 829, 833, 856, 985, 1022, 1023, 1032, 1038, 1065
Pons, 219, 224, 225, 262, 265, 270, 273, 278, 279
Popin, 1070
Porché, 147
Pottier, 574
Pougeoise, 831, 889
Poujade, 853, 854, 994
Poulet, 414, 556, 559
Pozzo di Borgo, 74, 82, 216, 217, 218, 221, 222, 376, 927
Prévost, 745
Prigent, 854, 856
Prost, 136, 141, 145, 175, 226, 264, 377, 401, 404, 429, 449, 582, 587, 605, 695, 697, 734, 784, 786, 825, 833, 922, 932, 952, 1104
Quemada, 548, 663, 814
Quémada, 895
Quéromain, 839, 840, 841, 842
Raffinot, 895
Raison, 150
Rançon, 263
Rancurel, 904, 990, 993, 1075, 1094, 1095, 1099
Raphaël-Leygues, 392
Raud, 307, 308, 314
Rausch, 889, 897, 898
Reboul, 485, 641
Reboullet, 547, 548, 633, 635, 636, 637, 638, 639, 641, 642, 653, 659, 660, 661, 663, 667, 668, 671, 687, 713, 896, 955, 1010
Renouvin, 273
Repusseau, 550, 609, 610, 667, 715, 742, 747, 751, 752, 760, 1024, 1025, 1026, 1027, 1028
Revel, 962
Reveron, 816
Reyhermé, 814
Ricardou, 557
Richard, 248, 346, 414, 572, 758, 819, 820, 873, 874, 877, 879
Rigaud, 647, 685, 757, 759, 1054
Rioul, 90, 440
Ritz, 1051, 1052
Rivet, 148
Robert, 171, 201, 208, 241, 254, 258, 260, 261, 265, 271, 303, 305, 306, 314, 315, 326, 328, 332, 333, 334, 339, 342, 350, 354, 361, 362, 363, 364, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 373, 378, 380, 382, 387, 388, 389, 391, 392, 393, 394, 395, 400, 401, 405, 406, 409,권422, 425, 465, 524, 532, 563, 570, 608, 622, 663, 692, 715, 748, 758, 772, 854, 887, 888, 892, 895, 897, 932, 994, 1054, 1061
Robichez, 1052, 1053, 1061
Rocher, 352
Rochette, 891, 982, 1046, 1055, 1061
Romains, 273
Romian, 573, 662, 666
Romilly, 273
Ropé, 552, 701, 869, 905, 1019
Rossel, 260
Rossi, 779
Rossillon, 633, 635, 755, 813
Rouchette, 452, 569, 571, 572, 573, 575, 577, 596, 666, 670, 675, 684, 747, 751, 756, 758, 764, 766, 771, 776, 778, 781, 782, 783, 784, 785, 788, 793, 794, 796, 799, 800, 801, 802, 804, 809, 828, 831, 832, 854, 856, 897, 946, 961, 1001, 1026, 1027, 1037, 1063, 1064
Roumanet, 574, 596
Roumette, 953
Rouquette, 1054
Rousseau, 165, 266, 325
Rousseaux, 253, 266
Roussel, 408, 467, 642, 729
Rouveyre, 255
Royer, 1075, 1098
Ruch, 721

Rudigoz, 402
Saglio, 741, 745, 746, 760, 785, 786, 796, 804, 808, 828, 829, 1023, 1029, 1034
Sangnier, 147, 148
Santoni, 36, 37, 854, 873, 874, 877, 907
Sapanet, 201, 262
Sartre, 776
Saulnier, 641
Saurel, 982, 990, 993, 1094, 1105, 1106
Sauvegrain, 374, 447
Sauvy, 607
Savard, 452, 456, 457
Savary, 863, 905, 926, 928, 991
Schilling, 963, 964
Schiltz, 448
Schmitt, 831
Schöne, 254, 259
Schumann, 392
Schurr, 191
Schwartz, 382, 395
Seailles, 816
Séailles, 466, 775
Sée, 43
Segré, 552, 571, 572, 573, 799
Sénécat, 345, 346, 347, 350, 352, 402
Senninger, 759, 796, 903
Serrier, 331
Sidet, 532
Siegfried, 274
Simon, 403, 1076, 1077
Simounet, 895
Sinou, 544, 564
Sire, 452
Skinner, 543
Sohn, 420, 422
Solon, 452, 774
Souché, 286
Stourdzé, 638, 710, 716, 1010
Sudreau, 400, 429, 449, 633
Suffert, 698
Suran, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 150, 180, 198, 360, 368, 390, 392, 400
Suran-Mabire, 139, 141
Surer, 903
Synquintin, 534
Tabouret Keller, 574
Tasca, 953, 982, 1046, 1055, 1061
Teitgen, 191
Ters, 566, 572, 574
Teynier, 906, 908, 910, 911, 913, 925, 1071
Théron, 378, 410, 451, 452, 456, 469, 470, 471, 474, 477, 479
Thierry, 630
Thimonnier, 596, 742, 746, 747, 758
Thomas, 474, 475, 484, 533, 638, 641
Thoraval, 598
Thorez, 426
Todorov, 557, 560, 561, 580
Tomassone, 898
Topalov, 700
Toraille, 897
Tournier, 506, 507, 721
Trellu, 391
Truchelut, 216, 217, 221, 222
Ueberschlag, 666
Vacheret, 788, 853, 854, 855
Vaernewyck, 443
Vailland, 929
Vandevoorde, 982, 1030, 1075, 1094
Varlet, 897
Varloot, 157, 212
Vauquelin, 286
Veck, 904, 1002
Verneuil, 33, 34, 46, 50, 69, 71, 72, 140, 141, 145, 148, 156, 166, 169, 178, 179, 339, 349
Verrier, 475, 552, 555, 556, 557, 560, 561, 706, 713, 896, 955, 957, 958, 965, 971, 1013, 1024, 1103
Vettier, 318, 320, 321, 326, 337
Vial, 474
Vianney, 755, 763, 812, 816
Vibert, 840
Vieilledent, 809
Vignolles, 809
Villedieu, 391
Vincent, 606, 607, 608, 609, 612, 614
Virieux-Reymond, 620
Voernewyck, 442
Voisine, 508
Volpilhac, 935, 992
Vredon, 888, 889, 900
Wagner, 208, 233, 240, 241, 258, 260, 270, 271, 283, 305, 306, 314, 315, 326, 328, 340, 342, 563, 663, 748, 758, 895
Wallon, 51, 136, 173, 175, 176, 316, 320, 403, 424, 426, 427
Walter, 451, 452, 474, 566, 729, 732, 736
Walusinsky, 673
Weil, 126, 127, 760, 818, 967, 993, 1025, 1027, 1035
Weill, 331

Weiss, 167, 334, 397, 398, 408, 635, 697, 718, 719, 935
Westphal, 697, 698
Zaidman, 583, 584
Zamansky, 365, 405, 425
Zay, 136, 140, 143, 173, 236, 237, 238, 239, 288, 1072
Zazzo, 572
Zilber, 1076

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE

SOURCES

A. Archives

1. Archives publiques

* Archives conservées au Centre historique des archives nationales (Paris)

- Archives du ministère de l'Éducation nationale

F[17] 13927	CESD [1953-1954]
F[17] 17520	CSEN [1945-1957]
F[17] 17530	Conseils d'enseignement (CSEN, CESD) [1953]
F[17] 17786	Inspection générale [1937-1960]
F[17] 17820	Direction de l'enseignement du second degré. Bureau du personnel. Problèmes du recrutement du personnel enseignant. [1949-1959]

Dossiers individuels

F[17] 25334	Dossier de Marcel Masbou.
F[17] 25247	Dossier de Gaston Cayrou.
F[17] 25339	Dossier de Don Sauveur Paganelli.
F[17] 26505	Dossier d'Émile Jolibois.
F[17] 26510	Dossier d'Henri Legrand.
F[17] 26537	Dossier de Pierre Barthélémy.
F[17] 26941	Dossier de Julien André Truchelut.
F[17] 27168	Dossier de Marcel Abraham.
F[17] 27191	Dossier de Jean Gotteland.
F[17] 27247	Dossier de Roger Pons.
F[17] 27346	Dossier d'Adrien Cart.
F[17] 27502	Dossier de Jacques Desjardins.
F[17] 27511	Dossier de Jean Duval.
F[17] 27802	Dossier de Marcel Bizos.
F[17] 27848	Dossier de Jean Guéhenno.
F[17] 28082	Dossier d'Henri Berguin.
F[17] 28649	Dossier de Pierre Clarac.
F[17] 28774	Dossier d'Olivier Pozzo di Borgo.
F[17] 28840	Dossier d'Aristide Bocognano.
F[17] 29090	Dossier de Gérald Bloch.
F[17] 29120	Dossier de Pierre Chazel.

- Archives de la présidence de la République

Charles de Gaulle

1 AGV 79 Dossiers du secrétaire général sur les conseils restreints relatifs à l'Éducation nationale. (14 novembre 1967- 20 mars 1969).

Georges Pompidou

- Archives des conseils restreints consacrés aux questions d'éducation ou à la langue française.

5 AG 2/52 15 juillet 1969.
5 AG 2/53 20 novembre 1969.
5 AG 2/60 18 février 1971.

- Notes adressées au président de la République et aux secrétaires généraux de la présidence.

5 AG 2/99 Notes de Gilbert Léoutre (Conseiller technique pour l'Education Nationale). [1972-1973]

5 AG 2/100 Notes de Jean-François Saglio (Conseiller technique pour l'Education Nationale). [1972-1973]

5 AG 2/165 Notes d'Henri Domerg sur la francophonie et la littérature.[1970-1973]

- Dossiers de Jean-François Saglio, conseiller technique pour l'Education Nationale.

5 AG 2/269 Notes prises lors des conseils restreints sur l'Education Nationale.[1969]

- Archives remises par les collaborateurs de Georges Pompidou.

5 AG 2/1003 Notes, études, correspondances sur l'Education Nationale. [1962-1972]
Demandé pour le 30 mai
5 AG 2/1042 Notes sur les conseils restreints du 15 juillet, du 11 septembre et du 20 novembre 1969, consacrés à l'Education Nationale.
Demandé pour le 30 mai.
5 AG 2/1045 Notes sur le conseil restreint du 18 février 1971 consacré au Haut Comité pour la défense et l'expansion de la langue française.
Demandé pour le 30 mai
5 AG 2/1047 Relevé de décision du conseil restreint du 11 décembre 1973 consacré à l'enseignement du second degré.
Demandé pour le 30 mai.
5 AG 2/1061 Notes de Jean-François Saglio au président de la République.[1971]
5 AG 2/1063 Notes de Jean-François Saglio au président de la République.[1972]
5 AG 2/1066 Notes de Jean-François Saglio et Gilbert Léoutre au président de la République.[1973]
5 AG 2/1067 Notes de Gilbert Léoutre au président de la République.[1974]

Valéry Giscard d'Estaing

Dossiers d'Olivier Fauquet, conseiller technique pour l'Éducation nationale

5 AG 3/2204 Politique de l'enseignement. Projet de réforme Haby. Allègement des programmes scolaires. Manuels [1974]

Dossiers de Jean-Daniel Camus, conseiller technique pour l'Éducation nationale.

5 AG 3/1695	Application de la loi Haby : dossier sur les programmes scolaires [1974-1978]
5 AG 3/1698	Scolarité : dossier sur les programmes des écoles et des collèges [1974-1978]
5 AG 3/1701	Langues ; Haut comité de la langue française [1974-1978]
5 AG 3/1723	Correspondance avec les associations [1974-1978]

- Archives remises par des conseillers techniques de la présidence

Jean-François Saglio

543 AP 29	Dossiers de Jean-François Saglio.

Henri Domerg

574 AP 4	Programmes et contenus des enseignements. [1962-1968]
574 AP 5	Réforme de l'enseignement du 2nd degré et de l'enseignement supérieur.

* Archives conservées au Centre des archives contemporaines (Fontainebleau)

Divers

19770499/7	Dossiers des travaux de la commission de réforme de l'enseignement du français, dite commission Pierre Emmanuel, transmis en vue du colloque du 11 octobre 1973 [1973]
19770543/2,5	Conseils d'enseignement – comptes rendus des séances [1949-1968]
19770573/1-2	Dossiers de la commission Pierre Emmanuel. [1970-1973]
19770599/1-4	Documents préparatoires en vue de la réforme des contenus du système éducatif. [1974-1977]
19780193/3,4	Conseils d'enseignement [1965-1967]
19780201/16	Expériences pédagogiques dans les établissements de premier et second degré, dossiers de demande d'autorisation [1968-1969]
19780269/1	Enquêtes et travaux sur l'école maternelle et élémentaire. Note de l'inspecteur général Rouchette sur l'efficacité de l'enseignement élémentaire [1963-1977]
19780674/1-2	Dossiers de la commission Pierre Emmanuel [1968-1973]
19780680/7	Débats au CSEN [1959]
19800285/1-4	Document de M. Grandbois. Groupe de réflexion relatifs aux contenus des enseignements [1974-1975]
19800373/9	Rapports et documents de travail de la commission Rouchette et de la commission Pierre Emmanuel [1971-1973]
19800375/1	Travaux des commissions Rouchette et Pierre Emmanuel [1964-1979]
19800375/5	Propositions de programmes de français. [1964-1979]
19810220/1 à 6	CEGT Dossiers de séance [1967-1970]
19810564/1 à 3	CSEN [1952-1975]
19810565/10 à 19	CEGT [1970-1971]
19830100/3	Dossiers de Monsieur Gauthier. Travaux des groupes contenus Haby [1974-1977] [AMIANTE]

19850524/2 à 4	CEGT [1978-1980]
19850524/5 à 6	Programmes d'enseignement seconde, première terminale [1979-1980]
19870191/1,3 et 5	Papiers de Pierre Laurent, secrétaire général du ministre de l'Éducation nationale. Réforme du premier cycle ; réforme du baccalauréat [1963-1968].
19870192/10 et 11	Commissions de rénovation pédagogique [1968-1969]
19870192/44	Cabinet Faure. Correspondance et rapports relatifs à l'enseignement des lettres et de la sociologie. [1966-1970]
19870192/45	Recherches et expérimentations pédagogiques. Rapports sur les recherches pédagogiques spontanées pour l'année 1966-1967.
19870192/56 et 57	Cabinet Faure. Dossier de Armand Biancheri, conseiller technique chargé du second cycle du second degré [1968-1969]
19870192/63	Commission de rénovation pédagogique [1968-1969]
19870201/16	Expériences pédagogiques. Demandes d'autorisation. Français [1968-1970]
19870213/10	Dossiers du conseiller technique M. Vandervoorde sur la commission Pierre Emmanuel [1973-1974]
19870547/1 à 34	Dossiers de séance CEGT [1969-1980]. Articles utilisés : 10, 15, 19, 24, 25, 31, 32.
19870552/1 à 18	CEGT [1946-1985] Articles utilisés : 3, 4
19880108/5 et 6	Cabinet d'Alain Savary : ordre du jour, comptes rendus, documents de travail [1981-1984]
19880113/1	Documentation sur l'enseignement du français dans les lycées et l'insertion des élèves d'origine étrangère [1982-1986]
19880135/3 et 4	Dossiers de la commission Rouchette. Enseignement de la lecture [1967-1986]
19880540/8	Dossier de M. Vinciguerra, conseiller technique au cabinet de Christian Beullac. Enseignement par discipline : français correspondance éparse 1980 [1978-1981]
19880542/3	Dossiers traités par Mme Legras, directeur de cabinet de M. Beullac : enseignement du français, 2nde et 1ère [1978-1982]
19870547/15	CEGT [1969-1980]
19890113/6	Réflexions sur les programmes [1977-1985]
19890213/3	Dossiers traités par M. Arenilla, conseiller technique de M. Beullac : réflexions sur l'enseignement du français [1976-1981]
19890313/33 à 38	Archives de l'IPN (INRDP, INRDP). Stages destinés au personnel de l'Éducation nationale [1966-1972]
19900088/3	Conseil supérieur de l'éducation nationale : procès verbaux et comptes rendus analytiques de séance [1946-1987]
19900325/3 à 16	CSEN [1969-1983]
19920211/2	Rapports de synthèse de l'IGEN concernant les différents enseignements scolaires [1968-1969] Répartition du service d'inspection. Répartition des inspecteurs par académie et par année scolaire [1968-1979]
19930203/3	Papiers de M. Joint-Lambert : recherche pédagogique, coopération avec les mouvements pédagogiques. [1980-1984]
19920239/1	CEGT [1974-1978]
19920239/2	CSEN [1975-1979]
19930269/2-4, 7-9	Archives de Jacques Teynier. Recherche pédagogique : relations avec les organismes sous-tutelle.[1969-1984] Formation initiale et continue du personnel enseignant [1970-1982]
19940638/6	Commission d'étude pour l'enseignement en français [1970-1981]

19950012/1	Haut comité de la langue française [1972-1984]
19970216/1-2	Formation des personnels enseignants de l'enseignement secondaire [1968-1984]
19980157/1	Travaux de la commission Pierre Emmanuel [1945-1981]
2000222/1 et 2	Dossiers sur la réforme du premier cycle, notamment réforme Haby [1947 à 1996]
20010360/ 1 et 2	Travaux de la commission Pierre Emmanuel [1965-1974] Dossiers de Lucie Desbazeille.
20060240/1	Enseignement supérieur. Commission d'étude de l'enseignement supérieur [1947-1996]
20070034/1-40	Archives de l'inspection générale des lettres [1972-2002] Ont été utilisés les articles 1, 2, 5, 22, 23

Fonds de l'École normale supérieure de Saint-Cloud

19850676/13	Relations avec les associations professionnelles ou syndicales en rapport avec l'enseignement. En particulier : correspondance avec l'AFEF. [1958-1975]
19850676/15	Notes de travail et coupures de presses sur divers sujets. En particulier : Commission de réforme de l'enseignement du français. [1968-1976]
19850676/48	Recherches en lettres : colloques, séminaires, résumés de communication. [1964-1978] En particulier : « L'enseignement du français : problèmes actuels de la critique et de l'histoire littéraire », organisé par l'AFPF, 16-18 avril 1970.

Dossiers individuels

19780528/32	Dossier de Marcel Bouisset.
19780683/64	Dossier de Bernard Coppey.
19800070/4	Dossier de Jean Allard.
19800070/137	Dossier de Robert Genaille.
19820668/167	Dossier de Max Hugueny (amianté).
19830348/28	Dossier de Georges Becker.
19830348/144	Dossier de Roger Dumaine.
19830348/286	Dossier de Pierre Maysounave.
19840138/433	Dossier de Marcel Rouchette.
19840325/235	Dossier d'Henri Goube.
19840325/298	Dossier d'André Lagarde.
19840325/487	Dossier de Marc Santoni.
19840400/47	Dossier de Pierre Bennezon.
19840400/71	Dossier de Raymond Boisset.
19840400/171	Dossier d'Édouard Cuq.
19840400/180	Dossier d'André David.
19840400/219	Dossier de Guy Doudinot de la Boissière.
19840400/251	Dossier de Louis Faucon.
19840400/531	Dossier de Jean Prigent.
19840451/351	Dossier de Guy Grand.
19840451/538	Dossier de Laurent Michard (manque en place)

* Archives de l'INRP (non versées aux archives nationales)

Carton 1 Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire [1970-1971]

* Archives du rectorat de Paris

Carton V 586 Enquêtes sur les professeurs de l'enseignement du second degré ; documents établis dans le cadre d'une enquête nationale financée par le ministère, puis sur le contrat du CNRS (enquête de Jean-Michel Chapoulie)

* Archives départementales du Calvados

2Mi-DM. Conseil municipal de Douvres la Délivrande. Délibérations du conseil municipal (1970-1971)

2. Archives privées

* Archives syndicales

- Fonds UNEF conservé au Centre des archives contemporaines (Fontainebleau)

19870110/2 à 8 Congrès.
19870110/68 FGEL.
19870110/83 Réforme des études de lettres [1956-1960]

- Archives du SGEN

1 S 7 à 11 Dossiers relatifs aux commissions de rénovation pédagogique [1968-1969]
1 SP 33 Bulletin interne *Liaisons pédagogiques*
Dossier 866 Dossier français du SGEN [1971]

- Archives du SNES

Dossier 72 Baccalauréat [1968-1970]
Dossier 244 Inspection générale

* Archives des associations de spécialistes

Les archives de l'AFEF étaient conservées au siège de l'association. Nous avions pu les consulter rapidement au cours de notre DEA (2003). Elles ont malheureusement été détruites, probablement vers 2004-2005. Seuls quelques documents ont pu être récupérés.

Les archives de l'APL (ex Franco-Ancienne) étaient conservées au Lycée Henri IV. Elles ont, elles aussi, été détruites.

* Fonds « mai 68 » conservé par le Collectif des centres de documentation en histoire ouvrière et sociale (CODHOS)

Carton V / 2 Comité de grève et assemblées générales de lettres
Carton XXIII / 15 Lettres (classiques et modernes)

* Archives du PCF

Fonds Marcel Cohen

Boîte 1 Dossiers sur le groupe de linguistique marxiste
Boîte 3 Divers courriers relatifs à la linguistique. Correspondance.

* Archives personnelles.

Jean Verrier et Jacqueline Brisson, anciens militants de l'AFEF, nous ont donné accès à des documents personnels concernant leur participation à la commission Pierre Emmanuel.

B. Témoignages

1. Témoignages oraux

* Entretiens administrés personnellement

Marie-France Azéma, 4 avril 2003.
Jean Verrier, 24 avril 2003.
Jean-Claude Chevalier, 24 avril 2003.
Jacqueline Brisson, 25 avril 2003.
André Chervel, 9 mai 2003.
Claude Hubert, 12 mai 2003.
Hélène Romian, 30 mai 2003.
Hervé Guinard, 3 juillet 2003.
Jean Cancès, 4 juillet 2003.
Claude Burgelin, 14 décembre 2005.
André Petitjean, 27 février 2006.
Lucette Chambard, 1er mars 2006.
Bernard Combettes, 17 mars 2006.
Serge Lureau, 11 décembre 2006.
Marylène Cahouet, 12 juin 2007.
Denis Paget, 20 juin 2007.
Jean-Dominique Beaudin, 27 juin 2007.
Claude Riva, 14 février 2008.
Raymonde Piécuch, 11 avril 2008.
Valérie Sultan, 5 juin 2007.
Alain Boissinot, 29 janvier 2009.
Jean-Louis Chiss, 3 février 2009.

Entretiens téléphoniques avec Pierre Barbéris en juin 2003 et mars 2006.
Entretien téléphonique avec Jean Auba, 14 juin 2007.

Entretien téléphonique avec Jean Petite, 15 juin 2007.

André Hinard et Gérald Antoine, sollicités, ont refusé par écrit notre demande d'entretien.
Roger Fayolle, déjà très malade lorsque je lui avais écrit en 2003, n'avait pu donner suite à notre demande. Il est décédé en 2006.

Des contacts avaient été pris avec Daniel Dubois, Marc Baconnet et Raymond Le Loch, mais les rendez-vous prévus ont dû être annulés pour des raisons diverses, et n'ont pu être reportés faute de temps.

* Archives orales du Service d'histoire de l'éducation de l'INRP

Alain Boissinot
Marc Baconnet
Denis Paget
Jacques Bersani
Jean Auba
Louis Baladier
Michel Leroy
Xavier Darcos

2. Témoignages écrits

* Témoignages individuels

Hélène Romian : trois feuillets apportant un certain nombre de compléments à l'entretien du 30 mai 2003.
Pierre Barbéris : deux courriers datés de mars 2006, en réponse à un questionnaire.

* Réponses à l'enquête diffusée auprès des adhérents de l'AFEF

L'enquête a été diffusée par l'AFEF auprès de ses adhérents en décembre 2005 (500 envois papier, 308 envois par courriel).
Le taux de retour a été très faible : 33 réponses (4%).

C. Sources imprimées

1. Périodiques et collections

L'astérisque signale les périodiques ou collections qui ont fait l'objet d'un dépouillement systématique.

* Publications officielles de l'État français et de la République française

Journal officiel de l'État français [1941-1944]
Journal officiel de la République française [1944-…]

Journal officiel de la République française. Débats parlementaires. Assemblée nationale [1946-…]
Journal officiel de la République française. Débats parlementaires. Sénat [1946-…]

Annuaire statistique de la France

INSEE, Bureau universitaire de statistiques et de documentation scolaires et professionnelles (BUS), *Recueil de statistiques scolaires et professionnelles*.

