



**HAL**  
open science

# Entre modernisation et démocratisation. La question du français, discipline d'enseignement

Evelyne Gaillourdet

► **To cite this version:**

Evelyne Gaillourdet. Entre modernisation et démocratisation. La question du français, discipline d'enseignement. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2015. Français. NNT : 2015US-PCA126 . tel-01510096

**HAL Id: tel-01510096**

**<https://theses.hal.science/tel-01510096>**

Submitted on 19 Apr 2017

**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.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS III

ED 268 UMR 7597 HTL

Langage et langues : description, théorisation, transmission

THESE DE DOCTORAT EN SCIENCES DU LANGAGE

EVELYNE GAILLOURDET

**ENTRE MODERNISATION ET DEMOCRATISATION  
LA QUESTION DU « FRANÇAIS », DISCIPLINE D'ENSEIGNEMENT**

DIRECTEUR : CHRISTIAN PUECH

Date de la soutenance : le 18 novembre 2015

JURY :

Jean Marie Fournier. Professeur des Universités. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3  
(examineur)

Martine Marquillo-Larruy. Université Lyon 2. ( rapporteur)

Philippe Monneret. Université Paris Sorbonne Paris IV (rapporteur)

Christian Puech. Professeur des Universités. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (directeur)



**Entre modernisation et démocratisation, la question du français,  
discipline d'enseignement.**

Mots clé : français, discipline d'enseignement, modernisation, démocratisation, énonciation

A partir d'une conception cartésienne de la langue, Durkheim (et les durkheimiens) ont construit une doxa politique socio-centrée dont on a pu mesurer les profonds effets dans l'enseignement : œuvre de Paul Lapie, succès des EPS, unité sociale rêvée. Cette sociologie éducative a permis entre autres le développement de l'écriture d'un français simple et commun, enté sur un respect scrupuleux de l'orthographe grammaticale mais ce français élémentaire a fait - à terme- disparaître l'idée de littérature « transcendante » ou « sacrée » au profit de l'idée d'un travail artisanal sur la langue. De cette évolution provient la crise de la littérature décrite par Jean-Paul Sartre. Or puisque toute relation humaine (éducative) doit être fondée sur une conscience morale individuelle elle-même en rapport par l'énonciation avec l'existence d'une « conscience collective » au sens durkheimien (ou d'une langue infrastructurelle au sens saussurien) qui permette de justifier le langage utilisé, la synthèse proposée par Emile Benveniste entre Meillet et Saussure a permis de constater dans l'enseignement, et ce malgré les tentatives répétées de modernisation, la persistance de modèles anciens de la grammaire scolaire dont l'idée principale et vitale pour la démocratie est de maintenir à tout prix l'étude des termes essentiels de la proposition issue de Port Royal et donc l'effet (idéologique) élémentaire : celui d'être un sujet auteur et responsable de ses actes et de ses paroles

**Between modernization and democratization, the question of french  
like a teaching subject.**

Key words: French, teaching subject, modernization, democratization, “énonciation”

From a cartesian conception of language, Durkheim and the durkheimians have built a socially centered political « doxa » of which the deep effects have been measured in education : Paul Lapie's work, the success of the EPS ( Superior Primary School) the dream of social unity. This educational sociology allowed, amongst other things, the development of a simple and common written french, based on a scrupulous respect of grammatical orthography but this “elementary French” has caused - ultimately – the disappearance of the idea of a “sacred” or “transcendent” literature in favor of an artisanal work on the language. The literature crisis described by Jean-Paul Sartre came from this evolution. Though, since every human (educative) relationship must be based on an individual moral consciousness, also connected by “énonciation” with the collective consciousness (Durkheim) or the infrastructural language (Saussure) in order to justify the language used, the Benveniste's synthesis of Meillet and Saussure allowed to verify in education, despite of repeats attempts of modernization , the persistence of old school grammar's former patterns which the main and essential idea ( for democracy) is to keep at any costs the study of the clause's principal terms from Port Royal thus the elementary and ideological effect is to be a subject : author and responsible of his acts and words.



*à Jeanne, Pier-Paolo et Emma*



## Sommaire

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>9</b>
Situation générale du travail.....	9
Situation plus particulière :.....	10
<b>CHAPITRE PREMIER : LE SUJET DE L'ENONCIATION FACE A LA LANGUE..</b>	<b>21</b>
1) Quand se poursuit et s'amplifie la Crise de l'enseignement du français .....	23
2) Quand la science tente de « s'emparer » de l'idéologie.....	30
3) S'installe alors la curieuse prépondérance de la notion d'énonciation. ....	48
<b>CHAPITRE DEUX : LA GRAMMAIRE PAR L'ORTHOGRAPHE ET POUR L'ECRITURE.....</b>	<b>64</b>
1. Existe-t-il des convergences didactiques dans le champ de l'enseignement de l'orthographe ?.....	66
2) Cependant les divergences se confirment : .....	77
3) Le legs de la tradition enseignante .....	89
<b>CHAPITRE TROIS : « QU'EST- CE QUE LA LITTERATURE ? ».....</b>	<b>104</b>
1. Un texte fondateur de la crise de la littérature (1947) et porteur de diverses révoltes : .	106
2. Une diffusion de la crise dans la deuxième moitié du XXe siècle .....	116
3. Sartre « écartelé » entre écriture et lecture .....	128
<b>CHAPITRE QUATRE : LA RELATION EDUCATIVE ET LA CONSCIENCE MORALE.....</b>	<b>140</b>
1. L'Evolution pédagogique en France (1937).....	143
2. L'idée de responsabilité objective : Paul Fauconnet (1874-1938) .....	150
3. Le concept d'autonomie .....	156
<b>CHAPITRE CINQ : CONSTRUIRE UNE DOXA SOCIO-CENTREE.....</b>	<b>174</b>
1. De la morale laïque aux idéaux du socialisme : Emile Durkheim (1858-1917).....	178
2. Quelles sont les formes élémentaires qui font système ? .....	191
3. Mais il faut sauver les concepts .....	203



<b>CHAPITRE SIX : MESURER LES EFFETS DE LA CONSTRUCTION D'UNE DOXA SOCIOCENTRISTE. (1880-1941) .....</b>	<b>214</b>
1. Un durkheimien au travail : Paul Lapie (1869-1927).....	216
2. Une institution exemplaire : les EPS .....	229
3. Le « Rêve » d'une société de complémentarités harmonieusement hiérarchisées ? ...	245
<b>CHAPITRE SEPT : L'ECRITURE, AUTRE SYSTEME DE SIGNES, PEUT-ELLE ETRE INDEPENDANTE DE LA LANGUE ?.....</b>	<b>266</b>
1) phonologie, idéographie et langue mixte .....	268
2) Mais quel était donc ce français élémentaire de la tradition enseignante primaire ? .....	279
3) L'écriture obtenue aux devoirs de français du BS .....	293
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>310</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CITES ET UTILISES.....</b>	<b>320</b>

## INTRODUCTION

### Situation générale du travail

Pourquoi après 30 ans d'enseignement à différents niveaux du système scolaire<sup>1</sup> éprouve-t-on le besoin de se lancer dans un travail assez long et risqué puisque « transdisciplinaire » ? Comment réussit-on à faire le lien entre la recherche théorique parfois ardue et l'expérience empirique que l'on a vécue ? Quels peuvent être les effets bénéfiques de ce travail sur la réflexion épistémologique ?

Lorsque nous avons enseigné que ce soit au collège mais aussi en maternelle il nous est apparu clairement que c'était l'accès insuffisant à la langue qui freinait les parcours scolaires de nombreux enfants. Et il nous semblait que l'enseignement se devait de rendre possible autant que faire se peut la possession intime et partagée d'une langue commune qu'elle soit maternelle ou seconde. Mais faire advenir la langue ce n'est pas seulement revêtir une forme vide c'est aussi faire advenir la pensée donc donner les moyens de réfléchir sur son propre langage par la possession de connaissances grammaticales qui fournissent les outils d'analyse nécessaires dans une tradition française de langue et de pensée mêlées :

« La grammaire est l'art de parler. Parler (c') est expliquer ses pensées par des signes que les hommes ont inventé à ce dessein. » (Grammaire Générale et Raisonnée, 1660)

En partant de la fondation historique à la fin du XIXe siècle d'une école élémentaire gratuite et obligatoire nous voudrions essayer de retracer le parcours qui a été celui de l'enseignement du français au XXe siècle, parcours pris entre deux injonctions concomitantes bien qu'en apparence contradictoires : celle de **démocratisation** et celle de **modernisation**. A cet ample cadrage sur l'empan historique retenu s'ajoute un cadrage plus particulier : un consensus général se dégage pour diagnostiquer une *crise du français* (Bally, 1931)<sup>2</sup> et plus généralement une crise de l'enseignement qui signerait un échec de la démocratisation qualifiée alors de *massification*. En effet on a tendance, rétrospectivement, à idéaliser le passé or nous voudrions mettre à jour certaines réalités concrètes. Un CEP à la veille de la première guerre mondiale faisait partie, au même titre que l'attestation de communion solennelle, des « parchemins » de bonne conduite et « d'assurance existentielle ». Avec une distinction

---

<sup>1</sup> En simplifiant on peut résumer ainsi le parcours : 10 ans en Primaire dans les différents cours (suppléante, remplaçante, titulaire-remplaçante et titulaire), 10 ans en Maternelle essentiellement en Petite Section (apprentissage du langage) et 10 ans en Collège (CAPES externe de Lettres Modernes)

<sup>2</sup> Littré, 1862, définissait déjà ce qu'est une crise de langue :

« Je définirai donc la crise de langue un désaccord que le temps amène entre la langue fixée par l'usage et par l'écriture en un certain moment et l'esprit des hommes qui la parlent et dont les modes de comprendre et de sentir changent incessamment. »

gracieuse, une orthographe satisfaisante et le goût des Belles Lettres, les demoiselles ne s'en allaient pas moins travailler à l'usine. Certes c'était mieux qu'aux champs mais leur horizon était bouché. Les seules (et les seuls) qui ont bénéficié d'une trajectoire ascensionnelle collective et efficace sont les instituteurs de la IIIe République. Nous voudrions réévaluer l'importance et l'utilité de cette frange de la population dans le processus de démocratisation et modernisation intellectuelles effectués. Mais nous voudrions aussi essayer de débusquer les défauts ou les erreurs qui ont conduit à l'impuissance actuelle. Il n'existe pas de dispositif interne à l'école permettant de corriger les effets massifs des fautes pédagogiques et lorsque prévalent les explications sociologiques ou médicales de l'échec scolaire on se trouve bloqué face à un nouveau déterminisme désespérant. Quels outils pourrions-nous avoir pour débloquer cette situation et redonner à l'école toute son efficacité ? Telle serait un peu la raison idéale de cette thèse.

Situation plus particulière :

### 1) Problématique

Comment étudier une discipline ? Et "le français" est-il une discipline comme les autres ?

Ainsi qu'André Chervel (1988) l'a posé dans un article programmatique, les histoires des disciplines scolaires sont encore en chantier et elles restent difficiles à mener car il faudrait pouvoir prendre en compte l'histoire des pratiques enseignantes elles-mêmes et leurs effets sur la population enseignée. Les théories de référence et les Instructions officielles ne sont pas les seuls facteurs qui déterminent ces pratiques. Les savoirs enseignés ont tendance à se figer dans la didactique sous forme de « vulgate », les enseignants pratiquent souvent des synthèses originales entre les anciens et les nouveaux savoirs en se fondant sur leur expérience et leurs convictions, les IO ne sont qu'une tentative pour instaurer un dialogue entre le haut et le bas de l'Institution. On n'est pas loin parfois de la « croyance » dans le bien-fondé de ce qui s'enseigne, sans possibilité d'effectuer de véritables recherches ou même simplement de prendre du recul pour mieux organiser les connaissances.

Cependant si l'on partage l'idée chervelienne du caractère éminemment créatif de l'acte éducatif dans son processus d'élaboration pour fabriquer de *l'enseignable* on n'ira pas jusqu'à défendre le point de vue du caractère intrinsèque de la discipline scolaire car l'école répond à des configurations sociales établies, elle répercute les changements historiques et avec lenteur elle suit le mouvement des savoirs extérieurs et donc s'insère dans l'identité culturelle d'une nation ou d'un espace plus vaste. Mais pour tenter de faire un travail d'historien, on doit essayer de reconstituer les pratiques effectives menées dans les classes à partir de documents écrits et interroger ces documents pour en restituer si possible les effets obtenus et les objectifs visés. La fonction éducative et enseignante appartient au noyau dur de l'histoire et il faut saisir la notion de discipline dans toute son ampleur : les pratiques enseignantes de la classe mais aussi les grandes finalités qui ont présidé à la constitution de la

discipline et le phénomène d'acculturation des masses qu'elle détermine. (Chervel, 1988, p.70) La pédagogie est proche de la rhétorique<sup>3</sup>(ou des théories de l'énonciation) car avec le langage on essaie de s'attacher à un public et de répondre à ses réactions pour implanter en lui des formes de la connaissance, du raisonnement, de l'expression normée voire de comportements.

Le terme de discipline par ailleurs possède au moins deux sens :

- ⇒ Celui de construction de savoirs scolaires qui tendent vers des connaissances : sens moderne stabilisé dans les textes officiels seulement après la 1<sup>e</sup> guerre mondiale (Chervel 1988, 61)
- ⇒ Celui d'éducation des élèves dans leur formation intellectuelle voire morale : sens ancien qui se prolonge jusqu'au début du XXe siècle.

Où l'on voit que les deux verbes « instruire » et « éduquer » entrent en concurrence suivis des interminables discussions afférentes sur lesquelles nous ne nous arrêterons pas mais nous poursuivrons avec un troisième verbe : le verbe « enseigner » qui, étymologiquement, signifie *faire connaître par des signes* ; on donne ainsi au problème toute sa complexité en précisant qu'il s'agit bien d'établir la valeur de la représentation de ce qui s'enseigne. André Chervel, propose de dire que la discipline *c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout* mais il poursuit en développant :

Enseigner, c'est faire que la discipline se mue, dans l'acte pédagogique, en un ensemble signifiant qui aura pour valeur de la représenter et pour fonction de la rendre assimilable. (Chervel, 1988, 81)

En outre il précise que l'histoire disciplinaire se répercute dans la société toute entière que ce soient sur les comportements sociaux comme sur les goûts culturels d'une époque. La portée de l'enseignement du français dépasse donc largement le cadre de la langue. Pourtant on remarquera que les deux pôles de « la valeur » et de « la fonction » de ce qui s'enseigne sont bien présents dans la définition proposée et quand il s'agit de la langue ils évoquent de multiples échos. Cependant savoir ce qu'est vraiment une discipline reste le point aveugle des recherches actuelles<sup>4</sup> : si on sait qu'elle n'est ni un savoir ni une science on doit pour la cerner recourir à plusieurs traits définitoires :

- ⇒ Les conditions de la transmission sont essentielles et font partie intégrante du savoir.
- ⇒ La capacité à s'organiser en Ecole, en Tradition ou en Mouvement est importante car elle permet de réaliser un cumul des connaissances et d'assurer une organisation institutionnelle des formes de transmission.

---

<sup>3</sup> Si nous retenons la définition large qu'en donne Sylvain Auroux : «La rhétorique c'est tout ce qu'on peut faire avec le langage »

<sup>4</sup> Dan Savatovsky dans son intervention aux *Rencontres des Jeunes Chercheurs* du 16-06-2012 conclut sur l'immense travail à venir pour atteindre à l'exigence et à la rigueur scientifiques même en littérature. Il mit en garde contre les risques de se perdre dans la pluridisciplinarité, de ne pas réussir à rester « transdisciplinaires » quand le champ de recherches devient trop vaste. Enfin il rappela la nécessité de mesurer l'impact de la scolarisation obligatoire sur les représentations de la langue maternelle.

- ⇒ Il faut également conserver l'identité disciplinaire malgré les crises traversées et avoir des instances de légitimation.
- ⇒ Le recours à l'expertise s'impose quand un savant peut sortir de son champ propre pour apporter son savoir et aider à résoudre un problème : dénoncer les courts-circuits historiques ou les schémas téléologiques sans oublier le rapport au réel nécessaire.
- ⇒ Les domaines d'objets sur lesquels porte la discipline doivent être délimités en posant la question des frontières internes ou externes. Les réaménagements internes font bouger les frontières externes.

Avec « le français » qui reste donc à définir historiquement comme discipline, les difficultés redoublent car on se trouve d'emblée confrontée à des problèmes complexes que l'on pourrait commodément rassembler sous l'étiquette de « philosophie du langage » et que, sans être compétente, on ne pourra pas totalement éluder. L'enseignant n'est-il pas lui-même un sujet-parlant s'exprimant dans un langage singulier quel que soit son respect de la norme? Les apprentissages premiers ont-ils le même statut que les autres? L'étude de la langue, qu'elle soit maternelle ou seconde, orale ou écrite, est aussi un savoir fondamental plus qu'une discipline et cette étude se répercute et se poursuit dans toutes les autres disciplines : comment étudier quoi que ce soit si on ne possède pas suffisamment ce qu'on peut appeler « des pré-requis » en lecture et en écriture? Bien sûr les performances dans ces deux domaines se travaillent en continuation tout au long de la vie dans l'idéal mais il nous semble qu'un minimum d'habileté voire d'aisance est nécessaire pour laisser présager de futurs développements fructueux.

A partir de là on posera que toute recherche sur « le français, discipline d'enseignement » ne peut être que pluridisciplinaires ou « transdisciplinaires » et qu'elle mêlera en essayant de lier tous les fils : l'histoire, la littérature et la linguistique sans oublier les théories éducatives impliquées dans cette évolution.

## 2) D'un brevet l'autre : l'origine de ce travail

A l'origine de ce travail, il y a eu un mémoire de Master 2 ou DEA sur « Le Brevet des Collèges et le français, discipline d'enseignement » (2007) où il s'est agi de mettre en perspective historique les épreuves de français de cet examen et de les comparer entre elles : en partant d'un Brevet zéro, celui de 1948 pris comme prototype de l'épreuve et comme début de périodisation, on a été amenée à comparer trois moutures différentes de l'épreuve de français au brevet :

- ⇒ Le brevet de type 1, celui de 1982 encore très proche du brevet zéro
- ⇒ Le brevet de type 2, celui de 1986 : ordre et découpage dans la discipline
- ⇒ Le brevet de type 3, celui de l'an 2000 : globalisation lecture-écriture

Cette dernière mouture issue de la réforme de 1997 introduit massivement dans l'enseignement les théories de l'énonciation avec la distinction d'une grammaire de discours à côté d'une grammaire de texte et d'une grammaire de phrase. Elle constitue un palier

important vers une modernisation volontariste et imposée comme nous avons essayé de le montrer dans notre mémoire. Elle constitue aussi une intervention décisive de l'Institution qui, par le biais d'un programme d'examen, a le pouvoir de modifier profondément les contenus dits « sclérosés » de l'enseignement de la grammaire. C'est assez rare pour être remarqué et interrogé<sup>5</sup>. Comme l'ont constaté des professeurs d'université il semblerait ainsi que les textes officiels s'engagent :

(...) cela voudrait dire alors que les IO ne sont pas ou ne sont plus une simple et prudente chambre d'écho des développements du savoir, mais une tentative de problématisation - même très imparfaite, incomplète et partiellement inopérante - de la socialisation des savoirs sur la langue. Leur caractère prescriptif laisserait émerger alors un aspect prospectif et incitatif auxquels les textes réglementaires, reconnaissons-le, ne nous avaient guère habitués. (Christian Puech, 1999)

Par notre travail antérieur, nous avons donc constaté une évolution importante et des changements remarquables sur un temps assez court : vingt ans pour une époque déterminée : la deuxième moitié du XXe siècle et pour un échelon restreint : le collège. La question qui sous-tendait ce travail venait de la perplexité suscitée par cet examen du Brevet élémentaire en lui-même : à quoi pouvait-il servir ? Alors qu'il avait eu une très grande importance au XIXe siècle puisqu'il donnait au début le droit d'enseigner dans le primaire, qu'il ouvrait sur des concours recherchés et donc sur une professionnalisation rapide et qu'il garantissait un bon niveau de connaissances générales ; plus rien de tout cela ne subsistait puisqu'il n'est pas pris en compte dans le cursus de l'élève, qu'il n'a aucune valeur de diplôme de fin d'études et qu'il ne donne pratiquement aucun droit à concourir. Et pourtant cet examen s'était maintenu après une tentative pour le supprimer au vu de son coût et de sa faible utilité. En effet on constate de 1974 à 1985 une période de dix ans sans brevet : il était alors « donné » selon les résultats scolaires mais restait organisé résiduellement pour ceux à qui on ne pouvait l'octroyer. Plus étonnant encore, l'Institution était revenue en arrière avec *la réintroduction de l'épreuve écrite pour tous les élèves* par l'arrêté du 6 septembre 1985. La conclusion à laquelle on était arrivée au terme de cette étude est que cet examen est nécessaire (en ce qui concerne le français mais sans doute aussi pour les mathématiques et l'histoire-géographie) Il est nécessaire pour des raisons un peu galvaudées car il peut être vu comme un certificat de fin d'études primaires, témoignant de la possession d'un « SMIG » culturel ou d'un socle commun de connaissances ou encore il servirait pour effectuer une évaluation du degré d'enseignement de toute une génération ( 3 ans de maternelle + 5 ans d'élémentaire + 4 ans de collège) ou enfin il mesurerait l'efficacité du Collège unique. Mais il est nécessaire pour des raisons plus profondes :

⇒ pour le français en particulier il apparaît comme un terrain d'expérimentation, un champ d'essai pour des conceptions et des connaissances nouvelles, une sorte de

---

<sup>5</sup> On peut rapprocher cette action de la réforme du baccalauréat de 1902 imposée par Gustave Lanson sur la littérature comme corpus historique, et celle de 1970 toujours au baccalauréat qui maintient l'épreuve sur textes littéraires sauvant ainsi la filière Lettres, c'est la première fois à notre connaissance qu'une réforme intervenant au niveau Collège peut être considérée au choix comme un pont, un sas, une médiation entre le primaire et le secondaire (en 1987, une première réforme plus modeste avait tenté d'introduire le devoir argumentatif et la grammaire textuelle mais avec des résultats mitigés suivi d'un progressif abandon)

laboratoire où se cherchent et s'affinent des exercices nouveaux qui peuvent d'ailleurs être la transformation ou la résurgence d'exercices anciens<sup>6</sup>.

- ⇒ il apparaît aussi malheureusement comme un rempart nécessaire contre le délitement des contenus de la discipline : délitement intervenu suite à la diversité des théories et des cursus menant à la profession d'enseignants de français, suite à la quasi-disparition de l'agrégation de grammaire qui fut, selon Pierre Boutan (1994) la grande pourvoyeuse des maîtres de français du petit lycée, suite aussi aux hésitations de l'Institution elle-même quant aux savoirs à transmettre, l'éclectisme ne constituant pas une ligne claire pour les finalités à retenir.

Ce qui importe aujourd'hui, nous semble-t-il, n'est plus de prendre parti pour ou contre la réforme qui a eu lieu, qui est entrée massivement en vigueur grâce à la modification des épreuves du brevet, qui répondait sans aucun doute à une nécessité culturelle et dont les effets ne pourront être évalués que sur le long terme. Il est plus intéressant d'essayer de voir comment une préparation obligatoire à un examen, grâce à l'ancienneté des traditions de travail et grâce à des pratiques bien installées et « rôdées » a pu permettre en douceur par cumulativité et lents déplacements, une véritable transformation de la discipline française : comment on a réussi à passer de la trilogie très ancienne et qui semblait indéboulonnable que le français c'était dans l'ordre d'abord l'orthographe et la grammaire puis ensuite la composition française à une nouvelle trilogie pour un travail plus cohérent et plus efficace, le français c'est essentiellement un travail de lecture-écriture qui se situe au cœur de la langue.

Donc de 1982 à 2000 se sont succédé trois types de brevet très différents, ce qui prouve bien que le français est une discipline en refondation et que le recours à l'histoire est nécessaire car il permet de comprendre et d'évaluer les évolutions comme l'état actuel de la discipline. Une première réponse a été apportée quant à l'utilité du Brevet des Collèges. Mais aussitôt d'autres questions se posent. Qu'est-ce que « le français » pour le Collège ? (on pourrait poser la question pour la maternelle, pour l'élémentaire ou pour le lycée) Dans l'Université, on enseigne soit la littérature par siècle et par spécialisation, soit la linguistique par théories et écoles différentes. Mais on n'enseigne pas « le français ». Est-ce que la discipline est davantage la langue elle-même avec ses règles, ses normes, ses usages, ses variations... et alors comment l'enseigner sans que cela soit fastidieux, répétitif et partiellement inutile ? Ou est-ce davantage « Les Lettres, les genres littéraires, l'Histoire littéraire, les thèmes de discussion » ? (on peut tout mettre dans le français) Ou est-ce ni l'un ni l'autre mais les deux à la fois inextricablement liés ? Une nouvelle question surgit aussitôt : comment choisit-on ce qui doit s'enseigner ?

- ⇒ Soi-même en tant qu'individu relativement libre dans une classe avec une certaine culture et des goûts précis associés à une certaine pratique acquise et des convictions établies

---

<sup>6</sup> Ainsi la réécriture que Chervel (2006, p.315) a identifié en 1828 sous le nom de « praxigraphies » : il s'agit de transformer une partie du texte de départ suivant des contraintes grammaticales précises, c'est un exercice de manipulation de la langue qui vérifie la connaissance des règles de base de l'orthographe grammaticale (morphologie nominale ou verbale, utilisation des temps verbaux et concordance...) Il vise à orienter l'élève vers une attitude d'auto-réflexion et d'auto-correction qui est nécessaire dans toute production d'écrits.

- ⇒ L'Institution elle-même, comment choisit-elle par les fameuses IO (textes chargés de définir les contenus savants et les orientations didactiques que doivent suivre les enseignants) les programmes, sur quels critères et comment s'articulent les différents savoirs entre eux ?

On n'abandonne presque rien et, en diachronie, si on parle de « philologie englobante »<sup>7</sup>, les anciennes théories sont toujours valables. Mais en synchronie on doit faire des choix, des simplifications et opérer des raccourcis : c'est ainsi qu'en grammaire au collège on parle de grammaire de phrase, de grammaire de texte et de grammaire de discours ; même si ce découpage est peu scientifique il fonctionne :

Ces approches globales sont nécessaires si l'on veut montrer que la connaissance de la grammaire, l'analyse et la réflexion sur la langue sont indispensables à la compréhension des textes et à l'analyse littéraire tout autant qu'à la maîtrise de l'écriture. (Roberte Tomassone, 2002, *préface*)

Comment trouve-t-on alors une unité satisfaisante à ce qu'on enseigne ? On rappellera l'éclatement autrefois de la discipline en différentes « matières » (vocabulaire, orthographe, expression écrite, grammaire, conjugaison etc) pour mieux opposer aujourd'hui l'unité retrouvée autour de la notion de « discours » mais en soulignant néanmoins le risque d'émiettement du travail ainsi effectué et la constitution de savoirs parfois sans consistance ni congruence. Toutes ces interrogations demeurent et ouvrent sur des problèmes complexes et non-résolus mais on peut s'arrêter sur un objectif fédérateur retenu : celui de l'apprentissage systématique et gradué de l'écriture qui corresponde au développement de l'enfant en même temps qu'à l'installation de connaissances précises en langue appuyées sur la littérature et la lecture sans oublier l'oral.

Les questions cependant peuvent s'enchaîner sans fin :

- ⇒ L'écriture doit-elle être plutôt rhétorique en partant de l'imitation d'un texte-modèle comme dans l'enseignement classique humaniste (et/ou) doit-elle être plutôt herméneutique en proposant une interprétation d'un texte-source comme l'a promu l'enseignement moderne du début du XXe siècle ?
- ⇒ Qu'est-ce qui est le plus important : l'exercice d'écriture ou celui de lecture ?
- ⇒ Doit-on tendre vers une écriture critique et seulement critique ou vers une écriture qui soit aussi esthétique et littéraire ?

L'écriture herméneutique elle-même s'apprend : il faut un métalangage à disposition, une méthode pour procéder et des modèles pour exposer son analyse. Or idéalement c'est une écriture sans modèle puisqu'elle témoignerait d'une capacité personnelle et individuelle de pratiquer une lecture nouvelle. Or pour évoluer il faut lire et donc rencontrer sans cesse de nouvelles écritures et donc remanier sans cesse sa propre écriture... Les choses sont-elles aussi tranchées ? Au niveau du Collège sûrement pas. Peut-on bien pasticher un texte si on ne connaît pas les problèmes que pose le genre auquel on s'essaie ? Peut-on bien expliquer un

---

<sup>7</sup> Thomas Hoskovec « La linguistique textuelle et le programme de philologie englobante » communication faite au Congrès International des linguistes (L'Ecole linguistique de Genève : histoire et actualité) juillet 2013



texte si on n'a pas auparavant analysé en détail les composantes de son écriture ? Ecriture esthétique ou écriture critique ? Le problème est le plus souvent occulté par commodité. Ce qui est sûr c'est que la complexification des études littéraires à laquelle on a assisté à partir des années 70 a fait passer cette question au second plan, on pourrait dire que la démocratisation a été submergée par la modernisation ou inversement suivant le niveau d'enseignement auquel on se place. En effet on peut constater que :

- ⇒ La linguistique s'est imposée comme science du langage face à la grammaire traditionnelle
- ⇒ La critique littéraire a connu un tel développement et un tel foisonnement qu'il est devenu difficile de maîtriser les différentes notions proposées pour l'étude des textes.
- ⇒ Les Sciences humaines (sociologie, anthropologie, psychanalyse...) ont mis en question la valeur de la littérature en lui opposant l'idée de relativisme culturel

Aujourd'hui les études strictement littéraires vont mal : elles sont dévalorisées par rapport aux mathématiques qui décident de la sélection, elles sont délaissées au profit de disciplines plus sociétales et elles se discréditent elles-mêmes par l'affrontement de différentes écoles. Cependant la pratique du métier d'enseignant de français apporte une certitude en forme de syllogisme salvateur pour éviter les errances de la perplexité :

Une certaine maîtrise de la langue est nécessaire pour accéder aux savoirs qui construisent des connaissances

Or la littérature explore et expose la langue écrite dans toutes ses possibilités les plus diverses et les plus riches

Donc la littérature doit rester un moyen d'accès privilégié à la connaissance de la langue.

Rien n'est résolu pour autant car on peut continuer sans fin les questions : qu'est-ce que la littérature ? Qu'est-ce que la littérarité ? Qu'est-ce que la maîtrise de la langue ?

### 3) Une nouvelle recherche

On a donc choisi d'entamer une nouvelle recherche pour essayer d'apporter des éléments de réponse. Cette recherche a pour objet central un examen disparu : le Brevet Supérieur avec l'épreuve de français qui lui était associée et pour objet secondaire le système d'enseignement qui lui était lié : les Ecoles Primaires Supérieures et, par l'évolution du système, les Ecoles Normales d'Instituteurs et d'Institutrices puisqu'on a commencé à avoir besoin d'un personnel féminin nombreux et que s'est ainsi amorcé ce qu'il faut bien appeler un large mouvement de « féminisation » du métier d'enseignant qui ne peut pas être sans incidence sur l'ensemble de la société. Repartir du XIXe siècle et peut-être avant, dès le XVIIe siècle pour explorer le problème de l'éducation des filles : quelle instruction et quelle éducation a-t-on consenti à leur donner ? A partir de quelles lectures, de quelle écriture et de quelle langue finalement ? Si Durkheim, comme Saussure, n'aborde jamais la question de la différence des sexes et de la subordination du féminin au masculin, oserons-nous dire que leur silence nous

semble parlant ? Leurs respectives vicissitudes biographiques<sup>8</sup> ne peuvent les avoir laissés indifférents à la question et leur commun souci de généralité et d'abstraction peut être vu rétrospectivement comme une tentative de toucher en profondeur les problèmes. Nous établissons ainsi une liaison un peu forcée avec la place importante que nous donnons aux deux penseurs qui ont encadré notre recherche :

d'Emile Durkheim : premier « sociologue de l'éducation »

à Emile Benveniste : premier « théoricien de l'énonciation ».

- ⇒ De Durkheim nous avons retenu ce souci exigeant de la morale en tant qu'elle détermine et fixe la conduite pour la soustraire à l'arbitraire de l'adulte. Il existe un lien très fort entre l'instruction et la morale car *l'instant critique* de la formation morale se situe dans l'enfance. L'école doit générer *une discipline collective* garante d'une vie sociale possible. N'occupe-t-elle pas la place historique de l'éducation religieuse ? Quelles relations sociales produit-elle encore ?
- ⇒ A partir de Benveniste nous interrogeons le concept d'énonciation pour essayer de comprendre l'immense succès qu'il a rencontré dans l'enseignement du français bien au-delà de la simple résurgence de la rhétorique soulignée par de nombreux chercheurs. En essayant de réaliser une « dépropriation » de la parole par une généralisation du sujet, assez proche de l'écriture, l'énonciation ne permet-elle pas de mettre en sourdine la violence ? Et comme l'explique Roland Barthes, (1984<sup>9</sup>) : *l'homme aux énoncés c'est le parleur, c'est le père mais celui qui montre l'énonciation n'est plus père*. Dans un monde où le travail éducatif est majoritairement assumé par les femmes le souci de l'énonciation n'offre-t-il pas une possible respiration ? Ne permet-il pas d'instaurer un peu de cette utopie partielle nécessaire quand manque la culture ?

Les sept chapitres qui suivent peuvent sembler arbitrairement réunis d'autant qu'ils ont été écrits à des moments différents et selon des objectifs de recherche divers. Si nous pouvons nous permettre le parallèle avec le travail d'Hannah Arendt<sup>10</sup> : on s'est préoccupée de comment se mouvoir en cette *brèche de non-temps* que l'on installe entre le passé et le futur comme étant nécessaire à tout exercice de pensée. Tout être humain nouveau, dit-elle, doit

---

<sup>8</sup> Rappelons que c'est la mère de Durkheim qui a maintenu financièrement toute la famille par l'entreprise qu'elle a montée pour pallier l'insuffisant traitement de rabbin de son mari, de même sa sœur veuve, Roseline Mauss a permis à son fils, Marcel Mauss, de poursuivre auprès de son oncle Emile Durkheim de fructueuses études et de fonder aux dires de Levi-Strauss lui-même « l'Ecole française d'Anthropologie ».

La biographie saussurienne est plus sombre puisque la mère du fondateur de la linguistique générale a été internée en asile psychiatrique. La famille de Saussure compte néanmoins des femmes célèbres puisque qu'elle était liée à Mme de Staël, fille du baron Necker : auteur d'un livre qui a fait date : *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales*, 1800. On recense aussi un livre sur l'éducation des enfants et sur la morale attenante, très célèbre au XIXe siècle, qui a été écrit par Mme Necker de Saussure : *L'Education progressive ou étude du cours de la vie* où l'on peut lire, par exemple des phrases telles celle-ci : « L'humeur, la désorganisation morale, la mutinerie chez les enfants ayant presque toujours l'ennui pour cause, le secret de les rendre sages c'est de donner de l'occupation à leur esprit. »

<sup>9</sup> « Ecrivains, intellectuels et professeurs » article paru dans la revue *Tel quel* en 1971 et repris dans *Le Bruissement de la langue*, Seuil, 1984, p.345

<sup>10</sup> Ainsi qu'elle l'expose dans la préface de *La Crise de la culture* in folio essais, 1972, « Huit exercices de pensée politique ».

découvrir et frayer *ce petit non-espace temps au cœur même du temps* qui ne peut être ni hérité ni transmis tout au plus indiqué. Cependant, poursuit-elle, les choses ont changé : le fil de la tradition s'est rompu, la nécessité de la pensée est devenue une réalité tangible et un problème pour tous ; ce qui veut dire qu'elle est devenue *un fait qui relevait du politique*.<sup>11</sup>

*L'essai*, dit-elle encore, *comme forme littéraire a une affinité avec ces exercices qui n'offrent pas l'unité préformée d'un tout mais celle d'une succession de parties écrites dans un même souci de recherche*. C'est un peu à cela que répondent nos différents chapitres : ils peuvent se lire séparément et dans un ordre différent. Cependant l'éclectisme étant ce qui menace la recherche transdisciplinaire, l'organisation des résultats acquiert alors une importance particulière pour essayer d'unifier l'ensemble. Nous avons le choix entre un plan respectant la logique historique du travail (de Durkheim à Benveniste : comment est-on parvenu là ?) et un plan plus « aventureux » qui suivrait la temporalité de nos recherches (de Benveniste à Durkheim : que signifie ce trajet ?) Le premier plan avait le défaut de se présenter sous forme de « tiroirs » thématiques qui ne faisaient pas ressentir le mouvement de la pensée sinon dans la seule conclusion. Le deuxième plan devrait offrir une plus grande dynamique et permettre la narration de la recherche elle-même. Nous avons choisi cette deuxième solution espérant donner ainsi cohésion et lisibilité à notre travail.

Le premier moment a donc été celui d'un constat et d'un bilan. Après un trajet long et difficile qu'il a fallu retracer et éclairer en fonction des différentes conceptions de l'idéologie la notion d'énonciation s'est imposée, sous la forme restreinte de « grammaire de discours » peut-être mais accompagnée d'un travail artisanal sur l'écriture et toujours en rapport avec la littérature. Ce résultat est le fait, à notre avis, de la pénétration des idées de Benveniste relayées par les recherches de Roland Barthes (entre autres). Le français enseigné (au collège) est à la fois langue et littérature, (certains disent que c'est une « littéralangue »). De quelles façons sont réglés leur rapport ? Sur quelles bases théoriques ? Les chapitres deux et trois tentent de dresser un bilan de l'enseignement de la langue et de l'existence concomitante de la littérature. Historiquement la construction scolaire d'un français élémentaire enté sur une pratique rigoureuse de l'orthographe grammaticale s'est appliquée à être le garant d'un contrat social et politique sur la langue. Mais nous nous sommes trouvés alors devant un hiatus infranchissable car Benveniste en rejetant la grammaire hors du sémiotique et hors du sémantique privait la littérature de sa faculté de constituer un réservoir de langages possibles pour assurer une langue commune (et une certaine conscience collective) en même temps qu'il lui ôtait toute possibilité d'agir sur la langue (donc sur la morale commune) Comment pouvait-on sortir de cette impasse ?

Le deuxième moment a été celui d'une recherche de solutions. Nous proposons un chapitre d'exploration prospective en essayant d'abord de définir quels sont les rapports entre toute relation (éducative) et la nécessaire conscience morale ? La notion de complément est-elle encore viable ? Les idées philosophiques n'ont-elles pas été quelque peu dévoyées à partir du concept d'autonomie que nous interrogeons dans ses différentes déclinaisons (le sujet, la science, le langage peuvent-ils vraiment être dits « autonomes » ?) La conclusion

---

<sup>11</sup> Hannah Arendt, 1972, introduction, p.25

durkheimienne de « L'Evolution pédagogique en France » (1937) entièrement consacrée à l'importance de l'apprentissage de la langue et donc à la nécessité d'une linguistique de l'acquisition dans l'enseignement nous a donnée envie de mieux connaître ce penseur.

Le troisième moment a été celui du recours à l'histoire. Quels ont été exactement les choix effectués ? Quels sont les oublis dommageables ? Comment lire les documents à nouveau frais pour le présent ? Les deux chapitres suivants sont donc consacrés à une interprétation du passé pour essayer de découvrir les origines réelles des conceptions traditionnelles de l'enseignement du français et d'en extraire à nouveau l'esprit originel qui s'est par la suite figé en des mots-clefs devenus des coquilles vides. Nous avons tenté de cerner le contenu de la doxa socio-centrée construite par Durkheim pour mettre en œuvre une véritable « sociologie pédagogique » et nous avons mesuré les effets de cette action sur la réalité scolaire essentiellement en revisitant l'œuvre de Paul Lapie pour constater à nouveau l'existence d'un hiatus historique important : celui de femmes productrices de sens symbolique et pourtant socialement subordonnées. Comment les enseignantes ont-elles réussi à déjouer ce piège ? Qu'ont-elles socialement et collectivement réalisé ? Ces actions ont-elles pu avoir une influence sur l'évolution culturelle et politique ?

Enfin nous terminons par un septième et dernier chapitre consacré à nouveau à la question de l'écriture : peut-elle être un autre système de signes ? Serait-elle alors indépendante de la langue ? Nous aurons recours à l'examen des devoirs de français du BS pour tenter de répondre à ces questions tout en élaborant les conclusions partielles permises par ce corpus.

Le chemin parcouru pourrait se résumer sous la formule suivante :

De Benveniste à Durkheim : à la recherche des représentations de l'apprentissage linguistique et à la rencontre des problèmes posés par cet itinéraire.



## CHAPITRE PREMIER : LE SUJET DE L'ENONCIATION FACE A LA LANGUE

### Ecrire pour penser ?

Si l'on tient compte des apports de la nouvelle critique pour moderniser l'enseignement du français, si l'on se réfère par exemple aux recherches de Roland Barthes dont l'œuvre suit une progression précise quant à la réflexion engagée vis-à-vis des connaissances linguistiques on prend conscience de l'importance de l'écriture dans le mouvement de la pensée, on peut même affirmer que la pensée procède de l'écriture (à partir de lectures) et tout son enseignement nous livre une recherche prospective. En effet il affirme que toute reprise doit être approfondissement si elle reste attachée à produire un savoir mais qu'elle est aussi dépassement : elle entreprend de déplacer le savoir à travers le « pour moi » de la subjectivisation<sup>12</sup> Ce processus complexe implique que le langage soit constamment pensé.

Or avec la phrase simple comme repère principal de l'écrit tel que l'enseignement élémentaire l'a imposé pour démocratiser l'écriture, le français devient facilement péremptoire dans sa structure et, même s'il amène l'élève à étudier des régularités inaccessibles aussi bien à l'oral qu'en position de lecture et qu'il le dote ainsi de structures solides permettant l'évolution vers des abstractions et des conceptualisations, il ne suffit pas à assurer *que la langue entre en action comme discours*<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Samoyault T, Seuil biographie, janvier 2015, 611

<sup>13</sup> Note sur le discours (Fonds BPU 1996) Saussure cité par JL Chiss : « Les Linguistiques de la langue et du discours face à la littérature : Saussure et l'alternative de la théorie du langage. » in *Langages* n°159, 2005,

Le discours consiste (...) à affirmer un lien entre deux concepts qui se présentent revêtus de la forme linguistique, pendant que la langue ne fait préalablement que réaliser des concepts isolés, qui attendent d'être mis en rapport entre eux pour qu'il y ait signification de pensée.

Il s'agirait donc pour parler (ou écrire) efficacement d'être capable d'effectuer une sorte « d'élémentarisation des concepts » présents dans la langue pour ensuite pouvoir les mettre en relation (un peu comme avoir les idées claires et distinctes) le problème restant que les idées n'existent que dans une forme (GLG, 192) et donc déjà « idéologisées ». Cependant il ne faut pas oublier que la perte de structures du langage produit un a-sémantisme général car le mot seul ne peut porter le sens et que les valeurs n'existent qu'inscrites dans la représentation écrite qu'on en donne (Saussure malgré sa condamnation de l'écrit le reconnaît explicitement). La prise de conscience, du côté des écrivains d'abord dans leur production littéraire en rapport avec le développement de la scolarisation puis progressivement du côté des étudiants de lettres dans leurs travaux d'écriture et dans leur enseignement du français, de la multiplicité des ressources d'expression dont la langue française dispose (hors du colinguisme avec le latin) et de l'importance de celles-ci pour la formation d'une pensée et d'un style en relation complexe avec le développement de la personne aurait amené progressivement cet intérêt de plus en plus grand pour la notion d'« énonciation » et les problèmes qu'elle pose.

Initiée au 19<sup>e</sup> siècle, elle a véritablement pris son essor dans la 2<sup>e</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle avec la prise en compte des idées de Benveniste lui-même continuateur de Saussure et elle est en rapport étroit si ce n'est implicite avec les théories freudiennes comme le prouvent deux articles assez anciens, l'un de 1956 publié dans la revue *La Psychanalyse* intitulé :

⇒ « Remarques sur la découverte freudienne dans la fonction du langage ».

L'autre de 1958 publié dans *Le Journal de psychologie* :

⇒ « De la Subjectivité dans le langage »

Il s'agit bien de reconnaître la part subjective qui entre dans toute énonciation mais c'est beaucoup plus tardivement que se met en place la conceptualisation de la notion d'énonciation avec l'article le plus célèbre contenu dans le PLG II :

⇒ « L'Appareil formel de l'énonciation » (1970)

Article qui dit bien *la volonté de tenir ensemble le système (« appareil »), les relations (« formel »), et les processus (linguistiques) de subjectivisation par lesquels les locuteurs convertissent la langue en discours (« énonciation »)*<sup>14</sup> Nous voudrions tenter d'évaluer plus spécifiquement quelle a été l'importance des savoirs transmis par Emile Benveniste pour l'enseignement du français au collège parce qu'il nous semble que, si changement il y a eu, c'est à partir des synthèses précises qu'il a réussi à opérer et que son apport est resté en grande partie sous-estimé. En effet on reproche généralement à la linguistique de Benveniste le manque de liaison explicative entre les deux pôles constitutifs de la théorie de l'énonciation : le pôle du sujet parlant, pour reprendre la terminologie saussurienne, et le pôle du discours produit, c'est-à-dire l'énonciation.

---

<sup>14</sup> Christian Puech « Déficit de sens et sens en excès, du sens à la sémantique » in *Sémiotiques*, n°14, juin 1998

L'énonciation est un essai de théorisation de la langue à partir de la notion de subjectivité. Cette subjectivité que Benveniste place au centre de son dispositif définit la fonction du langage : le langage est constitutif du sujet parlant. Toutefois Benveniste ne problématise pas cette notion de sujet ; il en reste à un flou terminologique.<sup>15</sup>

Cependant au vue des dernières évolutions de l'enseignement du français au collège (IO de 1997, généralisation Brevet 2000) on pourrait dire plaisamment qu'après avoir été substitué par les notions « d'actant », de « GN », d' « argument », de « complément », tous termes visant à suggérer une idée de *constituant abstrait* de la phrase mais posant des problèmes insolubles de dénomination pour les activités pédagogiques<sup>16</sup> ; le « sujet » s'est vengé par un retour en force restaurant ainsi une conception plus classique de la phrase type du français<sup>17</sup>. Et d'ailleurs cette phrase qu'on appelle parfois « phrase canonique », ne recouvre-t-elle pas déjà une perspective d'analyse abstraite du langage ? Mais ce sujet parlant dont la subjectivité dépend exclusivement du langage et dont la seule réalité de sujet vient uniquement de la possibilité de dire JE : de quel fonctionnement de la langue dispose-t-il ? Et en dispose-t-il vraiment avec une part de latitude suffisante ? En d'autres termes, est-ce le sujet qui détermine la structure de la subjectivité présente dans son langage personnel ou bien est-ce l'inverse : le sujet n'est-il que le produit de structures idéologiques qui le déterminent ? Telle est, grossièrement résumée, la teneur des débats qui ont agité le monde enseignant et intellectuel de l'après 68. Nous allons essayer de reprendre et de suivre historiquement ces débats.

### 1) Quand se poursuit et s'amplifie la Crise de l'enseignement du français

La crise de 1902 non résolue n'a fait que se poursuivre et se répéter sous diverses formes pour aboutir à une remise en question des contenus scolaires<sup>18</sup> qui s'étend sur trente ans (1960-1990) sous la pression d'une massification des effectifs. Le texte du « Manifeste de Charbonnières » (1969) s'offre comme un document permettant de mieux comprendre les relations complexes qui se sont alors développées. Rédigé par des professeurs de Lettres favorables au « mouvement » de réformes impulsé après mai 1968, c'est, à notre connaissance, l'unique exemple d'un texte où les « administrés » que sont les professeurs tentent de s'administrer eux-mêmes, s'essayant ainsi à substituer leur propre production collective aux habituelles Instructions Officielles qui leur sont délivrées, c'est-à-dire à chercher entre eux une solution à la crise de l'enseignement du français et à faire des propositions. La Commission présidée par Pierre Emmanuel avait produit un rapport qui

---

<sup>15</sup> Dans *le Français à l'école, un enjeu historique et politique*, Hatier, 1999, André Collinot traite une partie sur « Discours et énonciation » p.165 à 197

<sup>16</sup> Pour une description plus argumentée et détaillée voir l'article de S.Delesalle « L'Etude de la phrase » in *Langue Française* n°22, 1974, pp.45-67

<sup>17</sup> « Toutes les langues ont en commun certaines catégories d'expression qui semblent répondre à un modèle constant(...) Ce sont des catégories élémentaires, qui sont indépendantes de toute détermination culturelle et où nous voyons l'expérience subjective des sujets qui se posent et se situent dans et par le langage. » *PLG I*, p.67

<sup>18</sup> Pierre Albertini, 1992, 2006, chapitres 11 et 12, nous utilisons et reprenons largement jusque dans la formulation précise et synthétique les analyses contenus dans ces chapitres.



refusait de poser la question de la littérature et qui se réfugiait dans l'idée de *développement de la culture par la lecture et l'étude des textes*. Mais l'Institution obligée d'admettre la nécessité d'une réforme avait retardé la publication de ce rapport pour en atténuer les effets et sauvegardé ainsi ce qui pouvait l'être. Nous voudrions ici nous placer du côté des professeurs de français pour comprendre leur démarche et tenter de la justifier en nous rapportant aux nouveaux savoirs scientifiques évoqués et à l'évolution du système d'enseignement. Mais d'abord il convient de retracer rapidement le contexte de l'après-guerre.

L'école unique enfin réalisée dans ses structures à partir de 1960 on voit alors se diffuser un nouveau mot d'ordre : celui de *l'égalité des chances* résultat d'une prise de conscience de l'existence de différences socioculturelles censées générer *des handicaps*<sup>19</sup> qu'il s'agirait de compenser. On voit ainsi poindre les premières critiques quant à une démocratisation de l'enseignement qui serait purement quantitative et insoucieuse des contenus transmis comme de la manière dont ils sont transmis. Après les années 1950-1960 d'énorme croissance économique où il fallait selon le jargon technocratique *accroître les flux* de scolarisation, les critères d'effectifs passent au second plan pour mettre en avant, même de manière plus symbolique que réel, le thème de l'égalité des chances dans les années soixante-dix, thème qui sera largement repris par les syndicats et les associations de parents d'élèves, au moment où la crise mondiale de 1973 fait monter la courbe du chômage et incite les pouvoirs publics à prolonger la scolarisation des adolescents. Ce thème assez vague pour être consensuel ne précise pas où doit se situer l'égalité : est-ce une opportunité offerte ou un droit abstrait, est-ce un point de départ ou un point d'arrivée ? Les réponses peuvent être diverses et ne sont pas simples à définir. L'idée d'égalité reste un type d'idéal et personne ne se risque à prôner l'inégalité pourtant l'inégalité existe et en période de crise elle croît : il ne s'agit plus alors d'une idéologie mais d'un fait historique. L'inégalité n'est pas le programme odieux d'un adversaire identifiable, mais plutôt la forme qu'assume la globalisation, c'est l'anonyme qui a pris le visage de l'inévitable et personne ne l'assume.<sup>20</sup> Les solutions ne sauraient donc être dans des mots mais dans des faits. Cependant la gauche au pouvoir en 1981 reprend la lutte sur le terrain quantitatif : Jean-Pierre Chevènement (ministre de 1984 à 1986) lance le mot d'ordre de *80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat*. La reprise économique des années 80 s'accompagne d'un rajeunissement technologique et d'une redistribution des emplois favorable aux diplômés, se fait sentir alors le besoin de former des techniciens supérieurs munis d'une bonne formation générale. Mais le mot d'ordre, ambigu, est compris comme la nécessité d'accéder aux filières générales du secondaire et entraîne une énorme politique de construction scolaire à la charge des régions. L'ampleur de la croissance et les désillusions qui l'accompagnent génèrent un nouveau syntagme péjoratif : on parle à présent de *massification du secondaire et du supérieur* retrouvant ainsi les vieilles craintes et interrogations des sociologues durkheimiens sur l'effet des « masses ». Ce mouvement d'accroissement des flux est général et intriqué comme nous l'avons vu aux fluctuations

---

<sup>19</sup> Le livre de Pierre Bourdieu et J.Claude Passeron, *Les Héritiers* publié en 1964 fait grand bruit en « révélant » ces handicaps socio-culturels

<sup>20</sup> Massimo Cacciari, in *Repubblica* del Mercoledì 31 luglio 2013, « Chiedersi cosa è Europa, cosa è nazione, come si affronta la globalizzazione. (...) I valori in politica sono i buoni progetti (...) Politica è il calculemus di Leibnitz... »

économiques. Le phénomène de massification affecte d'abord le premier cycle du secondaire : depuis l'intégration des EPS réalisée par Vichy puis le développement des cours complémentaires après la seconde guerre mondiale résorbés en CEG par le décret Berthoin en 1959, puis la création des CES par la réforme Fouchet-Capelle de 1963 et enfin le Collège unique de René Haby en 1975 mis en application en 1977, c'est bien l'échelon du collège qui supporte d'abord l'effort quantitatif et qui apparaît comme le maillon faible. Dans un premier temps la poussée affecte modérément le lycée qui résiste assez bien jusque dans les années 80 où on commencera à parler du « lycée de masse ». Mais l'université est débordée très tôt et ce malgré les constructions nouvelles (Nanterre, Vincennes, Orsay) et cette augmentation se fait au bénéfice des filières littéraires du baccalauréat et des facultés, enseignements réputés les plus aristocratiques du système scolaire français. Le changement d'échelle s'opère dans les années soixante et provoque *l'incendie universitaire de Mai 1968*. De là vient la critique des contenus de l'enseignement, la reprise du thème durkheimien sur la nécessité de procéder à une archéologie des savoirs et celui de poser un idéal culturel. Mais la rupture est aussi politique, les étudiants des années soixante sont anticolonialistes : *ils ne sauraient plus manifester la connivence de bon ton que l'institution avait jusque-là toujours valorisé chez ses élus*. D'où un nouveau cheval de bataille qui apparaît et se généralise : celui de la lutte contre les idéologies par la prolifération des discours dits de « dévoilement ». Face à cette évolution il ne faut pas oublier que les filières du secondaire se sont multipliées et que l'enseignement n'y est pas le même pour tous. Le baccalauréat de mathématiques a remplacé les langues anciennes pour dégager une nouvelle élite. Dans le supérieur la loi Faure (1968) a fait éclater la vieille Sorbonne en une pléiade d'établissements indépendants : *le système perd beaucoup de sa lisibilité, favorise les chapelles, engendre du gaspillage*, (p.153) Surtout il rend nécessaire un besoin nouveau d'orientation en fonction des résultats scolaires et des motivations des usagers face à une offre d'école tentaculaire et en constante mutation. Un personnel spécialisé a fait son apparition d'abord dans le secondaire puis dans le supérieur: les conseillers d'orientation qui diffusent les impulsions de l'ONISEP sous couvert d'un vernis psychologisant : on parle désormais de « l'éducation au choix ».

Dans le secondaire, les événements de mai 1968 ont été moins spectaculaires que dans le supérieur mais ils n'en sont pas moins graves. Un corps enseignant rajeuni (51% ont moins de 31 ans en 1966) plus politisé et plus « théoricien » a pris fait et cause pour le mouvement étudiant et exige l'examen immédiat de tout le contentieux pédagogique. Des assemblées générales ont lieu qui laisseront des traces : on y rejette les notes chiffrées, les compositions, les classements et les examens. On y exalte la liberté d'expression des adolescents, on y remet parfois en question la possibilité de tout enseignement. Les valeurs traditionnelles du lycée sont foulées au pied : il faudra attendre JP Chevènement pour qu'un ministre ose parler d'élitisme républicain. Sur le plan politique l'échec du mouvement est très rapide mais dans les universités et les lycées *les retours de flamme seront nombreux avant que ne viennent les années de cendre*. Seules la crise économique et les leçons de l'histoire mettront un terme à une endémie de dix ans (1968-1978). Or selon les historiens de l'éducation (Antoine Prost, Pierre Albertini et Jean-Noël Luc) la démocratisation de l'enseignement aurait marqué le pas : l'égalité ne serait qu'officielle pour une inégalité officieuse : à partir de l'exemple d'Orléans, Antoine Prost a montré que l'essentiel de la démocratisation de l'enseignement s'est fait avant

1960. Et Jean-Noël Luc a clairement établi que la filière démocratique qui commençait à mener après-guerre les meilleurs élèves des écoles normales primaires à l'agrégation et à l'enseignement supérieur par l'intermédiaire de l'ENS de Saint-Cloud disparaît presque complètement dans le courant des années soixante<sup>21</sup>. A cela s'ajoutent la carte scolaire (1963) vectrice d'inégalités et l'utilisation stratégiques des filières par les familles bien informées. Les français ont montré leur attachement à l'enseignement privé en faisant échec au projet Savary (1984) qui prévoyait la mise sur pied *d'un grand service public nationalisé d'éducation*, en fait ils voyaient surtout dans l'offre du privé la possibilité d'un recours face à une technocratie administrative toute puissante dont ils se méfiaient. En conclusion de cette évolution on peut dire que l'enseignement technique reste le parent pauvre : si la France excelle à produire des élites, elle n'a pas un système de formation efficace pour l'ensemble moyen de sa population scolaire. L'orientation se fait souvent par l'échec et les CET sont loin d'avoir le dynamisme et la réussite qu'avaient eu les EPS. Par réalisme certains bons élèves du secondaire choisissent les filières courtes du supérieur considérant les taux d'échec des premières années d'université, la longueur des cursus et le peu de débouchés offerts aux doctorants. La différence de potentiel industriel entre l'Allemagne et la France s'expliquerait par cette lacune (persistante) du système français quant à sa population scolaire « moyenne » ne trouvant pas d'offre de formation de qualité permettant ensuite par des paliers appropriés de promouvoir la masse des élèves selon leurs possibilités ( ce que permettaient les EPS) Restent à examiner les contenus de cet enseignement général de « masse » et à évaluer, si cela est possible, les aléas du niveau scolaire dans le temps : le niveau baisse-t-il ou monte-t-il ? Pierre Albertini conclut en disant qu'il monte *pour l'enseignement des sciences, c'est néanmoins incontestable quoique pour peu de temps encore ; pour l'orthographe, c'est moins sûr, malgré l'expérience de Chervel ; pour l'art d'écrire et de composer, c'est impossible.* (p.160)

C'est sur cette impossibilité d'atteindre la qualité de l'écriture (sous-entendant sans la culture classique comme fondation) que nous voudrions poursuivre en commentant de plus près le Manifeste de Charbonnières. Quarante-quatre ans plus tard, c'est à la fois peu et suffisant pour un premier bilan. La lecture de ce manifeste ne suscite en nous qu'une seule restriction : celle de l'emploi de l'adjectif *spontanée*<sup>22</sup> associé à « l'expression orale ou écrite », nous pensons que cette association vient d'une vision idéalisée et poétique de l'enfance<sup>23</sup> et de l'adolescence vues comme l'unique moment de la vie où peut surgir le génie créateur. Le mythe de Rimbaud y est sans doute pour quelque chose mais outre que Rimbaud avait reçu une formation classique il s'est d'abord largement inspiré de ses prédécesseurs (de Victor Hugo à Baudelaire) même pour les pasticher avant d'écrire ses textes les plus

<sup>21</sup> *Des Normaliens, histoire de l'Ecole Normale Supérieure de Saint Cloud*, Jean-Noël Luc-Alain Barbé, Presse de la Fondation Nationale des Sciences politiques, 1982

<sup>22</sup> Notons que dans un article important de 1952 : « Le langage indirect et les voix du silence » M.Merleau-Ponty (2010) a recours deux fois à cette même notion mais il nous semble qu'il lui donne une tout autre signification puisqu'il écrit ( 1503) : « Cette spontanéité du langage (...) est nous-mêmes avec nos racines, notre poussée et, comme on dit, *les fruits de notre travail.* » (nous soulignons)

Ou encore (1512) : « Ce qu'on cherche trop délibérément, on ne l'obtient pas, et les idées, les valeurs ne manquent pas au contraire, à celui qui a su *dans sa vie méditante* en délivrer la source spontanée. » (nous soulignons)

<sup>23</sup> Cf *Il Mondo salvato dai ragazzini* recueil poétique de la romancière Elsa Morante paru en 1968

originaux et obscurs (*Une Saison en enfer* et *Les Illuminations*). Au demeurant face à une psychologie jugée trop normalisante voire policière, une certaine vulgate des années soixante-dix a voulu inverser les termes du rapport en opposant une pédagogie du spontané créatif, de l'être révélé à lui-même dans l'instant, *le tout souvent marqué du sceau de la communication paradoxale* : « *je t'ordonne d'être spontané!* » Au-delà du pamphlet, l'importante conséquence de ce choix d'adjectif est la disparition d'une conception claire et partagée à tous les niveaux de l'enseignement de ce qu'est la langue commune dans sa référence à la littérature. C'est l'Institution, avons-nous déjà dit, qui, en maintenant en 1970 l'épreuve de français au baccalauréat, a sauvé ce qu'il reste de l'enseignement de la littérature.<sup>24</sup>

Vouloir changer la société à partir des enfants ne peut être qu'un projet voué à l'échec, comme le remarquait déjà Paul Lapie en formulant quelques réserves à propos de la pédagogie montessorienne, et comme l'a bien montré Durkheim, le but de toute éducation étant de préparer l'enfant à vivre dans le monde tel qu'il existe avec cependant quelques latitudes de choix individuels et collectifs qui peuvent infléchir sur l'avenir mais sans ôter la responsabilité éducative globale des adultes. Ce monde enchanté de l'enfance est souvent un moyen pour les adultes d'échapper à leur devoir d'éducation, de masquer leurs insuffisances ou de compenser leurs déceptions. On construit ainsi un leurre de monde rêvé et non une réalité partagée et expliquée progressivement. Nous avons bien conscience de mettre en question ainsi la pédagogie de l'école maternelle à laquelle nous tenons particulièrement puisqu'elle est d'obédience féministe mais le fait que précisément des écoles maternelles aient été incendiées lors d'émeutes récentes semble bien montrer la prise de conscience de l'existence d'une trop grande *discordance* sociale<sup>25</sup>. La pédagogie de la « Maternelle » est censée comme son nom l'indique installer pour tous les enfants les bases d'une éducation et d'une langue communes permettant ensuite la poursuite de l'enseignement et le vivre-ensemble dans la société. Son développement a été lié à des mutations économiques et culturelles (urbanisation importante, augmentation du travail féminin, valorisation croissante de la psychologie de l'enfant) Gratuite en France, bénéficiant d'un personnel bien formé et rémunéré autant que celui du primaire, symboliquement associée à l'image « du couple pédagogique » son évaluation semble remise en question par les didacticiens modernes. Pierre Albertini attribue les problèmes actuels de transmission de contenus à l'élargissement intervenu après guerre de la pédagogie spécifique aux tout-petits à l'ensemble de l'école primaire par le plan Langevin-Wallon. En effet le mot d'ordre de 1945 est de remplacer au lycée la sélection sociale par une sélection purement scolaire et les travaux de la commission Langevin-Wallon vont s'employer à imaginer une école unique méritocratique fondée sur « les sciences de l'éducation » et les « méthodes actives ». La démocratisation passe par une réforme des contenus enseignés et se pose, une fois de plus, la question des humanités classiques : leurs adversaires n'ont pas de mal à souligner que le latin commencé en sixième au lycée est un obstacle à l'égalité des chances puisque les enfants passés par les collèges modernes ne font pas de latin. Mais les classiques ont suffisamment de relais dans la

---

<sup>24</sup> « Le Manifeste de Charbonnières émis par l'AFEF en 1969 envisage résolument la table rase pour l'élaboration d'un enseignement plus scientifique (de la langue française) » écrit Pierre Albertini p.166

<sup>25</sup> Voir P.Kergomard

Résistance enseignante (Henri-Irénée Marrou, l'équipe d'Uriage) pour que le *statut quo* prévale encore pendant plus de vingt ans. Que la psychopédagogie<sup>26</sup> vienne pour un temps nécessaire au changement masquer les contradictions inhérentes au système (le qualitatif s'opposant au quantitatif) et permettre d'atteindre les évolutions plus radicales (les mathématiques remplaçant les langues anciennes) cela semble plausible même si la pédagogie en elle-même renferme un corps de savoirs devant être pris en compte pour constituer cette « théorie pratique » que Durkheim appelait de ses vœux et qui permet la constitution d'un véritable « corps » enseignant voué à la médiation entre le souhaitable et le possible sinon à la création d'une relation au savoir dans une « certaine autonomie ».

*L'impératif pédagogique est une des principales innovations de l'Ecole contemporaine* écrit P. Albertini (p.167) pour ensuite dénoncer des dérives « pédagogistes ». En effet la pédagogie n'était jusque là qu'un ensemble de techniques secondes par rapport à un savoir premier, on en vient à la considérer comme une science autonome, ainsi se développent à l'université, à la lisière de la psychologie, « les sciences de l'éducation » (au pluriel) qui disposent bientôt d'un cursus complet jusqu'à la maîtrise et la thèse. D'où la croyance qu'il existe une théorie générale de la transmission des savoirs dont les spécialistes seraient seuls autorisés à parler de l'Ecole et de sa réforme. De la réflexion sur l'Ecole et ses finalités, ses contenus et ses méthodes, on est passé à l'imposition d'une norme considérée comme incontestable, lançant bien des jeunes maîtres enthousiastes dans des voies sans issues et amenant bien des anciens à douter de leur valeur (constate P. Albertini). Les sociologues puis l'opinion toute entière se mettent à douter de l'efficacité réelle de l'institution scolaire et en période de crise économique et de chômage massif, le déclin de l'école ne peut que renforcer le malaise social.

Un des objectifs majeurs des réformateurs de l'enseignement du français après mai 68 était donc de vouloir rendre cet enseignement plus rationnel en s'appuyant davantage sur les connaissances scientifiques nouvellement développées et en particulier sur les apports en apparence incontestables de la linguistique, science nouvelle qui a supplanté la grammaire traditionnelle. Si l'on reprend dans l'ordre les revendications du manifeste de Charbonnières elles semblent rationnellement fondées :

- ⇒ Faire la synthèse des innovations et établir des liaisons entre les différents ordres d'enseignement d'une part et entre les enseignants et les chercheurs d'autre part.
- ⇒ Amener les élèves à prendre conscience que la pratique de leur langue maternelle peut faire l'objet d'un apprentissage progressif.
- ⇒ Créer dans la classe une dynamique éducative (de libération et) de structuration.

---

<sup>26</sup> Hervé Terral constate dans son article (*Revue française de pédagogie*, 1994, n°107) intitulé « La Psychopédagogie : une discipline vagabonde » que, née dans les années 1910 comme un recours à la psychologie scientifique, la psychopédagogie a pris ensuite une expansion polysémique dans plusieurs domaines (formation des maîtres, enfance inadaptée) avant de s'effacer brutalement devant la/les didactique(s) durant les années 80. Cette trajectoire soulève deux problèmes, écrit-il :

- 1) L'exigence de rigueur conceptuelle
- 2) La nécessité de théories intermédiaires dans la formation

⇒ Entraîner à l'oral pour renforcer l'écrit (et inversement) pour que la perception des règles en rende plus aisé le maniement.

Mais ces déterminations résolues se fondaient sur une illusion « scientifique » et optimiste :

Les enseignements de la linguistique moderne eux-mêmes insérés dans la conception contemporaine de l'effort scientifique, sont arrivés à un point de développement qui en autorise l'exploitation pédagogique ; il sera utile de montrer que l'expression de la langue répond à un système aussi rigoureux que celui de la logique ou des mathématiques.

Or on s'accorde aujourd'hui à reconnaître qu'il y a bien peu de rationalité dans l'usage de la langue : ce qui explique les échecs des entreprises volontaires de réformes promulguées dans la société comme l'inefficacité pédagogique de théories scientifiques intégrées autoritairement dans l'enseignement. Force est de constater que ce salut par la science n'a pas eu lieu ! Mais il nous semble que l'importance primordiale accordée à l'oral a été sans doute encore plus dé-structurante (pour ne pas dire destructrice) que les illusions scientistes desquelles les maîtres sont vite revenus faisant souvent des synthèses sauvages entre les nouveaux et les anciens savoirs au gré de leur commodité d'usage. Encenser l'oral c'était croire à la démocratie spontanée et contourner les difficultés rédhibitoires de l'apprentissage de l'écrit. Dans une introduction de 1987,<sup>27</sup> Emile Genouvrier, acteur principal de l'introduction de la grammaire structurale dans le primaire en 1970<sup>28</sup>, se livre à une assez

---

<sup>27</sup> Genouvrier et Gruwez « Grammaire pour enseigner le français à l'école élémentaire », 1987, Larousse

<sup>28</sup> Les « Peytard et Genouvrier » largement utilisés en primaire dans les années 70

« On a suffisamment dénoncé l'infra-culture diffusée par l'école primaire traditionnelle- le secondaire réservant à l'élite l'accès à la culture effective-pour revendiquer la désinfantilisation des contenus au CE-CM ; or c'est pour nous une autre infantilisation que de rejeter les normes du français écrit pour donner la priorité à l'oral. » (p.16)

« Le français existe parce que des générations d'écrivains, de savants, de grammairiens...l'ont pratiqué, défini, aménagé, cultivé. (...) Aurions-nous à ce point perdu le sens de notre propre histoire, que nous jugions comme « une variété parmi d'autres » ce français écrit si durement établi ? »

« Il fallait aussi sortir du culte trop conservateur d'une langue française dont on finissait par oublier qu'elle devait servir avant d'être servie. Mais à répéter que la langue est un instrument on extériorise comme un outil ce qui nous structure et nous constitue comme personne et comme membre d'une communauté enracinée dans l'histoire : la langue parle en nous au moins autant que nous la parlons ; ses mots nous portent autant que nous les portons, ils nous traversent et ils nous habitent et en cela nous sont « maternels » (p.22)

« L'écriture est un lieu de travail et d'analyse ; le lieu propre de la pensée abstraite, celle qui se retire dans la patience et la solitude de l'écriture.(...) Sartre vieillissant disait que la philosophie s'éloignait de lui avec ses yeux, Merleau-Ponty constatait qu'il « pensait ce qu'il écrivait » et non l'inverse : l'écriture ne fixe pas un contenu préexistant, elle instaure quelque chose de neuf (...) une écriture est toujours une analyse linguistique c'est-à-dire un repérage systématique des unités de la langue à laquelle elle donne de ce fait une existence tout à fait particulière. »(p.23)

« Au débat contemporain sur la fonction « libératrice » de l'école, au difficile dossier de l'échec scolaire, (...) avec acharnement s'il le faut, nous défendrons cette lente construction de la phrase écrite. (...) A ce débat nous versons ces pages sur l'écriture(...) pour refuser les illusions d'une « démocratisation » qui évacue les difficultés pour ne pas avoir à en traverser les conflits (...) c'est l'écriture qui fonde (l'école) dans sa « maternité culturelle » : elle doit en assurer la lucide gérance. »

longue mise au point dans laquelle il prend soin de réaffirmer l'importance de l'écrit, nous mettons en note quelques citations qui parlent d'elles-mêmes.

A partir de là, il nous semble nécessaire de rechercher ce qui avait pu motiver un tel engagement en faveur de l'oral au détriment de l'écrit. La volonté de se libérer de carcans « aliénants », le flot de paroles trop longtemps retenues, des lectures structuralistes mal digérées, toutes ces explications faciles ne sauraient suffire. Nous repartirons du concept galvaudé d'*idéologie* pour essayer de reconstituer le trajet effectué et nous ferons un long détour convoquant tout à tour les principaux penseurs de l'idéologie, tels que nous les avons lus : Antonio Gramsci pour la reprise post-marxiste et l'originalité de sa conception, Pierre Bourdieu pour le concept de « reproduction » très influent sur un courant de pensée pédagogique et Michel Pécheux pour la notion de « sujet assujéti » à son discours.

## 2) Quand la science tente de « s'emparer » de l'idéologie

Gramsci se trouve à l'origine de la reprise de ce concept et de la grande diffusion qui en a suivi dans le monde culturel. Qu'est-ce que l'idéologie ?<sup>29</sup> Dans une note des *Cahiers* intitulée « le concept d'idéologie » Gramsci retrace l'histoire du terme : apparu d'abord dans l'école sensualiste (matérialiste) française du XVIII<sup>e</sup> siècle, le mot signifie alors, comme son étymologie le suggère, *la science des idées*, au sens de l'analyse de leurs origines. Rapidement pourtant la définition se déplace vers l'acception de *système d'idées*. C'est de cette manière que Marx et Engels emploient le mot dans leur *Idéologie allemande*, (1846) qui définit l'idéologie comme une espèce d'« illusion collective » ou plus exactement comme un « voile trompeur » masquant la réalité conflictuelle et contradictoire des rapports de production sous des principes universalistes. Antonio Gramsci choisit d'assumer entièrement la centralité du concept d'idéologie dans sa propre réflexion mais il ne lui assigne pas un sens négatif comme dans la tradition marxienne. Plutôt que de voir dans l'idéologie une forme dégradée de la conscience humaine en milieu bourgeois, Gramsci identifie cette notion à la culture même de la société, appréhendée sous son aspect de *conception du monde*. Sa surface sociale est donc très vaste et l'idéologie est intimement mêlée au sens commun et aux pratiques de la vie quotidienne de la population. Gramsci écrit que l'idéologie est ainsi :

...une conception du monde qui se manifeste implicitement dans l'art, dans le droit, dans l'activité économique, dans toutes les manifestations de la vie individuelle et collective.  
(Q11, §12)

---

<sup>29</sup> In *Introduction à Antonio Gramsci*, de G.Hoare et N.Sperber, Collection Repères, La Découverte, 2013. Comme le nom de la collection l'indique, les auteurs fournissent les éléments de repères nécessaires à l'approche de la pensée de Gramsci et nous empruntons largement leur analyse en ce qui concerne la définition du concept d'idéologie (p.76 à 88)

L'idéologie n'est donc pas un simple reflet déformé des données sociales matérielles mais une donnée active et opérante dans le cadre d'une praxis politique qui existe sous une forme aussi bien progressiste que réactionnaire. Elle est aussi un facteur d'union capable de mobiliser ensemble des coalitions sociales hétérogènes sous des mots d'ordre universalistes. Comme Durkheim, Gramsci souligne l'origine sociale de la religion qui réussit à « cimenter » le corps social avec les moyens de l'idéologie (croyances, rites, Eglise...) Mais il distingue d'un côté :

- ⇒ des *idéologies historiquement organiques, c'est-à-dire nécessaires à une certaine structure*
- ⇒ et de l'autre des *idéologies arbitraires, rationalisantes ou voulues* (des produits intellectuels privés du contact essentiel avec les masses).

Il est évident que pour Gramsci l'infrastructure ne « détermine » pas la superstructure au sens fort. Il semble plus fidèle de considérer que Basis et Überbau s'interpénètrent, se constituent mutuellement et agissent sans cesse en retour l'un sur l'autre formant à un moment donné de l'histoire un « bloc historique », il ne faut surtout pas voir les deux niveaux comme des réalités statiques n'entretenant qu'une relation de pure extériorité mais il faut penser leur unité dynamique à réaliser. L'attitude intellectuelle que préconise Gramsci consiste à saisir la rationalité de toute conception du monde dans les limites de son historicité par une sorte « d'absorption critique » dans une nouvelle théorie de la connaissance. La question de la relation appropriée à l'héritage culturel est une problématique sous-jacente à la pensée gramscienne. Elle attribue aux intellectuels dits « organiques » un rôle d'éducateur des masses dans une sorte de *philologie vivante* qui aboutirait à une réforme intellectuelle et morale. Ce rôle de *persuadeur permanent* a été incarné en France, nous semble-t-il par Jean Paul Sartre mais il faut ajouter que le penseur italien conçoit l'intellectuel dans un sens très large ; à la limite, pour lui tout homme possède une part d'intellectualité puisqu'il est amené à penser<sup>30</sup>. La clé de la reproduction hégémonique est l'éducation ou *la relation éducative* mais prise dans le sens très large, à la limite, de toute relation :

Cette relation existe dans toute la société et pour chaque individu à l'égard des autres, entre couches intellectuelles et non intellectuelles, entre gouvernants et gouvernés, entre maîtres et disciples, entre dirigeants et dirigés (...) Tout rapport d'hégémonie est nécessairement un rapport éducatif. (Q10 II, § 44)

L'utopie gramscienne conduit à concevoir une « société réglée » ou régulée c'est-à-dire là où règne « la règle » mais une règle purement consentie qui permette la « libre organisation » de l'idéal marxien. Là où l'éducation s'est muée en auto-éducation.

---

<sup>30</sup> « L'expression de Taylor elle-même - « gorille apprivoisé »- est une métaphore qui indique une limite dans une certaine direction : dans n'importe quel travail, même le plus mécanique et le plus dégradé, il existe un minimum d'activité intellectuelle créatrice.(...)tous les hommes sont intellectuels ; mais tous les hommes ne remplissent pas dans la société la fonction d'intellectuels(...)L'école est l'instrument destiné à élaborer les intellectuels de différents degrés » (Q12, §1)



Cependant il est à noter l'attitude très critique du penseur italien vis-à-vis de la réforme Gentile (1920) mise en œuvre par le ministre fasciste du gouvernement Mussolini.<sup>31</sup> C'est une série de réformes censées transformer le modèle d'enseignement traditionnel par l'inclusion d'un enseignement technique et professionnel pour les enfants issus des milieux populaires et par la valorisation de la « spontanéité » des élèves au détriment de la transmission trop mécanique des contenus. Si Gramsci peut superficiellement apparaître comme garant de la tradition, voire de l'autoritarisme à l'école, son propos est bien de montrer le caractère illusoire du progressisme gentilien : ce qui semblait « avancé » se révèle avoir des conséquences sociales réactionnaires. C'est d'une toute autre manière que l'école peut être démocratisée. D'abord il faut instituer une filière secondaire commune à toute la société et il exprime le souhait d'une symbiose des enseignements intellectuels et manuels à travers tout le système scolaire. Contre les travers de « l'intellectualisme », *l'intellectuel organique* doit toujours se sentir engagé dans la société concrète. Gramsci conçoit donc l'éducation comme un processus social fondamental, omniprésent à chaque stade de la vie humaine et comme Durkheim il souligne la nécessité du passage par un certain conformisme social avant toute phase critique. Le renouveau dans la conscience ne peut s'appuyer que sur un ensemble d'institutions concrètes existant au sein de la société.

Rappelons que pour Gramsci la culture est l'antithèse d'un système, et a fortiori d'un « système de valeurs ». Ce point est important puisque l'histoire de l'anthropologie a mis précisément en avant ce paradigme du système pour élucider les modes de vie des peuples. Il voit les travers potentiels inscrits dans une telle approche : le souci d'une cohérence artificielle, voire un essentialisme de la culture en « vase clos », l'absence de jonction entre pensée et pratique puis entre culture et politique, une incapacité à appréhender le changement et l'histoire<sup>32</sup>. A rebours de cette approche, Gramsci invite à voir la culture comme succession de pratiques quotidiennes. La culture désigne une certaine manière de vivre en société, c'est-à-dire d'agir en tant qu'être social et simultanément de penser sa propre action et le monde environnant. Cette perspective gramscienne prend le contre-pied aussi bien de la culture traditionnellement associée au savoir encyclopédique que celle qui entrevoit la culture comme le surplus de raffinement intellectuel d'une élite éduquée. Il conclut :

---

<sup>31</sup> Gramsci est un exemple de la réussite des études humanistes classiques et d'un parcours de méritocratie. Il vient d'un cursus universitaire de linguistique et de philologie (opus cité p.37)

Cette politique éducative du fascisme reléguant le formalisme et l'aridité de la théorie pour mettre la pratique au premier plan et insistant sur l'échange communicatif entre enseignants et élèves, pourrait passer aujourd'hui encore pour progressiste pourtant Gramsci va prendre le contre-pied des réformes Gentile dans une note des *Cahiers de prison* intitulée « En quête du principe éducatif ». L'expérience de l'école primaire et secondaire, écrit-il, englobe nécessairement sa part de souffrances pour l'enfant dans l'imposition d'une discipline du corps et de l'esprit à laquelle l'élève est d'abord rétif. Quant à l'apprentissage poussé du latin et de la grammaire, aussi rébarbatif soit-il, il est un tremplin vers la liberté de pensée ultérieure, qui verra les capacités à l'abstraction des jeunes se convertir en outils au service de la fusion entre théorie et pratique à l'âge adulte. Dévaloriser la discipline intellectuelle à l'école, comme le font les réformes Gentile, c'est empêcher les milieux populaires d'accéder à des dispositions favorables à l'apprentissage via le système scolaire. Cela revient à affaiblir la méritocratie en lui ôtant ses outils. D'autant que l'autre pan des réformes de 1923 développait les filières d'enseignement secondaire technique : autre méthode pour consigner à un jeune âge des générations entières issues des milieux ouvriers ou paysans à des occupations manuelles subalternes.

<sup>32</sup> Opus cité p.24 (Crehan, 2002)

La culture est une chose bien différente. Elle est organisation, discipline du véritable moi intérieur ; elle est prise de possession de sa propre personnalité, elle est conquête d'une conscience supérieure.<sup>33</sup>

Pour Gramsci, la culture n'est jamais figée, mais toujours en flux et soumise au devenir historique, loin d'un reflet mécanique des forces économiques comme le veut la thèse marxiste matérialiste. Avant Bourdieu, avant Foucault, les Cahiers de Prison proposent une des réflexions les plus poussées sur le rapport entre savoir et pouvoir, c'est-à-dire entre culture et politique et posent les questions suivantes : quel est le réseau d'institutions qui étaye la vie culturelle à l'échelle d'une société ? Quel type de relation éducative peut faire œuvre de transmission dans le domaine de la culture ? Quel est le rôle politique des intellectuels ? Pour Gramsci l'intellectuel ne se fait pas lui-même, au contraire c'est la société qui fait l'intellectuel. Son rôle social consiste dans la production et la diffusion du savoir dans la société. Du sens commun à la philosophie, de la littérature populaire à une littérature authentique, du travailleur manuel à l'intellectuel, le penseur italien dialectise tous les rapports en vue de les « retravailler » de l'intérieur pour les dépasser. Il n'a pas écrit particulièrement sur le langage mais il a consacré un cahier entier : le dernier (Il quaderno 29, 1935<sup>34</sup>) à la grammaire, renouant ainsi avec ses premières recherches universitaires : les *Appunti di glottologia*<sup>35</sup> effectuées sous la direction du linguiste Matteo Bartoli, s'interrogeant en même temps que Wittgenstein sur les rapports existants entre les deux pôles complémentaires que sont le langage et le pouvoir. (Lo Piparo, 2014)

Mon bon professeur Bartoli de l'Université de Turin était persuadé que c'était moi l'archange venu pour fendre définitivement les « néogrammairiens ». Pour ces derniers, l'histoire des langues est gouvernée par d'inflexibles et rigides lois naturelles ; pour les « néolinguistes » [...] les causes des créations du langage sont, comme (ils) l'ont appris spécialement de Croce, des causes esthétiques- ou *psychologiques* selon d'autres - mais non pas *physiques*. (ibidem, 140, traduction proposée)

Les recherches sur l'influence qu'ont eue les idées linguistiques sur la pensée politique de Gramsci se sont intensifiées ces dernières années, il apparaît d'ores et déjà certain qu'elles sont un des piliers qui supporte tout l'édifice théorique et historique construit dans *Les Cahiers*. S'il n'existe aucun point de départ ou point de vue qui ne soit grammatical et si la régularité grammaticale modèle la vie entière<sup>36</sup> la grammaire même exclue de l'école et n'étant plus « transcrite », ne pourra être exclue de la vie réelle.