* Publications du ministère de l'Éducation nationale

Bulletin officiel de l'éducation nationale [1945-1974] *; Bulletin officiel du ministère de l'Éducation* [1974] *; Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation et du secrétariat d'Etat aux Universités* [1974-1977] *; Bulletin officiel du ministère de l'Éducation, du secrétariat d'État aux Universités et du secrétariat d'État à la Jeunesse et aux sports* [1977-1978] *; Bulletin officiel du ministère de l'Éducation, du ministère des Universités et du secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux sports* [1978] *; Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation, du ministère des Universités et du ministère de la Jeunesse, des sports et des loisirs* [1978-1981] *;Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale* [1981-1994]*

Agrégation. Grammaire. Hommes [1950-1973]*
Agrégation. Grammaire. Femmes [1950-1973]*
Agrégation. Grammaire [1974-…]*
Agrégation. Lettres. Hommes [1950-1975]*
Agrégation. Lettres. Femmes [1950-1975]*
Agrégation. Lettres [1976-…]*
Agrégation. Lettres modernes [1960-1961] et [1976-…]*
Agrégation. Lettres modernes. Hommes [1962-1975]*
Agrégation. Lettres modernes. Femmes [1962-1975]*

CAPES. Lettres classiques.Hommes [1950-1975] *
CAPES. Lettres classiques. Femmes [1950-1975] *
CAPES. Lettres classiques [1976-…]*
CAPES. Lettres modernes. Hommes [1950-1975]*
*CAPES. Lettres modernes. Femmes** [1950-1975]*
CAPES. Lettres modernes [1976…]*

Concours pour l'admission à l'École normale supérieure [Rapport]

Courrier de l'éducation [1975- 1981]

Informations statistiques [1957-1968]
Statistiques des enseignements : tableaux et informations [1969-1989]
Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation [1981-1988]
Tableaux des enseignements et de la formation [1966-1982]

* Presse généraliste

Aurore
Contrepoint

La Croix
Esprit
L'Express
Le Figaro
L'Humanité
La Nouvelle critique
La Pensée
La Revue des deux Mondes
Le Matin
Matulu
Le Monde
Le Monde moderne
Le Nouvel Observateur
Ouest-France
Preuves
Les Temps modernes
Valeurs actuelles

* Revues spécialisées dans l'éducation (revues syndicales et corporatives et revues pédagogiques)

L'Action universitaire (UNI)
L'Agrégation (Société des agrégés)
*Bulletin de l'ANPCC**
Bulletin de l'Association nationale des inspecteurs pédagogiques régionaux
Bulletin de l'enseignement moderne, organe mensuel du Syndicat National des Collèges Modernes de France et des Colonies
Bulletins des amicales d'anciens élèves des Écoles Normales Supérieures d'Ulm, de Sèvres, de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud.
Courrier de la recherche pédagogique puis *Recherches pédagogiques* (IPN, INRDP, INRP)
Dialogues et son supplément (GFEN)
L'école émancipée (courant de la FEN)
L'école émancipée pour le front unique ouvrier (courant issu d'une scission avec « L'école émancipée)
École et Éducation puis *Syndicalisme universitaire* (SGEN)*
Éducation et culture (Conseil de l'Europe)
L'École et la Nation (PCF)
L'École libératrice (SNI-PEGC)
L'Éducateur (ICEM)
L'Éducation nationale [1946-1968] puis *L'éducation* [1968-1980]
L'Enseignement public (FEN)
*Enseignement 70**
L'Université autonome (CNGA)
L'Université syndicaliste (SNES)*
La Quinzaine Universitaire (SNALC)
Le Certifié (Association des certifiés) [1950-…]
Le Monde de l'éducation
Les Amis de Sèvres(CIEP)
*Les Cahiers pédagogiques**
Les Langues modernes (APLV)
Lettre de Défense de la jeunesse scolaire (DJS)
Pour l'enfant vers l'homme (Fédération des conseils de parents d'élèves)

Recueil (AAEENS)
Revue de l'enseignement philosophique (Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public)
Syndicalisme universitaire (SGEN)*
Université moderne

* Revues destinées – en tout ou partie – aux professeurs et étudiants de lettres ou de français

On inclut dans cette rubrique aussi bien les revues à visée explicitement pédagogique, que les revues de recherche universitaire. Il existe en effet, entre ces deux catégories, un continuum de publications où théorie et pédagogie sont étroitement mêlées.

Le français aujourd'hui, revue de l'AFPF/AFEF*.

Bulletin de la société des professeurs de français et de langues anciennes ; Revue de la Franco-Ancienne ; *Bulletin de la Société des Professeurs de Français et de langues anciennes* ; *Bulletin de l'Association des Professeurs de Lettres*, revue de la SPFLA puis de l'APL*.

Bref. De 1970 à 1975 : *Bulletin de recherche des enseignants et étudiants de français.* De 1975 à 1980 : *Bulletin de recherches sur l'enseignement du français*.
Bulletin de l'Association Guillaume Budé
Bulletin de l'Association pour la défense du latin
Bulletin de la FIPF puis *FIPF**
*Cahiers de littérature** (UNEF, groupes de lettres classiques et modernes de la Sorbonne)
Communications
Humanités (*Humanités. Classes de grammaire ; Humanités. Classes de lettres ; Humanités. Classes de lettres. Sections classiques ; Humanités. Classes de lettres. Sections modernes)*
Documents et recherches. Lettres.
L'École. Cycle d'observation et classes de 4e et 3e enseignement littéraire, (suite de *L'École. Classes du 1er cycle enseignement littéraire* [1950-1960]) devient *L'École des Lettres des collèges* en 1964.
L'École. Clases du second cycle enseignement littéraire. [1950-1964], devient *L'École des Lettres. Second cycle.*
Le Français dans le monde.
*Le Français moderne**
*L'Information littéraire** [1949-…]
*Langue française** [1969-…]
Littérature
Nouvelle revue pédagogique [1946-1969] ; *NRP. Édition littéraire* [1969-1975], *NRP* [1975-2002]
*Pratiques**
Repères pour l'enseignement du français à l'école élémentaire
Revue de littérature comparée

* Livrets de l'étudiant

Livret de l'étudiant, Université de Paris [1896-1968]
Guide de l''étudiant. 1975-1976, Strasbourg, Université des sciences humaines de Strasbourg, 1975, 269 p.

Livret de l''étudiant. 1975-1976, Université Paris III, 1975, 255 p.
Université Lyon II. 1975-1976, Université Lyon II, 1975, 189 p.

2. Documents édités par les ministères, le commissariat général au plan, l'INP/INRDP/INRP et les CRDP

Seules les publications du CRDP ayant une portée nationale – comptes rendus des stages de Sèvres, par exemple – ont été analysées et sont citées ci-dessous.

* Généralités

Commission de l'équipement scolaire, universitaire, artistique et sportif du commissariat général du plan, *Rapport en vue du troisième plan de modernisation et d''équipement*, s.l., 1958, 3 vol. (26 f ; 76-25 p. ; 245 p.)

Commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportif du commissariat général au plan, *Rapport général en vue du quatrième plan*, Paris, Imprimerie nationale, 1961, 269 p.

Commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportif du commissariat général au plan, *Rapport général en vue du cinquième plan*, Paris, La Documentation française, 1966, p. 252 p.

Commission de l'éducation du commissariat général au plan, *Rapport général. L''éducation dans le Sixième plan. 1971-1975*, Paris, La Documentation française, 1971, 165 p.

HABY, René, *Pour une modernisation du système éducatif*, Paris, La documentation française, février 1975, 52 p.

MINOT, Jacques, L'administration de l'éducation nationale au 1er juillet 1962, Paris, IPN, 1962, 180 p.

MINOT, Jacques, L'organisation du ministère de l'Éducation nationale, 2e édition revue et augmentée, Paris, IPN, 1964, 358 p.

MINOT, Jacques, L'organisation du ministère de l'Éducation nationale, Paris, INA, 1975, 36 p.

Projet de réforme Langevin-Wallon, Paris, IPN, 1947, 61 p.

* Sur l'enseignement du français et des lettres

À propos de l'enseignement du français. Stage national du CIEP, Sèvres, 6-10 octobre 1975, Marseille, CRDP

ANDRIEU, Pierre, *L'enseignement du français*, Paris, IPN, 1968, 21 p.

COMBETTES, Bernard et al., L'analyse de la phrase : contribution à une application pédagogique de théories linguistiques modernes, Nancy, CRDP, 1970, 80 p.

Commission de réforme de l'enseignement du français, *Pour une réforme de l'enseignement du français*, Paris, INRDP, 1975, 338 p.

Commission de réforme de l'enseignement du français, *Texte d'orientation*, Paris, SEVPEN, 1972, 37 p.

Enseignement du latin. Stage de Sèvres. 24-26 mai 1971, Nancy, CRDP, 1971, 34 p.

Feuillets d'information des professeurs de lettres : langues anciennes, français, Lille, CRDP, 1976, 43 p.

L'enseignement de la grammaire. 22/26 janvier 1968, Paris, IPN, Brochure Techniques de la classe et perfectionnement des enseignants, n° 55, 1969, 112 p.

L'enseignement du français et des langues anciennes, Paris, IPN, Brochure n°53, TC, 1968, 79 p.

L'enseignement du grec. Journées pédagogiques nationales de Sèvres. 28 février-1er mars 1972, Montpellier, CRDP, 1972, 68 p.

Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'enseignement du second degré, *Mémento à l'usage des Professeurs et Élèves Professeurs de lettres et grammaire*, Paris, IPN, brochure 104 EP/SD, s.d., 24 p.

Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'enseignement du second degré, L'enseignement du second degré en 1953. I. , Paris, CNDP, 1954, 104 p. II. Rapports de l'inspection générale sur l'enseignement de la philosophie, des lettres, de l'histoire-géographie, Paris, CNDP, 1954, 60 p.

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

3. Ouvrages et articles universitaires : philosophie, critique littéraire, linguistique

N'ont été retenus ici que les ouvrages mentionnés dans le corps de la thèse.

BACHELARD, Gaston, *La Psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard 1938, 221 p.

BACHELARD, Gaston, L'eau et les rêves : essai sur l'imagination de la matière, Paris, Corti, 1942, 265 p.

BARTHES, Roland, *Sur Racine*, Paris, éd. du Seuil, 1963, 173 p.

CHEVALIER, Jean-Claude, BLANCHE-BENVENISTE, Claire, ARRIVÉ, Michel, PEYTARD, Jean *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, Larousse, 1964, 495 p.

DUBOIS, Jean, LAGANE, René, NIOBEY, Georges, *et al. Dictionnaire du français contemporain*, Paris, Larousse, 1967, 1226 p.

DOUBROVSKY, Serge, *Pourquoi la nouvelle critique. Critique et objectivité*, Paris, Mercure de France, 1966, 265 p.

FOUCAULT, Michel, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1990 (1ère édition : 1966), 400 p.

GENETTE, Gérard, *Figures*, Paris, éd. du Seuil, 1966, 269 p.

GOLDMANN, Lucien, *Pour une sociologie du roman*, Paris, Gallimard, 1964, 229 p.

JAKOBSON Roman, LÉVI-STRAUSS, Claude, « "Les Chats'" de Charles Baudelaire », *L'Homme*, 1962, 2-1, pp. 5-21.

MARTINET, André, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1960, 224 p.

MAURON, Charles, *Le dernier Baudelaire*, Paris, J. Corti, 1966, 190 p.

PICARD, Raymond, *Nouvelle critique ou nouvelle imposture*, Paris, Jean-Jacques Pauvert, 1966, 149 p.

POULET, Georges, *Études sur le temps humain*, Paris, Plon, 1950, 411 p.

POULET, Georges, (dir.), *Les chemins actuels de la critique*, actes du colloque de Cerisy-la-Salle, 2-12 septembre 1966, Paris, UGE, 10-18, 1973, 440 p.

RICARDOU, Jean, *Problèmes du nouveau roman*, Paris, éd. du Seuil, 1967, 208 p.

RICHARD, Jean-Pierre, *Littérature et sensation. Stendhal, Flaubert*, Éd. du Seuil, 1990 (1ère édition, 1954), 321 p.

4. Manuels et ouvrages pédagogiques

Pour repérer les manuels scolaires disponibles chez les éditeurs à une date donnée, nous avons utilisé le supplément de la bibliographie de la France : *Livres et matériel d'enseignement.* Les raisons qui ont conduit à l'analyse de tel ou tel manuel sont précisées dans le fil du texte. Sauf mention contraire, l'on s'est reportée à la première édition de ces manuels.

* Recueil de textes officiels à l'usage de l'administration et des professeurs

Ministère de l'Éducation nationale, *Instructions du 30 septembre 1938*, Paris, Librairie Vuibert, 1956 (3e édition), 166 p.

Ministère de l'Instruction publique, *Enseignement secondaire. Horaires, programmes, instructions. 1925*, Paris, Armand Colin, 1925, 352 p.

LETERRIER, Louis (éd.) Enseignement du premier degré. Programmes, instructions, répartitions mensuelles et hebdomadaires, Hachette, Paris, 1961, 747 p.

* Groupements de textes autour d'un thème

ARNAUD, Claude, ARNAUD, Louis, *L'eau et les rêveries,* Paris, Magnard, Thèmes en liberté, 1975, 31 p.

BALPE, Jean-Pierre, *Le bestiaire fantastique,* Paris, Larousse, Textes pour aujourd'hui, 1974, 143 p.

BANIOL, Robert, NEGRE, Gaston, *La condition ouvrière,* Paris, Delagrave, Collection G. Belloc, Espaces et parcours littéraires, 1974, 127 p.

CHABUT, André, *Amis ou camarades ?*, Paris, Hachette, Vivre aujourd'hui, 1975.

FONTAINE, Marie-Madeleine, *L'homme et la machine,* Paris, Hachette, Thèmes et parcours littéraires, 1973, 109 p.

GRANDCLAUDON, Marcel, *Les chouans, de Balzac,* Paris, Armand Colin, Gallimard, Folio F. Folio guides, 1976, 79 p.

HAGNAUER, Roger, HAGNAUER, Yvonne, *A bicyclette,* Paris, Armand Colin, Gallimard, Folio F. Folio thèmes 1, Vers une maîtrise des langues, 1976, n°1, 63 p.

HERLEMONT, Françoise, LE GLUDIC, Jean-Louis, *Rencontres,* Collection G. Belloc, Vers la maîtrise de la langue, 1977, 63 p.

LE LOCH, Raymond, *Les ouvriers,* Larousse, Paris, Idéologies et sociétés, 1975, 191 p.

MERCADAL, Roland, *Contes d'Andersen,* Paris, Hachette, Lectures pour les collèges, 1978, n° 1, 63 p.

MIQUEL, Pierre, *L'argent,* Paris, Bordas, Univers des lettres, 1979, n° 702, 207 p.

* Grammaires

BAGROS, Antoinette, *Grammaire structurale de la langue française: à l''usage des classes de 6e*, Paris, Roudil, 1973, 201 p.

BAGUETTE, Albert, FRANKARD, Robert, *Grammaire nouvelle,* Paris, Scodel, 1977, 127 p.

BAGUETTE, Albert, FRANKARD, Robert, *Initiation à la grammaire nouvelle,* Paris, Scodel, 1974, 227 p.

BAGUETTE, Albert, FRANKARD, Robert, *La classe de grammaire nouvelle. Premier cycle*, Päris, Scodle, 1972, 317 p.

COMBETTE, Bernard, FRESSON, Jacques, TOMASSONE, Roberte, *Bâtir une grammaire*, Paris, Delagrave, Collection G. Belloc, Vers une maîtrise de la langue, 1977, 176 p.

COPPEY, Bernard, EHRARD, Jean, MAREUIL, André, NOËL, Georges etc., *Guide grammatical : l'"enseignement du français de l'"école élémentaire au 1er cycle du 2nd degré*, Paris, Istra, 1972, 145 p.

DASCOTTE, René, OBADIA, Maurice, RAUSCH, Alain, *Grammaire et pratique de la langue 6ème*, Paris, Classiques Hachette, Les chemins de l'expression, 1977, 111 p.

DASCOTTE, René, OBADIA, Maurice, RAUSCH, Alain, *Grammaire et pratique de la langue 5ème*, Paris, Classiques Hachette, Les chemins de l'expression, 1978, 109 p.

DASCOTTE, René, OBADIA, Maurice, RAUSCH, *Grammaire. 6e*, Paris, Hachette, 1973, 189 p.

DUBOIS, Jean, LAGANE, René, coll. *Apprendre le français* (Larousse), t.1, Franck Marchand, Danielle Leeman, Annette Schutte, Claudine Fabre, *Comment apprendre la grammaire ?Niveau 1*, Paris Larousse, 1973, 62 p.

DUBOIS, Jean, LAGANE, René, *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse, 1995, 266 p.

DUBOIS, Jean, LAGANE, René, LEEMAN, *Savoir le français. 6ème grammaire,* Paris, Larousse, 1977, 159 p.

DUBREUIL, André *Travaux pratiques de grammaire*, Paris, Éd. de l'École, 1972, 128 p.

FABRE, Claudine, LEEMAN, Danielle, MARCHAND, Frank, SCHUTTE, Annette, *Comment apprendre la grammaire ? Niveau 1,* Paris, Larousse, Apprendre le français, 1973, n° 1, 62 p.

FREINET, Célestin, *Grammaire française en quatre pages*, Vence, L'imprimerie à l'école, 1937, 15 p.

GALICHET, Georges, Grammaire structurale et entraînement à l'"expression. 6e, Paris, Lavauzelle, 1970, 249 p.

GRUNENWALD, Joseph, MANCIE, Emy, MITTERAND, Henri, MOREAU, Françoise, *Nouvel itinéraire grammatical,* Paris, Fernand Nathan, Langage et communication, 1977, 159 p.

GRUNENWALD, Joseph, MITTERAND, Henri, *Itinéraire grammatical 6e*, Paris, Nathan, Langage et communication, 1973, 208 p.

LAFARGE, Alain, Vers une grammaire nouvelle : cycle d'"observation, cycle d'"orientation, Paris, Hatier, 1971-1973, 4 fascicules.

NAJAC, *Expression et grammaire*, Paris, OCDL, 1977, 197 p.

NIQUET, Gilberte-Louise, COULON, Roger, VARLET, Lysiane, *Le Monde du langage : classe de 6e*, Paris, Hachette, 1977, 4 vol.

PEYTARD, Jean, CUBY, Raymond, *Des signes et des phrases: grammaire, programme 1977. 6e*, Paris, Bordas, 1977, 159 et 64 p.

* Recueils de textes pour le premier cycle

ACHARD, Marie-Louise *et al., A livres ouverts*, Paris, Hachette, 1972, 397 p.

ARNAUD Claude, ARNAUD, Louis, HARGOUET, Jeanne, *Textes vivants : expression personnelle, 5ème, à la découverte des peuples*, Paris, Magnard, 1973, 411 p.

BASTIDE, Maurice, FOURNIER, Jean, *Français. Classe de 5ème*, Paris, Bordas, Collection Lagarde et Michard, Initiation littéraire, 1957, 416 p.

BASTIDE, Maurice, FOURNIER, Jean, *Français. Classe de 5ème*, Paris, Bordas, Collection Lagarde et Michard, Initiation littéraire, 1965, 448 p.

BASTIDE, Maurice et al., Le français. Lire, écrire, parler. Choix de textes pour la classe de 3ème. Enseignement classique, moderne, technique, Paris, Bordas, Nouvelle collection Lagarde et Michard, 1973, 336 p.

BASTIDE, Maurice et al., Le français. Lire, écrire, parler. Choix de textes pour la classe de 5ème. Enseignement classique, moderne, technique, Paris, Bordas, Nouvelle collection Lagarde et Michard, 1975, 314 p.

BEAUGRAND, Jean, COURAULT, Marcel, *Le français par les textes, classe de 5ème*, Paris, Hachette, 1963, 444 p.

BOISSEL, F. *et al., Pour un art de vivre 6ème*, Annecy, Editions Plantyn, 1973, 81 p.

BRUNEL, Paul, GAILLARD, Pierre, MOZET, Michèle, *Lire et s'exprimer : classe de 5ème*, Paris, F. Nathan, 1970, 320 p.

CHAPPON, Georges, VAUQUELIN, Robert, *Le français expliqué 6e*, Paris, Hatier, 1951, 368 p.

CHEVAILLIER, Jean-René, AUDIAT, Pierre, AUMEUNIER, Édouard, *Les nouveaux textes français*, Paris, Hachette, 1948, 652 p.

DURAND, Pierre *et al., Florilège : 63 textes de lecture expliqués*, Paris, L'école, Collection Rey-Durand, 1974, 195 p.

DURAND, Pierre *et al., Les livres et la vie : textes de lecture suivie et dirigée*, Paris, L'école, Collection Rey-Durand, 1974, 195 p.

FAYET, Nicolas, *Le français en 5ème. Livre du professeur*, Paris, Ligel, 1968, 99 p.

FOURNIER, Jean, LAFARGE, Alain, *Français 3ème. Lire, observer, s'exprimer*, Paris, Bordas, 1980, 320 p.

FOURNIER, Jean, LAFARGE, Alain, *Français 5ème. Lire, observer, s'exprimer*, Paris, Bordas, 1978, 301 p.

EUSTACHE, Firmin, GENDROT, Fernand, Auteurs français : textes d'explications françaises, lectures suivies et dirigées : classes de 6e, Paris, Classiques Hachette, 1951, 378 p.

JEHAN, Monique, MARTEL, Rémy, PIERRE, Michel, *Lire en 6ème*, Paris, Larousse, Collection Pierre Emmanuel, 1977, 223+127 p.

LABEYRIE, Juliette, MITTERAND, Henri, POUGEOISE, Michel, Français 6ème. *Textes et activités*, Paris, F. Nathan, Langage et communication, 1977, 255 p.

LABEYRIE, Juliette, MITTERAND, Henri, POUGEOISE, Michel, Français 3ème. *Textes et activités*, Paris, F. Nathan, Langage et communication, 1980, 319 p.

LABEYRIE, Juliette, PINSON, Daniel, POUGEOISE, Michel, *Textes et activités de français. Classe de 3ème*, Paris, F. Nathan, Langage et communication, 1977, 287 p.

LABEYRIE, Juliette, POUGEOISE, Michel, *Textes et activités de français. 1*, Paris, F. Nathan, Langage et communication, 1975, 271 p.

SOUCHE, Aimé, DAVID, Maurice, LAMAISON, Jacques, Les auteurs du nouveau programme : explications françaises, lectures suivies et dirigées ; classes de 6e des lycées et collèges, Paris, F. Nathan, 1947, 296 p.

VILLARD, Georges, VILLARD, Simone, Cahier de travaux pratiques. Lecture, lecture dirigées, lectures expliquées, lectures personnelles, Paris, Masson et Cie, 1969, 72 p.

* Recueils de textes pour le second cycle

BRUNEL, Pierre *et al. Approches littéraires 1*, Paris, Bordas, 1976, 386 p.

BRUNEL, Pierre *et al. Approches littéraires 2*, Paris, Bordas, 1977, 415 p.

CHASSANG, Arsène, SENNINGER, Charles, *Recueil de textes littéraires français*, Paris, Hachette : *XVIe*, 1966, 256 p. ; *XVIIe*, 1966, 448 p. ; *XVIIIe*, 1966, 320 p. ; *XIX*e, 1966, 544 p. ; *XXe*, 1970, 624 p.

CHASSANG, Arsène, SENNINGER, Charles, Guide pour une lecture spatio-thématique des "Recueils de textes littéraires français". 16e-20e siècle, Paris, Hachette, 1973, 186 p.

FEHR, Robert, Textes, images, activités. Le français en classe de 2de, Paris, Hatier, 1975, 253 p.

LAGARDE, André, MICHARD, Laurent, *Les grands auteurs français du programme*, Paris, Bordas ; *Moyen-âge*, 1948, 242 p. ; *XVIe siècle*, 1949, 256 p. ; *XVIIe siècle*, 1951, 448 p.; *XVIIIe siècle*, 1953, 416 p. ; *XIXe siècle*, 1955, 576 p. ; *XXe siècle*, 1962, 640 p.

LARTICHAUX, Jean-Yves, SOLER, Patrice, *Documents pour la rénovation pédagogique : activités nouvelles, études thématiques*, Paris, Bordas, collection Lagarde et Michard, 1976, 227 p.

LECHERBONNIER, Bernard, RINCE, Dominique, *Connais-toi toi-même, la nature*, Paris, Nathan, *L'esprit et la lettre*, 1977, n° 1, 192 p.

LAUFER, Roger, LECHERBONNIER, Bernard, *Le langage, le théâtre, la parole et l'image, Paris*, Nathan, Littérature et langages, 1975, n° 1, 335 p.

EGEA, Fernand, RINCE, Dominique, Textes français et histoire littéraire, XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles, Paris, F. Nathan, 1979, 311 p.

* Divers

BERSANI, Jacques, AUTRAND, Michel, LECARME, Jacques *et al.*, *La littérature en France depuis 1945*, Paris, Bordas, 1970, 863 p.

DUBOIS, Claude, LAC, Jeanne, La civilisation par les textes, pages choisies en vue de l'épreuve de français aux examens et concours, résumé, analyse et discussion, Paris, F. Nathan, 1969, 224 p.

LANSON, Gustave, *Histoire de la littérature française*, Paris, Hachette, 9ème édition revue 1906, 1182 p.

LAPARRA, René, *Le Français du baccalauréat, Plans d'études, Tableaux synoptiques, Histoire littéraire, Sujets rédigés*, Paris, Bordas, collection des guides pratiques du Baccalauréat et des examens, 1953, 348 p.

5. Souvenirs, témoignages et analyses : généralités sur la société, la politique, l'éducation et la culture

AEERS, *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation*, actes du colloque national d'Amiens organisé par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, mars 1968, Dunod, 1969, 470 p.