---

<sup>33</sup> (*Ecrits Politiques* I, p75) cité p.24 ibidem

<sup>34</sup> « Ho sempre trovato strano che l'ultimo dei Quaderni a noi noti (Q.29 nell'edizione Gerratana), scritto in unica stesura nel 1935, fosse interamente dedicato alla nozione di grammatica. E adesso possibile trovare una spiegazione. Il manoscritto delle *Ricerche* è datato novembre 1936 (...)La successione temporale dei manoscritti di Gramsci(1935) e Wittgenstein (1936) potrebbe non essere casuale. E se la riflessione, così specialistica, del *Quaderno* fosse stata sollecitata dai racconti sraffiani dei problemi di filosofia del linguaggio su cui lavorava Wittgenstein ? » Lo Piparo (2014, 36)

<sup>35</sup> Les projets de Gramsci étaient linguistiques si la politique ne l'avait tout entier requis : « In un opuscolo (...) vengono annunciati (...) gli *Scritti su la lingua italiana* di Alessandro Manzoni a cura di Antonio Gramsci. » Lo Piparo (2014, 134)

<sup>36</sup> On apprend la signification de « l'accord » en apprenant à suivre une règle. Celui qui veut comprendre ce que signifie « suivre une règle » doit déjà être capable de suivre une règle. La norme fait partie du « trousseau » ontologique de l'animal humain. (ibidem, 62, traduction proposée)

Comment est-on passé de la conception gramscienne dynamique et ouverte de l'idéologie (proche de la science des idées souhaitée par Durkheim ou de la sémiologie annoncée par Saussure) à une conception totalement négative productrice de déclarations terroristes ? Le projet sartrien semble à l'origine de ce retournement : il s'agissait bien de *dévoiler la réalité* par un discours libérateur censé *désaliéner* l'homme. Mais qu'est-ce qui a pu le revivifier dans les années soixante-dix avec un tel acharnement contre la littérature responsable de tous les maux ? Nous voyons deux causes à cette mise en accusation : la première serait la pénétration des idées structuralistes dans les études littéraires également (Barthes, Greimas, Genette, Kristeva...) ce que l'on a rassemblé sous l'étiquette de « La nouvelle critique » et qui a produit ses effets dans l'enseignement en poussant au rejet pur et simple de ce qui se faisait auparavant et que symbolisait la « bible » du Lagarde et Michard. Sans contester la richesse et l'intérêt de ces apports nouveaux pour la culture littéraire, la systématisation hâtive et parfois peu maîtrisée de leur didactisation a produit des résultats mitigés<sup>37</sup> et surtout en s'éloignant de l'explication de texte donc d'une lecture guidée cette approche nouvelle n'a en rien favorisé l'apprentissage de l'écriture d'où le bilan critique tiré par Barthes (1976) en forme d'admonestation. Une deuxième cause plus difficile à débusquer serait celle de faire de la littérature dans son ensemble « la coupable idéale » et ce pour d'obscures raisons. A la définition sartrienne encore proche de celle de Gramsci<sup>38</sup> s'est substituée celle radicale de Pierre Barbéris, marxiste althusserien (1974)<sup>39</sup> Or il semblerait que la caractérisation du marxisme (ou *philosophie de la praxis* dans les cahiers de Gramsci) en *historicisme absolu* ait pu engendrer des malentendus ainsi qu'une critique assez réductrice de la part de Louis Althusser (1968)<sup>40</sup> qui, par ailleurs, s'est fortement inspiré de la

---

<sup>37</sup> La didactisation de ces nouveaux savoirs ne pouvait pas se faire sans poser des problèmes. Comme l'écrit Pierre Kuentz dans l'article d'*Universalis* (2009) « linguistique et littérature » :

« Antérieure en droit à la linguistique qui n'en est qu'un cas particulier, la sémiologie ou sémiotique lui est postérieure en fait dans la mesure où se sont les modèles linguistiques qui en sont la première élaboration systématique. Ce qui caractérise ainsi les recherches de sémiotiques littéraires (...) c'est l'abandon de la procédure classique de l'explication de texte au fil du texte. Il s'agit ici de construire des modèles du texte c'est-à-dire des schémas abstraits destinés à rendre compte du fonctionnement de l'objet textuel, non plus au niveau des structures superficielles mais à un niveau plus profond ( cf Julia Kristeva, phénotexte et génotexte) »

<sup>38</sup> La définition sartrienne (1946) est « mitigée », en effet à la déclaration abrupte : *à chaque époque c'est la littérature toute entière qui est l'idéologie parce qu'elle constitue la totalité synthétique et souvent contradictoire de tout ce que l'époque a pu produire pour s'éclairer.* (p.288) fait suite une constatation plus désabusée : *Le spirituel d'ailleurs repose toujours sur une idéologie et les idéologies sont libérées quand elles se font, oppression quand elles sont faites.* » (p.161)

<sup>39</sup> « Si l'on prend en compte la définition althusserienne d'un savoir partagé en science et idéologie, il est clair que c'est l'enseignement des « Sciences humaines » et encore plus la littérature qui constitue un des lieux d'élection de l'idéologie dominante. » in Editorial du n°1 de la revue *Pratiques*

<sup>40</sup> En effet « l'historicisme absolu » était d'abord une riposte à l'historicisme « spéculatif » du penseur néo-idéaliste italien Benedetto Croce. Ensuite « l'historicisme absolu » sert à se réclamer de Karl Marx tout en condamnant la dénaturation de l'approche marxiste en un déterminisme économique réducteur qui nie le caractère ouvert de l'histoire et que Gramsci juge « vulgaire » : il a veillé à attaquer sans relâche la fétichisation de la causalité économique.

notion gramscienne d' *appareil d'hégémonie* pour sa théorie des *Appareils Idéologiques d'Etat* : les AIE, théorie qui a rencontré un franc succès dans les années soixante-dix<sup>41</sup>.

Parallèlement à cette histoire et incidemment, force est de constater que les études littéraires ont été investies (même à leur détriment social) majoritairement par les femmes et que la littérature est un langage qui laisse exister d'une certaine façon l'expression du féminin autant que du masculin, un langage qui n'exclut pas le corps au profit de la raison. Que les femmes y aient recherché des voix et des styles qui ne les excluent pas n'a rien d'étonnant. Simone de Beauvoir, à laquelle Sartre a dédié ses deux ouvrages majeurs de philosophie, livre une analyse intéressante de la littérature, domaine dans lequel elle s'est pour ainsi dire « repliée » laissant à Sartre les initiatives philosophiques et politiques. Nous voudrions, si possible, éclairer ce choix en nous reportant à son ouvrage principal : *Le Deuxième sexe*. Dans le chapitre « Histoire », elle constate que le domaine culturel est celui où les femmes ont le mieux réussi à s'affirmer et que leur sort a été profondément lié à celui des lettres et des arts :

C'est vers elles que les hommes se tournent quand ils s'efforcent par la culture de franchir les bornes de leur univers et d'accéder à ce qui est autre. Le mysticisme courtois, la curiosité humaniste, le goût de la beauté qui s'épanouit dans la Renaissance italienne, la préciosité du XVIIe siècle, l'idéal progressiste du XVIIIe, amènent sous des formes diverses une exaltation de la féminité (...) inspiratrice, juge, public de l'écrivain, elle devient son émule ; c'est elle souvent qui fait prévaloir un mode de sensibilité, une éthique qui alimente les cœurs masculins et ainsi elle intervient dans son propre destin : l'instruction des femmes est une conquête en grande partie féminine. (Le 2<sup>e</sup> sexe, T I, p.176)

Les femmes se sont donc approprié le parcours culturel et la transmission qui l'accompagne. L'obligation scolaire et la démocratisation de l'école leur ont permis d'entrer dans le monde des hommes par le savoir et certaines se sont glissées dans les interstices élitaires du système.

L'école permettait alors de franchir des barrières, imaginaires et sociales, sans qu'on s'en rende vraiment compte, sans que les familles réalisent toujours l'espace de conquête et de liberté ainsi créé. L'excellence scolaire propulsait quelques filles dans des sphères jusque là masculines et les émancipait d'une tutelle familiale souvent conservatrice.<sup>42</sup>

Parmi ces nouvelles privilégiées que sont les premières diplômées du siècle dernier, le cas de Simone de Beauvoir est emblématique car elle a choisi d'écrire dans la sérénité et l'objectivité puisque, pour elle, les deux sexes partagent désormais le même espace de la pensée.

Si la question des femmes est si oiseuse c'est que l'arrogance masculine en a fait une querelle ; quand on se querelle on ne raisonne plus bien. (p.31)

---

<sup>41</sup> Marie-Anne Paveau in « Discours et matérialisme » explique qu'Althusser concevait l'idéologie comme l'inconscient du sujet : « la théorie de l'idéologie d'Althusser naît partiellement de la psychanalyse : ce qui confirme l'importance de la psychanalyse dans la pensée d'Althusser. » Rappelons que, aux yeux de Gramsci, philosophie, idéologie et sens commun entretiennent des relations étroites et que l'hégémonie doit correspondre à une recomposition de la culture accompagnée d'un renouveau dans la conscience. Ce processus ne peut s'appuyer que sur un ensemble d'institutions très concrètes parmi lesquelles le système scolaire occupe une place privilégiée puisqu'il est un des premiers lieux où s'édifie la culture et où s'apprend la réflexivité sur la langue.

<sup>42</sup> Geneviève Fraisse, *Le Privilège de Simone de Beauvoir*, Actes sud, 2008

Elle a choisi quant à elle de continuer à bien raisonner et penser quels que soient ses aléas biographiques. Si les hommes ont été jusque-là à la fois juge et partie, elle a décidé de s'offrir le luxe d'être comme eux. Ce qui lui a permis d'atteindre un niveau de réflexion et d'écriture sans égal :

C'est cette placidité qui a exaspéré beaucoup de mes lecteurs masculins.

Geneviève Fraisse (opus cité) remarque que chez Simone de Beauvoir la théorie a été le préliminaire d'une nouvelle écriture et non l'inverse ; le biographique viendra en conséquence de la pensée, après la théorie et non avant. L'introduction du *Deuxième sexe* tente de cerner le cogito d'une femme se décidant à penser les femmes :

Si je veux me définir je suis obligée d'abord de déclarer : « je suis une femme » (p.14)

Or elle est aussi obligée de constater objectivement que cette définition constitue de fait une limitation qu'elle refuse.

La femme apparaît comme le négatif si bien que toute détermination lui est imputée comme limitation sans réciprocité. (p.15)

Elle est l'inessentiel en face de l'essentiel. Il est le Sujet, il est l'absolu : elle est l'Autre. (p.16)

Cette idée, rappelle-t-elle, a été exprimée sous la forme la plus explicite par Emmanuel Levinas dans son essai sur *le Temps et l'autre*. Il s'exprime ainsi :

N'y aurait-il pas une situation où l'altérité serait portée par un être à titre positif, comme une essence ? Quelle est l'altérité qui n'entre pas purement et simplement dans l'opposition des deux espèces du même genre ? Je pense que le contraire absolument contraire, dont la contrariété n'est affectée en rien par la relation qui peut s'établir entre lui et son corrélatif, la contrariété qui permet au terme de demeurer absolument autre, c'est le féminin. Le sexe n'est pas une différence spécifique quelconque...La différence des sexes n'est pas non plus une contradiction...(Elle) n'est pas non plus la dualité de deux termes complémentaires car deux termes complémentaires supposent un tout préexistant...L'altérité s'accomplit dans le féminin. Terme du même rang mais de sens opposé à la conscience.<sup>43</sup>

A cette note en bas de page de l'introduction (p.16) Simone de Beauvoir ajoute son propre commentaire qu'elle développe ainsi :

Je suppose que M.Levinas n'oublie pas que la femme est aussi en soi conscience. Mais il est frappant qu'il adopte délibérément un point de vue d'homme sans signaler la réciprocité du sujet et de l'objet. Quand il écrit que la femme est mystère, il sous-entend qu'elle est mystère pour l'homme. Si bien que cette description qui se veut objective est en fait une affirmation du privilège masculin.

Elle reprend ensuite se référant aux *Structures élémentaires de la parenté* l'exposition des catégories qui fondent le passage de l'état de nature à l'état de culture (dualité, alternance, opposition et symétrie) pour reconnaître que l'altérité est une catégorie fondamentale de la

---

<sup>43</sup> Voir F.Collin « Le féminin sans les femmes », analyse de la pensée philosophique récente

pensée humaine et qu'elle constitue une donnée immédiate de la réalité sociale. Ce phénomène s'éclaire, dit-elle p.18, si suivant Hegel :

On découvre dans la conscience elle-même une fondamentale hostilité à l'égard de toute autre conscience ; le sujet ne se pose qu'en s'opposant : il prétend s'affirmer comme l'essentiel et constituer l'autre en inessentiel, en objet.

Et cette prétention est bien entendu réciproque d'où les difficultés inhérentes à toute relation. Simone de Beauvoir a conquis le privilège de « penser » et elle l'a, en quelque sorte, légué aux enseignantes par le formalisme d'un cogito préréflexif ou existentiel<sup>44</sup> qui permet d'exercer le jugement selon les principes de Port Royal (*La proposition est l'énonciation d'un jugement*) tout en changeant de point de vue comme l'énonce Saussure (*c'est le point de vue qui crée l'objet*, CLG p.23). Quelles que soient les déterminations inconscientes par tous subies, socialement et culturellement instaurées, qui font du sujet un puits sans fond, le sujet social et politique doit pouvoir exercer son esprit critique et former son jugement en utilisant sa capacité de langage. Or si le langage c'est la langue plus la parole, la langue est :

- ⇒ soit au sens restreint saussurien *un système de signes arbitraires* qui permet toutes les combinaisons possibles, et dont le jeu avec les règles et dans les règles réaliserait mieux que toutes les autres le potentiel de toute institution.
- ⇒ Soit au sens large benvenistien, une sorte de condensé de la totalité des messages humains échangés, le signifiant linguistique recouvrant alors un vaste signifié dont l'extension correspondrait à peu de choses près, au concept de culture.

Pour Saussure la langue est un système où tout se tient mais il faut la réaliser en la faisant fonctionner dans son dynamisme. Pour Benveniste la langue est déjà réalisée et il faut la comprendre et l'expliquer. Quelque soit l'option choisie la langue recoupe forcément le concept d'idéologie (à construire ou à expliquer) l'important étant pour le sujet d'accéder à une capacité de langage personnel et à une certaine autonomie vis-à-vis des expressions des différentes institutions.

Or la capacité de langage a été ramenée souvent à la discursivité et à la production de discours sachant que le terme de « discours » est polysémique et difficile à définir<sup>45</sup>, il n'est pas sûr que les deux notions (langage et discours) soient synonymes mais pour la commodité de l'exposé nous ferons comme si elles l'étaient et nous examinerons successivement la conception bourdieusienne du discours puis celle de Michel Pécheux .

Pierre Bourdieu, (1930-2002) héritier de la sociologie classique dont il a synthétisé la plupart des apports principaux,<sup>46</sup> a développé une sociologie dite « du dévoilement » qui analyse les

---

<sup>44</sup> Dans *L'Être et le néant* Sartre introduit le cogito préréflexif comme condition du cogito cartésien : là, Simone de Beauvoir glisse l'être femme comme condition de possibilité du discours, in G.Fraisse, opus cité p.120

<sup>45</sup> Même si on s'en tient aux emplois de la grammaire du Collège

<sup>46</sup> De Max Weber, il a retenu la dimension symbolique de la légitimité de toute domination dans la vie sociale. De Marx il a généralisé le concept de « capital » à toutes les activités sociales. De Durkheim il a repris le principe de causalité pour expliquer le déterminisme social. De Mauss et Levi-Strauss il est parti de la notion de

mécanismes de reproduction des hiérarchies sociales et insiste sur l'importance des facteurs culturels et symboliques dans le maintien des inégalités. Dans l'article cité<sup>47</sup> il pose en ouverture de sa réflexion la question rhétorique suivante :

Pourquoi un sociologue se mêle aujourd'hui de langage et de linguistique ?

La réponse étant :

Parce que la linguistique est une discipline souveraine qui exerce son emprise sur les sciences sociales, et que la sociologie n'échappe pas à cette domination.

Face à une domination quasi « impérialiste » de la linguistique, le sociologue s'autorise à soumettre cette dernière à la critique sociologique et à l'étudier. Cependant pour ce faire Pierre Bourdieu va soumettre les concepts linguistiques à un triple déplacement en substituant :

- ⇒ A la notion de langue, la notion de langue légitime
- ⇒ Aux rapports de communication, les rapports de force symbolique
- ⇒ A la question du sens du discours, la question de la valeur et du pouvoir du discours.

Ce vocabulaire fait un peu problème parce qu'on ne sait plus très bien de quoi (ou de qui<sup>48</sup>) on parle et cette impression est renforcée par le placage de notions marxistes sous forme de GN assez longs et peu définis<sup>49</sup> Il nous semble que c'est ramener les échanges linguistiques à de simples transactions de messages qui réduisent le langage à des interactions mécaniques d'encodage/ décodage où les valeurs seraient fixer autoritairement par des positions de pouvoir et où les effets seraient automatiques de manière presque caricaturale<sup>50</sup>:

Dans le formalisme social comme dans le formalisme magique, il n'est qu'une formule, en chaque cas, qui convient et qui agit. (p.28, note 20)

---

« structure » qu'il a remplacée progressivement par celle de « champ ». De Merleau -Ponty et de la phénoménologie husserlienne il a repris l'idée de « corps propre », les dispositions à l'action et le sens pratique qui entrent dans la composition de « l'habitus ». De Wittgenstein il a continué la réflexion sur la nature des règles suivies par les agents sociaux. Sa volonté de dépassement des oppositions conceptuelles l'a fait opter pour un *structuralisme constructiviste* qui échapperait aussi bien à la soumission de l'individu à des règles structurelles qui le dépassent qu'à l'illusion d'un monde produit par l'action libre des agents sociaux .

<sup>47</sup> dans « l'économie des échanges linguistiques » Reprise du titre d'un article paru dans le n°34 de la revue *Langue française* en mai 1977, p.17-34 repris en première partie du livre d'octobre 1982 : *Ce que parler veut dire*, notre analyse se fonde sur l'article de 1977

<sup>48</sup>Saussure ou Chomsky ? Avec la compétence on est dans le domaine de la psychologie cognitive, avec la langue saussurienne dans celui de « la conscience collective »

<sup>49</sup> le **capital** symbolique inséparable de la position du locuteur dans la structure sociale (p.18)

la question des conditions sociales de possibilité de la **production** et de la circulation linguistiques (p.19)

l'existence de mécanisme de **formation des prix** du discours (p.25),

l'expérience d'un **marché linguistique** d'un degré de tension déterminé (p.33),

<sup>50</sup> Pourtant dans « Le Fétichisme de la langue », *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, n°1, 1967, Le doute était présenté sous la forme d'une réminiscence de Molière : *L'important est de se faire entendre...*

S'il s'agit de dénoncer l'inégalité d'accès à la langue et au langage<sup>51</sup> on ne peut que renchérir et même comprendre le souci de réintroduire l'étude de « la linguistique externe » dans le champ de la discipline (le social mais aussi le psychique, le culturel et le politique) pour atteindre à une linguistique de l'acquisition ( *la compétence permettant d'utiliser adéquatement la compétence* ) Mais la notion d'*habitus*<sup>52</sup> augmente le poids de la reproduction des hiérarchies sociales dans le sens d'un déterminisme implacable qui en devient désolant avec la croyance (récurrente) dans l'innéisme naturaliste des facultés de langage qui fait repousser toute abstraction donc tout recours à l'écrit et à l'autonomie de la langue pour privilégier un langage parlé, technique du corps, qui accompagne une soi-disant spontanéité révolutionnaire faite d'effusions rabelaisiennes avec la valorisation d'« une virilité pathologique » assortie d'une condescendance qui se veut protectrice de la féminité mais qui conduit à une rupture inquiétante entre la culture et la politique, entre l'intellect et l'action, entre le féminin et le masculin ayant pour conséquence une dévaluation de la culture commune qui ne serait que *l'arbitraire culturel de la bourgeoisie* :

Du point de vue des membres des classes dominées, les valeurs de culture et de raffinement sont perçues comme féminines et l'identification à la classe dominante, en matière de langage par exemple, implique l'acceptation d'une manière de tenir son corps qui apparaît comme efféminée (...) comme un reniement des valeurs viriles. C'est un des facteurs (avec l'intérêt particulier que les femmes ont dans la production symbolique) qui séparent les hommes des femmes sous le rapport de la culture et du goût : les femmes peuvent s'identifier à la culture dominante sans se couper de leur classe aussi radicalement que les hommes, sans que leur transformation s'expose à être perçue comme une sorte de changement d'identité sociale et sexuelle à la fois. La mobilité est la récompense de la docilité (...) Les qualités dominantes mettent en question deux fois la virilité, du fait que leur acquisition demande de la docilité (...) et que cette docilité se porte sur des dispositions par elles-mêmes féminines. Les déterminismes biologiques et sociaux, ou plus exactement les déterminismes biologiques socialement réinterprétés et les déterminismes sociaux proprement dits, agissent sur les

---

<sup>51</sup> Yasmine Chudziska : compte-rendu de lecture in *Mots*, octobre 1983, n°7, p.155, 161

« Avoir rappelé l'inégalité des locuteurs dans la production linguistique, l'inégalité de leurs chances d'accès à l'acquisition de la maîtrise de la langue légitime et à la maîtrise de ses usages appropriés, telle est pour nous la leçon de Bourdieu (...) Que l'on tienne ce que dit Bourdieu pour des évidences, des truismes ou des banalités, ou la tentative impérialiste d'un sociologue (...) ce qu'il faut reconnaître à ce livre c'est sa capacité de dé-ranger classifications et classements... »

53 Déjà Aristote avec la notion d'« hexis » concevait un ensemble de dispositions, schèmes d'action ou de perception, acquis par socialisation. Pour Durkheim(1911) c'était l'ensemble des apprentissages réalisés par l'enfant pendant son éducation mais sans qu'il y ait de lien mécanique entre les dispositions mentales, les représentations collectives et les actions individuelles. Pour Norbert Elias c'est un type de personnalité psychique formée par la dynamique civilisationnelle et qui sert de médiation entre pratiques sociales et structures objectives des champs sociaux où elles s'inscrivent (1967) Pour Bourdieu les agents sociaux développent des stratégies fondées sur un petit nombre de dispositions acquises par socialisation qui, bien qu'inconscientes, sont adaptées aux nécessités du monde social. Ces principes-recteurs sont durables mais transposables. Cependant le sociologue ne parvient pas à redonner au sujet une capacité d'action autonome car il repose les mêmes problèmes qu'il voulait résoudre dans une circularité mécanique et systématique d'où tout espace de liberté semble avoir disparu.



pratiques et les représentations linguistiques(ou sexuelles) par l'intermédiaire de la structure d'oppositions homologues qui organise la représentation des sexes et des classes. (p.32)

En voulant réintégrer le social dans la langue la pensée de Pierre Bourdieu mène à une impasse pour trois raisons:

parce que loin de clarifier les choses, elle les obscurcit en mêlant langue et langage, et en faisant qu'il n'existe plus que des discours <sup>53</sup>

parce qu'elle entérine une approche sexiste et stéréotypée du travail de l'enseignant

parce qu'elle s'acharne contre la transmission en assimilant l'inculcation pédagogique à *une violence symbolique*, qui consisterait à imposer comme légitimes des significations arbitraires en dissimulant la finalité réelle de reproduction des inégalités sociales.

Selon le sociologue, le travail scolaire présuppose toujours un « habitus culturel » préalable formé par le milieu familial assorti des connivences sociales appropriées et à cela s'ajoute une critique de la transmission basée sur l'analyse anthropologique du fait religieux :

Ecouter c'est croire (...) le pouvoir des mots n'est jamais que le pouvoir de mobiliser l'autorité accumulée dans un champ (pouvoir qui suppose, évidemment, la compétence proprement linguistique -cf maîtrise de la liturgie (...) les auditeurs accordent au discours (cours, sermon, discours politique) une légitimité suffisante pour écouter même s'ils ne comprennent pas. (p.20, 21)

Contre *l'intellectuel universel* (l'esprit humaniste de Julien Benda) et contre *l'intellectuel organique* (l'idéalisme moral d'Antonio Gramsci) Pierre Bourdieu a repris pour son propre compte la catégorie de *l'intellectuel spécifique* définie par Michel Foucault : catégorie qui consiste à n'intervenir dans le politique que par son domaine de savoir pour formuler une critique concrète sans se livrer à aucune prophétie et sans formuler aucun objectif social général. Mais cette tendance à la spécialisation intellectuelle et par contrecoup à la spécialisation universitaire a produit une double fracture : d'une part ce qui formait autrefois un champ de connaissances unifié s'est divisé en de multiples domaines séparés tels les alvéoles d'un nid d'abeille ; d'autre part les intellectuels spécialisés s'adressant désormais à leurs pairs de l'université et tournant le dos au public, les relations organiques qui les liaient autrefois au public se sont rompues. Sont apparus alors *les intellectuels médiatiques*, au premier abord les deux tendances semblent aboutir à une situation de polarisation : la spécialisation des connaissances est en effet éloignée du marché, à l'opposé de la commercialisation de la culture. Mais en y regardant de plus près, on s'aperçoit que ces évolutions sont toutes les deux dominées par les lois de la rationalité instrumentale. Dans le domaine de la production de connaissances, la capacité de dépassement qu'avaient les connaissances quand elles étaient largement transmises a été rompue. La compréhension

---

<sup>53</sup> « Pour Bourdieu (et pour d'autres) il existe non pas une langue mais des discours stylistiquement caractérisés et qui appartiennent à un locuteur-producteur socialement caractérisé, membre d'une communauté homogène (...) à une place dans un espace social non seulement divisé mais hiérarchisé et qui, selon la place où il est, où il croit qu'il est, où il croit que l'autre est, où il croit que l'autre croit qu'il est, produit une performance qui se voit dotée d'une certaine valeur sociale qui est la valeur qu'on accorde au style expressif adopté ; style constitué dans et par l'usage (l'habitus) et objectivement marqué par sa position dans la hiérarchie des styles, qui correspond à la place du locuteur dans la hiérarchie des groupes. » (article de *Mots* déjà cité)

technicienne des connaissances a produit un grand nombre d'experts mais plus de réflexion critique générale. Ce qui revient pour tout intellectuel à nier l'importance de son propre travail sans fournir la moindre explication à l'égard des fondements normatifs de son langage.

Même dans une société dite post-moderne, dans la mesure où nous avons besoin d'une vie publique, les valeurs universelles demeurent indispensables. L'opposition à partir de domaines spécifiques ne peut ni constituer une force globale ni reconstruire l'engagement public.<sup>54</sup>

Où l'on voit que le souci de la langue ou du langage est apparu sans être résolu (chez Foucault, chez Habermas) et qu'il est lié à l'exercice de la démocratie : le besoin de pouvoir critiquer est lié à l'utilisation d'une langue commune et à la notion de subjectivité réflexive nécessaire au projet démocratique. Quand Durkheim parlait de *l'intellectuel démocratique*<sup>55</sup> il n'envisageait ni prophétisme ni compassion mais il posait comme une valeur le lien du savoir et de la citoyenneté par l'usage de la raison critique. On peut donc juger parfaitement ambiguë la théorie de la reproduction et s'interroger sur la signification politique qu'elle génère :

Laisser entendre que toute organisation sociale est violence, que toute éducation est mensonge, que toute culture est alibi c'est opposer à la contestation la contestation, à l'espérance la lucidité c'est-à-dire une certaine forme froide d'intelligence (cynique) qui est celle de l'éternel conservatisme.<sup>56</sup>

Certes un peuple ignare peut sembler moins dangereux qu'un peuple instruit. Mais vouloir faire une science des conditions sociales de l'acceptabilité linguistique en posant la relativité absolue de l'acceptabilité c'est faire disparaître toute possibilité de linguistique et encore plus de grammaire. Si un jugement n'est pas fixe c'est-à-dire répétable il n'y a plus de linguistique possible (J.CL Milner). La syntaxe et la sémantique sont nécessaires pour le jugement. Comme l'expose Alain Rey<sup>57</sup> sur le thème « linguistique et sociologie du langage » :

Contrairement à Chomsky et à Saussure, Hjelmslev n'oppose pas dans une conceptualisation binaire, de façon quasi digitale, système abstrait et actualisation, il postule un troisième niveau d'étude qu'il appelle norme (que nous pourrions appeler usage) Entre le système qui est trop puissant pour qu'on s'évertue à y introduire des contraintes et l'objet empirique lui-même il y a lieu de poser un stade intermédiaire, un niveau conceptuel moins abstrait qui permettrait à la langue de produire des discours.

---

<sup>54</sup> Xu Jilin « Quelles possibilités pour les intellectuels engagés ? » in *Perspectives chinoises* (en ligne) 81, janvier, février 2004, mis en ligne le 1<sup>er</sup> mars 2007, consulté le 31 août 2013

<sup>55</sup> nous redonnons la définition durkheimienne qui nous semble cohérente :

« Si donc, dans ces temps derniers, un certain nombre d'artistes, mais surtout de savants, ont cru devoir refuser leur assentiment à un jugement dont la légalité leur paraissait suspecte, ce n'est pas que, en leur qualité de chimistes ou de philologues, de philosophes ou d'historiens, ils s'attribuent je ne sais quels privilèges spéciaux et comme un droit éminent de contrôle sur la chose jugée. Mais c'est que, étant hommes, ils entendent exercer tout leur droit d'hommes et retenir par devers eux une affaire qui relève de la seule raison. Il est vrai qu'ils se sont montrés plus jaloux de ce droit que le reste de la société ; mais c'est simplement que, par suite de leurs habitudes professionnelles, il leur tient plus à cœur. Accoutumés par la pratique de la méthode scientifique à réserver leur jugement tant qu'ils ne se sentent pas éclairés, il est naturel qu'ils cèdent moins facilement aux entraînements de la foule et au prestige de l'autorité. » (Belin XI, 2002)

<sup>56</sup> Jean Claude Forquin in *Revue Française de Pédagogie*, année 1971, vol 15, p.39-44

<sup>57</sup> Table ronde sur « linguistique et sociologie du langage », in *Langue française* n°34, 1977

Alain Rey met dans ce système intermédiaire en priorité la lexicologie mais on pourrait y mettre la grammaire traditionnelle, la littérature (Greimas), les théories de l'énonciation, l'analyse de discours, la textualité : tout ce qui permet d'approcher le sens des discours. L'étude de la langue n'est donc pas « enserrée » dans les limites d'une unique théorie, tout ce qui peut servir pour mieux s'approprier une partie de la langue et avoir la possibilité ainsi d'accéder à la pensée discursive et critique doit concourir à la formation du sujet. Mais si le sujet subit « l'ordre du discours » pris dans la fatalité de son pouvoir, si la censure sociale n'est pas là où on empêche mais bien là où on contraint de parler, si *discourir, ce n'est pas communiquer, comme on le répète trop souvent, c'est assujettir*,<sup>58</sup> il faudrait alors pouvoir « désidéologiser » la langue et « désobjectiver » le sujet : entreprises proliférantes auxquelles se sont appliqués certains penseurs des années soixante-dix.

Se risquer à proposer un bilan de cette *époque d'une grande créativité théorique* et pour une pensée aussi complexe que celle de Michel Pêcheux (1938-1983) n'est pas de notre ressort néanmoins nous pouvons à partir de lectures et d'article de synthèse<sup>59</sup> essayer d'en retirer les éléments qui éclairent notre propos. Disciple d'Althusser et philosophe marxiste, Michel Pêcheux analyse la langue dans une perspective matérialiste tout en intégrant dans ses analyses (comme Althusser) les données de la psychanalyse lacanienne. A cela s'ajoute son intérêt pour la psychologie sociale dont il a dirigé le département du CNRS à partir de 1967. Dans ses recherches il s'est constamment appuyé sur la notion bachelardienne de *l'instrument comme théorie matérialisée* c'est-à-dire qu'il s'est efforcé de faire le lien entre la théorie et l'analyse, entre le conceptuel et l'expérimental. Son travail visait aussi à effectuer une nécessaire *coupure épistémologique* (autre notion bachelardienne) avec l'idéologie (au sens négatif d'Althusser). L'analyse de discours devait permettre la fondation d'une psychologie sociale scientifique car il voulait faire *une théorie générale des idéologies* pour étudier leur fonctionnement. A partir du *CLG*, perçu comme une méthode contraignante et unidimensionnelle où la langue est définie comme un système de relations formelles, Pêcheux pose la question de la place théorique du « discours » au sein du modèle saussurien. *L'analyse automatique de discours*, 1969, remaniée en 1975, constitue la partie expérimentale du travail<sup>60</sup>. Le 2<sup>e</sup> axe de son travail consiste à chercher à produire un procès sans sujet ou à atteindre une « désobjectivisation du sujet » et c'est la partie théorique de sa recherche qui se trouve exposée dans son livre majeur : *Les Vérités de la Palice*, 1975, livre qui bénéficie d'une réception étonnante en Amérique du sud, particulièrement au Brésil. Bien

---

<sup>58</sup> Barthes R, *Leçon*, in T.Samoyault, 2015, 608

<sup>59</sup> Selon Marie-Anne Paveau, l'article de Niels Helsloot ( in *Langage et Société* n°91, 2000/1, « La Contribution de Michel Pêcheux à l'analyse de discours ») est un des rares articles de synthèse sur le travail de M.Pêcheux, nous appuierons donc notre réflexion en grande partie sur cet article ainsi que sur notre propre lecture de *Les Vérités de la Palice*, 1975 déjà cité, et sur l'article *Universalis* 2009 de Pierre Kuentz déjà cité : « Linguistique et littérature »

<sup>60</sup> Partant du fait que la langue est un système partagé par une communauté (une nation ou une culture) il forge la théorie de « l'interdiscours » mais il constate l'hétérogénéité et la pluralité des formations discursives qui forment un domaine interdiscursif complexe et extérieur à la linguistique.

sûr on peut conclure rétrospectivement à l'échec de ces recherches<sup>61</sup> mais on peut aussi se demander quels sont les liens existants entre toutes ces notions qui se reprennent, se recouvrent partiellement et tournent autour d'un même souci : comment formuler une théorie du discours (ou du langage) ? <sup>62</sup> La sémantique *constitue pour la linguistique le point nodal des contradictions qui traversent et organisent cette discipline (...) parce que c'est en ce point que la linguistique a affaire à la philosophie.* (Pêcheux, 1975, 17)

Nous allons donc essayer de reprendre son analyse pour en tirer les éléments qui nous permettrons d'avancer. Il distingue d'abord trois tendances dans la linguistique :

- ⇒ La tendance formaliste-logiciste (Saussure, Chomsky)
- ⇒ La tendance historique (Brunot, Meillet) à laquelle il associe les variationnistes (Cohen, Weinreich, Labov)
- ⇒ La tendance de la linguistique de l'énonciation (Jakobson, Benveniste, Barthes, Greimas, Kristeva)

C'est, dit-il, la première qui domine les deux autres<sup>63</sup> et il en conclut :

La langue comme système se trouve contradictoirement reliée à la fois à l'histoire et aux sujets-parlants. (p.19)

La thèse fondamentale de la position formaliste en linguistique peut se résumer en deux points :

- 1) La langue n'est pas historique dans l'exacte mesure où elle est un système (ou une structure)
- 2) Et c'est seulement dans la mesure où elle est un système qu'elle peut constituer un objet théorique pour la linguistique.

De sorte qu'il n'y a pas à s'interroger sur les conditions qui l'instituent comme explicable ; le structuralisme linguistique se donne pour objet la langue (ou la grammaire) et l'historicisme sociologiste évolutionniste est récupéré par la parole et les sujets parlants.<sup>64</sup> Après cette

---

<sup>61</sup> Comme le fait Niels Helsloot dans l'article déjà cité : « ... de même qu'il avait dû abandonner une conception du sens homogène, a-problématique, il doit abandonner l'espoir d'une position de sujet pure et desubjectivée. Pêcheux a tenté de développer une approche qui ne tombe ni dans le sociologisme qui affirme que l'unité de la langue n'est qu'une pure illusion ni dans le logicisme qui oublie les dimensions politique, sociale et même poétique du langage. »

<sup>62</sup> Nous avons déjà rapproché *culture, idéologie, sémiologie et langue*, nous pourrions rapprocher également *discours, énonciation, rhétorique et langage*

<sup>63</sup> La tendance historique est liée avec la tendance formaliste-logiciste par le distributionnalisme et le fonctionnalisme (Bloomfield, Harris) et la linguistique de l'énonciation l'est aussi par la philosophie analytique de l'école d'Oxford (Austin, Searle, Strawson) avec les problèmes de la présupposition.

<sup>64</sup> Il cite (p.21) le travail de Renée Balibar sur *le Français national* et sur *Les Français fictifs* : « travail qui éclaire remarquablement la base matérielle historique de ces contradictions, cette distinction porte sur deux processus historique(...) :

- ⇒ Le premier processus, contemporain de la révolution française elle-même, consiste en une uniformisation visant politiquement et idéologiquement à instituer une langue nationale contre les patois et contre le latin...

introduction, Pêcheux fait une historique des idées linguistiques d'un point de vue philosophique. Il rappelle que l'art de parler est constitutivement une pédagogie : l'explication devient ce par quoi se résorbe le décalage entre ma pensée et les êtres auxquels mon discours se réfère (entre la langue maternelle et la langue à apprendre) (p.39) La bonne rhétorique est au service d'une pédagogie de la vérité. Pour Port Royal la position de sujet n'est que l'effet d'une règle à la fois de politesse et d'économie, elle est toute entière dépendante de l'énoncé et s'y résorbe logiquement (p.40) Au XVIIIe siècle ce processus se poursuit dans une logique des idées<sup>65</sup>. C'est Condillac qui propose l'idée de « langage d'action » :

Le sujet **subordonné** à la vérité de son discours à l'époque classique, devient progressivement la **source** de ce discours (...) (d'où) l'apparition des philosophies de la subjectivité.(...) La nouvelle conception du rapport entre nécessaire et contingent et la notion d'acte du sujet qui vient s'y rattacher reliant subjectivité et contingence, constituent la base commune de la pensée moderne. (p.45, 46)

La notion d'énonciation est, selon lui, le centre de cette nouvelle configuration<sup>66</sup>. La rhétorique disparaît au XIXe siècle pour faire place à « un art de l'expression » qui, comme le précise G de Humbolt<sup>67</sup> (1827, p.52) est *intimement lié à la langue dans laquelle il s'exerce*, ce qui est une autre façon d'affirmer que la langue se crée dans l'expression. La coupure saussurienne détermine paradoxalement un renforcement des illusions substantialistes et subjectivistes dans le domaine de la sémantique sous la forme du couple idéologique : créativité/ système (p.55) :

Saussure a laissé ouverte une porte par laquelle se sont engouffrés le formalisme et le subjectivisme ; cette porte ouverte c'est la conception saussurienne de l'idée qui ne saurait être autrement que de part en part subjective, individuelle. D'où l'opposition de la subjectivité créatrice de la parole à l'objectivité systématique de la langue, opposition qui a les propriétés circulaires d'un couple idéologique.

A cela Pêcheux oppose une thèse matérialiste *qui consiste à poser l'indépendance du monde extérieur (et de la connaissance objective de ses lois que nous appellerons désormais **processus scientifique-conceptuel**) par rapport au sujet, tout en posant simultanément la dépendance du sujet à l'égard du monde extérieur (d'où résulte le caractère nécessaire des*

---

⇒ Le deuxième processus historique, qui se réalise par l'imposition scolaire du français élémentaire comme langue commune, consiste en une division inégalitaire à l'intérieur de l'uniformisation égalitaire (...) telle que la libre communication linguistique(...) soit en même temps **une non-communication définie**.(...) la question de la division discursive sous l'unité de la langue est en réalité par l'intermédiaire de la communication/ non-communication, ce qui prend l'apparence du couple logique/rhétorique...

**Le réalisme concret** « **primaire** » concerne ce sans quoi un objet cesse d'être ce qu'il est. La rédaction-narration est la forme scolaire du réalisme concret. Dans le **rationalisme idéaliste**, au contraire, le réalisme est transfiguré, parce que la pensée ajoute à la réalité et, pour tout dire, la recrée dans la fiction. La logique doit donc rester ouverte à toutes les incises, adjonctions et tous les suppléments à travers lesquels l'esprit (...) se représente la réalité. (...) La dissertation-explication de texte est la forme scolaire du rationalisme idéaliste. (p.21 à 25)

<sup>65</sup> Chez Leibniz comprendre signifie analyser. Il y a les vérités nécessaires : celles du raisonnement et les vérités contingentes : celles du fait. (p.43) La théorie des mondes possibles est une théorie de la représentation (p.61)

<sup>66</sup> Il cite Husserl qui, dans ses *Recherches logiques*, fait de la conscience le point zéro, l'« origine » des représentations.

<sup>67</sup>Humbolt, *De l'origine des formes grammaticales*, 1827, Ducros, Paris, 1969

*effets affectant ce sujet que nous appellerons désormais processus notionnel idéologique) »* (p.73) En d'autres termes, la proposition matérialiste *la matière est indépendante de l'esprit* n'est pas réversible et ce qui importe c'est ce qui permet de penser la « forme-sujet » comme un effet déterminé d'un procès sans sujet. Mais comment étudier cela dans la discursivité ? D'abord en réaffirmant l'existence de la langue (saussurienne ?) :

La langue apparaît comme la base commune de processus discursifs différenciés. Tout système linguistique est doué d'une relative autonomie qui le soumet à des lois internes. (p.82)

Tout processus discursif s'inscrit dans un rapport idéologique<sup>68</sup> parce que :

... le fonctionnement de la langue induit dans la pensée une illusion (...) il y a séparation, distance ou décalage dans la phrase entre ce qui est pensé avant, ailleurs ou indépendamment et ce qui est contenu dans l'affirmation globale de la phrase. C'est ce que P. Henri nomme *le préconstruit* par opposition à ce qui est construit par l'énoncé. Il s'agit de l'effet discursif lié à l'enchâssement syntaxique. (p.89)

Le développement du discours se fait à l'aide des relatives déterminatives ou explicatives et ces dernières constituent une sorte d'« épiphanie » de la pensée parce qu'elles réalisent vraiment l'articulation entre notions différentes créant ainsi de nouvelles idées.

Le mécanisme de la relative explicative (...) est qu'elle constitue en elle-même (...) une pensée(...) (Elle) intervient comme support de la pensée contenue dans une autre proposition avec relation d'implication entre deux propriétés,...) *effet de soutien* à cette relation pour marquer que c'est elle qui réalise *l'articulation* entre les propositions constituantes. (p.99) (soulignés dans le texte)

On peut donc distinguer deux fonctionnements de l'énonciation :

- ⇒ Les modalités de remplissage des places d'arguments d'un prédicat : l'enchâssement avec les relatives déterminatives (ou appositives)
- ⇒ L'articulation entre énoncés : passage à la discursivité, à l'engendrement du « texte » avec les relatives explicatives.

Les idéologies étant des forces matérielles qui *constituent les individus en sujets*<sup>69</sup>(p.118) il faudrait réussir à faire une théorie non-subjectiviste de la subjectivité. Mais comment relier les trois zones que sont : la subjectivité, la discursivité et la discontinuité science/idéologie ?

Commence alors à se poser le problème de l'acquisition des connaissances :

---

<sup>68</sup> La langue comme instrument de communication est à prendre au sens figuré dans la mesure où cet instrument n'est pas un instrument technique ou scientifique. (p.83) Il ne peut y avoir de codification des échanges linguistiques (voir Macherey, Balibar, Introduction aux *Français fictifs*)

<sup>69</sup> Selon la pensée althusserienne « Le sujet marche tout seul » parce que « L'idéologie interpelle les individus en sujets. » Cet « assujettissement » est masqué par l'illusion d'autonomie constitutive du sujet. Le sujet est cause de soi par « l'effet Münchhausen » accompagné de fantasmes métaphysiques.

Selon Lacan « l'inconscient est le discours de l'Autre. »

Le problème nouveau qui se pose alors est celui de « l'absence, qui pèse lourd, d'une articulation entre idéologie et inconscient. »

- ⇒ si le processus de connaissance est un *procès sans sujet* qui se matérialise sous la forme d'un corps articulé de concepts
- ⇒ et si tout discours fonctionne par rapport à la forme-sujet,

Comment résoudre alors le problème de *l'appropriation subjective des connaissances* ?

*Si les individus-agents agissent toujours dans la forme de sujets, en tant que sujets*<sup>70</sup> et en particulier dans les pratiques discursives, force est d'admettre qu'il n'y a pas de pratique sans sujet.

Tout sujet est constitutivement réputé auteur et responsable de ses actes (de ses conduites et de ses paroles) dans chaque pratique où il s'inscrit comme sujet. (p.196)<sup>71</sup>

Entre recouvrement ou rejet de la forme-sujet, le bon effet doit être celui d'une *dés-identification* c'est-à-dire d'une prise de position non subjective qui s'obtient par un travail de « transformation-déplacement » sur la forme-sujet. Mais paradoxalement cet effet de dés-identification se réalise par un processus subjectif d'appropriation des concepts scientifiques où l'idéologie doit fonctionner à l'envers c'est-à-dire sur et contre elle-même par un « *renversement-remaniement* » du complexe des formations idéologiques et des formations discursives qui s'y trouvent intriquées. Nous ne sommes pas sûre d'avoir bien saisi en quoi consistait ce « renversement-remaniement » mais ce qui nous importe en premier lieu c'est qu'à travers cette démonstration pour le moins alambiquée où le linguiste voudrait se débarrasser du sujet et de la subjectivité, celle-ci réapparaît inévitablement lors de tout processus d'acquisition des connaissances. En second lieu l'auteur en vient à préciser deux points importants par rapport au terme d'« appropriation subjective des connaissances » pour expliquer sa conception de la pédagogie, il s'élève à la fois contre le mythe d'une « pédagogie pure » au sens de pure exhibition-transfert de connaissances, débarrassée de tout présupposé et aussi contre le mythe de la construction des connaissances dans l'activité du sujet (*contre Piaget, répétons que « l'activité » n'est pas la même chose que la « pratique », qui ne peut être la pratique d'un sujet, il n'y a pas à proprement parler de pratique d'un sujet, il y a seulement les sujets de différentes pratiques.*)

Dans les deux cas on confond la pratique de production des connaissances et la pratique de transmission-reproduction de ces connaissances. Tout effet pédagogique s'appuie sur « du sens » préexistant, c'est dire que toute pédagogie suppose *un coup de force* qui fait qu'on ne peut parler du commencement qu'une fois qu'on a commencé. Le rapport d'inégalité ou de décalage entre les connaissances scientifiques (en tant que fonctionnement conceptuel) et l'ignorance (qui (...) n'est pas le vide mais le trop-plein de l'impensé) peut prendre

---

<sup>70</sup> Althusser, *Réponse à John Lewis*, cité par Pêcheux p.196

<sup>71</sup> Mais puisque les individus sont interpellés en sujets parlants par les formations discursives qui représentent dans le langage les formations idéologiques qui leur correspondent (...) cette interpellation suppose nécessairement un dédoublement, constitutif du sujet du discours, en « locuteur-sujet de l'énonciation » qui prend position et d'autre part « le sujet-universel » sujet de la science. Ce dédoublement correspond au rapport entre *préconstruit* (le toujours-déjà là de l'interpellation idéologique) et *articulation* ou effet-transverse (qui constitue le sujet dans son rapport au sens, c'est-à-dire représente dans l'interdiscours ce qui détermine la domination de la forme-sujet)

différentes formes selon la nature de l'appareil scolaire où il se trouve réalisé mais rien ne saurait annuler purement et simplement le décalage.

L'appropriation subjective du concept et la dés-identification qu'elle nécessite s'effectuent (...) à travers une identification-présentification qui met inévitablement en jeu des connivences, des garanties perceptives et notionnelles.(...) Cette identification-présentification repose à la fois sur une mise en scène (fiction réalisante) du concept (...) et, simultanément, sur le retour du « savoir » dans la pensée du sujet sous la forme d'un rappel (...) c'est-à-dire l'effet de soutien produit par l'incise, c'est-à-dire ce que nous avons appelé le « discours-transverse ». L'appropriation des connaissances ne se réalise donc jamais sous la forme d'une déduction à partir de principes premiers (...) mais plutôt (...) comme *une remontée vers les principes*, par un chemin qui se construit pour ainsi dire rétrospectivement. (p.204)<sup>72</sup>

On rejoint un peu le propos de Durkheim développé dans « l'Evolution pédagogique en France » quand il disait: *des connaissances sont nécessairement impliquées dans les formes constitutives de l'entendement*. Ce que Pêcheux exprime ainsi :

...le fonctionnement des éléments logico-linguistiques d'un énoncé dépend des formations discursives dans lesquelles chacun de ces éléments peut prendre un « sens »

D'où l'importance de l'ordre de présentation et d'enchaînement des questions devant les élèves pour leur permettre d'assurer la maîtrise de la pratique de reproduction des connaissances.

Pour conclure nous dirons que ce qui retient dans cette pensée c'est l'exigence ambitieuse de vouloir mêler philosophie, politique, linguistique et pédagogie pour essayer de proposer une théorie matérialiste du langage. Nous avons essayé, quant à nous, de montrer que cela ne fonctionne pas complètement puisque, si l'on doit réintroduire le subjectif dans le processus d'apprentissage, le sujet même « assujetti » intervient en tant que sujet et qu'il faut en tenir compte. Dans l'article d'*Universalis* déjà cité, Pierre Kuentz classe Michel Pêcheux dans la linguistique de l'énonciation et cela nous semble défendable si l'on définit cette linguistique comme voulant rendre compte des faits d'intersection entre phrase et texte c'est-à-dire rendre compte de ces éléments de la langue dont le sens dépend étroitement des conditions du discours. Les conditions du discours peuvent correspondre dans le langage « pêcheusien » *au préconstruit, à l'interdiscours et l'intradiscours, aux formations discursives*. Il cite *Les Vérités de la Palice* comme participant des tentatives pour établir « une nouvelle rhétorique », ce que confirmeraient les réflexions plus tardives de Pêcheux sur les écritures de Borges et de Joyce (écriture à enchâssement ou écriture à dé-liaison) qui le mènent à considérer la langue comme un jeu sur les règles (et non plus seulement un jeu dans les règles)

Tenter de penser la langue comme espace de règles intrinsèquement capables de jeu, comme *jeu sur des règles*, c'est supposer dans la langue un ordre de règles qui n'est ni logique ni

---

<sup>72</sup> Cette explication est suivie d'un exemple grammatical et scientifique (p.205) dont la conclusion est l'insuffisance de la grammaire pour établir le sens: *aucune analyse « grammaticale ou logique portant sur l'énoncé lui-même, ne permet (...) de trancher la question (...) de savoir si nous avons affaire à une construction déterminative ou, au contraire, à une construction explicative-appositive*.



social : c'est faire l'hypothèse que la syntaxe comme espace spécifiquement linguistique n'est ni une machine logique (un système formel, autonome, extérieur au lexical, au sémantique, au pragmatique et à l'énonciatif) ni une construction métalinguistique (réductible à des effets de pouvoir inscrits dans une maîtrise supposée gouverner le discours écrit.) (Pêcheux, 1982)<sup>73</sup>

Ce qui est sûr c'est que le concept d'énonciation est devenu prépondérant dans la linguistique actuelle française et dans l'enseignement de la langue comme de la littérature : nous allons essayer de comprendre pourquoi.

### 3) S'installe alors la curieuse prépondérance de la notion d'énonciation.

Dans les pages qu'il consacre à Husserl (47 à 59) sur la distinction entre expression objective et expression subjective Michel Pêcheux (1975) constatait que la notion d'énonciation se trouvait au centre de la nouvelle configuration et il convoquait aussi bien pour expliquer cela:

Humboldt (La subjectivité devient à la fois le surplus contingent qui déborde le concept et la condition indispensable de l'expression de celui-ci) (p.52)

Saussure (avec la conception saussurienne de l'idée qui ne saurait être autrement que de part en part subjective et individuelle) (p.55)

et Ducrot (la théorie de l'énonciation comme théorie de ce reste inhérent à l'existence du « sujet-parlant » en situation) (p.57)

Il concluait ainsi : *On désigne par énonciation à la fois le fait que le sujet soit le support de son énoncé et l'ensemble des faits subjectifs (contenus psychologiques variés) qui soutendent cet énoncé* et après avoir rappelé l'immense trajet culturel et historique au long duquel s'entrecroisent le fil de l'analytique et celui de la rhétorique, il posait la question suivante :

Qu'est-ce qui peut déterminer cette étrange circularité qui s'effectue sous les apparences d'un développement ? « La question se pose », comme on dit. Essayons d'y répondre. (p.59)

Nous ne prétendons pas nous glisser dans cette réflexion immense mais simplement ramener la notion d'énonciation au penseur qui, nous semble-t-il, lui a donné toute sa valeur et une nouvelle ampleur : Emile Benveniste mais auparavant nous voudrions évaluer un peu la pénétration des théories de l'énonciation dans l'enseignement du français au collège.

Comme nous l'avons déjà signalé, les changements se font obligatoirement quand les épreuves d'un examen sont modifiées : pour le collège il s'est agi de la nouvelle mouture du brevet expérimentée dès les années 1995 et généralisée en 2000. Pour aider les enseignants à s'adapter et à se recycler ont été publiées des brochures d'accompagnement des programmes.

---

<sup>73</sup> In *DRLAV* « Sur la déconstruction des théories linguistiques »

Ainsi nous examinerons attentivement celle concernant l'année de 3<sup>e</sup> puisqu'elle résume et redistribue les savoirs exigibles en français à la fin du Collège<sup>74</sup>. Dès la préface il est bien redit que :

Les exigences et la forme des épreuves modélisent fortement les pratiques des enseignants.

Il est précisé par ailleurs que :

Les documents d'accompagnement ne sont pas les prémices d'une pédagogie officielle ou d'une didactique institutionnelle.

Mais il n'est revendiqué aucun corps de savoirs nouveaux susceptible de former des connaissances qui remettraient en cause les pratiques déjà instituées :

... (Les documents d'accompagnement) proposent des points de repère susceptibles de faciliter la mise en œuvre **des nouveaux aspects** ou **méthodes** inscrits dans les programmes.

Sous cette prudence tactique se glisse en fait un coup de force puisque ce sont bien les pratiques que l'on veut changer sans s'appuyer sur des connaissances reconnues scientifiquement et diffusées clairement. L'ouverture de la brochure se fait cependant sur un chapitre au titre englobant : « Choix théoriques, didactiques et pédagogiques » où le seul choix théorique annoncé est : le discours. Outre la polysémie embarrassante de ce mot déjà largement utilisé (discours direct, indirect, indirect libre et narrativisé) l'ambition affichée semble d'emblée démesurée : le premier objectif de l'enseignement du français est de *donner aux élèves la maîtrise des principales formes de discours*. (BO n°10, 15 octobre 1998) Il s'agit pour le Collège du discours narratif, du descriptif, de l'explicatif et de l'argumentatif. A cela s'ajoute la définition large du discours comme langage (ou parole) :

La définition du discours comme *mise en pratique du langage à l'oral et à l'écrit* conduit à souligner trois aspects de cette réalité qui en déterminent le sens : l'énonciation, l'interaction, et l'usage.

La langue est donc appréhendée dans une approche globale et à travers les conditions concrètes de son utilisation. D'ailleurs est recommandé un enseignement « décloisonné » du français sous forme de séquences didactiques que l'on définit ainsi :

...un mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif sur un ensemble de plusieurs séances.

Les pages 14 et 15 fournissent des exemples concrets de figures de progression dans l'enchaînement des séquences : par succession, par entrecroisement ou par combinaison...

Il est à noter cependant pour l'année de 3<sup>e</sup> une certaine « psychologisation » du programme de français en accord avec l'importance accordée à la subjectivité dans les théories de l'énonciation puisque les trois axes de travail retenus sont : l'argumentation, l'expression de soi et la prise en compte d'autrui.

---

<sup>74</sup> « Accompagnement des programmes de 3<sup>e</sup> » Livret 1, collection Collège 1999, Direction de l'enseignement scolaire, CNDP

Sur le plan de l'analyse de la langue trois niveaux sont distingués puisqu'on parlera désormais :

- ⇒ de « grammaire de phrase » (la grammaire traditionnelle et les acquis de la linguistique structurale),
- ⇒ de « grammaire de texte » (connecteurs, progression thématique et formes de reprise)
- ⇒ et de « grammaire de discours » (énonciation, modalisation, implicite et point de vue)

Il nous semble peu réaliste de vouloir faire écrire davantage les élèves selon des principes rhétoriques annoncés :

...l'écriture individuelle est plus ou moins directement déterminée par la codification culturelle des genres(...) On peut suggérer(...) l'exercice ciblé de pratiques ponctuelles d'écriture destinées à maîtriser telle ou telle compétence spécifique. (p.21)

Et en même temps de renoncer à s'assurer de la maîtrise de la phrase et des différentes parties du discours qui, seules, permettent un retour réflexif sur ce qui est produit. Faire de la phrase *un élément parmi d'autres* nous semble dangereux dans la mesure où l'enthousiasme suscité pour le discours ou le texte, enseignements nouveaux, peut générer des oublis (ou des confusions) très pénalisants pour les élèves. Vouloir faire de ces derniers des « petits linguistes en herbe » tels que le décrit la brochure (p. 28, 29) nous semble un fantasme de didacticien :

Certes l'élève est amené à identifier, mais ce n'est qu'une étape le long d'un itinéraire qui le conduit à observer, à manipuler et à transformer pour analyser, à mettre en relation des phénomènes afin que s'établissent des catégories d'analyse, à interpréter enfin et à comparer les effets de sens...c'est-à-dire, au total, à raisonner. C'est dans cette mesure seulement que la grammaire devient, à l'oral comme à l'écrit, un outil de réception et de production.

Ces procédures ne peuvent avoir une chance de s'instaurer partiellement qu'après un long travail de production d'écrits corrects où les effets de sens sont compris, reproduits et d'une certaine façon choisis dans leur matérialité grammaticale. On ne peut se satisfaire de vouloir installer un regard extérieur de consommateurs/producteurs de textes (tel que le long passage sur les lectures cursives le fait supposer), il s'agit plutôt d'aider à la construction et à l'expression du langage de chacun pour assurer un niveau d'acquisition solide de l'écrit.

*Les Problèmes de Linguistique Générale* (1 :1966, 2 : 1974) d'Emile Benveniste peuvent aider à élaborer une théorie de l'écrit. Son nom est cité page 27 de la brochure en note (24) pour préciser ce que sont l'énoncé ancré et l'énoncé coupé :

L'opposition « ancré »/« coupé » recouvre l'opposition d'E.Benveniste entre « discours » et « récit » ; Elle permet de limiter la polysémie du terme « discours ».

C'est bien à partir de la distinction de deux systèmes différents de « langage écrit » avec en parallèle la mise en évidence de deux systèmes de temporalité qu'on peut, dès la classe de

sixième , développer l'écriture narrative et rendre conscient des jeux qui s'effectuent sur la dualité temporelle :

Les temps du verbe français ne s'emploient pas comme les membres d'un système unique, ils se distribuent en deux systèmes distincts et complémentaires. Chacun d'eux ne comprend qu'une partie des temps du verbe ; tous les deux sont en usage concurrent et demeurent disponibles pour chaque locuteur. Les deux systèmes manifestent deux plans d'énonciation différents, que nous distinguerons comme celui de l'histoire et celui du discours.<sup>75</sup>

On peut également, en utilisant la littérature, faire sentir l'importance de la construction psychique de la personne et pour cela la liaison établie entre cette construction et l'acte d'appropriation de la langue en discours. On peut faire prendre conscience aussi de l'attitude qui consiste à se reporter dans le passé pour pouvoir le raconter en y prenant appui avec un temps de référence (le « *referent-point* » de Weinreich) et ce choix nécessite l'emploi du passé-simple ( ainsi que Barthes l'a caractérisé)<sup>76</sup>. Cette tendance à utiliser l'expressivité dans l'écriture n'est pas sans danger mais elle est productive et lorsqu'elle est menée avec des règles strictes (écriture à contrainte, pastiche, suites de textes etc...)<sup>77</sup> et en utilisant le patrimoine littéraire reconnu<sup>78</sup> elle permet d'atteindre une première réflexion sur le langage tout en prenant la distance nécessaire pour commencer à interroger la langue en vue d'en faire *un outil de réception et de production*. Il serait donc dommage, à notre avis, que ces nouvelles directions de travail soient abandonnées au Collège sans avoir pu bénéficier d'un temps suffisamment long d'expérimentation pour avoir la chance de produire des résultats.

Bien sûr comme le remarque André Collinot (Hatier 1999) on peut toujours trouver des exceptions aux principes mis à jour et raffiner les analyses sur les variations infinies de la langue<sup>79</sup> mais ce qu'a cherché à réaliser Benveniste s'inscrit dans une démarche de

---

<sup>75</sup> PLG 1, « Les relations de temps dans les verbes français », 1959, p.238, tel Gallimard 1990

Sont cités dans le corps de l'article : un extrait de Balzac où l'on voit que le récit romanesque se modèle parfaitement sur le récit historique ; en note une réflexion sur la traduction d'Hemingway, un renvoi au roman de Camus *L'Etranger* et à la présentation qu'en a fait Sartre dans *Situations I* ; l'exemple d'Alain Fournier qui, dans *Le Grand Meaulnes* emploie encore « sans effort l'aoriste aux 1eres personnes du singulier et du pluriel » ; dans l'article précédent « Structure des relations de personne dans le verbe », 1946 on trouve dans le corps de l'article une réflexion sur Rimbaud (p.230) : « ...le « *Je est un autre* » de Rimbaud fournit l'expression typique de ce qui est proprement l'« aliénation » mentale, où le moi est dépossédé de son identité constitutive. » Ces quelques exemples montrent bien que la réflexion de Benveniste s'appuie constamment sur la littérature aussi bien pour des remarques grammaticales que pour d'autres plus psychologiques : ce qui, pour un professeur de français, ne saurait être indifférent.

<sup>76</sup> « La linguistique de Benveniste rend possible une réflexion sur la littérature. Quels sont les enjeux de cette réflexion alors que certaines de ses analyses ou concepts sont présents dans les études universitaires, étaient présents dans les programmes du collège de 1996, qui ont cherché à introduire une grammaire de discours ? Pourtant cette réforme en demi-teintes a rapidement avorté : l'opposition discours/récit est très vite laissée de côté... » Colloque *Benveniste et la littérature*, Bayonne, les 2 et 3 avril 2013, argumentaire d'introduction présenté par Sandrine Larraburu-Bédouret.

<sup>77</sup> Comme Charles Bally l'a montré les moyens d'expression dans le langage naturel sont une résultante de tous les fonds littéraires (ou religieux) l'expressivité consiste le plus souvent à manier des éléments prêts à l'emploi comme une « rhétorique restreinte ».

<sup>78</sup> Garant de tout dérapage et suffisamment distant dans le temps pour provoquer un effet de détachement, à l'encontre de tentatives hasardeuses cf l'étude d'Agatha Kristoff origine de polémiques inutiles car in fine c'est sur la forme que nous devons travailler avant tout, le contenu littéraire est affaire de philosophie.

<sup>79</sup> Ainsi Marcel Vuillaume a mis à jour des « dénivelés énonciatifs » dans *Grammaire temporelle des récits*, Minuit, 1990

« linguistique générale »<sup>80</sup>, synthèse, avons-nous déjà dit, entre Meillet et Saussure, pour une linguistique de l'appropriation de la langue en langage. Nous allons donc relire Benveniste dans cette optique :

### Problèmes de Linguistique Générale 1 et 2 et théorie de l'énonciation

Le titre est déjà en lui-même un programme ambitieux mais il faut préciser que les deux volumes édités pour le premier en 1966 et pour le second en 1974 ne proposent aucune théorie linguistique achevée ni ne condensent dans un ordre logique et pédagogique un corpus de cours universitaires comme c'est le cas pour le CLG. Ils regroupent des articles déjà publiés dans diverses revues et à divers dates :

- ⇒ de 1939 pour le plus ancien publié dans *Acta linguistica*, n°1 à Copenhague: « Nature du signe linguistique »
- ⇒ à 1970 pour le plus récent : « L'Appareil formel de l'énonciation » publié dans *Langages*, n°17, 5<sup>e</sup> année, Paris)
- ⇒ ainsi que deux entretiens et deux textes de discours.

Cependant la réorganisation en six parties reprise à l'identique dans les deux ouvrages donne une impression d'unité et une idée précise des thématiques autour desquelles s'est organisée la pensée du chercheur, nous les énumérons ci-dessous :

- ⇒ Transformations de la linguistique : ces deux chapitres essaient de faire un bilan des évolutions qui se sont produites dans les recherches sur la théorie du langage au cours de tout le XX<sup>e</sup> siècle (de Saussure au structuralisme pour simplifier)
- ⇒ La Communication est le *problème central* de la linguistique, dit Benveniste dans l'avant-propos du premier volume. C'est dans ces deux chapitres que se rangent des articles célèbres comme : « Remarques sur la fonction du langage dans la découverte freudienne », 1956 et « L'Appareil formel de l'énonciation » 1970
- ⇒ Structures et analyse et Fonctions syntaxiques : ces deux parties contiennent des articles à coloration plus traditionnellement « grammaticale » où cependant *les relations de la forme et du sens sont mises en rapport avec les niveaux de l'analyse*. (avant-propos)
- ⇒ L'homme dans la langue : *c'est l'empreinte de l'homme dans le langage* (avant-propos) cette partie contient ce qui fait le détail de la théorie de l'énonciation proposée avec en particulier l'article de 1959 dont nous avons parlé : « Les relations de temps dans le verbe français » ainsi que « De la subjectivité dans le langage », 1958 et le deuxième volume contient le texte d'un exposé prononcé à Neuchâtel en 1966 pour l'ouverture d'un Congrès de philosophie : « La forme et le sens dans le langage »

---

<sup>80</sup> Christine Copy (Colloque de Bayonne déjà cité) fait remarquer que la dichotomie histoire/discours fonctionne en anglais bien que le *preterit* soit le même temps en discours et en histoire : il s'agit bien de deux systèmes énonciatifs différents que Benveniste a mis en évidence.

⇒ Lexique et culture : comme leur nom l'indique ces deux chapitres contiennent des articles sur divers sujets.

Le plan de l'œuvre montre l'étendue des recherches ainsi que leur diversité, l'acception de l'adjectif « générale » serait alors plutôt du côté de Meillet et de son ambition encyclopédique que du côté de Saussure et de sa volonté synthétique. Le travail de Benveniste est par ailleurs très vaste.<sup>81</sup> Mais nous essaierons de privilégier les articles qui se situent dans la lignée de Saussure ou dans son dépassement sans viser à l'impossible exhaustivité. Une des premières remarques à faire<sup>82</sup> est que les travaux de Benveniste situent l'énonciation dans la langue. En effet le discours ne saurait être analysé que par rapport au système de la langue et donc toute maîtrise postulée du discours ne peut s'acquérir que par une appropriation suffisante du domaine de la langue :

Elle fournit l'instrument linguistique qui assure le double fonctionnement, subjectif et référentiel, du discours. (PLG II, p.99)

Selon Benveniste le discours est un *fonctionnement* c'est-à-dire un processus dynamique et il assume la fonction référentielle tout en installant l'individu parlant au cœur du dispositif. Cette double disponibilité il la tient de la langue dont le système comporte des formes disponibles qui serviront de points d'accroche du sujet parlant et de sa référence au monde. L'énonciation est le moyen d'instrumenter la langue, d'en faire un appareil formel apte à rendre compte de la subjectivité et de la visée référentielle. C'est ainsi que Benveniste expose son projet :

Nous tentons d'esquisser, à l'intérieur de la langue, les caractères formels de l'énonciation à partir de la manifestation individuelle qu'elle actualise. (ibidem, p.81)

L'énonciation, dit A.Collinot, est posée comme « un observatoire », elle offre une instrumentation qui permet d'analyser et de comprendre le fonctionnement du discours dans la diversité de ses manifestations individuelles. Les discours étant marqués par des formes linguistiques récurrentes et observables sont par conséquent analysables sur le plan de la langue et si les discours sont intelligibles c'est parce que les énoncés qui les constituent sont porteurs des marques d'une énonciation construite en langue : l'énonciation convertit la langue en mode sémantique de signifiante. Ce pouvoir signifiant de la langue ordonne le discours en rendant possible l'émergence dans le fil du discours, d'un sujet apte à se représenter lui-même dans son rapport à l'autre et au monde. Faut-il aller jusqu'à dire que *ce que le monde signifie c'est ce qu'il signifie pour un sujet constitué par un acte d'énonciation manifesté dans un discours* ? Cela nous semble très exagéré sinon à rajouter « ce qu'il signifie

---

<sup>81</sup> On peut citer *Le Vocabulaire des institutions Européennes*, Milner dans l'article sur Benveniste *Universalis* prétend que ce travail est une tentative pour pénétrer l'inconscient indo-européen.

Des articles spécialisés et difficiles d'accès qui n'ont pas été regroupés

Les derniers cours publication de manuscrits de la BNF

Le manuscrit Baudelaire

Une œuvre si vaste se prête à tous les emprunts (chacun peut y faire son marché) et le mystère des dernières publications permet comme pour Saussure d'opposer le vrai Benveniste ou le vrai discours par rapport aux déformations précédentes

<sup>82</sup> Nous utilisons la présentation d'André Collinot (Hatier, 1999, ouvrage déjà cité) dans les p.165 à 197

pour ce sujet particulier », les cas de mégalomanie existent bien sûr mais plus encore les impossibilités à s'exprimer, à se situer dans le monde et à se représenter pour exister un peu. Le texte de Benveniste étant lui-même un discours : il est normal qu'il soit soumis à des interprétations diverses puisque *le sens échappe à toute maîtrise communicationnelle* (A.Collinot, p.171) néanmoins nous allons nous autoriser de notre lecture et de notre expérience pour tenter notre propre interprétation. Nous avons dit pour commencer que Benveniste ne proposait aucune théorie définitive de l'énonciation, on ne peut donc lui faire grief d'aucune « erreur » chacun reste libre de sa propre interprétation dans les limites du texte disponible et chacun est responsable des applications de ces notions (en « instrument théorisé » ou « théorie instrumentalisée ») Cette optique se confirme lorsqu'on lit l'article de 1970, le plus récent donc celui qui synthétise la pensée de Benveniste sur la question de l'énonciation et en offre la dernière version, on est frappé par l'extrême prudence manifestée dans le premier paragraphe avec force expressions de modalisation des propos (que nous soulignons) par exemple :

Toutes nos descriptions linguistiques consacrent une place souvent importante à l' « emploi des formes ». Ce qu'on entend par là est un ensemble de règles fixant les conditions syntactiques dans lesquelles les formes **peuvent ou doivent** normalement apparaître **pour autant qu'**elles relèvent d'un paradigme qui recense les choix possibles. Ces règles d'emploi sont articulées à des règles de formation préalablement indiquées, de manière à établir une **certaine** corrélation entre les variations morphologiques et les latitudes combinatoires des signes (...) **Il semble** que, les choix étant limités de part et d'autre, on obtienne ainsi un inventaire qui **pourrait être, théoriquement**, exhaustif des emplois comme des formes, et en conséquence une image **au moins approximative** de la langue en emploi. (p.79)

Certes le discours utilise les formes de la langue mais *ce sont en réalité des mondes différents, et il peut être utile d'insister sur cette différence, qui implique une autre manière de voir les mêmes choses, une autre manière de les décrire et de les interpréter.*

Les descriptions de formes se sont multipliées que ce soient chez les structuralistes ou les générativistes mais *tout autre chose est l'emploi de la langue.* Il s'agit d'un phénomène total et constant qui affecte la langue entière<sup>83</sup>. C'est l'acte même de produire un énoncé qui compte et non le texte de l'énoncé :

**La relation du locuteur à la langue** détermine les caractères linguistiques de l'énonciation.

On a l'impression d'une conception psychique (un peu mystique) de l'acte de langage mais c'est pour mieux affirmer qu'il s'agit de remonter de la manifestation individuelle actualisée dans l'énonciation aux caractères formels de cette énonciation inscrits à l'intérieur de la langue. Par rapport à la langue, il faut d'abord qu'ait eu lieu «*un procès d'appropriation* ». Benveniste ne parle pas explicitement de l'écriture sinon allusivement (PLG, 2, p.50) :

De l'écriture, nous ne dirons rien ici, réservant pour un examen particulier ce problème difficile.

---

<sup>83</sup> « La difficulté est de saisir ce grand phénomène si banal qu'il semble se confondre avec la langue même, si nécessaire qu'il échappe à la vue. »

Mais il nous semble que ce procès d'appropriation tel qu'il est décrit ne peut se réaliser que dans l'écriture et que les réflexions du linguiste sont proches de celles d'un écrivain, nous en citons quelques unes (et nous soulignons) :

Le locuteur implante l'autre en face de lui **quel que soit le degré de présence** qu'il attribue à cet autre.

...chaque instance de discours constitue un centre de référence interne. Cette situation va se manifester par **le jeu de formes spécifiques** dont la fonction est de **mettre le locuteur en relation constante et nécessaire avec son énonciation**. (p.82)

Ce qui caractérise l'énonciation est l'accentuation de **la relation discursive au partenaire** que celui-ci soit **réel ou imaginé, individuel ou collectif**.

Le monologue est un dialogue intériorisé, formulé en « **langage intérieur** » entre un moi locuteur et un moi écouteur. (p.85)

Face aux concepts se posent alors des *individus linguistiques* dans une temporalité toujours produite par l'énonciation. C'est dire que l'énonciation, véritable *phénomène psycho-social à fonctionnement linguistique*, a des répercussions aussi bien sur la base des relations sociales où avec la communion phatique elle permet, entre autres, *la grégarité conviviale (...) du bavardage ordinaire* que sur les effets de la culture littéraire qui se meut sur la réversibilité de deux plans (écriture-lecture) puisque selon la célèbre formule :

...l'écrivain s'énonce en écrivant et, à l'intérieur de son écriture, il fait des individus s'énoncer. (p.88) <sup>84</sup>

L'article de 1970 donne néanmoins l'impression d'un certain aboutissement en déterminant la notion d'énonciation comme un sous-système de la langue (énoncé ancré ou coupé, jeu des temps, deixis et modalisation) destiné à s'imposer et à se développer ultérieurement, avons-nous déjà dit. Cependant si on reprend la communication de 1966 sur « La forme et le sens dans le langage » on s'aperçoit que des problèmes persistent et qu'ils sont loin d'être résolus même au prix de contradictions patentes mais le linguiste a décidé de ne pas esquiver la notion de sens du langage<sup>85</sup> et de l'assumer face aux philosophes. Au cours du débat qui suit son intervention la problématique de la phrase revient avec insistance dans

---

<sup>84</sup> Barthes a écrit un article repris dans « *Le Bruissement de la langue* » : « Pourquoi j'aime Benveniste ? » (1974)

<sup>85</sup> Comme le font les logiciens de l'école de Carnap et de Quine : « ...dans leur préoccupation de rigueur, ils ont écarté toute tentative de définition directe de la signification ; pour ne pas tomber dans le psychologisme, ils ont remplacé l'analyse de la signification par le critère objectif d'acceptabilité ( l'intension)(...) Quine n'opère pas directement avec le concept de signification. Utilisant un procédé logique qui a servi autrefois à Russell à définir le nombre, il substitue à la signification le rapport de *même signification*. la signification est donc identique à la synonymie. (...)Que la langue signifie, cela veut dire que la signification (...) c'est son être même ; si elle n'était pas cela, elle ne serait rien. » (PLG 2, p.218, 219)



les questions posées au linguiste<sup>86</sup>. Puisque les *mots, instruments de l'expression sémantique, sont, matériellement, les « signes » du répertoire sémiotique* et que *la conversion de la pensée en discours est assujettie à la structure formelle de l'idiome considéré* où se classe exactement la phrase (et le syntagme) ? Benveniste pour répondre au philosophe Paul Ricoeur qui le ramenait vers Meillet en l'éloignant de Saussure, se prononce pour mettre à part le mécanisme grammatical c'est-à-dire ni dans le sémantique ni dans le sémiotique :

Ce qui relève de la nécessité idiomatique, du mécanisme grammatical est quelque chose de distinct, qui appartient à la structure formelle de la langue et reste en dehors du sémantique et du sémiotique, n'étant pas à **proprement parler** de la signification. (p.238) (nous soulignons)

Mise à part la modalisation restrictive qui dénote encore une certaine prudence et laisse quelque ouverture, cette déclaration va à l'encontre de toute la littérature en particulier celle de la 2<sup>e</sup> moitié du XIX<sup>e</sup> siècle dont nous avons déjà parlé et elle est difficilement compréhensible dans la démarche même du linguiste. Pourtant il persistera en 1969 dans « Sémiologie de la langue » :

Saussure n'a pas ignoré la phrase, mais visiblement elle lui créait une grave difficulté et il l'a renvoyée à la « parole »<sup>87</sup>, ce qui ne résout rien ; il s'agit justement de savoir si et comment du

---

<sup>86</sup> Que ce soit M.Gochet qui, se servant de l'anglais fait la différence entre phrase (sentence) et énoncé (statement) et remarque : *...la phrase a une disponibilité qui la fait beaucoup ressembler au mot et semble relever non pas du sémantique mais du sémiotique (etc)*

Ou M.Perelman qui propose une triple division : *...un philosophe qui vous écoute pense à l'histoire de sa propre discipline, qui a élaboré progressivement une distinction entre syntaxe, sémantique et pragmatique, l'ensemble étant appelé sémiotique (...) La syntaxe (...) comprend aussi tous les signes utilisés dans la langue et pas seulement leur concaténation et les rapports entre ces signes. Elle est à la fois une espèce de vocabulaire et l'ensemble des règles de grammaire...*

Ou M.JC Piguët qui poursuit : *La sémantique présupposerait une méthode globale d'appréhension du sens. Par opposition, la méthode ou la direction de l'esprit requise dans la sémiotique serait de composition ou de décomposition, donc analytique et non globale. Ma question est dès lors la suivante : comment ces deux méthodes s'allient-elles à l'intérieur de la linguistique ?*

Et finalement Paul Ricoeur qui pousse le raisonnement jusqu'à ses limites ultimes : « La double linguistique de M.Benveniste permet de reprendre le problème à nouveaux frais ; son concept de sémantique permet de rétablir une série de médiations entre le monde clos des signes, dans une sémiotique, et la prise que notre langage a sur le réel en tant que sémantique. Cette distinction du sémantique et du sémiotique va beaucoup plus loin que la dichotomie saussurienne de la langue et de la parole. M.Benveniste retrouve ainsi le problème déjà aperçu par Meillet lorsqu'il distinguait l'immanence et la transcendance de la langue, c'est-à-dire les rapports internes à la langue et son dépassement vers quelque chose d'autre (...) dans la perspective que (M.Benveniste) a ouverte, ne faudrait-il pas prolonger la dualité de la sémiotique et de la sémantique jusque dans l'ordre syntagmatique ? N'y a-t-il pas d'une part les syntagmes qui sont chaque instance de discours, chaque fois circonstanciels et référés à une situation et à un locuteur singulier, et d'autre part une « grammaire » qui permet de traiter comme une production auto-normée la création d'un nombre infini de phrase (...) Accepteriez-vous de parler d'une sémiotique et d'une sémantique de la phrase ? »

<sup>87</sup> Benveniste est incomplet dans son recours à Saussure puisqu'il cite :

- ⇒ la p.148 du *CLG* « Mais d'abord jusqu'à quel point la phrase appartient-elle à la langue (voir p.172) ? Si elle relève de la parole, elle ne saurait passer pour l'unité linguistique. »
- ⇒ la p.172 « « La phrase est le type même du syntagme. Mais elle appartient à la parole, non à la langue. »

Mais il ne cite pas ce qui remet en question ce classement tranché :

- ⇒ la p.173 « Mais il faut reconnaître que dans le domaine du syntagme il n'y a pas de limite tranchée entre le fait de langue, marque de l'usage collectif, et le fait de parole, qui dépend de la liberté individuelle. Dans une foule de cas, il est difficile de classer une combinaison d'unités, parce que l'un et l'autre facteurs ont concouru à la produire, et dans des proportions qu'il est impossible de déterminer. »

signe on peut passer à la « parole ». En réalité le monde du signe est clos. Du signe à la phrase il n'y a pas transition, ni par syntagmation, ni autrement. Un hiatus les sépare. (PLG 2, p.65)

Cette déclaration nous semble en contradiction avec la théorie de l'énonciation qu'il a élaborée puisque l'énonciation, située à la fois dans la langue et dans le discours, est le lieu où se réalise la signification et elle se réalise par les formes disponibles dans la langue qui serviront de point d'accroche au vouloir dire or ces formes disponibles ne peuvent être des mots épars à assembler comme un puzzle, ce sont bien évidemment des syntagmes, des phrases toutes faites (du préconstruit) qui, moyennant quelques adaptations contextuelles viendront permettre l'expression personnelle. Mais avant de détailler les problèmes que pose cette exclusion de la grammaire nous voudrions parler de la subjectivité postulée par l'énonciation et de la position « transcendante » du JE qui a été l'objet de critiques et qui rejoint un peu la même problématique : entre le sujet linguistique de l'énonciation et le sujet universel de la langue quel rapport au final peut s'instaurer ?

André Collinot, 1999 décrit l'énonciation, avons-nous déjà dit, comme :

...un essai de théorisation de la langue à partir de la notion de subjectivité : (...) le langage est constitutif du sujet parlant. Toutefois Benveniste ne problématise point cette notion de sujet ; il en reste au flou terminologique. (p.185)

S'appuyant sur les analyses philosophiques de Paul Ricoeur (*Soi-même comme un autre*, Seuil, 1990) il dénonce ce *sujet voyageur* qui peut changer théoriquement à chaque énonciation et qui, par manque d'ancrage, n'a pas d'identité. Ce sujet fabulateur dont le *discours est appel et recours* s'accroche à l'instance d'un moi imaginaire pour s'historiciser en (une) histoire incomplète. Pourtant le linguiste a consacré très tôt deux articles importants à la subjectivisation : en 1956 et en 1958 et l'on peut dire qu'il porte un regard neuf sur ce processus. Il semble d'abord critique envers les théories freudiennes qu'il qualifie par des GN négatifs par exemple : *l'exégèse analytique du processus morbide, une démarche entièrement régressive, un discours où (le sujet) se pose désespérément, celui qui parle de lui-même (...) s'historicise dans cette histoire incomplète et falsifiée*. Freud dans son recours constant aux origines projette ce qu'on pourrait appeler une chronologie du psychisme humain : *est-ce légitime ?* se demande le linguiste. Toute la psychanalyse est fondée sur la théorie du symbole or le langage n'est que symbolique et se réalise nécessairement dans une langue mais c'est là qu'apparaît une différence fondamentale :

... c'est que (le symbolisme linguistique) est appris, il est coextensif à l'acquisition que l'homme fait du monde et de l'intelligence, avec lesquels il finit par s'unifier. (...) (Ce symbolisme) se laisse seulement constater, non justifier (...) Infra-linguistique, (la symbolique linguistique) a sa source dans une région plus profonde que celle où l'éducation installe le mécanisme linguistique.<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> Daniel Delas le reprend dans un article (Saussure, Benveniste et la littérature, *Langages* n°159, 2005) « ... ceux qui croient que l'inconscient a un langage susceptible de « produire » le texte, voire de ceux qui croient que la langue parle d'elle-même pour peu qu'on l'écoute. Or, comme Benveniste le notera un demi-siècle plus tard, il n'y a pas de connexion vécue entre la logique onirique et la logique d'une langue réelle. » p.59

Il n'y a donc pas de « connexion vécue » entre la logique onirique et la logique d'une langue réelle. Mettant en question le dogme de l'arbitraire du signe (pour le sujet parlant dans la réalisation de son énoncé) Benveniste pose ou instancie le sujet dans la dynamique du discours. Dans le deuxième article « De la Subjectivité dans le langage », (1958, paru dans le « *Journal de psychologie* ») il redit toute l'importance du langage<sup>89</sup> pour la formation du sujet :

La subjectivité (...) est la capacité du locuteur à se poser comme sujet (p.259)

C'est une propriété fondamentale du langage et elle se définit comme :

L'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues et qui assure la permanence de la conscience. Or nous tenons que cette « subjectivité » qu'on la pose en phénoménologie ou en psychologie, comme on voudra, n'est que l'émergence dans l'être d'une propriété fondamentale du langage. Est « ego » qui **dit** « ego ». Nous trouvons là le fondement de la « subjectivité », qui se détermine par le statut linguistique de la « personne. La conscience de soi n'est possible que si elle s'éprouve par contraste, par (...) polarité des personnes (p.260) (souligné dans le texte)

Dans la lignée de Hegel<sup>90</sup> et de la philosophie husserlienne, la notion idéaliste de « conscience » est réaffirmée comme nécessaire au développement du langage et à la formation de la personne.<sup>91</sup> Sans nous prononcer sur les idées philosophiques qui ne sont pas de notre compétence, il n'en reste pas moins que pour l'enseignement et pour la relation éducative au sens large on ne peut se passer de la notion de sujet (parlant ou agissant) sujet toujours en construction ni de la notion de conscience (individuelle ou collective) car c'est l'idée de responsabilité qui est en jeu et au-delà la possibilité de la vie sociale et politique donc de la démocratie. La langue est forcément sociale puisqu'elle est une construction collective quelle que soit la définition retenue ; le langage ne l'est pas forcément ainsi que le prouvent les troubles nombreux et divers auxquels son apprentissage peut donner lieu, troubles qui atteignent au premier chef et matériellement le sujet parlant dans son individualité et sa possibilité d'existence autonome. A partir des deux articles destinés au grand public<sup>92</sup> Daniel Delas fait remarquer *la netteté et l'audace* de la pensée de Benveniste

---

<sup>89</sup> Il le différencie du discours qu'il rapproche alors de la parole (objet, instrument) le langage devient un processus créateur de la personne (Quid de la langue ?)

<sup>90</sup> JC Milner (cité par D.Delas, *ibid*) rappelle les cours d'Alexandre Kojève sur Hegel, cours donnés à l'EPHE où Benveniste enseignait. Il parle donc de *la forte culture marxienne de Benveniste* et s'étonne de son retrait du politique par la suite. Il oublie de préciser sa perte d'emploi sous l'occupation, la destruction de ses archives et son refuge en Suisse : ce qui peut expliquer son choix ultérieur de discrétion et de retrait. 68 a-t-il été, pour lui, (un) changement ? (demande D.Delas) « On peut le penser car ses propos saluent très nettement la fin d'une époque et le début d'une autre » (*voir le PLG 2, p.27*) On peut dire, pour aller vite, que si les structures ne descendent pas dans la rue, l'énonciation, d'une certaine façon, y est descendue.

<sup>91</sup> « Quand on a séparé la langue de la faculté de langage on a séparé ce qui est social de ce qui est individuel, ce qui est essentiel de ce qui est plus ou moins accidentel. » (Saussure et Constantin, 2005, p.87) cité par Anne-Gaëlle Toutain dans son étude finale des relations entre la linguistique et la psychanalyse : « Saussure et Manier, le double comme essence de la structure psychotique » p.5865 et sq

<sup>92</sup> Deux entretiens avec des journalistes « de gauche » : Pierre Daix dans l'hebdomadaire dirigée par Aragon *Les Lettres françaises*, n°1242, juillet 1968 et Guy Dumur dans le supplément littéraire mensuel de l'hebdomadaire « nouvelle gauche » *Le Nouvel observateur*, n°210 bis, (décembre 1968) repris l'un et l'autre dans *PLG 2*

dans son contact avec le public non-spécialisé par un engagement où il se démarque aussi bien du mouvement structuraliste que de Chomsky :

Tout homme invente sa langue et il l'invente toute sa vie (...) Chaque locuteur fabrique sa langue. Comment la fabrique-t-il ? C'est une question essentielle, car elle domine le problème de l'acquisition du langage (...) à partir du moment où il s'agit de l'homme parlant, la pensée est reine, et l'homme est tout entier dans son vouloir parler, il est sa capacité de parole. (PLG 2, p.18, 19)

En posant le langage comme un double processus dynamique où l'individu construit à partir de la langue à la fois sa référence objective au monde partagé et sa position subjective face à ce monde, Benveniste assume un engagement politique de la linguistique en faveur du sens.

Mais qu'est-ce que c'est que le sens et comment s'organise-t-il ? demande alors le linguiste (p.20) et quels sont les rapports du sens et de la signification

Trois traits peuvent résumer ce qui caractérise l'acte d'énonciation :

- ⇒ C'est un acte singulier qui n'a lieu qu'une fois<sup>93</sup>. Il y a autant d'actes d'énonciation qu'il y a de situations d'énonciation.
- ⇒ C'est un acte individuel qui met en cause la relation du sujet à la langue sur le double plan psychosociologique et linguistique.
- ⇒ L'acte d'énonciation se veut intentionnel et porteur d'un sens (l'intenté)

Or selon la psychanalyse (doublée des théories anthropologiques sur la primauté du symbolique archaïque) *le sens échappe à toute maîtrise communicationnelle*. La possibilité même du cogito <sup>94</sup> se trouve ainsi contestée et donc la possibilité de dégager un sens. Pourtant Benveniste a défendu la phrase classique dans la lignée de la Grammaire générale avec ses catégories logiques et la possibilité de produire une pensée personnelle (cf « Catégories de pensée, catégories de langue », 1958).

La forme linguistique est donc non seulement la condition de transmission, mais d'abord la condition de réalisation de la pensée. (PLG 1, p.64)

Comme Durkheim avant lui, il constate que les catégories aristotéliennes remplissent un rôle de « médiatrices » entre la pensée et la langue<sup>95</sup>. Il rappelle que la langue grecque a fait de « l'être » une notion objectivable que la réflexion philosophique pouvait manier, analyser. Sans privilégier aucune langue mais en rappelant que l'essor de la pensée est liée à de nombreux facteurs externes (les capacités des hommes, les conditions générales de la culture, l'organisation de la société) il réaffirme néanmoins l'importance de la langue :

---

<sup>93</sup> L'énonciation nous semble proche de ce que Saussure appelle *l'identité synchronique* (CLG, p.150 à 154) et il pose la question : « qu'est-ce qu'une réalité synchronique ? » à cela il répond : « La notion d'identité se confond avec la notion de valeur et réciproquement. »

<sup>94</sup> Dans le sens de la grammaire Générale : la proposition est l'énonciation d'un jugement (concevoir, juger et raisonner)

<sup>95</sup> « Il est certain que le parfait ne s'insère pas dans le système temporel du grec et reste à part, indiquant, selon le cas, un mode de la temporalité ou une manière d'être du sujet. » (p.69)

Mais la possibilité de la pensée est liée à la faculté de langage, car la langue est une structure informée de signification, et penser, c'est manier les signes de la langue. (PLG I, p.74)

Après une période de développements dynamiques et ambitieux, les linguistes sont amenés à faire un premier bilan : si Saussure a pu être pris comme un garant de scientificité dans le développement d'un certain positivisme linguistique, à partir du moment où on redonne toute son importance au sujet parlant (peu après la seconde guerre mondiale) on risque de se perdre dans divers processus psycho-sociaux sans obtenir de résultat :

Or le cogito présente le paradoxe d'être (...) la formalisation la meilleure possible de l'unité du sujet, pris certes dans le leurre de la maîtrise du savoir mais hors de tout psychologisme.<sup>96</sup>

. Christian Puech<sup>97</sup> dit que la rigueur de Benveniste n'échappe pas tout à fait à une sorte de *dérive océanique* qui conduit à envisager la possibilité d'une anthropologie sémiologique généralisée. En effet à partir des années soixante Benveniste réfléchit plus particulièrement à la sémiologie de la langue<sup>98</sup> mais il est amené peu à peu à opérer des distinctions entre deux domaines liés mais séparés :

---

<sup>96</sup> Anne Radzinski in *Langages* n°77, 1985, « Le Sujet dans la langue », Lacan/Saussure : les contours théoriques d'une rencontre, p.117 à124, nous essayons de résumer la teneur de cet article :

A partir des années cinquante, le retour de la *question de l'homme pris dans la catégorie du sujet* va donner au CLG un rôle d'« antidote » scientifique contre les conceptions philosophiques du sujet, toujours « entachées » de métaphysique et contre « le physiologisme » substantialiste qu'ont instauré les études psychiatriques. Lacan a donc entrepris la réélaboration d'un statut réellement autre du sujet : *sujet scindé du désir, sujet de l'inconscient* avec la déconstruction du cogito cartésien à partir du point de vue saussurien sur la langue en démontrant le caractère illusoire de la consistance du sujet cartésien. Il est à noter que la rupture théorique opérée aussi bien par Saussure que par Lacan se concrétisera dans une pédagogie renouvelée par la parole, phase nécessaire à l'élaboration de la nouveauté conceptuelle, mais qui échappe de facto à la clôture et systématisation de l'écrit et donc rend la critique difficile parce que toujours à la recherche de la « vraie pensée ». Avec la théorie saussurienne de la langue la plénitude du sens est dissoute et le subjectivisme mis hors du champ de la linguistique scientifique. On aboutit à une théorie « lacano-saussurienne » qui postule qu'on doit penser le langage hors de toute problématique de l'expressivité et hors d'une problématique métaphysique du sens originel. Pour Saussure comme pour Lacan, le sens n'est que l'inévitable *manque à gagner* qui s'impose chaque fois qu'il y a du jeu dans les rouages d'un système. Entre le sujet plein de l'humanisme et la mort du sujet du matérialisme, Lacan produit le sujet scindé de l'analyse, écarte la figure de la maîtrise et instaure « le signifiant majeur » qui exclut la figure de l'autre. Bref le principe de plaisir doit se soumettre au principe de réalité. Si nous avons bien compris on peut faire un parallèle entre :

- ⇒ L'articulation du sujet au réel ne peut se faire que par son insertion dans l'instance symbolique. (Lacan)
- ⇒ La fonction structurante du signifiant est concomitante à la valeur différentielle de la langue (Saussure)

La question du « sujet de l'énonciation » (postérieure à Benveniste) serait la continuation de ces orientations...

<sup>97</sup> In *Langages* n°107, 1992 « La vie sémiologique » C.Puech décrit la sémiotique soit

- ⇒ comme une *aventure sémiologique* » telle celle de Barthes : projection cartographique et psychologique qui doit (limiter son territoire) et (plonger dans les profondeurs de l'autre)
- ⇒ ou comme une entreprise de totalisation *Une science fondamentale et totalisante susceptible de rendre compte de la totalité du champ culturel.* »
- ⇒ Que l'on peut au final ramener à un moyen de s'orienter dans l'épistémé contemporaine avec une perspective encyclopédique (Jakobson)
- ⇒ ou (nous ajoutons) pour Umberto Eco un moyen de critique politique : *La semiotica come teoria dei codici e teoria delle produzioni segnica costituisce anche una forma di critica sociale e quindi una delle forme della prassi*

<sup>98</sup> « Sémiologie de la langue », 1969 constitue son avancée la plus poussée dans la direction d'une « culturologie » avec la notion de « métasémiologie » ou sémiologie de deuxième génération.

Je suis tenté, c'est ce que j'essaie de faire en ce moment d'élaborer, d'introduire des distinctions. On a raisonné avec la notion de sens comme avec une notion cohérente, opérant uniquement à l'intérieur de la langue. Je pose en fait qu'il y a deux domaines ou deux modalités de sens, que je distingue respectivement comme sémiotique et sémantique. Le signe saussurien est en réalité l'unité sémiotique, c'est-à-dire l'unité pourvue de sens. Est reconnu ce qui a un sens (...) La sémantique, c'est le « sens » résultant de l'enchaînement, de l'appropriation à la circonstance et de l'adaptation des différents signes entre eux. Ça c'est absolument imprévisible. C'est l'ouverture vers le monde. Tandis que le sémiotique, c'est le sens renfermé sur lui-même et contenu en quelque sorte en lui-même (...) Le niveau sémantique (...) il faut comprendre et distinguer. (PLG 2, p.21)<sup>99</sup>

Ce qui ne résout rien mais permet de séparer deux niveaux distincts et de sauver ce qu'il appelle le système de *double signification*<sup>100</sup>. Le sémiotique doit être « reconnu » et la sémantique doit être « compris » pour qu'il puisse y avoir une structure de dialogue où le « non-Je » soit un sujet entendant.<sup>101</sup> Mais le problème de la communication du sens reste posé. Le sens ne relèverait pas d'une approche linguistique mais idéologique puisque les valeurs sont dans la langue et que le monde du signe est clos : du signe à la phrase il n'y a pas de transition et la signification reste donc limitée dans le discours.

Pourtant il nous semble que Benveniste, en pointant le fait que la *communication interlocutive est une co-énonciation non coïncidente* (A.Collinot, p.169) réintroduit dans le langage une distance réflexive et une précaution éthique, (presque un besoin de silence) que l'optimisme des interactionnistes, le spontanéisme de l'oral ou l'innéisme cognitiviste avaient eu tendance à trop recouvrir. Et cette non-coïncidence, cette lacune dans la communication ouvre la représentation au lieu de la fermer et en l'ouvrant elle la contraint à se renouveler et

---

<sup>99</sup> Nous ferons remarquer brièvement que cette distinction est inverse de celle prônée dans la lignée de Hjelmslev par Greimas ( in article *Universalis* de F.Rastier ) c'est-à-dire que Saussure et Benveniste situent le sens dans les signes de la langue donc dans la sémiotique et la signification dans la production de discours par l'utilisation de la faculté de langage alors que Greimas situe la signification dans les sèmes (niveau initial profond où se trouve une structure élémentaire de la signification, sorte de carré logique dit « modèle constitutionnel ») et le sens dans le discours ou texte, niveau de surface qui est celui de la manifestation du sémiotique. A ces deux niveaux (inspirés de la grammaire générative ?) Greimas ajoute un niveau intermédiaire ou narratif que l'on peut voir comme celui de la norme ou celui de l'usage (cf A.Rey, voir plus haut) Mais il est important de noter que l'on trouve ici une différence rédhitoire dans les deux démarches : entre la priorité qui doit être accordée à la rhétorique (maniement de la langue) ou à l'herméneutique (exégèse des textes)

<sup>100</sup> Saussure avec la notion de la valeur fait un peu la même chose : « la notion de valeur recouvre celles d'unité, d'entité concrète et de réalité » (CLG, p.154) qu'il complète par celle de relativité : « les valeurs restent entièrement relatives » p.157 mais il réintroduit la dimension collective dans le fonctionnement du système (donc une dimension projective et réformatrice) et encore une fois nous citerons un peu comme un leit motiv : « La collectivité est nécessaire pour établir des valeurs dont l'unique raison d'être est dans l'usage et le consentement général ; l'individu à lui seul est incapable d'en fixer aucune. » p.157

<sup>101</sup> Si la langue c'est le langage moins la parole : ce qui est compris/ ce qui fonctionne c'est la langue commune elle est donc dans le sujet entendant comme dans le sujet parlant, les places étant réversibles : l'*allocutaire* occupe la place de la langue, l'énonciateur ou l'écrivain doit en tenir compte. Dans sa version forte, dit Dominique Mainueneau, (et en théorie ?) l'énonciation est co-extensive à la langue ; dans sa version faible elle constitue un système (récit/ discours, déictiques, modalités, implicite...) et elle est un plus pour le langage d'où son efficacité dans l'enseignement (Colloque *E.Benveniste après un demi-siècle*, novembre 2011, Université Paris Est Marne-la-Vallée)

à s'offrir toujours différemment. Pour appuyer nos dires nous reprendrons la conclusion qu'apporte Claudine Normand à son étude sur Benveniste<sup>102</sup> :

Dans la mesure où les individus linguistiques qu'exhibe (l'énonciation) ne peuvent se classer ni d'un côté ni de l'autre, ils sont des deux côtés, fissurent la clôture du système (le sémiotique) et par là même on ne peut les réduire aux termes traditionnels logico-grammaticaux de l'analyse syntaxique.

Par une pensée toujours double<sup>103</sup> l'énonciation est bien une dimension *en plus* apportée à la pratique du langage et il reste à montrer comment elle peut fructifier en apportant des solutions, toujours partielles et relatives, mais qui permettent d'avancer en particulier dans le domaine de l'enseignement du français et de l'acquisition de la langue. L'introduction ambitieuse ou hasardeuse, comme on voudra, des théories de l'énonciation au Collège n'a pas résolu tous les problèmes de l'enseignement du français bien qu'elle ait remis à l'honneur l'apprentissage formel de la langue, travail long et patient cherchant à faire des professeurs de français de nouveaux « maîtres d'écriture » en associant les principes de la grammaire et les méthodes d'une rhétorique dite « nouvelle » s'appuyant sur les notions stabilisées de la critique théorique<sup>104</sup>. Concrètement ce retour à l'écriture pour atteindre « la maîtrise des discours » a eu pour effet inévitable de révéler ce que la mise en avant de la communication orale avait eu pour effet de masquer longtemps. C'est ainsi que la matérialité de la langue est revenue au premier plan avec ses exigences de règles grammaticales, d'orthographe et de lectures contredisant quelque peu les évolutions dites modernes que les différentes réformes avaient tenté d'entériner. La démocratisation a de nouveau fait problème. Nous allons donc réexaminer d'un peu plus près les différentes théories de la langue qui ont eu des influences sur les méthodes didactiques prônées que ce soient pour l'orthographe mais aussi pour la lecture et l'écriture puisque ces « matières » sont totalement liées au sein de l'ensemble « français, discipline d'enseignement »

---

<sup>102</sup> In *Histoire Epistémologie Langage* T 8,2, 1986, p.191-206, « Les termes de l'énonciation chez Benveniste » où elle ordonne et classe les différentes recherches effectuées par le linguiste. Elle met en évidence un mouvement d'alternance d'ouverture et de fermeture, de textes-bilans (synthèse) et de textes de recherche (d'analyse) qui apparaît particulièrement net dans la comparaison des conclusions du texte de 1969 « Sémiologie de la langue » avec une série de propositions tranchantes qui tendent à fixer l'état de la théorie et celui de 1970 « L'Appareil formel de l'énonciation » avec une ouverture indéfinie sur d'autres analyses possibles qui remettent en question la théorie.

<sup>103</sup> En effet Benveniste distingue toujours deux « approches » pour un même thème : deux sociétés, deux langues, intérieur et extérieur, théorie et recherche, double fonctionnement subjectif et référentiel du *discours*, double système relationnel de la langue : le sémantique et le sémiotique etc

<sup>104</sup> Voir « L'Exception française », article d'Antoine Compagnon in *Textuel* n°37, 2000, déjà cité, où il dit : « Toute la pédagogie scolaire s'inspire davantage de la narratologie et de la théorie que de l'histoire littéraire » « La théorie française a été la dernière avant-garde intellectuelle Européenne. » « (elle) a en même temps relégitimé et délégitimé la littérature (...) Elle permettait « l'acquisition d'une conscience critique et d'une lucidité rhétorique. » « La théorie réaffirmait l'utilité de l'étude littéraire dans la vie » Mais il avait commencé son article sur un constat d'échec où il accusait l'enseignement du français d'avoir fait « dévier » la recherche : « En France la recherche théorique s'est diluée en didactique, technique et recettes, l'explication de texte a eu raison de la théorie. »





## CHAPITRE DEUX : LA GRAMMAIRE PAR L'ORTHOGRAPHE ET POUR L'ÉCRITURE.

( L'orthographe étant devenue un problème important dans l'enseignement<sup>105</sup> nous allons reprendre un peu plus spécifiquement le fil de cette histoire pour essayer d'en cerner plus exactement les enjeux.)

Disparue des principales préoccupations enseignantes à partir des années 70 comme une réaction à un passé considéré trop stigmatisant par ses implacables exigences et ce au profit d'une libre expression largement mythifiée en un plaisir de dire et de créer, l'orthographe, et avec elle le souci de la forme, tel un boomerang, fait un retour dérangent et douloureux en ce début de 21<sup>e</sup> siècle. Serait-ce le triomphe tardif d'un CLG bientôt centenaire (1916) dont la célèbre formule : *La langue est une forme et non une substance*. (p.169) aurait consacré d'avance l'échec complet et définitif de toutes les tentatives d'expression libre et spontanée ? Serait-ce le banal constat que pour pouvoir enseigner efficacement le français et donc pour pouvoir amener une majorité d'élèves à l'écrire correctement il faut pouvoir s'appuyer sur des « bibles » orthographiques (dictionnaires et grammaires scolaires de référence) et que c'est l'école primaire dite aussi élémentaire<sup>106</sup> qui détient par toute son histoire la légitimité de ces outils linguistiques et des pratiques normatives nationales qui en découlent ? L'orthographe nous apparaît alors comme un point nodal qui amènera forcément à dérouler d'autres problèmes : celui de la grammaire enseignée mais aussi celui des rapports entre la lecture et l'écriture sans oublier les capacités d'oral sous-jacentes et les conceptions de l'éducation impliquées dans cet ensemble. Notre

---

<sup>105</sup> Pas seulement pour le français car l'italien censé avoir une orthographe « transparente » subit les mêmes assauts dus à la désorganisation des connaissances grammaticales, n'étant plus arrimé comme avant à un apprentissage quasi général du latin, ni à l'assiduité de la lecture, les discours produits à l'écrit sont déstructurés et donc a-sémantiques.

<sup>106</sup> Le principe d'élémentarité se fonde sur un ordre intelligible reconstruit. Un élément est à la fois évident par soi-même mais en même temps il est « gros de l'ultérieur » (Charles Courtel « Savoir scolaire et élémentarité chez Condorcet » *Spirale* 1995 n°15)

hypothèse de départ est qu'aujourd'hui, avec l'utilisation des correcteurs orthographiques dans la vie courante et la mise à disposition de dictionnaires pour les écrits scolaires, l'orthographe lexicale, diachronie un peu folklorique, ne demande plus un travail systématique aussi prégnant que par le passé : l'élève, mis en situation de sécurité par ces nouveaux dispositifs, peut écrire les mots de manière correcte. Il conforte et étend ainsi son « lexique orthographique » que les psychologues considèrent comme un véritable « dictionnaire mental » et qu'une pratique toujours plus habile de la lecture (et de l'écriture) doit lui permettre d'élaborer dans une dynamique « d'auto-apprentissage ». L'enseignant, quant à lui, peut se référer aux diverses échelles de fréquence existantes (Dubois-Buyse par exemple) pour estimer les carences en vocabulaire de ses élèves et chercher à y remédier par des exercices appropriés. Seule compte alors et plus que jamais l'orthographe grammaticale sur laquelle doivent porter les efforts pour prétendre à une écriture consciente et raisonnée et nous allons essayer de prouver qu'elle est essentielle dans l'enseignement du français.

Pourtant cette orthographe grammaticale est d'emblée conçue et posée comme une compétence non problématisée. Si l'on consulte, par exemple, *Le Bon usage* de Maurice Grévisse (éd 1980), trois lignes sur 1440 pages lui sont consacrées :

« L'orthographe de règle ou orthographe d'accord applique les règles relatives aux modifications grammaticales des mots ; **elle suppose la connaissance des rapports existants entre les mots dans le discours** » (p.147 § 225) (nous soulignons)

Or pour ce faire il faut qu'un enfant possède tout à la fois:

- ⇒ un oral stable et développé avec une phonologie bien posée
- ⇒ une capacité à segmenter le flux sonore en unités repérables que sont les mots
- ⇒ un premier classement de ces mots en catégories : *verbe et nom* principalement
- ⇒ une lecture aisée qui relève plus de la combinatoire idéographique que du déchiffrement phonographique
- ⇒ un sens minimal de la phrase dans un texte et au-delà le repérage de l'organisation textuelle (substituts, anaphores et connecteurs)
- ⇒ une écriture distancée qui lui permette d'occuper une double posture : être son propre lecteur en même temps que producteur.
- ⇒ c'est-à-dire être capable d'établir des relations précises entre les mots et de raisonner sur ces relations pour obtenir un sens de l'énoncé maîtrisé par l'énonciateur et maîtrisable par l'énonciataire.
- ⇒ c'est-à-dire encore avoir un automatisme installé qu'on dépasse volontairement pour atteindre une réflexivité et un questionnement quasi littéraire en vue de produire l'expressivité la plus juste.

Il s'agit bien de l'opération la plus complexe qui soit et l'écriture reste peu pratiquée, si ce n'est, évitée par un nombre important d'adultes<sup>107</sup>. Sans reprendre en détail toutes les discussions ayant déjà eu lieu mais en essayant de les résumer concrètement, nous nous appuyerons sur le numéro 46 (juin 1985) de la revue *Pratiques*, coordonné par Jean-Pierre Jaffré et Yves Reuter, numéro qui rend compte des positions tenues par Nina Catach et Eveline Charmeux sur le thème suivant :

### 1. Existe-t-il des convergences didactiques dans le champ de l'enseignement de l'orthographe ?

Nous voudrions essayer d'exposer les différentes conceptions pour ensuite envisager de les discuter et tenter d'exposer clairement quels sont les apports linguistiques qui détermineraient des parcours d'enseignement obligatoires<sup>108</sup>. D'autant que les responsables de ce numéro constatent, dans leur présentation, une dichotomie très forte, sur la question de l'orthographe, entre la théorie et la pratique avec une restriction prudente ainsi formulée :

Si tant est que nous possédions quelques connaissances supposées des éléments théoriques fondamentaux de la matière.

Cette prudence permettra dans un premier temps de dédouaner la responsabilité des enseignants de français dont il est plus commode de postuler le manque d'informations fondamentales et la persistance dans des analyses trop superficielles plutôt que de supposer une compétence professionnelle acquise en même temps qu'un savoir traditionnel transmis, contestable sans doute, mais savoir quand même, nécessairement produit et installé par l'efficacité d'une certaine pratique. Ce qui revient également à constater la difficulté de faire de la « science appliquée » et même à poser la question : « faut-il en faire ? » si, comme le soulignait Jean-Claude Milner, on ne peut séparer les recherches et les applications :

Il n'existe pas de pédagogie autonome, n'existent que les nécessités inhérentes à la clarté des explications, à la précision et à l'exactitude des données.<sup>109</sup>

Nous avons recensé, dans l'article déjà cité, cinq problèmes que nous allons examiner successivement et que l'on peut formuler sous forme de questions :

- ⇒ Quels sont les rapports de l'oral et de l'écrit pour l'apprentissage du langage ?
- ⇒ Faut-il simplifier l'orthographe ?
- ⇒ La lecture est-elle une opération plutôt idéographique ou plutôt phonographique ?

---

<sup>107</sup> Comme le signale Michel Fayol, on parle beaucoup (et presque exclusivement) d'illettrisme relativement à la lecture. Or la situation des adultes vis-à-vis de la production écrite est encore plus restrictive. (*L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Sylvie Plane et Jacques David, PUF, 1996)

<sup>108</sup> Jacques David, 2011

<sup>109</sup> Jean-Claude Milner *De l'Ecole*, Seuil, 1984

- ⇒ Doit-on associer ou dissocier les opérations de lecture et d'écriture ?
- ⇒ Faut-il raisonner pour écrire ?

Il est important de voir comment ces questions nous permettent d'avancer aujourd'hui pour essayer d'atteindre une certaine cohérence dans l'enseignement du français. Auparavant nous tenons à préciser que l'accord se fait au départ sur la théorie de la double articulation d'André Martinet, théorie qui postule deux plans différents d'organisation du langage humain :

Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, **en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes** ; cette expression phonique s'articule à son tour **en unités distinctives et successives, les phonèmes**, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à une autre.<sup>110</sup> (nous soulignons)

Les monèmes (ou mots) constituent la première articulation, celle qui construit les relations syntaxiques et donne sens aux discours. Les phonèmes (ou sons, représentés par des graphèmes ou lettres) constituent la seconde articulation : ils sont en nombre limité dans chaque langue et permettent, dans un principe d'économie, le plus grand nombre de combinaisons possibles. Ils ne sont pas en eux-mêmes porteurs de sens mais ils aident à établir ce sens par distinction et opposition comme l'illustrent parfaitement les nombreux mots monosyllabiques du français par exemple :

⇒ *bout/cou/doux/fou/goût/houx/joue/loue/mou/nous/pou/roux/sous/toux/vous*

Selon André Chervel (1977, p.283) la théorie fonctionnaliste de Martinet viendrait de la notion de « fonction » empruntée à la grammaire scolaire :

Le fonctionnalisme, tel est bien aussi le nom qu'André Martinet donne à sa doctrine. Il associe une analyse formelle des « monèmes » (les plus petites unités significatives) à une théorie des fonctions héritée de la grammaire scolaire. Sa définition de la fonction comme « la contrepartie linguistique de la relation entre un élément de l'expérience et l'ensemble de l'expérience »<sup>111</sup> est une variante moderne des définitions métaphoriques données au XIXe siècle, où la fonction des mots est comparée à celle des hommes dans la société (Aubertin) des soldats dans l'armée (Brachet) ou des rouages de la machine (Riom)

Ainsi la grammaire scolaire constitue-t-elle une culture commune de base dont on ne peut faire abstraction, même en linguistique, et il nous semble que c'est bien la prise en compte des pratiques enseignantes qui est confirmée par André Martinet lui-même dans cette citation extraite du *Français sans fard* (1969) :

<sup>110</sup> André Martinet, *Eléments de linguistique générale*, A.Colin, 3è éd, 1991, p.20

<sup>111</sup> André Martinet, *Langue et fonction. Une théorie fonctionnelle du langage*, 1969, p.65 et aussi *ELG*, p.112

Pour clarifier les problèmes, on a intérêt à reprendre la distinction que font les instituteurs entre l'orthographe dite d'usage et l'orthographe grammaticale. (p.79).<sup>112</sup>

Inversement on peut dire qu'André Martinet est le linguiste qui a eu en retour une grande influence sur les savoirs scolaires puisque ses travaux ont inspiré, entre autres, Nina Catach dans ses recherches sur l'orthographe, Laurence Lentin pour l'apprentissage du langage en maternelle, Eveline Charmeux pour ses positions sur la lecture et Emile Genouvrier pour l'élaboration d'une grammaire scolaire.

Il était donc normal que nous partions de sa définition de la langue même si d'ores et déjà nous pouvons en signaler les limites puisqu'elle ne prend en compte volontairement que l'oral et ce dans un unique souci de communication. Sa distinction entre *langue* et *parole* renvoie à une comparaison mécaniste entre *code* et *message* bien qu'au fil du temps, il ait cherché à préciser une conception de la langue<sup>113</sup>, créative et généreuse mais illusoire et utopique car elle relève d'une prise de position tout à la fois élitaire et anti-intellectuelle en faveur de la primauté de l'oral. Or le langage oral, dans sa *naturalité*<sup>114</sup> apparente, est le résultat d'une transmission éducative plus ou moins consciente mêlée à une détermination sociale plus ou moins efficiente et comme le rappelle Nina Catach :

La parole, tout autant que l'écrit, peut être l'objet d'un monopole ou d'une transmission restreinte et il faut également garder des repères solides pour construire un discours oral efficace. (*Pratiques* n°25, 1979)

On peut dire qu'André Martinet, comme Saussure<sup>115</sup>, s'est heurté au même paradoxe : l'écrit n'est pas la langue mais seul l'écrit permet de figurer la langue car *Il n'y a de phonèmes que dans une formation monématique* (ibid) Seul l'écrit segmente le flux du langage et permet le repérage des différents éléments. Si « code » il y a dans la langue

---

<sup>112</sup> Signalons que cette distinction est opérée depuis le XVIIIe siècle par P. Restaut dans « Ses Principes généraux et raisonnés de la grammaire française avec des observations sur l'orthographe » 1730, 1770

<sup>113</sup> « Un code suppose des unités préexistantes. Une langue ne saurait être décrite comme un code parce que les unités de langue ne préexistent pas à la langue, parce qu'une langue ne consiste pas en des étiquettes accrochées à des réalités données une fois pour toutes de toute éternité, d'une communauté humaine à une autre communauté humaine. Une langue représente une organisation sui generis des données de l'expérience. » A. Martinet : *Le parler et l'écrit* dans *De la Théorie linguistique à l'enseignement de la langue* dir Jeanne Martinet, PUF, 1974

Il faudrait réétudier l'héritage saussurien présent chez Martinet et comprendre comment il arrive à concilier un refus de tout innéisme ou structure mentale sous-jacente avec l'importance qu'il accorde à l'oral (choix du locuteur restreint au système, sorte de « carte forcée ») au point d'élaborer une médiation provisoire dite « alfonic » sorte d'écriture simplifiée soumise à la labilité d'une parole auto-constructrice donc fragile et limitée. Pour Saussure la succession dans la linéarité est celle des signes et non des phonèmes : le signe est graphique, visuel, articulatoire et acoustique. (CLG p.26) Il doit être associé à la fois à un sens et opposé à d'autres sens.

<sup>114</sup> Dans *Pédagogie scientifique, la maison des enfants*, Larousse 1921, Maria Montessori rappelle le cas du « sauvage de l'Aveyron » longuement étudié par le professeur Itard (1789) qui a bien montré que *la vie sociale est érigée sur une base de renoncements et de contraintes*

<sup>115</sup> CLG « Il est impossible de faire abstraction d'un procédé par lequel la langue est sans cesse figurée » (p.44) « Quand on supprime l'écriture par la pensée, celui qu'on prive de cette image sensible risque de ne plus apercevoir qu'une masse informe dont il ne sait que faire. » (p.55)

pour assurer « la communication des messages », c'est l'orthographe qui remplit ce rôle comme l'explique Saussure :

La langue apparaît réglée comme un code or ce code est lui-même une règle écrite, soumise à un usage rigoureux : l'orthographe. (CLG p.47)

Mais il nous semble qu'on pourrait d'ores et déjà se poser la question de savoir si l'orthographe (grammaticale) n'est vraiment qu'un code ou encore une simple technique linguistique permettant d'apprendre à écrire :

Pourquoi l'orthographe grammaticale est-elle considérée comme intouchable y compris par les réformistes très décidés ? se demande François Lentz <sup>116</sup> parce qu'elle permet/ permettrait le contrôle de l'acquisition des mécanismes d'accord(...) Mettre en cause, avec quelque ampleur, le code écrit du français (...) c'est, de proche en proche, s'obliger à une réflexion difficile, douloureuse peut-être, sur la langue, l'école, la société.

Néanmoins nombreux sont les linguistes désireux de privilégier l'oral dans les recherches effectuées comme dans les applications promues et ce en réaction à la conception traditionnelle de la langue française écrite, sorte d'instance supérieure et terrorisante, comme l'a définie Antoine Meillet en 1917:

Qui ne s'est pas assoupli l'esprit par une longue gymnastique est hors d'état d'écrire le français avec quelques propriétés d'expression.(...) Il faut n'avoir pas conscience des difficultés pour se résigner sans trembler à écrire quelques lignes en français. . (Bally, 1931, 20)

Cette critique a été reprise et amplifiée dans les années 70 pour dénoncer une pratique dogmatique et figée de l'enseignement du français écrit, arc-boutée sur une utilisation maximaliste de la dictée. Ce mouvement d'idées s'est traduit par un engagement presque militant en faveur de l'oral qui viserait à promouvoir la création d'une langue plus « naturelle » et plus « démocratique », orientation que le plan Rouchette (1971) a validée sous la forme *d'une valorisation primordiale d'une communication orale efficace*. Reste à définir précisément comment se déroule l'apprentissage de l'oral et donc comment se fait l'articulation entre la libération de l'expression<sup>117</sup> et la structuration de la langue ; nous aborderons ainsi notre premier problème : Sommes-nous face à deux systèmes autonomes et différents comme le pense Eveline Charmeux ou avons-nous les deux faces d'un même système comme le pense Nina Catach ?

Si l'on pense que la langue est d'abord orale (de toutes façons l'enfant apprend à parler bien avant de savoir écrire) et que l'écriture n'est qu'un système second, presque « une deuxième langue », nouvelle et spécifique, on partira du phonème pour constater ses différentes transcriptions graphiques et l'on s'appuiera sur la comparaison entre les deux systèmes dans une démarche d'acquisition de type contrastif. Il faudra pourtant choisir un axe

---

<sup>116</sup> *Pratiques* n°5, fév 1975 « L'Orthographe en question : principes théoriques et prolongements pédagogiques »

<sup>117</sup> Sachant qu'il n'est pas d'expression orale libre pour l'élève car tout discours se réalise toujours en présence du groupe-classe et dans l'inégalité normative de la présence du maître, in *LF* n°6, 1970, Jean Peytard : « Apprentissage de la langue maternelle » (pp.35-47)

dominant c'est-à-dire aller de l'oral vers l'écrit (ou inversement de l'écrit vers l'oral). Selon Eveline Charmeux :

L'autonomie n'est pas à situer dans des systèmes différents de langue mais dans des réalisations de la parole : l'oral permet une communication directe alors que l'écrit est une communication différée. (P n°46)

On maintient cependant une perception cloisonnée et autonome de l'oral et de l'écrit comme relevant d'expériences différentes. Or il semble difficile de mener des apprentissages séparés tout en faisant obligatoirement des comparaisons entre les deux systèmes pour élaborer une didactique fondée avant tout sur la possession d'un oral riche et sur une compréhension rapide en lecture : opération conçue comme un « acte-lexique » qui, en prélevant des indices orthographiques et en allant de mot en mot, reconstruit la signification.. Mais l'écrit ne risque-t-il pas d'être ainsi vécu comme un code abstrait et arbitraire dont l'accessibilité restreinte est entretenue par une orthographe difficile ? Comme le dit Eveline Charmeux<sup>118</sup> dans son ouvrage le plus diffusé:

L'orthographe désigne l'ensemble des **contraintes** qui permettent d'écrire d'une manière conforme aux nécessités de la communication. ( nous soulignons)

Cette vision d'une orthographe fondée sur des règles intangibles renvoie à la notion de « faute » qui n'est plus acceptable dans les conceptions actuelles de l'éducation, même si elle a le mérite de rappeler que la dimension « affective » de l'apprentissage est essentielle, en orthographe plus qu'ailleurs, puisqu'il s'agit de poser des « règles », de déterminer des « normes » pour les faire fonctionner et les respecter. Cependant il faut reconnaître que ces méthodes de lecture prônées, méthodes dites « idéographiques » voire « globales », aujourd'hui largement décriées, ont eu l'incontestable mérite de souligner que *la vraie lecture* est une opération visuelle, presque exclusivement idéographique et synthétique, induite par une familiarisation et une automatisation que seul un long entraînement permet de conforter. Reste à combler le « vide » installé entre l'oral et l'écrit car, même pour ceux qui possèdent une lecture aisée, on parlera « d'alphabétisation restreinte » voire même « d'illettrisme »<sup>119</sup> si l'orthographe est vécue comme un obstacle à la pratique de l'écrit.<sup>120</sup>

La responsabilité propre qui incombe (à l'école), et qui est relativement neuve, c'est de rendre possible au plus grand nombre l'accès au monde de l'écrit (...) Cette responsabilité implique que (l'école) dispose d'outils de description et d'apprentissage les plus rationnels possibles pour que l'orthographe ne fasse plus obstacle mais constitue au contraire le moyen d'accès du plus grand nombre à **l'aventure de l'écrit**. ( Christian Puech, 1999)

---

<sup>118</sup> Eveline Charmeux, *La Lecture à l'école*, Cedic, Paris, 4è éd, 1975, p.58

<sup>119</sup> Anne Marie Chartier, « L'Illettrisme », *Le FA* n°98, 1992 : « Dans la société des élèves à perpétuité (...) les analphabètes du XIX e disparaissent mais les illettrés du XX e sont là (...) Ainsi lorsqu'on recule d'un siècle dans l'examen du phénomène l'illettrisme apparaît comme cette réalité sans cesse en voie de disparition, sans cesse redéfinie et renaissante qui découle des mutations de nos espaces culturels et économiques en tant qu'ils affectent toutes les relations sociales à la langue. »

<sup>120</sup> Christian Puech dans « Une Représentation visuelle : l'orthographe », « *Le Français à l'école, un enjeu politique et historique* » Hatier, 1999, p.118)

On peut alors adopter une position mixte en considérant que la langue est fondamentalement de nature orale mais que l'écrit en donne une image assez fidèle. C'est le courant phonographique qui reconnaît une certaine autonomie à la langue écrite mais sans raison de privilégier davantage l'oral ou l'écrit car la signification se construit dans les deux systèmes pareillement.

Il n'y a pas continuité naturelle entre l'oral et l'écrit (...) parce qu'ils relèvent de deux matérialités : un système toujours premier, le temps et le son, donc l'oreille ; un système dont l'apprentissage est essentiellement scolaire et second, l'espace et le tracé, que maîtrise l'œil. (...) Cependant, parce que nous sommes aussi au sein d'une même langue, **le mot** comme unité de sens et comme unité morphologique y fonctionne de façon identique, la hiérarchisation syntaxique (**relation de transitivité** par exemple) y est la même et participe des mêmes propriétés linguistiques.<sup>121</sup>

La langue écrite reflète en grande partie les structures du langage oral et les met en évidence, en retour elle influe sur l'oral dans une interaction dont on a mal mesuré jusqu'ici l'importance. Pour utiliser au mieux le langage, il faut être capable de faire des correspondances structurales entre la norme orale et la norme écrite (Jacques Goody) et il s'agit d'en permettre l'accès par la lecture et par l'écriture au plus grand nombre en facilitant les allers-retours entre les deux systèmes.

L'orthographe française est avant tout un système d'écriture fait pour faciliter la lecture et ce système est mixte c'est-à-dire que l'écriture du français est à la fois alphabétique : chaque lettre correspond à un son et tout ce qui se prononce se transcrit d'une manière ou d'une autre et idéographique : de nombreuses lettres ne traduisent aucun son, mais apportent une information de sens importante. De plus, à chaque son correspondent plusieurs graphies, dont le choix n'est pas indifférent (ex : mer, mère, maire) Concrètement pouvoir s'appuyer sur des correspondances « graphèmes-phonèmes » fournit incontestablement une aide à l'apprentissage et il vaut mieux garder la notion de « phonème » même si celui-ci n'a pas de sens ni d'existence propre car lui seul permet de discerner les différents mots. L'unité n'est pas la lettre mais le graphème (transcription du phonème) dans une solidarité écrit/oral. Il existe quand même 80% de correspondances graphie-phonie en français : langue à l'orthographe qualifiée parfois d'*opaque* en opposition aux langues à l'orthographe dite « *transparente* » telles l'italien et l'espagnol et ce parce qu'une grande partie de la morphologie est composée de lettres muettes. Comme le rappelle Nina Catach : *L'orthographe du français est faite pour le lecteur. On y trouve toujours l'oral mais plus que l'oral.* (P. n°46)

Dans le but de faciliter l'accès à l'écrit on pourrait tenter de rapprocher les deux codes pour homogénéiser la langue, on pourrait essayer de rationaliser l'orthographe et de lever ainsi les obstacles : puisque tous (sauf cas pathologiques) « parlent » ; tous devraient pouvoir lire et écrire. Il s'agirait ainsi de « libérer l'expression »... Mais ce serait peut-être alors réaliser la sombre prophétie d'André Martinet livrée à la fin du *Français sans fard* comme une admonestation aux « lettrés » coupables de défendre des points de vue esthétiques, logiques et étymologiques sur la langue : *Mais pouvons-nous être sûrs que, dans cent ans*

---

<sup>121</sup> ( ibid)André Collinot dans « Les Représentations de la langue » p.96



d'ici, la forme écrite du langage humain n'aura pas complètement cédé la place à une conservation mécanique de la parole ? Pour repousser (ou pour accélérer) cet état de la culture, une question s'impose :

Doit-on réformer l'orthographe ?

Nina Catach a défendu, avec ténacité, cette option. En effet l'histoire nous enseigne que la langue a constamment évolué, qu'il est donc inutile de vouloir la figer et qu'une sorte de *mise à jour* et de *modernisation*, en accord avec les nouveaux usages informatiques, s'imposeraient. Les recherches de Nina Catach et de son équipe ont permis de sortir de l'affrontement stérile et ancien entre les puristes et les réformateurs du français pour proposer une théorie scientifique de l'orthographe du français, décrite précisément comme un **plurisystème** (nous soulignons) composé de :

- ⇒ 80 à 85 % de phonogrammes (correspondances graphèmes-phonèmes)
- ⇒ 3 à 6 % de morphogrammes (marques grammaticales ou lexicales)
- ⇒ 3 à 6 % de logogrammes (distinction des homonymes essentiellement)

avec un pourcentage restant de lettres muettes historiques.<sup>122</sup>

Cette description marque un incontestable progrès et peut servir de base solide pour la réflexion didactique<sup>123</sup>. Cependant, pour les réformateurs, il conviendrait d'enlever les lettres inutiles et les complications étymologiques : tout ce qui gêne, jusque l'accord du participe passé (le décréter toujours invariable avec avoir et toujours variable avec être ?). Ensuite, puisque l'alphabet est jugé insuffisant pour noter tous les graphèmes (26 lettres pour 36 phonèmes environ), il faudrait rajouter quelques éléments de graphémologie permettant de discriminer les unités vides : les *cénèmes* des unités pleines : les *plérèmes* pour aller vers une orthographe sémantique et renforcer ainsi la concentration symbolique du système.

Mais selon les analyses d'O. Ducrot, on fait un mauvais usage de la logique en voulant que la langue ait *une structure logique* par force alors qu'elle doit avoir *une fonction logique* : celle que nous lui donnons par nos usages<sup>124</sup>. Et à vouloir trop rationaliser le système, ne risquerait-on pas de le complexifier et de le dénaturer ? Il faut prendre garde également à ne pas accroître le sentiment d'insécurité des usagers ni à fragiliser la position des enseignants de français. Les réformes intervenues jusqu'à présent sont restées très prudentes et, à dire la vérité, de peu d'effet visible sur la pratique de l'écriture.

---

<sup>122</sup> Pour une description plus détaillée voir le *Que sais-je* n°51 844, « l'Orthographe » de Nina Catach, 2004, 9<sup>e</sup> éd, p 53 à 72

<sup>123</sup> IO de 1977 « Les travaux des spécialistes ont mis en lumière, dans le système phonéticographique du français, une cohérence relative mais suffisante pour donner lieu à un enseignement méthodique. »

<sup>124</sup> « Du mauvais usage de la logique » article présent dans *De la Théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, ouvrage déjà cité, Ducrot explique que l'attitude « logiciste » impose le réductionnisme (...) mais qu'une perspective logique est utile pour l'étude des langues car elle a des propriétés heuristiques et une valeur explicative : *Il est utile de savoir quels problèmes pose la création d'un langage destiné à permettre le raisonnement, c'est le problème que les langues naturelles ont à résoudre ; sans doute pas mal de faits linguistiques s'éclairent si on les considère comme des solutions partielles et embrouillées à ces problèmes(...)* (par exemple) *Les règles du participe passé constituent la seule représentation possible, dans le signifiant linguistique, de la subordination logique du déterminant au déterminé.* »

Mais c'est un point qui reste encore très sensible et sur lequel les avis divergent radicalement. Michel Arrivé pose la question du pouvoir orthographique<sup>125</sup> : à qui appartient légitimement ce pouvoir? Traditionnellement dévolu à l'Académie Française, dernièrement échu à un groupe de linguistes-experts,<sup>126</sup> finalement le Président Mitterrand a choisi de soumettre les dernières rectifications à *l'usage et au temps*. Résultat d'un long travail collectif sur la langue, l'orthographe est la trace visible de ce travail : peut-être maintient-elle dans l'écrit des structures aujourd'hui disparues qui peuvent entraver la libre expression orale des hommes d'aujourd'hui mais ces structures exigeantes ont peut-être encore quelque chose à nous enseigner dans leur quête de l'exactitude<sup>127</sup>?

Eveline Charmeux (du reste comme Saussure<sup>128</sup>) pense qu'il faut respecter l'intégrité de l'alphabet et ne pas toucher à l'orthographe parce qu'il y a dans la volonté de réformer l'orthographe une confusion inquiétante entre *simplicité* et *facilité* car *le lieu essentiel des fautes semble bien être le système verbal peu susceptible de simplification*. (P. n°46) Elle remet donc l'accent principal sur l'orthographe grammaticale *qui constitue le tissu relationnel de l'énoncé* et qui permet d'en construire le sens. Pour elle, les difficultés dans le rapport à l'écrit viennent seulement d'un apprentissage aberrant de la lecture privilégiant trop le déchiffrage pour des enfants qui, par une sorte d'atavisme, ont toujours eu une expérience négative de l'écrit. Et elle réaffirme que *l'orthographe est une composante importante de la production de l'écrit, l'en séparer serait une erreur*. C'est un système certes coûteux pour le scripteur qui doit rester constamment vigilant<sup>129</sup> et se méfier de ses propres automatismes mais il est très économique et très significatif pour le lecteur qui, par les redondances orthographiques de l'accord, peut saisir très rapidement les relations entre les mots.

Or Nina Catach affirme que lecture et écriture supposent la mise en œuvre de stratégies différentes car les besoins en lecture sont illimités alors que ceux en écriture sont très

<sup>125</sup> *Réformer l'orthographe ?* PUF, 1993 Michel Arrivé conclut ainsi *En somme l'orthographe n'est pas la langue, elle n'est pas non plus le « vêtement de la langue ». Elle est de la langue*. (On peut réformer en tenant compte de deux contraintes) 1) la contrainte linguistique : *en ne modifiant dans le système orthographique que ce qui n'est pas fonctionnel ou qui l'est peu, la difficulté consiste précisément à délimiter les frontières de ce peu*. 2) la contrainte sociologique : *il convient de n'avancer qu'à pas comptés en préservant les attachements irrationnels ( ...) que détermine la lettre prise à la lettre dans sa matérialité ( quelque chose comme l'enracinement inconscient de la lettre prise comme objet d'amour !)*

<sup>126</sup> 5 linguistes experts : Nina Catach, Bernard Cerquiglini, André Goosse, André Martinet, Claude Muller et un Inspecteur Général de Lettres : Jacques Bersani se sont réunis le 24 octobre 1989 sous la direction de Michel Rocard déclarant : *Le gouvernement a à agir sur la Langue et se dispose à le faire...*

<sup>127</sup> Florence Chapiro « La Princesse de Clèves, quête de l'exactitude » ( in *Le Magazine littéraire* n°504, janv 2011) « La langue de Mme de Lafayette organise, informe, tend vers un rétrécissement du vocabulaire (marque d'abstraction) et une multiplication étonnante des liens logiques.(...) La phrase devient alors le laboratoire de la morale (...) à l'aide d'une écriture qui discrimine, un apprentissage se révèle possible(...) La clarté recherchée passe par une subordination précise et diversifiée. »

<sup>128</sup> *CLG* p.58 « C'est une erreur de croire qu'après avoir reconnu le caractère trompeur de l'écriture, la première chose à faire soit de réformer l'orthographe. »

p 57 « Il est évident qu'à force de préciser, cette écriture (phonologique) obscurcirait ce qu'elle veut éclaircir et embrouillerait le lecteur »

<sup>129</sup> voir les dernières IO existantes sur l'orthographe qui sont celles de 1977 reprises en 1987 et intitulées *Enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges* CNDP n°6084 « il faut développer l'esprit de **vigilance** et la volonté de discernement » « la parfaite maîtrise de l'orthographe est une œuvre de longue haleine qui demande **une vigilance** constante et une compétence assurée. » (nous soulignons)

restreints. Elle parle même de la nécessaire *dissociation des besoins en lecture et des besoins en écriture* (*Que sais-je* p.119) Elle explique que :

L'écriture qui est, des 4 opérations langagières (écouter, parler, lire, écrire) la plus difficile et la plus artificielle, comporte des paliers, de la copie à la création artistique. Compléter les trois premières par la quatrième c'est permettre à l'enfant d'entrer dans le dernier cercle de la culture de l'homme moderne. (P. n°46)

Et elle développe une théorie très exigeante de l'écriture en reprenant à son compte la formule de J.J Rousseau : *L'écriture substitue l'exactitude à l'expression*. Ce qui entre en contradiction avec les idées de Roland Barthes<sup>130</sup> (et les dernières expériences du collègue) affirmant que les deux processus sont intimement liés et se nourrissent l'un l'autre dans une enrichissante réciprocité mais peut-être faut-il d'abord examiner les différentes positions défendues par rapport à l'enseignement de la lecture car tout un chacun s'accorde pour dire que *lire, c'est comprendre* mais il reste à préciser *comprendre quoi ?* Comment arrive-t-on à une compréhension culturellement et socialement satisfaisante? Le concept anglo-saxon de «literacy» tend à répondre partiellement à la question, néanmoins la recherche de la cohérence engage une sorte de principe interprétatif. Et il faut admettre que la question du *bien lire* (et du *bien écrire*), rarement posée puisque largement occultée, reste toujours ouverte et qu'*élucider* n'est pas *interpréter* comme l'ont bien démontré Bernard Veck et Jean-Marie Fournier (*Pratiques* n°95, 1997)<sup>131</sup>.

On ne peut que constater des positions divergentes face à l'apprentissage de la lecture. En simplifiant et en grossissant, on peut dire que deux conceptions antinomiques de la lecture s'opposent et qu'elles peuvent s'énoncer encore sous la forme d'une question :

La lecture est-elle plutôt idéovisuelle ou plutôt phonographique ?

De tous les enseignements relevant du français, seule la lecture est englobante, de sorte qu'elle a été l'axe privilégié sur lequel ont porté et portent encore tous les efforts dans la mesure où elle ne consiste pas seulement dans un apprentissage de type technique mais qu'elle organise l'ensemble de l'éducation. Faut-il privilégier une reconnaissance globale des mots en vue d'arriver à la construction rapide du sens complet de l'énoncé et installer cette habitude très tôt dans l'apprentissage en mettant l'accent sur les relations abstraites et conceptuelles entre les mots ou bien est-il nécessaire de passer par un stade de Conversion Graphème-Phonème (CGP) en installant une mécanique combinatoire ? Il existe de nombreux éléments de contradiction entre ces deux théories et, qui plus est, les connaissances empiriques issues de la pratique ne permettent pas de trancher parce qu'elles sont paradoxales et difficilement interprétables. En effet il semble qu'on ne puisse faire l'économie de la combinatoire pour accéder à une lecture habile et pour construire un dictionnaire mental

---

<sup>130</sup> « Ma conviction profonde et constante est qu'il ne sera jamais possible de libérer la lecture, si d'un même mouvement nous ne libérons pas l'écriture. » (*le FA* n°32, 1976)

<sup>131</sup> Article : « La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée ».où il est dit : « L'explication (de texte), (...) ne vise pas à construire aucun corps de savoir transférable qui pourrait être réinvesti, comme ce serait le cas d'un cours de grammaire, par exemple. Elle met en œuvre une érudition multiforme et extensive élaborée progressivement, d'une explication à l'autre, sur le mode de l'accumulation. »

étendu. Il faut donc donner à l'enfant le moyen « technique » de mener des recherches autonomes et le recours aux CGP soulage sa mémoire comme une sorte d'outil *d'économie mnésique*. Mais il semble aussi qu'installer cette combinatoire trop tôt risque d'enfermer définitivement certains élèves dans une lecture mécanique vécue un peu comme une *interprétation magique* qui les dispense de tout raisonnement, comme si l'acte de prononcer les mots suffisait en lui-même par son pouvoir incantatoire.

Au contraire Eveline Charmeux insiste sur le fait que l'acte de construction du sens se fait *à partir d'indices visuels pertinents dont les plus fiables appartiennent à l'organisation orthographique des éléments du discours* et donc aux relations subtiles tissées entre les mots. Cependant elle étale l'apprentissage de la lecture sur trois ans et rappelle l'importance du développement corporel de l'enfant et de ses capacités sensorielles ( finesse de discrimination visuelle et auditive nécessaires) Tout un ensemble éducatif complet entoure et soutient l'apprentissage de la lecture : les travaux de Laurence Lentin ont insisté sur la nécessité d'installer un langage oral développé dès la maternelle avec des *introduceurs de complexité* et il semble qu'il faudrait presque être capable de *parler l'écrit* avant de pouvoir le lire. Si on adopte une position éducative égalitaire et idéaliste face aux enfants (position idéologique plus que scientifique) ne convient-il pas de créer un milieu *riche* et *intelligent*, de dépasser l'idée d'un simple « savoir transmis » pour chercher quel savoir est nécessaire pour réussir à transmettre des savoirs qui installeront des connaissances ?

D'autant que les différentes théories ne s'opposent qu'en apparence car, à bien y regarder de près, Jean Foucambert précise qu'il faut faire la différence entre *oralisation* à bannir et *prononciation mentale* nécessaire : cette dernière intervient forcément dans la construction du sens que ce soit *avant* la reconnaissance globale du mot pour la conforter dans son début de compréhension ou *après* la reconnaissance comme trace de celle-ci pour faire le lien avec ce qui suit. Il semble que l'on bute sur un problème insoluble : celui du moment « *individuel* » d'appropriation de la capacité de lecture par chaque enfant : ce qu'une instruction collective, prise dans des contraintes de temps et de programme, a du mal à pouvoir repérer et favoriser. André Ouzoulias<sup>132</sup> en conclut :

En somme on se trouve devant un cercle vicieux : l'apprentissage de la lecture exige l'acquisition des CGP, celles-ci ne peuvent s'acquérir qu'avec la conscience des phonèmes, mais, à son tour, la conscience des phonèmes ne se développe qu'avec le savoir-lire.

On est obligé de réexaminer un peu les théories de la perception qui sous-tendent les méthodes idéovisuelles pour les rediscuter : elles postulent qu'on ne peut acquérir que ce que l'on sait déjà dans une *reconnaissance de l'expérience antérieure*<sup>133</sup> : percevoir c'est retrouver quelque chose qu'on a déjà vécu pour élaborer une sorte de *restructuration de l'acquis face à de nouveaux stimulus*. Mais le *bain de langage complexe* et la *sensibilisation à l'écrit* proposés en maternelle suffisent-ils pour installer une solide expérience antérieure

---

<sup>132</sup> André Ouzoulias « La lecture et son apprentissage » dans « *Le Nouvel Educateur* » n°113, nov 99

<sup>133</sup> Eveline Charmeux *La Lecture à l'école* ouvrage déjà cité

et un oral suffisamment étayé ? Vouloir donner à tous les enfants un vécu riche dans une continuation de la mission éducative de l'école du 19<sup>e</sup> siècle <sup>134</sup>(propagation de l'hygiène et lutte contre l'alcoolisme) n'est peut-être plus un objectif réalisable aujourd'hui surtout lorsqu'il s'agit de *la langue maternelle* ? A quelles conditions l'école peut-elle assumer l'apprentissage de la langue (maternelle ou seconde) qui servira de base à tous les autres apprentissages ? Comme l'explique Dan Savatovsky (1995), la lecture, par la connaissance implicite de la langue écrite qu'elle suppose, est déjà un apprentissage métalinguistique. <sup>135</sup> Qui plus est : une lecture rapide et aisée n'est malheureusement pas une garantie de compréhension car Eveline Charmeux relève de fréquentes annotations d'enseignants de français de 6<sup>e</sup> ainsi rédigées *lit couramment mais ne comprend pas ce qu'il lit*. Les recherches en psychologie cognitive parlent de *systèmes encapsulés* (Fodor, 1983) pour décrire le fait que parfois le lecteur reste *insensible aux informations provenant des étapes ultérieures* <sup>136</sup> et il semblerait que les rapports successifs perçus ne soient pas additifs, qu'il n'y ait pas de relation logique mais qu'ils fonctionnent comme un phénomène sensible dans une sorte de *causalité transitive* où l'imagination et l'affectivité joueraient un rôle moteur...

Alors que faire ?

Face à la consécration officielle d'une conception pessimiste de la lecture idéovisuelle qui *n'enrichit que les riches, qui construit des ponts au-dessus du vide (etc)* la pratique simultanée d'un oral bien installé comme le répète toute la tradition (depuis Pauline Kergomard, Maria Montessori et Charles Bally) et d'un écrit structuré devraient permettre de développer le langage de chaque enfant dans une conception commune de la langue où il n'y a qu'un seul français :

---

<sup>134</sup> Pauline Kergomard (*L'Education maternelle à l'école*, 1908) M.fiche 8-R-22480 « cet horrible préjugé consistant à croire que la santé dépend de cette horrible calotte de crasse qui sent mauvais et qui empêche les fonctions de la peau (...) leur misère matérielle et morale produit une discordance, une sorte de cacophonie dans cet intérieur bien soigné. »

<sup>135</sup> *Langages* n°120, 1995, « Le français, matière ou discipline ? » Dan Savatovsky explique : « Laisser l'enseignement de la langue française échapper en grande partie à l'organisation concentrique, c'est reconnaître implicitement que les matières qui le composent ne concourent pas à la connaissance de la langue sans plus de précision, mais seulement à la connaissance de la langue écrite, qu'elles ne visent pas à un apprentissage proprement linguistique mais métalinguistique. A travers elles on n'enseigne pas des principes, mais des savoirs et savoir-faire seconds, dérivés. Certes ces savoirs sont conçus comme étant complémentaires les uns des autres et ils tirent une grande partie de leur valeur de leur enchaînement tout au long du curriculum. Mais leur point de réunion, la connaissance intime de la langue commune, est préalable, donc extérieur à la scolarisation. »

<sup>136</sup> Thierry Baccino et Pascale Colé « La Lecture experte » *Que sais-je*, n°3005, 1995

La psychologie cognitive part du postulat que le fonctionnement cérébral humain peut s'apparenter à une machine de Turing universelle (métaphore informatique) et la lecture est analysée comme l'activité d'un Système de Traitement de l'Information visuelle (STI) grâce à l'intervention de 3 mémoires : la mémoire sensorielle (ou iconique) la mémoire de travail (à court terme) et la mémoire à long terme (sémantique) *En ce qui concerne la direction des flux de l'information, l'information peut circuler de manière ascendante c'est-à-dire que le système cognitif fait une analyse perceptive du stimulus et progressivement, par une série de transformations et d'enrichissements de l'information, il y a élaboration d'une représentation complexe dite intégrée. A l'inverse le STI peut procéder de manière descendante. Des connaissances déjà élaborées et stockées en mémoire dirigent la manière dont le lecteur perçoit ou analyse l'information linguistique. Il nous semble que, sous d'autres mots, on aboutit à des idées similaires !*

Le niveau 2 de lecture rapide par écrêtage suppose un niveau 1 qui le supporte et le construit. C'est **la trame syntaxique**, l'organisation du discours, du récit qui fait émerger les points nodaux de l'information : pas de 2 sans le 1 <sup>137</sup> (nous soulignons)

Il faut distinguer perception syncrétique et perception synthétique : lire ce n'est pas seulement prélever des indices visuels et formuler des hypothèses :

C'est en plus avoir une conscience affinée des fonctionnements de la langue dans sa globalité, fonctionnement dans lequel les mots sont à la fois catalyseurs d'information et réseaux graphiques. (ibid)

Le repérage nécessaire de l'organisation syntaxique pour la construction du sens amène forcément à l'exercice de « lecture expliquée » sorte de *version orale* (traduction) qui a pour revers l'exercice de rédaction, sorte de *thème écrit* (expression) et nous revenons ainsi à une conception globale du français, conception ancienne et artisanale, issue des pratiques de *cacographies latines* où l'orthographe, tel un analogon du latin, impose la rigueur de la construction. Y a-t-il un autre moyen d'enseigner l'écriture si on ne croit pas aux vertus de l'imprégnation spontanée et si on veut assurer la maîtrise de l'orthographe ? Entendre l'écrit, le *rhétoriser* pour se l'approprier formellement, jouer avec les rythmes et les sonorités pour conforter dans un travail réciproque l'oral et l'écrit : ce retour d'une certaine rhétorique tendrait à prouver qu'il est parfois nécessaire de *remonter le temps* ...

2) Cependant les divergences se confirment :

Quels sont les rapports entre la lecture et l'écriture ? Faut-il les faire fonctionner dans un échange réciproque ou faut-il les dissocier nettement ?

Dans un souci de cohésion des apprentissages on peut chercher à faire correspondre systématiquement les deux apprentissages : André Ouzoulias défend une méthode semi-naturelle de lecture confortée par un travail systématique sur les analogies présentes dans la langue ; il faut s'appuyer sur des unités de lecture plus grandes que les phonèmes grâce aux *syllabogrammes* et aux analogies orthographiques repérables dans les mots : c'est un peu la prise en compte des acquis de la linguistique structurale qui pose la question de la composition des mots . Cette méthode semi-naturelle s'appuie sur *des textes référents constituant un dictionnaire vivant où chaque texte a été segmenté pour qu'une ligne corresponde à une « clause.* <sup>138</sup> Ces textes appris par cœur et recopiés avec exactitude deviennent « objets d'analyse », le sens devient second pour laisser la place à des remarques sur la forme. Il s'agit en quelque sorte d'écrire pour apprendre à lire et inversement.

Cela nous fait penser au travail actuellement entrepris au collège sur les œuvres littéraires, fondatrices de la langue française, qu'il est nécessaire de transmettre et d'étudier dans leur matérialité parce qu'elles ont été productives d'un langage pourvoyeur de normes pour l'écrit non-littéraire et qu'elles sont donc constitutives de la possibilité même d'écrire. En effet l'analyse et la maîtrise de l'écrit permettent la conservation et la répétition d'acquis

<sup>137</sup> Renée Honvault et Jean Pierre Jaffré « Orthographe et idéographie » *Pratiques* n°25, déc 1979

<sup>138</sup> A.Ouzoulias (ibid)

sémantiques de langage déjà réalisés en discours ainsi que des schèmes structuraux qui les supportent : les œuvres servent alors de *relais de mémoire textuelle* et offrent la possibilité d'un travail ultérieur de déplacement sur la langue.<sup>139</sup> Cette constatation est rassurante dans le sens qu'elle met en évidence et à différents niveaux de l'enseignement du français, des convergences fortes qui pourraient aboutir à une nécessaire cohésion des apprentissages linguistiques en vue d'une plus grande efficacité dans les résultats obtenus.

Bien sûr, on s'affronte ainsi à une conception réductrice et contestable de la littérature où l'accent est mis davantage sur le formalisme grammatical de la langue littéraire plutôt que sur les contenus humanistes véhiculés par les œuvres,<sup>140</sup> mais cette conception a le mérite de poser la lecture comme un travail d'*écriture* et de rassembler ainsi les deux postures : celle de récepteur et celle de producteur pour postuler en quelque sorte qu'on écrit toujours sa lecture<sup>141</sup> avec pour corollaire la mise au premier plan du discours c'est-à-dire du langage effectué en paroles, même si ce dernier fonctionne sur un vide esthétique. Il permet une expérimentation des règles par une pratique active mettant en jeu les usages et les explications qui interviennent dans la détermination du sujet énonçant. Postulat généreux et en grande partie utopique car l'écriture ainsi « libérée » tourne souvent en rond autour des affres de l'ineffable<sup>142</sup> ou d'un affectif gênant à l'inconscient envahissant. Entre la pauvreté des textes d'expression libre et le formalisme des exercices de rhétorique comment installer une solide aptitude à l'écriture ?

Maria Montessori<sup>143</sup> développe une conception intéressante et originale de l'écriture. Selon elle, il faut dissocier les deux apprentissages car il n'y a aucune corrélation absolue ni nécessité de simultanéité entre les deux actes. La lecture est un acte très complexe qui fait partie d'une culture abstraite et qui demande un développement intellectuel supérieur parce que *le livre s'adresse au langage logique et non pas au mécanisme du langage et, pour qu'il soit compris par l'enfant, il faut que le langage logique soit établi en lui* ce qui, selon Piaget, ne se produit que vers la dixième année, d'où l'importance de l'initiation aux grammaires de texte et de discours dès l'année de 6<sup>e</sup> comme un second départ possible pour la consolidation de la lecture : quelque chose comme un enseignement concentrique de la langue enfin assumé ? L'écriture au contraire est d'abord une activité excito-motrice qui peut se développer d'une manière analogue au langage parlé par répétition et traduction. Cette

---

<sup>139</sup> Roland Barthes *L'Analyse structurale du récit*, 1976, Seuil, Paris

<sup>140</sup> dans *S/Z*, Roland Barthes donne différentes définitions de la lecture qui aboutissent à la suspension du sens : - « Lire(...) c'est un travail puisque j'écris ma lecture (...) ma tâche est (...) de translater des systèmes (...) Lire, en effet, est un travail de langage »(p.15, 16)- « La lecture étant une traversée des codes, rien ne peut arrêter le voyage. »(p.71)- « Lire c'est lutter pour nommer, c'est faire subir aux phrases du texte une transformation sémantique. »(p.90)- « Ce que le lecteur lit est une contre-communication(...)le discours (...)est le seul héros positif de l'histoire, (...)le discours s'enferme(...) dans un certain cercle de solidarités et ce cercle, où tout se tient, est celui du lisible. La solidarité des notations(...) dit à sa manière que le sens est une force, qu'il s'invente à l'intérieur d'une économie de forces. » (p.139 à 149)

<sup>141</sup> R.Barthes (ibid) «ceux qui négligent de relire s'obligent à lire partout la même histoire. »

<sup>142</sup> « La littérature ne commence pourtant que devant l'innommable, face à la perception d'un ailleurs étranger au langage même qui le cherche. C'est le doute créateur, c'est cette mort féconde que notre société condamne dans sa bonne littérature et qu'elle exorcise dans sa mauvaise. » dans *Mythologies*, « La littérature selon Minou Drouet », R.Barthes, 1957, Seuil, Paris

<sup>143</sup> ouvrage déjà cité

écriture-composition, sorte de « langage graphique », offre la possibilité de reconstruire le mécanisme psycho-physiologique nécessaire à l'installation du langage en favorisant la reconnaissance des signes graphiques présentés comme des objets : elle permet ainsi de *matérialiser le langage et le rendre stable* pour pouvoir l'enseigner. Maria Montessori appuie sa pratique pédagogique sur une théorie affirmée et assumée de l'éducation: elle prétend que le premier stade de développement de l'enfant (de 0 à 6 ans) se subdivise en deux sous-stades totalement différents qu'il s'agit de ne pas « manquer » au risque d'en porter les conséquences tout au long de la vie. Le premier, de 0 à 3 ans, est celui de *la mente assorbente* (que l'on pourrait traduire par « le psychisme sensible ») où l'enfant reçoit de manière inconsciente toutes les impressions que lui offre son milieu de vie mais essaie de les organiser grâce à un *petit maître intérieur* en se créant son langage par lui-même. Le deuxième, de 3 à 6 ans, est celui *du perfectionnement constructif* où l'enfant reprend les conquêtes de la première période pour les élaborer dans un même ordre (sons, syllabes, noms, adjectifs, verbes etc) avec l'aide d'un environnement organisé et sous la direction d'un maître expérimenté. Elle en conclut que le premier enseignement doit être celui de la grammaire qui est la base de la langue et que cet enseignement doit être affermi par celui concomitant de l'orthographe.

En définitive on en revient toujours au fait que les éléments les plus importants pour l'apprentissage de la langue que ce soit pour la construction du sens d'un texte en lecture ou pour l'expressivité exacte de l'écriture se trouvent dans l'orthographe grammaticale. Or l'habitude d'oraliser entraîne *une véritable cécité orthographique* dit Eveline Charmeux et elle note que les enfants en grande difficulté sont ceux qui ne s'appuient que sur le phonographisme alors même que la segmentation en graphèmes n'est pas donnée par l'écrit car les mêmes séquences de lettres peuvent correspondre à des graphèmes différents. Il faudrait donc que, dès la maternelle, l'orthographe soit présentée comme un indicateur de sens sans lequel il est presque impossible de comprendre. Le système français comporte deux étages : un étage de correspondances grapho-phonétiques (80%) et un étage constitué d'oppositions pertinentes fonctionnant sur les deux axes de l'analyse linguistique : l'axe syntagmatique où apparaissent les marques grammaticales (les accords) et l'axe paradigmatique où les différentes graphies d'une même phonie fonctionnent en opposition distinctive de sens (les homophones) et c'est bien là, de l'avis de tous les spécialistes<sup>144</sup>, que résident les deux sources majeures d'erreurs en écriture.

Ni la mémoire visuelle d'un stock de mots ni la transcription de la langue orale ne sauraient suffire pour assurer le passage à l'écriture et trop longtemps on a cru aux vertus de l'imprégnation spontanée censée proliférer par elle-même. Ces conceptions didactiques reposent largement sur la maîtrise implicite d'un oral riche : ce qu'Antoine Culioli dénomme les connaissances épilinguistiques<sup>145</sup> qui permettent intuitivement de réaliser toutes les

---

<sup>144</sup> par exemple : Daniel Duprez et Michel Gey, avant-propos de *L'orthographe en 6è, comprendre et agir*, Nathan, 1994 : « Les deux tiers des fautes recensées dans les dictées en fin de Troisième sont dues à une méconnaissance et une incompréhension de la grammaire... »

<sup>145</sup>Jean-Marie Fournier *La Grammaire du collège*, INRP, 1993, Paris « La manipulation ne requiert pas de connaissances disciplinaires.(...) Elle fait appel à ce type de connaissances que Culioli définit avec la notion de connaissances épilinguistiques. Il s'agit des connaissances inconscientes que tout locuteur a de sa langue, d'un savoir non posé pour soi dans la représentation. »



manipulations nécessaires sur la langue mais qui ne constituent en rien de véritables connaissances métalinguistiques nécessaires à la pratique d'une écriture consciente et raisonnée. Devant leurs impasses, certains didacticiens en arrivent à prôner une « pédagogie différenciée », véritable déni du collège unique, qui en revient à instaurer *la réification des différences* jusque dans *la différenciation des contenus*.<sup>146</sup> Car même si l'oral et l'écrit sont presque deux systèmes différents et même si la lecture et l'écriture obéissent à des logiques inverses, il faut les rapprocher pour rendre possible l'enseignement du français : c'est, nous semble-t-il, un choix politique<sup>147</sup>

Mais faut-il raisonner pour écrire ?

A cette question une part importante de l'enseignement traditionnel répondait par la négative, du moins dans un premier temps, celui de l'enfance considérée comme un « stade inférieur » où, ne possédant pas encore toutes les facultés intellectuelles supérieures, il était nécessaire d'installer au plus vite des automatismes forts qui permettaient certaines réalisations pratiques. Ainsi Edouard Bled<sup>148</sup> dit qu'il faut, par une orthographe sûre, libérer la main de l'enfant pour qu'il puisse écrire : *J'ai constaté que lorsqu'un enfant faisait des progrès en orthographe sa pensée se déroulait normalement, il ne butait pas sur les mots, il ne butait pas sur les constructions*. Pour Eveline Charmeux, il faut éviter à tout prix que des erreurs s'installent et bloquent le développement, la langue étant arbitraire il convient d'installer au plus vite des automatismes concernant la maîtrise du fonctionnement tel qu'il est établi par l'usage, maîtrise constituée à la fois d'imprégnation visuelle et gestuelle avec l'explication des lois de fonctionnement de cet usage pour obtenir des performances efficaces. Et il faut bien admettre que dans tout apprentissage, et en particulier celui de l'orthographe, une part importante d'automatisme est nécessaire<sup>149</sup>. Qu'est-ce qu'une technique maîtrisée sinon savoir se servir d'un outil sans avoir besoin de relire à chaque fois son mode d'emploi ? Certains enfants arrivent au collège sans connaître suffisamment la langue écrite, il faut donc intervenir rapidement : on peut dresser une typologie des difficultés essentielles en matière d'orthographe pour élaborer des mécanismes simples de raisonnement logique qui leur

---

<sup>146</sup> *Pratiques* n°53, mars 1987, dans sa présentation de « la Pédagogie différenciée », Claudine Garcia-Debanck retrace 1) l'historique des théories et pratiques afférentes : dès 1967 on s'efforce de proposer un modèle pédagogique intermédiaire entre le type 1 du lycée et le type 3 des classes de transition. Les travaux s'appuient sur « la psychologie différentielle » de Maurice Reuchlin et sur la loi de la « variété indispensable » issue de la cybernétique. Puis elle met en valeur 2) les risques de dérives : le triomphe des dispositifs s'accompagne de la constitution de groupes-ghettos qui rappellent les filières de jadis. Dans les évaluations le qualitatif est systématiquement converti en quantitatif et elle conclut : *La détermination des contenus n'est donc pas seulement affaire de techniques didactiques. Elle répond à des enjeux sociaux et à des finalités éducatives très larges.*

<sup>147</sup> Saussure défend le caractère interne de la dimension sociale de la langue : elle est *la somme des images verbales emmagasinées par tous les individus* p.30 *le produit social déposé dans le cerveau de chacun* d'où la notion de valeurs, sorte de principe interne de convenance arbitraire, qu'il énonce ainsi : *La collectivité est nécessaire pour établir des valeurs dont l'unique raison d'être est dans l'usage et le consentement général ; l'individu à lui seul est incapable d'en fixer aucune.* p.157 (CLG) remettant bien au premier plan le caractère contractuel de la langue, véritable conscience collective avons-nous déjà dit plusieurs fois.

<sup>148</sup> *Apostrophes* de 1977 « Faut-il apprendre à écrire ? » (document INA)

<sup>149</sup> « Il faut néanmoins noter l'ambivalence des psychogénétiens de l'orthographe vis-à-vis d'une telle procédure (apprentissage de la règle/application) : la maîtrise de l'orthographe repose en partie sur des automatismes. La question qui se pose du point de vue didactique à leur sujet, n'est pas celle de leur suppression, mais **de leur place et mise en place** dans la pratique des apprenants. » C.Puech, *Le Français à l'école*, p.104

fourniront des éléments de référence pour commencer à se repérer dans l'écrit : *permettre à des élèves en difficulté d'éliminer les erreurs les plus couramment commises, et ce, par un entraînement systématique et l'application de règles volontairement simplifiées. Il s'agira de créer chez ces élèves des automatismes (...) qui sont autant de bouées de sauvetage(...) La méthode pourra paraître peu orthodoxe aux linguistes. Mais nous avons constaté qu'un élève qui, au CM2 ou en 6<sup>e</sup> ne distingue pas les différentes catégories de mots, ne relève pratiquement plus de l'enseignement classique.*<sup>150</sup> D'autant qu'il nous semble dangereux de considérer l'orthographe comme un savoir superfétatoire qui n'interviendrait qu'au final d'une réalisation expressive accomplie telle la dernière touche qu'apporterait, comme en se dédoublant, *l'expert en langue* que nous devrions être pour pouvoir écrire. En fait les rapports orthographe-construction du texte sont complètement imbriqués et il n'est pas possible de départager clairement *des règles constitutives dont le respect garanti(rait) que l'objet produit est bien un texte et non une suite de phrases et des normes qui permett(rai)ent d'évaluer un bon texte.*<sup>151</sup> Si l'on s'efforce de reconstituer le *trajet des erreurs* c'est bien parce que les modifications orthographiques entraînent presque toujours des transformations textuelles afférentes et que l'inefficacité du travail orthographique provient des effets de modification de constructions syntaxiques non-maîtrisées.

Moins la production des unités lexicales et la gestion des marques lexicales, grammaticales et distinctives sont automatisées moins l'espace mental du scripteur est disponible pour un travail d'amélioration combinant transformations textuelles et orthographe.<sup>152</sup>

Il existe en outre une capacité à restreindre les transformations textuelles en fonction des connaissances orthographiques comme nous avons pu le montrer avec les trois exemples de rédaction de brevet des collèges<sup>153</sup>. La relative inefficacité constatée lors des séances programmées de correction de rédaction vient du fait que tout est imbriqué dans l'écriture : la phrase, le texte et l'énonciation. *Décrire le trajet des erreurs* dépasse la simple correction de mot parce que le langage se construit plus par l'agencement adéquat de syntagmes formels déjà existants que par une juxtaposition nouvelle de mots, sans compter l'intrusion magistrale gênante que constituent les effets de transformation textuelle nécessaires.

Donc installer des automatismes pour parer aux déformations et difficultés inhérentes à tout apprentissage, c'est ce qu'a fait l'enseignement traditionnel avec le développement, pendant tout le 19<sup>e</sup> siècle et bien au-delà, de la grammaire scolaire en marge et malgré la grammaire savante et d'une certaine façon cet enseignement a fonctionné et fonctionne encore : quelle grammaire utilisent spontanément les professionnels de l'écriture sinon une grammaire qui permet le recours rapide à des automatismes ? Pour savoir comment la langue est faite, il faut d'abord l'écrire et la pratiquer donc être capable de la faire fonctionner. Mais

---

<sup>150</sup> *De l'exercice oral à la dictée, méthode de rattrapage orthographique*, Introduction de A.M Paquet-Copin et A.Paquet, CRDP d'Amiens, 1987

<sup>151</sup> Jean-Marie Fournier, dir *La Rédaction au Collège. Pratiques, normes, représentations*, Paris, INRP, coll. Rapports de Recherche, 2000. (Introduction)

<sup>152</sup> ibidem Danielle Cogis in « La question de l'orthographe » p. 157

<sup>153</sup> *Le Brevet des collèges et le français, discipline d'enseignement*, Mémoire de Master 2, sept 2007

ces automatismes reposent souvent sur des « recettes », des « questions », des « procédures » de substitution ou de commutation sur l'axe paradigmatique ; de permutation ou d'effacement sur l'axe syntagmatique<sup>154</sup> plus que sur des règles clairement énoncées et maîtrisées : d'où un sentiment d'échec et de rejet de la part des linguistes face à ces montages qualifiés hyperboliquement de *mystification pédagogique* et *d'imposture scientifique* (Chervel, 77) puisque

apprendre l'orthographe c'est apprendre à mal penser car aucun des raisonnements ne peut être tenu jusqu'au bout.<sup>155</sup>

Le XIX<sup>e</sup> siècle avait généré, par les succès obtenus en linguistique dans le domaine de la phonétique, un rêve de scientificité étendue à la syntaxe où il serait possible d'édicter des lois quasi infaillibles de production de phrases et d'expliquer les rapports contenus entre les mots mais alors on laisserait de côté toutes les valeurs signifiées dans le langage et l'axiologie dont toute réalisation est porteuse. Ce serait reconduire un peu la distinction entre phonétique et phonologie en instaurant une différence entre sémiotique et sémantique. On pourrait aligner les déclarations d'aspiration à une connaissance rigoureuse, de type mathématique, des rapports établis dans le langage entre les mots, aspirations renforcées par les développements très prometteurs de l'informatique au XX<sup>e</sup> siècle<sup>156</sup> et ces déplorations sont reprises aujourd'hui encore par les didacticiens :

Tous les spécialistes s'accordent pour considérer la morphologie de l'écrit comme le secteur le plus complexe de la compétence orthographique. A ce niveau, la maîtrise orthographique du français nécessite un contrôle constant de la variation des mots dont la plupart sont sensibles au contexte catégoriel. Des études sur les modalités d'utilisation et plus généralement **sur la gestion cognitive de la morphologie écrite** font cruellement défaut<sup>157</sup> (nous soulignons)

Face à ce rêve de scientificité déçu peut-être faut-il faire fonctionner la langue autrement sans vouloir en faire forcément une parfaite logistique technique ? (cf supra O.Ducrot). Maurice Merleau-Ponty dans ses cours de Sorbonne (1949-1952) aborde des problématiques très vastes et très compliquées au sujet de la psychologie et de la pédagogie de l'enfant et, entre autres, il explique qu'on n'arrive à une pensée purement opérationnelle et réversible que

---

<sup>154</sup> « La Terminologie grammaticale de 1997 » (CNDP) s'ouvre d'ailleurs sur une première partie intitulée : « Opérations pour l'observation et l'analyse des faits de langue » (p.5) et ces 4 opérations sont citées en 1<sup>er</sup> : ce qui montre bien que la grammaire structurale est devenue incontournable même si elle ne suffit plus.

<sup>155</sup> André Chervel : *Apostrophes* 77

<sup>156</sup> André Martinet revient plusieurs fois sur le problème de la syntaxe dans les différentes préfaces qui accompagnent les nombreuses rééditions de ses *Eléments de Linguistique Générale* et la majorité des « Compléments » ajoutés en fin d'ouvrage concerne également ce problème, par exemple :

« Les principes de l'analyse phonologique sont, depuis longtemps, tombés dans le domaine public. Au contraire, ce qui est dit au chapitre 4 (les unités significatives) est neuf, trop neuf pour un manuel comme celui-ci » (avant-propos 1960) « Comme on l'indique dans l'avant-propos, le chapitre 4 de ces *Eléments* devançait l'aboutissement d'un effort collectif pour asseoir, sur des bases précises, l'étude des unités significatives dans un cadre proprement fonctionnel. » (préface de 1980)

<sup>157</sup> Jean-Pierre Jaffré « Accord ou pas accord ? Les chaînes morphologiques » in *Pratiques* n°77, mars 1993

si l'on a affaire à des significations closes or la pensée représentée par la langue ne peut pas s'arrêter, elle connaît des états d'équilibre, mais relatifs et non finaux (p.256) et donc :

Il est impossible de figer les mots dans une fonction grammaticale absolument définitive, car, en réalité, il n'y a pas de concept de nom, de pronom etc. Le mot est comme un outil défini par un certain emploi sans qu'on puisse donner à cet emploi une formule conceptuelle exacte. (p.73)<sup>158</sup>

La langue, dans une conception saussurienne, possède une dynamique fonctionnelle c'est-à-dire qu'elle est un système de signes (toujours) en train de se différencier les uns des autres. Ce que M.Merleau-Ponty commente ainsi :

La langue contient des significations acquises, disponibles, et d'autres qui sont en train de s'esquisser. On l'appauvrirait en la rétrécissant à ce qui est véritablement posé. (p.74)

Non seulement on l'appauvrirait mais on se priverait de toute possibilité d'évolution, de création et même de véritable communication<sup>159</sup> puisque, comme l'énonce l'axiome Saussurien contenu dans le chapitre sur « le rôle des entités abstraites en grammaire » (CLG, p192) :

Un sens, une fonction n'existent que par le support de quelque forme matérielle.