ARMIER, Paulette, HATINGUAIS, Armand (dir.), *Une demeure, une femme*, Sèvres, CIEP, p. 85.

BARLOW, Michel, *Journal d'un professeur débutant*, Paris, Éd. du Centurion, 1969, 197 p.

BRUNOLD, Charles, Demain ils seront des hommes, aspects divers du problème scolaire, Paris, Hatier, 1963, 120 p.

CAPELLE, Jean, *Éducation et politique*, Paris, PUF, 1974, 264 p.

CAPELLE, Jean, *L'école de demain reste à faire*, Paris, PUF, 1966, 267 p.

CARCOPINO, Jérôme Carcopino, *Souvenirs de sept ans 1937-1944*, Paris, Flammarion, 1953, 702 p.

COGNIOT, Georges, Parti pris. Cinquante-cinq ans au service de l'humanisme réel, Paris, Ed. Sociales, tome 1, D'une guerre mondiale à l'autre, 1976, 540 p. ; tome 2, De la Libération au programme commun, 1978, 538 p.

DELANNOY, Jean, « Trente trois ans, trente-trois secondes : témoignages sur une évolution », *Cahiers pédagogiques*, n°161, février 1978, pp. 16-19.

Sèvres. 1967-1977. Dix ans de pédagogie, Sèvres, Les Amis de Sèvres, 1977, 382 p.

« L'école émancipée », *La répression dans l'enseignement,* Paris, Maspero, 1972, 199 p.

ERNAUX, Annie, *Les armoires vides*, Paris, Gallimard, 1974, 171 p.

FERREZ, Jean, *Au service de la démocratisation. Souvenirs du ministère de l'Éducation nationale*. *1943-1983,* (texte établi et présenté par Marie-Thérèse Frank et Pierre Mignaval) Lyon, INRP-SHE, 2004, 266 p.

FLACELIÈRE, Robert, *Normale en péril*, Paris, PUF, 1971, 117 p.

FOUCHET, Christian, Mémoires d'hier et de demain, tome 1, Au service du général de Gaulle, Londres 1940, Varsovie 1945, Alger 1962, mai 1968, Paris, Plon, 1971, 301 p.

FRIEDMANN, Georges, (introduction de Lucien Febvre) *Pour l''unité de l''enseignement. Humanisme du travail et humanités*, Paris, Armand Colin, 1950, 53 p.

GÉMINARD, Lucien, L'unification du système enseignant français, 1963-1985 : souvenir d'un inspecteur général, Paris, INRP, 2002, 254 p.

GUÉHENNO, Jean, *Caliban parle*, Paris, Grasset, 1928, 223 p.

GUICHARD, Olivier, *Un chemin tranquille*, Paris, Flammarion, 1975, 214 p.

GUILLERMOU, Alain, « Histoire des quinze premières biennales », site de la Biennale de la langue française, http://www.biennale-lf.org/assoc.php?pa=4, consulté le 5 novembre 2009.

HABY, René, *René Haby par lui-même : un engagement pour la jeunesse, 1919-2003*, entretiens réalisés par Marie-Thérèse Frank et Martine Allaire, Paris, INRP-SHE, 2008, 180 p.

HUOT, Hélène, *Dans la jungle des manuels scolaires*, Paris, éd. du Seuil, 1989, 209 p.

JEAN, Georges, *La passion d'enseigner*, Paris, Éd. du Sorbier, 1985, 311 p.

LACROIX, Maurice, *L'École Unique, Étude critique, bibliographique et documentaire*, édition revue et augmentée d'un article paru dans *L'Éducation*, octobre-novembre 1926, Paris, PUF, 1927, 94 p.

LANSON, Gustave, *L'Université et la société moderne,* Paris, Armand Colin, 1902, 122 p.

LEGRAND, Louis, Pour une politique démocratique de l'éducation, Paris, PUF, 1977, 293 p.

L'HOPITAL, Madeleine, « Sèvres et l'enseignement des lettres dans la première moitié du XXe siècle », *Sévriennes d'hier et d'aujourd'hui*, n° 129, septembre 1987, pp. 2-11.

MICHELET, Jules, *Le Peuple*, Paris, Flammarion, 1974 (1ère édition, 1846), 247 p.

NARBONNE, Jacques, *De Gaulle et l'éducation : une rencontre manquée*, Paris, Denoël, 1994, 489 p.

Non à l'"inspection. Dossier des profs sanctionnés, Paris, Éd. du Cerf, 1973, 149 p.

ONIMUS, Jean, *L'enseignement des lettres et la vie*, Paris, Desclée de Brouwer, 1965, 147 p.

PASSERON, Jean-Claude, ANTOINE, Gérald, *La réforme de l'université*, Paris, Calman-Lévy, 1966, 289 p.

PEYREFITTE, Alain, *C'était de Gaulle*, Paris, de Fallois-Fayard, t.1, 1994, 598 p. ; t. 2, 1997, 652 p. ; t.3, 2000, 680 p.

PIERRE EMMANUEL, *Pour une politique de la culture*, Paris, Éd. du Seuil, 1971, 203 p.

POMPIDOU, Georges, *Le nœud gordien*, Paris, Plon 1974, 205 p.

ROBERT, Fernand, *Un Mandarin prend la parole*, Paris, PUF, 1970, 271 p.

SAUVY, Alfred, *La montée des jeunes*, Paris, Calmann Lévy, 1959, 264 p.

6. Souvenirs, témoignages et points de vue sur l'enseignement des lettres et du français

AGATHON, *L'esprit de la nouvelle Sorbonne : la crise de la culture classique, la crise du français*, Paris, Mercure de France, 3e éd. suivi d'un choix de texte et de lettres de divers auteurs, 1911, (1ère édition, 1911) 376 p.

BALLY, Charles, *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1930, 153 p.

BARLOW, Michel, *Enseigner le français aujourd'hui,* Paris, Le Centurion, 1971, 155 p.

BRUNOT, Ferdinand, L'enseignement de la langue française, ce qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire, Paris, A. Colin, 1909.

CLARAC, Pierre, *L'Enseignement du français,* Paris, PUF, 1963, 147 p.

DESNÉ, Roland, *Qu'est ce qu'enseigner le français ? Contribution à la recherche d'une doctrine pédagogique pour le second degré*, Paris, Centre d'études et de recherches marxistes, 1967, 44 p.

DOUBROVSKY, Serge, TODOROV, Tzvetan (dir.), *L'Enseignement de la littérature*, Actes du colloque de Cerisy-La-Salle (juillet 1969), Paris, Plon, 1971, 640 p.
DUBOIS, Jean, LAGANE, René, CHEVALIER, Jean-Claude, *Pour l'enseignement moderne du français*, Paris, Larousse, 1968, 24 p.

DUBUISSON, Émile, *La crise du français*, Paris, Éd. Figuière et Cie, 1912, 7 p. tiré à part de *Revue d'Europe et d'Amérique (1912).*

DUNETON, Claude, *À hurler le soir au fond des collèges : l'enseignement de la langue française*, Paris, Le Seuil, 1984, 221 p.

DUNETON, Claude, *Je suis comme une truie qui doute*, Le Seuil, 1976, 184 p.

DUNETON, Claude, PAGLIANO, Jean-Pierre (textes choisis et présentés par), *Anti-manuel de français*, Paris, Le Seuil, 1978, 291 p.

Enseignements, n°30 de *Poétique*, avril 1977.

FONTAINE, Denise, *Écris, tais-toi ! l'enseignement du françai*s, Paris, éditions du Cerf, 1974, 128 p.

FREINET, Célestin, *La méthode naturelle. L'apprentissage du langage*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1968.

GFEN, *L'enseignement du français : stage de Bégadan*, Paris, GFEN, 1972, 62 p.

GIRAUD, Henri, *Un nouvel enseignement du français*, Paris, Le Centurion, 1972, 171 p.

GUTH, Paul, *Lettre ouverte aux futurs illettrés*, Paris, Albin Michel, 1980, 209 p.

HALTÉ, Jean-François, PETITJEAN, André, *Pour un nouvel enseignement du français*, colloque de Cerisy, 2-12 août 1979, Bruxelles, Paris, De Boeck, Duculot, 1982, 141 p.

HUOT, Hélène, *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire : propos réalistes sur l'état de l'enseignement du français en France*, 2de édition revue et augmentée, Paris, Minerve, 1988, 220 p.

LEGRAND, Louis, *L'Enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1967, 150 p.

LEGRAND, Louis, *L'Enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, éd. Delachaux et Nestle, 1967, 150 p.

MANESSE, Georgette, PILLON, Jeannette, *Enseigne-t-on le français ?*, Paris, CEDIC, 1975, 156 p.

MANSUY, Michel (actes du colloque organisée par la Faculté de Strasbourg, recueillis et présentés par), *L'enseignement de la littérature : crise et perspectives*, Paris, F. Nathan, 1977, 239 p.

MARCHAND, Franck, *Le Français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire*, Paris, Larousse, 1971, 224 p.

MARCHAND, Frank, Le *Français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire*, Paris, Larousse, 1971, 224 p.

MARCOIN, Francis, *À l'école de la littérature*, Paris, Les éditions ouvrières, 1992, 208 p.

MAREUIL, André, L'enseignement du français à l'ère des media, Paris, PUF, 1978, 157 p.

MARQUET, *Est-ce le français que j'ai enseigné ?*, Paris, Casterman, 1974, 169 p.

MERLIN-KAJMAN, Hélène, *La langue est-elle fasciste ? Langue, pouvoir, enseignement*, Seuil, 2003, 413 p.

ONIMUS, Jean, *L'enseignement des lettres et la vie*, Paris, Desclée de Brouwer, 1965, 144 p.

ONIMUS, Jean, *La communication littéraire ; culture et savoir*, Paris, Desclée de Brouwer, 1970, 205 p.

PETITJEAN, André, ROMIAN, Hélène, *Enseigner le français : recherches et perspectives*, IIe colloque international de didactique et pédagogie du français, Bruxelles, Paris, De Boeck, Duculot, 1986, 222 p.

La réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent, Paris, FEN, 1974, 108 p. (Suppl. à « L'enseignement public », 5, décembre 1973).

REPUSSEAU, Jean « À propos de la pédagogie de la langue maternelle : une révolution culturelle est-elle possible ? », *Paedagogica Europaea*, 1968-4, pp. 73-84.

REPUSSEAU, Jean, *Pédagogie de la langue maternelle*, Paris, PUF, 1968, 146 p.

ROMIAN, Hélène, *Le Plan de rénovation de l'enseignement du français, trois ans de travail collectif*, Paris, INRDP, ronéoté.

ROMIAN, Hélène, *Le plan de rénovation de l'enseignement du français, trois ans de travail collectif*, Paris, INRDP, ronéoté.

ROMIAN, Hélène, *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF, 1979, 253 p.

ROMILLY, Jacqueline de, « Littérature et études littéraires », *Diogène*, n° 132, octobre-décembre 1985, p. 3-18.

TODOROV, Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2006, 94 p.

7. Hommages, notices nécrologiques

Nous avons systématiquement consulté les notices biographiques publiées dans le recueil de l'Association amicale des élèves et anciens de l'ENS. Ne sont ici mentionnées que celles qui ne figurent pas dans cette source.

BONCENNE, Pierre, HUISMAN, Denis, *La rage de communiquer : entretiens avec Pierre Boncenne*, Paris : Bourin, 2006, 238 p.

BOURRAUX, Marie-Dominique, CHRÉTIEN, Jean-Pierre, LECUIR, Jean (éd.), *Jacques Bourraux (1936-2003) : une simplicité qui libère*, Paris, Karthala, 2005, 247 p.

Christian Beullac. *Un patron dans l'Éducation. 1978-1981*, études et témoignages, Paris, INRP-CNDP, 1998, 128 p.

CROS, Louis (dir.), *Gustave Monod. Un pionnier en éducation*, Paris, Comité universitaire d'information pédagogique, 1981, 178 p.

Être matérialiste à l'âge des Lumières : hommage offert à Roland Desné, PUF, 1999, pp. 5-22

GENGEMBRE, Gérard, GOLDZINK, Jean (éd.), *Mélanges offerts à Pierre Barbéris*, Fontenay-aux-Roses, Ens éd., 1995, 189 p.

GENOUVRIER, Émile, « À propos de *Linguistique et enseignement du français* », in *Mélanges offerts à Jean Peytard*, Presses universitaires de Franche Comté, 1993, pp. 745-753.

GRAVIER, F., « Personnalités en Creuse. Amédée Carriat », http://www.encreuse.com/personnalites/carriat.html, consulté le 8 août 2010.

Hommage à Jean Guéhenno, à l''occasion du centième anniversaire de sa naissance, actes du colloque organisé par la Commission de la République française pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), édition révisée, s.l.n.d., 200 p.
.
« Bernard Jakobiak », Biographie de Bernard Jakobiak sur le site de *L''Harmattan*, http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=auteurs&obj=artiste&no=4797.

MARTINET, André, *Mémoires d'un linguiste, Vivre les langues*, entretiens avec Georges Kassai et avec la collaboration de Jeanne Martinet, Paris, Quai Voltaire, 1993, 383 p.

Mélanges. Georges Jean, Actes du colloque hommage à George Jean « l'homme au front traversé de soleil » (Le Mans, 16-17 mai 2008), suivi de *Parcours,* inédit de Georges Jean, Le Mans, éd. Cénomane, 2008, 158 p.

Mélanges de linguistique française et de philologie et littérature médiévales offerts à Monsieur Paul Imbs, membre de l'Institut, par ses collègues, élèves et amis, à l'occasion de son soixante-cinquième anniversaire (le 4 mai 1973), et publié par Robert Martin et Georges Straka », *Travaux de linguistique et de littérature*, publiés par le Centre de philologie et de littératures romanes de l'Université de Strasbourg, XI, 1, Strasbroug, 1973, 667 p.

LECLAIRE-HALTÉ, Anne, « Jean-François Halté : un parcours au service de la didactique du français », *Pratiques*, n°137-138, juin 2008, pp. 15-22.

LECOY, Félix, « Allocution à l'occasion de la mort de monsieur Pierre Boyancé », *Comptes rendus de l''Académie des Inscriptions et belles lettres,* 120-3, 1976, pp. 437-440.

« Pierre Antonini », *Points de repères-inf. Bulletin numérique et périodique de l'IRHSES*, octobre 2008, pp. 5-6.

BIBLIOGRAPHIE

A. Instruments de travail et méthodologie

1. Inventaires, répertoires, bibliographies

ALBERTINI, Pierre, *L'Enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves, 1600-1940*, INRP, Collection Rapports de recherches, 1986, n° 5, 82 p.

ALLAIRE, Martine, FRANK, Marie-Thérèse, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération*, tome 1 : Inventaire de cinquante entretiens, Paris, INRP-SHE, 1995, 197 p.

CASPARD-KARYDIS, Pénélope (dir.), *La presse d'éducation et d'enseignement, 1941-1990 : répertoire analytique*, Paris, INRP-SHE, tome 1 : A-D, 2000, 763 p., tome 2 : E-K, 2003, 702 p., tome 3 : L-Q, 397 p., tome 4 : R-Z, 479 p.

CHARMASSON, Thérèse (dir.), *L'histoire de l'enseignement, XIXe-XXe siècles : guide du chercheur*, Paris, INRP-SHE-Comité des travaux historiques et scientifiques, 2e éd. revue et augmentée, 2006, 728 p.

CHARMASSON, Thérèse (éd.), *Archives et sources pour l'histoire de l'enseignement*, Paris, Comité des travaux historiques et scientifiques, 2005, 391 p.

CHOPPIN, Alain, *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 1. Les manuels de grec*, Paris, INRP, Publications de la Sorbonne, 1987, 204 p.

CHOPPIN, Alain, *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 3. Les manuels de latin*, Paris, INRP, Publications de la Sorbonne, 1988, 528 p.

FRANK, Marie-Thérèse, LEPAGNOT, Françoise, MIGNAVAL, Pierre, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération*, tome 4 : Inventaire de soixante quatre entretiens, Paris, INRP-SHE, 2005, 205 p.

FRANK, Marie-Thérèse, LEPAGNOT-LECA, Françoise, MIGNAVAL, Pierre, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation puis la Libération*, tome 5 : Inventaire de cinquante entretiens : la fonction rectorale, Paris, INRP-SHE, 2008, 193 p.

FRANK, Marie-Thérèse, MIGNAVAL, Pierre, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération*, tome 2 : Inventaire de soixante six entretiens, Paris, INRP-SHE, 2000, 209 p.

FRANK, Marie-Thérèse, MIGNAVAL, Pierre, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération*, tome 3 : Inventaire de quarante entretiens, Paris, INRP-SHE, 2002, 143 p.

2. Dictionnaires historiques

Assemblée nationale, *Dictionnaire des parlementaires français : notices biographiques sur les parlementaires français de 1940 à 1958*, Paris, La Documentation française, tome 1 : A,

1988, 434 p., tome 2 : B, 1992, 549 p., tome 3 : C-D, 1994, 458 p., tome 4 : E-K, 2001, 454 p., tome 5 : L-O, 2005, 567 p.

CAPLAT, Guy, *L'inspection générale de l'instruction publique au XXe siècle : dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*, Paris, INRP-Economica, 1997, 684 p.

CHARLE, Christophe, *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris. Dictionnaire biographique*, tome 2 : 1909-1939, Paris, 1986, 215 p.

HAMON Hervé, ROTMAN Patrick, *Génération*, tome 1 : *Les années de rêve*, Paris, Seuil, coll. « Points Actuels », 1987, 615 p. ; tome 2 : *Les années de poudre*, Paris, Seuil, coll. « Points Actuels », 1988, 700p.

HOURMANT François, *Le désenchantement des clercs. Figures de l'intellectuel dans l'après-Mai 68*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1997, 260 p.

JULLIARD Jacques, WINOCK Michel, *Dictionnaire des intellectuels français – les personnes, les liens, les moments*, Paris, Seuil, 1996, 2002, 1258 p.

LELIÈVRE, Claude, NIQUE, Christian, *Bâtisseurs d'école : histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris, Nathan, 1994, 494 p.

MAITRON Jean, *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français*, Paris, Editions Ouvrières, 1960-1993, 20 p.

SIRINELLI, Jean-François (dir.), *Dictionnaire historique de la vie politique française au XXe siècle*, Paris, PUF, 1995, 1067 p.

WARESQUIEL, Emmanuell (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, Larousse, 2001, 657 p.

YVERT, Benoît (dir.), *Dictionnaire des ministres de 1789 à 1989*, Paris, Perrin, 1990, 1028 p.

3. Instruments de travail en ligne

Base de données Emmanuelle – Service d'histoire de l'Éducation, INRP http://www.inrp.fr/she/choppin_emma_banque.htm.

Base de données Ac'Adoc du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
http://www.infocentre.education.fr/acadoc/

Bibliographie d'histoire de l'éducation française, http://www.inrp.fr/she/bhef/.

CHERVEL, André, « Les agrégés de l'enseignement secondaire. Répertoire 1809-1950 », http://www.inrp.fr/she/chervel_laureats.htm#pres.

4. Méthodologie, épistémologie, historiographie

BECKER, Howard S., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002, 353 p.

BOARELLI, Mauro, BOUVARD, Josette, GARROS, Véronique, *Autobiographies, autocritiques, aveux dans le monde communiste*, Paris, Belin, 2002, 367 p.

BONGRAND, Philippe, LABORIER, Pascale, « L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : un impensé méthodologique ? », *Revue Française de Science Politique*, volume 55, n°1, 2005, pp. 73-113.

BOURDONCLE, Raymond, « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. I. La fascination des professeurs », *Revue française de pédagogie*, n°94, janvier-mars 1991, pp. 73-91.

BRIAND, Jean-Pierre, CHAPOULIE, Jean-Michel, PERETZ, Henri, « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », *Revue française de sociologie*, 1979, vol. 20, n°4, pp. 669-702.

DE CERTEAU Michel, *L'Écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1975, 358 p.

DÉLOYE Yves et VOUTAT Bernard (dir.*), Faire de la science politique. Pour une analyse socio-historique du politique*, Paris, Belin, 2002, 327 p.

DESCAMPS, Florence (dir.), *Les sources orales et l'histoire : récits de vie, entretiens, témoignages oraux*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2006, 287 p.

DESCAMPS, Florence, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2001, 864 p.

Écrire l'histoire du temps présent. En hommage à François Bédarida, Actes de la journée d'études de l'IHTP, 14 mai 1992 (préf. de Robert Frank), Paris, CNRS, 1993, 417 p.

GERBOD, Paul, « À propos des biographies d'enseignants (1800-1980) », *Histoire de l'éducation*, n°17, décembre 1982, pp. 47-58.

LATOUR, Bruno, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, la Découverte, 2007, 400 p.

LEMERCIER, Claire, « Analyse de réseaux et histoire », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 52-2, février 2005, pp. 88-112.

LEMERCIER, Claire, ZALC, Claire, *Méthodes quantitatives pour l'historien*, Paris, La Découverte, 2007, 120 p.

LOCHER, Fabien, « Les sciences et les techniques dans l'enseignement supérieur français (XIXe-XXe siècles). Un panorama historiographique », *Histoire de l''éducation*, n° 122, avril-juin 2009, pp. 35-52.

LUC, Jean-Noël, *La statistique de l'enseignement primaire, 19e-20e siècles. Politique et mode d'emploi*, Paris, Economica-INRP, 1985, 242 p.

MERCKLÉ, Pierre, *Sociologie des réseaux sociaux*, La Découverte, 2004, 121 p.

NEVEU Erik, *Sociologie des mouvements sociaux*, Paris, La Découverte, 1996, 126 p.

OFFERLE Michel, « L'histoire des politistes », in FAVRE Pierre et LEGAVRE Jean-Baptiste (dir.), *Enseigner la science politique*, Paris, L'Harmattan, 1997, pp. 203-216.

PASSERON, Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique : un espace non poppérien de l'argumentation*, nouvelle édition revue et augmentée, 2006, 666 p. (Notamment « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », paru dans *Revue française de sociologie* 31, 1, 1990, pp. 3-22).

PASSERON, Jean-Claude, PROST, Antoine, « L'enseignement, lieu de rencontre entre historiens et sociologues », *Sociétés contemporaines*, 1-1, pp. 7-45.

PENEFF, Jean, *La méthode biographique : de l'École de Chicago à l'histoire orale,* Paris, Armand Colin, 1990, 144 p.

PICARD, Emmanuelle, « L'histoire de l'enseignement supérieur français : pour une approche globale », *Histoire de l''éducation*, n°122, avril-juin 2009, pp. 11-33.

PROST, Antoine, « Comment faire l'histoire des réformes de l'enseignement », dans *Les Sciences au lycée. Un siècle de réforme des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*, Paris, INRP et Vuibert, 1996, 330 p.

PROST, Antoine, « Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation », dans PLAISANCE, Éric, (dir.), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*. *Perspectives de recherches 1950-1990*, Paris, INRP-Paris 5-L'Harmattan, 1992, pp. 203-212.

RÉMOND, René (dir.), *Pour une histoire politique*, Paris, Éd. du Seuil, 1996 (1ère édition, 1988), 399 p. Notamment Jean-Pierre Rioux, « L'association en politique », pp. 87-120

REVEL, Jacques (dir.), *Jeux d'échelles : la micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard, Le Seuil, 1996, 243 p.

RICOEUR, Paul, « L'écriture de l'histoire et la représentation du passé », *Annales. Histoire, sciences sociales*, 55-4, 2000, pp. 731-747.

RIOUX, Jean-Pierre, SIRINELLI, Jean-François, *Pour une histoire culturelle*, Éd. du Seuil, 1997, 456 p.

TILLY, Charles, « Observations of Social Processes and Their Formal Representations », *Sociological Theory*, 22-4, décembre 2004, pp. 595-602.

VOLDMAN, Danièle (dir.), *La bouche de la Vérité ? La recherche historique et les sources orales*, n°21 du Bulletin de l'Institut d'histoire du temps présent, novembre 1992, 161 p.

B. La France : société, culture, politique

1. Généralités

BERSTEIN, Serge, *La France de l'expansion*, tome 1 : *La République gaullienne1958-1969*, Paris, Éd. du Seuil, 1989, 375 p.

BERSTEIN, Serge, Jean-Pierre Rioux, *La France de l'expansion,* tome 2 : *L'apogée Pompidou 1969-1974*, Paris, Éd. du Seuil, 1995, 332 p.

RIOUX, Jean-Pierre, *L'Ardeur et la nécessité : 1944-1952*, Paris, Éd. du Seuil, 1980, 309 p.

RIOUX, Jean-Pierre, *L'expansion et l'impuissance : 1952-1958*, Paris, Éd. du Seuil, 1983, 382 p.

RIOUX, Jean-Pierre, SIRINELLI, Jean-François (dir.), *La France d'un siècle à l'autre (1914-2000). Dictionnaire critique*, Paris, Hachette littératures, 1999, 982 p.

SIRINELLI, Jean-François (dir.), *La France de 1914 à nos jours*, Paris, PUF, 2004, 544 p.

2. Société

ARTIÈRES, Philippe, ZANCARINI-FOURNEL, Michelle, *68 : une histoire collective, 1962-1981*, Paris, La Découverte, 2008, 847 p.

BARD, Christine, *Les femmes dans la société française au XXe siècle*, Paris, Armand Colin, 2001, 285 p.

BAUDELOT, Christian, « Les dimensions psychologiques, morales et corporelles des rapports de classe : Pierre Bourdieu et Annie Ernaux », dans Fabrice Thumerel (dir.), *Annie Ernaux, une oeuvre de l'entre-deux*, Arras, Artois Presses Université, 2004, 276 p.

BELLANGER, Claude, *et al*., *Histoire générale de la presse française.*, t.4 : *De 1940 à 1958*, Paris PUF, 1975, 486 p. ; t. 5 : *De 1958 à nos jours*, Paris, PUF, 1976, 550p.

BORNE, Dominique, *Histoire de la société française depuis 1945*, Paris, Armand Colin, 3ème édition, 2002, 187 p.

CHAPOULIE, Jean-Michel, KOURCHID, Olivier, ROBERT, Jean-Louis, SOHN, Anne-Marie (dir.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005, 291 p.

DAMAMME, Dominique, GOBILLE, Boris, MATONTI, Frédérique, *et al., Mai-juin 68*, Éd. de l'Atelier-Éd. Ouvrières, 2008, 445 p. ; PUDAL, Bernard, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », pp.62-74 ; DARMON, Muriel, « Les transformatiosn de la discipline dans un lycée de province », pp. 75-88 ; DAMAMME, Dominique, « Laboratoires de la réforme pédagogique », pp. 245-258 (dans l'université) ; PAGIS, Julie, « Déscolarisons l'école », pp. 370-382.

DREYFUS-ARMAND, Geneviève, *et al., Les Années 68. Le temps de la contestation*, Paris, Bruxelles, Institut d'histoire du temps présent, Complexe, 2000, 525 p.

GOBLOT, Edmond, *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie*, Paris, F. Alcan, 1925, 160 p.

LE GOFF, Jean-Pierre, *Mai 68, l'héritage impossible*, La Découverte, 2ème édition, 2002, 486 p.

SIMON, Jean-Pierre (textes rassemblés et présentés par), *La Révolution par elle-même : tracts révolutionnaires, de la crise de mai à l'affaire Tchécoslovaque*, Paris, Albin Michel, 1968, 229 p.

TOPALOV, Christian (dir.), Laboratoires du nouveau siècle : la nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France. 1880-1914, Paris, Éd. de l'EHESS, 1999, 574 p.

3. Cultures

BÉNICHOU, Paul, *Le sacre de l'écrivain : 1750-1830. Essai sur l'avènement d'un pouvoir spirituel laïque dans la France moderne*, Paris, José Corti, 1973, 492 p.

BÉNICHOU, Paul, *Romantismes français. I. Le sacre de l'écrivain. Le temps des prophètes*, Paris, Gallimard, 2004, 985 p. (premières éditions : 1973 et 1977).

BÉNICHOU, Paul, *Romantismes français. II. Les mages romantiques. L'école du désenchantement*, Paris, Gallimard, 2004, 989 p. (premières éditions : 1988 et 1992)

BOURDIEU, Pierre, *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Éd. du Seuil, 1992, 480 p.

CAVALLO, Guglielmo, CHARTIER, Roger, *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Le Seuil, 1997, 526 p.

CHARPENTIER Isabelle, *Une intellectuelle déplacée. Enjeux et usages sociaux et politiques de l'oeuvre d'Annie Ernaux (1974-1998)*, thèse pour le doctorat de science politique sous la dir. de Bernard Pudal, Université de Picardie Jules Verne, 1999, 392 p.

CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean Hébrard, *Discours sur la lecture(1880-2000)*, BPI-Centre Pompidou, Fayard, 2000, 762 p.

COMBES, Patrick, *La littérature et le mouvement de mai 68 : écritures, mythes, critiques, écrivains : 1968-1981*, Paris, Seghers, 1983, 319 p.

COMPAGNON, Antoine, *La Troisième République des Lettres : de Flaubert à Proust, Paris*, Le Seuil, 1983, 381 p.

CRUBELLIER, Maurice, « Lire, 1880-1980 . Au cœur d'une histoire culturelle », *Histoire de l'éducation*, n° 53, janvier 1992, pp. 3-12.

CRUBELLIER, Maurice, *Histoire culturelle de la France, XIXe-XXe siècles*, Paris, Armand Colin, 1974, 455 p.

DOSSE, François, *Histoire du structuralisme*, tome 1, *Le champ du signe : 1945-1966*, Paris, Éd. La Découverte, 1991, 488 p. ; tome 2, *Le chant du cygne : 1967 à nos jours*, Paris, Éd. la Découverte, 1992, 587 p.

DUBOIS, Vincent, *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin, 1999, 381 p.

DUMAZEDIER, Joffre, *Vers une civilisation du loisir*, Paris, éd. du Seuil, 1962, 319 p.

GAULEJAC, Vincent, *La Névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d''identité,* Paris, Hommes et groupes éditeur, 1992, 308 p.(Chapitre IV, « Névroses et névrose de classe », pp. 135 à 170, sur le cas « Denise Lesur »).

LAHIRE, Bernard, *L'invention de l'"illettrisme" : rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, 2005, 370 p.

LAHIRE, Bernard, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004, 778 p.

MASSON, Philippe, « La fabrication des *Héritiers* », *Revue française de sociologie*, 42-3, 2001, p. 477.

MASSON, Philippe, « Premières réceptions et diffusion des *Héritiers.* 1964-1973 », *Revue d'histoire des sciences humaines*, 2005, n°13, pp. 69-98.

MATONTI, Frédérique, *Intellectuels communistes. Essai sur l'obéissance politique. La Nouvelle Critique (1967-1980),* La Découverte, 2005, 414 p.

NORA, Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984-1992, 3 volumes, 988, 988, 1034 p.

ORY, Pascal, *L'Aventure culturelle française : 1945-1989*, Paris, Flammarion, 1989, 241 p.

ORY, Pascal, *L'Entre-deux-mai : histoire culturelle de la France, mai 1968-1981*, Paris, Le Seuil, 1983, 282 p.

PIQUARD, Michèle, *L'édition pour la jeunesse en France de 1945 à 1980*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB, 2005, 391 p.

PROCHASSON, Christophe, « Les espaces de la controverse. Roland Barthes contre Raymond Picard : un prélude à Mai 68 », *Mil neuf cent*, n°25, janvier 2007, pp. 141-155.

RIEFFEL, Rémy, *La tribu des clercs : les intellectuels sous la Ve République, 1958-1990*, Paris, Calmann-Lévy, CNRS, 1993, 692 p.

RIOUX, Jean-Pierre, SIRINELLI, Jean-François, *Histoire culturelle de la France*, tome 4 : *Le temps des masses : le vingtième siècle*, Paris, Éd. du Seuil, 2004, 505 p.

ROCHE, François, PIGNIAU, Bernard, *Histoires de diplomatie culturelle des origines à 1995*, Paris, Ministère des Affaires étrangères, La Documentation française, 1995, 295 p.

ROCHEX, Jean-Yves, *Le Sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF, 1995, 300 p. (chapitre VI : « L'œuvre d'Annie Ernaux : la contradiction dans la douleur du vivant », pp. 144-166).

SAPIRO, Gisèle, « Les professions intellectuelles entre l'État, l'entrepreneuriat et l'industrie », *Le Mouvement social*, n°214, janvier-mars 2006, pp. 3-18.

SIRINELLI Jean-François, *Intellectuels et passions françaises. Manifestes et pétitions au XXe siècle*, Paris, Fayard, 1990, 592 p.

SIRINELLI, Jean-François, *Génération intellectuelle, Khâgneux et Normaliens dans l'entre-deux-guerres*, Paris, PUF, 1994, 720 p.

THIESSE, Anne-Marie, *La création des identités nationales : Europe XVIIIe-XXe siècles*, Paris, Éd. du Seuil, 1999, 302 p.

THUMEREL, Fabrice, *Le champ littéraire français au XXe siècle*, Paris, Armand Colin, 2002, 235 p.

URFALINO Philippe, *L'invention de la politique culturelle*, Paris, La Documentation française, 1996, 361 p.

VERDÈS-LEROUX, Jeannine, *Le Réveil des somnambules : le parti communiste, les intellectuels et la culture (1956-1985)*, Paris, Fayard-Éd. de Minuit, 1987, 492 p.

ZELDIN, Théodore, *Histoire des passions françaises 1848-1945*, t. 2, Orgueil et intelligence, Paris, Ed. Payot, 2002, 499 p.

4. Politique

AUDIGIER, François, *Génération gaulliste : l'Union des jeunes pour le progrès, une école de formation politique (1965-1975)*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2005, 479 p.

BECKER, Jean-Jacques, CANDAR, Gilles (dir.), *Histoire des gauches en France*, Paris, La Découverte, 2004, 2 vol. 584 p., 776 p.

BOURSELLIER, Christophe, *Les maoïstes, la folle histoire des gardes rouges français*, Paris, Plon, 1996, 345 p.

COINTET, Jean-Paul *et al* (éd.), *Un politique : Georges Pompidou*, Paris, PUF, 2001, 436 p.

DARTNELL, Michael York, *Action directe : ultra-left terrorism in France, 1979-1987*, Royaume-Uni, Londres, Cass, 209 p.

FILLIEULE, Olivier (dir.), *Le désengagement militant*, Paris, Belin, 2005, 319 p.

HAMMAN, Philippe, MÉON, Jean-Matthieu, VERRIER, Benoît (dir.), *Discours savants, discours militants. Mélanges des genres*, Paris, L'Harmattan, 2002, 318 p.

HENRY, Charles, « Les questions écrites des députés : analyse des usages d'une procédure parlementaire », *Revue française de science politique*, 43-4, août 1993, pp. 635-654.

KESLER, Jean-François, *De la gauche dissidente au nouveau parti socialiste, les minorités qui ont rénové le PS*, Toulouse, Privat, 1990, 471 p.

La transformation des groupes d'intérêt en France, n°spécial de la Revue *française de science politique*, 56-2, 2006, 160 p.

LANGROD, G. (dir.), *La consultation dans l'administration contemporaine,* Paris, Cujas, 1972, 973 p. (chapitre consacré à l'Education nationale par Y. Jegouzo, pp. 365 à 413).

Les engagements du XXe siècle, n°60 de *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, octobre-décembre 1998.

MEYNAUD, Jean, *Les groupes de pression en France*, Paris, Armand Colin, 1958, 372 p.

MEYNAUD, Jean, Nouvelles *études sur les groupes de pression en France*, Paris, Armand Colin, 1962, 454 p.

ORY Pascal (dir.), *Nouvelle histoire des idées politiques*, Paris, Hachette, 1987, 643 p.

PUDAL Bernard, *Prendre parti. Pour une sociologie historique du PCF*, Paris, Presses de la FNSP, 1989, 329 p.

RÉMOND, René, *Pour une histoire politique*, Paris, Éd. du Seuil, 1988, 399 p.

ROSANVALLON, Pierre, *La démocratie inachevée : histoire de la souveraineté du peuple en France*, Paris, Gallimard, 2000, 440 p.

ROSANVALLON, Pierre, *Le modèle politique français: la société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, Paris, Éd. du Seuil, 2004, 445 p.

WEBER, Yves *L'administration consultative,* Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1968, 326 p.

WILSON, Frank L., « Les groupes d'intérêt sous la Cinquième République. Test de trois modèles théoriques de l'interaction entre groupes et gouvernement », *Revue française de science politique*, 33-2, 1983, pp. 220-254.

5. Langue et littérature

ANDREU, Anne-Sophie, *Pierre Emmanuel*, Paris, éd. du Cerf, 2003, 282 p.

ANTOINE, Gérald, CERQUIGLINI, Bernard (dir.), *Histoire de la langue française : 1945-2000*, Paris, CNRS, 2000, 1028 p.

ANTOINE, Gérald, MARTIN, Robert (dir.), *Histoire de la langue française : 1880-1914*, Paris, CNRS, 1985, 642 p.

ANTOINE, Gérald, MARTIN, Robert (dir.), *Histoire de la langue française : 1914-1945*, Paris, CNRS, 1995, 1049 p.

BALIBAR, Renée, *L'institution du français : essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985, 421 p.

BALIBAR, Renée, LAPORTE, Dominique, *Le français national, politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution,* Hachette Littérature, Collection analyse, (dirigée par Louis Althusser), 1974, 224 p.

BALIBAR, Renée, *Les Français fictifs. Le rapport des styles littéraires au français national*, Paris, Hachette, 1974, 295 p.

BOURDIEU, Pierre, « La critique du discours lettré », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 5-6, 1975, pp. 4-8.

BOURDIEU, Pierre, « La production et la reproduction de la langue légitime », in *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1984, pp. 23-58.

BOURDIEU, Pierre, BOLTANSKI, Luc, « Le Fétichisme de la langue », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1975, n° 4, pp. 2-33.

BOURDIEU, Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001, 423 p.

BRANCA-ROSOFF, Sonia (dir.), *L'institution des langues. Autour de René Balibar,* Paris, Ed. de la Maison des sciences de l'homme, 2001.

CERTEAU, Michel de, JULIA, Dominique, REVEL, Jacques, *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois,* Paris, Gallimard, 1975, 328 p.

CHERVEL, André, « La Réforme de l'orthographe en France », *Le Français aujourd'hui*, n° 97, mars 1992, p. 105-113.

COURTINE, Jean-Jacques Courtine (dir.), « Mémoire, histoire et langage », *Langages*, n° 114, juin 1994, 128 p.

DUBOIS, Vincent, « Comment la langue devient une affaire d'Etat, la défense de la langue française au milieu des années 1960 », Jacques Lagroye (dir.), *La politisation*, Belin, collection Socio-Histoires, Paris, 2003, 388 p.

ELOY Jean-Michel, (dir) *La qualité de la langue ? Le cas du français*, Paris, Honoré Champion, 1995, 463 p.

Le BELC a quarante ans, CIEP, BELC, Caen, 2007, 96 p.

MESCHONNIC, Henri, *De la langue française. Essai sur une clarté obscure*, Hachette, 1997, 477 p.

PHILIPPE, Gilles, PIAT, Julien, *La langue littéraire. Une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon*, Paris, Fayard, 2009, 566 p.

QUEMADA, Bernard, « Les réformes du français », in Fodor I, Hagège C., *La réforme des langues, histoire et avenir,* Hamburg, Helmut Buske Verlag, Vol. III, 1984, 480 p.

SAINT-ROBERT, Marie-Josée de, *La politique de la langue française*, Paris, PUF, 2000, 127 p.

SAPIRO, Gisèle**,** « Pour une approche sociologique des relations entre littérature et idéologie », *COnTEXTES* [En ligne], n°2, février 2007, http://contextes.revues.org/index165.html, consulté le 05 septembre 2010.

SWIGGERS, Pierre, « A l'ombre de la clarté française », *Langue française*, n° 75, septembre 1987, pp. 5-21.

VIALA, Alain, *Naissance de l'écrivain français*, Paris, Éd. de Minuit, 1985, 317 p.

C. Histoire et sociologie de l'enseignement

1. Édition critique de textes officiels

BODÉ, Gérard, *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours*. Tome 2. 1926-1958, vol. 1, Paris, INRP-Economica, 2002, 618 p.

BODÉ, Gérard, *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours*. Tome 2. 1926-1958, vol. 2, Paris, INRP-Economica, 2002, 715 p.

CHOPPIN, Alain, CLINKSPOOR, Martine (prés.), *Les manuels scolaires en France. Textes officiels 1791-1992*, INRP/SHE, Publications de la Sorbonne, 1993, 591 p.

2. Généralités

ALBERTINI, Pierre*, L'école en France, XIXe-XXe siècles, de la maternelle à l'Université*, Paris, Hachette, 1992, 191 p.

ARMIER, Paulette, *Le Centre international d''études pédagogiques de Sèvres et l''enseignement en France de 1945 à 1975*, thèse d'État ès lettres et sciences humaines, Georges Snyders (dir.), Paris V René Descartes, 1983, 619 p.

BARRÈRE, Anne, SEMBEL, Nicolas, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan, 2005, 127 p.

BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger, *L'École capitaliste en France,* Paris, Maspero, 1971, 347 p.

BONGRAND, Philippe, *La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation en France, depuis la Libération*, thèse de doctorat, science politique, sous la dir. de Pascale Laborier, université Picardie-Jules Verne, 2009.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, SAINT-MARTIN (de), Monique, *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du centre de sociologie européenne, Paris, la Haye, Mouton, 1965, 125p.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement,* Paris, Éd. de Minuit, 1970, 283 p.

BOURDIEU, Pierre, de SAINT-MARTIN, Monique, « Les Catégories de l'entendement professoral », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 3, 1975, pp. 68-93.

BRULIARD, Luc, SCHLEMMINGER, Gérard, *Le Mouvement Freinet : des origines aux années 1980*, Paris, L'Harmattan, 1996, 290 p.

CABANEL, Patrick, *La République du certificat d'études : histoire et anthropologie d'un examen, XIXe-XXe siècles*, Paris, Belin, 2002, 319 p.

CACOUAULT-BITAUD, Marlaine, OEUVRARD, Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte, 2009, 4e éd., 127 p.

CASPARD, Pierre, LUC, Jean-Noël, SAVOIE, Philippe, *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*, actes du colloque, 9-10 juillet 2002, Lyon, INRP-SHE, 2005, 501 p.

CHAPOULIE, Jean-Michel, « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme "experts" de la politique scolaire en France 1945-1962 », *Genèses*, n°64, mars 2006, pp. 124-145.

CHAPOULIE, Jean-Michel, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 54-4, 2007, pp. 7-38.

CHAPOULIE, Jean-Michel, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010, 614 p.

CHERKAOUI, Mohamed, *Les changements du système éducatif en France. 1950-1980*, Paris, PUF, 1982, 304 p.

COMPAGNON, Béatrice, THÉVENIN, Anne, *L'École et la société française*, Bruxelles, Complexe, 1995, 250 p.

CONDETTE, Jean-François, *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, tome 1 : *La formation d'une élite administrative au service de l'Instruction publique*, Lyon, INRP, 2006, 452 p. ; tome 2 : *Le recteur, l'Ecole, la nation*, Lyon, INRP, 2009, 790 p.

CORCY-DEBRAY, Stéphanie, *Le ministère Carcopino (24 février 1941-18 avril 1942) : un historien au service de la Révolution nationale ?*, doctorat, histoire, 1999, 702 p.

DECAUNES, Luc, *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours. 1789-1960*, Paris, IPN, 1962, 419 p.

DURAND, Yves, « Universitaires et Universités dans les camps de prisonniers de guerre », dans André Gueslin (dir.), *Les facs sous Vichy*, Actes du colloque des Universités de Clermont-Ferrand et de Strasbourg, novembre 1993, Université Blaise Pascal, 1994, pp. 169-189.

DURU-BELLAT, Marie, Van ZANTEN, Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 3e édition, 2006, 266 p.

GRUSON, Pascale, *L'État enseignant*, Paris, EHESS, La Haye, Mouton, 1978, 352 p.

HOFSTETTER, Rita, SCHNEUWLY, *Bernard, Passion, fusion, tension. New education and educational sciences. Éducation nouvelle et sciences de l'éducation. End 19e-middle 20th century. Fin du 19e-milieu du 20e siècle*, Berne, Berlin, Bruxelles, Peter Lang, 2006, 397 p.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, *Crises de la société, crises de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français*, Paris, PUF, 1970, 400 p.

LELIÈVRE, Claude, *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 1990, 238 p.

LERCH, Dominique, PRÉTREAULT, Gilles, (dir.), *L'inspecteur d'académie, deux siècles au service de l'éducation,* SNIA-SCEREN, Paris, 2008, 196 p.

MARCOU, Gérard, COSTA, Jean-Paul, DURAND-PRINBORGNE, Claude (dir.), *La Décision dans l'Éducation nationale, colloque national de l'Institut français des sciences administratives*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1992, 252 p.

MURACCIOLE, Jean-François, *Les Enfants de la défaite. La Résistance, l'éducation et la culture*, Paris, Presses de Sciences Po, 1998, 371 p.

OBIN, Jean-Pierre, « Les politiques publiques d'innovation scolaire en France, depuis 1968 », *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*, Paris, IUFM de Versailles, 1998, pp. 329-345.

OHAYON, Dominique, OTTAVI, Dominique, SAVOYE, Antoine, *L'éducation nouvelle*, Bern, Peter Lang, 2004, 330 p.

PARIAS, Louis-Henri (dir.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981. ; MAYEUR, Françoise, tome 3, *De la Révolution à l'École républicaine, 1789-1930*, Paris, Perrin, 2004, 777 p. PROST, Antoine, tome 4, *L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, 807 p.

POUCET, Bruno (dir.), *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ?,* actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999, Amiens, CRDP d'Amiens, 2001, 273 p.

POUCET, Bruno, « L'enseignement privé en France au XXe siècle », *Carrefours de l'éducation*, Amiens, n°13, janvier-juin 2002, pp. 153-171.

PROST, Antoine, « La gauche et la pédagogie républicaine (1880-1950) », *La Pensée*, n°357, 2008, pp. 109-121.

PROST, Antoine, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Éd. du Seuil, 1992, 232 p.

PROST, Antoine, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, 524 p.

PROST, Antoine, *Regards historiques sur l'éducation en France : XIXe-XXe siècles*, Paris, Belin 2007, 271 p.

RIGBY, Brian, « Intellectuals, education and culture at the Liberation : the opposition to "la culture scolaire" », dans *Culture and Liberation. Conference, France in the Liberation era 1944-1950*. Welesley College, Massachussets, 15-16 october 1993, pp. 241-251.

ROBERT, André, *Système éducatif et réformes de 1944 à nos jours*, Paris, Nathan, 1993, 254 p.

ROGERS, Rebecca (éd.), *La Mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2004, 240 p..

SNYDERS, Georges, *École, classe et lutte des classes : une relecture de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron et Illich*, Paris, PUF, 1976, 380 p.

THÉBAUD, Françoise, ZANCARINI-FOURNEL, Michelle, *Mixité et coéducation*, n°18 de *Clio*, 2003.

3. Enseignement primaire supérieur, enseignement secondaire, enseignement technique, second degré

BRIAND, Jean-Pierre, CHAPOULIE, Jean-Michel, *Les collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP, 1992, 544 p.

BOURDIEU, Pierre, « Épreuve scolaire et consécration sociale, les classes préparatoires aux grandes écoles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°39, septembre 1981, pp. 3-70.

BRIAND, Jean-Pierre, CHAPOULIE, Jean-Michel, HUGUET, Françoise, LUC, Jean-Noël, PROST, Antoine, *L'enseignement primaire et ses extensions, 19e-20e siècles. Annuaire statistique*, Paris, INRP-Economica, 1987, 277 p.

BARRÈRE, Anne, *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, PUR, 2003, 201 p.

BRUCY, Guy, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel. 1880-1965 : l'État, l'école, les entreprises et la certification des compétences*, Belin, 1998, 285 p.

COMPÈRE, Marie-Madeleine, *Du collège au lycée (1500-1850) : généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard-Julliard, 1985, 285 p.

DEMAILLY, Lise, *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires de Lille, 1991, 373 p.

DONEGANI, Jean-Marie, SADOUN, Marc, « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision », *Revue française de science politique*, vol. 26, n° 6, décembre 1976, pp. 1125-1146.

DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan, 1938, 2 vol. 221, 226 p.

FALCUCCI, Clément, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*, Toulouse, E. Privat, 1939, 667 p.

FAGUER Jean-Pierre, *Khâgneux pour la vie. Une histoire des années soixante*, Centre d'Études de l'emploi, n°5, 1995, 142 p.

MAYEUR, Françoise, *L'enseignement secondaire des jeunes filles : 1867-1924*, thèse d'État, lettres et sciences humaines, Paris IV, 1975, 1092 p.

MAYEUR, Françoise, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, 488 p.

MORDER, Robi, « Le lycéen, nouvel acteur collectif de la fin du XXe siècle », dans CASPARD, Pierre, LUC, Jean-Noël, SAVOIE, Philippe, *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*, actes du colloque, 9-10 juillet 2002, Lyon, INRP-SHE, 2005, 501 p.

PELPEL, Patrice, TROGER, Vincent, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette éducation, 1993, 319 p.

PROST, Antoine, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l''éducation*, n°119, juillet-septembre 2008, pp. 29-80.

SAGNES, Jean (dir.), *L'enseignement du second degré en France au XXe siècle : colloque national d'histoire*, Béziers, 11 juin 1994, Perpignan, Presse Universitaire de Perpignan, 1995, 165 p.

SAVOIE, Philippe, « Société et école : réflexions autour de l'enseignement technique français (XIXe-XXe siècles) », *Paedagogica historica*, 1998, IV, pp. 69-88.

SAVOIE, Philippe, « Construire un système d'instruction publique : de la création des lycées au monopole renforcé (1802-1914) », dans Jacques-Olivier Boudon (dir.), *Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du XXe siècle*, Paris, Nouveau Monde, éd. Fondation Napoléon, 2004, pp. 39-55.