La pensée ne peut exister que si elle a été mise en mots pour être exprimée dans une forme qui la porte et l'orthographe avec ses *servitudes grammaticales* sert de guide garant de l'intégrité du système de la langue.

Il est donc temps de reconnaître les impasses installées dans l'enseignement du français par des pratiques trop « applicationnistes » des diverses théories linguistiques et par là-même de souligner les contradictions présentes dans les textes officiels par un enregistrement trop éclectique des nouveaux savoirs, contradictions qui permettent de justifier des pratiques très différentes et très dispersées sans assigner avec netteté l'exigence de rigueur nécessaire à tout enseignement. Or la grammaire fonctionne sur des continuités essentielles plus que sur des ruptures comme l'ont mis en évidence les chercheurs :

Une discipline telle que la grammaire, caractérisée à la fois par l'ancienneté de son origine et son orientation didactique, présente sur le long terme des phénomènes de stabilité et de reproduction remarquables. Cette force d'inertie(...) correspond aussi à une autre caractéristique des savoirs linguistiques : leur cumulativité sur le long terme. (...) Dans les sciences du langage, à la différence des sciences physique par exemple, les continuités semblent plus essentielles que les ruptures. (Colombat, Fournier, Puech, 2010, pp.241, 242)

---

<sup>158</sup> M.Merleau-Ponty *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, cours de Sorbonne 1949-1952, éd Verdier, 2001

<sup>159</sup> « Le langage en tant que phénomène de communication serait un emploi des signes qui les soumet à des règles non encore confirmées (...) pour un déploiement linguistique. » p.568 (cours de Sorbonne)

Les I.O de 77 préconisaient de mettre les élèves par l'orthographe *en position d'observation vigilante et de raisonnement* face à la langue écrite.<sup>160</sup> En effet l'orthographe est arbitraire par rapports aux référents mais pas en elle-même par rapports aux différentes parties de la langue ainsi que le défend Nina Catach car :

Si on le croit tout s'écroule : plus d'approche de la langue seulement de la parole, plus de raisonnement seulement une observation approfondie, plus de lois, plus d'invention. (P.46)

C'est bien l'orthographe grammaticale qui assure la cohésion et le sens de l'écrit, qui permet de passer de la représentation d'une parole réalisée en discours à la fonctionnalité linguistique de cette parole. Les dernières recherches en écriture effectuées avec de très jeunes enfants confirment cette qualité d'outil structurant et fonctionnel de l'orthographe grammaticale et donc installent des procédures élémentaires de raisonnement sans bloquer l'expression :

Les facteurs grammaticaux et graphiques sont beaucoup plus forts que les facteurs phonétiques. Ce résultat émerge des différents cas de relations asymétriques entre séquences phoniques et séquences graphiques : ces dernières peuvent être réglées par des informations grammaticales ou graphiques dans la mesure où les paradigmes grammaticaux deviennent visibles surtout lorsqu'ils se cristallisent dans l'orthographe des mots.<sup>161</sup>

Au collège, les méthodes inductives souvent prônées comme plus scientifiques dans leurs expérimentations et plus satisfaisantes dans leur conception, sont très coûteuses en temps et peu productives en procédures efficaces par dispersion et manque de cohésion<sup>162</sup> alors que la pratique de la lecture (et de l'écriture) dès la 6<sup>e</sup> confronte forcément l'élève à des situations multiples et complexes de discours réalisés qui lui posent des problèmes d'interprétation. L'un des moyens les plus sûrs de résoudre ces problèmes est encore celui d'interroger le texte littéraire dans ses diverses composantes linguistiques. Et il faut profiter du rôle unificateur du langage littéraire (puisqu'il requiert une perception à la fois phonique et visuelle,) pour consolider les compétences en lecture et les affermir par l'écriture : ces deux opérations agissent un peu en « miroir » : les contraintes syntaxiques sont déterminantes pour lire et comprendre un texte, symétriquement les contraintes sémantiques interviennent dans l'écriture empêchant la reconduction mécanique des formes.<sup>163</sup> Selon Karl Bühler la langue a

---

<sup>160</sup> (Dans *L'Apprentissage de l'écriture*, ouvrage déjà cité) Jacques David remarque une sorte de renversement : « (L'orthographe) semble reléguée aujourd'hui au rang de « sous-compétence » dans le domaine de la langue (Historiquement...) véritable pivot de l'enseignement du français, elle drainait la plupart des apprentissages du français : activités de lecture, exercices d'écriture, analyse grammaticale ( ) Elle n'est plus, dans les IO, un axe d'enseignement prioritaire pour l'école élémentaire, elle est perçue (...) comme un domaine corollaire. »

<sup>161</sup> *Cappucetto rosso impara a scrivere*, E.Ferreiro, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1996 dans « Normes et variations graphiques », Nadia Moreira e Clotilde Pontecorvo (traduction proposée)

<sup>162</sup> *A Mots ouverts-6<sup>e</sup>*, sous la direction d'Alain Pagès, Nathan, 2000, fichier du professeur, « Les outils de langue », p 177 *La prééminence accordée à l'activité des élèves* entraîne une double conséquence que nous soulignons :

⇒ d'abord **l'effacement du discours théorisé** : la part du métalangage a été réduite au minimum indispensable, l'objectif principal ne visant pas à la caractérisation des phénomènes grammaticaux, mais à leur exploitation en vue de l'acquisition de compétences orthographiques (...)

⇒ ensuite, **la multiplicité des approches** (...) dans la variété typologique des exercices proposés.

<sup>163</sup> *Que sais-je ?* « La Lecture experte » ouvrage déjà cité, « Le lecteur utiliserait des routines grammaticales figées d'où le rôle d'avertisseur de l'orthographe (...) le lecteur dispose donc d'un ensemble de stratégies

trois fonctions : une fonction représentative (qui permet d'assumer le réel), une fonction expressive (qui permet au sujet d'exister) et enfin une fonction « d'appel à autrui » (qui permet de communiquer) Les deux premières fonctions ne doivent pas être sacrifiées au bénéfice de la troisième qui est, peut-être, la plus difficile à acquérir si elle n'est pas réduite à des discours stéréotypés. Certes l'écrit est idéalisé en Occident comme désignant « le dernier cercle de la culture » et il se prête à des lectures interprétatives toutes plus brillantes les unes que les autres mais il doit être avant tout une technique permettant (avec l'oral) l'invention d'un langage propre dans un espace culturel commun<sup>164</sup>. Par rapport aux impasses actuelles reconnues<sup>165</sup> il faut peut-être ré-interroger la grammaire scolaire dite aussi traditionnelle pour comprendre sa persistance utilitaire et pour mettre à jour les différentes stratifications qui en ont fait une « pédagogie de l'écriture par l'orthographe » et inversement cette connaissance un peu mécanique de l'orthographe invite à faire des recherches complémentaires dans les grammaires et dans les dictionnaires pour améliorer l'écriture puisqu'il s'agit toujours de combiner des règles et des unités lexicales lorsqu'on bute sur des formes de pensée.

Véritable processus de formation permanente, *l'écriture est toujours d'une certaine façon un métalangage c'est-à-dire réflexion sur le langage pour ne pas se perdre dans les méandres de la réalisation parolière*, elle unifie la grammaire et le lexique, la forme et le sens en partie par le raisonnement induit par l'orthographe car *les marques graphiques propres à l'écrit (marques grammaticales et marques de lisibilité) sont une véritable grammaire écrite à la fois synchronique et fonctionnelle*<sup>166</sup>

La chance du français, comme le défendait Nina Catach, réside dans sa polyvalence graphémique : c'est un système phono-morpho-logographique qui, dans son extrême concentration, oblige, dès le plus jeune âge, à faire des constructions logiques, à « emboîter des blocs syntaxiques » et il offre ainsi une *constituance* solide grâce à son orthographe grammaticale.

Nous voudrions pour finir essayer de lier ensemble grammaire de phrase et énonciation (langue et discours) puisqu'il s'agit de la dernière évolution marquante de l'enseignement du français : les IO de 1997, la modification des épreuves de français du brevet des collèges et les accompagnements des programmes de 3<sup>e</sup> (1999) ; évolution

---

syntaxiques. Elles constituent des procédures d'assemblage et des procédures de vérification. Cependant on sait peu de choses sur la façon dont ces procédures opèrent : Frazier et Rayner (1982) proposent un « processus thématique » interface entre le syntaxique et le sémantique. »

<sup>164</sup> Virginia Woolf *Trois guinées* (éd des femmes, 1976) « Comparer les points de vue, tenir compte des distorsions et juger ensuite par soi-même, voilà ma seule méthode. »

<sup>165</sup> « Un des obstacles majeurs à l'efficacité de l'une ou l'autre didactique tient à nos yeux à un phénomène plutôt simple : l'insuffisante capacité de différenciation et d'étiquetage des diverses sortes d'unités de la langue, qui est attestable tant chez les étudiants universitaires et les futurs enseignants que chez les élèves. Et de tous les « retours aux fondamentaux » que certains voudraient aujourd'hui imposer, celui-là seul nous paraît utile et légitime ; cette maîtrise est une condition sine qua non de l'efficacité de l'une et l'autre didactiques, en ce qu'elle porte sur des entités qui sont, à la fois, des « catégories grammaticales » et des « parties du discours » (Jean-Paul Bronckart, « Du texte à la langue » in *Pratiques* n°137-138, juin 2008)

<sup>166</sup> dans *Pour une théorie de la langue écrite*, CNRS, Colloque International du 23-24 octobre 1986 sous la direction de Nina Catach 1)Propos tirés de l'introduction 2) de l'article de Nina Catach : « Théorie de L.prime » 3) Françoise Desbordes dans son intervention ajoute des précisions qui nous semblent importantes: « L'écriture est en effet **le test de l'articulation** dont elle a les traits de discontinuité et de distinction. La graphie est plus qu'une image du signifiant préexistant, elle participe à la détermination des unités de ce signifiant. »

précipitée peut-être <sup>167</sup> qui a généré et continue de générer bien des discussions. Pour cela nous voudrions réexaminer le problème théorique de la syntaxe et surtout la consistance et la pertinence de la notion de « phrase » nécessaire à tout raisonnement orthographique. Si Benveniste a rejeté radicalement la phrase hors de la langue pour en faire un instrument du discours (PLG I, 1962, p.128, 130.), Saussure hésite :

Mais d'abord jusqu'à quel point la phrase appartient-elle à la langue ? Si elle relève de la parole, elle ne saurait passer pour l'unité linguistique. (CLG p.148)

Mais il faut reconnaître que dans le domaine du syntagme il n'y a pas de limite tranchée entre le fait de langue, marque de l'usage collectif, et le fait de parole, qui dépend de la liberté individuelle. (CLG p.173)

Si on reprend l'idée d'articulations des éléments de la langue exposée par André Martinet, la phrase constitue bien une troisième articulation que ce soit à l'écrit avec le « ponctème » comme le dénomme Nina Catach <sup>168</sup> ou à l'oral par l'intonation. C'est elle qui s'offre en premier à l'enfant comme une *forme* globale de langage qu'il devra s'approprier dans une opération quasi vitale. Mais si l'on reprend l'ordre dans lequel se déroule l'appropriation du langage, la première articulation que l'enfant émet est celle des phonèmes : en véritable polymorphe linguistique, il semble capable de prononcer tous les sons existants. Puis il se produit ce que Jakobson appelle *une déflation* : brusquement la richesse du babillage disparaît, l'enfant perd des sons inusités dans sa langue mais aussi plusieurs qui lui seraient très utiles par la suite :

Tout se passe comme si l'enfant était obligé de **se restreindre**, du fait même que les sons maintenant prennent une signification distinctive (...) En somme sa capacité de prononcer ne dépend pas de sa capacité d'articuler mais de l'acquisition de contrastes phonématiques et de leur valeur significative. **L'ordre rigoureux** auquel l'enfant s'incorpore lui suggère la possibilité de sa valeur linguistique : Jakobson définit ainsi ce phénomène : **le système des oppositions phonématiques tend vers la signification.** <sup>169</sup> (nous soulignons)

Jusqu'au premier mot l'enfant fera des associations de phonèmes en syllabes, puis il fera des associations de syllabes en mots et utilisera pendant un certain temps « le mot-phrase » à la signification très vaste et enfin, autour de 2 ans se produira ce que Maria Montessori appelle *une explosion de phrases* qu'elle associe aussitôt à la pensée <sup>170</sup> : elle soutient que dans cette deuxième phase (comme supra), l'enfant reprend les conquêtes de la première phase pour les ré-élaborer de la même façon. On a bien, dans l'ordre trois articulations : la première avec les sons (phonèmes et syllabes), la deuxième avec les mots (noms, verbes) la troisième avec les

---

<sup>167</sup> voir le n°5 des *Carnets du Cediscor* (Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1998) intitulé « La Manuelisation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation » sous la direction d'A.Collinot et G.Petiot.

<sup>168</sup> Nina Catach « La Ponctuation » *Que sais-je ?* n°2818, 1994,96 « on considère raisonnablement aujourd'hui l'intonation, et par là la ponctuation comme relevant d'une « troisième articulation du langage »

<sup>169</sup> M.Merleau-Ponty( *ibidem* p.24)

<sup>170</sup> « Dobbiamo renderci conto che il bambino raggiunge da sé la conoscenza dei nessi grammaticali, non vi è ragione che non si parli grammaticalmente e che non lo aiutiamo nell'analisi della frase. (p.127) La prima esplosione è quindi di parole e la seconda di pensieri. » (*La Mente del bambino* p.131)

phrases où il s'agit de mettre ensemble les mots grâce à une utilisation logique par étapes, par relais puis réorientation en se servant des formes offertes et échangées dans un discours avec l'adulte qui veut bien servir d'*interprète* et qui se doit d'utiliser un « langage assumé » puisque la relation éducative nécessite l'élaboration d'une « conscience morale », dans le sens où elle doit permettre à l'enfant de s'inscrire dans le continuum culturel nécessaire à son développement mais heureusement les enseignants sont des individus très divers, eux aussi et donc porteurs de variations psychiques dans leur langage ... Dans l'acquisition du langage entrent en jeu deux phénomènes contradictoires et circulaires :

D'une part la langue n'existe que dans les sujets parlants mais en même temps elle n'est pas une fonction du sujet parlant. Tout est psychique dans la langue mais il s'agit d'un «*psychisme collectif*»<sup>171</sup>

D'autre part le rôle du langage est double car la langue doit être un moyen de *différencier* les signes les uns avec les autres et offrir en même temps un moyen de *varier* les gestes de signification qui opèrent dans le langage : ce qui compromet d'emblée les possibilités de réalisation car raisonnement et désir d'expression entrent souvent en concurrence. M.Merleau-Ponty explique ainsi ces différents rapports :

Un élément essentiel de la pensée de Saussure demeure : l'idée d'une sorte de **logique trébuchante** dont le développement n'est pas garanti, peut comporter toute espèce de déraillements, et où ordre et système sont cependant rétablis par la poussée des sujets parlants qui veulent comprendre et être compris. (p.85) (nous soulignons)

Ce sont bien « les sujets-parlants » organisés au sein d'une « collectivité culturelle » au sens durkheimien du terme qui font vivre la langue en lui garantissant son pouvoir de signifier par la force d'une logique trébuchante (dont parle le philosophe) qui ne peut satisfaire les scientifiques. Il nous semble que la célèbre déclaration de Jakobson a été mal interprétée ; en effet lorsqu'il dit :

Phonologie et grammaire sont deux structures autonomes mais solidaires et dépendantes et l'intersection de ces deux champs amène le problème de la forme grammaticale. **Le travail urgent est d'entreprendre une analyse structurale explicite de ces processus.** (ELG, p.175, 1945) (nous soulignons)

Il ne s'agit pas de prévoir une science exacte de la syntaxe ou du langage mais de comprendre comment le langage s'installe chez l'enfant (et comment il continue à se développer chez l'adulte) M.Merleau-Ponty est, par deux fois revenu sur le développement psychologique du langage chez l'enfant : au début de son cours (p.14 à 30) puis à la fin (p. 567 à 570) et toujours en ré-interrogeant les propos de Jakobson. Dans la dernière partie de son cours: *l'expérience d'autrui* il nous livre un commentaire sensiblement différent, (nous soulignons):

---

<sup>171</sup> In *HEL* tome XXXII, fascicule 2 (2010) Marina de Palo dans « sujet cognitif et sujet linguistique » développe ainsi : « Le signe, et par conséquent le signifié, n'est pas de nature introspective, mais sociale et systémique ; il ne dépend pas de la volonté de l'individu, mais il constitue le pont de l'intersubjectivité, le produit des circonstances historiques et sociales. »



Jakobson parle de suscitations réciproques des phénomènes grammaticaux par les phonèmes et inversement, mais il y a cependant autonomie de chaque ordre en ce sens que l'apport de l'un à l'autre n'est efficace que si, **dans l'ordre considéré, le changement est préparé**. Il se fait un empiètement de chaque domaine sur tous les autres. (p.569)

Autrement dit la syntaxe doit être installée et la phrase simple fait partie des unités significatives que, par sélection et restriction, l'enfant doit s'approprier dans un ordre rigoureux pour entrer dans le langage et espérer pouvoir faire jouer les oppositions significatives. La phrase est bien à la base du langage.

Or en développant des grammaires strictement « scientifiques », la recherche s'est coupée de la pédagogie. D'autre part les applications tentées des diverses théories sont restées forcément partielles donc inefficaces puisque la langue pour l'enfant doit avoir une unité de fonctionnement même formelle et conventionnelle proche de l'automatisme pour atteindre sa plus grande amplitude possible. Une résistance très forte de la grammaire traditionnelle prolongerait plus ou moins superficiellement un enseignement sans théorie ni méthode consensuelles, chaque enseignant bricolant ses leçons selon ses savoirs et son expérience. La tendance générale vers une « néo-rhétorique » nourrie d'éléments épars de grammaire de textes mais aussi de stylistique littéraire et des théories de l'énonciation aurait réussi à s'implanter dans le socle commun de la discipline. Force est de constater que cette richesse éclectique permettant de recommencer vraiment un travail sur l'écriture ne sera productive que si, parallèlement, est confortée et développée une grammaire de phrase qui assure pour chaque élève une maîtrise suffisante de l'orthographe grammaticale qui lui permette d'être en capacité de produire un discours de qualité.

Cependant comme l'explique J.M Fournier<sup>172</sup> *syntaxe* et *phrase* sont des termes difficiles à définir car ambigus mais ils sont nécessaires pour avoir une réflexion sur la langue. La phrase est le modèle auquel se réfèrent les analyses grammaticales : c'est une notion-cadre qui délimite un niveau de description avant d'aborder le niveau supérieur que constitue le texte ou le discours. L'importance du verbe conjugué comme repère principal autour duquel s'organisent les relations orthographiques de manière abstraite et formelle est soulignée, entre autres, par R.Thimonnier spécialiste de l'orthographe<sup>173</sup> et par Lucien

---

<sup>172</sup> (Dans *le Français à l'école* (ouvrage déjà cité)) JM Fournier traite de la partie intitulée: « la Phrase : entre modernité et tradition (p.226 à 268) il donne deux définitions générales et différentes de la syntaxe :

- ⇒ « le terme de syntaxe est sujet à des ambiguïtés (...) Dans certains de ces emplois la syntaxe désigne **une construction théorique**, c'est-à-dire un ensemble de règles plus ou moins abstraites (...) qui visent à rendre compte des énoncés d'une langue, généralement limités à un corpus prélevé sur le terrain(...)
- ⇒ Mais on peut faire l'hypothèse que toute langue possède **une organisation implicite**, en particulier au niveau syntaxique. La syntaxe d'une langue constitue alors l'objet visé par l'investigation théorique, dont l'observateur postule l'existence, et qu'il tente de manifester par des règles qu'il formule. (p.230) »

Dans ce 2<sup>e</sup> cas on peut ranger « les ouvrages dont la fonction est fondamentalement celle d'outils de la langue et que l'exhaustivité nécessaire voue à l'éclectisme théorique. » (p.244) (nous soulignons)

<sup>173</sup> R.Thimonnier *Code orthographique et grammatical*, 1970 dit qu'il faut faire la distinction essentielle entre la proposition :« verbe conjugué et tous les mots qui s'y rattachent. » et la phrase complexe  
Lucien Tesnière *Esquisse d'une syntaxe structurale*, 1953, dit que « le verbe est le nœud des nœuds »

Tesnière, théoricien de la syntaxe. La pratique enseignante déjà ancienne qui préconise d'encadrer en rouge le(s) verbe(s) conjugué(s) coïncide parfaitement avec ces descriptions. Si l'on veut permettre à l'enfant de comprendre le monde dans lequel il vit, de s'approprier la relation réversible possible « Sujet/Objet », de jouer avec pour la délester de son poids oppressant (Winnicott) il faut lui expliquer ces structures et lui donner la possibilité à son tour d'en faire usage donc ne pas négliger d'enseigner la grammaire de phrase.

### 3) Le legs de la tradition enseignante

Comment la grammaire scolaire a-t-elle pratiquement enseignée la notion de phrase ? Si on est sûr que cette notion a été privilégiée au détriment d'autres tout aussi utiles à l'écriture (par exemple les propositions, la période, le paragraphe ou encore le texte) on s'est peu penché sur l'apprentissage formel des phrases françaises tel que l'école l'a enseigné or c'est finalement la langue dite « maternelle » qui a été ainsi fixée par la didactique scolaire. Ce que Sartre nommait le « pratico-inerte » ne témoigne-t-il pas d'une certaine rigidité dans la conception du langage qui empêchait finalement d'envisager l'écriture en elle-même comme une pratique politique ?

Si on part des acquis de l'école laïque, se dégagent deux certitudes :

1) La notion de phrase (ou proposition) est nécessaire pour écrire parce qu'elle seule permet d'appréhender les relations entre les mots qui permettent d'identifier les fonctions utilisées qui permettent d'orthographier correctement et de donner ainsi forme à la signification intentionnelle et d'être « auteur » de ce que l'on écrit.

2) L'étude de la syntaxe par le biais de la grammaire aide l'élève à maîtriser les règles de l'orthographe et à participer ainsi à la construction de son langage dans une langue normée à laquelle il accepte de se conformer.

Est-on certain en revanche que les deux notions de « syntaxe » et de « construction » recouvrent la même réalité ? *Cette opposition de concepts est absolument datée : elle n'existe ni avant le milieu du XVIIIe siècle, ni après le milieu du XIXe siècle.* (Delesalle, 1984) La tendance sera à établir une équivalence entre les deux mots (pour éluder le problème, dirions-nous):

⇒ Au XVIIIe siècle, dans la grammaire de Port Royal, le chapitre XXIV s'intitule : « *De la syntaxe, ou construction des mots ensembles.* »

⇒ A l'autre extrémité, on trouve dans *La Vie des mots* d'A. Darmesteter (1887) cette phrase : *La construction ou syntaxe est la fin où tend toute langue,*

---

Simone Delesalle précise qu'il est le lieu de coïncidence entre « catégorie » et « fonction » (LF n°22, 1974) Thierry Baccino et Pascale Colé parlent d'« anaphore conceptuelle » contenue dans le verbe qui souvent implique une causalité implicite et « l'accord grammatical permet de sélectionner sans ambiguïté le référent de la représentation intégrée. » c'est la réintégration cognitive ! (*Que sais-je ?* déjà cité)

*puisque les mots, sous les formes grammaticales qui leur sont propres, doivent se combiner en phrase pour exprimer la pensée.*

L'école dans sa pratique du français écrit a dû résoudre d'une manière ou d'une autre la question et comme le dit l'auteur de l'article : *La construction, elle, survivra dans la pédagogie*. Elle ne pouvait survivre qu'en arrimant la grammaire à la logique. L'autonomie de la grammaire est préservée si elle se met au service de la logique et inversement la logique ne peut se développer qu'en suivant la grammaire, le raisonnement étant conçu comme un jugement développé, apprendre à écrire c'est donner à chacun les instruments d'une autonomie pour pouvoir utiliser l'entendement et la volonté dans l'échange en langue. On peut donc dire que le projet scolaire traditionnel est fondamentalement lié à des entreprises normatives et qu'il a cherché à assurer la permanence d'une forme de pensée logique inspirée du latin. Était-ce licite ? La grammaire semble tellement imbriquée dans le domaine de la pensée qu'elle a pu parfois apparaître comme un moyen curatif <sup>174</sup> mais la finalité de son enseignement n'était-elle pas plutôt la tentative de tendre vers un discours de type « scientifique » L'écriture implique l'entrée dans une forme de rationalité (« La Raison graphique » de Jack Goody)

« Distinguer **onoma** (nom) et **rhema** (verbe) comme le fait Platon dans *Le Sophiste* suppose par exemple un triple effort de **décontextualisation**, de **catégorisation différentielle**, de **nomination**. (...) Même si le sens (le contenu) de cette terminologie métalinguistique n'a cessé de varier dans le temps, on peut dire que c'est bien l'écriture qui ouvre la possibilité de la cumulation des savoirs par objectivation, fixation, transmission continue, réélaboration, accréation (répétition ouverte à la variation) (...) Ce qu'ajoute l'écriture, c'est la dimension de « méthodologie intellectuelle » (JM Fournier, 2010, « Le seuil de l'écriture ? », p.53- 56) (soulignés dans le texte)

En posant clairement des règles et des paradigmes on « formalise » le langage pour essayer d'éviter toute la problématique de l'altération des discours, pour au contraire se ménager des possibilités de reformulation et de transcodage, pour baliser tout ce qui constitue le champ sémio-linguistique complexe de *l'autrement dit* et de *l'autrement fait* donc tout ce qui permet que s'établisse finalement la communication individuelle et sociale. Était-ce si néfaste de régler les discours sur une langue commune pour vouloir que chaque sujet puisse s'approprier la langue et l'écrire ?

Mais cette langue ne pouvait être issue d'une seule tradition : si la Grammaire Générale a bien servi de « matrice » à la grammaire scolaire par son utilisation de la logique et de la raison, la tradition rhétorique ne pouvait être escamotée et l'enseignement du français même dit « moderne » se devait de la prendre en compte ne serait-ce que pour assurer une continuité culturelle et pour envisager l'unification du primaire et du secondaire. Il convient donc d'essayer d'envisager le legs de la grammaire scolaire dans sa dimension téléologique de remotivation et de reconceptualisation du système de la langue enseignée.

L'apport des travaux d'André Chervel (1977) est d'avoir mis à jour le processus de complexe « hybridation » que représentait l'histoire de la grammaire scolaire. En effet c'est à

---

<sup>174</sup> Monique Frumholz *Ecriture et orthophonie* Peter Lang, 1997

partir des classes du Petit lycée que s'est élaboré le contenu de l'enseignement de la langue pour l'école élémentaire, pour le primaire supérieur et pour les sections modernes du secondaire avec le « demi-Lhomond », partie française de la grammaire latine, choisi par la révolution française (Chervel, 1977) auquel s'est ajouté le « Noël et Chapsal » issu de la GGR de Port Royal. Pour simplifier on parlera de la tradition rhétorique latine des collèges humanistes opposée à la tradition philosophique logique de Port Royal. Déjà dans le dernier chapitre de la GGR (1660) intitulé : *Des Figures de construction* les Messieurs, comme à regret, avaient bien été obligés de reconnaître l'existence d'un domaine de la langue échappant à la logique mais important pour l'expression et l'imagination : ils avaient retenu quatre figures (la syllepse ou conception, l'ellipse ou défaut, le pléonisme ou abondance et l'hyperbate ou renversement) en les justifiant ainsi :

Mais parce que les hommes suivent souvent plus le sens de leur pensées, que les mots dont ils se servent pour les exprimer, et que souvent, pour abréger, ils retranchent quelque chose du discours, ou bien que, regardant à la grâce, ils y laissent quelque mot qui semble superflu, ou qu'ils en renversent l'ordre naturel ; de là est venu qu'ils ont introduit quatre façons de parler, qu'on nomme figurées, et qui sont comme autant d'irrégularités dans la grammaire, quoiqu'elles soient quelquefois des perfections et des beautés dans la langue. <sup>175</sup>

Les savoirs métalinguistiques ne sont pas spéculatifs mais techniques : ils relèvent de traditions linguistiques variées et leur émergence s'impose comme des objets techniques nécessaires pour appréhender la langue et le langage dans sa dimension culturelle. Comme l'explique André Chervel, l'ouvrage fondamental du XIXe siècle est *La Nouvelle grammaire française* de Noël et Chapsal, 1823, parce que pour la première fois est adjointe une partie d'exercices pour apprendre la grammaire : renversement de valeurs qui marque la naissance de la grammaire scolaire et qui est une toute autre perspective permettant l'apprentissage de l'écriture :

Pour la première fois une grammaire permettait de rationaliser la quasi-totalité des problèmes de l'orthographe d'accord, ce qui offrait le double avantage de justifier cette orthographe et d'en faciliter l'acquisition. Pour de longues années la théorie chapsalienne allait donner la seule explication plausible des trois accords fondamentaux du français : accord du verbe avec son sujet, accord de l'attribut avec le sujet, accord du participe avec le régime direct <sup>176</sup>

Ce progrès se heurte à deux écueils importants, sources de difficultés pédagogiques: le premier est que les deux discours du grammairien, le discours du mot et le discours de la proposition, ne se rejoignent pas. Sur un axe on a un sujet, un verbe et un complément et sur l'autre axe on a un sujet (ou thème) et un attribut complexe (ou prédicat) Or les deux approches ne peuvent rester étrangères l'une à l'autre même si elles donnent lieu à une double analyse : l'analyse grammaticale et l'analyse logique, très éloignée l'une de l'autre. L'analyse grammaticale renverse les hiérarchies dans l'esprit de l'enfant. En focalisant l'attention sur le mot isolé, elle pousse à perdre le sens des ensembles pour réaliser avant tout les accords orthographiques de proximité. C'est l'antithèse exacte de la rhétorique, écrit A.Chervel (1977, p.278) et l'analyse logique ne permet pas de *découvrir la pensée de l'auteur et d'en saisir*

---

<sup>175</sup> Arnauld et Lancelot, *Grammaire Générale et Raisonnée*, Allia, 2010, p.148

<sup>176</sup> Chervel, 77, p.102

*toute la valeur* pour deux raisons symétriques : quand on descend de la proposition vers le mot on ne retrouve pas la partie du discours. Quand on remonte au contraire du mot vers la proposition on ne recrée pas une proposition correcte parce que logique et grammaire ne s'accordent pas. Les agrégés de grammaire choisis pour enseigner dans le petit lycée (P.Boutan<sup>177</sup>) ont bien été obligés de construire eux-mêmes une synthèse entre ces deux tendances différentes de la grammaire<sup>178</sup> et de poursuivre ainsi la « grammatisation » du français pour en faire une langue enseignable aux non-latinistes et donc au plus grand nombre sans perdre les ressources de la rhétorique latine transposée dans de nombreux écrits français et notamment dans les œuvres littéraires : réservoirs de divers langages et *travail de forgerie de la langue*. Rappelons que seuls les concours de grammaire, véritable agrégation du pauvre, sont véritablement accessibles aux enseignants de base déjà en fonction, cette accessibilité repose sur une capacité d'autoformation entretenue par les revues pédagogiques et sur une tradition d'entraide active dans le corps enseignant. Comme l'a bien montré Renée Balibar, avec les élèves du primaire et a fortiori ceux des EPS confrontés aux phrases françaises complexes de la littérature, le colinguisme latin-français ne pouvait fonctionner et il y a eu forcément confrontation à ce problème et invention de solutions nouvelles. Si elle idéalise *la fée grammaire*<sup>179</sup> résultat d' *une théorie en exercice*,<sup>180</sup> elle ne montre pas la manière dont cette théorie a pu fonctionner<sup>181</sup>. Seule l'orthographe grammaticale, garante de la synthèse entre les deux grammaires, a pu assurer la raison d'être et la validité scientifique de cette « deuxième grammaire » mais Renée Balibar parle sévèrement de cette orientation :

Tous les historiens de la langue française sous la IIIe République ont professé que le « remue-ménage » révolutionnaire dans le vocabulaire s'accompagnait d'un « retour à la

---

<sup>177</sup> Pierre Boutan *Histoire de l'enseignement du français à l'école élémentaire de 1850 à 1900*, Thèse de Paris V Paris-Descartes sous la Direction de Claude Lelièvre, 1994

*La Langue des Messieurs*, 1996, A.Colin « Dès lors l'appellation « Brachet et Dussouchet » couvre tous les niveaux et tous les enseignements.(...) Brachet vient du Supérieur et Dussouchet des petites classes de l'enseignement secondaire.(...) »

**Jean Dussouchet (1834-1910)** entre à La Société linguistique de Paris, patronné par Egger et Bréal (...) Membre de plusieurs commissions, en particulier sur l'enseignement secondaire de jeunes filles(...) Buisson le choisit comme maître d'œuvre des articles consacrés à la langue française dans son Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Enfin il est assurément à l'origine du mouvement qui(...) aboutira à la première nomenclature grammaticale officielle en 1910.

<sup>178</sup> C'est ce que constate S.Karabétian (*HEL*, 20, 2, 1998) déjà chez Guérard (1852)

« Contrairement à un usage que rien, suivant nous, ne saurait justifier, nous avons placé les figures de grammaire à la suite de l'analyse logique, en tête de la syntaxe et non à la fin. Nous avons la conviction intime que par là nous avons rendu beaucoup plus facile l'étude de la syntaxe. » (Préface à la première édition)

Dans la grammaire latine scolaire, la syntaxe figurée constitue longtemps une partie obligatoire avant de se diluer dans les syntaxes d'accord, écrit l'auteur de l'article. Il poursuit en décrivant les hésitations des grammaires scolaires pour classer les figures (Hamon, 1966) il conclut ainsi : *Nous pouvons considérer que ces hésitations et ces atermoiements proviennent du fait que la composante rhétorique – à laquelle appartient très nettement l'étude des figures en grammaire scolaire - est mal articulée avec la composante syntaxique ainsi que le traduit l'hésitation sur le répertoire et le classement des figures (le couple figures de grammaire/ figures de construction constituant une illustration du flottement.*

<sup>179</sup> *L'Institution du français*, PUF, 1985, p.310

<sup>180</sup> « Le français enseigné » dans ch.2 de *Histoire de la langue française 1880-1914*, ouvrage collectif sous la direction de Gérard Antoine et Robert Martin, éditions du CNRS, 1985, p.271

<sup>181</sup> Elle montre au contraire ses « ratés » dans l'étude du cahier de Joseph Achard elle écrit par exemple : « En fait ce sont les contenus implicites des conventions et des exemples grammaticaux qui lui échappent en « analyse ». Il travaille sur des règles qui occultent les pratiques linguistiques indispensables au sens. » *HLF* p.283

discipline » dans la syntaxe. Ils s'en sont félicités. Le fétichisme actuel de l'orthographe en France est une forme bornée de ce culte.<sup>182</sup>

Par opposition à cette syntaxe trop formelle, elle encense la syntaxe créative de Victor Hugo (p.103 et sq) qui aurait ensuite engendré celle de Rimbaud mais outre que ces deux auteurs, même dans la douleur, avaient appris le latin, leur syntaxe est poétique avant tout et difficile à utiliser pour le langage courant. On peut dire que si, au XXe siècle au grand regret de Jean-Paul Sartre, la prose poétique s'est imposée dans la littérature, c'est peut-être dû à l'un des exercices de français le plus couramment pratiqué dès 1880 où il s'agissait de « traduire » en prose des textes poétiques, souvent des poèmes de Victor Hugo. Et le seul moyen de ne pas perdre le sens quand les élèves écrivaient était de s'accrocher fermement à la syntaxe et donc à l'orthographe grammaticale.

Le deuxième écueil pédagogique souvent souligné est celui de l'orthographe française elle-même. L'idée a perduré tout au long du XXe siècle que les difficultés persistantes en écriture seraient dues à une orthographe trop difficile appuyée sur une grammaire primaire illogique et non scientifique, bâtie uniquement pour justifier cette orthographe. C'est un peu la thèse défendue par André Chervel que nous reprenons ici en la simplifiant.

Les instituteurs font alors des efforts considérables pour acquérir une orthographe qu'ils ignoraient jusque-là dans leur grande majorité, pour enseigner aux enfants des campagnes issus de familles incultes et patoisantes, pour créer de toute pièce une grammaire scolaire spécifique au français, grammaire dont la seule finalité est de permettre un enseignement rationnel de l'orthographe grammaticale. **C'est dire que le passé récent de l'orthographe française est intimement mêlé à la culture populaire la plus élémentaire.**<sup>183</sup> ( nous soulignons)

André Chervel a longtemps critiqué l'orthographe française difficile et illogique d'un point de vue scientifique mais en même temps il a prouvé que cette même orthographe était le résultat d'une construction collective du Primaire essentiellement et d'un secondaire associé dans une certaine mesure par les EPS et le moderne et qu'elle avait donné lieu à une culture populaire étendue et résistante même si limitée dans ses effets. Contestons donc cette thèse en osant inverser le rapport de dépendance de la grammaire à l'orthographe pour penser que c'est bien la grammaire qui a permis par l'orthographe d'arriver aux relations logiques établies par tout discours et donc in fine que seule l'orthographe offre une réelle possibilité d'accéder à l'écriture, accès certes formel et exigeant mais unique accès que ne permet pas la seule matière à exprimer puisqu'il s'agit précisément par l'écriture *de donner à voir* donc de donner forme à la matière. Un apprentissage fondé uniquement sur de nouveaux savoirs psycho-cognitifs<sup>184</sup> même en intégrant peu à peu les apports linguistiques ne saurait suffire ni même être efficace comme le constate Jacques David :

---

<sup>182</sup> *Que sais-je* déjà cité

<sup>183</sup> A.Chervel, *Le FA* n°97, mars 1992 « La réforme de l'orthographe en France »

<sup>184</sup> « Quels apports linguistiques pour l'enseignement/apprentissage de la littérature ? » Jacques David, 2011, *Le Français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*, Riveneuve éditions,

Certes (...) les aspects linguistiques sont restés souvent au second plan, sans doute parce que les modalisations cognitives considéraient les composantes linguistiques de l'oral et de l'écrit comme des variables annexes, peu déterminantes dans l'acquisition de la lecture ou de la production écrite.

De même que les modèles rhétoriques pris dans la littérature n'offrent pas de règles sûres et formalisables pour les nouveaux discours puisque le contenu de pensée postulé dans tout écrit ne peut jamais se couler exactement dans les formes déjà existantes ; il doit plus ou moins être adapté et réélaboré pour exprimer vraiment ce que l'on désire exprimer, il demande donc une dextérité et une aisance résultat d'un long travail de familiarisation ( Sonia Branca) Reste que seul l'apprentissage de la grammaire par l'orthographe et pour l'écriture conditionne le développement de « la culture populaire la plus élémentaire » et que rien ne saurait s'y substituer pour démocratiser et donc moderniser la pratique de l'écriture. L'enseignement se doit d'installer une langue commune techniquement fonctionnelle et potentiellement esthétique ou scientifique.

Mais une question reste entière : comment est-on parvenu à faire écrire des élèves qui, dans le primaire, n'y arrivaient pas ? Tous les témoignages concordent : la rédaction primaire reste l'exercice le plus décevant de tout le système d'enseignement. Si c'est une conquête d'abord sociolinguistique (autant que psycholinguistique)<sup>185</sup> il est faux de croire qu'une méthode pourrait tout arranger. La comparaison que fait Franck Marchand entre les IO de 1923 encore empreintes du rationalisme de Port Royal et d'une conception durkheimienne de l'éducation en totale opposition avec celles de 1938 imprégnées du psychologisme de l'élan vital tout Bergsonien ne suffit pas à expliquer les difficultés rencontrées. De même que la déploration quant au manque de théorie précise de la langue sous-jacente à ces IO ni l'espoir fondé dans le structuralisme triomphant et les abandons de « l'idéologie petite bourgeoise » véhiculée par les textes choisis n'apportent de solutions, tout au plus constate-t-il que *de la prise de conscience de la faiblesse des résultats provient l'inquiétude manifestée*. Ainsi enregistre-t-il le découragement devant un phénomène qu'on ne comprend pas. Mais cette inquiétude et ce découragement ne témoignent-ils pas d'un besoin récurrent d'une linguistique « pédagogique » ou encore d'une linguistique de « l'apprentissage » qui proposerait une description de la langue en fonction des exigences de l'enseignement de l'écriture ? L'enseignement du français dit « langue maternelle » (FLM) présente trois caractéristiques importantes<sup>186</sup> :

⇒ Ses enseignants constituent une masse énorme (sans même prendre en compte l'espace de la francophonie) et ils ont un statut clair.

---

<sup>185</sup> François Ters, « L'orthographe dans son contexte sociolinguistique » in *Langue Française* n°20, 1973, pp.75-85 « Il n'existe pas un enfant normal qui se montre incapable de conquérir l'essentiel de la langue de son milieu au cours de ses quatre premières années (...) Il faut dix à douze années et davantage pour une conquête active et l'on n'a jamais fini d'apprendre cette langue de civilisation, outil de pensée, de création, d'expression, de transmission et de communication dans la durée comme dans l'espace. »

<sup>186</sup> In *LF* n°82, 1989, article de Franck Marchand : « FLM et FLE : facteurs de différenciation et proximité »

- ⇒ Cet enseignement se caractérise par un ancrage institutionnel fort : les problèmes d'enseignement du FLM sont au cœur de l'Université avec ses diplômes.
- ⇒ L'histoire du FLM s'identifie à l'histoire de l'école c'est-à-dire à une tradition ancienne bien antérieure au développement de la linguistique.

A partir de ces caractéristiques, il est évident que l'origine des problèmes concernant l'enseignement du français n'est ni unique ni simple et que désigner avec certitude les erreurs nous semble un pari risqué. Par exemple, le dictionnaire de Ferdinand Buisson (nous y reviendrons) n'offre pas une ligne arrêtée mais s'ouvre à la confrontation de différents points de vue : il est donc aléatoire d'en extraire une citation pour dire que l'enseignement se déroulait de telle façon et non de telle autre, les faits nous semblent plus complexes. On ne peut dire que l'enseignement de la langue maternelle ne commençait qu'avec celui de la lecture, ni qu'il était essentiellement phonographique sans balayer d'un seul coup tout le travail effectué en Maternelle. Or le NDP (1911) contient un long article de Pauline Kergomard sur l'historique et la portée sociale de cette institution. Paul Lapie a soutenu cet enseignement et rendu longuement hommage à sa figure tutélaire. L'article *Langue maternelle* (1911) assumé par Léon Flot donne en appendice le détail des programmes : nous retranscrivons en note celui des écoles maternelles où l'on voit que le travail s'appuie sur une conception mixte de la langue puisqu'il préconise aussi bien des exercices de prononciation et de dictée de mots que des exercices globaux d'écoute de textes, de chants, de poésies et d'expression orale.<sup>187</sup> Très tôt on a eu conscience que le travail de l'enseignant était « d'installer », de conforter et de développer une langue commune. Dans le primaire il y avait bien eu une tentative avortée que rappelle incidemment Maurice Pellisson (NDP, 1911, article « Filles ») en redonnant le contenu exhaustif des premiers programmes du primaire, ceux de la loi du 28 mars 1882 :

Dans le programme tracé par cette loi, on suivit le principe dont s'était inspiré Condorcet en 1792 : les enfants des deux sexes, égaux par l'intelligence et ayant des devoirs équivalents comme membre d'un Etat et d'une famille, ont les mêmes droits à recevoir la première instruction, et à la recevoir dans la même mesure. Il y eut donc parité presque complète dans les programmes qui furent établis pour les écoles de garçons et pour les écoles de filles. Les matières d'enseignement étaient : l'instruction morale et civique ; la lecture et l'écriture ; **la langue et les éléments de littérature française**, la géographie, particulièrement celle de la

---

<sup>187</sup> *Section des petits enfants* (de deux à cinq ans) – exercices de prononciation - exercices en vue d'augmenter le vocabulaire de l'enfant ; petits exercices de mémoire (chants, fables, récits) ; questions.

*Section des enfants de cinq à six ans* - exercices combinés de langage, de lecture préparant à l'orthographe.

- 1) Exercices oraux : questions très familières ayant pour objet d'apprendre aux enfants à s'exprimer nettement ; corriger les défauts de prononciation ou d'accent local
- 2) Exercices de mémoire : récitations de très courtes poésies
- 3) Exercices écrits : premières dictées de mots, puis de deux ou trois, puis de très petites phrases

Lectures très brèves faites par la maîtresse, écoutées et racontées par les enfants. (NDP, 1911)



France ;l'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours ; quelques notions usuelles de droit et d'économie politique ; les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques, leur application à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels ; les travaux manuels et l'usage des outils des principaux métiers ; les éléments du dessin, du modelage et de la musique ; la gymnastique ; pour les filles spécialement, les travaux d'aiguille. (nous soulignons)

Si ces programmes encyclopédiques semblent difficilement réalisables dans leur intégralité, ils sont remarquables dans leur souci de modernité car, hormis les inévitables travaux d'aiguille, la parité des contenus est assurée ; l'ordre des matières enseignées et leur combinaison réciproque embrassent une vision globale de l'éducation. L'auteur de l'article précise ensuite : *Ce programme est toujours en vigueur*, sous-entendant ainsi que quiconque veut s'en saisir le peut toujours mais il ajoute :

Notons seulement qu'il a été quelque peu allégé et simplifié par le décret du 18 janvier 1887 (...) dans la pratique, on avait été amené à reconnaître que l'on avait un peu passé la mesure en 1882 : **d'où la suppression de la littérature française** (...) On n'abaissait pas le niveau ; on s'efforçait seulement de mieux mettre les choses au point, d'écarter de cet enseignement ce qui était étranger au caractère **pratique** qu'il doit avoir. ( nous soulignons)

Comment une grammaire qui faisait la synthèse entre les deux traditions de l'enseignement (le rhétorique et le logique) pouvait-elle fonctionner dans le primaire à partir du moment où l'on avait supprimé toute référence à la littérature et toute modélisation de l'écriture ? Ne restaient que les dictées et les exercices de grammaire comme entraînement à la pratique de la langue écrite assortie d'une traduction pseudo-phonologique de l'oral et de la pensée. Donc il ne restait rien permettant à l'élève d'accéder à l'énonciation écrite et à ce qu'elle implique d'attitude réflexive seconde et de représentation de la langue, aucune possibilité d'effectuer ce travail d'appropriation de la langue en langage dont parle Benveniste. Dans le jeu circulaire qui existe entre littérature, grammaire et langue, les élèves mis hors jeu étaient censés trouver en eux-mêmes le langage par le développement de la pensée et des connaissances, il s'agissait ni plus ni moins d'un « court-circuit » bloquant toute possibilité d'écriture. Dans l'article « Langue maternelle » (1911) Léon Flot écrit à propos de la composition française et après avoir dit qu'elle était le couronnement des études synthétiques de langue maternelle : *Toutefois, nous n'entendons point dire par là qu'on ne doive y exercer que les élèves des classes supérieures* mais il ne lie pas suffisamment écriture et lecture, adoptant la vulgate de l'époque<sup>188</sup> concernant la « spontanéité » de l'accès au langage : *Dès qu'on a mis l'enfant en mesure de raconter avec précision et correction, ne fût-ce qu'en une phrase, un fait qui s'est passé sous ses yeux, on a fait un exercice méritoire de composition française.* Cependant il renvoie à l'article « Composition et style » de H.L de Perera qui développe une toute autre approche et surtout il confirme le rôle important des EPS soulignant qu'entre elles et le primaire il n'y a qu'une différence de degré et non de méthode :

---

<sup>188</sup> Pour de plus amples développements lire « La situation des linguistes au début du XXe siècle » in Chevalier, Delesalle, 1986 où l'on voit que les réformateurs que sont Brunot et Bréal ont infléchi leur action.

Les programmes de l'école primaire supérieure sont comme une condensation des principes qui doivent, à notre avis, dominer l'enseignement du français dans les écoles élémentaires.

Mais de même que la postulation *Je parle donc j'écris* n'est en rien garantie, celle de *j'écris donc je pense* ne l'est pas davantage. Sans aller jusqu'à évoquer le dernier cercle de la culture humaine (Nina Catach) il faut oser reconnaître et déclarer, au risque d'avoir l'impression de se répéter sans cesse, que le problème de la lecture n'est pas seulement celui de la lecture mais qu'il est aussi celui de l'accès au langage et au développement intellectuel qui l'accompagne. La massification constatée dans l'enseignement a donné naissance à un nouveau syntagme péjoratif dont la signification extensive devient quasi illimitée : on parle désormais d'« illettrisme » comme *inadéquation entre le rapport au savoir et à l'écrit de la personne et des exigences situationnelles qu'elle rencontre*. Cette définition permet des formes d'exclusions scolaires de l'intérieur, plus surnoises qu'autrefois, exclusion où le rapport à l'écrit en particulier dans les fonctions de lecture/écriture devient l'obstacle majeur.<sup>189</sup> Dans un article où il retrace l'histoire des conceptions sur la lecture diffusées dans l'enseignement<sup>190</sup> Jean Hébrard distingue 4 grandes dates pour ce qu'il appelle *l'apprentissage ordinaire* de la lecture, dates auxquelles il accole à chaque fois un titre synthétique et significatif que nous nous permettrons de reprendre ici :

- ⇒ 1882, *les exigences de la compréhension* : il s'agit essentiellement d'installer une mécanique qui va de la lettre à la syllabe puis au mot.
- ⇒ 1887, *l'embellie pédagogique des écoles maternelles de la République* :<sup>191</sup> le mot devient l'unité minimale pour permettre l'accès au sens.
- ⇒ 1923, *les certitudes pédagogiques des lendemains de victoire* : une bonne mécanique pour les petits et la lecture expressive pour les grands.
- ⇒ 1972, *les nouveaux savoirs lire et leurs complexes apprentissages* : un apprentissage long où la compréhension devance l'oralisation avec la notion d'empan visuel et de lecture silencieuse...

On a assisté en moins d'un siècle à un renversement complet des conceptions sur la lecture. Ne faisant plus confiance à une immanence de l'idée dans l'écriture, idée à laquelle la lecture expressive et l'émotion littéraire avaient pu donner un premier accès, on a installé l'apprentissage de la lecture dans une problématique résolument culturelle où la lecture courante n'apparaissait plus comme essentielle à l'acte de lecture, mais où la capitalisation de structures textuelles devenait plus importante que la grammaire. L'article se conclut ainsi :

---

<sup>189</sup> Anne-Marie Chartier, 1992, est intervenue sur « cette problématique sociale qui ne peut être traitée de manière purement scolaire »

<sup>190</sup> In *LF* n°80, 1998, « Apprendre à lire à l'école en France : un siècle de recommandations officielles » Jean Hébrard, p.111 à 128

<sup>191</sup> Jean Hébrard rappelle la richesse pédagogique des écoles maternelles françaises où se sont essayées les premières innovations pédagogiques inspirées de Piaget et Wallon mais aussi Decroly et l'apport essentiel des femmes qui ont travaillé dans ces écoles en effet il constate :

« Jusqu'aux années 70 ce sont les institutrices d'écoles maternelles qui font la mode dans le domaine d'apprentissage de la lecture. Elles soutiennent mieux que leurs collègues primaires les tentatives d'enseignement « global », elles inventent des méthodes mixtes... »

La volonté d'acculturer les masses (...) a laissé place au désir de divulguer les sociabilités choisies d'une pratique du livre (...) Comme si l'école devenue sociologiquement démocratique ne se souciait plus que d'être un lieu où se partagent les goûts plutôt que les savoirs.

On pourrait dire, si nous comprenons bien les propos, que face aux exigences toujours plus grandes d'une modernisation des connaissances, la démocratisation n'a pu suivre qu'en apparence et superficiellement. S'appuyant sur des savoirs scientifiques issus de recherches poussées dans différents domaines hétérogènes mais se coupant volontairement des acquis de la tradition enseignante (le cas de la lecture en fournit un bon exemple), la transposition de ces savoirs à l'école n'a pu que revêtir des formes vides et fugitives.

Une note de synthèse déjà ancienne mais qui nous semble avoir gardé toute sa pertinence nous fournira une conclusion provisoire sur les problèmes (vertigineux) d'apprentissages de la lecture.<sup>192</sup> Citons d'abord un extrait de l'entrée en matière :

Les français lisent de moins en moins bien (...) et les enfants entrent en sixième ne sachant guère mieux qu'ânonner, dit-on ! Pourtant, ô paradoxe, jamais peut-être décennie ne fut aussi fertile en recherches sur la lecture que celle qui vient de s'écouler. A tel point que ce qui fait maintenant problème pour tout enseignant chargé de cours préparatoire c'est bien de s'enseigner lui-même avant d'enseigner ses élèves et qu'une année sabbatique ne lui serait pas superflue pour digérer l'essentiel de ce qui s'est écrit sur la question durant ce temps. (...) Nouveaux Messieurs Jourdain de la IIIe République, nos vieux maîtres étaient bien téméraires de se lancer dans une telle entreprise et nous, leurs élèves, bien complaisants d'être parvenus à savoir lire dans un tel état d'innocence.

L'auteur de l'article recense ensuite 11 méthodes représentatives *des grands courants actuels de la recherche* dont il se propose de faire une étude comparative et détaillée. Auparavant il pose la question : *Faut-il bien parler de méthodes ?* Le mot est ambigu, l'habitude ayant été de l'employer pour tout manuel d'apprentissage de la lecture alors même qu'il ne s'agissait que de techniques pédagogiques purement pragmatiques, sans arrière plan théorique. Il se permet alors d'avancer une définition de ce qu'il entend par le mot **méthode** :

Nous entendons par ce mot la structure du système d'enseignement recommandé par chacun des auteurs qui, d'une part s'appuie sur certains principes théoriques qui la justifient, et d'autre part, débouche sur des procédés techniques (progressions, matériels, organisation pédagogique) plus ou moins précis qui en permettent la mise en œuvre et en assurent l'efficacité.

Pour le détail nous renvoyons à la lecture de l'article mais nous signalons le classement de ces onze méthodes en deux grands groupes :

- ⇒ Groupe 1- Méthodes visuo-phonétiques
- ⇒ Groupe 2- Méthodes idéo-visuelles

---

<sup>192</sup> Jean Piacere, « Apprendre à lire...en 1979 (dix années de recherche en enseignement de la lecture) in *Revue française de pédagogie*, volume 50, 1980, pp. 82-100

La question fondamentale qui réapparaît alors est bien celle du degré de dépendance ou d'autonomie accordé à la langue écrite vis-à-vis de la langue parlée. (C'est un peu le résumé de ce que nous avons déjà dit plus haut)

Si l'accent est mis sur l'aspect diachronique par lequel la langue écrite est historiquement seconde par rapport à la langue parlée et en constitue un codage graphique au moyen d'un alphabet vocalo-consonantique, c'est-à-dire un symbolisme au second degré de la pensée, prédominance sera accordée à l'apprentissage des correspondances grapho-phonétiques, à la combinatoire, à l'accès au sens par l'oralisation. Inversement si la langue écrite est considérée synchroniquement, à son stade actuel et par rapport au jeune enfant auquel elle s'impose toute construite, comme un moyen de communication parallèle à l'écrit (sic, à l'oral ?) complémentaire ou concurrentiel, mais qui lui est largement autonome, on insistera sur la relation directe qui peut être établie entre la forme écrite et la signification (symbolisme au premier degré) tel que l'appréhende tout lecteur exercé en tant que signal global, et l'on sera conduit à proposer une méthode idéo-visuelle qui court-circuite d'emblée l'aspect graphophonétique de notre langue écrite au profit de son aspect idéographique.

Curieusement personne n'utilise le concept de conditionnement ni celui d'automatisation pourtant la lecture, comme la pratique instrumentale, est bien une activité consciente automatisée.<sup>193</sup> Finalement l'auteur conclut à la nécessaire pluralité des méthodes :

Pour toutes ces raisons, incertitudes dues à l'avancement insuffisant de la pédagogie expérimentale, variété des styles cognitifs des élèves, diversité des personnalités des maîtres, **la méthode universelle idéale est une utopie** (...) Le maître doit être en mesure de connaître plusieurs approches et de les appliquer à bon escient, sans a priori doctrinal, dans l'empirisme obligé où se situe la pédagogie. (nous soulignons)

Quand on parle d'utopie, il faut nécessairement s'interroger sur le rapport qui relie l'utopie et les institutions : ce rapport marqué par la conjonction de coordination n'est pas simple, marque-t-il un accomplissement, un écart ou une jonction ?<sup>194</sup> Or le concept de signe a tendance à occulter le travail de l'écriture qui le rend possible. On se heurte donc au double système de la langue qui est à la fois un *système pur* de significations par le jeu des oppositions de signes arbitraires mais qui est aussi *une institution à nulle autre pareille* de normes d'utilisation et de règles : on se doit de tenir ensemble ces deux orientations a priori intenables. Benveniste, comme Saussure, s'est interrogé sur la littérature et s'ils ne donnent ni l'un ni l'autre de théorie proprement littéraire, ils fournissent des outils d'analyse. On constate parfois une tendance à contourner la formation linguistique pour privilégier une conception à la fois normative et littéraire du rôle d'enseignant de français.

---

<sup>193</sup> *La Destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*, 1998, 2004, de Guilbert, Liliane Lurçat rappelle qu'après avoir œuvré pour une « scientification » de la pédagogie à partir des conceptions psychologiques, et donc sous l'influence de Decroly s'être convaincu que le globalisme correspondait davantage à la démarche de l'enfant, les dernières recherches de Wallon s'étaient réorientées vers l'associationnisme qui légitime scientifiquement le rôle des associations dans la vie psychique (et donc pourrait-on poursuivre : celui des analogies dans le langage. )

<sup>194</sup> Mona Ozouf, 1984, 266-268

Le lien entre la réflexion sur le langage et la langue d'une part et la rénovation de l'école d'autre part ne fait plus consensus. (...) Si d'aucuns font tomber sur beaucoup de ces ouvrages d'initiation la sanction d'un jugement normé au ciel de l'idéal scientifique, tel ne peut être le propos d'autres qui précisément cherchent, à travers la multiplicité des reformulations, à déterminer les processus de rupture/ continuités qui affectent la longue chaîne de transmissions des savoirs.<sup>195</sup>

Comment être professeur de français sans être à la fois professeur de Lettres et professeur de grammaire ? Le champ grammatical ou rhétorique du français-langue maternelle n'est-il pas déjà porteur de traditions constituées qui proviennent des textes littéraires et qui les rendent nécessaires pour comprendre la langue telle qu'elle existe même aujourd'hui dans toute sa synchronie ? Inversement l'explication littéraire ne s'appuie-t-elle pas d'abord sur la reconnaissance des formes rencontrées donc sur des connaissances linguistiques possédées. Dès lors le syntagme *Lettres modernes* risque d'être un simple oxymore, le système scolaire se condamnant ainsi à réinventer sans cesse la rhétorique. Les théories de l'énonciation ne seraient-elles donc que cela : l'ultime tentative pour pallier les insuffisances d'un enseignement moderne ?

La littérature ne peut-elle pas s'offrir comme espace de *remotivation* du système de la langue pour se repérer dans l'écrit et pour construire un langage à la fois singulier et commun ? S'il faut essayer de répondre à la question de la légitimité des études littéraires, on peut dire alors que la littérature devient le meilleur moyen d'enseigner la morale au sens large puisqu'elle est *écoute et sens* par la lecture et *parole et signification* par l'écriture.

Sur le plan de la culture et de l'idéal éducatif prôné, l'école dépend largement de cercles plus étendus, on a parlé pour l'école de Jules Ferry de l'implication importante d'intellectuels et d'universitaires qui, pour des raisons politiques peut-être, s'étaient appliqués à bâtir « une école républicaine laïque » on ne voit pas aujourd'hui d'initiative de cette envergure se dessiner car il manque un consensus minimum qui permettrait de dégager des « principes » d'action. La culture elle-même est en crise, oserions-nous dire, car si tout est culture : plus rien n'est culture et si *le réel n'est jamais beau* (Sartre) le beau n'est jamais réel etc... La visibilité prônée est une valeur faible et problématique susceptible de se réduire en popularité et superficialité.<sup>196</sup> L'art n'existe que comme source de discours possibles, mise en activité du langage expressif et intelligence des œuvres,<sup>197</sup> pour la formation d'une identité culturelle et d'une plus grande conscience de soi car « esthétique » peut vouloir dire aussi « essentiel » même en tant qu'esthétique de la vie quotidienne.

Si l'art n'est pas dans mes ressources comme création, il l'est comme créativité, comme conscience de l'art dans sa disposition au bien. (Lonzi, 1969, 2012, 42)

---

<sup>195</sup> Jean-Louis Chiss, Christian Puech, « De l'émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques : le tournant des années 60 et ses suites » in *Langue Française*, n°117, 1998, pp.6-21

<sup>196</sup> N.Heinich « De la Visibilité », 2012, Gallimard (sociologie de l'art et des valeurs)

<sup>197</sup> La dernière définition donnée aux professeurs d'arts plastiques nous semble réductrice dans son utilitarisme en effet si *l'art est ce qui rend la vie plus intéressante que l'art*, pourquoi les œuvres devraient-elles survivre à leur temps, et qu'ont-elles à nous transmettre ?

Les humanités (nouvelles) doivent permettre un discours qui mêle inévitablement capacités analytiques et jugement de valeur, ce qui semble faire défaut actuellement. Si on prône une neutralité axiologique accueillante à toutes les manifestations, on ne forme plus le sens artistique. La critique est nécessaire, nous semble-t-il, pour essayer de trouver une certaine continuité dans les productions artistiques en dépit d'une apparente complexification et d'une grande diversité. C'est un problème de lisibilité qui apparaît en dernier ressort lorsqu'il manque l' *homogénéité substantielle des discours organisateurs*.<sup>198</sup> En lettres le problème se redouble puisque *le mécanisme de la langue* n'est possible que « dans la mesure où ces autres formes » c'est-à-dire les associations *in absentia* « flottent autour » des mots de la chaîne parlée<sup>199</sup> dans un conditionnement réciproque de ces deux ordres de rapports :

Le rapport syntagmatique est *in presentia* ; il repose sur deux ou plusieurs termes également présents dans une série effective. Au contraire le rapport associatif unit des termes *in absentia* dans une série mnémonique virtuelle. (CLG p.171)

La conception saussurienne du *mécanisme de la langue* se prête à une perspective psychologique d'inspiration psychanalytique parce qu'elle considère les phénomènes de langue comme base du fait sémiologique et parce qu'il faut bien au fonctionnement du « mécanisme de la langue » un sujet parlant qui rapproche tel mot plutôt que tel autre d'un autre mot. Cette intrication de la dimension individuelle et de la dimension collective du langage avec la culture place l'éducation au fondement de tout développement humain et détermine ses possibilités de réalisation.

Engager la littérature dans le double processus de démocratisation et de modernisation pour transformer l'inévitabilité de l'arbitraire de la langue en système de relations logiques partiellement motivé, seul moyen d'échapper à l'illettrisme généralisé que dénonce Anne Marie Chartier et pour cela faire des instituteurs (et de leurs élèves) un peuple de lettrés en faisant fonctionner la langue sur une base sûre quoique restreinte assortie de quelques principes de logique restante de Port Royal. Mais faire aussi que le maître juge à la fois en fonction d'un ordre cohérent et culturel existant et en fonction de la langue, par une orthographe de système de relations logiques présente dans la structure de la langue elle-même<sup>200</sup> Or si le nombre de lecteurs augmente brusquement au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>201</sup> avec la scolarisation primaire obligatoire faisant naître un nouveau public avide de littérature, si le phénomène culmine après la seconde guerre mondiale avec l'explosion scolaire du secondaire et le développement des sciences humaines, force est de constater un repli de la lecture accompagné de difficultés en écriture. Sans verser dans le catastrophisme, il convient pourtant

---

<sup>198</sup> Alberto Asor Rosa in *La Repubblica* del 14 luglio 2014 à propos du livre: *Storie di uomini e libri*, Ferretti e Iannuzzi, minimum fax, 2014 : à la lecture de ce livre on en retire et on en produit « una sostanziale omogeneità dei discorsi d'impostazione e delle schede relative » (...) »Le collane letterarie, come ovviamente per altri quelle di altra natura, rappresentano le corsie fondamentali delle esperienze di lettura e di letteratura sulle quali ognuno di noi, senza eccezione alcuna, ha formato il proprio gusto, le proprie scelte, il proprio modo di leggere. » c'est un peu la réalisation de la communauté historialisée des lecteurs dont parlait Sartre qui a existé dans la 2<sup>e</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

<sup>199</sup> « Le mécanisme de la langue, entre linguistique et psychologie : Saussure et Flournoy », Ioanna Berthoud-Papandropoulou in *Langages* n°120, 1995, pp 91-105

<sup>200</sup> *Langue française* n°5, 1970, Jean Dubois, Joseph Sumpf, Michèle Meyrat, « L'Orthographe »

<sup>201</sup> Jean Hébrart « Le Lecteur autodidacte » in le *Grand atlas des Littératures*, 1990

de s'interroger sur l'évolution actuelle du littéraire et pour cela nous allons essayer de retracer l'histoire de cette évolution en nous appuyant sur les réflexions célèbres de Jean-Paul Sartre qui, à notre avis, n'ont pas été dépassées concernant la question. Nous allons essayer d'élucider les rapports école-littérature car c'est bien là que se situe le réservoir de langages disponibles à tout travail sur l'écriture mais il faut aussi évaluer la place sociale et l'importance culturelle que garde la littérature, en France notamment, par l'examen des différentes théories de la littérature qui se sont développées au XXe siècle et qui ont dû plus ou moins pénétrer l'école et influencer les orientations de son enseignement.





### CHAPITRE TROIS : « QU'EST- CE QUE LA LITTERATURE ? »

Tout en parodiant un peu Jean-Paul Sartre par notre titre, nous repartirons d'une citation de Merleau-Ponty, penseur que nous avons déjà convoqué et qui nous semble très présent en filigrane dans l'ouvrage évoqué : en effet il est cité dès la deuxième page de l'essai et sa place semble être celle de l'interlocuteur privilégié dont les idées sont reprises et débattues :

(...) il n'y a, Merleau-Ponty l'a bien montré dans la *Phénoménologie de la perception*, de qualité ou de sensation si dépouillées qu'elles ne soient pénétrées de signification. (p.14)

Nous risquerons l'hypothèse que les contradictions présentes dans l'argumentation développée, par-delà le dialogue polémique affiché avec les critiques littéraires qui *ont trouvé une petite place tranquille de gardien de cimetière* (p.33), proviennent d'un dialogue constant de Sartre avec son ami<sup>202</sup> et que ces mêmes contradictions font toute l'actualité d'un essai plus que cinquantenaire (1947) où l'auteur, ne réussissant pas à exposer une position définitive quant à la littérature, pose des questions essentielles toujours en débat aujourd'hui et met à jour les dichotomies qui les sous-tendent (la perception et le sensible, l'immanence et la transcendance, la langue et le langage, l'esthétique et l'éthique...) Une déclaration tirée des cours de Sorbonne donc destinée à un public d'enseignants et d'éducateurs nous a un peu intriguée car elle révèle chez Merleau-Ponty une sorte de dépit à l'égard du mythe de l'écrivain : ce qui le conduit à « condamner » sans appel la littérature au nom de la vie :

L'écrivain crée, au fond, un lecteur à sa manière et établit un rapport à sens unique ; le lecteur aimera l'écrivain dans la mesure où il l'exprime et le détestera car celui-ci aura toujours

---

<sup>202</sup> Dans « Merleau-Ponty vivant », le long hommage écrit dans les *TM* pour la mort du philosophe, Sartre décrit leur relation dans des termes presque saussuriens : *nous deux, la houle nous cognait crâne contre crâne... nous devînmes réciproques en restant séparés... nous n'étions (...) que des différences sans termes ou plutôt des termes engendrés par les différences qui apparaissent entre eux.*

l'initiative. (...) Cette attitude inhumaine tient à la vertu de l'expression qui aboutit, chez l'écrivain, à un prestige menteur et inévitable ; chez le lecteur, à une déception. Cependant la magie de l'expression s'obtient précisément par le travail (...) Dans tous les cas, la vie se déroule pour de bon tandis que les rapports écrivain-public sont des rapports « comme si ». <sup>203</sup>

Cette condamnation implicite étonne d'abord car elle souligne, à notre avis, une des principales qualités et utilités de la littérature : celle de permettre une expérience imaginaire tout en suscitant le fameux « cogito sensible » mais elle explique aussi le choix de toute une génération d'hommes-écrivains de la deuxième moitié du XXe siècle qui, tout en possédant des qualités évidentes de « langue littéraire », ont plus ou moins renoncé à la littérature ou du moins hésité à endosser le rôle de l'écrivain littéraire dont la figure majeure reste celle du romancier du XIXe siècle. Sartre s'en amuse dans la préface de son essai :

Quant à Flaubert, qui ne s'engagea pas, il paraît qu'il me hante comme un remords. <sup>204</sup>

mais sa dernière œuvre, *L'Idiot de la famille*, lui sera bien consacrée montrant ainsi la persistance de son interrogation sur l'écriture ainsi que sa volonté d'élaborer une synthèse, impossible peut-être, entre « roman-biographie-autobiographie-philosophie ». Que les écrivains aient voulu volontairement renouer avec le XVIIIe siècle <sup>205</sup>, siècle du prestige de la pensée française, à une époque historique où, après la Shoah, les valeurs humanistes de la littérature ne pesaient plus rien ou étaient condamnées, telle l'Arlésienne de Daudet, à n'apparaître qu' *en profil perdu* cela se comprend d'autant plus que l'activité littéraire en se démocratisant et en se féminisant s'est mécaniquement dévalorisée en vaine vanité ( comme déjà le *Vanina Vanini* de Stendhal le dénonçait)

Face à ce constat historique et dans le contexte actuel de crise généralisée le livre de Sartre s'offre comme « un texte-fondateur » qui pose les bases des principales questions toujours débattues aujourd'hui :

1) Qu'est-ce qu'écrire ? 2) Pourquoi écrit-on ? 3) Pour qui écrit-on ?

On peut d'ailleurs remarquer que la dernière phrase de l'essai : *Bien sûr tout cela n'est pas important : le monde peut se passer de littérature. Mais il peut se passer de l'homme encore mieux*, est reprise en écho vingt ans après par Michel Foucault à la fin de *Les mots et les choses* (1966) :

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.

Au delà des différences de formulation et de style on décèle dans les conclusions des deux écrivains le même avertissement et le même appel pour que soit poursuivie la construction d'un « nouvel humanisme » (si cette expression peut convenir ?)

---

<sup>203</sup> *Cours de Sorbonne* (1949-1952) p.563, 566

<sup>204</sup> Jean Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*, folio-essais, Gallimard, 1948, préface p.11

<sup>205</sup> « Le XVIIIè siècle reste la chance, unique dans l'histoire, et le paradis bientôt perdu des écrivains français. » (p.105) *ibid*

Notre étude s'articulera en trois parties en essayant d'abord de dégager en quoi la question du titre de l'ouvrage fonde bien l'existence officielle d'une crise de la littérature tout en rendant nécessaire l'idée de cerner ce que l'on entend précisément par « langue littéraire » enfin les contradictions présentes dans l'argumentation de Sartre permettront peut-être de poursuivre le débat. Nous tenons à préciser que notre optique est celle d'une professeure de français de collège (certifiée Lettres Modernes) et que nous avons constamment tendance à confondre « littérature » et « français » mais finalement les problématiques étant très proches ne parle-t-on pas toujours du même objet : comment former des lecteurs ?<sup>206</sup>

## 1. Un texte fondateur de la crise de la littérature (1947) et porteur de diverses révoltes :

⇒ Contre l' « Histoire » :

Ce qui détermine Jean-Paul Sartre à écrire cet essai en forme de discours-dialogue<sup>207</sup> sont deux faits bien précis contre lesquels il se révolte : d'abord sa situation personnelle a été « bouleversée » par l'histoire car, même si depuis Pascal il sait que *nous sommes embarqués* quoi que nous fassions, l'écrivain-professeur qui a tout juste réussi à *sortir de son poêle* en produisant son premier chef-d'œuvre (*La Nausée*, 1938) s'est retrouvé un peu malgré lui engagé dans la guerre et obligé de constater rétrospectivement l'aveuglement d'un certain nombre de ses congénères :

(...) tout à coup, **pour nous aussi** le grand escamotage historique commença, (...) notre vie d'individu, qui avait paru dépendre de nos efforts (...) il nous semblait qu'elle était gouvernée jusque dans ses plus petits détails par des forces obscures et collectives et que ses conséquences les plus privées reflétaient l'état du monde entier. Du coup nous nous sentîmes brusquement **situés** (...) les vacances étaient finies (...) Brutalement réintégrés dans l'Histoire, nous étions acculés à faire une littérature de l'historicité. (p.213) (nous soulignons)

L'histoire s'est imposée à lui et il ne veut plus avoir à subir cette imposition, il désire agir et pouvoir peser sur les événements par son activité artistique en concevant le projet ambitieux de *créer une littérature qui rejoigne et réconcilie l'absolu métaphysique et la relativité du fait historique*. (p. 223) Il s'agirait en ce qui le concerne de concilier ses recherches philosophiques et son talent d'écrivain pour développer une littérature de combat qu'il appelle *littérature engagée* où il pourrait exposer ses idées en imprimant ses personnages et ses récits, ce serait faire des romans où les idées tiendraient la place que la psychologie avait

---

<sup>206</sup> C'est d'ailleurs une des conclusions de Renée Balibar dans son essai *Les Français fictifs*, 1974, 2007, Poiein, « (...) il faut se mettre à refaire la littérature sur la base (...) de l'exercice primaire. **Point zéro de ma réflexion**, écrivit Camus, (...) Débattre de la démocratisation du français en ramenant (...) le problème de la littérature sur le terrain du français qui lui est spécifique (...) c'est un moyen de rendre **progressiste** (...) la pratique littéraire. » (p291) (nous soulignons)

<sup>207</sup> La première phrase de l'essai est révélatrice de cette posture choisie : *Non, nous ne voulons pas engager aussi » peinture, sculpture et musique, ou, du moins, pas de la même manière. Et pourquoi le voudrions-nous ?...*

dans les romans antérieurs même si l'image employée des *bananes* mûres<sup>208</sup> dévalorise quelque peu son projet avant même de le réaliser ; et même si les figures de Baudelaire, de Flaubert et de Kafka déclassent ou relativisent celles de Richard Wright, de Vercors et de Nizan dans son « petit panthéon inconscient ».

⇒ Contre l'évolution littéraire

D'autre part quand il examine attentivement l'histoire littéraire à travers tous ses « bocalux » il est bien obligé de constater qu'elle ne va pas dans le sens du développement d'un « langage-instrument » délivrant un message mais bien plutôt dans celui de l'installation d'une « prose-poétique » permettant l'expression. Cette évolution lui déplaît et il reprend la vulgate sur le style « soldatesque » développée depuis Montaigne : (le style) *doit passer inaperçu, le plaisir esthétique n'est pur que s'il vient par-dessus le marché*, toutes considérations convenues qui lui font envisager l'évolution survenue comme une sorte de maladie ou de dégénérescence : *Si la contamination d'une certaine prose par la poésie n'avait brouillé les idées de nos critiques songeraient-ils à nous attaquer sur la forme quand nous n'avons jamais parlé que du fond ? (p. 31)* En poursuivant son raisonnement il se montre assez visionnaire pour prédire une sorte de disparition ou du moins de marginalisation importante de la littérature dans cette explosion d'écrits subjectifs variés :

(...) comme si la littérature toute entière n'était qu'une vaste tautologie (p.35)

Telle est donc la vraie, la pure littérature : une subjectivité qui se livre sous les espèces de l'objectif, un discours si curieusement agencé qu'il équivaut à un silence, une pensée qui se conteste elle-même, une Raison qui n'est que le masque de la folie . (p.38)

Il s'agit en quelque sorte d'essayer d'inverser par une action personnelle volontariste la tendance évolutive de la littérature pour retrouver un langage de communication permettant de s'inscrire dans l'histoire.

⇒ Contre le présent

Enfin ce texte est bien fondateur car il « se pose » à un moment précis de l'histoire comme pour marquer une rupture avec ce qui a précédé : en effet sa dernière partie s'intitule précisément : « Situation de l'écrivain en 1947 ». Dorénavant et comme d'autres intellectuels Sartre prétend juger son activité d'écrivain, d'abord et avant tout, au regard de son utilité face à l'histoire<sup>209</sup>. Le mot-clé de cet après-guerre est le mot « situé » et il ne peut être question de renouer avec les années trente pour reprendre les expériences littéraires (a-historiques ou transhistoriques) menées depuis Proust et Gide comme si la guerre n'avait pas eu lieu. Sartre, plus que d'autres à cause de sa formation de philosophe, se pose la question de la « contingence » à laquelle est soumise la condition humaine, ce qui se traduit par une forme d'angoisse existentielle l'amenant à considérer la vie comme *un sursis perpétuel* d'où cette boulimie de vivre et d'écrire qui l'a saisi à la Libération. Or dès 1945, explique Michel

---

<sup>208</sup> « Il paraît que les bananes ont meilleur goût quand on vient de les cueillir : les ouvrages de l'esprit, pareillement, doivent se consommer sur place. » ( p.82)

<sup>209</sup> Cf Merleau-Ponty : « La guerre a eu lieu » *TM*, n°1, octobre 1945, *En somme, nous avons appris l'histoire et nous prétendons qu'il ne faut pas l'oublier.*

Contat<sup>210</sup>, Sartre devient non seulement un auteur à la mode mais il apparaît comme un chef d'école et il est investi du rôle de « maître à penser » pour toute une génération avant d'être promu rapidement ambassadeur de la pensée française à l'étranger. Cette brusque transformation fait de lui une sorte de « monument public » selon ses propres dires à un moment historique où pour compenser la défaite et effacer le désastre de Vichy se développe un nationalisme culturel dans une sorte de *Nationalisation de la littérature* (Situations II) qui porte à grandir les écrivains issus de la résistance. Cependant la technique du « roman de situation »<sup>211</sup> que Sartre se propose de promouvoir n'est pas simple à mettre en œuvre car si, pendant l'occupation allemande il pouvait être assez aisé de choisir son camp et de défendre la liberté en paroles, l'après-guerre offre une situation bien plus complexe, ambiguë et incertaine, où le romancier happé par l'histoire risque d'être toujours en retard et de se lancer dans une course impossible à transcrire dans une œuvre achevée. Sartre vers 1949-1950 aboutit à une impasse : son grand projet romanesque des *Chemins de la liberté* restera inachevé et il sera amené à abandonner définitivement le roman.

On peut donc décrire la position de Sartre comme étant le résultat de trois révoltes concomitantes : contre l'histoire récente qui lui a volé une part de sa vie, contre l'évolution littéraire qui le prive de l'usage classique du langage et contre l'après-guerre qui obscurcit les enjeux du pouvoir politique. Écrit dans un moment historique difficile, l'essai *Qu'est-ce que la littérature ?* ne se limite donc pas à circonscrire le domaine restreint d'un objet en crise (la littérature) mais il prétend se confronter aux différents problèmes exposés tout en essayant de chercher des voies d'issue. Pour cela il se propose de « refonder » la littérature sur des bases solides en retenant du passé ce qui mérite d'être retenu, en programmant l'action à mener au présent et en envisageant des évolutions à long terme.

Ce texte est malgré tout révérencieux. En effet si Sartre a eu l'ambition classique de tout dire en langue commune et de se faire « janséniste » (p.222) il a tenté également de poursuivre l'œuvre éducative des hommes de la Troisième République auxquels il adresse un hommage appuyé :

Ils possédaient tous cette forte culture intéressée que la Troisième République donnait à ses futurs fonctionnaires (...) Mais comme (ces grands hommes) venaient pour la plupart de milieux modestes ils ne se souciaient pas d'employer leur savoir à défendre les traditions bourgeoises (...) ils y ont vu seulement un instrument précieux pour devenir des hommes. (p.200)

Sartre écrivain s'est inscrit volontiers dans cette filiation incomplète (puisqu'il lui manque la figure du père) mais revendiquée : celle du grand-père et d'une « classe moyenne » à laquelle il reconnaît des qualités certaines :

Aux environs de 1900, à l'occasion de son triomphe dans l'affaire Dreyfus, une petite bourgeoisie laborieuse et libérale a pris conscience d'elle-même. Elle est anticléricale et républicaine, antiraciste, individualiste, rationaliste et progressiste. (...) Vivre, cela veut dire pour elle : choisir son métier, l'exercer avec conscience et même passion, garder dans le

---

<sup>210</sup> Nous utilisons l'appareil critique de l'édition : *Œuvres romanesques*, bibliothèque de la Pléiade, 1981

<sup>211</sup> « Le roman de situation fonctionne selon les principes d' une relativité généralisée, aucune des consciences présentées tour à tour n'a de point de vue privilégié sur les autres, sur soi, sur les événements »

travail une certaine initiative, contrôler efficacement ses représentants politiques, s'exprimer librement sur les affaires d'Etat, élever ses enfants dans la dignité.(...) Un de ses soucis intellectuels a été de fonder une morale laïque... (p.202, 203)

Cependant on peut dire que Sartre a « douté » de la valeur de cette appartenance culturelle et sociale et n'a pas désiré prolonger l'écriture « artistico-réaliste » à la Maupassant ou à la Daudet, écriture où l'intention d'art est réservée à la syntaxe, et à laquelle la petite bourgeoisie et les militants du PC ont adhéré comme étant le prolongement direct de la rédaction d'école primaire. Cette écriture, dit Barthes, ne peut déboucher que sur la préciosité et elle constitue *le paradoxe des écrivains communistes*.<sup>212</sup> Sartre a préféré renoncé au roman et s'il peut être qualifié de *dernier intellectuel à avoir assumé un rôle incarnateur et identificateur*<sup>213</sup> il n'est pas sûr que son théâtre soit encore beaucoup lu ou représenté ni même que son travail de « romancier-philosophe » ou de « philosophe-romancier » soit encore apprécié ainsi que le propose Michel Contat dans ses analyses comme « des exercices » où la liberté s'essaie et se met à l'épreuve par l'écriture romanesque.<sup>214</sup> S'il a réussi à être ce qu'il déclarait vouloir être : « un acteur de l'histoire » il le doit davantage à son infatigable et efficace parole selon le portrait dressé en 1953 par le poète Audiberti (portrait qui ne lui déplaisait pas selon les dires de son biographe) :

Tâcheron énorme, veilleur de nuit présent sur tous les fronts de l'intelligence.

Or, l'analyse le prouve, par l'éducation reçue, Sartre (comme Camus) est le résultat d'une pédagogie que l'on peut qualifier d'insistante et de routinière mais à laquelle il faut bien attribuer le mérite, pour « ce fort en thème » et pour ses nombreux lecteurs agrégés dans le public fidèle de la 2<sup>e</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle, de la création exceptionnelle, malgré son retard dû au *handicap de quatre-vingts ans*, d'un langage commun sur lequel nous vivons encore.<sup>215</sup>

Par quelle magie Sartre doit-il à ce handicap son originalité et son succès ? (...) il ne peut qu'exhiber ses contradictions et les résoudre à sa manière, par un *dépassement dialectique* (...) poussant à leurs limites les règles d'écriture transmises par un demi-siècle de routines pédagogiques, il joue au XX<sup>e</sup> siècle, auprès d'un public largement secondarisé, le rôle de Hugo dans un siècle qui venait d'apprendre à lire. Moins soucieux de singularité que d'universalité, dans son effort pour exprimer son temps, peut-être Sartre doit-il son pouvoir de fascination sur ses contemporains à une inquiétante familiarité, à une forte impression de déjà lu et pourtant de neuf.

La langue littéraire sartrienne a fait son effet de contamination et elle a irradié toute une époque (et bien au-delà parce qu'elle n'a pas été remplacée). Aucun autre écrivain n'a eu assez de force pour être une voix tutélaire c'est-à-dire pour incarner toutes les nouveautés dérangeantes mises à jour par la recherche et pour les transmettre à travers un langage

---

<sup>212</sup> « Ecriture et révolution » p.50, 51 dans *Le Degré Zéro de l'écriture*, Roland Barthes, 1953, Points Seuil

<sup>213</sup> *Le Débat*, juillet 2010 cité par *Le Magazine littéraire* de Juillet 2010

<sup>214</sup> « La philosophie de Sartre (son matérialisme historique subjectif, si l'on veut) est dans sa démarche même une philosophie narrative. (...) Dans cette perspective, le roman (...) dévoile un certain type de présence au monde, il produit ce que Sartre a appelé « un universel singulier » (...) Dans l'ensemble de l'œuvre(...), le roman apparaît comme l'ancrage de la sensibilité singulière de son auteur dans la réalité historique. »

<sup>215</sup> Michel Contat (ibid)

sensible. Exprimant son époque, l'œuvre de Sartre meurt avec elle, dit Michel Contat, mais elle demeure comme un fruit exotique car c'est une écriture qui invite tout un chacun à utiliser le pouvoir polémique des jeux de langage et donc à écrire.