TOULEMONDE, Bernard, *Petite histoire d'un grand ministère*, Paris, Albin Michel, 1988, 302 p.

VINCENT, Gérard, *Le Peuple lycéen*, Paris, Gallimard, 1974, 531 p.

VOISIN, Jacques, LAVALLARD, Françoise (dir.), *L'évolution des systèmes d'enseignement à travers la France. Cinquante ans de croissance et après ? T.1. Le baccalauréat dans tous ses états*, Paris, La Documentation française, 1994, 132 p.

ZAIDMAN, Claude, *Le mouvement lycéen en mai 1968*, thèse de troisième cycle, sociologie, sous la dir. de Viviane Isambert-Jamati, Paris V, 1978, 324 p.

4. Enseignement supérieur

DEBEAUVAIS, Michel, *L'Université ouverte : les dossiers de Vincennes*, Grenoble, PUG, 1976, 299 p.

FAUCHERRE, Rémi, Atypie-Utopie : « Vincennes, naissance d'une université mai 1968-janvier 1969 » , maîtrise d'histoire, Paris 6, 1991/1992.

MERLIN, Pierre, *L'Universitée (sic) assassinée*, Paris, Ramsay, 1980, 291 p.

MONCHABLON Alain, *Histoire de l'UNEF de 1956 à 1968*, Paris, Presses Universitaires de France, 1983, 205 p.

PERROT, Jean-Claude, PERROT, Michelle, REBÉRIOUX, Madeleine, MAITRON, Jean, *La Sorbonne par elle-même : mai-juin 1968*, n°64 du *Mouvement Social*, juillet-septembre 1968, 414 p.

SCHNAPP, Alain, VIDAL-NAQUET, Pierre, SORLIN, Pierre, *Journal de la commune étudiante : textes et documents. Novembre 1967-juin 1968*, Paris, Éd. du Seuil, 1969, 876 p.

VERGER, Jacques, (dir.) *Histoire des Universités en France*, Toulouse, Privat, 1986, 432 p.

D. Histoire et sociologie du corps enseignant (secondaire et supérieur)

1. Généralités

AVANZINI, Guy, « L'attitude du corps enseignant face à la recherche », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1 janvier 1978, pp. 65-79.

BARRÉRE, Anne, *Les enseignants au travail : routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 2002, 304 p.

BOURDIEU, Pierre, *Homo Academicus*, Paris, Éd. de Minuit, nouvelle édition augmentée, 2002, 317 p.

BOURDONCLE, Raymond, *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*, Paris, l'Harmattan, INRP, 1995, 128 p.

BRETHOMÉ, Jacques, *La Langue de l'autre. Histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)*, Grenoble, ELLUG, 2004, 286 p.

BUI-XUAN, Gilles, « L'autonomisation d'une corporation : une histoire de corps », dans, RENÉ Bernard-Xavier, ANDRIEU, Gilbert, BAILLETTE, Frédéric, *et. al. (*dir.), *L'éducation physique au XXe siècle en France*, Poitiers, Éd. « Revue EPS », 1992, pp. 240-265.

CHAPOULIE, Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1987, 407 p.

CHARLE, Christophe, *La République des universitaires : 1870-1940*, Paris, Éd. du Seuil, 1994, 505 p.

CHANFRAULT-DUCHET, Marie-Françoise, « Du Professeur de lettres à l'enseignant de français : évolution d'une profession au travers des instructions officielles », dans PETITJEAN, André, PRIVAT, Jean-Marie, (dir.), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels : actes du colloque de Metz*, Metz, Centre d'études linguistiques des textes et des discours, 1999, 368 p.

CHARLE, Christophe, FERRÉ, Régine (éd.), *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France au XIXe et XXe siècles*, actes du colloque organisé par l'Institut d'histoire moderne et

contemporaine et l'École des hautes études en sciences sociales, les 25 et 26 juin 1984, Éd. du C.N.R.S., 1985, 283 p.

CHARLE, Christophe, « Le champ universitaire parisien à la fin du 19e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n°47-48, juin 1983, pp. 77-89.

COMPAGNON Béatrice, THÉVENIN, Anne, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1850 à nos jours*, Paris, Perrin, 2001, 335 p.

COMPÈRE, Marie-Madeleine, SAVOIE, Philippe, « Le temps scolaire des enseignants du secondaire en France depuis deux siècles », dans Marie-Madeleine Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, INRP-Économica, 1997, pp. 267-312.

COMPÈRE, Marie Madeleine, « Les Professeurs de la République : rupture et continuité dans le personnel enseignant des écoles centrales », *Annales historiques de la Révolution française*, 53- 243, janvier-mars 1981, pp. 39-60.

DESBROUSSES Hélène, *Instituteurs et professeurs : matériaux pour l'analyse d'un groupe social*, Roubaix, Edirès, 1983, 468 p.

DESBROUSSES, Hélène, PELOILLE, Bernard, *Les Enseignants, la société et l'État*, Paris, Paris I, Institut d'histoire économique et sociale, 1980, 359 p.

ESPAGNE, Michel, LAGIER Françoise, WERNER Michaël, *Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850),* Paris, Maisons des sciences de l'homme, 1991, 240 p.

GERBOD, Paul, *La condition universitaire en France au XIXe siècle : étude d'un groupe socio-professionnel, professeurs et administrateurs de l'enseignement secondaire public de 1842 à 1880*, Paris, PUF, 1965, 720 p.

GIRAULT, Jacques, *Les enseignants dans la société française au XX° siècle : itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, 230 p.

GUIRAL, Pierre, THUILLIER, Guy, *La vie quotidienne des professeurs en France de 1870 à 1940*, Paris, Hachette, 1982, 314 p.

GISPERT, Hélène, « L'enseignement scientifique supérieur et ses enseignants », *Histoire de l'éducation*, n°41, janvier 1989, pp. 47-78.

HIRSCHHORN, Monique, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993, 301 p.

HIRSCHHORN, Monique, *Les enseignants de l'école préélémentaire à l'Université : analyse sociologique de l'évolution d'une fonction*, thèse de doctorat d'État, sociologie, Paris IV, 1990., 644 p.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, « Les enseignants et la division sociale à l'école d'aujourd'hui », *La Pensée*, n° 190, novembre-décembre 1976, pp. 17-32.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, « Les Primaires, ces " incapables prétentieux"», *Revue française de pédagogie*, n° 74, octobre-décembre 1985, pp. 57 à 65.

JULIA, Dominique, « La naissance du corps professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°39, 1981, pp. 71-86.

JULIA, Dominique, « Les Professeurs, l'Église et l'État après l'expulsion des Jésuites, 1762-1789 », *Historical Reflections/Réflexions historiques,* (Waterloo, Ont.), 7-2/3, été-automne 1980, pp. 459-481.

KARADY, Victor, « L'expansion universitaire et l'évolution des inégalités devant la carrière d'enseignant au début de la IIIe République », *Revue française de sociologie*, 14-4, 1973, pp. 443-470.

KARADY, Victor, « Les professeurs de la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du 19e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°47-48, juin 1983, pp. 90-112.

KARADY, Victor, « Normaliens et autres enseignants à la Belle Époque. Note sur l'origine sociale d'une profession intellectuelle », *Revue française de sociologie*, XIII-1, janvier-mars 1972, pp. 35-68.

LANG, Vincent, *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF, 1999, 260 p.

LÉGER, Alain, *Enseignants du secondaire*, PUF, 1983, 256 p.

MARCOU, Gérard, « La liberté de l'enseignement et la liberté des enseignants », *Revue du droit public et de la science politique en France et à l'étranger,* Paris, n°1, janvier-février 1980, pp. 35-82.

MORRIS, Ben, *Les libertés professionnelles des enseignants. Enquête pilote internationale*, Paris, UNESCO, 1977, 238 p.

NÉAUMET, Philippe, *L'éducation physique et ses enseignants au XXe siècle*, Paris, Éd. Amphora, 1992, 215 p.

NOGUÉS, Boris, *Une archéologie du corps enseignant : les professeurs des collèges parisiens aux XVIIe et XVIIIe siècles (1598-1713)*, Paris, Belin, 2006, 239 p.

NORVEZ, Alain, *Les enseignants du second degré en France. Effectifs actuels et besoins futurs*, Paris, Thèse de 3ème cycle, Paris V, 1976, 243 p.

NORVEZ, Alain, *Le corps enseignant et l'évolution démographique. Effectifs des enseignants du second degré et besoins futurs*, Paris, PUF-INED, 1977, 206 p.

NOVOA, Antonio, *Le temps des professeurs : analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal, XVIIIe-XXe siècles*, Lisbonne, Instituto nacional de investigação científica, 1987, 939 p.

PINTO, Louis, « L'inconscient scolaire des philosophes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n° 135, déc. 2000, pp. 48-57.

POUCET, Bruno, « Quelle identité pour les professeurs de philosophie ? », *in Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire,* Sous la dir. de Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Philippe Savoie, Lyon, INRP, 2005, 501 p., article pp. 285-300.

RAPOPORT, Michel, « Évolution des personnels enseignants l'histoire et la géographie de 1949 à 1978 », *H-Histoire*, n° 1, mars 1979, pp. 139-143.

ROGERS, Rebecca, « Le Professeur a-t-il un sexe ? Les débats autour de la présence d'hommes dans l'enseignement secondaire féminin », 1840-1880, *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, n°4, 1996, pp. 221-239.

SAVOIE, Philippe, *Les enseignants du secondaire XIXe-XXe siècles. Le corps, le métier, les carrières*, tome 1 : 1802-1914, INRP-Économica, 2000, 752 p.

VERNEUIL, Yves, *Les agrégés : histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005, 367 p.

VINCENT, Gérard, « Les professeurs de l'enseignement secondaire dans la société de la Belle Époque », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janvier-mars 1966, pp. 49-86.

VINCENT, Gérard, « Les professeurs du second degré au début du XXe siècle », *Le Mouvement social*, avril-juin 1966, pp. 47-73.

VINCENT, Gérard, *Les professeurs du second degré : contribution à l'étude du corps enseignant*, Paris, A. Colin, 1967, 330 p.

WEISZ, Georges, « Le corps professoral de l'enseignement supérieur et l'idéologie de la réforme universitaire en France, 1860-1885 », *Revue française de sociologie,* Paris, 18-2, avril-juin 1977, pp. 201-232.

2. Syndicats, associations, engagements

ACKER, Victor, *Célestin Freinet (1896-1966). L'histoire d'un jeune intellectuel*, thèse, sous la dir. de Patrick Boumard, Rennes 2, 1997, 290 p.

AUBERT Véronique, BERGOUNIOUX Alain, MARTIN Jean-Paul, MOURIAUX René, *La Forteresse enseignante : la Fédération de l'Éducation nationale,* Paris, Fayard, 1985.

BARBAZO, Éric, *L'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public (APMEP). Un acteur politique, scientifique, pédagogique de l'enseignement secondaire mathématique du 20e siècle en France*, thèse, histoire des sciences, EHESS, 2009.

BARBAZO, Éric, POMBOURCQ, Pascale, *Cent ans d'APMEP*, brochure APMEP n°192, à paraître en 2010 (les références renvoient aux épreuves communiquées par l'auteur).

BARTHÉLÉMY, Martine, « Des militants de l'école : les associations de parents d'élèves en France », *Revue française de sociologie*, 36-3, 1995, pp. 439-472.

BRUCY, Guy, *Histoire de la FEN,* Paris, Belin, 2003, 635 p.

CHEVREL, Yves, « La Société française de littérature comparée (1956-2006) : évolution et problèmes d'une institution associative », article publié sur le site Vox poetica, http://www.vox-poetica.org/sflgc/historique.html consulté le 1/10/2009

CITRON, Suzanne, « Positivisme, corporatisme et pouvoir dans la Société des professeurs d'histoire, de 1910 à 1947 », *Revue française de science politique*, vol. 27, n° 4-5, août 1977, pp. 691-716.

CITRON, Suzanne, *Aux origines de la Société des professeurs d'histoire : la réforme de 1902 et le développement du corporatisme dans l'enseignement secondaire, 1902-1914*, thèse de 3e cycle, dactylographiée, Université Paris X, 1974, 350 p.

CLARK, James Milford, *Teachers and politics in France, a pressure group study of the Fédération de l'Éducation nationale*, Syracuse, 1967, 197 p.

DALANÇON, Alain, *Histoire du SNES*. Tome 1. *Plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-1967*, Paris, IRHSES, 2003, 272 p.

DALANÇON, Alain, *Histoire du SNES*. Tome 2. *Les années tournant (1967-1973)*, Paris, IRHSES, 2007, 515 p.

DREYFUS, François-Georges, « Un groupe de pression en action : les syndicats universitaires devant le projet Billères de réforme de l'enseignement (1955-1959) », *Revue française de science politique*, 15-2, 1965, pp. 213-250.

DRUBAY, André, « Une Fédération internationale d'enseignants, la FIPESO. Esquisse historique, 1912 à nos jours », *Bulletin international de la Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel (FIPESO)*, supplément au n°167, juillet 1993, pp. 3-53.

FEELEY, Francis Mc Collum, Rebels with causes. A study of revolutionary syndicalist culture among the French primary school teachers between 1880 and 1989, New-York, Peter Lang, 1989, 368 p.

FRAJERMAN, Laurent, « Syndicalisation et professionnalisation des associations professionnelles enseignantes entre 1918 et 1960 », dans TARTAKOWSKY, Danielle, et TÉTARD, Françoise (dir.), *Syndicats et associations. Concurrence ou complémentarité*, Rennes, PUR, 2006, pp. 97-106.

FRAJERMAN, Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *Histoire de l'éducation*, n°117, 2008, pp. 57-96.

FRAJERMAN, Laurent, « Le syndicalisme enseignant français et la grève : normes et normalisations d'une pratique (1948-1959) », *Paedagogica historica*, 44-5, octobre 2008, pp. 543-554.

FRAJERMAN, Laurent, BOSMAN, Françoise, CHANET, Jean-François, GIRAULT, Jacques, (éd.), *La Fédération de l'éducation nationale (1928-1992) : histoire et archives en débat*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009, 351 p.

FRANCESCHI, Joseph, *Les groupes de pression dans la défense de l'enseignement public*, Paris, Librairies techniques, 1964, 384 p.

GEAY, Bertrand, *La Fin de l'univers primaire. Les instituteurs français et la représentation syndicale*, Thèse de doctorat, sociologie, EHESS (PARIS), 1994, 538 p.

GEAY, Bertrand, *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil, 1999, 290 p.

GEISMAR, Alain, « La FEN et le SNE sup en Mai 1968 », *Cahiers du Centre fédéral (de la Fédération de l'Education nationale)*, Paris, n° 26, 1999, pp. 107-122.

GERBOD, Paul, *Les enseignants et la politique*, Paris, PUF, 1976, 162 p.

GERBOD, Paul, « Associations et syndicalisme universitaire de 1828 à 1928 (dans l'enseignement secondaire public) », *Le Mouvement social*, n° 55, avril-juin 1966, pp. 3-45.

GERBOD, Paul, « Associations et syndicalisme universitaire de 1929 à 1937 dans l'enseignement secondaire public », *Le Mouvement social*, n°73, octobre-décembre 1970, pp. 79-110.

GIRAULT, Jacques, *Instituteurs, professeurs : une culture syndicale dans la société française : fin XIX-XXe siècle*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996, 351 p.

GUEDJ, Muriel, « L'Union des physiciens (UdP) : quel acteur pour la commission Lagarrigue (1970-1976) », communication présentée au troisième congrès de la Société française d'histoire des sciences et des techniques, 2008.

HENRY, André, *Serviteurs d'idéal. 1. Pionniers et fondateurs : histoire de la longue marche, des associations, des coopératives, des mutuelles et des syndicats*, Paris, Centre fédéral FEN, 1987, 318 p.

HENRY, André, *Serviteurs d'idéal. 2. Les bâtisseurs :histoire des origines des organisations militantes dans l'éducation nationale*, Paris, Centre fédéral FEN, 1987, 377 p.

LE BARS, Loïc, *La Fédération unitaire de l'enseignement (1919-1935) : aux origines du syndicalisme enseignant*, Paris : Syllepse, 2005, 556 p.

Les tendances dans l'histoire du syndicalisme enseignant, Les dossiers de l'institut de la FSU, série Histoire du syndicalisme, n°1, février 2000, 34 p.

LETHIERRY, Hugues, *Éducation nouvelle : quelle histoire ! Un mouvement en mouvement : le GFEN après Wallon*, Rodez, Éd. Subervie, 1986, 237 p.

LOHYN, Christian, *Pour une histoire de l'ANPCC et du SNC(L)*, mémoire de DEA, Rennes II, 2000.

POUCET, Bruno, *Entre l'Église et la République : soixante ans de l'histoire de la Fédération de la formation et de l'enseignement privés CFDT*, Paris, Éd. de l'Atelier, 1998, 252 p.

POUCET, Bruno (dir.), *Visages du mouvement enseignant au XXe siècle. Syndicats et associations*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2005, 186 p.

ROBERT, André-D., *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires. Positions idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN par rapport au système d'éducation nationale entre 1968 et 1982*, doctorat, sous la dir. de Viviane Isambert-Jamati, Paris V, 1989, 508 p.

ROBERT, André-D., *Miroirs du syndicalisme enseignant*, Paris, Éd. Nouveaux Regards-Syllepse, 2006, 187 p.

ROBERT, André D., *Le syndicalisme des enseignants des écoles, collèges et lycées*, Paris, La Documentation française-CNDP, 1995, 175 p.

ROBERT, André D., MORNETTAS, Jean-Jacques, *Profession et syndicats vus par des enseignants du second degré : étude sociologique de l'image qu'ont les enseignants de leur profession et du syndicalisme dans le second degré*, Paris, ADAPT-SNES, 1995, 58 p.

ROBERT, André D., *Politiques publiques d'éducation et interventions syndicales des enseignants. Approche socio-historique des processus en action*, habilitation à diriger des recherches, Paris 5, 1997, 201 p.

RUANO-BORBALAN, Jean-Claude, *Le Syndicat national des instituteurs face aux projets de réforme et réformes de l'enseignement de 1945 à 1969. Essai d'analyse de l'idéologie d'une organisation*, doctorat, Paris I, 1990, 448 p.

SAVATON, Pierre, « L'Association des professeurs de biologie-géologie de l'enseignement public : un acteur incontournable de l'enseignement des sciences naturelles », communications présentées au troisième congrès de la Société française d'histoire des sciences et des techniques, 2008.

SINGER, Madeleine, *Histoire du SGEN : 1937-1970, le Syndicat général de l'Éducation nationale*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1987, 669 p.

SINGER, Madeleine, *Le SGEN de 1937 à mai 1986 (Des origines à nos jours)*, Paris, Éd. du Cerf, 1993, 352 p.

VERNEUIL, Yves, *La Société des agrégés, de sa fondation à nos jours*, doctorat, histoire, sous la dir. de Françoise Mayeur, Paris IV, 2001, 1404 p.

VERNEUIL, Yves, « Oligarchie ou lutte d'influence ? Participations croisées dans les organisations professionnelles de l'enseignement secondaire (première moitié du XXe siècle) », in Bruno Poucet (dir.), *Visages du mouvement enseignant au XXe siècle. Syndicats et associations*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2005, 186 p.

VÉZIERS, Guilhem, *Histoire du syndicalisme des professeurs d'éducation physique entre 1880 et 2002 : un militantisme corporatif, pédagogique et politique*, Claude Bernard, Lyon 1, 2004, 2 vol. 343 et 327 p.

VÉZIERS, Guilhem, *Une histoire syndicale de l'éducation physique (1880-2002) : la force du militantisme*, Paris, Syllepse, 2007, 394 p.

3. Formation, recrutement, inspection, encadrement

ANTIER, Maurice, « L'APLV et l'inspection générale. Chronique des années 1950-1970 », *Les langues modernes*, 92-3, août-septembre 1998, pp. 17-23.

BOURDIEU, Pierre, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éd. de Minuit, 1989, 576 p.

CAPLAT, Guy, « L'inspection générale de l'Enseignement : regard sur un passé », *Administration et Éducation*, 1999, n°82, pp. 9-34.

CHAPOULIE, Jean-Michel, « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 30, 1979, p. 65-86.

CHAPOULIE, Jean-Michel, MERLLIÉ, Dominique, « Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire (I), les déterminants objectifs de l'accès au professorat », *Revue française de sociologie*, XVI-4, octobre-décembre 1975, p. 39-84.

CHERVEL, André, *Histoire de l'agrégation : contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP-Kimé, 1993, 289 p.

CONDETTE, Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France : XIXe-XXe siècles*, Paris, L'Harmattan, 2008, 354 p.

DELSEAU, Yvette, *La Place du maître. Une chronique des écoles normales d'instituteurs*, Paris, L'Harmattan, 1992, 175 p.

DUFAY, François, DUFORT, Pierre Bertrand, *Les Normaliens. De Charles Péguy à Bernard Henri Lévy. Un siècle d'histoire*, Paris, Jean-Claude Lattès, 1993, 356 p.

EFFROY, Jacques, *L'inspecteur d'académie en résidence départementale, hier, aujourd'hui, demain*, doctorat d'État, Paris XIII, octobre 1985, 4 vol., 370 p., 226 p., 157 p. 159 p.

GERBOD, Paul, « L'inspection générale de l'Instruction publique depuis 1802 », *La Revue administrative*, 32-189, mai-juin 1976, pp. 257-263.

LAPRÉVOTE, Gilles, *La Formation des instituteurs dans les écoles normales (1881-1979). De la cohérence à l'économie*, Lyon, thèse, université Lyon II, 1981, 382 p.

LETHIERRY, Hugues, *Feu les écoles normales (et les IUFM ?*), Paris, L'Harmattan, 1994, 460 p.

LUC, Jean-Noël, BARBÉ, Alain, *Des Normaliens : histoire de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1989, 323 p.

MARTIN-DUBOIS, Véronique, *Formation des enseignants et politiques scolaires : genèse et contribution des MAFPEN aux transformations de l'enseignement secondaire dans les années 1980-1990*, Université de Picardie, 2006, 555 p.

NIQUE, Christian, *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires*, Paris, Nathan, 1991, 200 p.

RIOUX, Jean-Pierre (dir.), *Deux cents ans d'inspection générale 1802-2002*, Paris, Fayard, 2002, 412 p.

SIMONI, Pierre, « Les professeurs et la discipline : les limites du "compagnonnage républicain", 1881-1991 », dans *Mélanges Michel Vovelle. Volume aixois. Société, mentalités, cultures, France (XVe-XXe siècles)*, pp. 385-391.

SIRINELLI, Jean-François (dir.), *École Normale Supérieure. Le livre du bicentenaire*, Paris, PUF, 1994, 456 p.

TERRAL, Hervé, « La conférence pédagogique : un idéal-type de la République », *Le Télémaque*, n° 19, mai 2001, pp. 137-150.

TERRAL, Hervé, *Profession : professeur. Des Écoles normales maintenues aux Instituts Universitaires de formation des maîtres (1945-1990)*, Paris, PUF, 1997, 217 p.

VERRIER, Jean, « Formation des enseignants : le recours associatif », dans *La formation continue des enseignants*, n°96 d'*Éducation permanente*, 1989, pp. 239-242.

4. Enseignantes

CACOUAULT-BITAUD, Marlaine, *Des femmes professeurs à l'ère de la féminisation. Positions, situations, itinéraires, 1965-1980*, thèse de doctorat de 3e cycle, Paris VIII, 1986, 545 p.

CACOUAULT-BITAUD, Marlaine, *Professeurs… mais femmes : carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXe siècle*, Paris, La Découverte, 2007, 280 p.

CACOUAULT, Marlaine, « Identités d'enseignantes », *Pénélope. Pour l'histoire des femmes*, n°12, 1985, pp. 105-109.

CACOUAULT, Marlaine, « Prof, c'est bien pour une femme ? », *Le mouvement social*, n° 140, 1987, pp. 107-119.

CACOUAULT, Marlaine, «Professeur du secondaire: une profession féminine. Éléments pour une approche socio-historique", *Genèses*, n°36, 1999, pp. 92-115.

CHARLE, Christophe, « Les femmes dans l'enseignement supérieur. Dynamiques et freins d'une présence 1946-1992 », *in* Vincent Duclert, Rémi Fabre et Patrick Fridenson, *Avenirs et avant-gardes en France XIXe et XXe siècles. Hommage à Madeleine Rebérioux*, Paris, la Découverte, 1999, pp. 84-105.

EFTHYMIOU, Loukia, *Identités enseignantes – identités de femmes : les femmes professeurs dans l'enseignement secondaire public en France, 1914-1939*, thèse, histoire, Paris Diderot – Paris 7, 2002, 1050 p.

MARGADANT, Jo Burr, *Madame le Professeur : Women educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990, 358 p.

MEYERS, Peter, « From Conflict to Cooperation : Men and Women Teachers in the Belle Époque », *Historical Reflections/Reflexions historiques*, (Waterloo, Ont.), tome 7, n° 2-3, été-automne 1980, pp. 493-505.

ROGERS, Rebecca, « Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes : éléments pour une histoire à construire », *Études de linguistique appliquée*, n°142, 2006, pp. 135-149.