Ce texte a aussi une portée programmatique quant à l'avenir de la littérature (ou du moins « du français ») car il propose une conception de « la littérature démocratisée » : celle-là même qui va se développer par la réforme de l'enseignement du français promue après guerre sur la lancée du Plan Langevin-Wallon et poursuivie par la Ve république qui selon A.Prost *obéit aux situations*, en permettant l'accès toujours plus important en nombre à des études secondaires avec la multiplication des CEG (réforme Berthoin 1959), puis des CES (Fouchet, 1963), la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans<sup>216</sup>, la création d'un corps nouveau de professeurs par l'instauration du CAPES<sup>217</sup> de lettres modernes. On peut dire que les vingt années de l'immédiat après guerre (1945-1965) sont pour l'Education Nationale une période de « rémission heureuse » par la conjugaison de trois facteurs : le nouveau corps de professeurs (parfois d'anciens instituteurs devenus PEGC) *moins hostile que les conservateurs aux remises en question, moins optimiste que les pédagogues (...)* *pratique son métier (...) avec conscience et sans illusions. Ce conformisme consciencieux, tempéré d'insatisfactions, révèle une grande disponibilité.*<sup>218</sup> C'est-à-dire que ces professeurs de CEG comme ceux des EPS auparavant n'érigent pas de barrières culturelles entre eux et leur public mais tentent de transmettre de solides connaissances en même temps qu'ils s'efforcent d'accueillir les nouveautés sans lâcher les anciens savoirs. Cette démocratisation de l'enseignement est soutenue par un intérêt renouvelé pour la psycho-pédagogie de l'enfant qui s'appuie sur les travaux importants de Piaget et de Wallon<sup>219</sup> dans une forme d'optimisme et de générosité qui accompagnent les années du baby-boom. On peut également déceler un intérêt nouveau pour la culture que ce soit dans la soif de lectures nouvelles qui donne à Sartre et à Camus, entre autres, le public nombreux auquel ils aspirent, que ce soit dans la volonté de porter la culture sur tout le territoire (les Maisons de la culture d'André Malraux, les Tréteaux de France de Jean Danet, le TNP de Jean Vilar) et que ce soit l'unique chaîne de télévision (ORTF) qui accomplit une action éducative en diffusant des programmes culturels aux heures de grande écoute ( les adaptations de C.Santelli, les mises en scène de S.Lorenzi, *les bonnes adresses du passé etc...*) Tous ces mouvements convergent pour faire que l'attente sartrienne d'un public relativement homogène, cultivé et clairvoyant soit comblée bien au-delà de ses espérances avec l'explosion de mai 1968.

Enfin ce texte semble « visionnaire » puisqu'il prévoit l'évolution culturelle qui mènera dans les années 70 à envisager la nécessité de pratiquer une « archéologie du savoir » pour mieux fonder les connaissances (critiques littéraires, linguistique, sémiotique...) : démarche qui, dans le domaine littéraire, amènera à une remise en cause du « dogme de l'expression »

---

<sup>216</sup> L'ordonnance du 6 janvier 1959 décide de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans à partir de 1967

<sup>217</sup> Lui-même évolution du CAEC ( certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges, ouvert aux licenciés en 1941) lui-même remplaçant le CAP à l'enseignement dans les EPS (intégrées au secondaire par le régime de Vichy) : les sigles changent, les structures restent un certain temps.

<sup>218</sup> A.Prost, *ibidem*

<sup>219</sup> voir toute l'actualité et la modernité que gardent *les cours de Sorbonne* de M.Merleau-Ponty(1949-1952) où le philosophe s'efforce « d'embrasser » et de synthétiser le savoir disponible et nécessaire

jusqu'alors développé par un manuel aussi répandu que le Lagarde et Michard ;<sup>220</sup> aboutissement de l'évolution entamée par Gustave Lanson sur l'explication de texte venue remplacée la rhétorique classique des Belles Lettres. Nous avons déjà parlé de la tentative de réforme de l'enseignement du français, initiée après le mouvement de mai 68 : elle donnera naissance à une Commission présidée par le poète résistant Pierre Emmanuel, qui produira un rapport sans dégager de ligne claire quant à l'enseignement du français. L'Institution obligée d'admettre la nécessité d'une réforme, retardera la publication du rapport et en atténuera les effets<sup>221</sup>. La crise du littéraire, sous les effets d'une « massification » et « diversification » des publics scolaires mais aussi par « l'éclatement des contenus » et « le tâtonnement des méthodes » ne fera ensuite que s'amplifier pour aboutir en 1997, comme nous l'avons décrit dans notre 1<sup>er</sup> chapitre, à une réforme réintroduisant l'étude de la langue écrite par une « néo-rhétorique »<sup>222</sup> résultat de la pénétration des théories de l'énonciation au Collège. Il ne s'agit pas de dire que Sartre avait tout prévu mais l'on peut déjà discerner chez lui cette revendication d'une langue écrite assumée et assurée :

L'art de la prose s'exerce sur le discours, sa matière est naturellement signifiante : c'est-à-dire que les mots ne sont pas des objets, mais des désignations d'objets. (p.25)

La fin du langage est de communiquer (...) Notre premier devoir d'écrivain est donc de rétablir le langage dans sa dignité. Après tout nous pensons avec des mots. (p.282)

D'où vient alors ce sentiment d'un échec (et même d'un gâchis d'énergies) ressenti aujourd'hui rétrospectivement quand on essaie de retracer les différentes tentatives de réformes de l'enseignement du français comme d'ailleurs les mouvements de littérature engagée, minoritaire ou populaire ?

Peut-être l'erreur du projet sartrien a-t-elle consisté à vouloir être un sujet tout puissant qui décide de se servir du langage pour « dévoiler » la réalité dans le but de « libérer » l'homme ? En effet après le constat stupéfait :

... cinq ans, nous avons vécu fascinés, (...) cette fascination se reflète encore dans nos écrits : nous avons entrepris de faire une littérature des situations extrêmes. (p.222)

Vient le temps « d'un désir terroriste » où la violence se prolonge. Beaucoup de déclarations tonitruantes s'expliquent ainsi, par une sorte de revanche nécessaire sur ce qui a été subi dans une presque impuissance face au pouvoir totalitaire. On pourrait dire que pour compenser un engagement physique dans la Résistance (qui n'a pas eu lieu faute de conscience politique acquise au moment nécessaire) une attitude d'engagement incessante et inquiète est devenue presque un besoin vital et intellectuel que l'écrivain nous a légué comme le ferait un père (ou un maître) pour soulager sa mauvaise conscience et pour prémunir l'avenir :

---

<sup>220</sup> *Pratiques* n°1, 1974 « Lagarde et Michard, le cas Diderot » par exemple : « Le dogme de l'expression est si puissant, si constant qu'il établit une circularité parfaite : l'être du sujet est constitué régressivement à partir des œuvres et l'œuvre est expliquée à partir de l'être reconstruit. »

<sup>221</sup> voir *Pratiques* n°3/4 sept 1974 « De P.Emmanuel à J.Fontanet » rapport qui, refusant de poser la question de la littérature, se réfugiera dans l'idée de *développement de la culture par la lecture et l'étude des textes*.

<sup>222</sup> Voir « Une néo-rhétorique d'école (1985-2005) » Dan Savatovsky (p.123 à 139) dans *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*, dir J-L Chiss, H.Merlin-Kajman, C.Puech, Riveneuve éditions, 2011



Et si l'on nous dit que nous faisons bien les importants et que nous sommes bien puérils d'espérer que nous changerons le cours du monde, nous répondrons que nous n'avons aucune illusion, mais qu'il convient pourtant que certaines choses soient dites, fût-ce seulement pour sauver la face aux yeux de nos fils. (p.283)

Ce terrorisme du projet s'accompagne d'une certaine naïveté quant au pouvoir des mots comme si le langage pouvait être vraiment action à lui tout seul :

Parler c'est agir : toute chose qu'on nomme n'est déjà plus tout à fait la même, elle a perdu son innocence. » (p.27) « (l'écrivain engagé) sait que les mots, comme dit Brice Parrain, sont des *pistolets chargés*. S'il parle, il tire. (p.29)

Sartre dit par ailleurs, se contredisant un peu, n'avoir aucune illusion sur les pouvoirs de l'écriture mais il constate que « l'épuration » pratiquée en France s'en est prise plus particulièrement aux écrivains chargés symboliquement d'être les figures expiatoires de la Collaboration :

Il faut croire que (la société) nous estime bien redoutables puisqu'elle a condamné à mort ceux d'entre nous qui ont collaboré avec l'ennemi, quand elle laissait en liberté les industriels coupables du même crime. (p.232)

De plus il s'inquiète des gloires littéraires fugitives, de l'émiettement des lecteurs qu'on ne réussit pas à agréger en un public. Là aussi il se montre assez visionnaire et plutôt pessimiste quant à l'évolution « économique et sociologique » de la littérature face à l'inflation de la production d'écrits de toute sorte:

Baudelaire est mort sans public (...) les belles lettres, comme le cinéma, sont en passe de devenir un art industrialisé. (...) Pourtant tout cela n'est brillant qu'en surface (...) Ces réputations mondiales sont beaucoup moins bien assises que les réputations nationales de nos aînés (...) les doctrines s'épuisent dans leur ascension (...) A mesure que l'auteur atteint un public plus étendu, il le touche moins profondément (...) ses pensées lui échappent, se gauchissent et se vulgarisent, elles sont reçues avec plus d'indifférence et de scepticisme par des âmes ennuyées, accablées, qui, parce qu'on ne sait pas leur parler dans leur *langue natale* considèrent encore la littérature comme un divertissement. (p. 240 à 243)

Face à cette évolution négative bien décrite<sup>223</sup> la solution retenue n'est pas celle de faire son autocritique mais plutôt celle de chercher une culpabilité extérieure. « La littérature » telle une entité convoquée fournit un commode alibi. En effet elle est accusée de toutes parts d'être le lieu privilégié de l'idéologie. Chez Sartre d'abord on peut relever, outre les passages déjà cités, les déclarations d'une condamnation qui semble définitive:

A chaque époque c'est la littérature toute entière qui est l'idéologie parce qu'elle constitue la totalité synthétique et souvent contradictoire de tout ce que l'époque a pu produire pour s'éclairer. (p.288)

---

<sup>223</sup> La même analyse est reprise aujourd'hui encore par exemple dans le supplément littéraire du Monde (vendredi 13 janvier 2012) on peut lire sous la plume de Donatien Grau : « La littérature repose sur un dialogue entre un auteur et un lecteur. Or ce dialogue semble désormais menacé : par l'emprisonnement du lecteur dans la passion du divertissement, d'un côté, par l'enfermement de l'écrivain dans la citadelle de son intériorité »

Un clerc est toujours du côté des oppresseurs. Chien de garde ou bouffon (...) Le spirituel d'ailleurs repose toujours sur une idéologie et les idéologies sont libérées quand elles se font, oppression quand elles sont faites. (p.161)

Comme nous l'avons souligné dans notre premier chapitre, cette accusation sera largement reprise par les didacticiens soucieux de réformer l'enseignement du français et en particulier par Pierre Barbéris, marxiste althussérien, très impliqué dans la création des revues *Le Français aujourd'hui* (mars 1968) et *Pratiques* (mars 1974) A la dénonciation de l'insuffisante prise en compte de la formation spécifique nécessaire aux professeurs de lettres modernes<sup>224</sup> qui se traduira dans le retentissant Manifeste de Charbonnières élaboré en septembre 1969 et publié en février 1970<sup>225</sup> succède une mise en cause de la littérature constitutive des normes qu'elle détermine pour la langue commune et donc coupable par son existence même de soutenir les Appareils Idéologiques d'Etat.

Si l'on prend en compte la définition althussérienne d'un savoir partagé en science et idéologie, il est clair que c'est l'enseignement des « Sciences humaines » et encore plus la littérature qui constitue un des lieux d'élection de l'idéologie dominante.<sup>226</sup>

On retrouve là l'accusation sartrienne et le désir sous-jacent de conférer à la littérature (et à travers elle par la réforme de l'enseignement du français) un rôle dans la démocratisation du public des lecteurs (et du système scolaire) pour viser, toujours à travers elle, la transformation de la société. A cette volonté affichée de « révolution » s'ajoute l'espérance qu'en fondant scientifiquement l'enseignement du français, en le modernisant par les apports de la linguistique et de la critique littéraire on arrachera à la bourgeoisie son instrument de domination qu'est la langue littéraire en créant une langue plus démocratique ancrée sur l'oral et sur une libre communication expressive et efficace : tout cela est bien connu.

Avec le recul, on peut constater qu'il s'est agi de remplacer une idéologie dite idéaliste et aliénante par une autre idéologie : celle du « dévoilement et de la libération »,<sup>227</sup> comme s'il suffisait encore une fois de « dire » et de « dénoncer » pour que les choses changent automatiquement par l'intervention d'un sujet tout puissant chargé d'une parole révélatrice or, si *la prose est d'abord une attitude de l'esprit (...) nous sommes dans le langage comme dans notre corps* (p.26) Ces deux affirmations ne sont pas liées l'une à l'autre automatiquement et pourtant elles sont présentes dans la même page comme découlant l'une de l'autre. On peut dire que Sartre essaie de synthétiser les différents savoirs auxquels il se réfère : outre les philosophes qu'il reprend sans cesse et discute, il s'intéresse aux sciences humaines que ce

---

<sup>224</sup> « a-t-on pensé une formation de lettres modernes en d'autres termes que négatifs (...) Personne n'a voulu à partir du français construire un enseignement de bas en haut (en engrenant tout sur tout, de la maternelle à l'université...) Former des professeurs de français rompus aux exercices littéraires, ayant reçu en philologie les compléments indispensables d'un niveau élevé dans une langue étrangère, capables d'enseigner à la fois le français et cette langue étrangère comme les classiques etc » Pierre Barbéris dans « Problèmes de l'enseignement du français aujourd'hui », *le FA* n°1 mars 1968

<sup>225</sup> Pour une description détaillée lire l'article de Clémence Cardon-Quint : « Pour une rénovation de l'enseignement du français, le temps de l'AFPF, 1967-1973 » dans *le FA* n°171, décembre 2010

<sup>226</sup> Editorial du n°1 de la revue *Pratiques*, mars 1974

<sup>227</sup> Or le précepte sartrien du dévoilement comme action n'a jamais fonctionné, constate Geneviève Fraisse dans son essai : *Le Privilège de Simone de Beauvoir*, Actes sud, 2008

soit à Jakobson implicitement présent par l'exemple des aphasiques<sup>228</sup> ou bien à Levi-Strauss avec la comparaison du matronymat développée p.60<sup>229</sup> On pourrait sans doute relever d'autres allusions qui nourrissent la pensée de Sartre et la rendent complexe mais il choisit de défendre volontairement et avant tout une conception d'un langage fait pour la communication qu'il veut simple et efficace à partir d'une langue-miroir du monde en adéquation avec la « théorie du reflet »

Pourtant ce qui commence à faire problème pour lui à partir de cette date c'est l'écriture elle-même dans ses rapports avec la vie : le statut d'écrivain implique une séparation qu'il a cessé de valoriser et il se rend compte que la morale élaborée, qui est une morale de la lucidité, ne vaut que pour lui, dans la mesure où la seule pratique qu'elle implique est celle de l'écriture. Elle reste une morale idéaliste sans prise sur le réel car elle suppose une conversion à l'authenticité par la réflexion, la critique et la recherche : toutes positions réservées à l'intellectuel. Il retrouve en 1950 le même dilemme qu'il avait déjà mis en évidence dans son essai de 1947: *écrire c'est donc dévoiler le monde et le proposer comme une tâche à la générosité du lecteur.* (p. 67) La littérature n'agit que par proposition, elle suggère à la liberté des choix mais elle ne rend pas possible le passage effectif à une action dans le monde car *lire c'est réaliser sur les signes le contact avec le monde irréel.*<sup>230</sup> C'est par l'imagination que se forme une image mentale qui devient ensuite « une croyance » ou « une valeur » déterminante: toute une partie du travail reste à faire par le lecteur. Sartre découvre les limites de l'écriture et l'impuissance de l'intellectuel. Il en conclut abruptement qu'il n'a pas l'imagination romanesque et il décide de s'éloigner de la littérature de peur de se retrouver un jour en « Charles Bovary »<sup>231</sup> figure masculine qui lui sert de repoussoir, il a été une première fois dupé par l'histoire, il ne se laissera pas duper une seconde fois par la littérature: dorénavant il se dédiera à la philosophie et à l'écriture critique, essayant de concilier son écriture et ses engagements au prix de fatigues et de distorsions. Mais une question cruciale demeure : comment être sûr de trouver et de former un public de lecteurs homogène, large et cultivé qui est la condition même du fonctionnement républicain et démocratique ? C'est ce dont Sartre regrette l'absence dans la dernière partie de son essai (avons-nous déjà dit) mais dont il entrevoit la possibilité d'existence lorsqu'il entreprend l'étude historique de la littérature. Quand il aborde le XIXe siècle, il livre une analyse assez convaincante de l'évolution historique en concluant ainsi à l'innocuité de l'écriture littéraire,

Pour le présent donc, l'écrivain recourt à un public de spécialistes ; pour le passé il conclut un pacte mystique avec les grands morts ; pour le futur il use du mythe de la gloire (...) Toutes ces comédies n'ont qu'un but : l'intégrer à une société symbolique qui soit une image de l'aristocratie...p.133)

---

<sup>228</sup> « Certains aphasiques ont perdu la possibilité d'agir, de comprendre les situations... » (p.26)

<sup>229</sup> « L'art est ici une cérémonie du don et le seul don opère une métamorphose : il y a là quelque chose comme la transmission des titres et des pouvoirs dans le matronymat, où la mère ne possède pas les noms, mais demeure l'intermédiaire indispensable entre l'oncle et le neveu)

<sup>230</sup> Tiré de *L'Imaginaire*, 1940 et cité par Gérard Wormser dans l'article « L'écriture et la vie », in *Magazine littéraire*, n°282, novembre 1990

<sup>231</sup> « Ce qui frappe dans les vies passées c'est qu'elles se déroulent toujours à la veille de grands événements qui dépassent les prévisions, déçoivent les attentes, bouleversent les projets et font tomber un jour nouveau sur les années écoulées. Il y a une duperie, un escamotage perpétuel comme si les hommes étaient tous semblables à Charles Bovary etc » (p.212) (nous soulignons)

Ensuite il « passe en revue » les écrivains qu'il juge importants et « règle son compte » à chacun tout en n'ayant pas oublié d'évoquer le problème de l'énonciation :

Là-dessus, le narrateur est introduit : c'est un homme d'âge, qui a « beaucoup vu, beaucoup lu et beaucoup retenu », un professionnel de l'expérience (...) l'ordre triomphe, l'ordre est partout, il contemple un très ancien désordre aboli comme si l'eau dormante d'un jour d'été conservait la mémoire des rides qui l'ont parcourue. (p.145)

On a l'impression qu'il a lu Benveniste même s'il ne le cite pas.

D'abord le récit est fait au passé : passé de cérémonie, pour mettre une distance entre les événements et le public, passé subjectif équivalent à la mémoire du conteur, passé social...

Il termine en exposant, avec force subjonctifs imparfaits, ce que l'écrivain du XIXe aurait dû faire en acceptant le déclassement social par en bas et en éclairant les revendications du peuple, définissant ainsi dans un envol de capes et d'épées, le projet idéal de l'écrivain héroïque qu'il ne réussira pas à incarner mais qu'il aime à évoquer:

Il eût approfondi l'essence de l'art d'écrire et compris qu'il y a coïncidence, non seulement entre la liberté formelle de penser et la démocratie politique, mais aussi entre l'obligation matérielle de choisir l'homme comme perpétuel sujet de méditation et la démocratie sociale ; son style eût trouvé une tension interne parce qu'il se fût adressé à un public déchiré (...) si les auteurs eussent trouvé audience auprès des classes opprimées, peut-être la divergence de leurs points de vue et la diversité de leurs écrits eussent contribué à produire dans les masses ce qu'on nomme très heureusement un mouvement d'idées, c'est-à-dire une idéologie ouverte, contradictoire, dialectique(...) S'il eût été le meilleur, perpétuellement combattu et se transformant pour vaincre et volant leurs armes à ses adversaires, il se fût identifié à l'esprit ; seul, il est devenu l'Eglise, pendant que des écrivains-gentilshommes, à mille lieues de lui, se faisaient les gardiens d'une spiritualité abstraite.

Mais il prend soin d'ajouter cette phrase de précaution :

Voudra-t-on croire que je sais tout ce que ces analyses ont de partiel et de contestable ?  
(p.152, 153)

On peut donc dire que Sartre dispose de tous les éléments d'analyse et de critique, qu'il les expose parfaitement mais qu'il en refuse les conclusions parce qu'il ne veut pas renoncer à ce que le langage soit *un simple médium de la pensée* en même temps qu'il refuse de se remettre lui-même en question. Il décide donc d'abandonner le roman consacrant par cette décision la crise constatée mais, s'il sacrifie volontairement « sa position d'écrivain littéraire » c'est pour conserver et étendre « l'activité d'entrepreneur intellectuel » que le contexte de l'après-guerre lui avait conférée :

Rassemblant en sa personne le produit de quatre siècles d'accumulation littéraire et intellectuelle française, Sartre a concentré presque à lui seul, autour des années 1960, la totalité de la croyance, du *crédit* parisien. Intellectuel engagé en faveur des dominés politiques, il est devenu aussi l'un des consacrans littéraires les plus puissants (...) une sorte

d'incarnation de la modernité littéraire (...) c'est lui qui traçait les limites de l'art littéraire en désignant le présent de la littérature.<sup>232</sup>

En fait il reprend le travail de Victor Hugo (Paris-guide) de Valéry Larbaud et de Paul Valéry faisant de Paris « la capitale mondiale de la littérature » et peut ainsi poursuivre, malgré la défaite intellectuelle de la guerre, le rêve politique « d'une internationale » de la pensée. Cependant il a aussi essayé d'incarner un lien inédit entre littérature, politique et philosophie, lien qui donne une puissance inégalée à la littérature, lui accordant toutes les capacités de transformation. Si ce lien a été coupé aujourd'hui et sa puissance émoussée il est bon de rappeler le rôle réparateur qu'a eu la littérature après le désastre de deux guerres mondiales et d'affirmer que la critique peut avoir une efficacité sociale y compris lorsqu'elle prend appui sur la littérature ou qu'elle se fait elle-même littérature. (T.Samoyaud, 2015, 254)

## 2. Une diffusion de la crise dans la deuxième moitié du XXe siècle

Cependant la crise de la littérature française s'est diffusée et amplifiée dans la deuxième moitié du XXe siècle, Sartre ayant été en quelque sorte le premier « à ouvrir le feu », il convient d'examiner les idées développées par d'autres écrivains pour les croiser et les confronter avec celles de notre auteur, nous nous arrêterons rapidement sur trois d'entre eux (dans l'ordre Sarraute, Camus et Barthes) pour essayer de voir jusqu'où est allé ce questionnement qui prenait la forme d'une remise en cause de la littérature voire d'une condamnation définitive au silence. (Blanchot)

Nathalie Sarraute offre le témoignage d'un dialogue affiché avec Sartre puisque trois de ses articles regroupés sous le titre « L'Ere du soupçon »<sup>233</sup> ont été publiés de manière échelonnée dans les *TM* (1947, 1950, 1956) et nous allons essayer de montrer qu'elle tente d'élaborer dès le début une opposition sourde mais déterminée aux thèses de Sartre.

⇒ en 1947 :

*Tropismes*, paru en 1939, n'a éveillé à peu près aucun intérêt (préface de 1956) bien qu'il soit le résultat de 7 ans de travail et qu'il expose dès le début le projet de la romancière : s'en tenir à explorer *des mouvements indéfinissables, qui glissent très rapidement aux limites de notre conscience (...) Ils me paraissaient et me paraissent encore constituer la source secrète de notre existence.* (*ibid*) On pourrait dire pour simplifier que l'une attache une très grande importance aux découvertes freudiennes et qu'elle a l'ambition de substituer à la vieille analyse des sentiments celle de *la mise en mouvement des forces psychiques* (*ibid*) alors que l'autre ne veut surtout pas en tenir compte même si *La Nausée* se prête parfaitement à des analyses psychanalytiques. Plus importante est leur divergence face à

---

<sup>232</sup> Pascale Casanova *La République mondiale des lettres* points Seuil 1999, 2008) p.193, 194 chapitre « la fabrique de l'universel » ; elle cite entre autres le livre d'Anna Boschetti *Sartre et les TM, Une entreprise intellectuelle*, Minuit, 1985 et le témoignage de Mario Vargas Llosa.

<sup>233</sup> *L'Ere du soupçon*, N. Sarraute, folio essais, 1956 « Quand on examine la situation actuelle, on est tenté de se dire qu'elle illustre à merveille le mot de Stendhal : *le génie du soupçon est venu au monde*. Nous sommes entrés dans l'ère du soupçon.» p.63

l'évolution de la littérature : l'un pense que la guerre a été une coupure rédhibitoire et qu'il faut désormais « historiciser » le littéraire alors que l'autre pense qu'il faut poursuivre les recherches entreprises dans les années trente *pour découvrir à travers elles un mouvement irréversible de la littérature* et s'inscrire dans ce mouvement. Le premier article intitulé « De Dostoïevski à Kafka » (1947) explique une certaine évolution qui s'est faite imperceptiblement à partir du « roman psychologique » dostoïevskien qui n'était déjà plus un roman de personnages bien définis mais, reprenant les analyses de Gide, elle montre que si crise il y a, elle est de ce qu'on nomme : « le psychologique »(p.16) car *ces mouvements (...) puisés dans un fond commun (...) passent d'un personnage à l'autre, se retrouvent chez tous, sont réfractés dans chacun suivant un indice différent et (...) nous font pressentir quelque chose qui serait comme un nouvel unanimité. (p.45)* Kafka au contraire s'est débarrassé de la psychologie pour écrire des « romans de situation » (p.15) terme que revendiquera Sartre en lui donnant un autre contenu (voir supra) et il nous semble que Sarraute lui adresse discrètement quelques admonestations en conseillant de relire *les minutieuses et subtiles analyses auxquelles, dès que s'établit entre eux le plus léger contact, se livrent avec une lucidité passionnée, les personnages de Kafka (p.47)* de même qu'elle mettra en garde contre l'enthousiasme excessif pour le roman américain qui a conduit nombre des romanciers à multiplier les dialogues et à galvauder le modèle en étant *parvenu au fond de l'impasse où aboutit nécessairement toute technique. (p.78)*

⇒ En 1950 : *L'Ere du soupçon*

En somme sans que l'on sache qui a commencé on a l'impression qu'ils se répondent. Sartre termine son essai sur une page consacrée à Kafka dont il fait le précurseur d'un roman moderne de la praxis<sup>234</sup> alors que Nathalie Sarraute situe le roman Kafkaïen en prolongement de *Mémoires écrits dans un souterrain*<sup>235</sup> comme essai de dépassement des limites pour savoir ce que devient l'homme quand il n'est plus que *de la matière morte*, elle souligne la force prémonitoire de ces deux écrivains qui avaient en quelque sorte anticipé les horreurs du XXe siècle et elle conclut son article en écho à Sartre:

On ne peut ni demeurer à ses côtés (Kafka), ni essayer d'aller plus loin. Ceux qui vivent sur la terre des hommes ne peuvent que rebrousser chemin. (p.55)

Dans l'article suivant, *l'Ere du soupçon* paru en 1950, année où Sartre décidera d'abandonner le roman, elle lui rend un hommage mitigé en le plaçant dans une lignée flatteuse « d'œuvres littéraires qui prétendent encore être des romans et où un être sans contours, indéfinissable (...), un « Je » anonyme (...) a usurpé le rôle du héros principal (...) Les personnages qui l'entourent(...), ne sont plus que des visions(...), modalités ou dépendance de ce « je » tout-puissant. (...) Et l'on pourrait se rassurer (...) si cette maladie juvénile n'avait frappé précisément les œuvres les plus importantes de notre temps (depuis *A la Recherche du temps perdu* jusqu'au (...) *Voyage au bout de la nuit* et *La Nausée*).

⇒ En 1956 : la « Crise de la psychologie »

<sup>234</sup> « L'œuvre de Kafka est une réaction libre et unitaire au monde judéo-chrétien de l'Europe centrale ; ses romans sont le dépassement synthétique de sa situation d'homme, de juif, de Tchèque, de fiancé récalcitrant, de tuberculeux etc.(...)Sous l'analyse des critiques, ils s'effondrent en problèmes ; mais le critique a tort, il faut les lire dans le mouvement. » (p.293)

<sup>235</sup> L'ancien titre plus parlant, à notre avis, était : *Souvenirs de la maison des morts*.

Enfin dans le dernier article publié en 1956 : « Conversations et sous-conversations » elle affirme ses choix et affûte ses critiques contre le romancier qui, limité à *son petit bocal bien clos* ne réussit pas à peindre les hommes en action : *ces hommes qu'ils voudraient tant connaître et faire connaître, quand il essaie de les montrer se mouvant dans la lumière aveuglante du grand-jour, lui semblent n'être que de belles poupées, destinées à amuser les enfants.* (p.90) Face au cinéma et au journalisme, le romancier, dit-elle, ne peut rivaliser et elle s'interroge sur les formes que doit prendre le nouveau roman et sur les difficultés qu'il a à élargir le cercle de ses lecteurs car elle constate que *le lecteur privé de tous ses jalons habituels et de ses points de repère(...) mis brusquement en présence d'une matière inconnue* est « désemparé et méfiant »(p.97) et elle affirme que désormais la littérature doit *inciter le lecteur à faire fonctionner son intelligence* au lieu de lui donner la sensation de vivre une expérience. Constatant l'échec de la littérature engagée et la diffusion très restreinte du « nouveau roman » elle anticipe en quelque sorte l'évolution nécessaire du littéraire vers la théorie en prônant l'acquisition d'une conscience critique et d'une capacité de jugement qui deviendront les nouvelles attitudes de lecture envisagées une dizaine d'années plus tard (Genette : *Figures*, 1966 ; Barthes : *Critique et vérité*, 1966)

Après cette « douce » rivalité de Sarraute avec Sartre et leur commun constat des limites de la littérature, nous voudrions examiner comment Camus aborde la question de l'écriture et comment il se situe par rapport aux problèmes exposés dans l'essai sartrien. Il s'exprime dans la préface de 1958 ajoutée à la réédition de textes de jeunesse (1937) réunis sous le titre de *L'Envers et l'endroit*, titre éponyme de l'un des récits et nous nous servons donc de cette préface pour essayer d'approcher ses idées sur l'écriture.

Auparavant nous pourrions rapprocher Sartre et Camus pour montrer (avec le recul) qu'ils ont plus de points communs que de différences par-delà leurs divergences affichées tapageusement et il serait intéressant, nous semble-t-il, d'essayer de discerner ce qui les sépare vraiment<sup>236</sup>. Rapidement on peut dire qu'ils ont tous deux éprouvé, avec des réactions diverses, la place trop grande qu'occupait leur mère dans leur enfance suite au décès de leur père. Pour Camus ce lien est une sorte de dette inexpugnable qu'il veut tenter de racheter par l'écriture<sup>237</sup>. L'enfance, comme pour beaucoup d'écrivains, reste une source importante de leur travail parce qu'elle leur permet l'exploration de leur imaginaire énonciatif. Ils sont tous deux d'extraction modeste car, même si Camus a connu la misère, il l'a rachetée par la beauté : *Je fus placé à mi-distance de la misère et du soleil*, ce qui lui a permis d'échapper à *la double humiliation de la misère et de la laideur* et il insiste sur le fait que la pauvreté ne suppose pas forcément l'envie : *La pauvreté telle que je l'ai vécue ne m'a donc pas enseigné le ressentiment mais une certaine fidélité et la ténacité muette.* De son côté Sartre est plus

---

<sup>236</sup> Comme le remarque Jeanyves Guérin en conclusion de son article sur Sartre : « Ni lui ni Sartre n'aurait imaginé que les intellectuels aujourd'hui pèseraient aussi peu dans le débat public et que ce débat se serait autant appauvri en se déplaçant de l'imprimé vers la galaxie audiovisuelle. Ils ont des héritiers qui souvent sont alliés et rêvent de les réconcilier. » (p.825) in *Dictionnaire Albert Camus* sous la direction de Jeanyves Guérin, Bouquins, Laffont, 2009

<sup>237</sup> Article sur *L'Envers et l'endroit* (ibid) : « Parfaite présentation de Camus par lui-même, ce texte mérite largement la place qu'il occupe désormais à l'ouverture de son œuvre ; il est émouvant de l'y voir programmer ce qu'il ne sait pas encore devoir être son dernier ouvrage(...) : *Je mettrai encore au centre de cette œuvre l'admirable silence d'une mère et l'effort d'un homme pour retrouver une justice ou un amour qui équilibre ce silence.* « Tout est dit là. » conclut Agnès Spiquel (p.257)

connu pour sa prodigalité que pour son désir d'ascension sociale. Ils ont eu, avons-nous déjà dit, la même formation scolaire du français de la Troisième République enté sur les textes de Victor Hugo et ils ont un respect, professé ou non, pour la tradition littéraire française et la langue qui s'y rattache. Camus se pose humblement en *esclave admiratif d'une tradition artistique sévère* (p.28) et il se déclare encore insatisfait de son style même en 1958 après l'attribution du Prix Nobel, *le jour où l'équilibre s'établira entre ce que je suis et ce que je dis, ce jour-là(...) je pourrai bâtir l'œuvre dont je rêve*. Ils ont connu la gloire littéraire assez tôt et de manière à leur assurer des succès nombreux, mondains et divers. Ils n'ont eu dans la guerre qu'un engagement d'écriture et ont cherché après guerre à prolonger cet engagement par la politique. Ils ont tous les deux hésité entre la littérature et la philosophie (ou la littérature d'idées)<sup>238</sup> et ont pratiqué le théâtre. Ils ont ressenti par leur expérience personnelle les limites de l'écriture même si l'importance de leur public de lecteurs peut paraître rétrospectivement enviable.

On peut arrêter ici les similitudes et se demander ce qui les différencie vraiment. Il nous semble que Camus sans renoncer au contenu privilégié davantage la langue comme but de son travail. Dans le dernier essai de *L'envers et l'endroit* il dit : « je ne me plains pas puisque je me regarde naître » ayant semble-t-il conscience d'une construction de lui-même par l'écriture littéraire conçue déjà comme une « expérience singulière » dont le sens est à réévaluer (Blanchot). Il ne s'agit pas de nier les qualités d'écrivain de Sartre mais il les vit malgré lui un peu comme *un combat de boxe*<sup>239</sup> avec les différents styles dans une tonalité à la fois mélancolique et agressive : *l'articulation des styles entre eux c'est mon style*, explique-t-il plutôt que la création d'une substance purement singulière. Il exprime un désir d'écrire contre la littérature (avec la même coquetterie virile que Montaigne) alors que Camus accepte et recherche cette « essence » de la littérature à travers l'exigence d'un style qui serait individuel comme la parole mais posséderait quelque chose en plus dépassant l'individuel pour toucher des lecteurs variés et nombreux. Nous nous arrêterons un instant sur le premier roman publié par Camus en 1942 : *L'Étranger* qui a été salué comme un événement dès sa parution puis est devenu un classique, étudié dans le secondaire, toujours vendu aujourd'hui, traduit dans le monde entier, commenté par de nombreux écrivains et critiques.

Ce roman garde pourtant sa part de mystère et d'étrangeté qui lui assure de durer car l'œuvre résiste à ses lecteurs. écrit Dominique Rabaté (in le *Dictionnaire A.Camus*)

Il cite Alain Robbe-Grillet déclarant dans *Le Miroir qui revient* (1984) :

Chaque fois que j'en reprends la lecture (...) son pouvoir intact opère à nouveau

Qu'est-ce qui peut permettre d'expliquer cet inépuisable pouvoir magique ? D.Rabaté rappelle que le roman, longuement mûri, a été rédigé en deux mois lors d'un séjour à Paris dans une *sorte de fièvre créatrice dont l'écrivain émerge encore incertain à lui-même*. C'est

<sup>238</sup> « Sartre a le goût de la théorie. Il est peu contestable que, du fait d'une formation solide, son œuvre philosophique a plus d'envergure que celle de Camus. (...) Son cadet, esprit peu systématique, ne cherche pas à se faire passer pour le philosophe qu'il n'est pas. Pour l'essentiel il reste un éditorialiste. » J.Guérin (ibid)

<sup>239</sup> « La boxe du style, de l'écriture sartrienne envisagée comme un sport d'orgueil et d'humilité, jeu muet d'esquives et d'assauts » par Jean-François Louette dans *Le Magazine Littéraire* n°282-novembre 1990



ce que Sartre, pour reprendre notre comparaison, déclare avoir toujours voulu éviter c'est-à-dire un état créatif où l'écriture demande un peu à la conscience de *lâcher prise*.<sup>240</sup> En somme Camus donnerait sans le savoir une écriture agissant par contagion et transfert sur le lecteur, l'amenant ensuite à produire lui-même une interprétation critique comme le prouvent les nombreux articles générés par la lecture de ce roman. Cela confirmerait *la découverte de Derrida qu'il est des textes littéraires qui ont une capacité analytique et déconstructive plus forte que certains discours psychanalytiques* et offrirait par là « *cette contagion de psychisme à psychisme* dont parle Evelyne Grossman<sup>241</sup> dans *cet impossible de la langue maternelle qui serait la folie constitutive de la langue*.

Sartre aussi s'est penché sur ce roman et dans sa « trop » magistrale explication, (dit D.Rabaté), il note l'indifférence et la passivité du héros qui produit sur la narration un effet étonnant : *tout semble décrit derrière une vitre qui sépare la perception de toute interprétation*. Sartre parle aussi de la contingence absolue de ce que vit le personnage, selon une radicale absence de nécessité et un sentiment de culpabilité qui culmine avec la collusion des deux faits constamment exploitée dans le procès (un peu Kafkaïen)

J'accuse cet homme d'avoir enterré une mère avec un cœur de criminel. (p.142).

Le livre est aussi une sorte de défi à la narratologie puisqu'il associe un narrateur interne « à la première personne » à un point de vue « externe » semblant donner une perception purement objective des actions, ce qui théoriquement est impossible. Finalement le titre même du roman par ses multiples connotations se prête à toutes les interprétations et il suffit à poser le problème : s'agit-il d'un homme absurde, différent, isolé, inconnu, étrange, profane, insensible etc... Il est le « tiers exclu » du contrat social et des lois, celui qui ne participe pas parce qu'il n'a pas le sentiment d'appartenir au groupe des humains ni d'adhérer à leurs valeurs... Qu'un bon élève de l'école républicaine se déclare en dehors et spectateur du système qu'il a intégré par la possession de la langue française (sa seule patrie, déclarera Camus) voilà qui dérange un peu la caste intellectuelle et l'oblige à chercher à tout prix des explications rationnelles. Etranger aussi bien aux actions rationnelles en valeur qu'aux actions rationnelles en finalité (selon les analyses de Max Weber) Meursault (ou la langue littéraire de Camus) aurait ainsi perdu le sens du monde ?

Renée Balibar dans *Les Français fictifs* (1974, 2007) propose une analyse un peu différente et bien plus radicale : en quoi cette analyse peut-elle demeurer importune aujourd'hui encore où, pour le dire comme Antoine Compagnon, *la théorie littéraire d'avant-garde n'est plus qu'une bonne vieille analyse de contenu*<sup>242</sup> ? Alain Robbe-Grillet, avon-nous déjà dit, s'enthousiasmait encore en 1985 pour le premier roman de Camus et le *Magazine littéraire*<sup>243</sup> republiait en 2010 cet article sous le titre « L'Etranger, un roman

---

<sup>240</sup> « Je pense de plus en plus que, pour atteindre l'authenticité, il faut que quelque chose craque... Mais je me suis préservé contre les craquements. Je me suis ligoté à mon désir d'écrire. » Citation mise en exergue d'un n° spécial des *T.M* (531-533, 1990) où Pierre Lepape décèle le défaut de vouloir être écrivain seulement et donc « trop écrivain »

<sup>241</sup> *Textuel* n°37, avril 2000, « Dans quelle langue parle la théorie ? »

<sup>242</sup> *Textuel* n°37, avril 2000, « L'exception française »

<sup>243</sup> numéro 18 hors série, publié en février 2010 à l'occasion du cinquantenaire de la mort de Camus avec le sous-titre : « une pensée au zénith »

fondateur ». L'écrivain prétendait que la visée du héros était celle *d'être une pure conscience husserlienne et rien d'autre* mais il démontrait l'échec du projet et se rassurait en constatant que la deuxième partie du roman réintérait la culture connue : *c'est Goethe à nouveau qui me fait signe*, concluait-il. Sartre aussi avait décelé dans l'écriture des contradictions patentes :

A travers le récit essoufflé de Meursault, j'aperçois en transparence une prose poétique plus large qui le sous-tend. (Situations I)

Mais il revient à Renée Balibar d'avoir poussé l'analyse le plus loin possible en concluant son essai avec cette phrase définitive :

Ma dissertation rate parce que ma rédaction lui résiste. (p.292)

Cette conclusion survient après une analyse où est pointé le fait que Meursault, ancien étudiant qui a dû abandonner ses études, illustre parfaitement le personnage « du déclassé » redouté par les pédagogues de la III<sup>e</sup> République, fauteur de troubles potentiels (voir Vallès et son engagement dans la Commune) mais revêtant au moment de sa parution (1942) une posture d'homme absurde plus dans « l'air du temps », ce qui pourrait aujourd'hui s'interpréter comme un choix d'esquive sociale et culturelle. Est-ce cela qu'a voulu faire Camus en se confiant à une sorte de langue basique, également éloignée des langages vivants et du langage littéraire, qui lui fait choisir constamment le passé composé : temps plus proche de l'oralité que le traditionnel passé simple du récit, (hormis les servitudes grammaticales qui lui font employer quelques imparfaits du subjonctif ?<sup>244</sup>) Cela revient à dévoiler l'existence de différents niveaux niés de la langue nationale qu'est le français : pour simplifier on peut parler d'un français primaire caractérisé par sa syntaxe élémentaire de phrases simples juxtaposées et par sa signification dénotée qui s'opposerait à un français secondaire à la syntaxe complexe venue du latin et aux significations connotées venues de connaissances culturelles. En fait on peut discerner une structuration plus complexe déterminant à peu près 6 niveaux, si on exclut les analphabètes et les illettrés, en nombre réduit, et qui occupent le niveau zéro d'acculturation à l'écrit, on distingue :

- ⇒ Un premier niveau qu'on peut appeler « **le monolinguisme réel et conventionnel primaire** » qui se restreint à la phrase élémentaire accompagnée d'un peu de lecture ;
- ⇒ Puis on a « **un faux monolinguisme primaire** » qui correspond toujours à la phrase élémentaire mais avec un assez bon niveau de lecture même littéraire cela correspond au CEP d'autrefois ou au Brevet des Collèges aujourd'hui.

---

<sup>244</sup> « J'ai répondu, je ne sais encore pourquoi, que j'ignorais jusqu'ici qu'on me **jugeât** mal à cet égard » p.70, livre de poche, 1957, selon Damourette et Pichon « il exprime le refus du sujet de la principale de porter un jugement sur le fait énoncé (Le Bon usage p.853) p.101 « pour que Dieu ne lui **pardonnât** pas, « mais qu'il fallait qu'il **devînt** comme un enfant dont l'âme est vide et prête à tout accueillir. » p.159 « qui **offrît** », p.162 « que le condamné **souhaitât** », p.163 « que tout **marchât** », p.170 « qu'on m'**aidât** », p.173 « que **je connusse** », p.177 « que Marie **donnât...** », p.16 « sans qu'aucune chaise **grinçât** », p.29 « on **eût dit** un pantin disloqué », p.96 « que maman ne **mourût** pas », p.104 « que le juge ne **s'intéressât** plus à moi et **qu'il eût classé** mon cas », », 14 c'est assez peu finalement

- ⇒ On a ensuite « **un faux colinguisme secondaire** » qui permet une bonne grammatisation et lecture : il correspond au Brevet Supérieur d'autrefois et aux diplômes de lettres modernes aujourd'hui.
- ⇒ Ensuite vient « **le vrai colinguisme secondaire** » qui correspond au programme complet du lycée classique (grec, latin, littérature et rhétorique, philosophie et herméneutique)
- ⇒ Enfin on atteint « **le plurilinguisme critique supérieur** » qui fait suite au lycée classique et y ajoute la connaissance de plusieurs langues vivantes, traductions aisées et recherches pour la création d'un français universel.

Bien sûr cette description est un peu schématique et de multiples nuances coexistent mais elle a le mérite de mettre à jour une pratique linguistique structurellement très inégalitaire entérinée par la hiérarchisation scolaire. ( R.Balibar, 1974 , 42 à 44) (nous soulignons)

A partir de ce constat quel rôle peut jouer la littérature dans l'enseignement du français ? Quelle est sa place et son utilité exacte ? Comme le signale A.Roche dans la préface (2007) la critique marxiste conserve la même clôture idéale des textes sur eux-mêmes car si les analyses de Renée Balibar mettent à jour le parallélisme entre la progression pédagogique du manuel en cours au moment de la scolarité de Camus et les enrichissements progressifs des premiers chapitres du roman de même que l'introduction dans la deuxième partie du roman de la dialectique philosophique du secondaire<sup>245</sup>, ces analyses n'aboutissent qu'à dénoncer *le pouvoir hallucinatoire* de la littérature or il n'en demeure pas moins que ce pouvoir existe et qu'il est opératoire ; il est même sans doute le seul à pouvoir opérer aussi vite et aussi efficacement. Des différents schémas sociologiques qui essaient d'expliquer le fonctionnement littéraire<sup>246</sup> celui intitulé « le reflet structural » fortement influencé par la philosophie de Louis Althusser est le seul où la pratique scripturale utilisée à travers les textes et livres étudiés dans l'Institution scolaire fait retour sur le réel à travers le langage construit. L'examen critique apprend à en démonter la façade et à montrer que les significations viennent du dehors aux œuvres littéraires mais il ne supprime pas pour autant les fabulations symboliques produites dans une culture nationale, il convient donc de s'appuyer sur elles pour développer le langage et permettre à la pensée de se déployer. La pratique littéraire est productrice d'énergie par le pouvoir d'expression qu'elle met en marche et *c'est cette liberté d'expression qui rend l'avenir imprévisible*<sup>247</sup> Signalons d'autre part que les analyses de Renée Balibar s'appuie sur un état de la scolarité en partie dépassé comme par exemple son analyse d'une progression grammaticale extrêmement simplifiée car aujourd'hui, dès la

---

<sup>245</sup> « Ainsi la deuxième partie se projette rétrospectivement sur la première. Une composition-dissertation fictive apporte de quoi *corriger* la vision engendrée par la rédaction fictive. Mais la correction demeure confuse (...) Le vocabulaire-syntaxe et la logique du français d'instituteur intervenant fictivement dans le vocabulaire-syntaxe et la logique du professeur de français font paraître ceux-ci guindés et faussement supérieurs au *français pur et simple* » p.285 *ibid*

<sup>246</sup> *Pratiques* n°38, juin 1983 « Enseigner la littérature » voir l'article intitulé « Faire de l'histoire littéraire autrement (le cas Montaigne) Didier Dupont, Jean Maurice Rosier, p 61,72 à 75

<sup>247</sup> « Histoire de la littérature » Renée Balibar, *Que sais-je* n° 2601, juillet 1991

maternelle, sous l'influence des travaux de Laurence Lentin, la « littéralangue »<sup>248</sup> est présente dans des histoires contées ( avec tous les temps du passé et des phrases complexes), de même les programmes de l'école primaire ont promu l'utilisation de la littérature<sup>249</sup> et l'année de sixième avec l'étude des contes traditionnels et des récits fondateurs replonge l'élève dans un français complet (si l'on ne choisit pas l'étude des contes et des mythes dans les adaptations de la littérature de jeunesse mais bien dans la langue de Perrault et dans les traductions d'Homère) Nombre d'enseignants de français ont pris conscience par les théories de l'énonciation à la fois de la complexité et de la priorité de l'enseignement de la langue : ils *n'en fragmentent plus l'apprentissage et s'appuient sur des opérations de lecture-écriture. Ils refusent de travailler sur des règles qui occultent les pratiques linguistiques indispensables au sens.*<sup>250</sup>

Nous poserons une nouvelle question : Camus avait-il prévu les théories sur la lecture créatrice avant qu'elles n'aient été produites<sup>251</sup> ? Car c'est bien la lecture de *L'Étranger* qui inspira à Barthes son premier livre *Le Degré zéro de l'écriture* (1953) ainsi que l'idée de « l'écriture blanche » développée dans le chapitre « L'écriture et le silence » : entre la grande écriture traditionnelle (Gide, Valéry) et le chaos des formes dans les recherches d'un nouveau langage, il est possible de *créer une écriture blanche, libérée de toute servitude à un ordre marqué de la langue.* (p.55) Ce serait une écriture qui aurait le pouvoir de vider le monde en postulant, comme en linguistique, l'existence d'un terme neutre entre deux possibilités (par exemple entre l'optatif et l'impératif, l'indicatif serait un « a-modal »,) cette écriture retrouverait la condition première de l'art classique : l'instrumentalité avec le même mépris de « l'art d'expression » et la qualité de « silence du style », elle serait donc idéalement hors de toute idéologie. Cette première version des réflexions sur l'écriture de Camus est publiée dans un article de juillet 1944 paru dans *Existences*<sup>252</sup> Camus y était donc perçu comme un trait d'union entre les classiques et la modernité mais dans la reprise qui est faite en 1953 il y a bel et bien contradiction et non simple reformulation : la forme devient inerte et « l'instrumentalité » est rayée car jugée encombrante, Barthes conclut à l'illusion de cette écriture qui comme toute technique finit par se dessécher et se dévoyer en automatismes<sup>253</sup> et il termine l'analyse par une sentence définitive :

<sup>248</sup> « Au partage ancien entre la grammaire propre aux petites classes et la littérature propre aux grandes classes se substitue un dispositif où les deux savoirs du français sont étudiés de pair, toutes classes confondues, avec les gradations requises. » Dan Savatovsky, 2011

<sup>249</sup> « Les activités de lecture sont toujours associées à celles de production orale ou écrite ou de maîtrise de la langue, autrement dit, toujours combiner Lire/ Dire/ Ecrire. » Inspection Académique du Val de Marne, Journée Départementale *Littérature* mardi 20 janvier 2004

<sup>250</sup> Voir l'analyse que fait R.Balibar du cahier de Joseph Achard « Le Français enseigné » p.283 dans « L'école en 1880, le français national : républicain, scolaire, grammatical, primaire », *Histoire de la langue française* 1880-1914, G.Antoine, R.Martin (édits), vol II, Editions du CNRS, 1985

<sup>251</sup> «Barthes le premier énonça ce principe que toute écriture qu'elle soit romanesque ou critique est un acte et par là qu'elle tend à effacer dans l'espace même de son énonciation les frontières entre l'écrivain et le critique. » Evelyne Grossman, (*Textuel* déjà cité)

<sup>252</sup> *Dictionnaire A.Camus*, article sur Barthes de Marie Christine Pavie

<sup>253</sup> « Malheureusement rien n'est plus infidèle qu'une écriture blanche ; les automatismes s'élaborent à l'endroit même où se trouvait d'abord une liberté, un réseau de formes durcies serre de plus en plus la fraîcheur première du discours, une écriture renaît à la place d'un langage indéterminé. L'écrivain, accédant au classique devient l'épigone de sa création primitive, la société fait de son écriture une manière et le renvoie prisonnier de ses propres mythes formels. » p.57

Tout silence de la forme n'échappe à l'imposture que par un mutisme complet. (p.55)

Après avoir repris point par point le questionnement sartrien dans *le Degré zéro de l'écriture* (1953) <sup>254</sup> Barthes, comme les penseurs marxistes, reprend l'idée de « clôture » de la littérature sur elle-même car c'est un langage écrit qui s'affiche et qui respecte un ordre se posant ainsi en Institution : ce qui tend à l'abstraire de l'Histoire et à fonder une idée de pérennité mais paradoxalement c'est cette *sorte de front fonctionnel* qui fait que l'histoire des signes est liée avec l'Histoire profonde et marque une limite des possibles, un choix éthique nécessaire. Il n'y a pas de littérature sans une morale du langage et c'est là qu'a lieu l'engagement de l'écrivain, dans son écriture et dans l'ethos de son langage. Mais en disant cela Barthes laisse ouvert le problème sartrien du lectorat :

L'écriture est donc essentiellement la morale de la forme. Son choix est un choix de conscience non d'efficacité. Son écriture est une façon de penser la littérature non de l'étendre.  
( p.15)

Sinon elle donne naissance à un type nouveau de scripteur : *l'intellectuel (...)* qui développe un langage professionnel de la présence (p.23) et qui produit une nouvelle aliénation. A cette critique sans réserve de l'intellectuel Barthes ajoute une critique de la poésie moderne comme état asocial du langage où *le mot éclate au-dessus d'une ligne de rapports évidés, où la grammaire est dépourvue de finalité, elle n'est plus qu'une inflexion qui dure pour présenter le mot, des places gardées, une parodie de rapports*. Il assène alors son jugement :

Ces mots poétiques excluent les hommes il n'y a pas d'humanisme poétique de la modernité.  
p.39

On peut dire que Barthes (1953) fait une opération de déplacement où le langage et la structure deviennent le cadre idéal des analyses antérieures de Sartre. Ce n'est plus la littérature qui fait problème mais l'écriture : les philosophes se penchent alors sur la littérature pour l'étudier comme un phénomène bizarre : un objet qui fait penser et ce mouvement se diffuse chez les écrivains eux-mêmes :

Telle sera notre hypothèse : que le formalisme a été le lieu où la littérature a pris conscience qu'elle constituait, par son existence même un problème philosophique. (Maniglier, 2013)

On se retrouve alors face à la littérature comme lieu philosophique par excellence débouchant sur « une littérature pour philosophes » ce que confirmerait la place exorbitante et souterraine occupée par la littérature au sein de l'événement structuraliste. (TM n°676, p.109)

---

<sup>254</sup> Après 1850 l'écrivain est devenu une conscience malheureuse : « la littérature entière de Flaubert à nos jours est devenue une problématique du langage. » alors que l'art classique était langage, la littérature est devenue « une forme-objet » avec la consécration de la valeur-travail et elle peut désormais provoquer les sentiments existentiels : « la forme se suspend devant le regard comme un objet (...) quoi qu'on fasse elle est un scandale : splendide, elle est démodée ; anarchique, elle est asociale. » La littérature ne serait en quelque sorte que le cadavre du langage

Or dès 1953 Barthes avait écrit :

Tant que la langue hésite sur sa structure même, une morale du langage est impossible.

Il n'y a plus de langage il n'y a plus que des styles. Dans la conclusion de son essai, le dernier chapitre intitulé « l'Utopie du langage », Barthes semble se rapprocher de linguistes mettant leurs espoirs dans le développement d'un écrit plus proche de la parole orale et poursuivant le rêve d'une littérature qui serait une langue réconciliée et non plus le rituel *d'une langue splendide et morte*. Il dénonce en effet *l'impasse d'une écriture (face à) l'immense poussée de tous les hommes qui ne parlent pas (ce langage rassis et clos)* (p.64.) L'article publié dans la revue *Word* en 1968, intitulé « Flaubert et la phrase » rend un hommage appuyé à la figure moderne du « linguiste » (en l'occurrence à André Martinet) en démontrant par l'étude des manuscrits que le travail de correction auquel se livre l'écrivain est un travail de linguiste :

Dès lors (...) le guide de l'écrivain ne sera plus le rhéteur, mais le linguiste, celui qui met à jour, non plus les figures du discours, mais les catégories fondamentales de la langue (p.144)

C'est en reprenant une analyse détaillée de l'écriture Flaubertienne que Barthes, peu à peu, arrive à une problématique de l'enseignement du français puisqu'il rapproche le travail de l'écrivain qu'il voit comme *une linguistique des corrections* de l'ouvrage d'Henri Frei : *La Grammaire des fautes*. Il relève ainsi que les principales corrections concernent la chasse aux répétitions puis les articulations (ou transitions) du discours (pour assurer l'enchaînement des idées et faire qu'elles dérivent naturellement les unes des autres) et celui des expansions par rapport à la phrase (dans le noyau prédicatif et hors noyau). Substitution, ellipse ou expansion, axe paradigmatique ou syntagmatique, les corrections de Flaubert sont celles que prône l'école : il s'agit bien là de l'influence de la scolarisation obligatoire sur l'écriture littéraire. Flaubert enrichit la phrase française simple de toutes ses connaissances antérieures (latines et classiques) Plus qu'un pathos il s'est agi de *créer un objet linguistique auquel il a donné une existence technique et métaphysique d'une force inégalable et qui est la phrase*. (p.142)

Cependant en 1970, Barthes inverse la problématique sartrienne dans la partie méthodologique de *S/Z* en démontrant la possibilité de subordonner le sens dénoté au sens connoté et donc d'affirmer la supériorité de la littérature sur la linguistique, ce qui complexifie sérieusement le problème de la lecture puisque comme le fait remarquer Michel Arrivé la connotation, cas particulier de combinaisons de « sémies », enrichit les moyens de communication mais embarrasse le sémiologue qui veut l'étudier car elle n'a pas de forme propre<sup>255</sup> Si le texte littéraire est défini comme « texte connotatif », on aboutit à une impasse en ce qui concerne « la littérarité » car elle suppose la connivence avec les raffinements de la culture à laquelle appartient le texte et donc une lecture de spécialistes qui interdirait par exemple de lire certains grands textes au Collège faute d'avoir les moyens stylistiques de les interpréter jusqu'au bout (ex : *Le Dormeur du Val* de Rimbaud, n'est-il pas d'abord un poème

---

<sup>255</sup> *Pratiques* 7/8, décembre 1975, « Lire-dé-lire » article de Michel Arrivé : « Le geste de Barthes (...) est de contester le prestige de la linguistique et de poser la possibilité d'une subordination du dénoté au connoté. »

antimilitariste et pacifiste ?) Cette écriture toujours symbolique n'est plus une communication mais une *contre-communication* et elle nécessite alors des *contre-lectures*.<sup>256</sup>

Si on reprend Sartre comme guide de notre réflexion on retrouve sa grande méfiance vis à vis des dernières évolutions littéraires car il sentait bien qu'ainsi la littérature ne pouvait plus être que l'affaire de spécialistes et qu'elle perdait tout contact avec un large public. D'abord il refusait les recherches stylistiques et le pouvoir de l'expression qui les accompagne quand elles vont au bout de l'imaginaire franchissant tous les barrages de la raison car, dit-il, la littérature dans ce cas s'affronte au vide et à la folie : *les ouvrages de l'esprit sont ainsi de petites âmes errantes (...) et on appelle art littéraire l'ensemble des traitements qui les rendent inoffensives*. A la fin de cette évolution, il y a destruction de la littérature par elle-même si toute expression est licite. Et la problématique de la lecture devient difficile à gérer dans l'enseignement si, comme le décrit Barthes dans son article : « Par où commencer ? » (*Poétique* n°1, 1970) tout lecteur doit se transformer en petit Saussure à la recherche d'un système d'écriture :

D'abord suffoqué par l'hétéroclite du langage humain, Saussure, pour mettre fin à cette oppression qui est en somme celle du commencement impossible, décida de choisir un fil, une pertinence (celle du sens) et de dévider ce fil : ainsi se construisit un système de la langue. De la même façon, quoique au niveau second du discours, le texte déroule des codes multiples et simultanés, dont on ne voit pas d'abord la systématique, ou mieux encore : qu'on ne peut tout de suite nommer. (p.146)

En 1976 Barthes énoncera son fameux «théorème» sur lequel se fonderont les évolutions ultérieures de l'enseignement du français, marquant ainsi de fait une limite aux diverses expérimentations pratiquées aussi bien à partir de la spontanéité idéalisée de l'oral que celles réalisées sur la textualité connotative de l'écrit :

Ma conviction profonde et constante est qu'il ne sera jamais possible de libérer la lecture, si d'un même mouvement nous ne libérons pas l'écriture. (*Le FA* n°32, 1976)

Il s'agit bien de passer d'une conception de la simple « audition » (*lecture*) à celle d'une « élocution » (*écriture*) pour opérer la réduction des multiples variétés de langages en construction d'un langage propre. La problématique de la lecture devient également une problématique de l'écriture (et du langage) ce qui laisse un peu de temps face à la crise actuelle de la culture car :

Les promoteurs de cette conception entendent retrouver en quelque manière l'unité organique de l'enseignement rhétorique de jadis, où les disciplines scientifiques et les disciplines littéraires étaient associées dans l'ensemble indistinct des Humanités. Quant à savoir s'ils y sont parvenus, c'est une autre affaire. (Savatovsky, 2011)

Peut-être manque-t-il une théorie de l'Institution scolaire ? La III<sup>e</sup> République avait un programme éducatif clair et limité : apprendre à lire et à « écrire à tous les petits français » mais aujourd'hui si ce programme, via le retour des fondamentaux, est toujours valable il ne saurait être efficace puisqu'il ne s'appuie sur aucun canon de langue littéraire actuelle et qu'il

---

<sup>256</sup> Voir par exemple l'article de Pierre Barbéris consacré à l'étude de *Les Chouans* de Balzac intitulé : « Lecture et contre-lecture » dans *Pratiques* n° 3-4 septembre 1974 « pour une démarche pédagogique libératrice et donc l'acte militant d'une contre-lecture » « lire c'est lire une lecture »

ne peut plus le faire. Et si le langage devient la problématique essentielle, que devient la littérature ? Un grenier ? Un laboratoire ? Une servante ? La littérarité n'étant qu'une qualité obtenue par la pratique d'une technique artisanale poussée jusqu'à la réalisation maximale de ses possibilités (historiques, sociologiques, culturelles) elle donne naissance au curieux syntagme de « langue littéraire » en laquelle Saussure voyait une langue supérieure :

La langue littéraire dépasse de toutes parts les limites que semble lui tracer la littérature. (CLG p.41)<sup>257</sup>

Véritable conscience collective perpétuellement occupée au dépassement du donné, la littérature est alors envisagée comme un processus de création collective qui se construit dans une dynamique cumulative et « se capitalise » à travers le temps :

Il s'agit d'un processus unique de constitution de ressources théoriques, logiques, esthétiques, rhétoriques à travers lesquelles va se fabriquer la valeur proprement littéraire (sorte de *plus-value* symbolique) la littérarité de la langue française. (Casanova P, 1999, 2009, 102)

Cette création est supportée par le développement d'un outillage technique (grammaires, dictionnaires, orthographes) ainsi que d'institutions et instruments de diffusion (Académies, éditions, écoles, revues...) Au XIXe siècle sous « l'effet Herder » (1820-1920)<sup>258</sup> se développent un peu partout des *petites littératures* (selon le mot de Kafka : *literatur der Kleinen nationem*) et la langue acquiert une importance politique nouvelle : elle devient à la fois « miroir du peuple » mais aussi « cercle fermé » (*la langue est réservoir et contenu de la littérature* p.119) loin de l'idéal universaliste et cosmopolite promu au XVIIIe siècle, loin de « la langue humaine » de Rivarol (en l'occurrence le français classique) c'est-à-dire une langue appartenant à tous et située au-dessus des intérêts particuliers. La littérature se trouve alors soumise aussi bien à l'histoire qu'à l'espace géographique, ce qui réduit considérablement sa portée malgré les efforts de traduction et de littératures comparées. On peut reprendre l'idée d'Antoine Compagnon<sup>259</sup> que « La théorie française » de la deuxième moitié du XXe siècle a été une nouvelle tentative pour arracher la littérature à ses particularismes et lui redonner sa dimension universaliste. Roland Barthes affirme qu'il faut choisir entre « Histoire ou Littérature » car les deux univers sont incommensurables : on peut discerner un temps littéraire relativement autonome séparé du monde ordinaire car les formes, disent les théoriciens de la littérature, ne changent pas au même rythme, elles relèvent d'une autre chronologie. Cependant, comme l'a bien vu Sartre, chaque écrivain est « situé » qu'il le veuille ou non dans un espace et dans un temps et il n'existe qu'en relation avec toutes les autres positions co-existantes. Pascale Casanova à partir de sa réflexion sur Kafka conclut :

L'idée d'une littérature « pure » totalement autonome, libérée de l'histoire, est elle-même une invention historique qui, du fait de la distance qui sépare les espaces les plus anciens des

---

<sup>257</sup> C'est un peu aussi, nous semble-t-il, ce qu'a recherché N.Catach avec la théorie de la *langue prime* : « une nouvelle compétence langagière phonovisuelle » dans *Pour une théorie de la L.écrite* ed. du CNRS, 1984

<sup>258</sup> Benedict Anderson, *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor des nationalismes*, Paris, La Découverte, 1996 citée par P.Casanova (ibid)

<sup>259</sup> « La théorie était aussi la dernière ruse de la littérature au sens humaniste traditionnel de la culture, l'ultime rempart du canon, sa légitimation finale (...) par l'acquisition d'une conscience critique et d'une lucidité théorique, la théorie réaffirmait l'utilité de l'étude littéraire dans la vie. » A.Compagnon, « L'Exception française », *Textuel* n°37, avril 2000



régions les plus récentes (c'est-à-dire les plus récemment entrées dans l'univers littéraire) s'est imposée comme universelle à l'ensemble du monde littéraire.

Citant Marcel Proust elle rappelle l'importance primordiale des lecteurs<sup>260</sup> rejoignant ainsi la préoccupation sartrienne. Une dernière fois donc nous reprendrons l'essai de 1947 pour essayer de débusquer, à travers les contradictions présentes dans l'argumentation, des éléments nouveaux et pour cela nous nous permettrons de réorganiser par thème le contenu disséminé pour mieux l'examiner et le comprendre parce que souvent Sartre affirme ou propose des pistes mais il ne les explique pas.

### 3. Sartre « écartelé » entre écriture et lecture

Il semble que Sartre n'ait pas une idée précise de ce qu'est (ou ce que devrait être) la langue, il la subit telle qu'elle existe avec ses normes scolaires sans essayer d'adopter un point de vue précis ou encore une théorie. Il se laisse guider par ses goûts (le roman américain) ses découvertes (Céline, Camus ...) et il accorde une très grande importance au lexique tel que l'école l'a enseigné : il faut observer très attentivement la réalité et trouver le mot exact pour « saisir » sur le vif cette réalité par la conscience et la rendre la plus exacte possible dans l'écriture. On discerne là l'influence de « la lexicologie » au sens de Larousse c'est-à-dire quelque chose entre la morphologie et l'actuelle lexicologie mais où domine l'idée que les mots sont les signes de nos idées et de nos pensées, *c'est-à-dire les images, les représentations des choses qui se font dans notre esprit de même que les peintures sont appliquées sur la toile d'un tableau.*<sup>261</sup> Mais le but du langage est plus ambitieux car il vise à *l'expression des pensées complètes, de celles qu'on peut regarder comme une peinture de nos jugements, de nos désirs et de nos volontés* (Larousse, 1868) Issue de la tradition scolaire cette conception de l'écriture consiste à composer un texte comme un assemblage d'éléments bien appropriés pour décrire au mieux (ou exprimer au mieux) la pensée conçue auparavant comme une parole intérieure, un dialogue de soi avec la conscience dans une perspective existentielle. Or selon Eric Marty,<sup>262</sup> l'écrivain aurait échoué à *trouver une forme à son discours qui en soit la suture et l'authentifie* et la cause de cet échec serait une erreur de position linguistique : *celle d'avoir situé le langage, comme champ du pratico-inerte.* Il se

---

<sup>260</sup> Cette préoccupation est largement partagée que ce soit par Blanchot qui admet que le sort de la littérature se trouve dans la lecture (*Blanchot, la Solitude habitée*, par Laure Himy, Référence Bertrand Lacoste, 1997, p.18) Par Pierre Kuentz : « la constitution du canon du frantim c'est la constitution de l'univers du lisible » (in *Littérature* n°42, 1981, « le modèle latin ») ou Gilles Philippe « la reconnaissance de ces patrons assure la lisibilité des textes » (in *TM* n°676, 2013, *Formalisme et littérature*, « Les deux corps du style », p.153)

<sup>261</sup> Il s'agit d'une transformation de la GGR comme le fait remarquer S.Karabétian (*HEL* 20, 2, 1998) « Que la connaissance de ce qui se passe dans notre esprit est nécessaire pour comprendre les fondements de la grammaire. » (Chapitre premier, seconde partie)

<sup>262</sup> In *TM* 2013, « Formalisme littéraire et philosophie, le grand malentendu » p 100-119, en particulier la note 8 p 104 où il est expliqué : « En opposant, d'un côté, le langage en tant qu'il est *un système* comme partie prenante du pratico-inerte, c'est-à-dire des formes socialisées impersonnelles qui déterminent l'homme dans une position aliénée ; de l'autre, en tant qu'il est praxis, c'est-à-dire possibilité pour le sujet de parler le langage, Sartre retrouve tout le dualisme inhérent à sa propre phénoménologie et s'interdit de penser le langage comme structure constitutive du sujet lui-même. »

serait retrouvé en perpétuel porte-à-faux à partir de 1945 ne pouvant plus, ni conceptuellement, ni formellement, ni existentiellement, habiter l'idée de structure, c'est-à-dire trouver une forme. Il serait tombé dans l'informe...

En outre le mot est pour le philosophe porteur de concept, c'est par lui qu'on peut *laisser entrer le troupeau des idées neuves* et on peut le pousser en avant comme *un cheval de Troie*. Il faut pour cela effectuer un travail synthétique pour approfondir les concepts nécessaires et les affirmer par un lexique approprié doté de définition précise.

Notre pensée ne vaut pas mieux que notre langage et l'on doit la juger sur la façon dont elle en use. (p.282)

Accompagnant cette ambition de créer une sorte de « métalangage » deux tendances se dessinent : ce qu'on pourrait appeler « un tropisme de femme de ménage » associé bizarrement à « un dégoût persistant du féminin » (Nous mettons en note quelques extraits pour appuyer notre propos<sup>263</sup>) Tiphaine Samoyault (2015, 254) insiste sur l'influence qu'a eu Sartre sur Barthes un peu comme un père qu'il s'est agi « d'incorporer » pour s'affirmer autre mais sans jamais vraiment le renier complètement, lui reconnaissant des apports essentiels. Ainsi elle écrit :

Les enjeux (...) sont de (...) saisir enfin un rapport entre sexualité et maîtrise (ou non-maîtrise) qui détermine en partie des positions intellectuelles disjointes.

Parallèlement à cela la conception de la langue développée par notre auteur s'engage dans deux directions opposées et contradictoires. En effet Sartre hésite entre *la langue-vision du monde* où le langage n'est que simple reflet de la réalité et *la langue-système* qui suppose un langage-outil pour construire une certaine réalité. Ainsi on trouve p.19, 20 :

Le langage est une structure du monde extérieur. Le parleur est en situation dans le langage. (...) le langage tout entier est pour lui le miroir du monde. (p.19, 20)

Mais auparavant (p.14 à17) Sartre avait écrit :

---

<sup>263</sup> => Un tropisme de femme de ménage (nous soulignons):  
« En fait l'écrivain sait qu'il parle pour des libertés enlisées, masquées, indisponibles ; et sa liberté même n'est pas si pure, il faut qu'il la **nettoie** ; il écrit aussi pour la **nettoyer**. »(p.75)  
« Puisque la matière et l'outil de l'écrivain c'est le langage il est normal qu'il revienne aux auteurs de **nettoyer** leur instrument. » (p.276)  
« Si nous voulons restituer aux mots leurs vertus il faut mener une double opération : d'une part un **nettoyage** analytique qui les débarrasse de leurs sens adventices, d'autre part un élargissement synthétique qui les adapte à la situation historique. »(p.282)  
« Au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'outil était forgé ; la simple utilisation de la raison analytique suffisait à **nettoyer** les concepts. »(p.287)  
⇒ un dégoût du féminin (associé à la littérature et à ses lecteurs)  
« Le public est une attente, un vide à combler, une aspiration, au figuré et au propre. En un mot, c'est l'autre » (p.82)  
« Le rapport de l'auteur au lecteur est analogue à celui du mâle à la femelle(...) une masse indécise qu'on surprend(...) et qui faute de convictions fermes, réclame perpétuellement qu'on la viole et qu'on la féconde. »(p.95)  
« Ainsi le public concret serait une immense interrogation féminine, l'attente d'une société toute entière que l'écrivain aurait à capter et à combler. »(p.160)  
« Une langue (...) vulgarisée, assouplie, truffée de bourgeoisismes dont chacun semble un petit soupir d'aise et d'abandon. » (p.169) etc..

L'écrivain, au contraire, c'est aux significations qu'il a affaire (...) c'est par le langage conçu comme une certaine espèce d'instrument que s'opère la recherche de la vérité. ( p.17, 18)

Ces hésitations viennent peut-être de l'influence de Merleau-Ponty et de supposées discussions avec lui.<sup>264</sup> Cette option d'un « langage- outil » est empruntée aussi à Paul Valéry par la reprise d'une image mal interprétée, nous semble-t-il : *Les mots passent à travers notre regard comme le verre au travers du soleil* (p.26) c'est le verre qui passe à travers le soleil et non l'inverse donc c'est bien nous qui construisons notre langage en nous servant de la langue, en la traversant en quelque sorte par la connaissance que nous en avons et l'usage que nous en faisons. On décèle dans ce texte l'intrication d'une conception saussurienne (celle de Merleau-Ponty) où on pose un objet (la langue) et on invente un langage par consensus (appropriation collective) contre une conception Benvenistienne (celle de Sartre) on invente quelque chose qui est déjà là confondant langue et langage au profit de la parole et du discours. En termes marxistes il s'agit de savoir si la langue est une superstructure (une institution correspondant à une forme déterminée et dépendante d'une structure sociale, économique et historique) ou bien si elle est une infrastructure matérielle de la subjectivité (une structure cachée ou invisible qui soutient ce qui est visible) Coincé entre ces deux conceptions antinomiques Sartre refuse de trancher, il choisit l'urgence de l'action et l'échappée obstinée par le discours :

La prose est utilitaire par essence ; je définirais volontiers le prosateur comme un homme qui se sert des mots. M.Jourdain faisait de la prose pour demander ses pantoufles et Hitler pour déclarer la guerre à la Pologne. L'écrivain est un parleur.

Cette fuite en avant s'explique par l'obligation de se soumettre à un état historique de la langue qui, après deux guerres mondiales et une lente et difficile démocratisation du système scolaire, n'aurait pas « bougé » depuis Victor Hugo ou très peu, s'accroissant seulement *d'un immense néologisme* comme cela a déjà été remarqué par Littré notamment, aboutissant à un état dit de décadence par confusion généralisée de la grammaire. Une remarque de Paul Valéry, reprise par Jean-François Louette, va dans le même sens :

Notre époque n'a pas son langage. On n'ose pas l'avouer. Alors, les uns usent d'un langage pastiché-issu de combinaisons d'emprunt (aux trois siècles précédents) les autres parlent comme le premier homme et parlent pour eux seuls.<sup>265</sup>

En l'absence de langue commune l'écrivain n'a le choix qu'entre le « Nous » hiératique d'une langue écrite difficile ou le « nous » militant d'une langue écrite galvaudée. Sartre a été, nous semble-t-il, constamment tiraillé entre ces deux positions.

Pourtant il se pose souvent en « professeur » autant qu'en « écrivain ». Ainsi conçoit-il l'écriture comme une opération de médiation visant l'efficacité d'une transmission plus que l'expressivité d'une pensée. Il reste par le choix du discours prisonnier de ce métier renonçant à entreprendre des recherches plus poussées sur la langue qui l'amèneraient à la création d'un langage propre et singulier. Tel un éducateur il prévoit un travail progressif et exigeant en direction du lecteur pour *l'élever, petit à petit, jusqu'à ce qu'il ait besoin de lire* mais il ne

---

<sup>264</sup> *Cours de Sorbonne* p.42 « l'usage instrumental précède la signification proprement dite. L'acquisition du langage (...) est co-extensive à l'exercice même du langage. »

<sup>265</sup> *Cahiers*, t.1, La Pléiade, 1973, p.405 in *Magazine Littéraire* n°282, novembre 1990

fait pas ce même travail sur l'écriture bien qu'il sache que la liberté de la littérature est un leurre :

Il n'y a pas de liberté donnée ; il faut se conquérir sur les passions, sur la race, sur la classe, sur la nation et conquérir avec soi les autres hommes. (p.75)

Découragé d'avance, il se dit « écrasé » par sa situation et par l'immensité de la tâche à accomplir:

L'historicité reflua sur nous (...) nous étions acculés à faire une littérature de l'historicité. (p.213, 215)

Sans avoir les moyens de répondre à l'urgence, il est néanmoins conscient d'un décalage ou d'une coupure avec la masse de lecteurs qu'il voudrait toucher :

L'ouvrier de 1947(...) réclame le droit de faire l'Histoire au moment où nous découvrons notre historicité. Nous ne sommes pas encore familier avec son langage, il ne l'est pas non plus avec le nôtre. (p.250, 251)

Et il reste « fasciné » par certaines écritures : il s'interroge sur les causes de leur force particulière. Il admire Baudelaire (p.88) pour sa capacité d'adopter une *double postulation simultanée* : chaque mot renvoie à deux contextes ; à chaque phrase deux forces s'appliquent à la fois, qui déterminent la tension incomparable (de son écriture) qui se déploie avec virtuosité entre négativité et construction ; n'est-ce pas une autre façon de remarquer ce que Renée Balibar a analysé d'une formule plus systématique : <sup>266</sup>

Baudelaire présenta une image méconnaissable du français scolaire élémentaire, élaborée dans des représentations spécialement favorables à la culture littéraires des lycées. Les mots d'une leçon de choses fictive sur le gaz, les pavés, Paris, le cerveau, y figurent diaboliquement intégrés dans une éblouissante dissertation philosophique.

Si l'effet de force produit par ces écritures particulièrement réussies vient de leur pouvoir « hypnotique » se pose quand même la question de la subordination des Lettres à l'Institution scolaire qui les maintient en vie comme cela a été souvent remarqué et si, d'une manière un peu réductrice mais radicalement neuve, Renée Balibar a fait ressortir *ce qu'il y avait d'effet idéologique sous tout effet esthétique*, Jacques Dubois <sup>267</sup> poursuit ainsi son analyse :

Les grands écrivains « produisent pour l'école » et lui procurent ainsi qu'à ses maîtres des modèles grammaticaux et stylistiques qui sont autant de compromis linguistiques singuliers. Le grand mérite (de cette analyse) est d'articuler les pratiques d'écriture au fonctionnement de la structure sociale et d'un appareil dominant perçu comme une force instituante.

Et c'est Flaubert qui, à l'origine du statut moderne de l'homme de lettres, aurait poussé le plus loin cet art de la destructivité et de la compromission exerçant sur notre auteur une fascination subie et durable:

---

<sup>266</sup> *Les français fictifs*, ouvrage déjà cité, introduction d'Anne Roche

<sup>267</sup> *Pratique* n°32, décembre 1981 « Analyse de L'Institution littéraire » n° coordonné par Y.Reuter, « Quelques points de repères » par Jacques Dubois

Flaubert écrit pour se débarrasser des hommes et des choses. Sa phrase cerne l'objet, l'attrape, l'immobilise et lui casse les reins, se referme sur lui, se change en pierre et le pétrifie avec elle. (p.136)

Cette originalité de Flaubert, Gilles Philippe<sup>268</sup> l'analyse comme le moment particulier (1880-1940) de grammaticalisation de la littérature française et ce dans le but d'autonomiser la pratique de l'écriture par rapport à la langue commune en la dotant de qualités propres, celles de la « littérature » pour en faire une langue de l'écriture à la fois plus rationnelle et plus expressive car s'appuyant sur des exigences syntaxiques et sur des effets stylistiques, *comme un idéal de la langue : le style c'est la langue portée à sa perfection.* (p.187) Ce souci formaliste se voit reprocher son anti-humanisme, pourtant cette écriture permet de réarticuler l'étude des textes sur une analyse précise des moyens grammaticaux utilisés et donc de comprendre rationnellement les effets produits. Si, comme le signale Antoine Compagnon *la théorie a en même temps légitimé et délégitimé la littérature* car elle a proposé une légitimation qui ne pouvait être que temporaire, c'est bien à partir de lectures nouvelles que des écritures ont vu le jour dans la deuxième moitié du XXe siècle (Barthes sur Racine, Derrida sur Rousseau, Genette sur Proust, Kristeva sur Mallarmé) Le même processus ne peut-il s'enclencher à des niveaux plus modestes, dans l'enseignement?

Quelles que soient les orientations retenues pour essayer de circonscrire ce domaine protéiforme qu'est la littérature, il n'en reste pas moins que le facteur décisif pour la survie de cette dernière est celui de l'existence de lecteurs en nombre suffisant or *jamais la littérature n'a été aussi marginalisée* et la question sartrienne n'est peut-être plus l'enjeu essentiel aujourd'hui : la bonne question serait : *Que devient la littérature ?*<sup>269</sup> Rappelons que Sartre et Simone de Beauvoir avaient donné dans leur revue une place essentielle à la littérature sans jamais la séparer des enjeux existentiels et politiques. Si la modernité littéraire au XXe siècle est passée, pour une grande part, par la notion de *formalisme*, l'ancrage de la revue est tout autre. Cependant en 1949 Simone de Beauvoir rédigea un compte rendu admiratif des *Structures élémentaires de la parenté* pour les *TM* et elle s'en servira pour alimenter sa réflexion dans son œuvre principale.<sup>270</sup> Bien qu'en totale opposition les deux conceptions du langage ne peuvent s'exclure l'une l'autre : la langue est pour l'écrivain tantôt objet d'analyse car « elle parle malgré lui » tantôt moyen de se construire quand il la fait jouer dans ses différentes ressources. Néanmoins, nous semble-t-il, l'inquiétude sartrienne de la dernière question « *Pour qui écrit-on ?* » garde à l'essai toute son actualité.

La lecture doit-elle agir par fascination, hallucination, contamination de psychisme à psychisme ou bien doit-elle allier comme l'a prôné « la théorie française » et comme l'a fixé Bernard Veck<sup>271</sup> une conscience critique à une lucidité rhétorique ? Si Sartre a été l'un des premiers à poser avec insistance la question du « *Pour qui écrit-on ?* » c'est qu'il cherche à définir précisément quel lectorat il souhaite agréger ainsi qu'à élucider les rapports entre son

---

<sup>268</sup> *Sujet, verbe, complément, le moment grammatical de la littérature française, 1890-1940*, Gilles Philippe, Gallimard, « Bibliothèque des idées, 2002

<sup>269</sup> *In TM* 2013 déjà cité (avant-propos et présentation)

<sup>270</sup> *Le Deuxième sexe* volume I, deuxième partie histoire, p 120 et 121, éditions NRF Gallimard, 1949, renouvelé en 1976

<sup>271</sup> *Trois savoirs pour une discipline : histoire littéraire, rhétorique, argumentation*, Bernard Veck, INRP, 1990

écriture et les lectures qu'on peut en faire. Entre le lecteur-esthète, spécialiste de littérature, aristocrate du langage et l'écrivain populaire héroïque impossible à incarner (voir supra) comment se situer et situer ses lecteurs ?

La lecture c'est d'abord un métier que ce soit pour le critique littéraire qui analyse les œuvres et en tire des articles éclairants, que ce soit pour le professeur de français chargé de transmettre une œuvre (une écriture ?) et de la rendre accessible à son public :

Par un certain côté, (la lecture) c'est une possession : on prête son corps aux morts pour qu'ils puissent revivre. (p.33).

En même temps la lecture peut devenir comme un oubli des contingences, une compensation irréaliste à la pauvreté d'une vie :

C'est tout un monde désincarné qui l'entoure où les affections humaines, parce qu'elles ne le touchent plus, sont passées au rang d'affections exemplaires, et pour tout dire, de valeurs. (...)Et pendant le temps qu'il lit, sa vie de tous les jours devient une apparence. (p.34)

Mais du côté de l'écrivain pourquoi écrire alors puisque la mise en phrases « artificialise » le langage et impose des obsessions stylistiques ? On peut relever avec Gilles Philippe la même attraction - répulsion face à la phrase et donc face à la littérature chez notre auteur (mais aussi chez Barthes) comme une tendance qui s'est diffusée dans la 2e moitié du XXe siècle en concomitance avec la dévalorisation de la grammaire traditionnelle telle que l'école l'a enseignée et telle que des écrivains comme Maupassant l'avait promue en faisant le lieu principal de la littérature<sup>272</sup>.