RONTEIX, Annie, *La Question de l'inégalité des sexes, au Ministère de l'Éducation, au sein du personnel enseignant*, Thèse de 3e cycle, Université de Caen, 1981, 339 p.

VAN ESSEN, Mineke, ROGERS, Rebecca (dir.), *Les enseignantes : formation, identités, représentations. XIXe-XXe siècles*, n°98 *d'Histoire de l'éducation*, mai 2003.

VERNEUIL, Yves, *L'enseignement secondaire féminin et l'identité féminine enseignante : hommage à Françoise Mayeur*, actes de la journée d'études du 8 juin 2007, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2009, 170 p.

WALKER, Martine, WALKER, Lionel, « Un aspect des luttes féministes dans l'enseignement secondaire : La Société des agrégées (1920-1948) », *Pénélope. Pour l'histoire des femmes* (Paris), n° 2, printemps 1980, pp. 61-63.

E. Histoire des disciplines et sociologie du curriculum (hors enseignement du français ou des humanités)

1. Méthodes et problèmes

BALUTEAU, François, « Les modalités de la prise de décision curriculaire : réflexions comparatives entre la Grande-Bretagne et la France », *Le Rôle des pouvoirs publics dans l'éducation. Approches comparatives des évolutions et tendances récentes*, actes du colloque, mai-juin 1996, Paris, Librairie de l'UNESCO, pp. 67-82.

BALUTEAU, François, *École et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire*, Paris, L'Harmattan, 2003, 213 p.

BOUTIER, Jean, PASSERON, Jean-Claude, REVEL, Jacques (eds.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?* Paris, Eds. de l'EHESS, 2006, 260 p.

CHARTIER, Anne-Marie, « La Lecture scolaire, entre histoire des disciplines et histoire culturelle », *Éducations et sociétés*, Paris, n° 4, 1999, pp. 115-129.

CHERVEL, André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, pp. 59-119.

DEVELAY, Michelay (dir.), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, 355 p.

FORQUIN, Jean-Claude, *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR, 2008, 197 p.

FORQUIN, Jean-Claude, *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, Paris-Bruxelles, Éd. Universitaires, De Boeck, 1989, 247 p.

FORQUIN, Jean-Claude (dir.), *Sociologie de l'éducation : nouvelles approches, nouveaux objets : second recueil de notes de synthèse publiées par la « Revue française de pédagogie »*, 1991-1998, Paris, INRP, 2000, 433 p.

FRANKLIN, Barry M., « Review Essay : The state of curriculum history », *History of education*, 28-4, 1999, pp. 459-476.

HARLÉ, Isabelle, *La fabrique des savoirs scolaires*, Paris, La Dispute, 2010, 157 p.

HÖRNER, Wolfgang, *Curriculumentwicklung in Frankreich*, Weinheim-Bâle, Beltz Verlag, 1979, 442 p.

ROBERT, André D., *Les contenus d'enseignement en question : histoire et actualité*, actes du colloque, mars 1999, Rennes, CRDP de Bretagne, 2000, 158 p.

RYBA, Raymond, « The Context of Curricular Change in Europe at the Lower Secondary Level », *Compare. A journal of Comparative Education*, 10-2, 1980, pp. 101-116.

RAULIN, Dominique, *Les programmes scolaires : des disciplines souveraines au socle commun*, Paris, Retz, 2006, 191 p.

SARREMEJANE, Philippe, *Histoire des didactiques disciplinaires, 1960-1995*, Paris-Montréal-Budapest, L'Harmattan, 2001, 512 p

TANGUY, Lucie, « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », *Revue française de sociologie*, 24-2, avril-juin 1983, pp. 227-254.

VINAO, Antonio, « Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne : Angleterre, France, Espagne », *Histoire de l'éducation*, n°125, janvier 2010, pp. 73-98.

YOUNG, Michael, F.D., *Knowledge and control*, Londres, Collier-MacMillan, 1971, 289 p.

2. Études de cas

BELHOSTE, Bruno, GISPERT, Hélène, HULIN, Nicole, *Les sciences au lycée : un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*, Paris, Vuibert-INRP, 330 p.

BELHOSTE, Bruno, « Les caractères généraux de l'enseignement secondaire scientifique : de la fin de l'Ancien Régime à la Première guerre mondiale », *Histoire de l'éducation*, n°41, janvier 1989, pp. 3-45.

CHABOT, Georges, « La genèse de l'agrégation de géographie », *Annales de géographie*, 85-469, 1976, pp. 333-340.

CHARLOT, Bernard, « Histoire de la réforme des "maths modernes" : idées directrices et contexte institutionnel et socio-économique », dans *Actes de l'Université d'été sur l'histoire des mathématiques, 6-13 juillet 1984*, Le Mans, Université du Maine, 1986, 274 p.

CHATEL, Élisabeth, *Enseigner les sciences économiques et sociales : le projet et son histoire*, Paris, INRP, 1990, 379 p.

D'ENFERT, Renaud, « Mathématiques modernes et méthodes actives : les ambitions réformatrices des professeurs de mathématiques du secondaire sous la Quatrième République », dans *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IVe République*, PUG, à paraître.

D'ENFERT, Renaud, KAHN, Pierre, (dir.), *En attendant la réforme. Politiques éducatives et disciplines scolaires sous la Quatrième République*, Grenoble, PUG, 2010, 180 p.

D'ENFERT, Renaud, GISPERT, Hélène, « L'élaboration d'une réforme à l'épreuve des réalités : le cas des "mathématiques modernes", la crise de 1971 », communication présentée au colloque sur l'État et l'éducation, 1808-2008, mars 2008, actes à paraître.

GISPERT, Hélène (dir.), *L'école et ses contenus : recherches historiques sur le XIXe et le XXe siècles*, Paris, IUFM, L'Harmattan, 2004, 164 p.

GISPERT, Hélène, HULIN, Nicole, ROBIC, Marie-Claire (dir.*), Science et enseignement. L'exemple de la grande réforme des programmes du lycée au début du XXe siècle*, Lyon-Paris, INRP-Vuibert, 2006, 360 p.

HÉRY, Évelyne, *Un siècle de leçons d'histoire : l'histoire enseignée au lycée de 1870-1970*, Rennes, PUR, 1999, 432 p.

HULIN, Nicole, *L'organisation de l''enseignement des sciences. La voie ouverte par le Second Empire*, Paris, Comité des travaux historiques et scientifiques, 1989, 335 p.

HULIN, Nicole, «Enseignement scientifique et lignes de partage disciplinaire. La place de la physique dans la première moitié du XIXe siècle », *Revue de synthèse*, n° 1-2, 1994, pp. 121-134.

HULIN, Nicole (dir.), *Physique et "humanités scientifiques". Autour de la réforme de l'enseignement de 1902*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000, 339 p.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, *Les Savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éd. Universitaires, 1990, 233 p.

LEGRIS, Patricia, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, thèse, science politique, Paris I, 2010, 634 p. + annexes.

POUCET, Bruno, *Histoire de l''enseignement de la philosophie en France dans l''enseignement secondaire de 1863 à 1965 : structures scolaires, contenus et pratiques pédagogiques d''une discipline d''enseignement*, thèse, sciences de l'éducation, Paris V, 1996, 760 p.

POUCET, Bruno, *Enseigner la philosophie : histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, Paris, CNRS, 1999, 438 p.

POULY, Marie-Pierre, *L'"esprit" du capitalisme et le corps des lettres. L'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation. XIXe-XXe siècles*, thèse, sociologie, sous la dir. de Stéphane Beaud, 2009, 786 p. + annexes.

F. Histoire et sociologie de l'enseignement du français et des études littéraires

Pour l'enseignement primaire, nous n'avons retenu que les ouvrages apportant un éclairage sur l'histoire de l'enseignement du français en général.

1. Généralités

* L'enseignement du français : vues d'ensemble

ADAM, Jean-Michel, « Linguistique et littérature : un regard sur les vingt dernières années », in *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier, 1994, 120 p.

BAILLY, Charles, *La crise du français : notre langue maternelle à l'école*, éd. préparée par Jean-Paul Bronckart, Jean-Louis Chiss, Christian Puech, Genève, Paris, Droz, 2004, 120 p.

BALIBAR, Renée, « L'Enseignement, la communication linguistique et l'art littéraire : le problème général de leur rapport dans le cas précis de la société française », *in* Renée Balibar et al. *Sociology of Literature,* Proceedings of the Tilburg Conference, held on 19 September 1980, Tilburg Studies in Language and Literature 2, novembre, pp. 31-43.

BALIBAR, Renée, « Le français national : républicain, scolaire, grammatical, primaire » *in* Gérald Antoine, Robert Martin (ed.), *Histoire de la langue française 1880-1914*, Paris, Ed. CNRS, 1985, pp.

BALIBAR, Renée, « Les textes français », *Revue des Sciences Humaines*, t. 46, n° 174, 1979, pp. 9-20.

BOUTAN, Pierre, « Des difficultés d'enseigner et de leur histoire », *Le Français aujourd'hui*, n° 12, décembre 1997, p.124-128.

BOUTAN, Pierre, « La détermination des savoirs scolaires : le cas du français, langue maternelle dans la deuxième moitié du XIXe siècle », *Spirale*, n° 14, 1994, p. 7-25.
Catalogue de l'exposition « Enseignement du français hier et aujourd'hui », Paris, INRP, 1977, 78 p.

CHERVEL, André, *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz, 2008, 831 p.

CHEVALIER, Jean-Claude, « L'enseignement du français », dans ANTOINE, Gérald, CERQUIGLINI, Bernard (dir.) *Histoire de la langue française, 1945-2000*, Paris, CNRS, 2000, pp. 607-622.

CHISS, Jean-Louis, *Charles Bailly :1865-1947. Historicité des débats linguistiques et didactiques*, Louvain, Paris, Dudley, Peeters, 2006, 257 p.

DEMAILLY, Lise, *Pédagogie du français et rapports sociaux : enquête sur l'enseignement du français au collège et à l'école primaire dans une agglomération française*, thèse de troisième cycle, sociologie, Paris, EHESS, 1980, 341 p.

FRIJHOFF, Wilhelm, REBOULLET, André (dir.), *Le Français dans le monde*, Vanves, n° spécial «Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde », 1998, 192 p.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, « Éducation, langue maternelle et classes sociales », *L'Année Sociologique*, vol. 27, 1976, p. 547-554.

RAMOGNINO, Nicole, VERGÉS, Pierrette (dir.), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Études offertes à Viviane Isambert-Jamati, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2005, 218 p.

SAVATOVSKY, Dan (coord.), *La crise du français*, n°118 d'*Études de linguistique appliquée*, juin 2000, 128 p.

SAVATOVSKY, Dan, « Le français, matière ou discipline ? », *Langages*, 29-120, 1995, pp. 52-77.

SWIGGERS, Pierre, « Histoire et historiographie de l'enseignement du français : modèles, objets et analyses », *Démarches en histoire du français langue étrangère ou seconde, Etudes de linguistique appliquée*, n° 78, Paris, 1990, pp. 27-44.

VIALA, Alain, « Etat historique d'une discipline paradoxale », *Le Français aujourd'hui*, n° 72, décembre 1985, pp. 41-49.

* Textes officiels : édition et analyse

BIASI, Claudine de, « Étude comparative des instructions officielles de 1920, 1925 à 1966, relatives à l'enseignement du français », *Revue française de pédagogie*, n° 39, avril-juin 1977, p. 12-23.

BISHOP, Marie-France, « Les textes officiels de français pour l'école élémentaire de 1945- à 1972 : entre tradition et rénovation », *Spirales*, n°42, octobre 2008, pp.11-15.

CERFED, École Normale Supérieure de Saint-Cloud, *Un demi-siècle de pédagogie du français. Instructions et textes officiels, 1923-1972*, Limoges, INRP- CRDP de Limoges, 1972, 294 p.

CHERVEL, André, *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*. Tome I : 1791-1879, Paris, Economica et INRP, 1992, 368 p.

CHERVEL, André, *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*. Tome II : 1880-1939, Paris, Economica et INRP, 1993, 506 p.

CHERVEL, André, *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*. Tome III : 1940-1995, Paris, Economica et INRP, 1995, 644 p.

CHERVEL, André, *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1986, 388 p.

HEBRARD, Jean, « Apprendre à lire à l'école en France. Un siècle de recommandations officielles », *Langue française*, n° 80, décembre 1988, p. 111-128.

PELTIER-LALOI, M.L., *Pédagogie du français : instructions et textes officiels sous le gouvernement de Vichy de 1940 à 1944*, s.l.n.d., 149 p.

PETITJEAN, André, PRIVAT, Jean-Marie, *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, actes du colloque de Metz, Metz, Centre d'études linguistiques des textes et des discours de l'Université de Metz, 1999, 368 p.

* À l'école primaire

BISHOP, Marie-France, « La dimension socio-culturelle dans les discours institutionnels de l'enseignement du français à l'école primaire. 1959-1972 », *Repères*, n°38, 2008, pp. 29-45.

BISHOP, Marie-France, « Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972 », *Télémaque*, n°34, 2008, pp. 59-72.

BOUTAN, Pierre, *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire élémentaire de 1850 à 1900*, Thèse de doctorat, Université René Descartes, Paris V, 1994, 700 p.

BOUTAN, Pierr, *« La langue des Messieurs ». Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin, 1996, 256 p.

CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean, « Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française à l'école primaire », dans *Les interactions lecture-écriture, actes du colloque organisé par l'équipe Théodile Crel*, Berne-Berlin-Paris, Peter Lang, 1993, 404 p.

CHOBAUX, Jacqueline, SEGRE, Monique, *L'enseignement du français à l'école élémentaire : quelle réforme ?*, Paris, PUF, 1981, 233 p.

CRESAS, *Les difficultés et les échecs d''apprentissage de la langue écrite, Travaux du CRESAS*, 4, Paris, INRDP, 1971, 43 p.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane (dir.), *La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, CNRS, 1977, 101 p.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, MAUCORPS, Jeanine, DELRIEU, Bernadette, *La presse française et le plan Rouchette, 1970-1973*, ronéoté, CNRS, 1974, 111 p.

LAHIRE, Bernard, *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR, 2008, 196 p.

PROST, Antoine, « Les Enjeux sociaux du français : 1- L'Ecole primaire », *Le Français aujourd'hui*, n° 59, septembre 1982, pp. 7-13.

VARGAS, Claude (1987), *Langage et norme (s) à l'école primaire. Analyse sociolinguistique des textes officiels de la Révolution à nos jours*, thèse d'Etat, Aix-Marseille 1, 1987.

* Dans le secondaire

BOUNOURE, Annick, DELCLAUX, Monique, PASTIAUX, Jean, *L'Enseignement du français vu par des lycéens et leurs professeurs*, Paris, INRP, Collection rapport de recherche, n° 7, 1987, 158 p.

BOUTAN, Pierre, « Le Français au lycée…il y a un siècle », Le *Français aujourd'hui*, n° 115, septembre 1996, pp. 111-118.

BUGAREL, Jean, « L'enseignement du français en classe de première au lycée de Nevers entre 1937 et 1942 », *Cahiers nivernais d'histoire de l'éducation*, n°9, 1996, pp. 29-32.

CAGLAR, Pascal, « Les origines de la dissertation », *L'Ecole des Lettres second cycle*, n° 3, octobre 1996, pp. 23-29.

CHARTIER, Anne-Marie, HÉBRARD, Jean, « Genèse d'une crise : la lecture littéraire dans les Cahiers pédagogiques de la Libération à mai 1968 », Études *de linguistique appliquée*, n°118, juin 2000, pp. 227-244.

CHERVEL, André, « Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire », *Histoire de l'éducation*, n° 25, janvier1985, pp. 3-10.

CHRISTIN, Rosine, « Première génération. Entretiens avec un professeur de lettres d'un collège de la banlieue parisienne », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 90, 1991, pp. 37-52.

DUMAÎTRE, Éric, *Le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire*, doctorat, sociologie, sous la dir. de Raymond Boudon, 2006, 380 p.

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

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, « L'enseignement de la langue écrite dans les lycées du Second Empire et des premières années de la République », *Revue des sciences humaines*, t. 46, n° 174, 1979, p. 21-35.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, GROSPIRON Marie-France, « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats », *Études de linguistique appliquée*, n° 54, 1984, pp. 69-97.

JEY, Martine, « Crise du français et réforme de l'enseignement secondaire (1902-1914) », *Études de linguistique appliquée*, n°118, juin 2000, pp. 163-178.

JEY, Martine, « La lecture comme exercice : sa place au tournant du siècle dernier », *Le Français aujourd'hui*, n° 118, juin 1997, pp. 11-18.

JEY, Martine, « Quel enseignement littéraire pour les élites, 1880-1924 », dans *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005, pp. 199-210.

MAREUIL, André, « Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967) », *Revue française de pédagogie*, 7, 1969, pp. 31-45.

PROST, Antoine, « Les Enjeux sociaux du français : 2- L'enseignement secondaire ou les sujets d'examen depuis 1912 », dans Le *Français aujourd'hui*, n° 60 décembre 1982, pp. 63 à 78.

SAVATOVSKY, Dan, L'invention du français. Pour une histoire des exercices dans l'enseignement classique au XIXe siècle, doctorat, linguistique, sous la dir. de Simone Delesalle-Renaudat, Paris VIII, 1997, 1257 p.

VINCENT, Guy, « Enseignement du français et système scolaire », *Revue française de sociologie*, 1968, 9-3, pp. 355-374.

* Dans l'enseignement professionnel

ROPÉ, Françoise, « Fonctions sociales de l'enseignement professionnel et enseignement du français », André Petitjean (coord.), *Le français et les réformes*, n°71 de *Pratiques*, 1991, pp. 69-77.

2. Origines : rhétorique, humanités, belles-lettres

BENDER, John, WELLBERY, David, *The ends of rethorics*, Stanford, Stanford University Press, 238 p.

BRUTER, Annie, « L'histoire des disciplines littéraires : une brève présentation », *Les Dossiers des inspections générales*, Paris, n°5, juillet 2004, pp. 107-115.

CARON, Philippe, *Des belles-lettres à la littérature : une archéologie des signes du savoir profane en langue française*, Louvain et Paris, éd. Peeters, 1992, 430 p.

CHERVEL, André, COMPERE, Marie-Madeleine (dir.), « Les Humanités classiques », *Histoire de l'éducation*, n° 74, mai 1997, 253 p.

COMPÈRE, Marie-Madeleine, « Français et latin dans la culture scolaire des XVIe et XVIIe siècles », dans GRANDIÈRE, Marcel, LAHALLE, Agnès (dir.), *L'innovation dans l'enseignement français*, Nantes, Lyon, CRDP des Pays de la Loire, INRP, 2004, 172 p.

DEMOUSTIER, Adrien, JULIA, Dominique, COMPÈRE, Marie-Madeleine, *Ratio studiorum*, Paris, Belin, 1997, 314 p.

DÉSIRAT, Claude, HORDÉ, Tristan, « Les Belles lettres aux écoles centrales. An IV-An VII. Les silences de l'institution », *Revue française de pédagogie*, n°66, janvier-février-mars 1984, pp. 29-38.

DOUAY-SOUBLIN, Françoise, « La rhétorique en France au XIXe siècle, à travers ses pratiques et ses institutions : restauration, renaissance, remise en cause », et COMPAGNON, Antoine, « La rhétorique à la fin du XIXe siècle (1875-1900) », « La réhabilitation de la rhétorique au XXe siècle », dans FUMAROLI, Marc (dir.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne (1450-1950)*, PUF, 1999, pp. 1071-1214, 1215-1250, 1251-1282.

FUMAROLI, Marc, L'Âge de l'éloquence : rhétorique et « res literaria » : de la Renaissance au seuil de l'époque classique, Genève, Paris, Honoré Champion, Droz, 1988, 882 p.

GENETTE, Gérard, « Enseignement et rhétorique au XXe siècle », in *Annales, Économies, Sociétés, Civilisations*, 21e année, n° 1, mars-avril 1966, pp. 292-305.

GRAVET, Catherine, « Les Belles-lettres à l'école de la Révolution », *Sciences et Lumières à Mons, 1792-1802*, Bruxelles, Académie Royale de Belgique, 2004, 416 p.

SAVARIAU, Norbert, *Louis de Fontanes. Belles lettres et enseignement de la fin de l'Ancien Régime à l'Empire*, Oxford, Voltaire Foundation, 2002, 393 p. (« Un programme national d'enseignement littéraire » pp. 293-311)

WAQUET, Françoise, *Le latin ou l'empire d'un signe. XVIe-XXe siècle*, Paris, Albin Michel, 1998, 420 p.

3. L'enseignement de la langue

* Grammaire et orthographe

BLANCHE-BENVENISTE, Claire, CHERVEL, Andrés, GROSS, Maurice(études rassemblées par), *Grammaire et histoire de la grammaire. Hommage à la mémoire de Jean Stéfanini*, Publications de l'Université d'Aix en Provence, 1988, 496 p.

CATACH, Nina, PETITJEAN, Luce, TOURNIER, Maurice (dir.), « Orthographe et société », *Mots. Les langages du politique*, n° 28, septembre 1991, pp. 59-68.

CHERVEL, André, *« ... Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français ». Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977, 306 p.

CHERVEL, André, « Histoire de l'enseignement du français : orthographe et grammaire dans le secondaire au XIXe siècle », *Le Français aujourd'hu*i, n° 44, décembre 1978, pp. 97-104.

CHERVEL, André, MANESSE, Danièle, *Comparaison de deux ensembles de dictées, 1873-1987. Méthodologies et résultats*, Paris, INRP, 1989, 179 p.

CHERVEL, André, MANESSE, Danièle, *La Dictée. Les Français et l'orthographe, 1873-1987*, Paris, INRP-Calmann Levy, 1989, 288 p.

CHEVALIER, Jean-Claude, « Analyse grammaticale et analyse logique : esquisse de la naissance d'un dispositif scolaire », *Langue française*, Paris, n° 41, février 1979, pp. 60-76.

CHISS, Jean-Louis (dir.), « A partir de Bally et Brunot : la langue française, les savants, les pédagogues », *Histoire, épistémologie, langage*, vol. 17, fascicule 1, 1995.

COSTE, Daniel, « Linguistique et enseignement du français langue maternelle. Sur quelques relations au début des années 1970 », *Études de linguistique appliquée*, 72, octobre-décembre 1988, pp. 67-81.

DELESALLE, Simone, CHEVALIER, Jean-Claude, *La linguistique, la grammaire et l'école 1750-1914*, Paris, A. Colin, 1986, 368 p.

DESIRAT, Claude, HORDE, Tristan, « Le Grammairien, instituteur de la société ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 55, septembre 1981, p. 107-113.

ELALOUF, Marie-Laure, « Évolution et choix du métalangage grammatical au collège. De la nomenclature de 1975 à la terminologie de 1997 », *Le Français aujourd'hui*, Paris, n° 124, décembre 1998.

* Rédaction, composition, dissertation, expression écrite et orale

ABASTADO, Claude, « La Composition française et l'ordre du discours », *Pratiques*, n° 29, 1981, pp. 3-21.

CHERVEL, André, « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française », *Histoire de l'éducation*, n° 33, 1987, pp. 21-34.

CHERVEL, André, « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française », *Enjeux*, n° 11, 1987, pp. 29-39.

CHERVEL, André, « L'invention de la dissertation littéraire dans l'enseignement secondaire français », *Paedagogica Historica*, 40-3, juin 2004, pp. 361-277.

CHERVEL, André, « Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881) », *Histoire de l'éducation*, n°94, mai 2002, pp. 103-139.

CHERVEL, André, *La Composition française au XIXe siècle, dans les principaux examens et concours, de l'agrégation au baccalauréat*, Paris, INRP, Vuibert, 1999, 592 p.

CHERVEL, André, « Les origines de l'enseignement de la rédaction », *Le Français aujourd'hui,* 1ère partie : n° 70 juin 1985, p. 93 à 98 – 2ème partie : n° 71, septembre 1985, pp. 113-116.

DAUNAY, Bertrand, *La paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires,* Thèse de Sciences de l'éducation, Lille 3, 1999, trois tomes, 864 p.

PETITJEAN, André, *Pratiques, «* Histoire de la description scolaire », Metz, n° 109-110, juin 2001, 254 p.

VOURZAY, Marie-Hélène, *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989). Essai d'historicisation de discours prescriptifs sur la rédaction scolaire*, Thèse de doctorat de linguistique, Lyon, Université Lumière Lyon II, 1996, 531 p.

VOURZAY, Marie-Hélène, « Modèles didactiques de la rédaction. Quelques principes à partir d'un exemple : « la reproduction » », *Le français aujourd'hui*, n° 117, mars 1997, pp. 120-126.

WIPF, Jean-Marie, « Histoire de l'enseignement du français : la paraphrase », *Le français aujourd'hui*, n° 45, mars 1979, pp. 67-75.

4. L'enseignement de la littérature

* Culture littéraire

AHR, Sylviane, *L'enseignement de la littérature au collège : histoire, enjeux, contenus*, doctorat, littérature française, Cergy Pontoise, 2005, 650 p.

AHR, Sylviane, *L'enseignement de la littérature au collège*, Paris, L'Harmattan, 2006, 651 p.

ALBANESE, Ralph, *La Fontaine à l'école républicaine : du poète universel au classique scolaire*, Charlottesville, Rookwood press, 2003, 378 p.

BEAUDRAP-LAIR, Anne-Raymonde de, *Histoire du commentaire de texte dans les études françaises*, Thèse de littérature française, Université de Rennes II, 1992, 621 p.

BENAMOU, Michel, « Critique littéraire et pédagogie, 1950-1970. De la critique à l'enseignement de la littérature : perspective optimiste », *Australian Journal of French Studies*, t. 15, n° 1-2, 1978, pp. 12-27.

BOUTAN, Pierre, « La littérature et l'école : retour sur les origines », La Pensée, n° 298, printemps 1994, pp. 103-116.

CHANFRAULT-DUCHET, Marie-Françoise, « Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990) », *Cahiers d'histoire culturelle*, n° 1, Tours, Presses Universitaires François Rabelais, 1997, 164 p.

CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean, « Humanités modernes et culture de l'émotion : la lecture des textes littéraires dans les *Cahiers Pédagogiques* des années 50 », dans CHANFRAULT-DUCHET, Marie-Françoise (dir.), *Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990)*, Actes du Colloque de Tours, Cahiers d'histoire culturelle 1, pp. 93-114.

CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean, « L'invention de la lecture dans les enseignements sans latin », *Le Français aujourd'hui*, n° 86, juin 1989, Paris, pp. 106-114.

CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean, Genèse d'une crise : la lecture littéraire dans les cahiers pédagogiques (1949-1968), document ronéoté, 78 p.

Commenter, expliquer. L'explication de texte, n°20 de *Textuel, 34/44*, 1987, 200 p. ; VIALA, Alain, « De la praelection à la lecture expliquée », pp. 31-38 ; ALBERTINI, Pierre, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », pp. 87-97 ; THUILLERE, Maurice « Le point de vue des jurys (25 ans d'Agrégation de Lettres Modernes, 1960-1984) ».

COULET, Francis, *Le commentaire de texte au baccalauréat : ses présupposés méthodologiques : réflexions pédagogiques*, thèse de 3e cycle, université de Grenoble 1980, 423 p.

FAYOLLE, Roger (auteur), BERSANI, Jacques, COLLOT, Michel, JEANNERET, Yves *et al.* (éds.), *Comment la littérature nous arrive*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2009, 316 p.

FAYOLLE, Roger, « École et littérature », *Revue des sciences humaines*, t. 46, n° 174, 1979, pp. 3-7.

FAYOLLE, Roger, « Naissance d'une discipline : l'enseignement de la littérature française. Du régent d'humanités et de rhétorique au professeur de français. », *Le Français aujourd'hui*, n° 45, mars 1979, pp. 4-5.

FRAISSE, Emmanuel, HOUDART-MÉROT, Violaine, (coord.), *Les Enseignants et la littérature : la transmission en question*, actes du colloque de l'université de Cergy Pontoise, novembre 2002, Créteil, CRDP, 2004, 287 p. ; MOURALIS, Bernard, « Quelle place accorder à la littérature dans les filières non littéraires ? », pp. 103-118 ; JEY, Martine, « Lanson ou la transmission comme renoncement », pp. 119-131 ; FRAISSE, Emmanuel, « Les Universités face aux concours de recrutement », pp. 57-77.

HOUDART, Violaine Houdart, « Des discours officiels aux copies d'élèves : les valeurs dans l'enseignement du français depuis 1880 », *Le Français aujourd'hui*, n° 110, juin 1995, pp. 7-21.

HOUDART, Violaine, « L'œuvre intégrale : aperçu historique et enjeux », *Le Français aujourd'hui*, n° 117, mars 1997, pp. 3-13.

HOUDART, Violaine, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes-Paris, Presses Universitaires de Rennes-Adapt, 1998, 274 p.

JEY, Martine Jey, *La littérature au lycée, invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Klincksieck, 1998, 344 p.

JEY, Martine, « La Littérature, un objet ambigu : "faire peuple" ou "raffiné" », dans DENIS, Daniel, KAHN, Pierre (dir.), *L'École républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du* Dictionnaire de pédagogie *de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRS, 2003, 298 p.

JEY, Martine, *La littérature dans l'enseignement secondaire (second cycle) en France de 1880 à 1925, Thèse de doctorat de littérature française*, Paris III, 1996, 824 p.

La littérature dans l'école L'école dans la littérature, n° 174 de la Revue des Sciences humaines, Lille II, 1979.

LEROY, Michel, « La littérature française dans les instructions officielles au XIXe siècle », *Revue d'histoire littéraire de la France*, 102-3, mai-juin 2002, pp. 365-387.

LEROY, Michel, *Peut-on enseigner la littérature française ?*, Paris, PUF, 2001, 255 p.

MANESSE, Danièle, « Les Anthologies, histoire des lectures traversières », *Le Français aujourd'hui*, n° 12, décembre 1997, p. 44-52.

MAREUIL, André, « L'enseignement littéraire et les conditionnements sociaux », *Revue française de pédagogie*, 16-1, 1971, pp. 12-20.

MAREUIL, André, « Qu'est ce qu'un classique ? », *Littératures classiques*, n° 19, automne 1993, 330 p.

MASSOL, Jean-François, *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, Ellug, Saint-Étienne, 312 p.

MENANT, Sylvain, « Littérature et enseignement : la réduction polymathique », *Revue d'histoire littéraire de la France*, 102-3, mai-juin 2002, pp. 355-364.

PELTIER-LALOI, Madeleine, « L'Évolution de la fonction culturelle – formation esthétique et intellectuelle – de la littérature d'expression française dans les instructions officielles de Jules Ferry à nos jours », *Études de linguistique appliquée*, n° 45, janvier-mars 1982, pp. 7-22.

PELTIER-LALOI, Madeleine, *L'image de la littérature d'expression française dans les instructions officielles depuis Jules Ferry*, thèse, Université de Besançon, 1983, 440 p.

SCHMITT, Michel, *Fictions de la lecture. De la formation des goûts littéraires dans l'enseignement secondaire. Contribution à une histoire littéraire de notre temps*, thèse de doctorat, Université de Paris III, 1990, 404 p.

SCHMITT, Michel, *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée (I)*, Paris, L'Harmattan, 1994, 208 p.

THIESSE, Anne-Marie, « Littérature et éducation au national », *Le Français aujourd'hui*, n°167, 2009.

VECK, Bernard Veck (dir.), *La culture littéraire au lycée, des humanités aux méthodes ?*, Paris, INRP, 1994, 242 p.

VECK, Bernard, « L'histoire littéraire : un savoir en question », *Spirales*, n° 16, 1995, pp. 33-43.

VECK, Bernard, « Qu'est ce qu'un classique ? », *Littératures classiques*, n° 19, automne 1993, 330 p.

VIALA, Alain, « Le littéraire, son enseignement et le social : retours sur programme et sur théorie de fond », *Le Français aujourd'hui*, n°145, avril 2004, pp. 5-14.

* Histoire ou critique littéraire

ALBANESE, Raphaël, *L'œuvre de Pierre Corneille (1606-1684) dans les cursus scolaires*, Paris, L'Harmattan, 2008, 364 p.

ALBERTINI, Pierre, « L'histoire littéraire au lycée : repères chronologiques », *Histoire de l'éducation*, n° 33, janvier 1987, p. 35-45.

BENAMOU, Michel, « Critique littéraire et pédagogie, 1950-1970. De la critique à l'enseignement de la littérature : perspective optimiste », *Australian Journal of French Studies*, t. 15, n° 1-2, 1978, pp. 12-27.

LARRAT, Jean-Claude, MASSOL, Jean-François (dir.), « L'histoire littéraire et son enseignement », *Ecole des lettres. Second Cycle*, n° 7 février 1994, Paris, 1994, 134 p.

WOLF, N., « Néonarrativité et crise de l'enseignement du Français » pp. 141-151, in « Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990) », *Cahiers d'histoire culturelle*, n° 1, Tours, Presses Universitaires François Rabelais, 1997, 164 p.

* Manuels, ouvrages

BEAUDE, Pierre-Marie, PETITJEAN, André, PRIVAT, Jean-Marie (éds.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, actes du colloque, Metz, université de Metz, Centre d'analyse syntaxique, 1996, 391 p.

FRAISSE, Emmanuel, *Les anthologies en France*, Paris, PUF, 1997, 283 p.

NATAF, Raphaël, *Les manuels de littérature à l'usage du 2ème cycle secondaire*, thèse de troisième cycle, littérature française, Paris III, 1975, 303 p.

5. Lettres et langue dans l'enseignement supérieur

* Philologie, rhétorique, linguistique, histoire littéraire

BOMPAIRE-ÉVESQUE, Claire, « Le procès de la rhétorique dans l'enseignement supérieur français à la fin du XIXe siècle », *Revue d'histoire littéraire de la France*, 2002, n°3, pp. 389-404.

CHACORNAC, Georges, « Deux aspects de la linguistique moderne », *Communication et langages*, 3-1, 1969, pp. 7-15.

CHEVALIER, Jean-Claude, ENCREVE, Pierre, *Combats pour la linguistique, de Martinet à Kristeva, Essai de dramaturgie épistémologique*, ENS éditions, 2006, 419 p.

ESPAGNE, Michel, WERNER, Michel, *Philologiques 1. Contributions à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIXe siècle*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'homme, 1990, 427 p.

FRAISSE, Luc, *Les Fondements de l'histoire littéraire. De Saint-René Taillandier à Lanson*, Paris, H. Champion, 2002, 720 p.

FUCHS, C., LE GOFFIC, P., *Les linguistiques contemporaines - Repères théoriques*, Paris, Hachette, 1992, 158 p.

GERBOD, Paul, « Philologie et linguistique dans le système éducatif français de 1880 à 1914 », *Revue d'histoire littéraire de la France*, n°5, 1995, pp. 734-749.

GERBOD, Paul, « L'Université et la littérature en France de 1919 à 1939 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 25, janvier-mars 1978, pp. 129-144.

HUMMEL, Pascale, *Humanités normaliennes. L'enseignement classique et l'érudition philologique dans l'Ecole Normale supérieure du XIXe siècle*, Paris, Les Belles-Lettres, 1995, 297 p.

LAUWERS, Peter, *La description du français entre la tradition grammaticale et la modernité linguistique ; étude historiographique et épistémologique de la grammaire française entre 1907 et 1948*, Peeters, Leuven, 2004, xvii+777 p.

PELUS-KAPLAN, Marie-Louise, CARROY, Jacqueline, DEBRU, Claude (dir.), *Unité et globalité de l'homme : des humanités aux sciences humaines*, actes du colloque, janvier 2002, Paris, Syllepse, 2006, 256 p.

PINTO, Louis, « Épreuves et prouesses de l'esprit littéraire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 123, 1998, pp. 45-64.

PUECH, Christian, CHISS, Jean-Louis, *Le langage et ses disciplines : XIXe – XXe siècles*, Bruxelles, Ducuolot, 1999, 231 p.

RÉGNIER, Philippe, « Littérature, idéologie (s) et idéologies de la littérature : un combat toujours actuel », *Revue d'histoire littéraire de la France*, 103-3, 2003, pp. 563-578.

SAVATOVSKY, Dan et. al., *Les savoirs de la langue : histoire et disciplinarité*, Paris, Larousse, 1995, 126 p.

TADIE Jean-Yves, *La critique littéraire au XXe siècle*, Paris, Belfond, 1987

WERNER, Michael, « Le moment philologique des sciences historiques allemandes », dans BOUTIER, Jean, PASSERON, Jean-Claude, REVEL, Jacques, *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Paris, Éd. de l'EHESS, 2006, 251 p.

* Formation et recrutement des professeurs de lettres

ALBERTINI, Pierre, « Le *cursus studiorum* des professeurs de lettres au XIXe siècle », *Histoire de l'éducation*, n°45, janvier 1990, p. 43-69.

BENOIT, Jean-Pierre, « Le rôle des instructions officielles dans la configuration de la discipline lettres : le cas des concours de recrutement », *Pratiques*, n°101-102, mai 1999, pp.175-190.

DUBOIS, Jean Dubois, SUMPF, Joseph, « Un modèle d'enseignement du français : analyse linguistique des rapports d'Agrégation et du CAPES », *Langue française*, n°5, pp. 27-44.

ROPE, Ropé, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires, La formation initiale des professeurs de français*, avec la collaboration de D. Bucheton et N. Leloch, L'Harmattan, INRP, collection Savoir et formation, 256 p., 1995.

THIESSE, Anne-Marie, MATHIEU, Hélène, « Déclin de l'âge classique et naissance des classiques. L'évolution des programmes littéraires de l'agrégation depuis 1890 », *Littérature*, n°42, pp. 89-108.

6. La didactique du français : genèse, institutionnalisation

CHISS, Jean-Louis Chiss, MARCHAND, Franck, « Didactique du français : théories, pratiques, histoire », *Etudes de linguistique appliquée*, PUF, 1985, pp. 113-116.

ROPÉ, Françoise, *La Recherche en didactique du français langue maternelle de 1970 à 1984 : une discipline en émergence, thèse de sciences de l'éducation*, Paris V, 1988, microfichée.

ROPÉ, Françoise, « Aspects socio-institutionnels d'une discipline en émergence : la didactique du français langue-maternelle », *Revue française de pédagogie*, n°89, 1989, pp. 35-45.

SUBLET, Françoise, « Des lettres modernes aux Sciences du Langage et de l'Education, la « fabrique » d'une recherche en didactique de la lecture écriture », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 29, 1993, pp. 29-54.

7. Comparaisons

* Français langue étrangère

COSTE, Daniel, *Institution du français langue étrangère et implications de la linguistique appliquée : contribution à l'étude des relations entre linguistique et didactique des langues de 1945 à 1975, thèse, linguistique*, Paris 8, 1987, 935 p.

COSTE, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : matériaux pour une histoire*, Hatier, Paris, 1984, 255 p.

CHISS, Jean-Louis, COSTE, Daniel, *Théories du langage et enseignement/apprentissage des langues : fin du XIXe siècle, début du XXe siècle*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 1995, 186 p.

CORTIER (Claude), PARPETTE Chantal (dir.), *De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental*, n°36 de *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, juin 2006, 233 p.

Jean-Claude Chevalier, « Le Pamphlet : *Français élémentaire ? Non.* 1955. L'affrontement Georges Gougenheim-Marcel Cohen », pp. 51-60.

Le BELC a quarante ans, CIEP, BELC, Caen, 2007, 96 p.

SUSO LOPEZ, Javier, « Le rôle des "maîtres" dans la construction du français langue étrangère comme discipline scolaire », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°33-34, juin 2005, 301 p.

* L'enseignement des humanités, de la langue et de la littérature nationales dans les pays étrangers

APPLEBEE, Arthur N., *Tradition and reform in the Teaching of English : A History*, Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English, 1974, 298 p.

CZECH, Gabriele, MÜLLER, Oliver, *"Geteilter" deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart*, Bern, Peter Lang, 2007, 341 p.

DAWIDOWKSI, Christian, KORTE, Hermann (éd.), *Umbrüche, Literaturkanonen un Literaturunterricht in Zeiten der Modernisierung. Die 1920er und 1960er Jahre*, Bern, Peter Lang, 2009, 270 p.

FRANK, Horst Joachim, *Geschichte des Deutschunterrichts : von den Anfängen bis 1945*, München, 1973, 996 p.

IAN, Michaël, *The teaching of English : from the sixteenth century to 1870*, Cambridge, Cambridge university press, 1987, 634 p.

SHAYER, David, *The teaching of English in schools 1900-1970*, London, Routledge, 1972, 206 p.

STRAY, Christopher, *Classics transformed : schools, universities, and society in England, 1830-1960*, Oxford, Clarendon Press, 1998, 336 p.

STRAY, Christopher, *Remaking the classics: literature, genre and media in Britain (1800-2000)*, London, Duckworth, 2007, 153 p.

STRAY, Christopher (éd.), *The Classical association : the first century 1903-2003*, Oxford, Oxford University Press, 2003, 300 p.

STRAY, Christopher (éd.), *Classics in 19th and 20th century Cambridge curriculum, culture and community*, Cambridge, Cambridge philosophical society, 1999, 176 p.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Personnel enseignant des collèges et lycées classiques et modernes en 1950 31
Tableau 2 Répartition des candidats et des admis à l'agrégation de lettres (hommes) 1949 33
Tableau 3 Professeurs de français, lettres ou grammaire Situation au 5 novembre 1944 . 38
Tableau 4 Professeurs de lettres classiques et modernes en 1944 et 1950 41
Tableau 5 Recrutement des certifiés de lettres classiques et modernes (1947 à 1955) 42
Tableau 6 Professeurs de lettres des établissements féminins et masculins Situation au 5 novembre 1944..... 46
Tableau 7 Lauréats du baccalauréat, section A, latin-grec, et toutes sections confondues (1946-1957)60
Tableau 8 Recrutement des certifiés de lettres classiques et modernes (1957-1965)..... 72
Tableau 9 Postes mis au concours dans les IPES en lettres classiques et modernes 1961 à 1964 78
Tableau 10 Statut des professeurs de type CEG à valence lettres exerçant dans les CEG, CES et lycées en 1967-1968 88
Tableau 11 La bivalence des maîtres de CEG littéraires de l'enseignement public, 1967-1968 92
Tableau 12 Les candidats aux CAPES littéraires, épreuves théoriques : de la pénurie à l'abondance (1962-1980)..... 96
Tableau 13 Délégations et admissions en CPR en lettres classiques et modernes (1969-1974) 99
Tableau 14 Délégations et admissions en CPR en lettres classiques et modernes (1976-1980) 99
Tableau 15 Répartition des heures faites dans le 1er cycle par catégorie d'enseignants (en pourcentage) 115
Tableau 16 Décomposition du service effectif d'un PEGC par niveau (en heures et minutes) en 1979-1980 116
Tableau 17 Licenciés et ipésiens de lettres dans l'académie de Bordeaux (1967-1977). 119
Tableau 18 Chaires supérieures en lettres classiques et lettres modernes (1976 et 1979) 122
Tableau 20 Taux de féminisation des différentes catégories de professeurs de lettres (1972-73 ; 1979-80)..... 128
Tableau 21 Proportion d'agrégés affectés en lycée en fonction de la discipline et du sexe (1979-1980) 128
Tableau 22 Taux de sélection des candidats et candidates au concours normal du CAPES en lettres (1968-1980)..... 130
Tableau 23 Taux de sélection des candidats et candidates aux agrégations de lettres, lettres modernes et grammaire (1968-1980)..... 130
Tableau 24 Implantation de la Franco-Ancienne dans le groupe des professeurs de lettres (1946-1960) 152
Tableau 25 Établissements scolaires représentés dans la Franco-Ancienne (1950-1951)153
Tableau 26 Profil des membres du bureau et du comité de la Franco-Ancienne en 1950 158
Tableau 27 Profil des membres du bureau de la Franco-Ancienne en 1950 158
Tableau 28 Membres élus du comité de la Franco-Ancienne : dispositions statutaires et réalités en 1950 158
Tableau 29 Conséquences de l'arrêté du 12 août 1957 sur les horaires de latin et de mathématiques 182
Tableau 30 La production de manuels des inspecteurs généraux de lettres en fonctions entre 1945 et 1959..... 223

Tableau 31 Journées d'études consacrées totalement ou partiellement à l'enseignement du français (1945-1959) 226
Tableau 32 Audience de la Franco-Ancienne (1959-1968) 378
Tableau 33 Nombre de présents aux congrès de la Franco-Ancienne (1962 379
Tableau 34 Ventilation des cotisations reçues par la Franco-Ancienne entre le 20 décembre 1965 et le 15 octobre 1966 381
Tableau 35 Répartition des adhérents de la Franco-Ancienne par académie (1963-1964) 384
Tableau 36 Résultats du référendum de la Société des agrégés sur la place des agrégés, 1961 (électeurs littéraires) 389
Tableau 37 Référendum du SNES sur le cycle d'observation (1961) 401
Tableau 38 Proportions d'enfants d'ouvriers en 4e classique et moderne (1958-1968) ... 417
Tableau 39 Origine sociale des élèves de 4e classique et moderne long des CES et des lycées en 1967-1968 418
Tableau 40 Profil des collaborateurs des Cahiers pédagogiques consacrés au français (1958-1965) 438
Tableau 41 Membres et participants de la commission d'étude des programmes de l'enseignement du second degré (1965) 451
Tableau 42 Origine sociale des élèves- professeurs admis au concours de recrutement de 1968 dans les IPES : lettres classiques, lettres modernes 494
Tableau 43 Profil des candidats et des reçus à l'agrégation de lettres modernes (1960-1964) 496
Tableau 44 Part des élèves des différentes ENS parmi les reçus aux agrégés de lettres et lettres modernes (1960-1967) 497
Tableau 45 Le mariage des lettres modernes et de la littérature comparée (1955-1962) 509
Tableau 46 Formation en langue française des étudiants de lettres classiques et de lettres modernes : régime fixé par l'arrêté du 29 mai 1946 515
Tableau 47 Formation en langue française des étudiants de lettres classiques et de lettres modernes : régime fixé par le décret et l'arrêté du 22 juin 1966 et par l'arrêté du 2 février 1967 516
Tableau 48 Journées d'études destinées aux professeurs de lettres (1959-1967) 531
Tableau 49 Recherches sur l'enseignement du français dans le second degré sous le patronage de l'IPN (1968-1970) 569
Tableau 50 Profil des participants au stage « Linguistique et pédagogie », 1er et 2 juin 1970 571
Tableau 51 Demandes d'autorisation de recherches spontanées pour l'année 1968-1969 584
Tableau 52 Le stage sur la grammaire de 1968 : version nationale et version parisienne591
Tableau 53 Activités proposées aux professeurs de lettres de la Nièvre par l'équipe d'animation pédagogique du CDDP de Nevers (1969-1970) 596
Tableau 54 Profil des normaliens présents dans le premier conseil d'administration de l'AFPF (1967) 636
Tableau 55 Cotisations à l'AFPF et abonnements au Français aujourd'hui (1967-1972) 645
Tableau 56 Les créations de sociétés savantes universitaires entre 1958 et 1970 686
Tableau 57 La « nébuleuse réformatrice » (1967-1972): analyses 698
Tableau 58 Les bulletins des associations de spécialistes : état des collections des CRDP et CDDP 706
Tableau 59 Les inspecteurs généraux de lettres présents dans la commission Pierre Emmanuel (1970-1974) 783
Tableau 60 La production de manuels des inspecteurs généraux de lettres 1945-1959 ; 1972-1981 854

Tableau 61 Contribution des inspecteurs généraux de lettres aux manuels de français 1945-1959 ; 1972-1981 854
Tableau 62 L'offre de livres scolaires pour le français dans le second degré à la rentrée de 1979 : répartition par éditeur 879
Tableau 63 L'offre de livres scolaires pour le français dans le second degré à la rentrée de 1979 : répartition par première année d'édition 879
Tableau 64 De la rénovation pédagogique à la réforme Haby : collections dédoublées . 884
Tableau 65 Les manuels de littérature pour le second cycle édités pour la première fois entre 1972 et 1979 : dominantes 897
Tableau 66 Formations assurées par le ministère de l'Éducation nationale pour les professeurs de lettres (1969-1980) 905
Tableau 67 La formation continue des professeurs de lettres en 1976 : propositions et arbitrages 908
Tableau 68 La formation des professeurs de premier cycle dans le cadre de la réforme Haby : comparaison entre le français, les sciences physiques et les sciences humaines (1977-1980) 909
Tableau 69 L'animation des professeurs de lettres du département de la Nièvre 1972-1973 911
Tableau 70 Recherches « spontanées» en français (1975-1976) 915
Tableau 71 Recherches de l'INRP/INRDP sur l'enseignement du français dans le second degré (1975-1981) 919
Tableau 72 L'AFP/EF : Adhésions nouvelles et non-renouvellement (1972-1975) 937
Tableau 73 Régionales de l'AFEF actives entre 1972 et 1981 939
Tableau 74 Représentativité de l'AFEF dans les divers groupes ciblés en 1972-1973 ... 940
Tableau 75 Ventilation des adhérents par niveau d'enseignement en 1974-1975 945
Tableau 76 Participation au congrès de Luchon par catégorie d'adhérents 946
Tableau 77 Vitesse de décrue des différentes catégories d'adhérents à l'AFEF (1972-1975) 958
Tableau 78 La concertation sur les contenus d'enseignement : groupes de travail et commissions du ministère Haby (1974-1978) 1035
Tableau 79 Composition du groupe XVI « Objectifs, contenus, méthodes de l'enseignement de la langue maternelle des langues étrangères vivantes et des langues anciennes aux divers niveaux de formation » (22-24 juillet 1976) 1042
Tableau 80 Composition du groupe contenu (printemps 1975) 1045
Tableau 81 Votes du groupe « Enseignement du français » (avril-mai 1975) 1057
Tableau 82 Liste des membres de la commission Pierre Emmanuel à l'ouverture des travaux, le 17 mars 1970 1166
Tableau 83 Poids des professeurs de lettres, titulaires et non titulaires, dans la population des professeurs de type lycée (1950-1980) 1226
Tableau 84 Effectifs des professeurs de lettres de type lycée, titulaires et non titulaires (1950-2003) 1227
Tableau 85 Personnel enseignant sur postes de PEGC à valence lettres (1967-2003) . 1228
Tableau 86 La féminisation des professeurs de lettres classiques et modernes par catégorie (1950-1980) 1232
Tableau 87 Postes ouverts aux CAEC et agrégations littéraires (1947-1950) 1236
Tableau 88 Postes ouverts aux CAPES et agrégations littéraires 1954-2002 1237
Tableau 89 Postes ouverts aux CAPES de lettres classiques et modernes 1954-2002 .. 1239
Tableau 90 Postes ouverts aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes (1946-2002) 1241
Tableau 91 Postes ouverts aux CAPES littéraires féminins et masculins (1954-1968) 1243
Tableau 92 Postes ouverts aux agrégations littéraires féminines et masculines (1946-1973) 1244