Mais par quoi peut-on alors remplacer ce souci formel ? Pour Sartre c'est l'Histoire qui oblige à quitter la littérature mais avant de franchir le pas il continue son exploration des raisons d'écrire : la création c'est *imposer l'unité de l'esprit à la diversité des choses*, c'est être une conscience qui « dévoile » la réalité des choses grâce aux facultés de la perception :

Ainsi dans la perception l'objet se donne comme essentiel et le sujet comme inessentiel. (p.48)

Aussi bien celui qui écrit que celui qui lit s'oublie dans l'acte et se trouve autre par l'effet de la perception qui agit d'abord sur la sensibilité avant d'accéder à la raison. En effet si le langage créé ne prend pas corps à la fois dans le sémiotique (qui serait selon Julia Kristeva une dimension synesthésique et pré-linguistique du langage enté sur l'archaïque et « oublié »<sup>273</sup> et dans le symbolique (le culturel commun et l'intellectuel) il ne pourra atteindre vraiment le plein pouvoir sémantique de la signification car le refoulement du sémiotique entraîne la cécité au symbolique et donc au sémantique. Il semble que l'écriture par « la langue littéraire » se doive de récupérer le substrat et les entrelacs de ce que Kristeva appelle *la chora sémiotique*<sup>274</sup> c'est-à-dire l'espace pré-objectif à l'origine du langage. C'est

---

<sup>272</sup> « Le conte de Maupassant ne vous mène pas toujours où il a l'air de vous conduire. Il n'est pas ce désordre aboli dont parle Sartre. Il laisse place au doute.(...)Il nous institue juges d'un monde qui ne va peut-être pas aussi bien qu'on le croit. » Louis Forestier dans *Le Magazine littéraire* n°512, oct 2011 (Le Mystère Maupassant)

<sup>273</sup> *Allattamento e linguaggio nella Commedia dantesca e in Aracoeli di Elsa Morante*, Sara Fortuna-Manuele Gragnolati (in corso di stampa)

<sup>274</sup> Julia Kristeva *La révolution du langage poétique : l'avant-garde à la fin du XIXe siècle, Lautréamont et Mallarmé* Paris, Flammarion, 1974, cité par Sara Fortuna

cet espace qui irréductiblement a produit le développement de la subjectivité en chacun de nous et qui, par sa motilité constitutive, est si difficile à reporter au jour. C'est ce que Gilles Philippe appelle *le moment énonciatif* de la littérature dans lequel nous vivons actuellement et où il s'agit d'évaluer jusqu'à quel point l'expérience sensible détermine la structure discursive. Nous n'avons pas la place de reprendre ici les développements exposés par Maurice Merleau-Ponty sur les théories de la perception (classiques et gestaltistes)<sup>275</sup> mais Sartre les connaissait puisqu'il les cite étant bien averti des problématiques afférentes<sup>276</sup> Le langage en tant que phénomène d'expression est constitutif de la conscience et il a rapport à l'affectif et à l'imaginaire (qu'on le veuille ou pas, c'est ainsi) donc il produit d'abord ce que Merleau-Ponty appelle *un rapport d'existence* basé sur *un mode de conscience émotionnel*. Sartre, nous semble-t-il, reprend un peu ces idées dans son essai:

Or l'opération d'écrire comporte une quasi lecture implicite qui rend la vraie lecture impossible (...). Ainsi l'écrivain (... ) ne touche jamais qu'à sa propre subjectivité, l'objet qu'il crée est hors d'atteinte, il ne le crée pas pour lui (...) Il va jusqu'aux limites du subjectif mais sans le franchir. (p.48, 49)

Donc lecture et écriture étant indissolublement liées, le lecteur dévoile le sens en le créant et inversement : ce sont bien deux positions symétriques et en miroir que celle du lecteur et celle de l'écrivain :

Ainsi dès le départ le sens n'est plus contenu dans les mots puisque c'est lui, au contraire, qui permet de comprendre la signification de chacun d'eux ; et l'objet littéraire, quoiqu'il se réalise à travers le langage, n'est jamais donné dans le langage ; il est, au contraire, par nature, silence et contestation de la parole. (...) Le sens n'est pas la somme des mots, il en est la totalité organique. » (p.51) il faut que le lecteur invente tout dans un perpétuel dépassement de la chose écrite. (p.52)

On trouve bien ici la conception du lecteur critique ou chercheur de système mais avec des préoccupations philosophiques à la fois nommées et imprécises :

Les mots sont comme des pièges. Chaque mot est un chemin de transcendance (p.52)

Qu'entend-on exactement par transcendance ? Auto-exaltation ? Energie ? Appel ?

L'écrivain vise à donner à ses lecteurs une certaine affection que l'on a coutume de nommer plaisir esthétique et que je nommerais plus volontiers, pour ma part joie esthétique ; et que cette affection, lorsqu'elle paraît, est le signe que l'œuvre est accomplie.

En fait c'est l'idée de langue commune sous-jacente qui est nécessaire dans la réflexion pour comprendre « ce qui en vaut la peine », la lecture est création dirigée,

Cette production de qualités qui, au fur et à mesure qu'elles émanent de notre subjectivité, se figent sous nos yeux en objectivité imperméables.

C'est comme si Sartre était écartelé entre deux postulats : d'un côté la reconnaissance et la tentative de définition de l'esthétique mettent l'art littéraire à l'abri de tout relativisme

---

<sup>275</sup> *Cours de Sorbonne 1949-1952*, éd Verdier, 2001

<sup>276</sup> « En somme les conditions d'équilibre ne sont pas les mêmes pour les ensembles perceptifs que pour les ensembles logiques (...) ressemblance et différence n'agissent pas logiquement mais causalement ; la ressemblance exerce une sorte d'attraction, la différence une sorte de répulsion, en sorte que les rapports successifs ne sont pas additifs. » (p.199) *ibid*

historique : *puisque (l'image) est belle, elle est de glace, le recul esthétique la met hors de portée. L'acte de présentation réflexive (...) est un cogito perpétuel* (p.103)

Mais cet esthétisme s'accompagne chez l'écrivain d'une posture moralisatrice inacceptable puisqu'elle n'est que cela :

Moralisateur : c'est à la fois une définition et une limitation. (L'art) n'est que moralisateur ; s'il propose à l'homme de transcender le psychologique vers le moral, c'est qu'il prend pour résolu les problèmes religieux, métaphysiques, politiques et sociaux. (p.104)

L'Histoire à nouveau s'érige en accusatrice de l'art littéraire. L'écrivain ne pouvant se résoudre à ce que l'univers soit réductible à un système d'idées a besoin d'une matière inassimilable parce que la beauté ne se résout pas en idées (comme « l'ineffable » de Barthes, ou « l'élément intuitif » de Merleau-Ponty )

La littérature est par essence la réalisation imaginaire de l'irréalisable (p.207)

Cette esthétique ne peut se couper de l'éthique surtout dans les moments historiques de crise aiguë où « la beauté du mal » telle que Baudelaire l'avait exprimée n'est décevantement plus recevable : *Pour le réalisme politique comme pour l'idéalisme philosophique, le Mal, ça n'était pas sérieux. On nous a enseigné à le prendre au sérieux (...) cette horrible, cette irréductible pureté (du mal) elle éclatait dans le rapport étroit et presque sexuel du bourreau avec sa victime. (...)Le Mal ne peut se racheter.* (p.216 à 218)

D'où la conclusion que Sartre en tire en se référant à René Char, entre l'abjection et l'héroïsme il faut reconstruire un nouvel humanisme : c'est la tâche qui s'impose aux artistes de l'après-guerre. A partir de là notre auteur se livre à une recension des conditions nécessaires à la constitution d'un « public de lecteurs » Il constate la coupure intervenue avec les instituteurs et la regrette la comparant avec un état antérieur: *il est arrivé déjà qu'ils aient servi d'intermédiaires entre la littérature et les masses.* (p.265) Il voudrait faire « une unité organique » de lecteurs » et il s'élève contre les deux mystifications essentielles de la lecture : quand elle devient un rite, une communion ou quand elle est séparatrice, pour lui elle doit être « un compagnonnage » (p.271)

Il nous appartient de convertir la cité des fins (Kantienne) en société concrète et ouverte-et ceci par le contenu même de nos ouvrages. (p.272) il faut historialiser <sup>277</sup>la bonne volonté du lecteur.

Par la tension permanente entre négativité et construction, la littérature doit pouvoir continuer :

Et si, d'autre part, concevoir une solution d'ensemble dépasse les forces de la plupart d'entre nous, c'est notre devoir de surmonter l'opposition en mille synthèses de détail. (p.275)

Sartre ici décrit une conception politique de l'intellect humain : l'homme doit sans cesse actualiser ses connaissances par son langage mais il ne lie plus nécessairement ce travail à la littérature. Seul Barthes *malgré tout* et *quand même* continuera à affirmer le caractère social, idéologique et politique de l'idée de littérature et de langage littéraire. Il cherchera à prolonger

---

<sup>277</sup> Dans une lettre au Castor (26 avril 1940) Sartre écrit : « Vous m'avez frappé l'autre jour, mon petit, en disant que vous aviez vu comme mon désir de penser le monde à moi tout seul **s'historialisait** à travers toute ma vie. »



la voie ouverte par Sartre dans la relation entre littérature et pensée y compris en donnant un véritable poids social à la pensée critique formée à partir de la littérature et en étendant de façon démesurée et inédite les pouvoirs accordés à la lecture.

En tant que sujet d'un combat (...) à savoir la démonstration de l'engagement politique et historique du langage littéraire, j'étais sûr de moi (...) (OC III, p.1027, 2015, 213)

Il convient de rappeler ici que Sartre, Barthes et Merleau-Ponty ont exercé plus ou moins brièvement le métier de professeur et qu'ils se posent, même inconsciemment, des problèmes de transmission et d'éducation. Le seul à maintenir jusqu'au bout une « défense » de l'écriture littéraire est Roland Barthes et à notre avis il n'est pas indifférent pour cette prise de position qu'il ait enseigné le français, même brièvement, dans une classe de troisième au lycée de Biarritz. Il n'hésitera pas à intervenir dans des revues pédagogiques pour réaffirmer certains acquis des sciences du langage (par exemple *Pratiques* n°5, 1975) Comme Merleau-Ponty, et contrairement à Sartre, Barthes s'est intéressé de près aux recherches linguistiques et l'on trouve chez ces deux auteurs la même conception de la littérature comme langage indirect<sup>278</sup> ou communication oblique. On peut d'ailleurs discerner dans l'œuvre de Barthes quatre époques successives en rapport avec ses propres réflexions linguistiques : de la mythologie sociale à la sémiologie puis de la textualité à la moralité. (Samoyault, 2015, 585) Ecartelé entre lecture et écriture, Sartre maintient cependant sa position dominante par une puissance d'écriture peu commune qu'il cultive systématiquement (même artificiellement) et qui lui assure de garder le pouvoir puisqu'il y aurait un rapport analogue entre les formes du pouvoir et les structures de la langue. La force de la dynamique critique de Barthes vient de son choix de « déhiérarchiser » la lecture et l'écriture donc de supprimer des séparations institutionnelles distinctives tout en affirmant la dimension politique de ce choix puisque la pensée se déploie dans un même mouvement d'une activité à l'autre, en supprimant les distinctions.

Il n'y a pas d'un côté les écrivains et de l'autre les lecteurs, comme il y aurait les riches et les pauvres, les hommes et les femmes, les dominants et les dominés. Ce mouvement d'indistinction vise ainsi à renverser toutes les désignations figées, à penser sur le plan des différences et non des essences et des catégories. (Samoyault, 2015, 602)

Certes la laïcisation de l'objet livre lui a ôté tout caractère mythique mais la littérature reste comme « réservoir de langages » et « processus de subjectivisation » : le langage n'est pas un objet extérieur sur lequel on peut intervenir ou dont on peut se servir puisque nous sommes dans le langage *comme dans notre corps*. Pour conclure cette tentative de réflexion sur la littérature, nous pouvons mettre en parallèle trois rapports qui auraient des fonctionnements similaires :

Celui de l'adulte et de l'enfant

Celui de l'enseignant et de l'élève

Celui de l'écrivain et du lecteur

---

<sup>278</sup> *Le langage indirect et les voix du silence*, publié dans les TM en 1952, où M Merleau-Ponty répond à l'essai sartrien comme au livre de Malraux tout en essayant de reprendre la pensée saussurienne pour la prolonger.

Ce sont des rapports inégalitaires et non-réciproques comme le notait Merleau-Ponty dans sa condamnation de la littérature mais qui demandent un travail important pour atteindre à la qualité de l'expression. Si l'intelligence se différencie de la perception parce qu'elle demande à la fois une décentration et une restructuration du champ perceptif, quelque chose doit l'appeler à jouer dans la perception, une forme qui met à jour des rapports nouveaux et qui par la force abstraite dont elle est porteuse porte en elle le schéma de son développement. En 1947 l'humanité devait se chercher, elle était retombée dans sa propre indétermination puisque comme le dit Julia Kristeva :

Et si la Shoah était une potentialité intrinsèque de l'humain et non un accident de l'histoire ?

Pendant la littérature ne peut pas être seulement un terrain d'exploration de la folie même si on la considère comme « une soupape de sécurité » permettant par la critique l'élucidation raisonnée, elle a *un devoir de correspondance avec la mentalité élargie* c'est-à-dire avec la langue. Elle doit permettre le jugement d'abord esthétique mais aussi éthique et donc politique. En France dit Antoine Compagnon<sup>279</sup> la théorie s'est diluée en didactique, technique et « petite pédagogie » de l'explication de textes. Mais à quoi sert alors l'étude littéraire ? Quel est son intérêt ? Elle servirait à faire prendre conscience de l'expérience spécifique de la forme dans l'expérience littéraire et du recours nécessaire à la théorie comme stratégie de la forme mais surtout elle serait *une passion de la langue* qui permet de construire le langage qui, selon Michel Bréal, est « éducateur du genre humain ». Tel un musicien l'enseignant de français se doit de faire « résonner » la langue littéraire pour bien faire « raisonner » et prendre conscience de l'importance que revêt la forme dans tout échange et donc la primauté du relationnel qui travaille toujours le système de l'intérieur.

Il nous semble que nous sommes arrivés jusqu'à Durkheim et ses préoccupations sociologiques sur l'éducation, que nous devrions en quelque sorte tenter de « poursuivre » sa pensée en développant ses idées sur la morale parce qu'on ne peut comme le fait Sartre, condamner la littérature (et l'art en général) au nom de la morale : il faudrait pouvoir sortir de cette impasse où la pensée du XXe siècle nous a menés. En conséquence des circonstances historiques et d'une éducation particulièrement « corsetée » Sartre et Beauvoir ont privilégié comme valeur absolue « la liberté » qu'ils ont pu largement explorée grâce à leur réussite sociale (d' « entrepreneurs intellectuels » comme on s'est plu à les qualifier) mais il nous semble que Sartre dans l'inachèvement de *Cahiers pour une morale* (1983) et Beauvoir très tôt se rendent compte que la liberté elle-même est « située » dans l'histoire et qu'elle bute le plus souvent contre l'échec de son projet. Dès lors, de la nature de la morale la réflexion sartrienne est passée à la nature de l'Histoire<sup>280</sup> : ce qui ne saurait suffire quand on s'intéresse à l'enseignement de la langue. Le chapitre que nous proposons maintenant est un essai de réflexion en ce qui concerne la conscience morale mise en jeu dans toute relation (éducative). Ce travail de réflexion peut sembler s'écarter quelque peu de son objet principal : le français, discipline d'enseignement mais il n'en n'est rien car la morale au sens large c'est bien la connaissance (ou l'acceptation plus ou moins consciente) de valeurs et ces valeurs sont

---

<sup>279</sup> *Textuel déjà cité*

<sup>280</sup> Gil Delannoï notes de lecture in *Revue française de Sciences politiques*, 1983, n°5, p 881-883

contenues dans la langue qui les supporte donc l'idée même de « conscience morale » qu'elle soit individuelle ou collective nous semble essentielle à toute vie sociale et politique et par conséquent à l'enseignement de la langue.



## CHAPITRE QUATRE : LA RELATION EDUCATIVE ET LA CONSCIENCE MORALE

Par la relation<sup>281</sup> qu'elle tend à établir entre deux ou plusieurs personnes, l'éducation s'appuie forcément sur le langage donc sur des normes représentées dans la synchronie linguistique et sur une conscience morale incarnée pour celui qui se pose en éducateur. Dans l'enseignement du français la littérature s'offre alors comme un langage de médiation (ou de transition) à disposition que les théories de l'énonciation introduites dernièrement (1997) ont amené à utiliser à la manière d'une « néo-rhétorique » devant permettre à chacun de construire son langage et d'accéder à l'écrit. Cette tendance envisagée par certains comme un retour en arrière s'oppose effectivement aux dernières recherches pédagogiques notables du XXe siècle et en particulier aux travaux de Piaget<sup>282</sup>. Ce dernier a relégué au second plan le langage comme un outil nécessaire mais non essentiel à l'achèvement des opérations réflexives et il a recherché quelles étaient les structures intellectuelles qui possèdent une dimension normative privilégiant ainsi les deux concepts-clé d'« autonomie » et de « réciprocité » pour essayer de fonder une morale scientifique. Il s'est également intéressé à la formation du sens moral chez l'enfant<sup>283</sup> et il a affirmé plusieurs fois que le sens moral était nécessaire au développement intellectuel dans un lien étroit avec la logique parce que, pour lui la norme d'équilibre des valeurs éthiques équivalait aux normes de cohérence sur le

---

<sup>281</sup> Cette idée de l'importance de la notion de « relation » se retrouve aussi bien chez Gramsci sous forme de question : quel type de relation éducative peut faire œuvre de transmission dans le domaine de la culture ? Elle ne se réduit pas à une problématique de l'école mais plus largement elle détermine « l'essence de l'homme » qui est le produit d'une ontologie relationnelle. Mais aussi pour Benveniste elle entre en jeu dans tout acte de langage : *La relation du locuteur à la langue détermine les caractères linguistiques de l'énonciation.* (PLG II, 1970)

<sup>282</sup> Laurent Fedi, *Piaget et la conscience morale*, philosophies PUF, 2008 ; presque toutes nos citations sont tirées de cet ouvrage

<sup>283</sup> Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, 1932, Alcan

plan des opérations cognitives dans une homologie du développement logique et du développement moral:

La morale est une logique de l'action comme la logique est une morale de la pensée. (2008, 11)

Mais il a reconnu néanmoins une place importante à la littérature comme langage de « liaison » au-delà d'une seule appartenance à l'idéologie (forme de pensée collective et non-objective ou vision du monde incomplète et déformante) car elle témoigne d'un besoin et d'une nécessité vitale :

Il y a dans la littérature une part de rébellion ou d'évasion qui correspond à une fonction psychosociale. (2008, 103)

Cette considération rejoint d'ailleurs une autre affirmation essentielle qui est celle de la non-passivité de l'enfant (et de tout sujet) au cours des apprentissages et donc de l'intervention de la subjectivité dans tout développement intellectuel et au-delà dans tout fonctionnement social. Mais il n'admet pas l'existence d'un appareil psychique autonome comme le défendent les théories freudiennes car il juge peu scientifiques les différentes interprétations symboliques auxquelles se livrent les psychothérapeutes. Peut-être faudrait-il envisager alors, si cela est possible, la conceptualisation d'une certaine « flexibilité psychique » permettant de réaliser entre symptômes névrotiques et composantes du caractère une action éducative concrète qui consisterait seulement à faire « bouger » le sujet lui-même par ses propres actions et en particulier par l'expérience de l'écriture qui, telle que Blanchot l'a mise en valeur, participe d'une auto-construction du sujet ?

Mais si tout effet esthétique est idéologique puisqu'il « transcende » le psychique vers le moral en délaissant l'histoire, la politique et donc le réel ainsi que Sartre l'a posé dans sa condamnation définitive de la littérature (1947) ; ce qu'il a proposé comme pistes de recherches, outre qu'elles se rapprochent des concepts piagétiens, restent très théoriques en jouant sur des groupes nominaux chargés d'une signification incantatoire : comment en effet constituer *une unité organique de lecteurs* ou encore *établir un compagnonnage* ? (chez Piaget il s'agit de privilégier la réciprocité des points de vue ) si ce n'est en créant un néologisme verbal dans le célèbre *il faut « historialiser » la bonne volonté du lecteur* (comme avoir une vision décentrée du monde et fonder un structuralisme diachronique pour Piaget ?) Les deux courants de pensée majeurs du XXe siècle, le structuralisme et la phénoménologie, se sont opposés fondamentalement quant à leurs conséquences. En effet si on ne peut glisser des faits aux normes (Frege, Husserl), il faut alors postuler une intentionnalité de la conscience qui accompagne une subjectivité créatrice mais toute idée de créativité suppose une norme des normes, une subjectivité supérieure donc une forme de « transcendance » puisqu'il n'existe pas de critère indépendant et que seule la conscience peut se poser en soi (ce que Piaget d'ailleurs vise aussi avec l'idée *d'équilibre idéal de la vie* vers lequel tendent les phénomènes) Il semble que vouloir parler de « morale » qu'elle soit individuelle ou collective nous entraîne automatiquement vers des considérations voire des idées peu scientifiques, il n'y a guère que Piaget pour avoir maintenu jusqu'au bout son exigence d'une morale scientifique débarrassée des arrière-plans culturels ou sociologiques

comme des conceptions métaphysiques et religieuses et nous sommes incapable de juger de sa réussite ou de son échec. Laurent Fedi conclut le livre qu'il a intitulé *Piaget et la conscience morale* sur la dimension « matricielle » de sa recherche et sur la nécessaire sagesse qui doit être atteinte avant de pouvoir espérer une majoration qualitative et une vectorialité quantitative de nos connaissances. Et si la visée essentielle de Piaget était de démontrer génétiquement la pertinence de certaines structures normatives il a cependant travaillé, dit Laurent Fedi, sur un sujet épistémique abstrait :

Piaget nous apprend (...) quelles seraient les conditions structurantes d'un progrès si, les circonstances venant à changer, celui-ci avait lieu. (2008, 146)

En 1947 Simone de Beauvoir a écrit un livre au titre intrigant : *Pour une morale de l'ambiguïté* qu'elle conclut de manière parfaitement désabusée et individualiste par un vieux dicton devenu populaire *Fais ce que dois, advienne que pourra*, dicton qui consacre la primauté du devoir et donc de l'état moral existant sur tout rêve de paradis mortifères. Ce pessimisme est étonnant au regard de ses nombreuses prises de positions politiques et de sa thèse principale sur *Le Deuxième sexe* (1949) qui, tout en étant critiquée et située, reste importante aujourd'hui encore. Peut-être peut-on éclairer cette conclusion par ce qu'elle écrit sur l'enfant (et l'enfance) au lendemain de la guerre :

L'enfant (...) est l'affirmation vivante de la transcendance humaine (...) il est espoir, projet. (1947, 127)

On a envie de dire qu'il est la seule chose tangible qui reste après l'hécatombe de la deuxième guerre mondiale, que cela s'appelle « l'horreur » ou « l'aurore ». Le fardeau symbolique qu'a dû porter la génération du baby-boom a été très lourd d'autant que les images d'enfants souriants ont été utilisées jusqu'à la nausée que ce soit par des organismes internationaux comme l'Unicef ou pour vanter n'importe quelle valeur marchande avec toujours une prépondérance d'images de petites filles. Historiquement daté (Philippe Ariès) le découpage du temps de la vie humaine engendre une conscience de la responsabilité éducative pour ceux qui choisissent de se reproduire. Simone de Beauvoir s'interroge sur la période de l'enfance et sur ce qu'elle implique :

L'enfance est une situation singulière : c'est une situation *naturelle* dont les limites ne sont pas créées par d'autres hommes et qui est, de ce fait, incomparable avec une situation d'oppression : c'est une situation commune à tous les hommes et pour tous provisoire (...). L'enfant est ignorant parce qu'il n'a pas eu encore le temps de s'instruire, non parce que ce temps lui a été refusé. Le traiter en enfant ce n'est pas lui barrer l'avenir, mais le lui ouvrir; il a besoin d'être pris en charge, il appelle l'autorité (...) Et d'autre part, dans cette situation même, l'enfant a droit à sa liberté et doit être respecté comme une personne humaine (...) dans l'instruction de l'enfant comme dans tout rapport à autrui, l'ambiguïté de la liberté implique le scandale de la violence ; en un sens toute éducation est un échec. (1947, 175-176)

Elle résume ainsi les contradictions de l'histoire de l'éducation (ou des théories de l'éducation) et anticipe sur les constats actuels. Comme d'autres avaient souligné « l'équivoque » présente dans toute morale, elle choisit le terme de « l'ambiguïté » pour qualifier une conception de la conscience morale qu'elle développe ainsi :

Dire que (l'existence) est ambiguë c'est poser que le sens n'est jamais fixé, qu'il doit sans cesse se conquérir (...) la moralité réside dans la douleur d'une interrogation indéfinie (...) il est impossible de décider abstraitement ce rapport du sens au contenu. (1947, 160- 165-167 )

Simone de Beauvoir pose ainsi les fondations d'une éthique à base ontologique qui lie intersubjectivité et liberté et où la notion de situation est significative. Sartre, comme Durkheim avant lui, n'ayant jamais achevé sa « morale » on tient ici la seule éthique existentialiste parue dans les années quarante. Elle annonce par ailleurs le *Deuxième sexe* par la place qu'elle accorde à l'enfance et où, en expliquant que le corps n'est pas une chose, qu'il est en situation, elle ouvre la voie pour de nouvelles analyses :

Ainsi ne veut-elle pas reconnaître que sa philosophie (...) a été dès le début plus proche de celle de Merleau-Ponty que de Sartre. (Gothlin E, in Noudelman F et Philippe G, 2004, 57)

On peut donc voir là deux conceptions opposées de la moralité : l'une se voulant scientifique et cherchant à mettre à jour les structures intellectuelles nécessaires qui possèdent une dimension normative, l'autre se défiant des abstractions d'un savoir explicatif et instrumental qu'excèdent l'altération et la douleur de la vie humaine. Pour simplifier on peut dire qu'entre les deux verbes « transmettre » et « construire » les tendances éducatives ont oscillé durant tout le dernier siècle. Mais il arrive aujourd'hui qu'une inquiétude importante se diffuse quant aux difficultés rencontrées pour transmettre les connaissances.<sup>284</sup> Si le paradigme constructiviste a gagné et s'est largement imposé, il laisse du côté de l'école un champ assez dévasté parce que cette institution toujours liée à l'idéologie (AIE d'Althusser) ne peut fonctionner que sur des impératifs de transmission, *transmission qui inscrivait chacun dans la continuité d'une civilisation en marche.*<sup>285</sup> Simone de Beauvoir comme Hannah Arendt ont déclaré que l'homme n'a pas d'autre choix que de reprendre à son compte ce qui existe pour l'assumer d'abord en le connaissant bien puis le transformer ensuite progressivement et prudemment.

Pour essayer de dépasser les grossières généralisations que nous avons un peu rapidement exposées, nous allons reprendre plus en détail l'évolution pédagogique effectuée en nous appuyant sur divers lectures et recherches (essentiellement Durkheim et Piaget) que nous tenterons de synthétiser pour avancer sans nous interdire des incursions dans la littérature toujours profondément liée à l'état actuel de l'enseignement. Si l'on reprend l'histoire littéraire du siècle dernier une équation irrésolue nous arrête, nous aimerions comprendre par quels chemins politiques on est passé de Barrès à Blanchot pour finir sur une revendication altière de silence et de mort pour la littérature qui signe l'échec de tout langage au XXe siècle ?<sup>286</sup>

## 1. L'Evolution pédagogique en France (1937)

---

<sup>284</sup> *Le Magazine Littéraire*-avril 2012, « Peut-on encore transmettre ? »

<sup>285</sup> Ibid : conclusion de Laurent Fedi dans l'article : « Devenir compétent ou autonome ? »

<sup>286</sup> *La Littérature et le droit à la mort* repris dans *La Part du feu*, 1949, Gallimard.



Dans la présentation qu'il fait de l'ouvrage de Durkheim<sup>287</sup>, ouvrage qu'il considère comme un classique pour une *pensée tranquille, lente et formelle* qui a permis cependant *des acquisitions aussi importantes que celles de Freud*, Maurice Debesse (1985) précise qu'il n'est pas à prendre comme un modèle mais comme un document sur l'esprit d'un temps et un moment important dans l'histoire de la pensée pédagogique. Emile Durkheim a enseigné toute sa vie la pédagogie en même temps que la sociologie et selon Paul Fauconnet,<sup>288</sup> cette œuvre est restée en partie inédite. Pour le penseur sa doctrine de l'éducation est un élément essentiel de sa sociologie car chaque société se fait un certain idéal de l'homme et c'est précisément cet idéal qui est le pôle de l'éducation :

Pour chaque société l'éducation est le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions de sa propre existence.

Moralités, langages, religions, sciences mais aussi éducation sont des œuvres collectives, des choses sociales, tel est un des axiomes durkheimiens. L'éducation est la socialisation de la jeune génération au sein du système scolaire et la diffusion du savoir est le principal facteur de la dynamique sociale. L'éducation qui est à la fois liberté et manque s'appuie sur une utopie nécessaire. Cette conception sociale de l'éducation s'oppose à une conception philosophique et humaniste traditionnelle qui fait de l'éducation une « chose éminemment individuelle » (Rousseau, Kant...) Cependant, précise P.Fauconnet, on admet généralement aujourd'hui que son caractère abstrait a faussé dans une large mesure la spéculation politique du XVIIIe siècle. A contrario la sociologie encourage parfois un nationalisme étroit alors que l'idéal universaliste est lié à une civilisation synthétique qui tend à combiner toutes les autres. Chaque nation a son cosmopolitisme, son humanisme propre, où se reconnaît son génie. Pour Durkheim il est possible d'individualiser en socialisant car l'éducation est « un fait », un objet et l'on doit comprendre avant tout ce qui est : les institutions scolaires, les disciplines, les méthodes sont des faits sociaux, le livre lui-même est un fait social et on peut réfléchir sur ces données. P.Fauconnet en conclut :

Si l'éducation française est largement traditionnelle, si peu disposée à se couler dans des formes techniques et des méthodes concertées, si elle fait crédit aux facultés d'intuition, de tact et d'initiative des maîtres, si elle est respectueuse de l'évolution libre de l'enfant, si elle résulte de l'action diffuse du milieu et non de l'action systématique d'un maître, c'est un fait qui correspond aux conditions d'existence de la société française.

On peut donc dire qu'en France une tradition mixte s'est imposée qui essaie de combiner psychogenèse et sociogenèse à des degrés divers. Si l'on reprend une comparaison développée (Fedi 2008, 111), le maître durkheimien doit se montrer habité d'un idéal qui excède sa simple personne puisqu'il est le représentant de l'institution et à travers elle de la

---

<sup>287</sup> Emile Durkheim, *Education et sociologie*, 1922, 5<sup>e</sup> édition 1985, Quadrige, PUF  
Préface de Maurice Debesse, introduction de Paul Fauconnet

<sup>288</sup> Paul Fauconnet (1874-1938) agrégé de philosophie et disciple de Durkheim qui a dirigé en partie sa thèse sur *la Responsabilité* (1920) et pour lequel il a effectué différentes recherches sur l'organisation des sociétés. Notre hypothèse serait qu'il complète la pensée durkheimienne dans des domaines que le maître n'a pu explorer. Il est l'auteur d'une riche introduction synthétique à l'ouvrage de 1922 *Sociologie et éducation* sur laquelle nous appuyons une partie de notre réflexion.

culture et de la société souhaitée. Il est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays. Pour Piaget le professeur est *un collaborateur aîné (...) qui devine tout mais n'impose rien*, une sorte d'être extra-lucide *éveilleur de consciences et d'intelligences*. Cependant on peut dire que Durkheim et Piaget sont tous deux attachés à la mission sociale de l'école et que le principe de l'autonomie est ce qui les rassemble dans un commun souci du développement démocratique :

Il est donc de l'essence de la démocratie de substituer au respect unilatéral le respect mutuel des volontés autonomes. (Piaget, 1932)

. Nous ne trancherons pas pour savoir s'il faut « transmettre » ou « construire » un savoir et dire qu'il faut les deux serait une échappatoire un peu facile qui permet d'esquiver les questions qui nous dépassent sur la mondialisation du savoir et sur le fait de devoir choisir entre « autonomie » ou « compétence »<sup>289</sup>. Par contre dans le débat sur la moralité nous sommes particulièrement intriguée par la notion de « faute » et de « sanction nécessaire » qui l'accompagne car cela nous permettra peut-être de renouer ultérieurement avec les enjeux de l'orthographe et donc de la possession d'un langage écrit raisonné et maîtrisé par le plus grand nombre. Historiquement il s'est agi de conforter dans l'urgence une morale déjà existante mais si possible sans recourir aux notions de transcendance et de culpabilité. On a même dit qu'Irénée Carré<sup>290</sup>, admirateur inconditionnel de Port Royal et du progrès éducatif accompli, avait mécaniquement remplacé « chrétien » par « citoyen » et « les maximes du salut » par « l'amour de la patrie ». Il s'est agi d'adapter prudemment les Institutions à leur rôle respectif et de se demander si la France contemporaine avait encore un idéal intellectuel. Selon Durkheim on conçoit un type idéal d'intelligence que l'on propose à l'enfant. Même si cet idéal est complexe et confus il n'est pas impossible de le traiter comme une chose c'est-à-dire analyser ses composants, déterminer leur genèse, leurs causes, les besoins auxquels ils correspondent et obligatoirement faire des choix. Paul Fauconnet explique que si Durkheim était hostile à l'agitation réformiste, aux réformes négatives qui détruisent sans remplacer, il avait cependant le sens et le goût de l'action limitée, définie et déterminée. On peut ici le rapprocher de Piaget qui lui aussi considère que « la réorganisation créatrice d'un équipement cognitif » se fait progressivement :

Chaque nouvelle structure engendrée par rééquilibration intègre la précédente dans une progression par paliers.

C'est-à-dire qu'à un moment donné on passe d'une connaissance moins bonne à un savoir plus riche : c'est ainsi que s'accroissent les connaissances. Mais d'où vient cet idéal complexe et confus auquel l'éducation se trouverait confronté? Pour Durkheim la religion exprime à sa manière dans un langage symbolique des choses vraies : des *projections symboliques du groupe social* et on ne peut donc enseigner à l'école primaire une moralité trop simplifiée. Il faut s'efforcer de saisir dans les faits les réalités auxquelles correspondent les concepts très abstraits que manient les philosophes. Pour lui les éléments fondamentaux de notre moralité sont au nombre de trois :

---

<sup>289</sup> Laurent Fedi in *Mag Lit* Avril 2012

<sup>290</sup> Irénée Carré, *Les Pédagogues de Port Royal*, (1887) Slatkine Reprints, Genève, 1971

- ⇒ *L'esprit de discipline* doit donner le sens et le goût de la régularité ainsi que de la limitation des désirs. Le respect de la règle impose l'inhibition des impulsions et la pratique de l'effort.
- ⇒ *L'esprit d'abnégation* doit permettre de se dévouer à des fins et de hiérarchiser ces fins pour espérer les atteindre par la constance et la concentration.
- ⇒ *L'esprit d'autonomie*, le plus récent, est le trait le plus caractéristique de la moralité laïque et rationaliste de nos sociétés démocratiques.

Ces trois éléments ne sont pas sans présenter entre eux des oppositions sinon des contradictions qui peuvent néanmoins se fondre partiellement dans une synthèse harmonieuse. Durkheim imagine un homme de volonté et de discipline mêlé à un homme de sentiments qui sait se référer aux deux notions du devoir et du bien. Là aussi on peut le rapprocher de Piaget pour qui idéal intellectuel et idéal moral doivent se combiner pour permettre un travail éducatif efficace. Pour pouvoir développer l'enseignement primaire, il faut répondre à différentes questions : comment cet idéal s'est-il construit ? Quel type intellectuel notre société vise à réaliser ? Quels apports fournit chaque discipline ? Telles sont les questions auxquelles le maître s'efforçait de répondre dans son enseignement à la Sorbonne. Un cours entièrement rédigé s'intitule : « L'éducation intellectuelle à l'école primaire » et dans ce cours le problème mis à jour est historique puisque l'enseignement primaire s'est développé postérieurement à l'enseignement secondaire et s'est défini en opposition avec lui. C'est chez Comenius et Pestalozzi que Durkheim cherche à saisir son idéal en formation, tous deux se sont demandés comment un enseignement pouvait être à la fois encyclopédique et élémentaire c'est-à-dire donner une idée du tout, former un esprit juste et équilibré capable d'appréhender le réel tout entier sans méconnaître aucun élément essentiel mais aussi de s'adresser à tous les enfants sans exception. L'intellectualité requise exige la constitution d'un certain nombre d'aptitudes fondamentales. Durkheim les appelle des catégories, notions-mères, centres d'intelligibilité qui sont les cadres et les outils de la pensée logique. Ces catégories se sont construites peu à peu et elles constituent une culture formelle. Ce n'est pas pour l'utilité qu'elles procurent que valent ces connaissances. En effet la mémoire, l'attention, la faculté d'association sont des dispositions congénitales chez l'enfant que l'exercice développe dans le champ de l'expérience individuelle. Mais les idées directrices élaborées par notre civilisation sont au contraire des idées collectives qu'il faut transmettre à l'enfant parce qu'il ne saurait les élaborer seul. Des connaissances sont nécessairement impliquées dans les formes constitutives de l'entendement. Selon Durkheim on peut dire que l'enseignement grammatical et littéraire est le seul qui ait eu pleinement conscience de son rôle logique : il apprend pour former. Les connaissances qu'il transmet sont volontairement utilisées à la constitution de l'entendement (philosophique et élémentaire)<sup>291</sup>. Un des plus beaux cours de Durkheim, toujours selon Paul Fauconnet, s'intitule : *L'Evolution et le rôle de l'enseignement secondaire en France*. Destiné aux candidats à toutes les agrégations, il reprend le panorama historique dressé dans *L'Evolution pédagogique en France* et il rappelle que les cadres datent

---

<sup>291</sup> C'est un peu aussi ce que soutient Esa Itkonen : la linguistique (pour la grammaire de phrases) est une science normative car le savoir (même si on le nomme « intuition ») prédétermine tout corpus choisi (ou écrit) et il y a tout un ensemble de *filtres normatifs* qui doivent être traversés avant d'arriver à ladite intuition qui permet la compréhension (communication faite à l'école d'été d'HTL, Agay, 2012)

du Moyen Age où l'existence des seules universités avait rendu nécessaire un enseignement préparatoire dialectique comme une sorte de propédeutique générale. Au XVI<sup>e</sup> siècle, à la logique, se sont substituées les Humanités gréco-latines et c'est l'humanisme tel que l'ont compris les jésuites qui a été l'éducateur par excellence de l'esprit classique français. Mais à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle d'autres tendances se manifestent. La pédagogie dite réaliste bat l'humanisme en brèche. Avec les Ecoles Centrales de la Convention un système scolaire complètement nouveau se met en place même si sa durée est éphémère. Le 19<sup>e</sup> siècle est resté aux prises avec les deux systèmes sans réussir à éliminer ni l'un ni l'autre ni à les concilier définitivement. Et c'est encore de ce conflit que nous cherchons à sortir, en permettant de le comprendre l'histoire nous arme pour le résoudre et il faut distinguer l'histoire des théories de l'éducation de l'histoire de l'éducation elle-même car les changements se font selon les besoins.

Le principal problème, selon Durkheim, vient du fait que tout oppose les deux systèmes. Le secondaire se caractérise par un certain misonéisme (hostilité à la nouveauté et au changement) et il y existe une véritable division du travail pédagogique. Il se demande par quel miracle l'unité pourrait-elle résulter de la diversité ? Or il s'est agi de former un esprit au moyen des différentes disciplines et non de spécialiser les savoirs. Au Moyen Age il s'agissait de faire des dialecticiens, à la Renaissance des humanistes mais quel est le nouvel idéal intellectuel que l'enseignement doit promouvoir ? *L'humanisme se survit à lui-même mais aucune foi nouvelle n'est venue le remplacer* : il souligne le désenchantement et le malaise moral qui accompagne cet état de fait. Il semble anticiper l'archéologie des savoirs qui commencera à se mettre en place dans la 2<sup>e</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle en posant déjà les principales questions : d'où vient notre système d'émulation ? D'où viennent les disciplines ? D'où viennent nos principaux exercices scolaires ? Et il conclut son cours par une sorte d'admonestation générale en faveur de la cumulation des savoirs :

C'est de nous-mêmes qu'il faut prendre conscience et, en nous, c'est surtout l'homme de demain qu'il faut tâcher d'apercevoir et de dégager, il faut élargir notre point de vue. Un idéal nouveau se présente toujours comme dans un état d'antagonisme naturel avec l'idéal ancien qu'il aspire à remplacer bien qu'il n'en soit, en fait, que la suite et le développement et il est toujours à craindre que l'idéal d'autrefois ne sombre complètement car les idées neuves, ayant force et vitalité de la jeunesse, écrasent aisément les conceptions anciennes.

Une réforme est nécessaire, le secondaire ne peut rester ce qu'il est : l'histoire de l'enseignement aide à y voir plus clair : regrettant la culture logique perdue et idéalisée du Moyen-âge, critiquant la culture littéraire aristocratique des hommes de la Renaissance, Durkheim déclare qu'il faut aider les futurs maîtres à se faire collectivement une opinion sur ce que doit être l'enseignement et les fins qu'il doit poursuivre :

Arrêtés et règlements ne peuvent passer dans la réalité que (...) si l'opinion compétente les a devancés, préparés (...) que s'ils sont l'expression réfléchie, définie et coordonnée au lieu de prétendre l'inspirer et la réglementer d'office. Tant que l'indécision règne dans les esprits il

n'est pas de décision administrative qui puisse y mettre un terme. On ne décrète pas l'idéal, il faut qu'il soit compris, aimé, voulu par ceux dont c'est le devoir de le réaliser.<sup>292</sup>

L'histoire de l'enseignement s'offre donc comme une sorte de propédeutique pédagogique et elle permet de poser un certain nombre de notions essentielles. L'idéal pédagogique français est comme une histoire de l'esprit français, comme « une éthologie collective ». Parmi les titres de leçons recensés par P.Fauconnet se trouve le titre suivant : « L'Influence de la culture esthétique sur la formation de l'esprit d'autonomie » qui fait écho à une autre phrase citée plus loin : *les expressions du libre déploiement de la vertu humaine relèvent d'une sphère très spéciale que (Durkheim) range du côté de l'esthétique*. C'est dans cette direction que nous aimerions poursuivre en reliant éthique et esthétique, morale et culture sans oublier le politique qui indirectement fait le lien entre ces deux pôles. L'autonomie, avons-nous déjà dit, est le trait le plus nouveau de la morale laïque mais aussi celui qui met le plus en jeu la tradition et le lien familial, celui qui s'appuie sur un certain relativisme des valeurs mis à jour au début du XXe siècle pour prôner avant tout la recherche de la liberté individuelle. Qu'en est-il des conséquences de cette orientation pour l'éducation des enfants ? Peut-être aurons-nous un début de réponse concernant le malaise moral du début du XXe siècle en essayant de mettre à jour les désaccords exprimés entre Durkheim et le Docteur Doléris<sup>293</sup> sur le problème de l'éducation sexuelle. Le sociologue se montre ici plutôt conservateur et pessimiste :

Le mariage et la famille préservent du suicide et la densité de vie d'une famille nombreuse protège les individus contre eux-mêmes.

Pour le sociologue les sentiments ont un caractère sacré et ne peuvent être étudiés qu'en lien avec les déterminants sociaux et les répercussions dans l'ordre de l'intime, du privé comme du public. C'est le lien entre organisation sociale et sexualité qui doit être démontré : il faut expliquer les deux aspects contradictoires, rendre compte de leur opposition et de leur corrélation. Le vocabulaire employé est teinté de religiosité (profanation, s'abîmer, effacer, racheter, communion...) et s'il souhaite une nécessaire prudence quant aux conséquences d'une trop grande autonomie des individus il exprime aussi comme une angoisse d'éducateur face à une humanité encore « enfant ». Cependant des changements concrets et structurels ont eu lieu. Par exemple les ENI et les EPS ont joué un rôle très important dans la modernisation de la condition féminine et elles ont accompagné la démocratisation de l'enseignement et de la société. Ce changement en apparence anodin et rendu nécessaire par des conditions historiques indépendantes de lui a eu des conséquences qui n'ont pas été bien mesurées car il entrainait en totale contradiction avec la philosophie rousseauiste inspiratrice des idéaux politiques et éducatifs promus par la révolution : l'idée de citoyenneté (et de République) s'appuie sur une construction féminine de « présence-absence » symbolique chargée de socialiser l'humain<sup>294</sup>. Cet idéal prototypique véhiculé par les penseurs de la deuxième moitié du XIXe siècle n'est pas facile à dépasser car il assure sans faille le respect social formel mais

---

<sup>292</sup> *L'Evolution pédagogique en France*

<sup>293</sup> « *Sur l'éducation sexuelle, Emile Durkheim* », Petite bibliothèque Payot, 2011

<sup>294</sup> « La femme est un dispositif conceptuel qui permet le passage naturel à la société, la vocation naturellement sociale de l'homme (...) L'institution de la maternité serait donc la doublure de la citoyenneté masculine. » Y.Vargas, Introduction à L'Emile de Rousseau, Paris, Puf, 1995

réel des femmes ainsi que Rousseau l'a voulu<sup>295</sup> et il pose des limites dans lesquelles s'oriente l'aventure démocratique, limites qui sont aussi les conditions instituant de cette aventure.<sup>296</sup> L'accès des femmes aux fonctions d'éducatrices et d'enseignantes bouleverse lentement mais totalement l'équilibre instauré par leur tenue à distance et en dépendance. Or les normes sont construites historiquement par l'état social antérieur aux normes et elles persistent bien au-delà des conditions réelles d'existence. La morale est construite sur une sorte « d'inconscient culturel collectif » qui reproduit plus ou moins des dogmes religieux simplifiés devenus incompréhensibles et se traduit dans un formalisme moral vidé de son sens qui, faute de mieux, continue cependant de fonctionner plus ou moins bien en offrant des cadres préétablis et rassurants. Ce que proposaient aussi bien Durkheim que Piaget, par des moyens différents, était d'essayer d'accéder à une « conscience morale » collective pour l'un, intellectuelle pour l'autre qui permettrait à l'individu d'être véritablement autonome selon sa volonté et sa raison si cela est possible ( sachant que *l'inconscient est comme un principe métaphysique secret...*<sup>297</sup>). Face au changement de la représentation du féminin, changement structurel, les dispositions qui n'en sont que le produit doivent changer car le rapport de domination symbolique n'est d'une certaine façon qu'une fonction vide. On a ainsi la conception d'un monde dans lequel la seule « nécessité » arbitraire est une valeur au détriment de la réalité. La tromperie est déniée et indéfiniment reconduite comme « nécessaire » à l'ordre du monde. Si l'on reprend les interrogations que Durkheim<sup>298</sup> développe à la suite de sa réflexion sur la dialectique du Moyen-âge la notion de genre est loin d'être posée comme une évidence:

Comment admettre que le genre n'est rien en dehors des individus qui le composent ? Alors les dogmes les plus fondamentaux de l'Eglise devenaient inintelligibles comme la divine trinité, la transsubstantiation et le péché originel. Mais si le genre existe tout ce qui est individuel en nous n'est plus qu'apparence sensible, forme matérielle, pur accident. L'individu disparaît donc dans le genre.

On voit bien l'ancienneté et la complexité des problèmes auxquels on se heurte car c'est toute une logique symbolique relativement autonome qui est mise en cause. Ainsi que Françoise Héritier l'a mis à jour, nous vivons sur *le modèle archaïque de la valence différentielle des sexes* et c'est cette dissymétrie qui fonde notre système sémiotique et culturel ainsi que le système de la langue lui-même. Mais il ne suffit pas de reconnaître et d'exposer des faits pour que les choses changent d'elles-mêmes<sup>299</sup>. Maurice Habwachs par exemple a donné *une idée de l'extraordinaire complexité des phénomènes sociaux dans la multiplicité de leurs dimensions temporelles et spatiales, dans les relations entre le substrat matériel et les*

---

<sup>295</sup> Rousseau est à l'origine d'une pensée très complexe à la fois misogyne (voir l'éducation de sa Sophie) et féministe (il fait émerger la femme dans la modernité démocratique et il ne postule pas une domination du père sur la mère)

<sup>296</sup> M-B Tahon : « Kofman lectrice de Rousseau : la tenue à distance. » in *Les Cahiers du GRIF, HS n°3*, 1997

<sup>297</sup> Nicolas Serge « Un Débat sur l'inconscient avant Freud », 2008,

Henri Ey : « Freud empêche de penser la construction progressive du corps psychique car toute création ne peut plus être in fine que l'expression d'une sublimation de l'inconscient originaire. »

<sup>298</sup> *L'Evolution pédagogique en France* déjà cité, 1<sup>è</sup> partie, chapitre 6 « Les Universités, les origines » :

<sup>299</sup> Maurice Habwachs, *sociologue retrouvé* sous la dir de Marie Jaisson et Christian Baudelot, Collection « Figures normaliennes », édition rue d'Ulm, 2007,

*représentations, dans les imbrications des différentes échelles : individuelles, familiales, locales, nationales, globales.*

Cependant les différences culturelles et leurs répercussions dans l'éducation peuvent fournir un terrain de réflexion. A partir des connaissances anthropologiques de différentes civilisations, s'est développée après la seconde guerre mondiale toute une réflexion historique et culturelle sur l'importance de l'éducation des enfants et sur l'incidence de cette éducation sur les comportements adultes et sur la vie politique des pays.<sup>300</sup> Ainsi dans « L'étude des traditions culturelles » le Docteur Ruth Bénédic, professeur d'ethnologie, a pu comparer les traitements réservés aux jeunes enfants dans les différentes civilisations et montrer l'influence de ces traitements sur le psychisme de l'enfant et sur son futur développement psychologique. Par exemple dans l'éducation polonaise les coups étaient considérés comme *un lambeau du ciel* et l'emballotement serré des bébés constituait pour l'enfant *une leçon sur ce qu'il est nécessaire de supporter dans la vie*. Au contraire, dans l'Italie du sud existait une tolérance aux jouissances corporelles et les mères cherchaient à faire plaisir aux bébés car on pensait que *la chance et le bonheur de la petite enfance développeraient le respect de soi-même et des autres*. Bien sûr ces faits peuvent s'expliquer aussi par des conditions historiques et sociologiques différentes. Cependant ces recherches ont contribué à élargir notre point de vue et à faire apprécier à leur juste valeur les forces de toute nature par lesquelles chaque nation peut se développer jusqu'à conclure que le potentiel intellectuel d'un pays (comme d'un individu) n'est pas une grandeur fixe mais une variable car il existe des réserves d'aptitudes. La dualité famille/école telle que l'avait comprise Emile Durkheim dans sa sociologie pédagogique, est formatrice pour l'enfant et porteuse de progrès. Wallon a repris cette idée en soulignant que l'entrée à l'école multiplie et diversifie les groupes auquel l'enfant peut appartenir :<sup>301</sup>

*Il n'est plus fonction uniquement du groupe familial (...) Pour s'affilier à un groupe, l'enfant doit à la fois s'identifier à tous les autres membres en tant que participants à une tâche commune et se différencier des autres pour prendre une place, un rôle déterminé. Son action doit se régler et se contrôler sur autrui. L'enfant en fait une image extérieure à lui-même. Il apprend ainsi à se saisir lui-même à la fois comme sujet et comme objet.*

## 2. L'idée de responsabilité objective : Paul Fauconnet (1874-1938)

Mais quels sont les ressorts de la morale chez l'enfant d'abord et plus largement aussi chez l'adulte ? On peut dire que le respect qu'inspire l'éducateur est la condition d'une éducation réussie et même l'axiome principal de toute morale si l'on reprend Kant :

*Le sentiment qui est à la base de notre morale c'est le respect que l'homme inspire à l'homme.*

---

<sup>300</sup> « L'Influence du foyer et de la communauté sur les enfants de moins de 13 ans » Vers la compréhension Internationale, rapport de l'UNESCO, 1947

<sup>301</sup> *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine* par Tran-Thong, 5<sup>e</sup> édition, Paris, Vrin, 1974, 219

Or comme le remarque Piaget ce respect est génétiquement la source et non l'effet de la loi morale et il est fait d'un mélange de crainte et d'affection.

L'obligation a donc sa source dans l'hétéronomie de la conscience.

C'est dire que la relation éducative qui s'établit entre deux ou plusieurs personnes échappe en grande partie à l'analyse rationnelle. Et Durkheim précise : *Le rapport affectif qui unit le sujet à l'auteur de la consigne n'est social que par accident*. Ce qui laisse présager d'un résultat partiellement aléatoire de la relation éducative<sup>302</sup> et de plus ce qui entre en conflit avec l'idéal d'autonomie recherché. C'est bien à partir de la relation éducative que commencent lentement à s'élaborer des principes moraux. Piaget fait remarquer qu'il ne suffit pas d'expliquer une loi morale pour que l'enfant se l'approprie :

Il faudrait ne rien comprendre à la nature des croyances enfantines pour s'imaginer qu'un changement dans les idées de l'enfant relatives à l'origine des règles puisse être de nature à influencer sa conduite sociale. (2008, 51)

La croyance n'est que le reflet de la conduite usuelle et formelle, Piaget parle de « schèmes » pour désigner une unité structurelle de comportement généralisable et transposable d'une situation à une autre. On peut constater comme en logique une sorte de choc en retour de la forme sur le contenu qui permet d'atteindre une autoévaluation des conduites et une épuration vers les valeurs reconnues. La *loi de prise de conscience* est beaucoup plus tardive et lente à opérer. Donc hétéronomie et autonomie entrent en contradiction pour ce qui est de la conscience mais Piaget prend l'exemple du jeu de billes pour lequel les très jeunes enfants manifestent un grand respect des règles tout en les enfreignant constamment. A l'inverse les enfants plus âgés connaissent très bien les règles mais sont capables de s'en affranchir pour accéder à une certaine autonomie et utiliser des règles de contrôle mutuel. La question qui se pose est celle de l'élargissement social de telles opérations. Peut-on espérer passer d'une morale de la contrainte à une morale de la réciprocité ? Piaget reconnaît cependant qu'une structure particulière au détriment des fonctions, avec des invariants au détriment des transformations, est nécessaire au bon fonctionnement social :

L'extériorité initiale des rapports sociaux entraîne fatalement un certain réalisme moral (...) une réification morale (2008, 46)

Et en ce qui concerne la langue le processus est inverse de celui d'un jeu : les règles sont d'abord inconscientes et elles ne deviennent conscientes que par un long effort de réflexion et de connaissances, ce qui remet au premier plan le problème de la langue que nous avons décidé cependant de traiter plus tard<sup>303</sup> pour essayer de suivre d'abord la réflexion Piagétienne qui se veut celle d'un structuralisme « pur et dur » dans les stades de développement de l'enfant et qui rejoint certaines affirmations saussuriennes sur le pur hasard et l'arbitraire des

---

<sup>302</sup> Voir « L'Autre scène dans la classe » *Le FA* n° 166, 2009, Paris : A.Colin

<sup>303</sup> « It goes without saying that in other respects language is not like a game. (For instance, normally the rules of a game are learning consciously and then become unconscious afterwards, whereas the situation is an inverse one with rules of language.) » Esa Itkonen *What is language?*, Turku 2003



faits linguistiques même syntaxiques dans le développement diachronique d'une langue.<sup>304</sup> Si l'enfant, et peut-être aussi l'adulte, se contente le plus souvent de reproduire des schèmes de conduite basés sur des croyances confuses et sur des habitudes intériorisées se pose alors la question de *la responsabilité objective*. Piaget repousse cette idée de responsabilité objective du côté des sociétés primitives ou archaïques tout en reconnaissant que la conduite d'autrui nous apparaît d'abord dans sa matérialité avant d'être comprise dans son intentionnalité (qui exige un effort de décentration). L'acte est d'abord jugé en fonction des résultats matériels produits plutôt que des intentions postulées.

Paul Fauconnet qui a travaillé plus particulièrement sur l'idée de responsabilité maintient que la sanction est nécessaire<sup>305</sup> jusqu'à en faire, lors de son cours en quatre leçons, *une théorie de la sanction*. Selon lui la responsabilité est un concept extrêmement abstrait auquel les philosophes appliquent une analyse toute logique et dialectique. Mais quand on commence à chercher dans l'analyse des faits sociaux une théorie de la responsabilité on s'aperçoit que le problème est bien plus compliqué. On trouve très souvent des jugements formulés avec l'adjectif *responsable* c'est-à-dire qu'on ne constate pas un fait mais on traduit le sentiment que ceux qui le prononcent ont de ce qui est juste moralement ou juridiquement obligatoire. Et ce faisant on se réfère à des règles explicites ou implicites, des règles de responsabilité. Tout système de représentations morales qui exerce une contrainte sur les volontés est une règle morale non-exprimée. C'est le résumé abstrait de toutes les manières collectives de penser et de sentir qui s'expriment en détail dans les règles et les jugements de responsabilité. C'est en quelque sorte une interprétation que la conscience collective se donne à elle-même de ses propres tendances et c'est la représentation que la société a de ses propres institutions. Mais dans un deuxième temps cette responsabilité va être attribuée à un justiciable particulier, elle devient une imputation de responsabilité individuelle transformable en « culpabilité ». Le sentiment personnel dès lors n'est qu'un fait social découlant de la situation dans laquelle le sujet est engagé et les règles de responsabilité font partie d'un système des sanctions. Responsable veut dire justement punissable et apte à supporter une sanction. Il faut cependant pour appliquer les peines une détermination très précise dont on peut essayer de donner une définition :

Les règles de responsabilité sont celles qui prescrivent comment doivent être choisis les sujets passifs d'une sanction et comment la sanction doit être modifiée dans sa grandeur ou dans sa nature pour s'appliquer à ces patients. La modification pouvant aller jusqu'à l'annulation de la sanction.

Il y a donc des degrés dans la responsabilité et on peut distinguer les sanctions légales et organisées, restitutives et répressives et les sanctions morales diffusées par tout le monde. Saisir la responsabilité dans sa réalité sociale est chose malaisée car elle semble toujours échapper et se volatiliser en idées et en sentiment. La détermination sociale du sujet consiste en un choix et le mécanisme du choix doit s'expliquer par la nature des représentations qui

---

<sup>304</sup> « Un procédé linguistique n'est pas nécessairement déterminé par des causes psychiques (...) Tout s'est passé hors de l'esprit, dans la sphère des mutations de sons, qui bientôt imposent un joug absolu à la pensée et la forcent à entrer dans la voie spéciale qui lui est ouverte par l'état matériel des signes. » *CLG* p.311

<sup>305</sup> Paul Fauconnet *La Responsabilité*, 1920 (303.372fauc)

commandent ce choix. Tel étant le problème, l'histoire comparative est la seule méthode qui puisse permettre de le résoudre pour essayer de distinguer un fonds commun. Cependant si les variations sont sociales et ont des causes sociales, comment la moralité, dans ce qu'elle a d'invariable, ne serait-elle pas elle aussi sociale ? Avec la notion de *péché originel* on a une morale de la faute où la responsabilité naît en dehors du sujet responsable : elle vient sur lui. C'est le mécanisme de la faute rituelle qui fait que, par le simple fait de naître, l'individu devient impur. La génération et la transmission du péché paraissent éclairer, par analogie, la génération et la transmission de la responsabilité. De même l'action du tabou, la substitution sacrificielle, la satisfaction viciaire, le bouc émissaire, la dévotion... Entre toutes ces notions s'opèrent des glissements mécaniques de l'une à l'autre...

La principale condition d'existence d'une société donnée est la vitalité de son système de croyances (ou de représentations collectives) qui assure la solidarité de ses membres. C'est ce système de croyances qui lui est propre et d'où procède son idiosyncrasie. L'aptitude des émotions à se transférer le long d'une chaîne d'images associées est la condition psychologique du fait social de responsabilité. La sanction et la responsabilité participent donc à la valeur de la moralité mais le règne moral reste hétérogène et transcendant. La volonté individuelle ne peut pas créer du moral. Pour qu'il y ait faute il faut qu'un élément supra-individuel intervienne, qu'un rapport s'établisse entre le Moi et l'ordre moral existant (avec une idée de sacré) Le principe de l'autonomie de la volonté exprime en termes laïques la vérité que le sacré est dans l'individu. C'est de quelque chose qui est en moi que provient l'autorité de la loi elle-même. Paul Fauconnet après avoir bien identifié l'origine de notre morale termine son ouvrage par une conclusion précautionneuse mais ouverte :

L'homme se sent responsable et libre parce que sa personnalité morale n'est pas un système clos (...) elle se fait sans cesse, en empruntant un de ses éléments essentiels à une réalité qui la déborde tout en s'identifiant à certains égards avec elle.

L'idée de responsabilité objective est donc une idée complexe difficilement définissable et qui suppose la notion de « faute » associée à celle de « sanction » difficilement acceptable. Est-ce que seule une société coupable peut être disciplinée ? Paul Fauconnet montre que la prise en compte des intentions équivaut à une atténuation de la responsabilité collective, communicable sous la pression de forces inhibitrices et qu'elle correspond à une forme exténuée de la responsabilité et non comme le pensent les philosophes à sa forme pure. Cette thèse paradoxale et stimulante a été longuement discutée dans le champ des sciences humaines<sup>306</sup>. Piaget en conteste le parti pris méthodologique qui privilégie une structure particulière au détriment des fonctions et les invariants au détriment des transformations mais il lui emprunte la distinction entre *responsabilité objective* et *responsabilité subjective* qu'il juge propice à l'étude de l'évolution du jugement moral chez l'enfant.

---

<sup>306</sup> Plusieurs chercheurs se sont intéressés récemment à l'œuvre de Paul Fauconnet (« l'oublié des oubliés ») soit pour la commenter soit pour la prolonger :

Massimo Borlandi, Philippe Combessie, Laurent Fedi, Bruno Karsenti, Pierrette Poncela, Thierry Tirbois  
La thèse de 1920 a été rééditée en 2010 par Laurent Fedi dans la collection Corpus dirigée par Michel Serres. Elle complète les idées durkheimiennes sur la notion de « crime » (*tout acte qui, à un degré quelconque, détermine contre son auteur cette réaction caractéristique qu'on nomme peine.*) (1893) Le crime est normal parce qu'il est lié aux conditions fondamentales de toute vie sociale...

On a pu dire que ces hommes du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> avaient bien conscience d'être à un moment charnière fait de grands changements mais ils ne voulaient pas précipiter ces changements, ils préféraient au contraire les freiner ayant l'impression d'être devant une sorte de vide terrifiant qui allait engloutir la culture existante. Il leur fallait une foi « scientifique » pour remplacer l'ancienne perdue et ils prônaient une pédagogie réaliste établie sur l'étude des faits scientifiques, ainsi Durkheim déclare-t-il :

Depuis le VIII<sup>e</sup> siècle nous allons de formalisme pédagogique en formalisme pédagogique sans parvenir à en sortir qu'il soit grammatical, logique ou littéraire(...) Or Auguste Comte parut ...

Mais en même temps ils se rendaient compte de la difficulté de le faire car comment organiser un enseignement spécial uniquement pour le commerce et pour l'industrie ? Et comment organiser une culture vraiment secondaire qui développerait les facultés de réflexion et d'argumentation sans grec et sans latin ? Entre tous les types et niveaux d'enseignement la ligne de démarcation reste flottante. L'esprit est fait pour penser les choses et c'est en lui faisant penser les choses qu'on le forme. L'objet est donc un facteur essentiel de l'éducation intellectuelle : faire de l'homme comme de la nature les deux objets d'étude telle était la solution provisoirement prônée mais difficile à arrimer.

Ils avaient également une conception particulière de leur importance qui ne pouvait s'exercer que dans une hiérarchie bien assurée : ainsi Michelet<sup>307</sup> après avoir accablé les Jésuites de toutes les déviations morales équivoques et scabreuses possibles (en utilisant bien sûr les dangers de la littérature : *culture exclusive de la sensibilité qui trouble l'âme et la rend faible et souffrante* ) se rassure lui-même dans la troisième partie intitulée « La Famille » par des considérations convenues : *L'idée véritable de la famille se trouvera réalisée qui est d'être une initiation de l'enfant par la femme et de la femme par l'homme. L'instinct de mère est juste et vrai. Gestation, incubation, éducation, ces mots sont longtemps synonymes(...)* Les hommes supérieurs sont tous les fils de leur mère etc On ne peut que remarquer la parfaite adéquation avec la morale chrétienne la plus traditionnelle et comprendre d'autant mieux la mise en accusation de la littérature : éducation coûteuse et aristocratique qui n'est pas faite pour tout le monde car le plus grand nombre a avant tout besoin de vivre et *on ne peut exiger que notre pouvoir aille aussi loin que notre vouloir*. Ni misonéisme ni intempérance révolutionnaire, écrit Durkheim, montrant ainsi lui aussi la crainte de former des déclassés par un accès trop élevé à la culture et renouvelant sa défiance vis-à-vis de la culture littéraire et artistique par un plaidoyer pour les sciences et pour la morale.

Or une culture exclusivement esthétique contient en elle-même un germe d'immoralité (...) L'art par définition se meut dans le domaine de l'imaginaire, (...) nous ne pouvons pleinement éprouver l'impression esthétique qu'à condition de perdre de vue la réalité(...) La morale au contraire est du domaine de l'action qui ne peut se prendre qu'à des objets réels.

A partir de ces deux postulats : pédagogie réaliste et hiérarchie assurée s'installe un nouveau hiatus car les recherches empiriques variées et les nombreuses expérimentations

---

<sup>307</sup> Jules Michelet, *Le prêtre, la femme et la famille, les jésuites*, Calman Lévy, 1900, (M-8665)

scientifiques mettent à jour inévitablement une très grande diversité de faits. Si triomphe le positivisme du « fait » la règle morale elle-même devient relative et on peut parler à nouveau « d'un effet relativiste » généralisé. Alors comment continuer à défendre celle qui vient de notre culture et à laquelle nous tenons parce que depuis l'enfance elle nous a été inculquée ? Durkheim dans la conclusion de *L'Evolution pédagogique* commence par faire le bilan de ce qu'est l'humanisme : il existerait deux principes fondamentaux sur lesquels on ne peut transiger :

- ⇒ La nature humaine est toujours et partout identique à elle-même, elle ne serait pas le produit de l'histoire, il existe une nature invariable cachée.
- ⇒ C'est l'excellence des Lettres anciennes qui faisait la meilleure école d'humanité<sup>308</sup>

Puis Durkheim rappelle qu'à la fin du XIXe siècle Herder et Humboldt ont remis à l'honneur la civilisation grecque qui avait été éclipsée par la civilisation latine et que bien loin que l'humanité soit invariable, *elle se fait, se défait et se refait sans cesse*, elle est infiniment diverse et il n'existe pas une morale unique valable pour tous les hommes. L'homme humaniste n'est que la fusion de trois idéaux : grec, romain, chrétien. Il est le produit d'une sorte de généralisation spontanée (ou élaborée)

Si l'humanité est à ce point diverse, si elle est susceptible de varier et de se transformer sans qu'une limite soit a priori assignable à ses transformations possibles, il ne peut plus être question de la concevoir sous les espèces d'une réalité aux formes nettement arrêtées et que l'on peut exprimer une fois pour toutes dans une formule (...) (il faut) concevoir l'homme comme une force infiniment flexible et protéiforme.

Dans un essai de synthèse cumulative non-abouti Durkheim s'efforce de concilier ces deux directions opposées : il existerait en nous quelque chose de toutes ces humanités qui se sont succédé dans l'histoire (une sorte de vie psychique inconsciente) et c'est toute une attitude mentale qu'il s'agit d'imposer à l'esprit : il réhabilite ainsi partiellement les humanités classiques. Cependant l'enseignement des sciences doit lui être complémentaire pour initier *aux procédés par lesquels la raison humaine s'est progressivement emparée du monde et des manières de penser et de raisonner*. Un nouvel idéal se fait jour :

En (la science) vit une sorte de raison exemplaire qui est le modèle idéal sur lequel doivent se former nos raisons individuelles (...) (c'est) un inestimable instrument de culture logique.

Le fait d'avoir prolongé la culture humaniste artificiellement et de l'avoir en même temps laissée dépérir peu à peu a-t-il amené plus clairement et plus solidement une nouvelle morale qui, comme le voulait Piaget, serait entée sur des normes quasi génétiques à l'espèce humaine ? Nous allons reprendre un peu pour les discuter les deux concepts de réciprocité et d'autonomie pour essayer de voir où ils nous ont menés.

---

<sup>308</sup> Bréal cité par P.Fauconnet: « Il existe en morale des vérités qu'on n'a pas eu besoin d'exprimer deux fois ; elles ont trouvé, il y a des siècles, une expression définitive qui dispense d'y revenir ; elles sont supposées présentes à tous les esprits... Tous ces lieux communs de la sagesse antique sur la sainteté du devoir, sur le mépris des biens fortuits, sur l'amour de la patrie, sur l'idée de liberté(...) sur l'idée de rapporter notre conduite au bien public, tout cet arrière plan de morale, de civisme et d'honneur ne se retrouve pas chez les écrivains modernes précisément parce qu'il est chez les anciens et qu'on a cru avec raison ne pas devoir y revenir. »

### 3. Le concept d'autonomie

On peut dire que toute la réflexion piagétienne sur la conscience morale est élaborée en référence et majoritairement contre les idées durkheimiennes de « conscience collective » et de « représentations collectives » et qu'elle se dresse contre toute idée de sanction parce que celle-ci apparaît toujours comme une notion ambiguë qui rend impossible l'autonomie de la conscience.

La morale de la coopération repousse toute idée d'expiation pour son caractère immoral et matérialiste. (1932)

Piaget suppose, avec peut être un excès d'optimisme,(Fedi, 2008, 118) que *les relations de coopération suffisent à entraîner chez les enfants un respect de la règle tel que le simple blâme et le sentiment d'isolement moral résultant de la faute ramènent le coupable à la discipline commune*. Mais pour transformer la conscience morale des enfants il faut, selon Piaget et d'autres penseurs de l'éducation, une restructuration complète du système d'enseignement dans le sens des méthodes actives où une dynamique du respect mutuel devrait suffire à assurer la réciprocité des relations dans un idéal de transparence à soi. Des mouvements « militants » tels les CEMEA ont essayé dans l'optimisme et le volontarisme des années d'après-guerre d'impulser le changement vers des méthodes actives « d'éducation nouvelle ». Pour diverses raisons qu'il ne nous appartient pas de discuter ici cette orientation ne s'est pas imposée dans l'institution, elle y est restée marginale même si les idées ont pu parfois être reprises et intégrées dans des IO comme une « panacée » devant permettre de pallier l'échec scolaire.

Mais peut-il y avoir vraiment « une autonomie de la conscience »?

Durkheim parle seulement d' *autonomie de la volonté* et il affirme que la morale suppose un certain besoin de régularité. La synthèse qui produit les représentations collectives transforme comme une opération chimique les éléments en fusion. En retour, la conduite de l'individu se trouve modifiée et enrichie par le social. La morale commune est comme « une carte » qui permet de coordonner les points de vue et elle provient d'un processus de dérivation de toutes les formes de représentations à partir d'une matrice originaire structurellement invariante. Les formes de l'obligation dérivent d'une source commune : le sacré *qui nous tient à distance*.

Piaget est le premier psychologue à s'être intéressé au développement moral et il conteste la perspective diachronique et sociologique des durkheimiens. Il s'avance en direction d'une « psychosociologie » et affirme que c'est la coopération qui permet de faire émerger des règles de droit parce qu'elle est une méthode. Une perspective de type constructiviste doit considérer comme non négligeable pour la compréhension d'un phénomène l'évolution ultérieure de celui-ci. On ne peut accepter l'idée que la société est une et que ses caractères permanents sont de nature à assurer l'existence et l'invariance des valeurs morales. Piaget accuse Durkheim d'avoir « verrouillé » l'explication sociologique et d'avoir généralisé l'usage

de la contrainte comme critère de reconnaissance du fait social. (La société est un tout supérieur à l'individu) Au contraire Piaget conçoit la société comme un système d'interactions qui va des relations entre deux individus jusqu'aux rapports de chaque individu à tous les autres, présents ou passés. Or les interactions sont avant tout des actions et la société est faite d'activités (économiques, techniques, intellectuelles, morales...) Il y a celles qui sont régulières, polarisées par des obligations permanentes et celles qui sont probabilistes. La formation des opinions, des croyances, des idéologies est imputable au prestige et à l'autorité

Le produit de la transmission constituant alors une forme de pensée plus symbolique qu'objective.

Piaget a tendance à voir la transmission comme un phénomène trop soumis à l'influence de la tradition et à la pression des générations les unes sur les autres. Le concept de « densité » utilisé par Durkheim à la suite de Comte est repris par Piaget : plus la société est dense et plus vite l'adolescent échappe à la contrainte directe des siens pour subir une multitude d'influences dont la confrontation et la synthèse vont l'amener à conquérir son indépendance spirituelle. La pensée socio-morphique caractériserait une phase primitive du développement mental collectif, Piaget reproche à Durkheim d'avoir généralisé cette forme particulière pour en faire un principe global de formation des catégories de pensée duquel on ne peut plus sortir. Pour lui, le développement moral de l'enfant suit le développement de l'humanité dans une vision progressiste :

La coopération est source de critique et d'individualisme...(Elle) refoule l'égoïsme en même temps que le réalisme moral et aboutit à une intériorisation des règles. L'hétéronomie fait place à la conscience du bien, dont l'autonomie résulte de l'acceptation des normes de réciprocité (...) Pour socialiser l'esprit la coopération est nécessaire. (Tran-Thong, 1967, 52)

Cette dernière étape suppose donc que chaque personne se construise une conscience morale autonome (faite de valeurs personnelles intériorisées) se remettant en jeu néanmoins dans des réglages réciproques au cours des nombreuses interactions ayant lieu dans une société d'égaux. L'intelligence se définit par un acte : le jugement et les sentiments s'organisent structurellement en s'intellectualisant ; les personnes sont *des objets exceptionnellement imprévus et intéressants*. En fait Piaget privilégie une forme de développement logique et rationnel selon un processus d'équilibration continue et progressive venu de la biologie. L'affectivité n'est qu'une énergétique de la conduite dont la structure essentielle est intellectuelle et rationnelle dans une sorte de « divinisation » de l'intelligence :

La pensée précède le langage(...) Tous deux dépendent (...) de l'intelligence elle-même qui, elle, est antérieure au langage et indépendante de lui. (ibidem p.76)

Cependant Piaget reconnaît que les formes idéales d'équilibre ne se rencontrent jamais à l'état pur et que l'autonomie constitue un terme limite, un idéal qui n'est pas donné tel quel dans un stade. Mais n'y aurait-il pas inversement un phénomène d'affectivisation de l'intelligence ? (associé à un caractère dramatique du développement de l'individu) On pourrait critiquer certains partis-pris piagétiens et Wallon l'a fait précisant que l'égoïsme

enfantin (loin de pouvoir se comparer avec l'autisme qui isole ) n'a pas forcément une signification négative car il *répond chez l'enfant à une première prise de conscience (...) il est l'état de celui qui ne sait pas encore dissocier entre objets de son activité et son corps propre*. Ce n'est pas par la socialisation qu'il disparaît car la sociabilité est très précoce chez l'enfant et elle a ses étapes d'évolution (ce qui se vérifie bien en maternelle) La coopération, en particulier, n'a pas une *filiation nécessaire et indispensable avec la pensée logique et rationnelle* car il y a des formes de coopération basée sur la simple émotion ; enfin l'on peut renverser l'ordre des termes :

Au lieu d'expliquer l'apparition de notre logique chez l'enfant par un progrès de la sociabilité, je ramènerais au progrès de ses aptitudes intellectuelles, les formes de sa sociabilité.<sup>309</sup>

De plus toute opération (base de la co-opération) est une transformation réversible que le sujet doit dominer par un acte de volonté et par un mécanisme de décentration mais Wallon a beau jeu de faire remarquer que dans la vie on est davantage confronté à l'irréversibilité des choses. En ce qui concerne la conscience morale il nous semble que Paul Fauconnet avait mis à jour quelque chose d'important : rejetant toute vision rétrospective (sous l'effet de l'évolution sociale, la responsabilité s'est peu à peu individualisée et spiritualisée) il estime que l'atténuation de la responsabilité liée aux idées modernes sur la fonction préventive des peines représente une dégénérescence de la notion. Aussi paradoxal que cela paraisse, la responsabilité personnelle serait comme la dernière valeur positive d'une responsabilité qui se dissout et tend vers zéro ( Fedi, 2008, 45) En effet il semble bien que la responsabilité ne peut être qu'objective et communicable, si elle est subjective et individuelle elle ne permet pas la vie en société.

Nous ne pouvons prendre pour criterium notre conception de la responsabilité et des liaisons qui nous semblent la fonder. C'est au point de vue de la conscience collective, qui juge, qu'il faut se placer : est vraie, objective, fondée, morale, pour elle, la responsabilité qui lui paraît telle.<sup>310</sup>

Ce choix en apparence objectif, dit Laurent Fedi, devient arbitraire dès lors qu'il existe plusieurs normativités concurrentes pouvant prétendre également à une légitimité psychosociale. Mais s'agit-il seulement de légitimité ou de légalité ? Est-il possible de définir plusieurs normalités (concurrentes) ? N'est-ce pas plutôt la frontière entre normalité et pathologie qui est poreuse et variable ? Il n'existe pas de normalité idéale qui serait une sorte d'« épiphanie des valeurs et des significations ». Durkheim explique que punir c'est (seulement), en face de la faute, réaffirmer la règle que la faute a niée. Si le sociologue impose un idéal qui n'existe pas, comme l'école doit le faire également, c'est parce que la société telle qu'elle existe pose problème. Et la langue aussi pose problème puisqu'elle est à la fois un système et une institution. En langue les normes sont partagées<sup>311</sup>, les fautes dans les sciences humaines sont étudiées et corrigées aussi bien par le linguiste que par le sujet parlant, tous deux peuvent reconnaître les fautes de langue, cela n'a aucun équivalent. Cette réciprocité possible dans la langue grâce à la grammaire, science normative, sur les principes desquels un accord

<sup>309</sup> Wallon, 1928 cité par Tran-Thong p.52

<sup>310</sup> Paul Fauconnet, *La Responsabilité*, Paris, Alcan, 1920, p.271, cité par Laurent Fédi p.90

<sup>311</sup> Esa Itkonen : intervention à la Biennale d'HTL, 2012

ou un réglage est possible, comment la faire fonctionner socialement ? Qu'est-ce qui peut servir de « grammaire sociale » ? Prenons l'exemple de la parenté agnatique qui fonde le droit de la famille et qui est une convention sociale puisque seule la parenté utérine est incontestable or, dit Paul Fauconnet,<sup>312</sup> *la reconnaissance d'une parenté au sens moral, juridique, et donc d'une responsabilité sociale, est majoritairement assumée aujourd'hui par les femmes*. Le déficit structurel d'éducation masculine installé dans nos sociétés entre en contradiction avec les règles symboliques et sociales sur lesquelles s'est développée la morale commune. L'autonomie et la réciprocité dans ces cas-là sont de vains mots. Il ne peut donc pas exister d'autonomie de la conscience puisque comme l'a énoncé Saussure :

La collectivité est nécessaire pour établir des valeurs dont l'unique raison d'être est dans l'usage et le consentement général ; l'individu à lui seul est incapable d'en fixer aucune.  
(CLG p.157)

Et comme le disait Durkheim, il existe une autonomie de la volonté entée sur des choix eux-mêmes résultats de déterminations sociales, culturelles et psychiques ou intellectuelles. Et il y a bien une ambiguïté de la liberté.

Mais peut-il y avoir une autonomie de la science ?

Nous nous servons de l'ouvrage déjà cité : *Le concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine* (Tran-Thong, 1974) : ouvrage de référence dans les années soixante-dix largement utilisé pour la formation « psycho-pédagogique » des enseignants du primaire. Le travail important effectué pour essayer de cerner la notion de « stade », lui donner un contenu qui en fasse un concept reconnu et donc synthétiser les différentes théories existantes nous semble emblématique de problèmes plus généraux qui se posent dans la recherche scientifique. Tran-Thong rappelait en ouverture de sa thèse que la psychologie de l'enfant est une science récente : en 1881 Preyer est le premier à avoir procédé à une observation systématique de l'enfant. Il cite ensuite les travaux de Binet et Simon (1905) qui, par l'élaboration d'une échelle métrique, sont parvenus à étalonner l'âge mental (déterminé par un certain nombre d'épreuves réussies par la majorité des enfants de l'âge chronologique correspondant) Selon lui les quatre systèmes de stades qu'il étudie (Freud, Piaget, Wallon et Gesell) ont une grande importance car ils sont à la base de diverses tentatives d'explication, notamment dans le domaine de l'éducation : *La plupart des ouvrages de synthèse ou de vulgarisation de psychologie enfantine y puisent leurs matériaux d'exposition et s'en inspirent.*<sup>313</sup> Il est donc intéressant de pointer les contradictions ou insuffisances que l'auteur a relevées dans son étude car la science n'est pas une entité inattaquable. Après avoir exposé en détail chaque théorie des stades et s'être livré à de

---

<sup>312</sup> Paul Fauconnet (1874-1938) *Les Institutions juridiques et morales*, MF 4-Z66043(42,1-3)

<sup>313</sup> Par exemple : *Le manuel d'étude du développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*, d' Edouard Pichon, 1936 (Masson éd)

Où l'on parle d' « orthopsychopédie » ou thérapeutique des troubles du développement psychique (p.340)

De « psychopédeutique » : « cette discipline nouvelle située aux triples confins de la psychologie, de la pédagogie et de la médecine s'occupe d'assurer, sans accrochage, le développement normal, en même temps qu'original, de chaque personnalité. »

*Le cours de psychologie enfantine et juvénile destiné aux EN*, Ferré, 1948, 9<sup>e</sup> édition :1962, Sudel

*Le cahier de psychologie de l'enfant*, Maurice Debesse, 1956, Bourrelier



difficiles comparaisons, le chercheur se permet deux « critiques » qui peuvent peut-être nous éclairer et qui représentent des déviations majeures des théories d'origine :

- ⇒ Première constatation : chez les scientifiques peut exister un désir de regrouper les connaissances de différentes sciences sous une seule bannière qui les engloberait et les expliquerait : ainsi l'œuvre principale de Piaget était son projet de construire une théorie de l'évolution générale des formes : Il s'agissait pour la psychologie génétique de *fournir*, dit Piaget, *une explication des opérations de l'intelligence qui soit de nature à relier les réalités biologiques et logiques selon une série continue conduisant des « formes » élémentaires de la conduite aux structures opératoires elles-mêmes*. Du point de vue épistémologique, il s'agissait de relier la série des sciences allant de la biologie, en passant par la physique, pour aboutir à la logique et aux mathématiques et c'est la psychologie génétique qui permettait de (les) joindre (...) fermant ainsi ce qu'on peut nommer : « le cercle des sciences ». Et c'est cette théorie du cercle des sciences qui a été développée dans toute son ampleur par Piaget dans les trois volumes de son *Introduction à l'épistémologie génétique*, (1950) où, dit Tran-Thong (p.353), *ses idées les plus originales et les plus personnelles trouvent leur expression la plus complète*. Cependant les trois stades principaux identifiés par Piaget sont les plus clairs et les mieux délimités : le stade sensori-moteur (0à2 ans), le stade des opérations concrètes (3à11 ans) et le stade des structures formelles (12à16 ans) ; ils permettent sans aucun doute de mieux répartir les apprentissages logiques dans le trajet scolaire mais l'intelligence rationnelle n'est pas toute l'intelligence.
- ⇒ Une seconde constatation permet à l'auteur de rapprocher Freud et Piaget dans un chapitre intitulé : « l'explication à causalité unique » (ou encore « approche abstraite unidimensionnelle ») où il entend prouver qu'à partir d'une hypothèse de recherche privilégiée les deux savants ont élargi leur champ et utiliser le développement de l'enfant comme « terrain de confirmation » de leur postulation de départ. Leurs théories respectives ont « instrumentalisé » certaines activités de l'enfant sans s'intéresser à l'ensemble de son comportement et de ses conditions d'existence, elles ont eu tendance à progresser selon une causalité unique, circulaire et fermée. Il est vrai que Freud s'est intéressé au développement de l'enfant a posteriori pour essayer de comprendre les psychopathologies adultes comme Piaget a voulu y trouver l'embryogenèse de sa perspective logico-biologique. L'enfant est ainsi envisagé en fonction de perspectives et de buts qui lui sont étrangers : l'adulte s'explique par l'enfant qu'il était et l'enfance est une reproduction du passé de l'espèce (théories de la récapitulation)

Dans l'introduction de la troisième partie de son ouvrage, l'auteur aux prises avec la notion de « stade » qu'il n'arrive pas à définir à cause, dit-il, d' *une sorte d'anarchie juvénile* mêlée à *l'hétérogénéité doctrinale* se livre à une mise au point sur ce que doivent être les connaissances issues de la recherche selon une certaine déontologie souhaitable:

Projets et méthodes sont inhérents à toute recherche scientifique qui ne peut s'effectuer sans hypothèses et sans instruments ou sans cadres de référence méthodologiques ou théoriques qui

permettent d'approcher les faits, de les observer, de les recueillir et de les interpréter.. C'est dire que projets, méthodes et cadres de référence interviennent à tous les niveaux de la recherche. Il n'y a pas d'observation pure (...) Mais ces cadres peuvent résulter d'un choix conscient plus ou moins critique (...) L'élaboration des stades, qui se situe au niveau de l'interprétation des faits, est donc déjà conditionnée au niveau de l'observation et de l'enregistrement des faits par les projets et méthodes propres à chaque auteur. (ibidem p.278)

Cette constatation l'amène à resituer chaque système dans le contexte méthodologique et théorique qui a présidé à son élaboration pour, dit-il, lever les obstacles à la comparaison. Paradoxalement il semble préférer le système de Wallon qui est « ouvert » et « multidimensionnel » mais où les stades se chevauchent et sont difficilement repérables.

Enfin au terme de sa recherche Tran-Thong consacre une partie de son ouvrage à « L'attitude philosophique » par rapport à l'étude des stades. En effet Reuchlin dans son *Histoire de la psychologie* (1957) analyse les deux principaux systèmes de stades c'est-à-dire celui de Piaget et celui de Wallon et constate que tout les oppose car le développement pour Piaget est essentiellement progressif, continu et s'effectuant par transition insensible tandis que pour Wallon il est essentiellement discontinu, marqué par des conflits, des remaniements, des crises et procédant par changements qualitatifs brusques ou mutations, il en conclut :

Nous ne nous trouvons plus en présence de deux conceptions différentes des stades de développement (...) mais bien devant deux conceptions de l'explication, ce qui entraîne le débat sur un plan beaucoup plus général.

Et ce qui entraîne notre auteur dans un développement sur « les philosophies du devenir » (p.371) et de rappeler une série d'antinomies entre le changeant et l'identique, entre l'un et le divers, entre la continuité et la discontinuité...En Occident c'est Héraclite (VI<sup>e</sup> siècle av JC) qui est considéré comme le père de la philosophie du devenir (le devenir est l'effet des contraires qui à la fois s'opposent et s'impliquent continuellement) mais ces thèses ont été « ruinées » un siècle plus tard par Parménide pour qui le devenir est impensable, on ne peut penser que ce qui est, on ne peut ni penser, ni connaître, ni exprimer ce qui n'est pas.. Selon Bréhier (1938) Aristote aboutit à *mettre fin à toutes les tentatives d'explications génétiques que nous avons vu naître dans la pensée grecque*. C'est le fixisme qui favorise la formation des catégories à travers des définitions et des classifications mais qui met un terme à la philosophie du devenir. C'est avec Hegel (1770-1831) que celle-ci va renaître, explique Tran-Thong (p.372) Ainsi le philosophe a analysé et décrit les stades de la conscience intellectuelle telle qu'elle se manifeste à travers l'histoire de la culture. Trois stades sont identifiés qui mènent de la connaissance naïve à la connaissance scientifique (la conscience sensible, la perceptive et l'explicatrice). Pour Hegel le devenir est universel parce que toute chose est en elle-même contradictoire (l'être et le néant) et l'idée de devenir est liée à l'idée de qualité. Après Hegel le devenir quitte la spéculation philosophique pour s'installer dans les sciences. Avec la théorie de l'évolution le fait du développement est généralement admis. Continuité et discontinuité sont internes au concept d'évolution. Or la psychologie de l'enfant qui s'est développée historiquement sous l'influence des idées de l'évolution n'a pas échappé aux

controverses entre continuité et discontinuité de l'évolution. Selon Tran-Thong ses limites sont liées à des manques de conceptualisation philosophique de la notion de temps :

Les philosophes ne se sont pas préoccupés du tout de l'origine de l'idée du temps, ni de sa nature en tant qu'idée, mais plutôt de la réalité à laquelle elle pouvait correspondre.<sup>314</sup>

L'auteur en conclut que la psychologie de l'enfant en posant et en tentant de résoudre le problème des stades de développement de l'enfant, rencontre ainsi des difficultés qui la dépassent mais auxquelles elle pourrait apporter des éclaircissements. Malheureusement cette petite note d'espoir est aussitôt ruinée par le compte rendu des trois symposiums qui se sont tenus à Genève en 1953, en 1955 et en 1956 dans une tentative pour harmoniser vocabulaire et notions mais qui ont abouti à une *remise en cause de l'existence elle-même des stades*. Bref comme les phonèmes, les stades n'existent peut-être pas mais ils sont néanmoins des instruments utiles (et indispensables ?) à l'analyse des processus formateurs. Les théories sont parfois « utilisées » ou « déviées » empiriquement et elles donnent lieu à d'autres découvertes qui peuvent à leur tour engendrer des théories nouvelles : comme le défendait Wallon, c'est dans un mouvement de va-et-vient incessant que doit s'effectuer l'étude de l'enfant : *Loi de médiation et loi d'alternance semblent pouvoir permettre une vue d'ensemble sur le développement psychique de l'enfant rendant compte à la fois de sa continuité et de sa discontinuité...* (p.411)

Laurent Fedi intitule son dernier chapitre : *Après Piaget : psychologues et philosophes*<sup>315</sup>. Il constate qu'à l'interface de la psychologie et de la philosophie, c'est l'universalisme éthique qui est en question. A partir de la fiction du *voile d'ignorance* tout se passe comme si une finalité communicative était présumée dans la logique interne du développement et on aboutit à *une éthique de la discussion* dans un procès de communication sans fin (une pragmatique de l'argumentation) Ce qui suppose pour Habermas : *La précompréhension existentielle des participants au sein d'un monde déjà subjectivement partagé*. Ce qui suppose résolu le problème du langage et des processus qui interviennent dans la construction des significations, ainsi que l'importance de l'affectivité et des réactivations des structures sensori-motrices dans lesquelles elle s'enracine. Il nous semble que si chaque norme doit être discutée et si le langage est secondaire alors la langue comme instance dernière, devient « fasciste » telle que Barthes l'avait qualifiée. Or si l'on reprend la conclusion de Littré<sup>316</sup> comme celles de Durkheim, de Mauss et même Saussure dans une certaine mesure puisque la langue reste un fait social collectif et externe mais elle est implantée partiellement (donc interne au psychisme de chaque individu) le sociologique et le psychologique ne sont plus des domaines séparés lorsqu'on se consacre à l'étude de la langue.

...les langues ont des événements, que ces événements en font l'histoire, et qu'ils se lient de toutes les façons au développement social, politique, littéraire des peuples.

Sylvain Auroux (1997) remarque des analogies formelles entre les sciences du langage et la morale : il note qu'une évaluation correcte des acquis de la linguistique doit passer par la prise en compte de ce

---

<sup>314</sup> Fraisse, 1957, cité par Tran-Thong p.375

<sup>315</sup> Ouvrage déjà cité

<sup>316</sup> *Histoire de la langue française* Introduction du t1,

qu'il appelle « le conservatisme épistémologique » (224) c'est-à-dire une manière de conserver le maximum d'acquis cognitifs produits par le développement historique de la connaissance tout en faisant place au maximum d'approches méthodologiques différentes. Ce conservatisme épistémologique paraît un fait fondamental en grammaire. Il souligne également (227) que la notion de règle ne peut s'appuyer que sur la compréhension *en valeur* de la norme. Le symbolique n'est qu'une forme de la réalité où s'articulent le réel et l'imaginaire.

Mais alors peut-on encore parler d'une autonomie de la langue ?

Nous repartirons de Durkheim pour envisager dans toutes ses conséquences la « conclusion-retournement » de *L'Evolution pédagogique* puis nous nous appuyerons, malgré sa diversité et sa complexité, sur la théorie de Wallon qui nous semble très importante même si elle est aujourd'hui assez délaissée parce que trop complexe peut-être ou parce que passée de mode or après guerre le psychologue a été à l'origine d'un plan très important pour l'éducation : Le Plan Langevin-Wallon qui comme le soulignait Antoine Prost (1968) est *resté la référence quasi liturgique de tous ceux qui veulent une démocratisation de l'enseignement(...)* *Le prestige presque sacré qui entoure ce plan tient sans doute à l'ampleur des espoirs qu'il fit naître, à la notoriété des personnalités qui l'élaborèrent et à l'intérêt de ses propositions.* Ce plan est donc devenu une référence symbolique intouchable quoiqu' inappliqué. Peut-on réinterroger Wallon aujourd'hui ? Et que pouvons-nous lui faire dire de nouveau ?

Durkheim tout au long de *L'Evolution pédagogique* fait preuve d'une conscience linguistique étonnante qui va l'amener à complètement changer de point de vue dans la conclusion : en effet ce livre suit un ordre à la fois chronologique ( du Moyen-âge au début du XX<sup>e</sup> pour les différentes conceptions de l'éducation) et un ordre téléologique (la civilisation avance vers le progrès en passant de la dialectique à l'humanisme puis aux sciences de la nature) mais la langue va entièrement faire l'objet de dernières pages (393 à 399) et reprendre la première place dans l'éducation de l'enfant. Ce retournement est en quelque sorte l'aboutissement de la réflexion historique menée en même temps qu'une parfaite démonstration pédagogique à laquelle nous avons participé par notre lecture et que nous résumons ci-dessous<sup>317</sup>:

---

<sup>317</sup> La conclusion commence par un éloge de la science et de la raison : « (En la science) vit une sorte de raison exemplaire qui est le modèle idéal sur lequel doivent se former nos raisons individuelles (...) (elle est) un inestimable instrument de culture logique. » (p.392)

Mais interviennent des considérations *psycholinguistiques* sur le développement de l'enfant : « Les diverses représentations que nous avons simultanément sont perdues les unes dans les autres. Elles se pénètrent si intimement qu'elles échangent leurs propriétés. Comme l'état émotif colore les idées qui nous remplissent la conscience (...) une impression varie du tout au tout suivant celle qui l'a immédiatement précédée, c'est la loi du contraste. Les images qu'un objet a pu laisser dans notre souvenir viennent se mêler à la sensation que nous avons présentement. Cette indistinction atteint son maximum d'intensité chez l'enfant qui ne distingue pas ses sensations les unes des autres. »

Ces remarques sont suivies par les idées convenues sur le langage à l'époque (cf F.Brunot) « Le langage ce sont les mots qui ont introduit la distinction dans la trame de nos représentations car le mot est discret, il a une individualité définie, des limites. Pour exprimer notre idée avec des mots, il faut la dissocier, il faut briser cette

Durkheim réaffirme la nécessité éducative : il faut former l'esprit de l'enfant c'est-à-dire lui donner sa forme normale et son attitude normale avant de le nourrir de savoirs encyclopédiques<sup>318</sup> et c'est par le développement de son langage que ce but est atteint. Il y a pour l'adulte une responsabilité éducative importante nécessitant une conscience morale exigeante : *Ce qui est la racine de la vie morale c'est le sentiment que l'homme ne s'appartient pas tout entier, l'impersonnel en nous fraye les voies à l'esprit de sacrifice et de dévouement.* (1937)

La conception durkheimienne de cet « enfant-objet d'art » mène peu à peu jusqu'à Wallon qui par sa formation de médecin neurologue a été très sensible aux difficultés inhérentes à l'éducation :

La pathologie oblige à constater la diversité des facteurs et des mécanismes d'où résultent une intelligence et une conduite normales.

Auteur d'une thèse sur *Le délire de persécution à base d'interprétation*, (1909) Henri Wallon a ensuite étudié les blessés de guerre et malades mentaux pour travailler dans le

---

nébuleuse qu'elle forme naturellement et la résoudre en ses éléments. En un sens le langage fait violence à la pensée. Il la dénature et la mutilé puisqu'il exprime en termes discontinus ce qui est continu par essence. »

Mais peu à peu l'importance de la grammaire ressurgit : « Mais comment pourrions-nous nous représenter avec quelque netteté ces nuances si complexes, si fugitives, si nous ne disposions des artifices du langage, des flexions verbales, des accords. Il y a des rapports de toute sorte, rapports variés de coordination, de dépendance, d'incidence et grammaticaux pour exprimer certaines de ces relations. »

Et la conséquence la suit : « Mais si c'est grâce au langage que la distinction et l'organisation logique se sont introduites dans l'esprit, l'étude des langues est évidemment le meilleur moyen d'habituer l'enfant à distinguer et à organiser logiquement les idées. »

Et se complète ainsi par la description du « colinguisme » mis en évidence plus tard par Renée Balibar : « C'est en faisant réfléchir sur les mots et les sens, et sur les formes grammaticales, qu'on peut le mieux exercer (l'enfant) à voir clair dans sa pensée, c'est-à-dire à en apercevoir les parties et les rapports. (...) Il n'est pas douteux que, sous ce rapport, les langues anciennes présentent des avantages particuliers (...) un stimulant exceptionnellement efficace à cette forme spéciale de réflexion (...) (L'élève) s'exerce à la distinction et prend l'habitude de la netteté. La pratique de la version et du thème, parce que les grammaires sont très différentes de la nôtre, l'oblige à une perpétuelle analyse logique ; il faut qu'il prenne conscience des rapports qui existent entre les idées, tels qu'ils s'expriment à travers les formes grammaticales. »

D'où un retour nécessaire de l'étude de la grammaire : « La culture grammaticale, bien comprise, doit reprendre un peu de la place qu'elle occupait dans nos écoles d'autrefois et qu'elle a perdue depuis. »

D'où l'importance de la rédaction et de la recherche d'un style propre pour construire son langage : « Il faudrait que, dans les premières années, la préoccupation dominante fût tout le temps de multiplier pour lui les occasions de décomposer et de recomposer sa pensée. Et c'est ainsi qu'on arriverait progressivement, sans hâte, à l'exercice de style proprement dit. Car l'exercice de style devrait être avant tout entendu (...) comme un exercice plus complexe d'analyse et de synthèse logique. S'il est nécessaire de lui donner des narrations en sa langue (...) c'est surtout parce qu'il n'y a pas de meilleure méthode pour apprendre à parler distinctement. »

<sup>318</sup> Puisque l'encyclopédisme est une des constantes qui ressort du parcours historique accompli, il faut s'y soumettre, dit Durkheim

domaine de la psychopathologie. Sa formation complémentaire de biologiste (génétique) va l'amener à s'intéresser particulièrement au développement de l'enfant<sup>319</sup>. Son étude des trois premières années du développement de l'enfant sera reprise, élargie et approfondie dans ses cours professés à la Sorbonne entre 1929 et 1931 manifestant ainsi le souci des applications pratiques de ses travaux en vue de l'éducation. En 1935 le Collège de France lui confiait un cours et créait pour lui la chaire de « Psychologie et Education de l'enfant ». Par son travail Wallon essaie de synthétiser différents courants<sup>320</sup>. C'est René Zazzo<sup>321</sup> qui fait remarquer à quel point sa pensée se situe entre celle de Freud où :

C'est la libido comme impulsion de l'espèce qui donne à l'évolution psychique de l'individu ses forces et son orientation alors que son caractère social toujours superficiel et sa conscience plus ou moins fragile lui viennent exclusivement de l'extérieur.

et celle de Durkheim où :

Au contraire le biologique est négligé : les conduites individuelles sont toutes et exclusivement de nature sociale, et si les individus d'une même société diffèrent entre eux c'est que chacun s'est approprié les « représentations collectives » par certains aspects plus ou moins riches...

A cela on peut ajouter que toute sa vie Wallon a dialogué avec Piaget pour essayer de résoudre leurs désaccords, de trouver des termes communs et qu'il a assumé une position claire de matérialiste dialectique (pour une philosophie du devenir donc<sup>322</sup>) où sa vision de « biologiste-social » (dans le biologique le social est déjà inscrit) lui fait entrevoir par le biais de l'éducation la possibilité d'une mutation qualitative de l'espèce humaine puisqu'il s'agit de prospecter les besoins éducatifs:

---

<sup>319</sup> Maurice Debesse in *Vers l'Education nouvelle*, fait remarquer à quel point son œuvre s'envisage sous l'angle génétique jusqu'à « la nécessité pédagogique d'une éducation du caractère » :

*Les Origines du caractère chez l'enfant*, 1934, 1948

*L'Evolution psychologique de l'enfant*, 1941, 1947

*Les Origines de la pensée chez l'enfant*, 1947

<sup>320</sup> Lui-même dans sa très riche leçon d'ouverture au Collège de France (*Enfance* n°2-3, 1959, p.195-202 sur Persée) se replace dans la lignée des psychologues : Ribot, Janet, Piéron et s'il ne cite ni Durkheim, ni Freud il insiste sur l'importance du milieu :

« Mais il n'est pas moins vrai que chaque milieu modifie momentanément (le comportement de l'enfant) Son attitude devient complémentaire des attitudes prises autour de lui (...) l'existence du groupe et ses exigences ne s'en imposent pas moins à la conduite de (l'enfant) » p.201

Et il souligne également l'importance de la petite enfance :

« Jusqu'à ces derniers temps le tort de l'éducation, dans nos sociétés modernes, était de trop méconnaître les premières étapes (...) il faut donner à l'examen dont l'enfant est l'objet une nouvelle dimension où soient mis en évidence l'échelonnement des conditions et des motifs qui, dans le présent et du fond de son passé, exercent leur poussée sur sa conduite. » p .198, p.201

« Cette liaison nécessaire des points de vue, je voudrais pouvoir la réaliser. » p.202

<sup>321</sup> « Vers l'Education nouvelle » ibidem

<sup>322</sup> *Enfance* n°1-2, 1963 article « Esprit critique et esprit scientifique, agnosticisme » où il prend position contre Comte, nous semble-t-il, et pour Hegel « L'humanité domine l'individu, mais par son histoire et non comme essence collective ou individuelle (...)Et pourtant Comte limite la science à la connaissance des relations qui existent entre les données de l'expérience(...)Ayant ramené la science à n'être qu'un être formel de relations il a comme tout autre, éprouvé le vide qui en résulterait pour l'homme (...)Le pouvoir de résistance de la science a été miné du fait qu'elle se considère comme étrangère aux intérêts les plus intimes de l'homme (...)Le but est toujours de soustraire à la critique le principe qui autorisera les violations ou les violences nécessaires. »

Mais à l'origine de l'espèce humaine il y a peut-être un accident de croissance, une mutation dont les causes appartiennent à l'histogénèse, et qui a eu les civilisations pour conséquences. Ainsi l'évolution n'est pas un système clos où les mêmes facteurs réagiraient perpétuellement entre eux.<sup>323</sup>

Nous n'avons pas la place ici de développer la pensée de Wallon reconnue complexe et d'un accès difficile mais nous voudrions néanmoins y relever quelques points importants pour notre réflexion sur la langue et le langage. Si Wallon a affirmé très clairement l'importance du langage et fait de la représentation la condition nécessaire au passage des stades affectifs et sensori-moteurs aux stades de la pensée abstraite il n'a pas, à notre connaissance, écrit spécialement sur le langage ni fait d'études systématiques comme il l'a fait pour les dessins d'enfant<sup>324</sup>. Nous allons néanmoins essayer de regrouper diverses remarques significatives de sa conception du langage :

Tout d'abord Wallon affirme son souci d'étudier l'enfant par lui-même et pour lui-même sans le couper de son milieu et sans fragmenter les choses car tout se tient dans le développement de l'enfant (le physiologique, l'émotif, le psychique et l'intellectuel) Les différents stades se présentent comme des remaniements dans des ensembles naturels où c'est l'ensemble qui est déterminant et l'étude des niveaux d'activité apparaît comme un guide rendant possible le passage de stade en stade jusqu'au « normatif » et parfois jusqu'aux plus élevés.<sup>325</sup> Le développement exige un long effort de différenciation pour « détacher » l'individu de sa dépendance affective et émotive de laquelle il ne se départit jamais complètement car ses conceptions, élaborées sous l'influence des travaux de Charlotte Bühler, montrent que les émotions sont une formation d'origine posturale et qu'elles ont pour étoffe le tonus musculaire<sup>326</sup> et donc que l'expression émotive constitue un pré-langage avant le langage véritable. On peut aller jusqu'à dire que pour lui les émotions compenseraient en quelque sorte le manque de développement intellectuel :

Base de la vie psychique, origine de l'affectivité et du caractère, les émotions seront au cours du développement, progressivement réduites par les activités psychiques supérieures, perceptives et intellectuelles(...) Mais, par la relative autonomie de leur centre, elles restent un composant permanent de la vie psychique et peuvent parfois y reprendre la place prépondérante qu'elles avaient occupées autrefois.. (T-T, p.142)

Dans l'évolution de l'enfant, c'est à cette osmose affective initiale, à ce modelage social précoce des sensibilités intimes organiques, que remontent les origines du caractère (accord avec le Freudisme d'une certaine façon). On doit à Wallon les termes nouveaux

---

<sup>323</sup> « De l'Acte à la pensée », 1942, cité par G.Mialaret, 1964 *ibidem*

<sup>324</sup> *Enfance* n°3, 1958 (p.177-211) « Le Dessin du personnage par l'enfant. Ses étapes et ses mutations » Henri Wallon et Liliane Lurçat, « Ce que le dessin des personnages met en évidence c'est bien une série de types qui répond à des étapes. Mais ces étapes n'offrent pas chez chaque enfant une succession régulière (...) et elles exigent des ajustements progressifs. » Il nous semble que le même genre de constat pourrait se faire au Collège sur les écrits des enfants.

<sup>325</sup> Rappel : les stades walloniens ne sont pas aussi délimités que ceux de Piaget néanmoins Tran-Thong en cite six (p.149) qui sont : le stade d'impulsivité motrice, le stade émotionnel, le stade sensori-moteur et projectif, le stade du personnalisme, le stade catégoriel et le stade de la puberté et de l'adolescence.

<sup>326</sup> Voir p.140 du T-T les cinq syndrômes de déficience mis en évidence

d' espace postural ou extéroceptif, d'espace affectif ou intéroceptif et d'espace mental ou abstrait».

Le passage le plus important et le plus délicat pour l'enfant est celui qui mène de l'intelligence pratique et sensori-motrice à l'intelligence discursive et abstraite. Il se fait progressivement sous l'installation des représentations nécessaires au développement du langage et à son enrichissement:

Entre 5 et 11 ans les progrès que doit réaliser la pensée de l'enfant c'est en quelque sorte de se différencier en plans distincts, au travers desquels puissent s'effectuer toutes les dissociations qui s'imposent entre l'expérience concrète et tels ou tels systèmes de représentations et de symboles que la connaissance y superpose.<sup>327</sup>

L'espace, le temps, les symboles et les représentations : l'enfant doit quitter un état d'indifférenciation avec son milieu et de pensée syncrétique pour parvenir à des distinctions de plus en plus nettes et c'est grâce aux représentations qu'il réussira à mettre une distance entre lui et son environnement :

Au-dessus des représentations en rapport immédiat avec les situations ou objets actuels que suscite la sensation, se développent celles qui dépassent l'instant présent ou le domaine de la pure sensibilité et pour lesquelles devient nécessaire le support du langage ou celui du symbolisme scientifique.

Ce passage crucial donc, se fait en plusieurs temps : d'abord l'enfant emmagasine des images mentales qui sont des premières représentations et qui appartiennent à son espace puis par les vertus de l'imitation et de l'expérience qu'elle suscite il peut discriminer ces premières représentations pour les affiner car il existe un rapport fonctionnel et dialectique entre imitation et représentation où se jouent les relations entre espace moteur et espace mental dans une intégration mutuelle. Wallon reprend la notion de *sensibilité épicrotique* emprunté au neurobiologiste Head.

Mais c'est véritablement « la représentation de la représentation » que constitue l'acquisition du langage qui est l'étape décisive car par des substitutions d'images ou de points de vue elle suppose le pouvoir d'évoluer au-dessus du présent sensori-moteur par l'aptitude symbolique<sup>328</sup> :

L'aptitude à la représentation est donc aussi l'aptitude au langage. L'espace mental est aussi nécessaire à la distribution des parties du discours dans leur ordre de succession qu'à la mise en relations et en séries des images et des symboles indispensables au jeu normal des représentations et de la pensée. La distribution dans le temps de ce qui se présente d'abord comme simple intuition momentanée de la conscience est sans doute l'opération la plus critique du langage et de la pensée discursive. (T-T, p.175)

---

<sup>327</sup> « Les Origines du caractère » cité dans *Vers l'Education nouvelle* n° hors série d'Hommage à H.Wallon 1964

<sup>328</sup> Assez compliquée à comprendre dans son développement (voir T-T p.175) « L'aptitude symbolique qui est la capacité de dédoublement, (*de trouver à un objet sa représentation et à sa représentation un signe*) est en même temps une intuition spatiale, un pouvoir de distribution dans l'espace, qui est en même temps une distribution dans le temps. Cette intuition n'est pas perceptive, elle est mentale, elle élabore symboliquement l'espace. Elle est sous-jacente au langage. »



Mais c'est aussi l'opération la plus nécessaire politiquement parlant car en 1937 lors de sa leçon inaugurale on peut dire que Wallon a une préscience des catastrophes historiques à venir et que pour lui l'éducation bien menée, c'est-à-dire celle qui respecte la succession des âges et les différentes aptitudes afférentes à chaque stade est la seule méthode qui permette de pouvoir gagner un peu la fameuse autonomie espérée par l'orientation vers le développement de l'analyse intellectuelle:

Par conséquent les procédés d'éducation qui tendent à submerger l'activité intellectuelle(...) sous des élans de passion et de volonté collective, dont la force tient au caractère contagieux des démonstrations émotives, à l'abolition de l'autocritique individuelle, à l'entraînement grégaire, ramènent l'homme vers des stades qu'il avait dépassés (...) Certains régimes politiques ont récemment substitué une erreur de but infiniment plus grave pour l'intégrité de l'individu, en dénonçant les méfaits de l'intelligence et en affirmant la nécessité de la subordonner à ce qu'il y a de plus primitif. Ils en appellent à l'homme originel et, faisant passer au premier plan ce qu'il y a de biologique en lui, « le sang, la race, » ils y rattachent par une extravagante confusion, des systèmes déterminés de pensées, qui prennent ainsi une sorte de fatalité et ne sauraient plus être discutés. » p.198

Les désaccords existants entre Piaget et Wallon peuvent être révélateurs pour la réflexion. L'étude du langage est conçue par Piaget comme une *introduction à l'étude de la logique enfantine* c'est-à-dire à la fonction d'instrument de communication avec les autres or Piaget découvre un fort pourcentage de monologues qu'il qualifie de « langage égocentrique » c'est-à-dire non-communicé et non-socialisé qui relève d'une pensée « a-logique ». Pour Wallon on ne peut pas parler « d'égocentrisme » puisque l'enfant a du mal à se différencier d'avec son entourage, la socialisation commence très tôt et si les échanges ne procèdent pas selon la logique de l'adulte ils existent quand même, enfin les nombreux monologues manifestent le besoin de s'assurer d'abord un langage d'expression, étape nécessaire entre le langage intérieur et la communication. Le langage d'abord global et multifonctionnel ne se différencie que peu à peu. C'est par le langage discursif et l'acquisition des catégories que la pensée de l'enfant peut rejoindre pour l'essentiel celle de l'adulte. Pour Wallon entre la pensée de l'enfant et celle de l'adulte il n'y a pas de différence de contenu et les relations peuvent s'établir. L'enfant adopte d'emblée le langage et les modes de pensée du milieu adulte auquel il appartient. Si sa pensée diffère de celle de l'adulte, c'est que des aptitudes que possède ce dernier lui font encore défaut. Mais l'adulte aussi a ses « ultra-mondes » qu'il ne peut pas expliquer donc entre les deux une communication peut s'établir.

C'est donc une mutation qu'opère la définition catégorielle et qui confère à la pensée son caractère normatif et sa déductivité et définit en même temps son rapport avec l'expérience.

L'aptitude symbolique à la représentation ne peut s'accroître et se diversifier que dans les relations avec d'autres personnes. La sociabilité se développe grâce au langage et réciproquement. D'effet le langage devient vite moteur et la parole est un facteur décisif dans le développement psychique de l'enfant. Elle ajoute au premier univers un au-delà qui permet une autre exploration du monde. Mais il existe déjà une sorte de sociabilité intrinsèque qui,

avec la forme primitive et larvaire du *socius* de Pierre Janet<sup>329</sup>, constitue le partenaire perpétuel du moi dans la vie psychique. Ce dédoublement constitutif doit progressivement devenir une vraie sociabilité car c'est l'expérience du partenaire qui fait reconnaître à l'enfant sa propre altérité et lui permet de se constituer en personne. Le langage est bien une relation sociale où entrent en jeu l'intelligence et l'affectivité du sujet et où le psychisme intervient comme un médiateur. Pour l'enfant l'acquisition des subtilités du langage ne se fait pas sans difficultés et aux différents stades semblent correspondre les capacités successives de l'enfant d'utiliser des substantifs, des verbes, des prépositions et des adjectifs. Le langage est bien lié à l'espace mental et social de la personne

L'état larvaire, chez l'enfant, des relations à mettre entre les choses et entre les pensées peut se mesurer à la pauvreté et à l'inexactitude des prépositions et des conjonctions qu'il utilise.<sup>330</sup>

Enfin les catégories sont des substituts de la réalité mais ils n'épuisent jamais la réalité. Ils sont relatifs et provisoires mais en tant que substitut ils peuvent être pris pour définitifs, pour de l'absolu ou de l'a priori. Mais, dit Wallon,

L'histoire de la pensée montre que jamais encore ils n'ont exprimé la réalité dans sa totalité, et ce reste qui est laissé s'oppose un jour à l'extension indéfinie de leurs conséquences. Leur refonte s'impose alors.<sup>331</sup>

Ainsi pour Wallon, le savoir logique, basé sur les représentations et les catégories qui en découlent, peut changer, tout n'est pas à tout jamais fixé dans un système symbolique indépassable. La linguistique reste une source de réflexions pour des problèmes insolubles comme ceux des rapports entre Langue et pensée ou encore les rapports entre le social et l'individuel. Néanmoins deux principes peuvent être dégagés de cette étude :

⇒ Premier principe : il vaut mieux conclure que la langue ne saurait déterminer complètement la pensée individuelle car l'activité linguistique du sujet parlant se laisse malaisément décrire dans le cadre de la dichotomie saussurienne fixée par la postérité : celle de la Langue, fait social et de la parole, fait individuel ; quelles que soient les théories de la créativité postulées. La parole comme l'a montré Bally est une instance difficile à dissocier de la langue et le sujet parlant n'est pas un sujet pur mais un être vivant dans un monde culturel.<sup>332</sup> La notion *d'attitude catégorielle* nécessaire

---

<sup>329</sup> Signalons que dans *La Prose du monde*, inachevée mais éditée par C.Lefort en 1969 M.Merleau-Ponty reprend les références à H Wallon et P Janet pour prolonger sa réflexion et il écrit : « Il n'y a de parole (et finalement de personnalité) que pour un 'je' qui porte en lui ce germe de dépersonnalisation. »

<sup>330</sup> « Les Origines de la pensée » T1 p.289 cité dans *Vers L'Education nouvelle*, 1964, article d'Andrea Jadouille

<sup>331</sup> Wallon, 1945 cité par T-T, p.203

<sup>332</sup> Jean-Claude Pariente, introduction à *l'Essai sur le langage*, Minuit, 1969, n° spécial du *Journal de psychologie* de Pierre Janet et Georges Dumas, 1933 : « En rassemblant des textes rédigés dans des perspectives très diverses, les responsables de la revue (...) ont fait apparaître des lignes de forces et des zones de clivage qui ont aidé sans aucun doute les chercheurs à prendre conscience de tout ce qui pouvait les unir, à mettre en évidence les orientations les plus neuves, à se fortifier réciproquement en constatant la présence de convergences peut-être inattendues entre des travaux accomplis dans des domaines qui s'ignoraient les uns les

à la pensée met en cause la relation du sujet à l'univers puisqu'on établit les symptômes de la folie chez un malade à partir de la perte de contrôle de son comportement catégoriel. Cependant l'écriture, qui n'est pas la langue, permet une certaine autonomisation de la pensée.

⇒ Second principe : il vaut mieux également, du moins pour l'éducation et donc pour l'enseignement, maintenir une conception globale et synthétique du langage pour assurer pleinement son caractère formateur : en effet c'est le langage qui permet à l'individu de devenir un sujet par la production de l'unité synthétique de *l'aperception* (Bühler, Merleau-Ponty) Ainsi que Saussure l'a formulée (CLG p.140) :

La linguistique synchronique s'occupera des rapports logiques et psychologiques reliant des termes coexistants et formant système, tels qu'ils sont aperçus par la même conscience collective.

C'est donc partir de la norme telle qu'elle est parlée ou écrite car il n'existe aucun point de départ ou point de vue qui ne soit déjà grammatical : la régularité « grammaticale » modèle la vie entière. Comme le disait Gramsci on apprend la signification de « l'accord » en apprenant à suivre une règle. Celui qui veut comprendre ce que signifie « suivre une règle » doit déjà être capable de suivre une règle. La norme fait partie du trousseau ontologique de l'animal humain. Où l'on voit que les rapports de la morale et du langage sont étroitement imbriqués. Nous prendrons deux exemples<sup>333</sup>. Ainsi dans la thèse bien connue et formulée comme suit :

L'émergence de la pensée symbolique devait exiger que les femmes, comme les paroles, fussent des choses qui s'échangent.

Lévi-Strauss se pose lui-même ici en observateur neutre capable d'induire rétrospectivement de la culture des structures prétendument universelles. Mais le « devait » modalise son discours selon sa volonté ; il fait l'hypothèse d'une nécessité historique écrite dans une sorte de « récit injonctif ». De même Freud avoue sa confusion sur ce qu'est précisément une disposition masculine ou féminine lorsqu'il s'arrête au milieu d'une phrase sur un tiret et écrit : « - en quoi qu'elles puissent consister. » Quelles sont donc ces prédispositions primaires sur lesquelles Freud semble lui-même buter ? C'est bien la forme de la langue qui donne à voir et à penser. En ce qui concerne la grammaire, on pourrait prendre pour exemple et pour conclusion une thèse récente<sup>334</sup> qui étudie sur le long terme et dans ses divers essais le changement progressif d'analyse intervenu à l'intérieur de la proposition. C'est un travail qui :

tend à montrer que l'invention de la catégorie fonctionnelle de « complément » passe par la déconstruction du modèle propositionnel logique formulé par la grammaire générale

---

autres ou du moins n'avaient pas coutume d'être aussi énergiquement rapprochés (...) comme une étape au cours de laquelle la science interrompt sa démarche pour faire le point et repartir de l'avant. »

<sup>333</sup> *Philosophie-magazine* n°90, supplément, « Judith Butler et le genre », 11, 12, 13

<sup>334</sup> Bérengère Bouard *Structure de la proposition et construction verbale : régime, complément et transitivité dans les grammaires françaises 1651-1863*. sous la dir de S.Auroux (Paris 7) déc 2007

(...)L'abandon du modèle de la grammaire générale s'explique par l'évolution des concepts permettant de penser et de décrire la dépendance syntaxique (...)Les grammairiens du français présentent une définition fonctionnelle du complément lorsque la proposition est conçue et décrite comme une structure verbo-centrée, dans laquelle le verbe est un noyau de transitivité. (introduction)

«La seconde chose à préciser est que la notion de transitivité est encore sujette à discussion aujourd'hui, elle reste difficile à définir et à modéliser. (conclusion)

L'adoption de la notion de complément tout au long du XIXe siècle au détriment de la notion d'attribut (ou de prédicat) et donc au détriment de la conception classique et logique de la phrase issue de Port Royal<sup>335</sup> aurait changé imperceptiblement mais définitivement notre façon d'envisager la grammaire et donc par conséquent le langage. Il serait devenu presque impossible de pratiquer l'analyse logique de la phrase simple ou complexe au Collège, on se contenterait d'ailleurs de plus en plus de phrases basiques quand ce n'est pas de phrases nominales. Il nous semble que les penseurs que nous avons convoqués : Emile Durkheim et Paul Lapie, Emile Benveniste et Ferdinand de Saussure, Jean-Paul Sartre et Maurice Merleau-Ponty, Jean Piaget et Henry Wallon, pour ne citer que les principaux, se servent tous de la phrase dans le sens de la GGR :

*La proposition est l'énonciation d'un jugement* qui fait suite aux trois opérations de l'esprit : « concevoir, juger, raisonner » auxquelles on peut ajouter une quatrième : « ordonner »

Pourquoi l'école devrait-elle renoncer à cet enseignement fondamental de la logique et de la langue ? On parle à propos de la grammaire scolaire<sup>336</sup> de *survivance aveugle*, de *vacuité des contenus*, de *dérive considérable de contenu* et même de reprises effectuées *pieusement* : c'est donc tout un vocabulaire péjoratif et quelque peu condescendant qui est utilisé pour décrire les orientations de la grammaire scolaire mais si cette « conservation » des contenus de la GGR a eu lieu c'est qu'elle était nécessaire pour pouvoir continuer à enseigner la langue. Michel Foucault<sup>337</sup> fait trois remarques importantes :

⇒ « Et après tout, entre les dernières grammaires « philosophiques » « générales » ou « raisonnées » et le Cours de Saussure, il s'est écoulé moins d'un siècle ; ici et là, même référence, explicite ou non, à une théorie des signes dont l'analyse de la langue ne serait qu'un cas particulier et singulièrement complexe (...)même privilège accordé à l'organisation

---

<sup>335</sup> Dans un mémento de poche pour le CEP, Larousse du début du XXe, on trouve toujours l'analyse de la GGR :

« La proposition est l'énonciation d'un jugement. Toute proposition se compose essentiellement de trois termes : sujet, verbe, attribut. » p. 37

« analyse signifie décomposition. Analyser une phrase, c'est étudier :

- 1) La nature des mots dont elle se compose et la fonction de chacun d'eux ;
- 2) Le rapport qui existe entre les pensées dont l'enchaînement forme le tissu du discours.

De là deux sortes d'analyses : l'analyse grammaticale et l'analyse logique.

On nomme idée la représentation, l'image de quelque chose dans l'esprit.

On nomme jugement le résultat de la réflexion appliquée au rapprochement, à la comparaison des idées. (p.65)

<sup>336</sup> Article de S.Karabétian « La persistance des modèles anciens dans la grammaire scolaire entre 1850 et 1948 » *HEL*, T20, 2, 1998

<sup>337</sup> Introduction à la republication Paulet de la GGR, 1969

actuelle d'une langue (...) même volonté d'analyser la grammaire (...) comme un système à l'intérieur duquel il faudrait pouvoir trouver la raison de tous les faits. »

- ⇒ « Il s'agit en fait de deux configurations épistémologiques différentes (...) Cependant le fait qu'à travers tant de différences certaines similitudes semblent se dessiner (...) comment se fait-il qu' (...) un tel ensemble d'analogies puisse apparaître aujourd'hui ? »
- ⇒ « La Grammaire Générale et raisonnée, qui fut publiée en 1660, faisait partie de toute une entreprise pédagogique à laquelle s'étaient voués depuis près d'une vingtaine d'années les éducateurs de Port Royal. »

La proximité des deux ouvrages sur le long terme des savoirs, les analogies évidentes et la visée pédagogique certaine pour la GGR, ces faits expliquent peut-être la persistance de son maintien et évite de postuler le caractère « obtus » de nombreuses générations d'enseignants de français. Il faut plutôt penser qu'une connaissance diffuse des difficultés de la pratique du métier s'est mystérieusement transmise dans le sens où, par exemple, Gramsci l'explique :

(...) le « certain » d'une culture avancée, devient « vrai » dans les cadres d'une culture fossilisée et anachronique, il n'y a pas d'unité entre la culture et la vie, et c'est pourquoi il n'y a pas d'unité entre l'instruction et l'éducation. C'est pourquoi l'on peut dire que le rapport instruction-éducation ne peut, à l'école, être représenté que par le travail vivant du maître, dans la mesure où le maître est conscient des conflits qui opposent le type de société et de culture qu'il représente et le type de société et de culture représenté par les élèves. (Q12, §2)

Ainsi pour dégager le sens général d'une phrase (ou d'une proposition) il faut bien réduire l'analyse grammaticale qui consiste en la description de chaque composant (nature et fonction) en une analyse logique à deux composants : de quoi parle-t-on c'est-à-dire quel est le sujet ? et qu'en dit-on c'est-à-dire quel est le prédicat ? Il faut bien faire sentir les rapports d'égalité ou d'identité et les rapports de dépendance ou de subordination. La syntaxe de rection demande la distinction entre détermination, dépendance et explication. Où se situe exactement le rôle du complément ? Est-ce une simple dépendance qui permet de discerner les règles d'accord (reste du couple convenance-régime) ou est-ce plutôt un élément déterminant pour le sens (comme le sont les incises relatives déterminatives) ? Lorsque la notion de « complément » ne fonctionne pas de manière satisfaisante, l'école se donne le droit d'opérer un retour en arrière pour dégager le sens. Qu'à partir de Beauzée<sup>338</sup>, Noël et Chapsal aient grammaticalisé la proposition logique qui est devenue peu à peu « la phrase simple » a permis de continuer l'analyse logique de la phrase même si le fait de distinguer trois éléments essentiels au lieu de deux brouille un peu la logique. Au point où nous sommes arrivée, notre réflexion prend la forme d'un petit récit qui serait le suivant :

« A partir d'une conception cartésienne de la langue, Durkheim (et les durkheimiens) ont construit une doxa politique socio-centrée dont on a pu ensuite mesurer les profonds effets dans l'enseignement : œuvre de Paul Lapie, succès des EPS, unité sociale rêvée. Cette sociologie éducative

---

<sup>338</sup> « La matière grammaticale de la proposition, c'est la totalité des parties intégrantes dont elle peut être composée, et que l'analyse réduit à deux, savoir le Sujet et l'attribut. » (Beauzée : article « proposition » dans l'Encyclopédie méthodique.

« La proposition, considérée grammaticalement, a autant de parties qu'elle a de mots. Considérée logiquement elle n'en contient que trois : le sujet, le verbe et l'attribut. » (Noël et Chapsal, 1823)

a permis entre autres le développement de l'écriture d'un français simple et commun (enté sur un respect scrupuleux de l'orthographe grammaticale) mais ce français élémentaire a fait -à terme- disparaître l'idée de littérature « transcendante » ou « sacrée » au profit de l'idée d'un travail artisanal sur la langue. De cette évolution provient la crise de la littérature décrite par J.P Sartre. (1947)

Mais puisque toute relation humaine (ou éducative) doit être fondée sur une conscience morale individuelle elle-même en rapport par l'énonciation avec l'existence d'une conscience collective au sens durkheimien (ou d'une Langue infrastructurelle au sens saussurien) qui permette de justifier le langage utilisé, la synthèse proposée par Emile Benveniste entre Meillet et Saussure a permis de constater dans l'enseignement, et ce malgré les tentatives répétées de modernisation, la persistance des modèles anciens de la grammaire scolaire dont l'idée principale (et vitale pour la démocratie) est de maintenir à tout prix l'étude des termes essentiels de la proposition issue de Port Royal <sup>339</sup> et donc de mettre en œuvre l'effet (idéologique) élémentaire : celui d'être un sujet auteur et responsable de ses actes et de ses paroles. »

Nous allons maintenant avoir recours à l'histoire pour examiner de manière plus approfondie les conditions intellectuelles et matérielles ayant permis la construction de cette doxa socio-centrée qui a fait le succès de « la laïque » comme l'avait nommée Jean Jaurès.

---

<sup>339</sup> Etienne Stephane Karabétian « La Persistance des modèles anciens dans la grammaire scolaire entre 1850 et 1948 » in *HEL*, T 20, 2, 1998, p143-165 : « Dans cette étude à vocation essentiellement descriptive, on fait l'hypothèse que l'évolution des grammaires scolaires est lente et que les innovations ne proviennent que très peu de modèles théoriques (ou didactiques) Il ne s'agit (...)que d'une adaptation et d'une simplification de notions et concepts provenant des grammaires générales des XVIIe et XVIIIe siècles. La persistance de ces traces est forte et la transposition déformante est lente et tenace. »

## CHAPITRE CINQ : CONSTRUIRE UNE DOXA SOCIO-CENTREE

(1880-1914)

### *Des intellectuels bâtisseurs de l'école républicaine*

#### Mais pourquoi partir de Durkheim ?

Il nous semble être un représentant exemplaire qui, par son œuvre et ses activités, se trouve à l'origine d'un double mouvement de modernisation et de démocratisation de la pensée : mouvement arrêté par les circonstances historiques plutôt que dépassé dans ses applications intellectuelles. Cette pensée s'élabore à partir d'une réflexion d'abord historique sur ce qu'est l'enseignement mais aussi sur un souci social et collectif plus que psychologique et individuel, ce qui offre par rapport à notre présent un tout autre point de vue. Il nous fournit un point de rebond en même temps que le cadre historique de notre travail et nous allons essayer de démontrer l'étendue des implications de sa pensée.

Durkheim (1858-1917) dont les dates épousent bien ce qu'on appelle la « première » IIIe République a fait l'objet d'une importante biographie intellectuelle<sup>340</sup> qui l'inscrit dans l'Histoire des idées et met à jour l'influence considérable qu'il a eu sur toute une génération de penseurs et au-delà puisqu'on parle encore des « Durkheimiens » comme d'une sorte d'armée intellectuelle en partie décimée par la grande guerre pour, dit-on, ses meilleurs

---

<sup>340</sup> Marcel Fournier, 2007 : *Emile Durkheim* (désormais MF, 2007) biographie dont s'est inspiré, entre autres documents de l'Atelier de l'historien, Vincent Duclert pour le tome d'Histoire de France intitulé *La République imaginée*, Belin 2010

éléments mais restée influente dans l'Institution universitaire jusqu'en 1955<sup>341</sup>. Il est bien le fondateur d'une école de pensée dont les idées se sont « métabolisées » dans la société française durant tout le XXe siècle. Certes le sociologue n'est pas linguiste (il avait souhaité que son fils le fût) mais nous avons montré que le livre consacré à l'histoire de l'enseignement : *l'Evolution pédagogique en France* (publié en 1938 par Maurice Halbwachs) se terminait sur des pages (394-399) entièrement consacrées au langage et à l'apprentissage de la langue donc à un souci nouveau de linguistique de l'acquisition ou de l'apprentissage pour une prise en compte du résultat concret d'une éducation permettant l'évaluation d'un système d'enseignement par la densité des relations sociales et la qualité des sujets-parlants:

« (...) entre la pensée spontanée, à l'état de nature, et la pensée logique, réfléchie, maîtresse et consciente d'elle-même, il y a donc un abîme. Comment l'homme l'a-t-il franchi ? C'est principalement grâce au langage. » (p.394)

Le parallélisme entre linguistique et pédagogie sera repris en 1968, notamment par Jean Dubois et Joseph Sumpf qui, après avoir constaté quelques similitudes entre discours polémique et discours didactique<sup>342</sup>, consacreront un article<sup>343</sup> à ce rapport problématique toujours actuel sur une grande amplitude temporelle. C'est par le biais de l'enseignement de la « pédagogie » conçue comme une histoire des théories éducatives en rapport avec les émergences sociales et culturelles de chaque époque que Durkheim a été reconnu dans l'Institution universitaire et qu'il a pu instaurer un premier cours de sociologie d'abord à l'Université de Bordeaux puis à la Sorbonne où il prend la succession de Ferdinand Buisson en 1906 pour une chaire de « Science de l'éducation » au singulier : chaire qui disparaîtra en même temps que lui en 1917. Toute la pensée de Durkheim s'écrit donc avant la première guerre mondiale et de son vivant ne sont publiés que quatre livres :

1893 « De la Division du travail social »

1895 « Les Règles de la méthode en sociologie »

1897 « Le Suicide »

1912 « Les Formes élémentaires de la vie religieuse »

Toutes les autres publications seront posthumes : récupération de ses nombreux cours, recueils d'articles agencés et préfacés à chaque fois par des noms nouveaux qui cherchent à

---

<sup>341</sup> Date à laquelle le dernier collaborateur direct de Durkheim, Georges Davy, nommé à la Sorbonne en 1944, a pris sa retraite. : « 1955 marque le terme ultime de l'emprise durkheimienne sur l'enseignement universitaire de la sociologie et le moment où une nouvelle génération s'établit véritablement puisque Raymond Aron lui succède tandis que Jean Stoetzel est nommé sur une chaire nouvellement créée de psychologie sociale. » écrit Philippe Besnard dans l'article de *l'Encyclopédie Universalis* consacré à Durkheim

<sup>342</sup> « Linguistique et révolution », J.Dubois et J.Sumpf, in *Communications* volume 12, 1968

<sup>343</sup> « Linguistique et pédagogie » n°5, 1970, *Langue française* « ...existe-t-il une linguistique de l'éducation ? (...) comme il existe une psychologie de l'éducation (dite « pédagogie ») (...)mais n'oublions pas que l'éducation est aussi un discours, une diachronie d'énoncés ; qui plus est, l'objet de ce discours est pour l'enseignant de français sa langue maternelle (...) La description scientifique et la description pédagogique de la langue ne sont-elles pas totalement différentes ? L'ambiguïté de la seconde ne contredit-elle pas l'effort de désambiguïsation de la première ? »



percer l'éclat d'une pensée mais posent des problèmes de chronologie et de scientificité pour les différentes éditions<sup>344</sup>. Ce désordre chronologique et génétique peut engendrer des désaccords dans les interprétations dont une œuvre est l'objet ainsi les anglo-saxons estiment que la pensée de Durkheim est restée en France sous-estimée et incomprise<sup>345</sup>. Cependant les 12 volumes de la première série de *l'Année sociologique* (1898-1913) publiés de son vivant sont autant de pierres fondatrices de ce qui fut assez vite appelé « L'école française de sociologie » et dont il faut reconnaître le grand impact sur les sciences sociales<sup>346</sup>. Le titre avait été choisi en réponse à *l'Année psychologique* (1895) dirigée par Antoine Binet et publiée par son laboratoire de psychologie physiologique. Le principe d'une revue présentant annuellement les principales productions d'un secteur du savoir était alors en vogue mais on peut déjà discerner dans ces deux revues deux approches différentes de l'être humain pris entre socialisation et individualisation, autrement dit entre sociologie et psychologie : deux disciplines émergentes qui se disputent la prépondérance dans le champ des sciences humaines ; la pédagogie (ou science de l'éducation) ayant pu apparaître un temps comme un moyen de synthèse et de résolution de cette contradiction.

Si le célèbre linguiste Antoine Meillet a collaboré à *L'Année sociologique*, s'il y a publié un mémoire célèbre, et si on le considère parfois comme le « père » de la sociolinguistique, il ne peut être considéré comme un disciple de Durkheim. Ce dernier par nombre de ses formulations que ce soient l'idée de *conscience collective* ou la vision de la pensée comme *une nébuleuse* nous semble proche du CLG de Saussure et d'une certaine conception « structuraliste » du social. Mais si Saussure déclare sans aucune précision que la langue est de part en part un fait social c'est à la psychologie qu'il confie le soin de développer la sémiologie, nouvelle science des signes :

On peut donc concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ; elle formerait une partie de la psychologie sociale et par conséquent de la psychologie générale (...) C'est au psychologue de déterminer la place exacte de la sémiologie. (CLG, 33)

Cependant Claude Lévi-Strauss dans *Anthropologie structurale* (1958) semble reconnaître Durkheim comme maître, lui rendre hommage en dédicace<sup>347</sup> et réinterroger sa pensée tout

<sup>344</sup> « De la datation des cours pédagogiques de Durkheim à la recherche du thème dominant de son œuvre. » Philippe Besnard in *Durkheim sociologue de l'éducation*, L'Harmattan, 1992

<sup>345</sup> « His thought has been, and continues to be simplified and misunderstood. » in Internet Encyclopedia of philosophy, Paul Carls, USA

<sup>346</sup> « Nevertheless, his ideas had, and continue to have, a strong impact in the social sciences (...) Members of his research group such as Marcel Mauss, Paul Fauconnet, Célestin Bouglé and Lucien Lévy-Bruhl and later thinkers, such as Maurice Halbwachs, Talcott Parsons, Alfred Radcliffe-Brown and Claude Lévi-Strauss, were all strongly influenced by him. Philosophers such as Henri Bergson and Emmanuel Levinas acknowledge the influence of Durkheim's ideas, and his work is also present that of Jacques Lacan and Maurice Merleau-Ponty (...) More recently, social theorists such as Pierre Bourdieu, Robert Bellah, and Steven Lukes, and philosophers such as Charles Taylor and Hans Joas, have been influenced by Durkheim's thinking." (ibidem)

<sup>347</sup> La dédicace est la suivante : « De ce livre paraissant en 1958, année du centenaire de Durkheim, on permettra qu'un disciple inconstant fasse hommage à la mémoire du fondateur de *L'Année sociologique*, prestigieux atelier où l'ethnologie contemporaine reçut une partie de ses armes et que nous avons laissé au silence et à l'abandon, moins par ingratitude que par la triste persuasion où nous sommes que l'entreprise excèderait aujourd'hui nos forces. »

au long de son œuvre (ainsi que Jean Piaget le fera à de nombreuses reprises, avons-nous montré). Il ne s'agit pas d'exagérer l'importance du fondateur de la sociologie mais de montrer qu'il occupe une position stratégique au XXe siècle puisque par sa première éducation il synthétise la culture hébraïque de sa famille et la culture classique du lycée et que par sa seconde éducation il prend en compte aussi bien le socialisme politique de Jean Jaurès que les recherches sur l'inconscient de Pierre Janet qui sont, entre autres, ses condisciples à l'ENS.

Avec la sociologie et la psychologie on se trouve en présence de deux disciplines qui s'occupent de la même matière, mais qui n'ont pas le même objet : en simplifiant on pourrait dire que l'une privilégie la société comme réalisation collective de l'humain alors que l'autre s'intéresse à l'individu comme réalisation singulière. Pour Durkheim les deux domaines ne se contrarient pas car il est possible d'individualiser en socialisant.

Sa sociologie est en quelque sorte une psychologie collective, mais les causes des problèmes psychiques ne sont pas individuelles mais sociales, elles ne se trouvent pas seulement dans les « profondeurs de l'âme », mais aussi dans les « soubassements de la vie collective ». (MF, 2007, 17)

En effet la pédagogie (ou l'éducation) qui *répond à des nécessités vitales* est une relation fondamentale qui demande une attitude mentale intermédiaire entre la science et l'art. C'est une *théorie pratique* qui se doit d'opérer des synthèses et de tenir compte aussi bien du groupe que de la personne. Selon les moments historiques cet équilibre sera cherché plus ou moins du côté du social ou du côté de l'individu. On peut dire qu'après la première guerre mondiale se produit un basculement du sociologique vers le psychologique car il devient difficile d'accepter l'idée d'« une transcendance » de la Société telle que Durkheim l'avait exposée. Les femmes vont jouer un rôle important dans ce changement de perspective. Par exemple Alice Hertz, épouse du jeune anthropologue Robert Hertz, (élève le plus prometteur de Marcel Mauss et d'Emile Durkheim mais décédé dans les tranchées en avril 1915) exprime bien dans sa correspondance un sentiment de révolte qui a dû être largement partagé et que l'historien Vincent Duclert commente ainsi :

Elle s'élève contre une société désormais sourde aux vivants, contre une guerre qui engloutit les meilleurs, les plus jeunes. Elle pressent le terrible vieillissement physique et moral qui frappera la France de l'Entre-deux-guerres et que seule l'entrée dans la Résistance des plus dignes de la patrie parviendra à conjurer. Fondé sur le choix des consciences individuelles et une certaine idée de la France, démocratique et universelle (précisément forgée durant les années républicaines du tournant du siècle), l'engagement dans la Résistance a redonné du sens à cette période historique.<sup>348</sup>

En essayant de parcourir rétrospectivement et à rebours le chemin qui nous a menée de Benveniste à Durkheim (dans l'enseignement bien entendu et plus particulièrement pour la discipline « français ») pour mieux le comprendre, certains noms nous serviront de témoins comme Charles Renouvier et Paul Lapie du côté de la sociologie (ainsi que Jean Piaget et Henry Wallon l'avaient permis du côté de la psychologie) . Nous prévoyons d'étudier

---

<sup>348</sup> *La République imaginée*, T XI, Histoire de France 2010, Belin

également un manuel utilisé dans les ENI concernant cette jeune discipline dans ses rapports avec la morale et puis nous irons glaner quelques éléments éclairants du côté d'un enseignement désuet presque entièrement disparu du moins dans son acception d'enseignement obligatoire et sociologique : celui de « l'économie domestique » ; enseignement qui a forgé des générations de femmes et dont le besoin diffus survit peut-être aujourd'hui avec la notion américaine du « care » ? S'il n'existe pas à notre connaissance d'école pour faire l'histoire épistémologique de la psychologie<sup>349</sup> ni même pour la sociologie il existe une école française d'Histoire des Théories Linguistiques sur laquelle nous nous appuyons<sup>350</sup> pour baliser notre parcours espérant ainsi rejoindre tout naturellement Benveniste : élève de Meillet mais disciple de Saussure.

## 1. De la morale laïque aux idéaux du socialisme : Emile Durkheim

(1858-1917)

Durkheim est lié à une période historique bien précise que le titre déjà cité *La République imaginée* exprime et résume à la fois. Il traduit l'existence avérée d'une volonté intellectuelle collective de s'approprier l'idée républicaine pour l'affirmer, la consolider et pour permettre la réalisation d'une véritable démocratie. On assiste donc à la construction d'une certaine « doxa » à partir de l'idée de « morale laïque ». Pour ce faire il fallait poursuivre et amplifier le travail entrepris par la révolution française dans le domaine de l'enseignement en posant comme une valeur ou un principe le lien du savoir et de la citoyenneté par l'exercice de la raison critique. S'il s'agit de chercher « l'étymon spirituel » d'une œuvre (Leo Spitzer) ou encore le thème dominant qui la fédère et on regrettera ici dans cette œuvre marquante la partie à jamais manquante sur la morale, le sociologue aurait déclaré qu'il s'est formé lui-même en étudiant de manière très approfondie et ce jusqu'à se l'approprier, la pensée de Charles Renouvier (1815-1903)

Si vous voulez mûrir votre pensée, attachez-vous à l'étude scrupuleuse d'un grand maître, démontez un système dans ses rouages les plus secrets. C'est ce que je fis, et mon éducateur fut Renouvier. (MF, 2007)

Durkheim s'est donc appliqué au début de sa carrière à reprendre systématiquement l'œuvre de Renouvier pour en étudier la morale et la philosophie. Auteur du *Manuel républicain de l'homme et du citoyen* (1848) mais également de *La Science de la morale* (1869), Charles Renouvier a également produit un *Petit traité de morale à l'usage des écoles primaires*

---

<sup>349</sup> Signalons cependant une tentative italienne intéressante et récente du groupe éditorial *L'Espresso* intitulée « Psicologia, la scienza dell'anima e i suoi maestri » où sont présentés Freud, Jung, Lacan, Watson, Piaget, Basaglia puis des thématiques comme le travail, la religion, la famille, le langage, la sexualité mais où Wallon ne figure pas, ni l'éducation.

<sup>350</sup> Par exemple : *Histoire des idées sur le langage et les langues* Colombat, Fournier et Puech, 2010, Klincksieck.

*laïques* <sup>351</sup>(1879), trois ans avant les grandes lois laïques (1882-1883) et dont une première ébauche avait paru en feuilleton dès 1875 dans une revue philosophique et politique (*La Critique philosophique*). Ce livre a été republié en 2003 par Marie-Claude Blais <sup>352</sup> qui constate son importance bien qu'il ait été ignoré des chercheurs et soit resté éloigné des programmes officiels, elle écrit à son sujet :

Son absence de postérité scolaire ne l'empêche pas d'être hautement instructif en tant que tentative intellectuelle.

En effet il s'agissait d'affirmer le principe de la primauté de la raison dans un livre, revendiqué « original » par son auteur lui-même, livre où il se propose de fonder la morale laïque :

- ⇒ C'est un texte où la définition d'une morale indépendante des croyances métaphysiques et des dogmes religieux est poussée le plus loin : la République est un régime qui tire ses principes uniquement de la raison.
- ⇒ Ce renvoi des fondements de toute action dans le for intérieur des consciences rationnelles a une incidence fondamentale sur la manière d'envisager l'articulation entre éducation morale et éducation civique : réciprocité, respect et autonomie de la volonté.
- ⇒ Ce manuel opte pour une démarche philosophique. Pourtant il ne contient ni exhortations, ni exemples, ni catalogue. Il défend une démarche déductive où l'idée de justice doit s'imposer comme un principe universel :

La notion de justice est à la portée de tous les âges parce qu'elle est essentielle à toute sociabilité et aux relations élémentaires de toutes les personnes, petites ou grandes, qui ont quelque chose à recevoir et quelque chose à donner en échange.

Il fallait aussi assurer l'efficacité de la morale laïque en mettant en lumière la difficulté majeure de cette étape de *sortie de la religion* qui sera d'égaliser le caractère englobant de celle-ci et Renouvier se pose donc le problème de l'emprise de cette morale sur le comportement de l'enfant :

- ⇒ Faut-il provoquer l'identification à des héros de devoir et de dévouement au bien public au risque d'exacerber un dangereux nationalisme?
- ⇒ faut-il demander à l'instituteur de proposer en sa personne un modèle irréprochable au risque d'exiger un exténuant militantisme ?
- ⇒ ou bien, comme tentera Durkheim, en appeler à l'autorité à la fois immanente et transcendante du collectif en faisant fond sur « l'attachement au groupe » qui caractérise l'enfant ?

---

<sup>351</sup> Renouvier avait aussi adapté le *Traité d'éthique pédagogique pour les écoles non-confessionnelles* du philosophe allemand Herbart, philosophe appartenant à un courant marginal du 19<sup>e</sup> siècle mais à l'origine de « concepts étranges » comme *l'aperception* et *la forme interne* : concepts qui ont disparu ensuite mais qui ouvraient la porte aux notions de *conscience de soi* et de *subjectivité* (Céline Trautman-Waller, HTL Agay, 2012)

<sup>352</sup> Charles Renouvier *Petit traité de morale à l'usage des écoles primaires laïques*, INRP, 2003 (bibliothèque philosophique de l'éducation) présenté par Marie-Claude Blais, nos citations sont extraites de ce travail.

Bien que s'inspirant fortement de Kant, le moraliste apporte d'importantes modifications à la doctrine Kantienne car il a l'ambition de rendre applicable cette philosophie trop formelle en intégrant des éléments passionnels dans la nature rationnelle de l'homme : recherche du bonheur, poursuite d'intérêts, rôle des sentiments et des affects. (L'éthique est une esthétique) Il veut aussi prendre en compte les inévitables distorsions que subit l'idéal moral « pur » lorsqu'il s'applique aux hommes concrets insérés dans une société et dans une histoire qui dérogent aux principes de justice. (La morale est liée au politique)

Quelques précisions complémentaires sont nécessaires pour réaliser cet ambitieux programme :

⇒ Il entend bien s'adresser à la raison des enfants et établir des principes clairs, véritables prolégomènes de la morale:

Le livre d'éducation le plus élémentaire n'engage pas moins les principes qu'un gros traité où ils sont examinés, comparés et défendus contre les doctrines adverses. »

⇒ Il pose distinctement ses marques, non seulement sa morale est indépendante de toute croyance religieuse mais il rejette également la morale positiviste, morale sentimentale qui compte sur la charité et sur l'amour de l'humanité pour réprimer les instincts égoïstes ; il se démarque également de l'utilitarisme d'un Spencer qui, en prônant le seul intérêt personnel, est un amoralisme.

⇒ Il met en garde contre la méthode inductive car, dit-il, quand on va du concret à l'abstrait on reste soumis à *la mode de l'état actuel* sans être jamais ramené à un fondement commun.

⇒ Il envisage une nécessaire connaissance de la psychologie de l'enfant :

Pour donner une éducation conforme à la raison, l'instituteur doit être initié aux lois de la nature physique et morale et savoir ce qu'on peut raisonnablement demander aux enfants et obtenir d'eux.

⇒ Enfin il affirme qu'un *Etat démocratique*, en pleine maîtrise des fondements du droit et de la justice est nécessairement un *Etat enseignant*.

Telle était l'idée force de la « Science de la morale » : relever le défi d'une philosophie susceptible de fonder *l'éducation moderne du peuple* conclut M.C Blais. Après la Révolution (inachevée) et suite aux répliques révolutionnaires du XIXe siècle (1830, 1848, 1871) le souci de fonder une morale « démocratique » pouvant remplacer la religion est largement partagé. L'historienne Michèle Riot-Sarcey parle même de *déplacement* du politique vers le sociologique par le biais d'un discours pédagogique et moralisateur.<sup>353</sup> Cependant la complexité de la tâche n'est pas sous-estimée par ces

---

<sup>353</sup> Hincker Louis, Michèle Riot-Sarcey, « Le Réel et l'utopie. Essai sur le politique au XIXe siècle. » In : *Romantisme*, 2000, n°110, pp129-131 sur Persée « (...)il s'agit bien pour les contemporains de trouver des solutions pour ordonner une société disparate et divisée, afin d'être en mesure de la représenter (...)cet ordre (...)s'appuie sur une doctrine « sociologique » : c'est par la construction de catégories sociales, par définition

« nouveaux idéologues » républicains et le mérite de Renouvier est d'avoir rédigé un traité de morale résolument anti-utilitariste et d'avoir proposé l'étude scientifique de celle-ci en la fondant sur des savoirs philosophiques retravaillés et largement diffusés. L'article du Nouveau Dictionnaire de Pédagogie<sup>354</sup> (1911) que James Guillaume consacre à Renouvier est très factuel : il rappelle ses difficultés en 1848 pour faire concevoir que *Dieu n'est pas nié mais qu'il vient après la morale* et donc après la loi républicaine *car nul motif d'agir pris hors de la volonté morale ne saurait être moral*. C'est bien une page d'histoire qui s'est écrite avec Renouvier et Durkheim en ayant saisi toute l'importance décida de la poursuivre :

Un projet que Durkheim fera sien ; de Renouvier il retiendra un axiome qui deviendra la base de ce qu'on appellera son « réalisme social » : un tout n'est pas égal à la somme de ses parties. Le « renouviérisme » aura d'autant plus d'importance pour Durkheim qu'il poursuivra la discussion de cette doctrine avec son collègue bordelais, Octave Hamelin, un disciple de Renouvier. (MF, 2007, 52 à 54)

Dans ce travail de réflexion collective quelle est exactement la place de Durkheim et qu'apporte-t-il de nouveau par rapport aux idées de Renouvier que nous avons précédemment exposées ? L'inachèvement de l'œuvre et le désordre éditorial ne facilite pas le repérage des idées durkheimiennes quant à la morale d'autant qu'il s'agit pour lui d'un thème de prédilection et d'une recherche fondatrice sur laquelle il revient sans cesse par différents biais. On peut dire cependant qu'il va se consacrer essentiellement à amplifier la pensée de Renouvier pour tenter de la compléter en la poussant jusqu'à ses limites même si les textes qu'il nous a laissés sont inachevés, éparpillés et disparates. Selon Paul Fauconnet<sup>355</sup>, la première partie du cours de 1902-1903 est ce que Durkheim a laissé de plus complet sur sa morale théorique. Marcel Mauss aurait cependant déclaré *que sur certains points la pensée de Durkheim avait progressé de 1902 à 1917*. D'autre part, en 1907-1908, le sociologue a travaillé spécifiquement sur l'enseignement de la morale à l'école primaire mais *le manuscrit de ce cours n'est pas établi dans des conditions qui en permettent la publication*. A partir de là il est assez difficile de déterminer quelle aurait été la pensée complète de Durkheim sur le sujet de la morale d'autant que les articles de philosophie réunis par Célestin Bouglé en 1924 se révèlent assez novateurs et abstraits sur le sujet. Dans sa préface intitulée « Durkheim sociologue et éducateur » (2012) Serge Paugam tente une synthèse à partir de trois publications posthumes consacrées à l'éducation: *L'Education morale, 1925 / Education et sociologie, 1922 / L'Evolution pédagogique en France, 1938* et il rappelle que c'est par *la porte étroite de la pédagogie* que la sociologie s'est introduite à la Sorbonne. Il remarque tout d'abord que Durkheim considère que *les expressions du libre déploiement de la vertu humaine* relèvent d'une sphère très spéciale de la vie morale qu'il range du côté de l'esthétique et que dans ce domaine il se montre exigeant et volontariste :

---

abstraites des groupes sociaux que l'unité politique est pensée par les Constant, Royer-Collard, Saint-Simon, Comte, Thierry, Guizot(...) La politique se ressource dans Rousseau et devient une pédagogie. »

<sup>354</sup> Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire, 2<sup>e</sup> édition en 1911, sous la direction de Ferdinand Buisson, désormais NDP (1911)

<sup>355</sup> *L'éducation morale* : cours professés à la Sorbonne de 1902-1903 et édités par Paul Fauconnet en 1934, republiés en 2012 avec une préface de Serge Paugam. Ce cours est le pendant positif, véritablement sociologique, de l'analyse abstraite sur *La détermination du fait social* qu'il présente aux philosophes en 1906.

Une société comme la nôtre ne peut donc s'en tenir à la tranquille possession des résultats moraux qu'on peut regarder comme acquis. Il faut en conquérir d'autres. (*L'Education morale*, p.11)

Puis il explique que parmi les deux grandes causes de suicides que le sociologue a mis en évidence :

- ⇒ L'intégration, appuyée sur le principe de solidarité, qui peut dévier soit par repli égoïste, soit par sacrifice altruiste.
- ⇒ La régulation, appuyée sur les règles, qui peut faillir soit par un fatalisme trop sévère, soit par une anomie trop lâche.

Durkheim s'intéresse davantage au suicide égoïste et au suicide anémique car il est obsédé par le risque de désintégration des sociétés modernes et par la faiblesse des liens qui rattachent l'individu au groupe. De là il s'avère que la moralité ne consiste pas simplement à accomplir certains actes déterminés ; il faut encore que la règle qui prescrit ces actes soit librement voulue c'est-à-dire librement acceptée et cette acceptation libre n'est autre chose qu'une acceptation éclairée. Notre raison n'est pas une faculté transcendante. Tout ce qui est dans ce monde est limité et toute limitation suppose des forces qui limitent. Le préfacier conclut donc à la possibilité de faire une lecture au présent des idées durkheimiennes en revalorisant la notion de « capital culturel » : propriété indivise de toute la société et en revisitant les règles morales pour leur donner de nouvelles formes car la méthode de Durkheim, dit-il, n'est pas dépassée. Nous ne reprendrons pas tous les éléments de la morale durkheimienne mais nous essaierons seulement de mettre en évidence les apports nouveaux qui intéressent notre propos :

- ⇒ Tout d'abord il y a chez Durkheim une insistance sur l'autorité morale de la collectivité (elle-même liée à la société, à la culture et à la civilisation en tant que valeur universelle car même si les civilisations sont très diverses, dit Durkheim, l'idée de civilisation en elle-même est universelle) que ce soit par les termes de *raison collective*, de *représentations collectives* ou de *conscience collective* le sociologue tient à prouver que c'est dans un mouvement dialectique de construction continue entre deux polarités, dans une réciprocité délicate entre individu et société que se forment à la fois l'originalité de la personne singulière et la densité du milieu social et culturel dans lequel cette personne peut vivre.

Les consciences individuelles sont en rapport avec la nébuleuse des représentations collectives, imprégnées par celles-ci, investies de l'intérieur d'elles-mêmes par ce régime représentatif d'ordre supérieur. (Bouglé, 1924)

L'expérience n'est donc pas celle de l'individu mais celle du groupe des individus. Ces individus ayant accès à la même pensée sont dotés des mêmes concepts logiques de la société (ou culture) à laquelle ils appartiennent. Ces concepts exercent une sorte de « contrainte d'absoluité » sous la forme d'un universel. Il s'agit bien de faire une socio-logie c'est-à-dire la topographie des modes d'accès à l'universalité de la pensée. De cette idée de *conscience*

*collective* proche, avons-nous déjà dit, de la conception saussurienne de la Langue<sup>356</sup> découlent deux conséquences importantes :

D'une part l'idée s'amorce qu'il existe dans l'individu et dans la société des « représentations inconscientes »<sup>357</sup> car l'activité psychique essentiellement représentative déborde les cadres de la conscience. Bruno Karsenti prétend que la pensée durkheimienne ici *se trouve confrontée en vertu du socle théorique dont elle procède, à la limite de ce qu'elle peut concevoir* car pour le sociologue le concept de « représentation » doit rester opératoire<sup>358</sup>. Cependant Durkheim a sans doute suivi le cours de Psychologie expérimentale de Théodule Ribot à la Sorbonne. Ce dernier a fait connaître en France les travaux des psychophysicologues allemands Fechner et Wundt,<sup>359</sup> et l'un des premiers en France, il a adopté l'idée d'inconscient en mettant l'accent sur la nature complexe de la personnalité. Durkheim<sup>360</sup> a également été influencé dans ses lectures par le théoricien allemand Albert Schaeffle dont il se sent proche par ses analyses pessimistes:

Nous commençons de sentir que tout n'est pas clair et que la raison ne guérit pas tous les maux. Nous avons tant raisonné ! D'ailleurs n'est-ce pas d'Allemagne que nous est venue cette idée que le malheur croît toujours avec la conscience ?

D'autre part pour contrer l'essor de l'individualisme et l'action centrifuge de l'égoïsme, Durkheim explique que le caractère sacré qui est dans tout être humain, caractère qui oblige au respect et à la tenue à distance, vient de son insertion dans une culture et dans une histoire. Et en ce qui concerne la compréhension du processus lui-même le point de vue de l'individu se révèle insuffisant et limité.

Ce caractère lui a été surajouté par la société. C'est elle qui a consacré l'individu ; c'est elle qui en a fait la chose respectable par excellence. L'émancipation progressive de l'individu n'implique donc pas un affaiblissement, mais une transformation du lien social.<sup>361</sup>

---

<sup>356</sup> « La langue est la partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier ; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres d'une communauté. » CLG p 31

<sup>357</sup> « Or on pose en principe que la représentation ne peut se définir que par la conscience ; d'où l'on conclut qu'une représentation inconsciente est inconcevable, que la notion même en est contradictoire. Mais de quel droit limite-t-on ainsi la vie psychique ? (...) De ce qu'on convient d'appeler psychologiques les seuls états conscients, il ne suit pas qu'il n'y ait plus que des phénomènes organiques ou physico-chimiques là où il n'y a plus de conscience. » in *Représentations individuelles, représentations collectives*, 1898, repris par C.Bouglé, 1924, p 26

<sup>358</sup> Selon B.Karsenti les « représentations inconscientes » constituent une entité psychique avec un contenu représentatif ainsi qu'une polarité subjective (à titre d'instance susceptible de se représenter un tel contenu) c'est-à-dire, si nous comprenons bien, qu'il s'agit d'une conceptualisation de l'inconscient comme réalité spécifique irréductible à toute objectivisation psychologique classique donc inaccessible à la raison donc il s'agit bien d'une conception nouvelle qui invalide en partie le projet durkheimien de fonder une science de la morale pour échapper à toute hétéronomie. Cependant il nous semble que le sociologue envisage la vie psychique, comme la langue saussurienne, dans un perpétuel dynamisme et mouvement :

« Tout prouve que la vie psychique est un cours continu de représentations, qu'on ne peut jamais dire où l'une commence et où l'autre finit(...)dans le continuum psychique. » (1898, p. 16-17)

<sup>359</sup> Théodule Ribot, *La Psychologie allemande contemporaine*, Paris, Alcan, 1879

<sup>360</sup> Emile Durkheim, compte rendu d'A.Schaeffle, « Baun und Leben des Sozialen Körpers », *Revue philosophique*, 1885 in MF, 2007

<sup>361</sup> Emile Durkheim, *Sociologie et philosophie*, édition de Célestin Bouglé, 1924, 2002, p 106



Contre l'hétérogénéité kantienne radicale de la raison et de la sensibilité, le sociologue montre que les deux domaines sont intriqués (avec un vocabulaire quasi freudien d'attraction et de répulsion, de désirabilité et d'obligation<sup>362</sup> car le sacré est précisément ce qui attire et repousse. Source première par essence ambiguë, il se manifeste sous une forme *d'extériorité intérieure* rendue représentable où il s'agit d'engager positivement l'affectivité individuelle sur le mode paradoxal de sa négation. Le rapport d'opposition n'est plus entre la raison et la sensibilité mais entre l'individuel et le collectif. Sous cet objectif un peu fou d'élaboration d'une nouvelle idéologie républicaine scientifiquement fondée<sup>363</sup> Durkheim n'hésite pas à pointer une certaine ambiguïté de la morale. Les représentations inconscientes doivent être interprétées comme l'effet de l'insertion des représentations collectives au plan restreint de la nature psychique individuelle et cette idée se rapproche plus de celle *d'inconscient social* développé par Jung que des théories freudiennes. Elle met en avant la force du symbolique que développera postérieurement toute l'anthropologie :

L'activité de l'esprit collectif est encore plus symbolique que celle de l'esprit individuel mais elle l'est exactement dans le même sens. A ce point de vue, il n'y a que différence d'intensité, d'espèce il n'y a pas différence de genre. (Marcel Mauss, 1924)

Cette idée de *conscience collective* nous semble très novatrice même si sous-estimée et parfois moquée (voir la discussion avec H.Delacroix) peut-être par la difficulté que nous avons à la cerner exactement si nous ne la rattachons pas à l'idée de la langue<sup>364</sup> comme système globalisant structurant toute la vie humaine et comme infrastructure de tout système de connaissances. Pour mieux étayer sa pensée, le professeur va peu à peu transformer son enseignement de la philosophie en lui « infusant » doucement ses réflexions sur la morale, l'éducation et le social pour tenter ainsi de faire rentrer la sociologie dans l'Institution universitaire.

⇒ Le 2<sup>e</sup> point développé est celui de l'antériorité du social sur la morale. Bruno Karsenti (2002) dans la préface de la réédition de *Sociologie et philosophie* insiste sur l'importance et l'originalité de ce point de vue durkheimien. En effet la tradition universitaire qui domine le XIX<sup>e</sup> siècle est celle de la philosophie éclectique et spiritualiste de Victor Cousin (1792-1867)<sup>365</sup>, celle-ci se partage l'étude des « facultés

---

<sup>362</sup> « Jamais du désirable on ne pourra tirer l'obligation puisque le caractère spécifique de l'obligation est de faire, en quelque mesure, violence au désir. » in *Détermination du fait moral*, 1924, p.66

<sup>363</sup> « C'est dans la mesure où la science se fait que, dans nos rapports avec les choses, nous tendons toujours davantage à ne plus relever que de nous-mêmes. Nous nous en affranchissons en les comprenant et il n'est pas d'autres moyens de nous en affranchir. C'est la science qui est la source de notre autonomie. Or dans l'ordre moral il y a place pour la même autonomie (...) la raison de l'individu ne peut pas plus être la législatrice du monde moral que celle du monde matériel. Mais (...) supposons la science de la morale achevée, notre hétéronomie prend fin. Nous sommes les maîtres du monde moral. »

<sup>364</sup> Reprise par Saussure qui incorpore ainsi l'héritage de la sociologie française : « La linguistique synchronique s'occupera des rapports logiques et psychologiques reliant des termes coexistants et formant système, tels qu'ils sont aperçus par la même conscience collective. » CLG p.140

<sup>365</sup> *La philosophie est la science des états de conscience et de leurs conditions*. Telle est la définition que fournit le futur sociologue à ses premiers élèves, et selon Marcel Fournier, on peut déjà y déceler l'influence de la psychophysiologie. (MF, 2007)

humaines » dans un ordre bien précis que le jeune professeur que fut Durkheim au lycée de Sens a rigoureusement suivi :

Il commence par la psychologie et continue avec la logique, puis la morale pour terminer avec la métaphysique. Il y a une logique toute cousinienne dans ce cheminement : on part de la conscience pour arriver à la théodicée.

Cette organisation est remise en question dans des publications où des points de vue différents se font jour<sup>366</sup> et à son poste Durkheim se livre à un travail philosophique « empirico-spéculatif » qui lui permet d'intégrer peu à peu les questions sociales et les questions morales dans son enseignement. Il a vite décelé un hiatus entre une normativité spécifiquement morale conçue comme source originelle des normes sociales et la présence de l'entité individuelle représentée par le sujet moral sur l'entité collective que définit le groupe :

La sociabilité que la République vise à promouvoir est subordonnée à la constitution morale des sujets individuels qui est censée s'opérer préalablement à leur participation effective à l'existence collective.<sup>367</sup>

Il s'agit bien de procéder à une inversion et d'affirmer le statut principal du social dans la constitution de la morale (d'où les travaux faits par les Durkheimiens sur la responsabilité, la sanction ou la personne morale.) L'idéalisme universaliste professé par la philosophie concerne un sujet épistémique abstrait et a pour conséquence le développement de morales individualistes. Or la morale ne peut être un idéal démocratique opérationnel qu'en raison de sa valeur formatrice et éducatrice en ce qui concerne les mœurs individuelles et collectives. En conséquence une démocratie authentique doit être morale dans son essence, dans la mesure où elle ne peut subsister sans ce fondement. *Les rapports sociaux en eux-mêmes et par eux-mêmes sont producteurs de moralité.* Mais la morale ne peut rester rivée à l'ordre des faits sans s'enfermer dans un conservatisme irrévocable puisque *Nous ne pouvons aspirer à une autre morale que celle qui est réclamée par notre état social.* L'état social constitue bien un donné dont on ne peut s'extraire mais il ne se donne que sur le mode de l'aspiration. *Il s'extraît de lui-même pour s'affirmer comme valeur.* Si le social reste une instance spirituelle supérieure où les normes morales se tiennent dans leur pureté pour s'imposer aux sujets individuels concrets il faut opérer une moralisation par le social. La vie représentative traduit la vie commune et la déborde dans une synthèse créatrice. La société a pour fonction d'entretenir et de poursuivre la civilisation, les individus n'exercent pas un droit de « reprise » sur la structure matérielle des sociétés mais un droit de « conquête » faite grâce à la société, source et lieu de tous les biens intellectuels qui constituent la civilisation.