Tableau 93 Candidats ayant composé aux épreuves écrites des CAPES de lettres classiques et modernes (1954-1959) 1245
Tableau 94 Candidats inscrits aux CAPES : lettres classiques et lettres modernes : 1960-2000 1246
Tableau 95 Candidats inscrits aux agrégations de lettres classiques, lettres modernes et grammaire (1946-2001) 1248
Tableau 96 Candidats inscrits aux CAPES de lettres classiques et modernes: hommes et femmes 1960-1985 1250
Tableau 97 Candidats inscrits aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes : hommes et femmes (1946-1985) 1251
Tableau 98 Admis aux CAPES littéraires par discipline et par sexe (1954-1986) 1253
Tableau 99 Admis aux CAPES de lettres classiques et modernes 1987-2002 1254
Tableau 100 Admis aux agrégations de lettres et grammaire (1920-1959) 1257
Tableau 101 Admis aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes (1960-2002) 1258
Tableau 102 Admis aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes (1960-2002) 1259
Tableau 103 Rapport « admis/candidats présentés » aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes, masculines et féminines (1949-1975) 1261
Tableau 104 Rapport « admis/candidats présentés » aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes, concours mixtes (1949-2001) 1262

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 La féminisation de l'enseignement des lettres : titulaires et maîtres rectoraux (1950-1967)..... 77
Graphique 2 Licences de lettres classiques et modernes délivrées à l'université (1957-1967) 79
Graphique 3 Licences de lettres classiques et modernes (1960-1980) 94
Graphique 4 Professeurs occupant des postes de type CEG à valence lettres en lycées, CES, CEG puis collèges : titulaires et non titulaires (1970-1980)..... 103
Graphique 5 Importance des différents modes d'accès au corps des PEGC (1975-1979) .. 106
Graphique 6 Les PEGC et l'enseignement du français : poids relatif des différentes sections (1979-1980)..... 108
Graphique 7 Proportion d'instituteurs et instituteurs spécialisés intégrés depuis 1976 par section de PEGC (1979-1980) 110
Graphique 8 Féminisation des professeurs de français des collèges (1979-1980) Comparaison par catégorie et par section 110
Graphique 9 Ventilation par âge des professeurs de français : comparaison par catégorie et par section (1979-1980) 111
Graphique 10 Lettres classiques et lettres modernes : évolution générale (1972-1980) 117
Graphique 11 Ratio admis/inscrits au concours normal d'entrée en CPR : lettres classiques et lettres modernes (1968-1980) 118
Graphique 12 Ratio agrégés/certifiés en lettres classiques et modernes 1972-1980 120
Graphique 13 Nombre de postes ouverts à l'agrégation pour cent postes en CPR : lettres classiques et lettres modernes (1967-1980) 121
Graphique 14 Lettres classiques et lettres modernes dans la hiérarchie des disciplines (Bourdieu, Passeron, La Reproduction)..... 492
Graphique 15 L'inspection générale de lettres (1972-1981) 849
Graphique 16 Adhérents à l'AFPF-AFEF (1967-1981) 937
Graphique 17 Évolution des effectifs des professeurs de lettres classiques et lettres modernes, toutes catégories confondues (1971-2003) 1226
Graphique 18 Enseignants sur postes de PEGC à valence lettres : répartition par section (1967-2003)..... 1229
Graphique 20 Professeurs de français dans les filières du second degré général : lettres classiques, lettres modernes, PEGC à valence lettres (1971-2003)..... 1230
Graphique 21 La féminisation des professeurs de lettres, type lycée, titulaires et non-titulaires (1950-1980)..... 1231
Graphique 22 Postes ouverts aux CAPES et agrégations littéraires 1954-2002..... 1238
Graphique 23 Postes ouverts aux CAPES de lettres classiques et modernes 1954-2002... 1240
Graphique 24 Postes ouverts aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes (1946-2002) 1242
Graphique 25 Postes ouverts aux CAPES littéraires féminins et masculins (1954-1968) . 1243
Graphique 26 Postes ouverts aux agrégations littéraires féminines et masculines (1946-1973) 1245
Graphique 27 Candidats inscrits aux CAPES: lettres classiques et lettres modernes 1960-2000..... 1247
Graphique 28 Candidats inscrits aux agrégations de lettres (classiques), lettres modernes et grammaire (1946-2001) 1249
Graphique 29 Candidats inscrits aux CAPES de lettres classiques et modernes: hommes et femmes (1960-1985)..... 1250

Graphique 30 Candidats inscrits aux agrégations de lettres, grammaire et lettres modernes : hommes et femmes (1946-1985) 1252
Graphique 31 Admis aux CAPES de lettres classiques et modernes (1954-2002)..... 1255
Graphique 32 Admis aux CAPES de lettres : hommes et femmes 1954-1986..... 1256

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements 5
Introduction 9
Des spécialistes méconnus : bilan historiographique 13
De la compétence du spécialiste au gouvernement pédagogique de la discipline : le cas du professeur de français 20
Objet, sources et méthodes : le choix de la diversité 23
Première partie **Les professeurs de français de 1944 à 1981: évolutions structurelles** 29
CHAPITRE I De la Libération au début des années 1950 : le professeur de lettres et ses doubles 31
A. Portrait de groupe : anciens et modernes 32
1. Agrégés de lettres et de grammaire : le legs de la tradition 32
B. Professeur de lettres : une question de genre ? 42
1. L'effacement progressif des différences de formation 43
2. Effets de la séparation des réseaux sur la morphologie des corps enseignants 44
3. Carrières féminines : la modestie de rigueur 47
C. Dans le premier degré : des pairs méconnus 50
1. Des facteurs de convergence 50
2. Les maîtres de cours complémentaires : un univers séparé 53
CHAPITRE II La crise et ses conséquences : mutations morphologiques du groupe des professeurs de français (1956-1967) 57
A. La crise du recrutement et le dérèglement des concours 57
1. La pénurie des professeurs de lettres 58
2. Gérer la crise : concessions et compromis 61
3. Sortir de la crise : le pré-recrutement 68
4. « Agrégés » et « certifiés » de lettres : des étiquettes vides de sens ? 69
B. Féminisation et « modernisation » : deux conséquences de la crise 74
1. Une féminisation sous contrainte 74
2. Lettres classiques, lettres modernes : un nouvel équilibre 78
C. Le maître de CEG : un *alter ego* ? 83
1. Cours complémentaires et second degré : de l'ignorance à la convergence 84
2. La consolidation d'un modèle spécifique 86
CHAPITRE III Fin de la crise et persistance des clivages (1967-1980) 93
A. Les professeurs de lettres : de la crise du recrutement à la crise des postes 93
1. Les concours : un retour à la normale 93
2. Croissance et homogénéisation du corps enseignant 97
B. Les PEGC-lettres : entre primaire et secondaire 101
1. Un groupe stratifié 102
2. D'une section littéraire à l'autre : des réalités contrastées 107
C. Hiérarchies officielles, hiérarchies tacites, ... 113
1. PEGC, certifiés et agrégés : quelle répartition des tâches ? 113
2. Les modernes : domination numérique, infériorité symbolique 117
3. Les femmes : à la conquête de l'égalité ? 127
Deuxième partie **Les spécialistes sur la sellette : la culture du professeur de français en question 1946-1959** 133
CHAPITRE IV La Franco-Ancienne Au service des humanités classiques 137
A. La renaissance de la Franco-Ancienne : le poids de la tradition 138
1. La Franco-Ancienne : un passé au service des humanités classiques 138

2. Maurice Lacroix : « [une] double foi dans la démocratie et dans la culture classique » 143
3. La reconstruction 148
B. Audience, alliances et réseaux : les jeux du pouvoir 151
1. L'adhésion à la Franco-Ancienne : « un acte de [la] carrière» du professeur de lettres ? 151
2. La Franco-Ancienne dans le jeu des associations professionnelles 161
3. Réseaux et rayonnement 169
C. Mobilisations : de la défense des humanités à la défense des professeurs de lettres 171
1. La sauvegarde des études classiques 172
2. « Une demi-victoire : le relèvement de l'horaire de français » 184
3. « L'enseignement du français est, lui aussi, une spécialité »: la défense du professeur de lettres 193
D. « Nos visées ne sont pas seulement polémiques » : contribution de la Franco-Ancienne à la réflexion pédagogique 197
1. Un instrument de travail : le bulletin 198
2. Actives ou traditionnelles : la querelle des méthodes 200
3. Échanges et concertation pédagogique 204
CHAPITRE V Splendeurs et misères de l'enseignement du français dans les années 1950 213
A. Genèse et circulation des discours professoraux sur l'enseignement du français : l'inspection générale de lettres et les *Cahiers pédagogiques* 213
1. Les gardiens du temple 214
2. Les Cahiers pédagogiques ou la parole aux professeurs 225
B. Langue et littérature : idéal et spleen 237
1. Tableau d'une classe de français idéale 237
2. Quand le doute saisit les croyants 252
C. La classe de français à l'heure de la réforme 267
2. Second degré et cours complémentaires : convergences ou distinction 279
CHAPITRE VI Un professeur de français pour l'enseignement moderne 297
A. Legs du passé ou pilier de l'avenir : le professeur de français moderne 298
1. Le professeur de lettres sur la sellette 298
2. L'héritage du primaire supérieur : à liquider ou à sauvegarder ? 309
B. Les lettres modernes : une croissance interrompue 317
1. La licence de lettres modernes : un destin incertain 317
2. La division des modernes 325
3. Opposants de principe et adversaires de circonstance 330
C. L'agrégation de lettres modernes, fruit de la nécessité et du compromis 338
1. Une pression croissante 339
2. Vers un compromis 348
Troisième partie **La fin d'un monde ? 1959-1967** 357
CHAPITRE VII la Franco-Ancienne en sursis 359
A. Une nouvelle ère ? 359
1. 1959 : une crise de succession révélatrice 359
2. Défendre les humanités, oui, mais comment ? 364
3. La survie d'un système 369
B. Représenter les professeurs de lettres : une tâche problématique 377
1. Des « professeurs d'un certain âge », venant « d'établissements anciens » 377
2. Tensions chez les classiques 386
3. L'ouverture aux modernes : une pierre d'achoppement 390
C. Défendre l'enseignement littéraire : choix tactiques et travail de fond 398

1. Peser dans les réformes : la question des alliances 398
2. La pédagogie : un retard difficile à combler 407
CHAPITRE VIII Le professeur de lettres sous les fourches caudines de la réforme 415
A. La démocratisation : un défi nouveau ? 415
1. Un nouveau public dans les classes du second degré long : évaluation chiffrée 416
2. La jeunesse scolaire : question générationnelle ou question sociale ? 419
3. Réforme des structures, réforme des contenus et des méthodes : nouvelles articulations 422
B. Le premier cycle : programmes communs, pédagogie spécifique ? 427
1. Les nouveaux programmes de français du premier cycle : « une large unité de vue » 428
2. « Pour un dialogue entre les professeurs » 434
C. Les lettres dans la réforme Fouchet : promotion ou éclatement ? 444
1. Prodromes : la victoire des lettres modernes 444
2. Une réforme pour répondre aux besoins des facultés des sciences ? 448
3. La déchéance des lettres 457
D. À la recherche de l'enseignement du français en second cycle 463
1. Français et philosophie : douteuses convergences 464
2. L'ouverture de la controverse 467
3. Les programmes du second cycle ou « L'enseignement des lettres et la vie ». 475
4. Un « esprit […] inchangé » 483
CHAPITRE IX Les professeurs de lettres de type-lycée : culture et métier 491
A. Lettres classiques et lettres modernes : deux univers séparés? 491
1. Des trajectoires distinctes 491
2. Le cursus de lettres modernes : fourre-tout ou formation originale ? 501
3. La réforme Fouchet : une remise en ordre 511
B. L'exercice du métier : des années grises 520
1. Les retombées de la crise du recrutement 520
2. Une inspection distancée 526
3. À la marge : la recherche pédagogique et l'essor du français langue étrangère 538
Quatrième partie **« À propos de la pédagogie de la langue maternelle : une révolution culturelle est-elle possible ? » 1967-1972** 545
CHAPITRE X Anatomie d'une dynamique réformatrice 549
A. En quête de scientificité 549
1. Nouvelle critique et enseignement littéraire : le pari d'Enseignement 70 550
2. Les linguistes au chevet de l'enseignement du français 558
B. Recherche, animation, rénovation : nouvelles approches du métier d'enseignant 575
1. De mars à mai 1968 : le souci pédagogique, une tradition réinventée ? 575
2. Les chemins de la recherche pédagogique 583
3. L'animation pédagogique en lettres : duplication ou déconcentration ? 588
C. Du social au politique : enseignement du français et rapports de classe 600
1. Les professeurs de lettres, lecteurs de Pierre Bourdieu 600
2. Althusser-Bourdieu-Mao : aux sources de la rhétorique étudiante 609
3. Communisme et contestation de l'enseignement du français 620
CHAPITRE XI Rénover le français ou sauver le latin : naissance de l'aFPF et recomposition du paysage associatif 627
A. L'AFPF, antithèse de la Franco-Ancienne ? 627
1. L'AFPF : porte-parole de la France sur la scène internationale 627
2. Une association de spécialistes d'un genre nouveau 638
B. Une mobilisation réussie 645
1. Les forces vives de l'association 645

2. Un dynamisme conquérant 651
C. La « rénovation de l'enseignement du français » : stratégie, convictions et pratiques 662
1. « Avez-vous une doctrine ? » 662
2. Un texte événement : le manifeste de Charbonnières 669
3. La rénovation, du mot d'ordre à la pratique 682
D. Le partage des territoires 686
1. Défense des études classiques : de l'Union sacrée à la balkanisation ? 686
2. L'AFPF, noyau d'une « nébuleuse réformatrice » 695
3. La SPFLA et l'AFPF : sœurs ennemies ? 712
CHAPITRE XII L'impossible gouvernement de la réforme 719
A. Des commissions à La commission : l'inscription sur l'agenda politique de la réforme de l'enseignement du français dans le second degré 719
1. Les réformes avant la réforme : les orientations décisives du ministère Faure 720
2. La « commission Pierre Emmanuel » : quand le ministre opte pour la réforme 736
B. Les réformateurs, « hardis révolutionnaires » ou « agents subversifs de la langue » ? La politisation du débat 756
1. Le drame se noue 756
2. La politisation du champ pédagogique et ses modulations 761
3. L'évolution du débat sur la scène politique 770
C. Réformer ou refonder : les apories de la commission Pierre Emmanuel 782
1. Divisions tactiques et clivages de fond 782
2. Prophètes ou organisateurs 793
3. Débattre ou enquêter : la question des « voies et des moyens » 804
D. Une mise en branle générale ? 814
1. Les khâgnes en francs tireurs, l'agrégation-bastion, l'université divisée 814
2. « Ce sont les éditeurs qui font la pédagogie » 823
3. Répression politique ou conservatisme pédagogique : le mélange des genres . 828
Cinquième partie La rénovation n'aura pas lieu 1972-1981 841
CHAPITRE XIII Rénovation rampante ou rénovation entravée ? 845
A. Les corps d'inspection : des mutations tardives 845
1. La montée des IPR 845
2. « L'inspection générale la plus bête de France » ? 847
B. Formation initiale et recrutement : un aggiornamento limité 858
1. La timide reconfiguration du cursus studiorum 859
2. Les concours : un esprit nouveau ? 867
C. Manuels new-look ou grammaires désuètes ? Analyse de l'offre éditoriale 876
1. Le marché contre les programmes : deux logiques en concurrence 876
2. Rénovation pédagogique ou aubaine éditoriale 885
3. La rénovation sans manuels : difficultés pédagogiques et dilemme financier .. 898
D. Former, inciter, contrôler : la rénovation comme enjeu de pouvoir 900
1. La non-formation continue des professeurs de français ou le principe de la « chiquenaude » 900
2. Rénovation et recherche : de l'effervescence à la reprise en main 910
3. L'inspection en actes 921
CHAPITRE XIV L'association de spécialistes : modèle en crise ? 927
A. L'arrière-garde et l'avant-garde 928
1. De la SPFLA à l'Association des professeurs de lettres : un aggiornamento tardif 928
2. « Un mouvement en avant-garde qui veut être un mouvement de masse » 936
3. Deux conceptions de l'enseignement du français 962

B. Interlocuteurs et partenaires : des choix stratégiques divergents 976
1. Les rapports avec l'État : rupture ou collaboration ? 976
2. Des alliances stratégiques dans le milieu associatif et syndical 992
3. Occuper le terrain pédagogique 1003
CHAPITRE XV Nouveaux programmes, nouvelles instructions : la mise au point controversée d'une norme officielle 1017
A. La commission Pierre Emmanuel : un instrument discrédité 1017
1. « Une Commission dont le travail semble ne devoir peser que faiblement sur les décisions gouvernementales » 1018
2. Les propositions de 1972 : « un effort systématique d'ouverture à l'intérieur de la structure existante » 1028
B. Les consultations de 1974-1975 : photographie de l'opinion 1033
1. Une consultation alibi ? 1033
2. Clivages et consensus : que reste-t-il du projet de rénovation ? 1050
C. De la 6e au baccalauréat : le parti-pris de la modernité ? 1058
1. Nomenclature grammaticale et réforme du BEPC : la « fin d'une situation de tension et d'anarchie doctrinale » 1058
2. Les programmes de 6e et 5e : consensus officieux pour une rénovation de l'enseignement du français 1066
3. L'EAF : levier de la rénovation ou miroir des incertitudes ? 1073
D. Héritage, noyau dur et barrières : le programme d'auteurs au cœur de la polémique 1079
1. Aux origines du noyau dur : le tournant de 1977 1079
2. Trois espaces pour une controverse : la querelle du « Grand Auteur » 1082
3. Reprendre la main ? 1099
Conclusion 1111
Annexes 1123
L'enseignement du français dans le second degré : cadre institutionnel 1125
A. L'enseignement du français dans le second degré général : horaires, programmes, examens. Textes officiels en vigueur entre 1944 et 1981 1125
B. Horaires de français dans le second degré, filières générales : tableau récapitulatif (1947-1981) 1135
C. *Cursus studiorum* des professeurs de lettres de « type lycée » : textes réglementaires (1945-1981) 1142
Textes et documents 1148
A. La Société des professeurs de français et de langues anciennes 1148
1. Les statuts 1148
2. Vie de l'association 1156
B. L'AFP/EF 1158
1. Les statuts 1158
2. Vie de l'AFPF 1162
C. La commission de réforme de l'enseignement du français dite « commission Pierre Emmanuel » (1970-1974) : membres, missions, positions 1166
D. L'inspection générale de lettres : auteur des programmes et instance de contrôle 1187
E. Professeur de lettres modernes : deux témoignages 1217
Dossier statistique 1222
A. Le personnel enseignant 1222
1. Sources et précisions méthodologiques 1222
2. Données statistiques 1226
B. Les concours de recrutement 1235
1. Sources et précisions méthodologiques 1235

2. Données statistiques ... 1236
Index des noms de personnes mentionnées dans le texte ... 1263
Sources et bibliographie ... 1275
Sources ... 1277
A. Archives ... 1277
1. Archives publiques ... 1277
2. Archives privées ... 1282
B. Témoignages ... 1283
1. Témoignages oraux ... 1283
2. Témoignages écrits ... 1284
C. Sources imprimées ... 1284
1. Périodiques et collections ... 1284
2. Documents édités par les ministères, le commissariat général au plan, l'INP/INRDP/INRP et les CRDP ... 1288
3. Ouvrages et articles universitaires : philosophie, critique littéraire, linguistique 1289
4. Manuels et ouvrages pédagogiques ... 1290
5. Souvenirs, témoignages et analyses : généralités sur la société, la politique, l'éducation et la culture ... 1295
6. Souvenirs, témoignages et points de vue sur l'enseignement des lettres et du français ... 1297
7. Hommages, notices nécrologiques ... 1299
Bibliographie ... 1301
A. Instruments de travail et méthodologie ... 1301
1. Inventaires, répertoires, bibliographies ... 1301
2. Dictionnaires historiques ... 1301
3. Instruments de travail en ligne ... 1302
4. Méthodologie, épistémologie, historiographie ... 1303
B. La France : société, culture, politique ... 1305
1. Généralités ... 1305
2. Société ... 1305
3. Cultures ... 1306
4. Politique ... 1308
5. Langue et littérature ... 1309
C. Histoire et sociologie de l'enseignement ... 1311
1. Édition critique de textes officiels ... 1311
2. Généralités ... 1311
3. Enseignement primaire supérieur, enseignement secondaire, enseignement technique, second degré ... 1314
4. Enseignement supérieur ... 1315
D. Histoire et sociologie du corps enseignant (secondaire et supérieur) ... 1316
1. Généralités ... 1316
2. Syndicats, associations, engagements ... 1319
3. Formation, recrutement, inspection, encadrement ... 1322
4. Enseignantes ... 1324
E. Histoire des disciplines et sociologie du curriculum (hors enseignement du français ou des humanités) ... 1325
1. Méthodes et problèmes ... 1325
2. Études de cas ... 1326
F. Histoire et sociologie de l'enseignement du français et des études littéraires ... 1328
1. Généralités ... 1328
2. Origines : rhétorique, humanités, belles-lettres ... 1332

3. L’enseignement de la langue 1333
4. L’enseignement de la littérature..... 1335
5. Lettres et langue dans l’enseignement supérieur 1338
6. La didactique du français : genèse, institutionnalisation 1339
7. Comparaisons..... 1340
Liste des tableaux..... 1342
Table des graphiques..... 1346
Table des matières..... 1348

RÉSUMÉ

En 1946, la création de la licence de lettres modernes mit fin au monopole des professeurs de lettres classiques sur l'enseignement du français dans les établissements secondaires. Legs des filières d'enseignement primaire supérieur – sans latin – le professeur de lettres modernes resta longtemps un professeur de français de second rang. Les débats qui entourèrent la genèse de l'agrégation de lettres modernes révélaient au grand jour les fondements incertains de la compétence du professeur de français comme spécialiste de sa discipline.
Ce fut donc un groupe divisé et fragilisé qui affronta le double défi de la démocratisation du second degré et de son alignement sur les besoins de l'enseignement supérieur scientifique. Le mot d'ordre de rénovation de l'enseignement du français – mêlant des considérations scientifiques, professionnelles et sociopolitiques – creusa un nouveau fossé entre des professeurs de français, toujours divisés par la question du latin.
Loin de jouer un rôle intégrateur, les deux associations de spécialistes, la Franco-Ancienne et l'Association française des professeurs (puis enseignants) de français cristallisèrent les tensions internes au groupe des professeurs de lettres. Devant l'éclatement des pratiques, l'inspection donna la priorité à la préservation d'un enseignement littéraire, centré sur la transmission du patrimoine.

Mots clefs : démocratisation, corps enseignant, professeurs, association de spécialistes, France, enseignement de la langue française, enseignement de la littérature française, militantisme enseignant, humanités, primaire supérieur, secondaire, gouvernement pédagogique, AFEF, Franco-Ancienne.

French professors in the turmoil of reform
The history of an illegitimate profession (1946-1981)

In 1946, the creation of a BA in modern French literature put an end to the monopoly enjoyed by the professors of Classics over the teaching of French literature and grammar in secondary education. As part of the legacy of a higher primary education degree – which did not comprise any Latin course – teachers of modern French literature were for a long time considered as second class professors. The debates which raged around the creation of the *agrégation* (a competitive examination to become a secondary education teacher) in modern French literature brought to light certain disputes concerning the competences of the French literature professor as a specialist in his field. Thus the double challenge posed by the democratization of secondary education and its alignment with the demands of higher education and research was met by a divided and weakened group. An agenda for the renovation of the teaching of French – which combined scientific, professional and sociopolitical considerations – created another rift among French teachers, who were also divided over the Latin issue. Far from smoothing out these wrangles, the two specialists associations - the *Franco-Ancienne* and the French Association of Professors (later Teachers) of French (*Association française des enseignants de français*) - heightened the tensions among French teachers. In view of the disparity of educational practices, the education authority decided to give precedence to the teaching of literature, focused on the transmission of a common literary heritage.

Keywords: democratization, the teaching profession, professors, specialists association, France, French language teaching, French literature teaching, teacher activism, the arts, , secondary, AFEF, Franco-Ancienne.