La morale collective résulte donc, comme le rappelait Serge Paugam, (2012) en relisant Durkheim, de l'association d'un *capital culturel* tranquillement possédé par le plus grand nombre et de *règles morales* librement acceptées parce que *éclairées*. Cet idéal doit bien commencer à pointer quelque part et si ce n'est dans l'enseignement, où cela pourrait-il

---

<sup>366</sup>Par exemple *Pour ou contre l'enseignement de la philosophie*, Alcan, 1894 avec des articles de Janet, Fouillée, Monod, Marion, Ribot...et un article de Durkheim intitulé : « L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie. »

<sup>367</sup> Présentation de Bruno Karsenti, *Sociologie et philosophie*, 2002

être ? Durkheim en vient donc à élaborer peu à peu une théorie de l'éducation. Pierre Macherey quant à lui <sup>368</sup>prétend que les cours de Durkheim sur la Morale (1902-1903 et 1906-1907) sont le meilleur développement des conceptions théoriques de Jules Barni et, dit-il, *la conception morale de la démocratie soutenue par Barni présuppose évidemment le primat de l'individuel sur le collectif, de la personne par rapport à la société* : ce qui au premier abord semble contradictoire avec ce que nous avons dit auparavant mais il poursuit : *L'éducation c'est-à-dire la formation individuelle des citoyens devient ainsi la question politique par excellence, la condition préalable à la résolution du problème social sous l'ensemble de ses aspects.(...)* et enfin il précise son raisonnement : *La tâche assignée à l'appareil éducatif est en conséquence d'instaurer un esprit solidaire qui donne leur principe à toutes les formes ultérieures d'associations.*

On imagina donc une école « matrice », comme on dit aujourd'hui, de la société future, une école chargée de produire des sujets normés, réconciliés avec eux-mêmes et pacifiés. *Ces régiments de professeurs de philosophie* dont ont fait partie Barni et Durkheim sont chargés de diffuser une philosophie générale de l'éducation montrant comment s'effectue le passage de la raison populaire au stade réfléchi de la conscience éclairée<sup>369</sup>. Mais ce que n'avaient prévu ni Guizot, ni Cousin c'est que ces professeurs se faisant élèves eux-mêmes, leurs théories de l'éducation allaient évoluer entre autre vers une forme de socialisme démocratique prônant la liberté de pensée et donc vers une politisation du discours philosophique, pour « une philosophie à la française » dont Sartre reste la figure emblématique du XXe siècle.<sup>370</sup>

Le travail philosophique s'est modelé sur les impératifs d'une rhétorique d'intervention directe qui lui permettait de transmettre des messages dont les effets fussent aussitôt communiqués et perçus en bricolant des modalités d'expositions entre la dissertation et l'essai. (ibid)

Durkheim a effectué  *tout un travail d'hybridation à partir d'éléments déjà constitués et reportés sur le terrain où ils étaient destinés à repousser dans de nouvelles directions*, écrit Marcel Fournier c'est-à-dire qu'il a adapté par et pour son enseignement les concepts de la philosophie en vue de la nouvelle morale républicaine, construisant ainsi en travaillant une partie de la science sociologique qu'il cherchait à promouvoir, expérimentant une  *théorie pratique* : ce qu'est toute pédagogie véritable. La morale commence donc là où commence l'attachement au groupe sous forme d'un « être collectif » comme forme pure de la personne morale qui, vivant hors et dans l'individu, le dépasse et le comprend. Le social est pensé à la fois comme réalité et comme idéalité : il s'agit presque une  *métamoralité* qui prévoit une sorte d'élévation à la puissance pour l'individu sur le terrain commun de la réalité psychique. Pour sortir de la religion, il faut que le social représente une valeur c'est-à-dire qu'il consiste lui-même en représentations partagées et ici on rejoint la pensée de Saussure sur la langue :

---

<sup>368</sup> Jules Barni  *La Morale dans la démocratie* , Kimé, 1868, 1992, préface de Pierre Macherey

<sup>369</sup> « La religion étant reléguée au rôle de sauvageonne malapprise qui adapte aux exigences puérides de l'instinct populaire les vérités dont la philosophie réserve l'exposition développée et complète aux élites pensantes. »  
ibidem

<sup>370</sup> « Mais Cousin, qui était tout sauf un démocrate, a été horrifié lorsqu'un certain nombre de ses élèves ont entrepris en 1848 de donner une traduction démocratique de ses conceptions.», ibid

(...) le fait social peut seul créer un système linguistique. La collectivité est nécessaire pour établir des valeurs dont l'unique raison d'être est dans l'usage et le consentement général ; l'individu à lui seul est incapable d'en fixer aucune. ( CLG p.157)

Le dernier article écrit par Durkheim<sup>371</sup> sur cette question s'intitule bien : « Jugements de valeur et jugements de réalité » (1911) et il s'y essaie à faire la différence entre ces deux jugements pour finalement en conclure qu'ils sont du même ordre. *Il y a donc et il doit n'y avoir qu'une seule faculté de juger.* Le jugement de fait porte sur ce qui est, le jugement de valeur porte sur ce qui devrait être, sur un idéal collectif (constitué *dans et par le langage, qui est, au plus haut point, une chose collective.*) Cet idéal vient du réel tout en le dépassant : *le jugement de valeur ajoute donc au donné.* La sociologie se place d'emblée dans l'idéal (...) elle en part et elle n'en traite que pour en faire une science. Elle n'entreprend pas de le construire puisqu'il est déjà présent dans la nature, à l'état latent, elle en fait son objet d'étude et essaie de l'expliquer pour aider les hommes à en régler le fonctionnement. Prudemment le NDP de Buisson confortera les idées durkheimiennes tout en soulignant leur aspect utopique :

Et, à proprement parler, on peut admettre que toute morale doit concorder avec une science des faits sociaux, puisqu'il est aussi impossible de concevoir une morale sans la société que la société sans la morale. Mais au point de vue scolaire qui nous occupe, et comme enseignement pratique de la morale à tous les enfants de la nation, il faut renoncer à attendre l'achèvement de cette construction définitive d'une science sociologique pour donner la culture morale usuelle à tous. (NDP 1911, article « Morale » non signé)

On retrouve tout au long de l'article les principales idées durkheimiennes : pour qu'une éducation morale paraisse suffisante, il faut qu'elle crée en chaque individu *une sorte de force intérieure* régissant non seulement les actes, mais les pensées, les sentiments, les intentions, toute la conduite, toute la direction de la vie. La civilisation représentée dans la culture apporte cette force sous forme *d'intuition morale* éminemment simple et d'apparence instinctive : fruit de longs siècles d'éducation qui ont fait l'homme d'aujourd'hui. L'enfant reçoit cet héritage d' une morale *sans obligation ni sanction* (Guyau), acte obligatoire par essence suivant le mot de Kant, il s'impose comme *un jugement impératif catégorique* puisqu'il est l'expression d' *une volonté générale de l'esprit.* En d'autres termes il est une affirmation de l'esprit s'efforçant de réaliser un certain idéal, comme *la volonté d'un possible supérieur.* L'auteur de l'article conclut que les préceptes et les règles sont relatifs ; *ils varient avec les relations variables dont ils sont l'expression,* l'homme est devenir, la société est devenir, la morale aussi. Une morale vaut ce que vaut la civilisation dont elle est le résumé. *Notre société française, par exemple, est politiquement démocratique, économiquement aristocratique* il convient donc de s'en tenir à la morale prudente résumée par Jules Ferry dans la lettre du 17 novembre 1883 adressée aux instituteurs auxquels il confie un lourd magistère moral :

On a compté sur vous pour apprendre (aux enfants) à bien vivre par la manière même dont vous vivez avec eux et devant eux (...) il y a dans chaque instituteur, dans chaque institutrice un auxiliaire naturel du progrès moral et social (...) C'est surtout hors de l'école qu'on pourra

---

<sup>371</sup> Communication faite au *Congrès International de Philosophie* de Bologne, publiée dans un n° exceptionnel de la *Revue de Métaphysique et de Morale* du 3 juillet 1911 et republiée par C.Bouglé, 1924

juger ce qu'a valu votre enseignement (...) (L'enfant) ne pourra plus désapprendre (cette morale)

Et il suffira d'une génération pour constater, nous semble-t-il, la terrible prégnance de cette morale. Poursuivant ses recherches, Durkheim avait entrepris durant l'année scolaire 1895-1896 un cours public sur un thème politique : « L'histoire du socialisme »<sup>372</sup>. La politique a partie liée avec l'ordre des représentations collectives, qui comme toute représentation, dépendent du substrat social mais ont une relative autonomie et une force spécifique. Ce qui intéresse Durkheim c'est d'étudier le socialisme comme un fait social et d'analyser ses conditions de possibilité : *S'il n'est pas œuvre de science, il est objet de science*. Le sociologue veut savoir *ce qu'il est, d'où il vient, où il tend*. Un tel examen est utile afin d'aller au fond des choses, d'atteindre les causes du *malaise profond* et de toucher à *la diathèse collective*. Durkheim consacre sept leçons à Saint-Simon qui voulait *réorganiser les sociétés européennes en leur donnant comme base la science et l'industrie* et qui parle de *physiologie sociale*. L'axiome central de la pensée de Saint-Simon (et aussi du socialisme selon Durkheim,) c'est qu' *il n'y a pas d'intérêts sociaux en dehors des intérêts économiques*. Mais la conclusion générale de la doctrine qui se veut à la fois scientifique et religieuse laisse le sociologue réservé : il faut aujourd'hui davantage que le sentiment de *l'unité cosmique* pour dominer les égoïsmes et solidariser les hommes. Fin avril 1896, Durkheim arrête son cours pour pouvoir se consacrer au livre qu'il prépare sur le suicide, et il réoriente sa réflexion vers la religion.<sup>373</sup> Il va cesser de donner la priorité à la dimension économique de la vie sociale comme il le confie dans une lettre<sup>374</sup>:

Je souhaite que la lecture des économistes vous serve plus qu'elle ne m'a servi. Moi aussi, quand j'ai commencé, il y a quinze ans, j'ai cru que j'y trouverais la réponse aux questions qui me préoccupaient. J'y ai passé plusieurs années et je n'en ai rien retiré, sauf ce que peut apprendre une expérience négative.

Cependant, indirectement Durkheim participe à un autre débat. Dans un article, Célestin Bouglé<sup>375</sup> se demande : *Qu'est-ce que la sociologie peut nous dire sur la démocratie ?* Il constate que les sociologues donnent deux réponses opposées. Il y a d'une part ceux qui *concluent à l'infériorité intellectuelle des hommes rassemblés* et à l'impuissance de l'intelligence populaire. D'autre part, il y a les sociologues qui considèrent que le mouvement démocratique est nécessaire et qui concluent à la toute puissance de la volonté populaire. Faut-il craindre la foule ? Peut-on faire confiance au peuple ? Bouglé termine son article sur ces interrogations. Charles Andler<sup>376</sup> dans le numéro suivant dénonce avec virulence cette *prétendue science* qui s'appelle sociologie et qui prétend que la démocratie est le régime de la médiocrité. Selon lui l'idée de collaboration est la condition

---

<sup>372</sup> M.F, 2007, p.267 à 282

<sup>373</sup> « 1895 : découverte du rôle capital de la religion. 1896 : mort de Moïse Durkheim. Peut-on voir un lien entre ces deux événements ? *Le retour du refoulé religieux* etc... » in M.F p.281

<sup>374</sup> Lettre d'E.Durkheim à C.Bouglé, Bordeaux, 16 mai 1896, *Textes* T2, Minuit, p.392 in M.F, p.282

<sup>375</sup> « Sociologie et démocratie » in *Revue de métaphysique et de morale*, 4<sup>e</sup> année, 1896, Bouglé cite une phrase de Durkheim selon laquelle « sans conséquences pratiques, la sociologie ne vaudrait pas une heure de peine. »

<sup>376</sup> Charles Andler (1866-1933) professeur de langue et de littérature allemandes à la faculté de lettres de Paris. Dreyfusard et militant socialiste, celui-ci est l'un des patriotes les plus actifs et l'un des auteurs les plus prolifiques. (in M.F, p.865)

même du progrès, le meilleur exemple est celui de la science. Le problème de la démocratie ne peut être traité que par la collaboration de sciences spéciales. A elle seule la sociologie est impuissante. Directement visé, Durkheim hésite à répondre, il laisse Célestin Bouglé continuer la polémique mais il lui confie<sup>377</sup> :

Il me semble d'ailleurs (...) que sur la question principale que soulève (...) l'article d'Andler, à savoir sur l'hétérogénéité des faits psychiques et des faits sociologiques, (quelles qu'en soient d'ailleurs les relations) nous sommes d'accord. C'est là l'important, c'est même là, je crois, que se trouve la solution du problème pratique que vous avez posé. Une intelligence collective est seule propre à juger des choses collectives (...) Cette spécificité des faits sociaux me semble bien être un des points sur lesquels l'entente est bien près de se faire. »

- Ici s'arrête la polémique. Mais c'est un peu un discours programmatique que livre le sociologue en essayant de donner à sa discipline un horizon à atteindre, horizon à la fois social, culturel et politique, nous semble-t-il :

Dans la faculté d'idéal, (la sociologie) voit une faculté naturelle dont elle cherche les causes et les conditions, en vue, si c'est possible de faire rentrer cet idéal, sous toutes ses formes, dans la nature, mais en lui laissant tous ses attributs distinctifs. (1911, 1924, p.141)

Notre souhait serait de prouver que ces idées ambitieuses, cet « horizon d'attente » quasi littéraire fixé par la sociologie à l'œuvre éducative a été adopté et pratiqué par les enseignants de la IIIe République essentiellement par les instituteurs du primaire et les professeurs des EPS et plus particulièrement encore par les nombreuses femmes engagées dans ce travail et qui, confrontées à l'insignifiance, au sens fort du terme, de la vie de tous les jours, ont été en même temps confrontées à la signification du rôle magistral qui leur était imparti, rôle que J.C Fillioux (1978) définit ainsi :

Le maître sera moins l'instituteur de la société institutrice, que l'agent d'une société en puissance d'institutions nouvelles correspondant à ses valeurs ultimes ; non pas le servant d'un « régime », mais l'artisan d'une rencontre de la société et de ses aspirations.

Comment se sont concrétisées ces aspirations durkheimiennes en des institutions nouvelles et en des valeurs ultimes ? Est-il possible ou même licite pour un système d'enseignement de préfigurer de nouveaux rapports sociaux ? Certes il existe bien des sous-systèmes scolaires possédant, aux paliers les moins *crystallisés* et les plus *effervescents*, une marge importante d'autonomie mais est-ce que cela suffit pour que l'on puisse d'une part assurer une capacité de développement autonome et d'autre part qu'il soit possible d'ordonner ce développement aux données émergentes de la conscience collective (ou les rendre opérationnelles dans la langue saussurienne) ? Durkheim insiste à plusieurs reprises sur la capacité productrice du système d'enseignement parce que les maîtres élaborent des représentations dont le pouvoir novateur sera déterminant et que l'une des fins assignable à l'éducation est la constitution d'une conscience critique faite à la fois de lucidité, de rationalité et de créativité. Il s'agit de promouvoir un rationalisme *d'un genre nouveau* dont le projet est, non pas d'aboutir à des natures simples, mais de compliquer le simple. Comment les enseignantes ont-elles pu

---

<sup>377</sup> Lettre d'Emile Durkheim à Célestin Bouglé, Bordeaux, 24 mars 1896, cité par M .Fournier, p.277

parvenir à être perçues sous le mode nécessaire de *médiateur symbolique du pouvoir de la société* alors qu'on parle plutôt en ce qui les concerne d'un *pacte de genre implicite* pour assurer la réussite de la laïcisation et mieux faire accepter une certaine forme d'inclusion républicaine par l'éducation ? Durkheim semble bien avoir posé les prémices de questions non-résolues aujourd'hui encore, questions qu'un désir pédagogique de sociologue ne pouvait seul résoudre et sur lesquelles il nous faudra revenir.

Auparavant nous voudrions montrer comment les idées de Durkheim se sont peu à peu constituées, diversifiées et consolidées grâce à ses recherches scientifiques et en particulier nous voudrions reconsidérer son dernier livre, republié récemment : *Les Formes élémentaires de la vie religieuses*<sup>378</sup> qui est un livre important pour la fondation d'une morale laïque puisque le sociologue y affirme que *la religion est une chose éminemment sociale. Les représentations religieuses sont des représentations collectives qui expriment des réalités collectives.* (p.48)<sup>379</sup> C'est l'aboutissement d'un long travail qui a pris naissance en 1895.<sup>380</sup> Par ailleurs il avait constaté dans les copies qu'il corrigeait une *indétermination de la langue* et une *indétermination correspondante des idées*. Aussi craignait-il que la philosophie ne devienne une *forme du symbolisme et de l'impressionnisme*. Il fallait *habituer les jeunes générations à voir dans les choses humaines et sociales des objets de science c'est-à-dire des choses naturelles qui n'ont rien de mystérieux ni de sacro-saint* en mobilisant d'un côté l'esprit analytique de l'autre le sens de la complexité. Nous ne reprendrons pas de manière exhaustive tout ce que Durkheim développe à partir des connaissances anthropologiques de son temps ni ne tenterons des interprétations qu'une lecture peut faire dans *l'interstice du texte durkheimien* nous nous contenterons là encore de relever ce qui sert notre propos. Car, si Durkheim a sans aucun doute une conscience aigüe et scrupuleuse de la complexité et de la diversité des éléments qui structurent le réel puisque la vraie nature du fait social est idéationnelle et psychique c'est-à-dire non-matérielle,<sup>381</sup> il a par ailleurs notifié clairement son refus de la confusion généralisée et de la dissolution intellectuelle que cette constatation

---

<sup>378</sup> *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, 1912, 2007 présenté par Michel Maffesoli, CNRS éditions

<sup>379</sup> On peut comme Emile Benvéniste faire remonter cette constatation aux écrits du marquis de Mirabeau, célèbre et influent auteur de *L'Ami des hommes*, auquel le très lucide Benjamin Constant se réfère comme autorité aussi imposante que Montesquieu (auteur sur lequel Durkheim fera sa thèse latine) Si Benvéniste est particulièrement sensible aux défauts de Mirabeau qui, selon lui, prouvent la force de son énonciation (*L'incohérence des métaphores et la confusion emphatique du ton semblent l'expression naturelle d'une pensée assurément audacieuse et véhémence.*) il en extrait cependant, dès 1757, une phrase pérenne puisque reprise par le dictionnaire de Trévoux puis par celui de Bloch-Wartburg :

« La Religion est sans contredit le premier et le plus utile frein de l'humanité ; c'est le premier ressort de la civilisation. » (PLG I, p.338)

<sup>380</sup> « C'est en cette année que pour la première fois, je trouvai le moyen d'aborder sociologiquement la religion. Ce fut pour moi une révélation. Ce cours de 1895 marque pour moi une ligne de démarcation dans le développement de ma pensée, si bien que toutes mes recherches antérieures durent être reprises à nouveaux frais pour être mises en harmonie avec ces vues nouvelles. Ce changement d'orientation était dû tout entier aux études d'histoire religieuse que je venais d'entreprendre et notamment à la lecture des travaux de Robertson Smith et de son école » (p.257 in M.F)

<sup>381</sup> « Si l'on appelle spiritualité, la propriété de la vie représentative chez l'individu, on devra dire de la vie sociale qu'elle se définit par une hyper-spiritualité : nous entendons par là que les attributs de la vie psychique s'y retrouvent mais élevés à une bien plus haute puissance et de manière à constituer quelque chose d'entièrement nouveau. Malgré son aspect métaphysique, le mot ne désigne donc rien qu'un ensemble de faits naturels qui doivent s'expliquer par des causes naturelles. » (1898, p.48 in C.Bouglé, 1924)

pouvait provoquer. Donc nous relèverons ce qui apparaît comme des principes clairs et stables de sa pensée.

## 2. Quelles sont les formes élémentaires qui font système ?

Nous commencerons par envisager rapidement l'importance stratégique qu'a eue la revue *L'Année sociologique* ( première série de 12 volumes :1898-1913) où il s'agissait de présenter et d'analyser les nombreuses recherches qui se faisaient dans les « sciences spéciales » (histoire et ethnographie des religions, histoire du droit et criminologie, statistique morale, science économique, linguistique, archéologie, géographie humaine etc), d'effectuer donc un immense travail de collecte et de lecture des nouveautés pour les diffuser et constituer ainsi une riche bibliographie critique<sup>382</sup> pour voir si l'on pouvait en extraire des matériaux utilisables pour la sociologie. Véritable atelier de travail collectif et de recherches scientifiques, la revue permettait d'exposer les résultats divers et variés puis de les discuter pour élaborer ensuite la théorie.

Alors que (la revue) contribuait à créer une science, à définir son domaine, elle pouvait donner l'illusion d'une science déjà constituée ayant son organisation interne et ses disciplines auxiliaires(...)En outre le caractère critique des analyses permettait aux durkheimiens de faire valoir leur point de vue sur toutes sortes de sujets qu'ils avaient à peine commencé d'explorer et d'annexer les savoirs produits par d'autres disciplines.<sup>383</sup>

Le sociologue se lance alors dans un travail audacieux et risqué dans le sens où il essaie d'élaborer le passage d'un discours scientifique à un discours didactique, faisant lui-même ce que Saussure renoncera à faire, si nous pouvons nous permettre une telle comparaison. Durkheim montre l'élaboration de sa pensée au fil des divers exemples d'organisations sociales qu'ils relatent et comparent puis il en extrait ensuite les idées principales qu'il nomme *formes élémentaires*. Il fait donc par écrit une œuvre pédagogique complète en quelque sorte alors que Saussure fera à l'oral de ses cours une œuvre scientifique condensée où le travail de comparaison et d'abstraction précédemment effectué aura été réduit au maximum.<sup>384</sup>Cet exemple illustre bien le problème du rapport difficile existant entre le discours scientifique et le discours didactique. *En général, la différence entre ces deux types*

---

<sup>382</sup> « Durkheim, Mauss et Hubert ont signé à eux trois environ la moitié des analyses et des mémoires. », Philippe Besnard, article *Universalis* (plus de 4000 ouvrages recensés)

<sup>383</sup> Philippe Besnard, article *Universalis*,

<sup>384</sup> Mais il nous semble que l'écrit se dessine aisément derrière cet oral si bien retranscrit par Bally et Séchehaye qu'aucune trace d'énonciation personnelle n'apparaisse dans le discours didactique hormis les nombreuses modalisations (U.Weinreich) marques que le sujet (mais quel sujet ?) ne cesse de donner à son énoncé : « La modalisation se heurte aux mêmes difficultés que la notion de distance.(...)Identifiée au procès de l'énonciation, elle repose sur l'idée de continu, mais les modalisateurs sont des unités discrètes retrouvées dans les énoncés.(...)le terme est emprunté à la définition de l'intonation expressive (...) marque que le procès de l'énonciation, défini comme l'adhésion que donne à son discours le sujet qui l'émet, peut être représentée par une courbe sinueuse à l'intérieur d'un énoncé (...)les modalisateurs sont des shifters affinis (...)Le texte n'apparaît plus comme univoque... » in « Énoncé et énonciation », Jean Dubois, *Langages* n°13, 1969



*de discours est réduite à l'affirmation que les enseignants doivent être des chercheurs.*<sup>385</sup> Or dans le discours scientifique le sujet d'énonciation doit s'effacer devant l'énoncé en même temps que le sujet de l'énoncé s'y trouve contesté par le sujet de l'énonciation puisque le discours scientifique assure la personnalité du chercheur.<sup>386</sup> Exercice difficile auquel Saussure renoncera mais auquel Durkheim s'affronte en voulant constituer une école sociologique à valeur linguistique puisqu'elle vise la triple articulation des discours polémique, didactique et scientifique.

La prééminence accordée à la religion est conforme à l'intérêt nouveau que porte Durkheim à ce sujet à partir des années 1896-1897 : le phénomène religieux, par-delà ses manifestations particulières, est supposé d'essence universelle. Cet intérêt se double d'un recours privilégié aux nombreux matériaux ethnographiques disponibles. Il s'agit bien de se faire élève à nouveau pour instaurer une sociologie de la connaissance. En quête de formes élémentaires pouvant s'extraire des phénomènes sociaux, les durkheimiens se tournaient vers les sociétés primitives supposées plus simples. L'utilisation d'observations directes de nombreuses sociétés à dimension restreintes, permises par l'abondance et la qualité des travaux anglais et américains sur le totémisme par exemple, donnait l'impression qu'on pouvait les appréhender dans leur totalité et ce détour par les sociétés primitives leur permettait d'aborder avec distance et objectivité un sujet aussi brûlant que la religion. La constitution d'équipes spécialisées dans différents domaines de recherches permettait le retour critique des résultats et leur centralisation dans un lieu de discussion assurant le mouvement et la mobilité de l'ensemble. Cependant c'est un axiome sociologique et quasi linguistique qu'impose la revue avec le célèbre article de 1901<sup>387</sup> rédigé par Durkheim et son neveu Marcel Mauss, fondateur de l'école d'anthropologie française :

Les relations sociales ont servi de prototypes aux relations logiques et ont fourni la genèse des catégories de pensée (notion de temps, d'espace, de causalité, de substance, de personnalité...)

Véritable « coup de force » qui permet d'assurer la prépondérance de la sociologie sur la logique et la psychologie, cette affirmation constitue un renversement des points de vue généralement adoptés.

Les logiciens et même les psychologues prennent d'ordinaire comme simple et inné ou tout au moins institué par les seules forces de l'individu, le procédé qui consiste à classer les êtres, les événements, les faits du monde en genres et en espèces, (...) Les logiciens considèrent la hiérarchie des concepts comme donnée dans les choses et immédiatement exprimable par la chaîne infinie des syllogismes. Les psychologues pensent que le simple jeu de l'association des idées, des lois de contiguïté et de similarité entre les états mentaux suffisent à expliquer

---

<sup>385</sup> « Linguistique et révolution », J. Dubois et J. Sumpf, article déjà cité.

<sup>386</sup> « Le caractère personnel du discours scientifique tient à des conditions fondamentales : 1) le mouvement diachronique de la recherche scientifique manifeste la constitution (...) d'un front scientifique qui s'exprime par des citations 2) le discours scientifique a affaire à un référent opaque qu'il signifie par hypothèse 3) le discours scientifique est issu d'un travail plus ou moins chaotique de la part du chercheur. » (ibidem)

<sup>387</sup> *L'Année sociologique* 1901-1902, « De quelques formes primitives de classification, contribution à l'étude des représentations collectives », Emile Durkheim et Marcel Mauss (Gallica)

l'agglutination des images, leur organisation en concepts classés les uns par rapport aux autres.

Mais ils sont dans l'erreur par manque de prise en compte de la complexité du phénomène car les éléments ne sont pas détachés les uns des autres mais ils entrent tous ensemble dans un système :

**Classer** ce n'est pas seulement constituer des groupes, **c'est disposer** ces groupes suivant des relations très spéciales, coordonnés ou subordonnés les uns aux autres. » ( nous soulignons)

Le mot « genre » lui-même ne désignerait-il pas primitivement un groupe familial ? Le schéma de la classification résulte d'une élaboration dans laquelle sont entrés toutes sortes d'éléments étrangers et il prend l'exemple australien de deux phratries et de deux classes matrimoniales pour en conclure que *la classification des choses reproduit cette classification des hommes*. L'exemple des Zunis offrent la particularité d'avoir une organisation mythosociologique où se sont confondues et entrelacées société et représentations, c'est une nouvelle phase de civilisation mais c'est la classification par clans qui est la plus ancienne, affirme le sociologue.

Dans tous les systèmes de pensée la considération des temps est parallèle à celle des espaces. Chaque mythologie est au fond une classification qui emprunte ses principes à des croyances religieuses.

Les mythologies ont joué un rôle essentiel dans l'évolution de la pensée religieuse parce qu'elles ont facilité la réduction à l'unité de la multiplicité (...) De telles classifications sont destinées à relier les idées entre elles, à unifier la connaissance, elles sont œuvre de science et constituent une première philosophie. Ce changement de perspective est une voie nouvelle qui mérite d'être tentée et qui conduit vers un sociocentrisme, concluent les auteurs.

Le tournant de l'année 1912 va marquer pour Durkheim une étape importante : ses livres précédents sont traduits et discutés, la nouvelle formule adoptée pour la revue lui donne ainsi qu'à ses collaborateurs le répit nécessaire pour faire aboutir les recherches déjà entreprises et avec la rédaction de son nouveau livre, il peut offrir une synthèse de ses idées et ouvrir de nouvelles perspectives. Ce travail se situe, comme le remarque bien Marcel Fournier, dans une effervescence contextuelle propice à la création, véritable période « d'effervescence collective » telle que le sociologue va la théoriser dans son livre<sup>388</sup>. Comme les grammairiens auparavant avaient fait usage de comparaisons fructueuses entre les systèmes de langues pour mettre à jour des fonctionnements proches ou éloignés et essayer d'en tirer des lois, l'histoire des religions est une discipline en pleine ébullition depuis la deuxième moitié du XIXe siècle. Le travail le plus significatif est la publication des écrits sur le brahmanisme et en particulier la traduction, sous la direction de Max Muller, des védas (où l'on peut voir poindre à nouveau

---

<sup>388</sup> « Les périodes d'effervescence collective galvanisent jusqu'à la frénésie (...) C'est ce qui donne à l'homme le sentiment plus vif de la double existence qu'il mène et de la double nature à laquelle il participe (homo duplex)

la possibilité de rapports sous-jacents entre la sociologie et la linguistique<sup>389</sup>). L'essor de l'histoire des religions associé au développement de l'anthropologie permet la constitution d'un *vrai mouvement scientifique et intellectuel*<sup>390</sup> véritable lieu d'échanges entre des chercheurs anglo-saxons, allemands et français<sup>391</sup> à l'origine de débats fort animés autour de grandes questions : Existe-t-il des peuples sans religion ? Quel est le rapport entre magie et religion ? Peut-on parler de monothéisme primitif ? Quant à la question du totémisme australien conçu comme « forme élémentaire de la vie religieuse » elle est si populaire qu'on a pu parler d'une « école totémiste ». Cet engouement n'est pas sans susciter des critiques et des oppositions : les matériaux australiens sont-ils aussi simples et primitifs que le pensent les sociologues ? Ne sont-ils pas plutôt complexes parce que très évolués ? Un ancien collaborateur de *L'Année* : Gaston Richard<sup>392</sup> va devenir un opposant irréductible à la doctrine durkheimienne en déclarant que sa principale faiblesse est *d'avoir voulu dans un même mouvement élaborer une science et développer une spéculation métaphysique qui tente de résoudre, en faisant appel à cette science, les problèmes généraux de la morale, de la philosophie religieuse et de la théorie de la connaissance*. Au début des années trente, Gaston Richard publiera dans *la Revue Internationale de Sociologie* un article intitulé « La pathologie sociale de Durkheim » où il ira jusqu'à mettre en cause l'honnêteté intellectuelle de Durkheim et de ses proches collaborateurs. Le conflit entre la morale et la sociologie est loin d'être résolu<sup>393</sup> mais quoi qu'il en soit de ces rivalités d'idées et d'influences un vrai

---

<sup>389</sup> Comme l'explique Esa Itkonen, in *Universal history of linguistics*, (1991, John Benjamins publishing company, Amsterdam/ Philadelphia) l'Inde occupe pour la sphère occidentale une place très importante avec la mise à jour d'une possible influence de la religion sur la pensée linguistique : « The oldest sacred scriptures of hinduism are the four Vedas (1300-800 av JC) The most literary of which is the Rg-veda (...) The importance of language is **emphasized**. Originally, the motivation for linguistics study was a religious one. »

Si l'on se permet de redévelopper la pensée que Durkheim a peut-être eue sous forme d'un syllogisme, cela donne :

- Toutes les religions symbolisent les formes élémentaires de la vie sociale
- Or la langue est « élargie » par les mythes et les religions
- Donc la langue reflète(ou produit ?) les formes élémentaires de la vie sociale.

<sup>390</sup> Nous utilisons la présentation de Marcel Fournier, op cité

<sup>391</sup> La psychanalyse aussi se laissera gagner avec la publication de Freud *Totem et tabou*, 1912, traduction française, 1923 de Samuel Jankélévitch, où l'auteur cherche à se démarquer aussi bien de W.Wundt et de sa psychologie analytique que de C.G Jung et de sa psychologie collective. Il n'en reprend pas moins les théories sociologiques et cite (p.160) le livre de Durkheim pour le critiquer bien sûr mais en reformulant néanmoins son idée : *Le totem ne serait que le représentant visible de la religion sociale de ces peuples (d'Australie). Il incarnerait la collectivité qui, elle, serait objet propre du culte* A cela il préfère la théorie psychologique de James Frazer et il s'accorde avec lui sur la notion d'instincts humains néfastes à la vie sociale. Il intitule d'ailleurs sa dernière partie du livre : *Le retour infantile du totémisme* car il s'agit pour lui d'établir des liens entre la psychopathologie des névroses de l'homme civilisé, les cultures primitives et le développement psychique de l'enfant. Cependant il met en garde contre les analogies hâtives en rappelant la spécificité du primitif qui ne connaîtrait pas d'entraves à l'action et dont les idées se transformeraient immédiatement en actes, il conclut donc par un : *Au commencement était l'action* opposé à toute la tradition culturelle qui privilégie le verbe. Selon Marcel Fournier, Freud connaît mal la sociologie et pour lui l'étude des sociétés se confond avec celle de la civilisation.

<sup>392</sup> Gaston Richard publie une série d'articles sous le titre *Sociologie et métaphysique* et ses élèves seront influencés par les thèses de la psychologie bergsonienne en réaction contre le scientisme, contre la conception mécaniste de l'esprit, contre la science exclusivement déterministe des faits sociaux.

<sup>393</sup> *Entre l'individualisme de la fausse métaphysique libérale et l'amoralisme de la fausse science sociologique...* selon le catholicisme social, Marcel Fournier rapporte en détails les attaques faites aux durkhémiens, p..761 et suivantes ;

mouvement scientifique et intellectuel a vu le jour en France et Durkheim en est l'incontestable chef de file par l'ampleur et l'innovation de ses participations.<sup>394</sup>

*Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, publié en 1912, est un ouvrage dont l'importance théorique est reconnue. Véritable synthèse des travaux que le sociologue et ses collaborateurs mènent depuis plusieurs années, il s'inscrit dans plusieurs débats qui touchent tout à la fois à la religion, à la morale et à la connaissance et il se présente comme « quelques fragmentaires contributions » à une nouvelle science qui, parce que complexe, ne peut avancer que *lentement par un travail collectif*. En privilégiant « le système totémique en Australie » (sous-titre de l'ouvrage) Durkheim veut mettre à jour « des formes élémentaires » il entend ainsi déjouer la catégorie commode de « primitif » et se tenir éloigné de tout ethnocentrisme. Dans une perspective évolutionniste originale où il ne s'agit pas contempler une chaîne évolutive linéaire laissée derrière soi par le monde évolué il essaie au contraire de comprendre ce avec quoi est encore fait ce monde évolué. En effet l'élémentaire a l'avantage de rendre visible les grands principes que le complexe ne fait plus voir. Ce postulat important de la fin du XIXe et du début du XXe siècle affirme que jamais on ne pourra comprendre le complexe si d'abord on ne restitue pas l'élémentaire en le mettant clairement en valeur. Durkheim ne nie pas l'évolution mais il brise l'élémentaire pour « symétriser »<sup>395</sup> la perspective et *nous voir nous-mêmes de ce qui n'est pas nous*. Ainsi le sociologue est conduit à proposer une définition de la religion qui se fonde sur l'opposition entre les notions de sacré et de profane communes à tous les systèmes religieux et première grande catégorie sociale et culturelle que les pratiques collectives sont chargées de sans cesse réanimer. :

Une religion est un système solidaire de croyances et de pratiques relatives à des choses sacrées c'est-à-dire séparées, interdites, croyances et pratiques qui unissent en une même communauté morale, appelée Eglise, tous ceux qui y adhèrent. Le second élément qui prend place dans notre définition n'est pas moins essentiel que le premier car, en montrant que l'idée de religion est inséparable de l'idée d'Eglise, il fait pressentir que la religion doit être une chose éminemment collective. (1912, 2007, 95-96)

L'ouvrage se compose de trois grandes parties :

- 1) les questions préliminaires dans une grande introduction qui balaie les erreurs.
- 2) Une définition provisoire et un remplissement de cette définition : les croyances élémentaires et les principales attitudes rituelles. L'organisation avec les deux parties importantes de la démonstration, l'une portant sur les croyances et l'autre sur les rites correspond à la définition que Durkheim donne de la religion mais, remarque Marcel Fournier, ces deux éléments constitutifs de toute vie religieuse que sont les représentations et les pratiques rituelles bien qu'elles soient *étroitement solidaires* sont *deux ordres de faits différents*. Aussi faut-il les étudier séparément.

---

<sup>394</sup> Notons aujourd'hui un regain d'intérêt pour l'étude des religions ainsi qu'en témoigne une publication récente : *Normes religieuses et genre*, sous la direction de F.Rochefort et M.Eleonora Sanna, A.Colin, 2013. L'historicité des représentations androcentrées est problématique pour la pensée religieuse.

<sup>395</sup> Selon Bruno Karsenti

3) Une conclusion qui élargit le problème en posant certaines propositions définitives pour la sociologie comme par exemple la transformation des formes de vie

S'agissant des croyances et des pratiques relatives aux choses sacrées Durkheim entend se limiter aux « notions élémentaires » qui sont à la base de la religion et constituent des formes stables et comme universelles. Question de méthode, tout savant, dans n'importe quelle science, dit-il, doit faire des choix sinon il risque d' *être submergé par les faits*. Parmi les formes élémentaires il privilégie celles qui concernent le totem : il rappelle qu'à la base des tribus australiennes, il y a un groupe qui joue un rôle prépondérant, le clan dont les membres sont unis par un lien de parenté qui tient au fait de porter le même nom : c'est une sorte d'étiquette collective que le clan se donne dans une volonté nominaliste mais c'est aussi un emblème ( animal ou végétal) qui désigne collectivement le groupe et qu'on symbolise dans un objet ornemental qui sert lors de fêtes ou cérémonies à rassembler les participants : les représentations du totem ont donc une efficacité plus active que le totem lui-même.<sup>396</sup> Elles permettent de créer une identité réelle aux membres du groupe et de « fantasmer » l'appartenance qu'il s'est donné. De cette première identification découlent les différentes répartitions en phratries et autres groupements ainsi que leur localisation dans l'espace associée à des formes d'habitats aux configurations et orientations diverses puis les fêtes et rituels qui rythment le temps de la collectivité ainsi que des règles précises d'exogamie et de mariage : c'est donc tout un système de relations classificatoires et réglementaires qui organise la vie.

Lors des rites et fêtes qui permettent de représenter sous une forme symbolique<sup>397</sup> le clan hypostasié se dégage une force collective, sorte de *mana* anonyme et impersonnel, qui rejaillit sur chaque individu lui assurant un sentiment de puissance individuelle et contribuant à la formation d'un idéal social à l'origine de toute morale.<sup>398</sup> C'est *comme une sustentation de notre être moral, comme un tonus moral* qui soutiendrait la formation de la *conscience morale*. Marcel Fournier dégage à partir de cette idée ce qu'il nomme « la thèse centrale des *Formes élémentaires* » : la force morale, qui est la source de la religion, est une force collective et anonyme, faite d'idées et de sentiments, qui *ne peut vivre et agir que dans et par les consciences individuelles. Elle les pénètre et, en les pénétrant s'individualise*. Donc, dit-

---

<sup>396</sup> Exemple du « nurtunja » (p.200...) « (une sorte d'étendard qui) représente matériellement le totem. En effet les lignes verticales ou les anneaux de duvet (...) ne sont pas disposés arbitrairement, au gré des opérateurs ; mais ils doivent obligatoirement affecter une forme étroitement déterminée par la tradition et qui (...) figure le totem.(...)Il n'est rien d'autre qu'une image-et même une image temporaire- du totem et, par conséquent, c'est à ce titre, et à ce titre seul, qu'il joue un rôle religieux. »

<sup>397</sup> « Durkheim s'appuie sur une loi qu'il dit connue, à savoir que les sentiments éveillés par une chose se communiquent au symbole qui la représente (ex : le noir pour le deuil, le drapeau pour la patrie) il y a véritablement *transfert de sentiments* (MF p.777). On peut voir ici une similitude avec le CLG p.101 :

« Le symbole a pour caractère de n'être jamais tout à fait arbitraire ; il n'est pas vide, il y a un rudiment de lien naturel entre le signifiant et le signifié. »

<sup>398</sup> Michel Maffesoli commente ainsi :« On peut dire qu'il n'y a d'intelligence qu'en liaison avec son emploi collectif.(...)L'interpénétration des consciences, autre manière de dire l'idéologie, produit, si on s'en tient à la terminologie durkheimienne, *un être psychique d'une espèce nouvelle* qui pense et agit de manière autonome. Cette métaphore pour désigner la société (...) souligne bien la solidité et l'originalité du lien symbolique. L'association qui en résulte est *elle aussi un facteur actif qui produit des effets spéciaux*. C'est bien cela qui est important dans l'imaginaire, car à la fois (ces effets) fondent la socialité et assurent son efficace propre. (...) Causes et effets de la socialité (les représentations) en sont le conservatoire où il est nécessaire de puiser pour comprendre de manière qualitative le jeu incessant des passions humaines. »

il, il y a apparition de la notion d'âme, puis de l'idée de personnalité et de celle d'esprit. (...) Ainsi entendue la religion est avant tout *un système d'actes qui ont pour objet de faire et de refaire perpétuellement l'âme de la collectivité et des individus*. Sa fonction principale est « dynamogénique » :

Elle donne à l'individu des forces qui lui permettent de se dépasser lui-même, de s'élever au-dessus de sa nature et de la dominer. Or les seules forces morales qui soient supérieures à celles dont dispose l'individu comme tel sont celles que dégagent les individus associés. Voilà pourquoi les forces religieuses ne sont et ne peuvent être que des forces collectives. ( M.F, 2007, p.771)

Pour Durkheim la *force religieuse n'est autre chose que la force collective* (du clan) et toute société, dit-il, ne peut vivre que *dans et par les consciences individuelles qui la composent* : la « force religieuse » est extérieure, d'où l'idée de transcendance, mais elle est aussi intérieure, d'où l'idée d'immanence. Le sociologue pousse son raisonnement plus loin encore en faisant de la religion la « matrice » où se sont élaborés tous les principaux germes de la civilisation humaine (droit, morale, beaux arts, sciences et techniques, valeur économique) puisqu'elle fournit une représentation de l'univers mais aussi *un système de notions au moyen desquelles les individus se représentent la société dont ils sont membres, et les rapports, obscurs mais intimes, qu'ils soutiennent avec elle*. (MF, p.778). Toute représentation collective, dit Durkheim, est *dans un sens, délirante* puisqu'elle projette des sentiments dans les choses mais ce délire est *bien fondé* puisque les images correspondent à *quelque chose de réel* où *l'idée fait beaucoup plus qu'ailleurs la réalité*. Contre Lévy-Bruhl, qui défend la thèse de *l'indifférence à la contradiction* comme caractéristique de la mentalité des sociétés dites inférieures, Durkheim voit plutôt dans ces sociétés une sorte de *gaucherie* où les mêmes traits essentiels se seraient développés différemment. Il parle de « morphologie sociale » pour classer les différents types de sociétés et affirme que la gamme de combinaisons possibles est limitée.

Cette évaluation « positiviste » du phénomène religieux débouche sur une théorie sociologique de la connaissance fondée sur la loi de la causalité : cause, force, pouvoir, ces trois notions intimement liées sont à l'origine des institutions : *fait caractéristique des sociétés humaines*. Tout en restant prudent car *la question est trop complexe pour être résolue* le sociologue pense néanmoins que ses remarques sont *susceptibles d'être, dans une certaine mesure, généralisées*.<sup>399</sup> L'étude de « la vie internationale » est un nouveau chantier où il faut *trouver quelles sont les interactions collectives dont (cette vie) est le produit*.<sup>400</sup> Dans sa note sur « le langage », Antoine Meillet abonde dans le même sens et se référant aux

---

<sup>399</sup> Peu à peu la pensée des collaborateurs de *L'Année* se précise et ils arrivent à l'idée qu'il y a des phénomènes sociaux (la technologie, la linguistique, des institutions) qui s'étendent sur des aires qui dépassent le territoire national et ces faits ne sont pas « indépendants les uns des autres, ils forment un système complexe et solidaire (...) Ce sont à ces systèmes, qui ont leur unité, que Durkheim et Mauss décident de donner le nom de civilisation. S'ouvrent alors de nouveaux chantiers avec des problèmes et questions nouvelles : quelles sont les conditions en fonction desquelles varient les aires de civilisation ? Quels sont les faits qui sont les plus aptes à s'internationaliser et pourquoi ? Durkheim et Mauss formulent eux-mêmes l'hypothèse d'un inégal coefficient d'expansion et d'internationalisation... (M.Fournier, p.814-815)

<sup>400</sup> Emile Durkheim et Marcel Mauss « Note sur la notion de civilisation », *L'Année sociologique*, 12, 1913, in M.F, p.815

ouvrages de Ferdinand Brunot sur *L'Histoire de la langue française*, de Marcel Cohen sur *Le Parler arabe des juifs d'Alger* ou aux travaux récents sur l'argot, il défend l'idée qu'il faille *sortir des faits de langue et ne pas se limiter à la linguistique pure*. C'est, selon lui, une des « tendances actuelles » de la linguistique :

Les recherches techniques sur le développement des langues conduisent de plus en plus à mettre en évidence l'influence des événements historiques et des conditions sociales (...) les innovations linguistiques ne s'expliquent pas par des faits de langue considérés en eux-mêmes, mais il faut pour les interpréter tenir compte à la fois des conditions linguistiques générales et des circonstances extérieures de la langue elle-même. (in M.F, p.815)

On peut ainsi déduire deux acceptions opposées que recouvre le terme commun de « linguistique générale » pour Saussure et Meillet : pour le premier il s'agit d'extraire (voire d'abstraire) les principes d'une langue à partir des connaissances disponibles alors que pour le second il s'agit plutôt d'inclure (voire de généraliser) toutes les connaissances dans une synthèse toujours à venir. La grande originalité de Durkheim est, à notre avis, qu'il conçoit la langue (et le psychisme) comme un processus à la fois interne et externe, fixé et actif, conservateur et novateur. Sa « foi » (et l'on est bien obligé d'utiliser ce mot) s'enracine sur sa certitude de la puissance du « collectif » mais son réalisme social le fait néanmoins pencher vers la théorisation (et la restriction des connaissances en principes) comme le prouve, nous semble-t-il, son ouvrage sur *Les Formes élémentaires* où il est tout à fait conscient de la nécessité de réduire l'entropie. La question reste complexe et il l'affrontera à nouveau dans une tentative de fondation d'une « sociologie de la connaissance scientifique » avec le cours intitulé *Pragmatisme et sociologie* et nous essaierons plus loin de clarifier ce débat... Mais sa recherche sur les religions l'amène à retrouver l'importance de la langue. A quoi servent les rites ? Ont-ils une fonction physique ou utilitaire ? Reprenant les observations de Spencer et Gillen sur les fêtes chez les Warramunga, Durkheim montre que les cultes ne traduisent aucune considération utilitaire : tout sert à éveiller des sentiments, à rattacher le passé au présent, l'individu à la collectivité. Il s'agit de *revivifier les éléments les plus essentiels de la conscience collective*, de donner au groupe le sentiment de lui-même et de son unité. La mythologie, c'est l'ensemble des croyances communes au clan. Durkheim décrit les rites commémoratifs comme s'il s'agissait de « drames » sorte de « théâtre » chargé de faire oublier le monde réel pour transporter dans un monde imaginaire. Ces cérémonies *distrainent*, elles s'apparentent à une *récréation esthétique*. Le sociologue se méfie de l'art, il le voit comme un « luxe dangereux » car il parle à l'imagination et permet de s'extraire du réel. Or la morale qui est du domaine de l'action ne peut se prendre qu'à des objets réels. Mais dans cette constitution des mythes la langue entre en action offrant une synthèse *sui generis* des consciences particulières et œuvrant ainsi à l'unité du groupe par la formation d'une culture, pourvoyeuse d'esthétique et d'éthique à échanger socialement.<sup>401</sup> La relation entre la pensée et la langue est étroite. Or dans la vie courante on se sert de la langue maternelle pour

---

<sup>401</sup> « Les seules forces morales dont nous puissions sustenter et accroître les nôtres sont celles que nous prête autrui. Admettons même qu'il existe réellement des êtres plus ou moins analogues à ceux que nous représentent les mythologies. Pour qu'ils puissent avoir sur des âmes l'action utile qui est leur raison d'être, il faut qu'on croie en eux. Or les croyances ne sont actives que si elles sont partagées. On peut bien les entretenir quelque temps par un effort tout personnel ; mais ce n'est pas ainsi qu'elles naissent et qu'elles s'acquièrent. (...) et Il n'y a pas de vie nationale qui ne soit dominée par une vie collective de nature internationale. » (p.597)

exprimer les concepts. Chaque mot est un concept. Communs à tous ils sont donc l'œuvre de la communauté car *chaque civilisation a son système organisé de concepts* qui est le produit d'une longue histoire : *c'est sous la forme de la pensée collective que la pensée impersonnelle s'est, pour la première fois, révélée à l'humanité*. Le concept a pour fonction *d'assurer l'accord des esprits les uns avec les autres* ; il a aussi pour fonction *d'assurer leur accord avec la nature des choses*, puisqu'il existe une correspondance entre les catégories et les divers aspects de la vie sociale. La société suppose ainsi *une organisation consciente de soi qui n'est autre chose qu'une classification* et la *conscience collective* est *la forme la plus haute de la vie psychique, puisque c'est une conscience des consciences*.<sup>402</sup>

Si l'on reprend d'un peu plus près l'argumentation du sociologue on trouve une opposition établie entre concepts et représentations sensibles qui recouvrent assez bien celle établie par Saussure (CLG) entre Langue et langage :

Les représentations sensibles sont dans le flux perpétuel ; elles se poussent les unes les autres comme les flots d'un fleuve (...) Le concept, au contraire est comme en dehors du temps et du devenir(...). Or la langue est fixée ; elle ne change que très lentement et par conséquent, il en est de même de l'organisation conceptuelle qu'elle exprime. (...) Or il n'est pas douteux que le langage(...) est le produit d'une élaboration collective. Ce qu'il exprime c'est la manière dont la société dans son ensemble se représente les objets de l'expérience. Les notions qui correspondent aux divers éléments de la langue sont donc des représentations collectives. (Bouglé, 1924)

Peut-on créditer Durkheim d'une « philosophie du langage » ? Comme nous l'avons déjà dit, il nous semble « tirailler » entre deux conceptions opposées de la langue : celle de Saussure et celle de Meillet car pour lui, dans sa conception personnelle et son utilisation propre, la langue est le domaine de l'impersonnalité et de la stabilité qui, telle une *institution pure* ou encore *sans analogue*,<sup>403</sup> correspond bien à la définition saussurienne :

Notre définition de la langue suppose que nous en écartons tout ce qui est étranger à son organisme, à son système, en un mot ce qu'on désigne par le terme de linguistique externe. (...)La langue est un système qui ne connaît que son ordre propre. (CLG, p 40,43)

Mais à partir de ses recherches anthropologiques, il est amené à penser que la langue correspond aussi à *la manière dont la société dans son ensemble se représente l'expérience humaine* et à se rapprocher de la conception de Meillet et *de son programme instituteur* quand ce dernier écrit :

---

<sup>402</sup> Là encore on ne peut s'empêcher de rapprocher le CLG p.25 « La langue est un tout en soi et un principe de classification » et p. 159 « ...la langue est un système dont tous les termes sont solidaires et où la valeur de l'un ne résulte que de la présence simultanée des autres (...) »

<sup>403</sup> « Fait social et fait linguistique : A.Meillet et F de Saussure » Christian Puech, Anne Radzynski, in *HEL* T 10, 2, 1988 « L'une des sources manuscrites en 1894 (Godel, 1957) indique bien l'originalité de Saussure par rapport à ses prédécesseurs : si la langue est bien une institution, elle est une institution **sans analogue**. » C'est donc bien *la langue* qui échapperait au premier principe situé au fond de l'âme humaine (?). Il faut faire la différence entre *la Langue*, système de signes arbitraires, produit d'un nombre fini de combinaisons universelles dont la motivation nous échappe à tout jamais et *le langage*, qui lui, comme le dira Benvéniste, est motivé (même par des représentations inconscientes) et qui réactive à chaque fois, par l'énonciation, le premier principe arbitraire perdu au fond de *l'âme humaine* ...



Il faudra déterminer à quelle structure sociale répond une structure linguistique donnée, et comment, d'une manière générale, les changements de structure sociale se traduisent par des changements linguistiques. (*LHLG*, 18)

Et, deuxième analogie troublante, comme Saussure avec la sémiologie, Durkheim cherche un point de fuite à son système dans une sorte de psychologie formelle, terrain commun à la psychologie individuelle et à la sociologie à partir de comparaisons de mythes, de légendes, de traditions populaires et des langues:

Il y a toute une partie de la sociologie qui devrait rechercher les lois de l'idéation collective et qui est encore toute entière à faire. (1924)

Ce qui semble certain c'est qu'il existe bien une analogie de pensée<sup>404</sup> entre Durkheim et Saussure et que cette analogie inaugure une nouvelle figure du problème entre l'interne et l'externe de la langue qui dépasse la solution positiviste précédemment basée sur l'idée de civilisation et sur une série d'inévitables dichotomies. Ils se placent tous deux résolument dans la synchronie refusant l'historicisme organiciste de Meillet et les idoles de la civilisation et du progrès. Il s'agit de prendre en compte un ensemble de phénomènes tels qu'ils apparaissent. Pour Durkheim, reprenant Renouvier, le phénomène (ou la chose) est à prendre comme une représentation immédiate et fragmentée. Le passage des parties au tout est à accomplir dans une activité continue de mise en système. Pour Saussure le caractère contradictoire est immanent à la langue, c'est un système d'équivalence et d'équilibre et non un système orienté vers l'accomplissement d'une norme idéale. A l'homologie durkheimienne de la langue et du social Saussure substitue l'immanence d'un système, produit de l'esprit collectif, le plus construit et le plus obvié qui soit mais puisque chaque individu possède la faculté linguistique par excellence, *celle qui commande aux signes* (*CLG*, 27) on comprend alors le rabattement sur la psychologie qu'opéreront les deux penseurs : Saussure avec le projet sémiologique et Durkheim avec le concept séparateur « d'individualisation ».

La réception de l'ouvrage a suscité de très fortes objections et généré de longs débats. Tout d'abord il a nourri des inquiétudes à propos du rôle que jouent *les réunions exaltantes où se forment les enthousiasmes collectifs* dont Durkheim laisse entendre que le temps n'est pas passé et qu'elles auront encore leur importance quand les sociétés éprouveront le besoin de s'atteler à quelque grande œuvre de réorganisation. Célestin Bouglé se chargera d'apporter à ces interprétations quelques rassurantes nuances : *visiblement, c'est au socialisme que Durkheim pense alors, comme à une foi régénératrice*. Mais Durkheim parle du socialisme comme une foi non comme une science sociale achevée, ce qui, conclura Bouglé, *agace*

---

<sup>404</sup> Comme l'avait noté W.Doroszewski dans l'article : « Quelques remarques sur les rapports de la sociologie et de la linguistique : E Durkheim et F de Saussure. », in *Journal de psychologie*, 1933 dirigé par Pierre Janet et Georges Dumas, repris dans *Essais sur le langage*, Minuit, 1969, présentation de J.Cl Pariente. Pour l'auteur dire que la langue est un fait social est presque une tautologie qui reviendrait à dire *le fait social est un fait social...*

*certaines adeptes du matérialisme historique qui croient découvrir dans cette doctrine le système sociologique complet et parfait.*<sup>405</sup>

Mais les critiques les plus répandues se rassemblent autour de l'idée de la défense de l'individu. Nous nous arrêterons sur une discussion organisée par la Société française de philosophie (le 4 février 1913) autour de l'ouvrage de Durkheim et en présence de ce dernier, où la participation d'Henri Delacroix<sup>406</sup> (1873-1937, philosophe qui s'intéresse à la psychologie) nous semble intéressante pour orienter la réflexion ultérieure. Il intervient sur l'idée de dualisme qui serait dans la nature de l'homme et pour affirmer que *les conditions psychologiques qui rendent la vie sociale possible et fructueuse préexistent à (l'homme)*. Delacroix se moque de ce qu'il appelle *le miracle de la société exaltant et transformant la conscience individuelle* et il se fait ironique envers le sociologue : pourquoi vouloir substituer, dit-il, à la métaphysique de la chute celle de *l'élan et du bond* ? Mais Durkheim, rejetant l'hypothèse de la chute, se demande en fait comment dépasser la morale Kantienne et rendre compte des deux mondes antagonistes que sont celui de la matière et du sens et celui de la raison pure et impersonnelle : l'individu porte-t-il en lui, toute faite, l'idée de religion (et de force collective) ? Non, répond Durkheim car *la vie sociale, tout en ayant une base dans la conscience individuelle, n'en résulte pas cependant par une sorte de développement spontané* et il ne cache pas ses *graves réserves* face à la position défendue par son collègue : certes il y a dans les consciences individuelles des *prédispositions qui rendent la vie sociale possible* mais ce sont des conditions et non des causes. Sa thèse, dit-il, ne postule *aucun miracle*. Force est, selon lui, de reconnaître que *la vie collective fait violence à des instincts et à des penchants fondamentaux de l'individu. Nous ne pouvons la vivre sans un effort laborieux contre nous-mêmes*, conclut-il. Mais en même temps il parie sur la richesse de la conscience collective car si l'origine en est bien sociale elle n'exclut ni le travail de la logique ni celui de l'objectivité scientifique :

Attribuer à la logique des origines sociales, ce n'est donc pas la rabaisser, en diminuer la valeur, la réduire à n'être qu'un système de combinaisons artificielles (...) Les représentations collectives contiennent donc, elles aussi, des éléments subjectifs et il est nécessaire qu'elles soient progressivement épurées pour devenir plus proches des choses (...) parce qu'une vie sociale d'un genre nouveau s'est de plus en plus développée (...) La pensée vraiment et proprement humaine n'est pas une donnée primitive ; c'est un produit de l'histoire ... (1912, 2007, 621-622)

Il n'en demeure pas moins que, quelles que soient les nombreuses précautions et précisions prises pour défendre les concepts comme éléments intrinsèquement nécessaires aux savoirs développés dans une civilisation, le résultat de la démonstration effectuée par Durkheim à partir de très nombreux faits ethnologiques disponibles n'est pas, comme il le

---

<sup>405</sup> Célestin Bouglé *Humanisme, sociologie, philosophie. Remarques sur la conception française de la culture générale* cité par M.Fournier p.796

<sup>406</sup> Auteur entre autre de *L'Analyse psychologique de la fonction linguistique*, The Zaharoff lecture, Oxford-Clarendon press, 1924 où il défend le rôle de l'individu dans la constitution de la langue suivant en cela le grammairien anglais Jespersen : *Liberté et contrainte, personnalité et socialité s'entrecroisent. L'individu dans son emploi de la langue est constamment obligé d'improviser...*

souhaiterait, une idée d'universalité mais bien plutôt un effet de relativisme généralisé. Et cet effet provient non de la diversité des faits accumulés, ni de la variété des sociétés étudiées mais bien de l'origine même de son hypothèse : si les formes élémentaires viennent des relations sociales qui ont servi de prototype aux relations logiques (dans l'ordre : relations sociales /formes élémentaires/catégories/ représentations/ concepts) alors l'arbitraire au sens de *survenue à l'existence*<sup>407</sup> induit le relativisme du *lien social primordial*<sup>408</sup> qui restent au fondement de chaque civilisation. Ce que l'œuvre de Levi-Strauss reprendra ainsi :

Il n'y a pas de classification universelle, chaque exemple est lié à une expérience donnée, à une aire géographique déterminée.<sup>409</sup>

Ce qui semble confirmer l'impossibilité d'absolutiser des catégories historico-sociales mais posent d'innombrables problèmes quant à la détermination des actions. S'il y a bien une attractivité inévitable de la norme analysée par Durkheim en tant que norme protectrice et valeur-refuge contre la violence, la question se pose alors de savoir jusqu'où peut-on subvertir cette norme individuellement ? Sans oublier le fait paradoxal que les stratégies de contournement ne font que renforcer la norme et rendre indifférent aux enjeux politiques. Il faut donc essayer de comprendre de quelle façon la pensée fait obstacle à l'action ? Conscient des réticences suscitées par cette hypothèse audacieuse et dérangeante, Durkheim conclut cependant en dernière page de son ouvrage sur une incitation à s'engager dans des voies nouvelles :

Mais du moment que l'on a reconnu qu'au-dessus de l'individu il y a la société (système de forces agissantes) une nouvelle manière d'expliquer l'homme devient possible. (...) Certes on ne saurait dire dès maintenant jusqu'où ces explications peuvent s'étendre (...) Ce qu'il faut, c'est essayer l'hypothèse, la soumettre aussi méthodiquement qu'on peut au contrôle des faits... (1912, 2007, 654)

Le sociologue a bien conscience de la nouveauté de son travail et des perspectives qui s'ouvrent pour une sociologie de la connaissance, voire une sociologie de la science, la précaution du conditionnel laissant entendre que son champ d'études peut considérablement s'élargir. Plus que tout autre il défend la dimension collective du travail intellectuel ou scientifique, à la fois impersonnel et international mais en même temps il pressent ce que développera Maurice Halbwachs plus tard, c'est qu'une *société des savants est en rapport avec la société plus large ou l'ensemble des groupes : la science, dans son extension et son*

---

<sup>407</sup> Françoise Héritier, *Masculin, Féminin I, la pensée de la différence*, Odile Jacob, 1996 « La valence différentielle des sexes (...) exprime un rapport conceptuel orienté, sinon toujours hiérarchique, entre le masculin et le féminin, traduisible en terme de poids, de temporalité, de valeur. »

<sup>88</sup> « Fait social et fait linguistique » Christian Puech, Anne Radzynski, *HEL* T10, 2, 1988 « La nouveauté saussurienne consiste moins dans la définition de la langue comme institution que dans sa détermination comme « système formel », jeu de valeurs arbitraires, système sémiologique : autant de caractérisations qui concernent, d'un même mouvement, le mécanisme de la langue et **le lien social primordial**. La langue est donc « sociale » deux fois (qui n'en font qu'une) : elle est sociale parce que le principe qui la régit (l'arbitraire) la fait échapper à toute maîtrise rationnelle, individuelle ou collective ; elle est sociale également parce qu'elle est un héritage, une tradition, bref, une temporalité fondatrice d'un ordre de faits spécifiques, les faits sémiologiques, et fondatrice de l'arbitraire lui-même. »

<sup>409</sup> « Signification et position de l'œuvre de Levi-Strauss » Raphaël Pividal in *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*, 19<sup>e</sup> année, n° 6, 1964

*développement dépend des conditions sociales générales* et ce que Mauss ajoutera à savoir que le développement de la science (et la technique) conditionne le problème des origines sociales de la raison et que par conséquent les savants ont une responsabilité politique et sociale qui peut se penser sociologiquement. Mais *Durkheim avait peine à prendre à l'égard de sa position sociale de savant la distance nécessaire pour la penser sociologiquement*, écrit Marcel Fournier<sup>410</sup>.

### 3. Mais il faut sauver les concepts

Cependant face à la vogue du pragmatisme et poursuivant sa réflexion par l'exploration des différents savoirs, Durkheim décide de passer à la contre-attaque. Pour la formation de son fils qu'il prend comme élève, il donne un cours en 1913-1914 où il va développer toute son argumentation sous un autre angle. Ces leçons, une vingtaine au total, seront reprises à l'incitation de Marcel Mauss et publiées beaucoup plus tard dans un livre intitulé *Pragmatisme et sociologie*, préfacé par Armand Cuvillier, (1955, Vrin)<sup>411</sup>. Ce travail se présente comme un complément et une suite aux *Formes élémentaires* en ce qui concerne la théorie de la connaissance et les possibilités d'accéder à un savoir. En effet dans les *Formes élémentaires* tout en réaffirmant que *les notions essentielles de la logique scientifique sont d'origine religieuse*, Durkheim reconnaissait à la science, en tant qu' *élaboration nouvelle* une supériorité fondée sur l'esprit critique, la mise à l'écart de la subjectivité et des préjugés, le perfectionnement méthodologique. Il est donc, concluait-il, *naturel* que la pensée scientifique, qui est *une forme plus parfaite de la pensée religieuse*, la remplace progressivement pour tout ce qui relève des fonctions intellectuelles et cognitives. La méthode de Durkheim consiste alors à analyser ce qu'il appelle *la matière* de la pensée logique, à savoir les concepts, et à voir quel rôle joue la société dans la formation de ces concepts. Se pose alors la question de leur valeur objective.

Penser conceptuellement (...) c'est subsumer le variable sous le permanent, l'individuel sous le social(...) si réelles que soient les différences, elles ne doivent pas faire méconnaître les similitudes qui ne sont pas moins essentielles. (1912, 2007, 614)

Seuls les concepts permettent de raisonner et d'exercer son jugement et donc sa pensée même si cette pensée reste « circonscrite » dans une langue et dans le système de catégories qui lui est afférent. Mais Durkheim montrait d'une part que, même en science : *Il ne suffit pas que (les concepts) soient vrais pour être crus*. Il faut qu'ils soient *en harmonie avec les autres croyances, les autres opinions*, sinon ils sont niés. D'autre part puisque *la catégorie par excellence paraît bien devoir être le concept même de totalité* qui permet de

---

<sup>410</sup> « Durkheim et la sociologie de la connaissance scientifique », Marcel Fournier, in *Sociologie et société*, 1982, Montréal, (article numérisé par Jean-Marie Tremblay)

<sup>411</sup> « Pour reconstituer dans la mesure du possible, le cours de Durkheim, Georges Davy devra utiliser deux séries de notes prises par des étudiants » pour reconstituer ce qu'il appelle « Une théorie de la connaissance à peine ébauchée » in M.Fournier, op cit, p.821

penser l'univers il faut donc que l'univers prenne place dans la société, qu'il soit un élément de sa vie intérieure :

Le concept de totalité n'est que la forme abstraite du concept de société (...) la conscience collective est la forme la plus haute de la vie psychique, puisque c'est une conscience des consciences ( ibidem,p.619)

En d'autres termes la société durkheimienne envisagée est quelque chose comme une organisation consciente de soi, appuyée sur une classification créatrice de sens par l'immense synthèse opérée de toutes les forces individuelles et collectives agissantes en elle. A partir de cet essai de définition comment bâtir concrètement une telle société ? Comment en faire concevoir l'idée ? Etre soi-même pragmatique et défendre la tradition française du cogito cartésien et des Lumières mais aussi rétablir la longue histoire de la philosophie bref agir contre le pragmatisme : ce mouvement de pensée qui, *lent, souterrain*, s'est développé en Amérique entre 1895 et 1900 de manière quelque peu insidieuse *à l'insu de l'opinion de tous* pour ensuite s'étendre au-delà des cercles de conversations privées et des salons. (M.F, p.821)

Durkheim prend la peine d'exposer en détail les différentes théories pour bien assurer la solidité de son argumentation, pour la « transmettre » aux jeunes générations et parce que, dit-il, le pragmatisme est la seule théorie de la vérité actuellement existante et qu'elle donne, comme la sociologie, un sens de la vie et de l'action. Venue de la pensée de Nietzsche, qui, comme le romantisme allemand, prône un pragmatisme intégral et radical, puisqu' *il aspire à un affranchissement total de la conduite comme de la pensée*, elle prétend que la vérité spéculative ne saurait être ni impersonnelle ni universelle. Le vrai c'est l'utile : il faut considérer la réussite et l'utilité comme critères de vérité au nom de la complexité, de la richesse et de la diversité de la vie. Dans le milieu anglo-saxon Charles Sanders Peirce (1839-1914) William James (1842-1910) puis John Dewey (1859-1952)<sup>412</sup>, ont développé ces mêmes idées. En France le pragmatisme s'est surtout développé dans le mouvement néo-religieux dit « moderniste » dont Bergson est la figure de proue. Quelles sont les thèses essentielles de ce mouvement de pensée ? Dewey qui est un logicien a établi une méthode : il faut tourner les regards vers les conséquences, les résultats, les faits. L'idée vraie est l'idée conforme aux choses comme une image, une copie des objets : *c'est la représentation mentale de la chose*. Les idées sont sous la dépendance des faits car elles ne font qu'exprimer les sensations. Elles se ramènent aux images sensibles<sup>413</sup> d'un monde phénoménal. A la faculté *d'intellect pur* le pragmatisme substitue une *pensée intentionnelle* mais puisqu'il existe *un abîme épistémologique* entre les choses on ne peut que constater l'impossibilité d'aboutir à la connaissance : *quelle que soit la forme que l'on donne à la théorie de la vérité-copie, la question se pose inévitablement de savoir comment nous pouvons comparer nos idées à la réalité et aussi connaître la vérité (...)* Une telle théorie conduit logiquement à la faillite de la connaissance. Pour les pragmatiques la vérité est humaine et l'intelligence ne peut être isolée

---

<sup>412</sup> L'Ecole de Chicago ou Ecole instrumentaliste s'oppose à la fois à l'évolutionnisme matérialiste de Schiller et aux théories idéalistes de Hegel.

<sup>413</sup> Il n'y a donc pas de « système d'idées » comme chez Platon ni de « tout absolu des tous » comme chez Hegel. Dans toutes les conceptions dogmatiques la vérité ne peut être que la transcription d'une réalité extérieure. Cette vérité est impersonnelle, elle n'exprime pas l'homme. Elle est toute faite, elle règne et s'impose. Elle est un système achevé qui échappe au temps et au devenir.

de la vie, ni la logique de la psychologie. Nous sommes sur *le radeau de notre expérience*, notre pensée est liée à l'action, elle est un facteur de la réalité à venir : elle crée, en un sens, le réel lui-même. Le réel n'étant pas quelque chose d'achevé, la vérité ne peut pas être immuable. Mais, dit le sociologue, il ne faut pas confondre *enrichissement de la vérité avec fugacité de la vérité*. Le pragmatisme se livre un peu vite à la critique de la pensée conceptuelle car la vérité suppose des jugements et les jugements supposent des concepts c'est donc la pensée conceptuelle et elle-seule qui semble pouvoir être génératrice de vérité.

Durkheim va ensuite s'employer à démonter la séduction bergsonienne en utilisant toute sa force dialectique. Pour Bergson le concept est quelque chose de défini, de distinct, il est aux antipodes des images et du flux sensible qui se compénètrent mutuellement. Chaque concept exprime un aspect des choses et seulement un aspect. Il est une représentation isolée. Il en résulte que le principe d'identité ou de non-contradiction domine toute la vie conceptuelle or le réel est continu et sans cesse en formation, de plus il est composé d'un nombre infini d'éléments. Ce qui fait la réalité des choses c'est le tissu des influences qu'elles exercent les unes sur les autres or toutes les distinctions sont des isolateurs. Mais comment se fait-il, écrit Durkheim, que la pensée logique fondée sur le principe d'identité puisse servir à nous guider au milieu de ces choses auxquelles (selon Bergson) le principe d'identité ne s'applique pas ? Il est bien difficile d'échapper aux concepts et aux principes logiques, conclut le sociologue, en diagnostiquant une « hyperesthésie » pour tout ce qui est mobilité dans les choses et une même tendance à présenter le réel sous son aspect fuyant et obscur, *le même penchant à subalterner la pensée claire et distincte à l'aspect trouble des choses*. Si ce qui compte c'est l'expérience pure, s'il y a unité du plan de l'existence et de celui de la connaissance, que devient alors la connaissance ? Le terme de « vérité » n'est plus qu'*une étiquette approbatrice* qui s'ajoute décorativement à notre expérience pour en marquer la valeur. Durkheim dénonce alors cette conception utilitariste de la connaissance : *Si le bien moral comme le vrai sert nos intérêts, nos valeurs, le vrai et le bien ne sont plus que deux aspects différents de l'utile et de l'avantageux : le vrai consiste simplement dans ce qui est avantageux pour notre pensée de même que le juste consiste simplement dans ce qui est avantageux pour notre conduite*.

Arrivé à ce point de sa démonstration Durkheim se propose de peser le pour et le contre. Pour le pragmatisme le rôle de la connaissance est de mettre plus rapidement à notre portée les objets qui nous sont nécessaires. Les idées valent en tant qu'elles nous permettent de déambuler à travers les relations entre les choses. Cet « humanisme » consiste à soutenir que le facteur individuel est un élément essentiel à la construction de la vérité et que l'idée a quelque chose de personnel. Ainsi Durkheim voit dans le pragmatisme une tentative intéressante de *libération de la volonté*.<sup>414</sup> Pour que le monde sollicite notre activité il faut que nous puissions le transformer et pour cela qu'il soit malléable. Ce qui doit servir de base à notre conduite c'est une hiérarchie des valeurs établie par nous. La condition de notre action c'est donc que ce système de valeurs puisse se réaliser, s'incarner dans le monde où nous vivons. Le pragmatisme donne sens à l'action comme l'idéalisme mais c'est une tentative

---

<sup>414</sup> Puisqu'il reconnaît, avons-nous montré ailleurs, *une autonomie de la volonté* comme principe essentiel de la morale avec toute l'ambiguïté de la liberté individuelle dans une société donnée.

dirigée contre la spéculation pure et contre la pensée théorique donc finalement il aspire à libérer la pensée beaucoup plus que l'action.

Ne reste plus au sociologue qu'à asséner une critique serrée de ces théories. Il relève certaines lacunes historiques et le caractère abstrait de l'argumentation pragmatique qui apporte souvent des preuves à caractère dialectique. Tout se réduit à une pure construction logique d'où une première contradiction : si la conscience n'existe pas, si elle n'est qu'un *vain bruit* laissé par *l'âme disparue au ciel de la philosophie* comment peut-on soutenir que la réalité est une construction de la pensée et que le réel c'est l'aperception même ? Deuxième contradiction : la pensée a pour objet non pas de reproduire un donné mais de construire une réalité future. La vérité fait elle-même partie du réel et de la vie. C'est ici, dit-il, que nous pouvons établir un parallélisme entre pragmatisme et sociologie. L'homme est un produit de l'histoire donc un devenir : il n'est rien en lui qui soit donné ni défini d'avance. L'histoire ne commence ni ne finit nulle part. Tout ce qui est dans l'homme a été fait par l'humanité au cours du temps. Si la vérité est humaine elle est aussi un produit humain. La sociologie applique la même conception à la raison (ses principes et ses catégories). Tout est un produit de certaines causes, les choses ont un caractère circulaire. De tout temps on a reconnu dans la vérité quelque chose qui s'impose à nous indépendamment des faits de la sensibilité et des impulsions individuelles. La vérité s'enrichit mais ne change pas. Elle croît. Elle ajoute au réel un monde nouveau plus complexe que tous les autres : le monde humain. Mais peut-il y avoir hétérogénéité entre la pensée et le réel ?<sup>415</sup> Contre Bergson, contre la thèse pragmatique Durkheim explique que la vérité implique la distinction des éléments or le réel est indistinction ainsi la vérité ne peut exprimer le réel sans présenter comme distinct ce qui ne l'est pas, en un mot sans dénaturer le réel. Il y a donc hétérogénéité entre le conceptuel et le réel. Certes le concept est limité, déterminé, discontinu, distinct et figé et le pluralisme s'impose en tant que négation de la simplicité et affirmation de la diversité. Mais de ce qu'il n'existe pas de distinctions absolues s'ensuit-il qu'il y ait une indistinction et une confusion absolue ? La vie religieuse est riche d'une multitude de formes de pensées et d'activités de toutes sortes puisqu'elle renferme :

- ⇒ dans l'ordre de la pensée : 1) des mythes et des croyances 2) une science commençante 3) une certaine poésie,
- ⇒ dans l'ordre de l'action : 1) les rites 2) une morale et un droit 3) des arts et des éléments esthétiques.

Tous ces éléments sont ramassés en un tout et il paraît bien malaisé de les séparer. De même la famille primitive est à la fois groupe social, religieux, politique et juridique. Mais justement : *l'évolution consiste en une séparation progressive de toutes ces fonctions diverses*. « L'individualisation » comme concept séparateur s'est imposé au fil de l'histoire. La pensée laïque et scientifique s'est séparée de la pensée mythique et religieuse, l'art s'est séparé du culte, la morale et le droit se sont séparées des rites. *La confusion est l'état originel*. Cet élan vital au prise avec la matière aurait été contraint de se diffracter et de se subdiviser car la vie se divise pour s'émanciper : le besoin de distinction et de séparation est

---

<sup>415</sup> 20<sup>e</sup> et dernière leçon du 12 mai 1914 : penser jusqu'au bout.

dans les choses. Dans la vie sociale l'individualisation n'est qu'une des formes de cette tendance à la distinction. Comment penser ce qui se fait ? La tendance à être ne peut être pensée qu'en fonction d'éléments acquis. La pensée quand elle s'applique au changement comporte toujours trois termes : la notion d'un état déjà réalisé, la notion d'un état pensé même sous forme rudimentaire, la notion d'un rapport entre l'un et l'autre. La difficulté consiste surtout à comprendre comment peut être exprimable *ce rapport de participation* entre les deux états. Le concept n'est jamais vraiment isolé, nous pouvons bien délier le contexte qui l'enserme mais nous avons le jugement et le raisonnement qui nous permettent de rétablir les rapports les uns avec les autres. La vérité est une norme pour la pensée comme l'idéal moral est une norme pour la conduite.

Ainsi s'achève ce cours où l'on voit bien que les deux aspects principaux de la pensée durkheimienne se rejoignent dans une confiance renouvelée en la science<sup>416</sup>. L'idée forte du sociologue est que toute axiologie repose sur un ou plusieurs principes non-démonstrables. Seule l'expérience vécue est capable de nous fournir ces principes ou plutôt ces fondements. Pour Durkheim toute morale implique au moins un principe, un jugement de valeur, à savoir que la vie vaut la peine d'être vécue<sup>417</sup> : c'est une forme de « réalisme matérialiste ». De même pour les vérités, nous avons à étudier les vérités vivantes, celles de l'expérience collective, rationnellement pensée. Le rôle dévolu à l'individu par Durkheim n'est pas *un étranglement de la personnalité au profit du social* comme on l'a dit, puisqu'il a écrit dans *Leçons de sociologie, physique des mœurs et du droit* :

Il n'est pas de loi mieux établie que celle de l'émergence graduelle de la personnalité individuelle comme le fait le plus constant de l'histoire.

Suivant en cela la théorie de Ribot, Durkheim reconnaît jusque dans la conscience du corps la base de la conscience de soi avec déjà le germe d'une pensée et d'une connaissance. L'individualisme intellectuel s'est développé parallèlement à la pensée scientifique rationnelle et à la complication croissante des sociétés. Mais il s'élève contre la théorie philosophique d'un pluralisme qui nie l'unité du social et qui multiplie les distinctions car, dit-il, vouloir *rester libre* en présence du vrai : c'est se dispenser de donner un exposé synthétique et cohérent de sa pensée et ne pas s'embarrasser de scrupules à l'égard des autres doctrines philosophiques ni du souci d'éviter les contradictions. C'est faire preuve d' *une pensée débraillée* et œuvrer à une entreprise de dissolution intellectuelle. A nouveau le sociologue plaide pour une pensée claire et distincte.

Quelles ont été les reprises postérieures de la pensée durkheimienne ? Comment a-t-elle évolué ? Dans l'article *De Mauss à Claude Lévi-Strauss* : Maurice Merleau-Ponty<sup>418</sup> constate la naissance d'une discipline nouvelle : « l'anthropologie sociale » issue de la sociologie

---

<sup>416</sup> *La Questione morale del positivismo maturo*, Francesco Boriani, 1993

<sup>417</sup> « Comment ne pas voir que, à supposer que l'homme veuille vivre, une opération très simple transforme immédiatement les lois que (la science) établit en règles impératives. » in *La Division du travail social* préface à la première édition, cité par A.Cuvillier, 1955

<sup>418</sup> Maurice Merleau-Ponty, *Signes*, Gallimard, 1960, p.143-158



durkheimienne sous l'influence décisive de Mauss<sup>419</sup> car, dit-il, Durkheim n'aurait pas résolu l'opposition entre les deux pôles du social à savoir : traiter les faits sociaux *comme des choses* mais définir le social *comme du psychique*. Délaissant *l'idée tant discutée de conscience collective*, Mauss aurait bien mis en évidence le fait que le sociologue doit apprendre par *la pénétration patiente de l'objet* à entrer en communication avec lui pour pouvoir pratiquer une lecture symbolique des faits observés et il aurait remis ainsi l'individu au cœur de l'observation car *la régulation qui circonvient l'individu ne le supprime pas*. Il prônait de faire preuve d'une *raison élargie* pour être capable de dresser le catalogue le plus exhaustif possible des catégories dont les hommes se sont servis. Cependant Mauss serait resté sur une intuition sans pouvoir en faire la théorie<sup>420</sup>, ce qu'il exprime lui-même très bien dans la conclusion de *l'Essai sur le don*, 1925<sup>421</sup> :

Le principe et la fin de la sociologie c'est d'apercevoir le groupe entier et son comportement tout entier. Nous n'avons pas eu le temps(...) d'essayer d'apercevoir (...) les tréfonds morphologiques de tous les faits que nous avons indiqués (...) Les individus doivent savoir s'opposer sans se massacrer, se donner sans se sacrifier les uns aux autres.

En 1930 Raymond Aron parle dans ses *Mémoires* des « maîtres endormis » pour fustiger l'optimisme du progrès et la foi en la science que *continuaient imperturbablement à professer les durkheimiens*. Selon les dires de certains, Marcel Mauss serait resté « prostré » pendant l'occupation, il est vrai que dans une lettre de 1936 il écrivait :

Que des sociétés modernes puissent être suggestionnées comme des Australiens le sont par leurs danses et mises en branle comme des rondes d'enfants, c'est une chose qu'au fond nous n'avions pas prévue (...) Nous nous contentions de quelques allusions aux états de foule, alors qu'il s'agit de bien autre chose. (...) Tout ceci est une tragédie pour nous, la preuve que nous aurions dû attendre une vérification par le mal plutôt que par le bien.

Ce n'est qu'en 1960 avec le travail de JC Filloux que Durkheim et Mauss reprendront une place importante. Cependant on trouve souvent en lisant des traces profondes de leurs pensées ainsi par exemple dans l'article que JP Sartre consacre à Bataille sous le titre : *Un nouveau mystique* (Situations 1, 1943) on constate l'élaboration d'un jugement fondée entièrement à partir d'une comparaison entre Bataille et Durkheim et si l'échec des durkheimiens est réaffirmé, leur travail fait l'objet d'une révérence un peu nostalgique assez rare sous la plume sartrienne :

Ces totalités inachevées et volatiles (...) s'apparentent aux « consciences collectives » des sociologues français. Est-ce un hasard si ces sociologues, les Durkheim, Levy-Brühl, Bouglé sont ceux qui, vers la fin du siècle, ont vainement tenté de jeter les bases d'une morale laïque ?

---

<sup>419</sup> « Peu de personnes, écrit Claude Lévi-Strauss, ont pu lire l' *Essai sur le don* sans avoir la certitude encore indéfinissable, mais impérieuse, d'assister à un événement décisif de l'évolution scientifique. » *Signes*, p.143

<sup>420</sup> « Le mana (...) sorte de ciment affectif(...) n'est-il pas précisément l'évidence, pour l'individu, de certains rapports d'équivalence entre ce qu'il donne, reçoit et rend, l'expérience d'un certain écart entre lui-même et son état d'équilibre institutionnel avec les autres (...) l'échange (...) serait la société même en acte. » *ibidem*, p.146

<sup>421</sup> Republication avec un avant-propos de F.Weber : « Au -delà du grand partage » où elle s'efforce de distinguer deux Mauss, le précurseur de l'anthropologie structurale salué par C.Lévi Strauss et le continuateur de Durkheim mis en avant par Victor Karady dans les publications aux éditions de Minuit, 1968, 1969.

. Le fait que Célestin Bouglé (1870-1940) soit cité est important, son action quoique discrète mérite peut-être d'être réévaluée. En 1922 pour soutenir l'introduction de la sociologie durkheimienne dans les EN primaires il publie *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs* où il affirme qu'il existe des lois, qu'elles peuvent être appréhendées à partir des *tendances* et que les éducateurs doivent se faire une opinion sur les rapports de la sociologie et de la morale. En 1923 il donne différentes conférences<sup>422</sup> dont une sur le féminisme à Lille où il conclut après avoir rappelés les changements historiques intervenus :

Croit-on que de tels « avènements » puissent se produire sans faire impression sur la conscience collective ? Sans modifier les jugements de valeur ?

En 1924 il rassemble et republie les articles les plus novateurs de Durkheim sous le titre *Sociologie et philosophie*. En 1928 il dirige la thèse de Marguerite Thibert (1886-1982) *Le Féminisme dans le socialisme français de 1830 à 1850* où elle déclare en préambule :

Nul n'avait posé la question suivante : l'égalité des sexes serait-elle avantageuse à la collectivité ?

Or Marguerite Thibert s'est associée politiquement à Colette Audry qui, ancienne sévrienne, était une amie de Simone de Beauvoir. On peut donc penser que les liens avec la pensée durkheimienne n'ont jamais été vraiment rompus et qu'ils ont germé de diverses façons.

Mais il reviendrait à Claude Lévi-Strauss, toujours selon Merleau-Ponty, d'avoir avec la notion de « structure <sup>423</sup> » (qui est sens mais sens lourd) nommé la manière dont l'échange est organisé dans la société et *substitué partout aux antinomies des rapports de complémentarité*. (p.148)<sup>424</sup> Il s'agit bien d'un mode de pensée différent où *l'échange (...) apparaîtrait comme le cas limite d'une relation plus générale d'altérité*. (p.156) Pour la méthode, l'anthropologue fera sien un axiome durkheimien (2007, p. 585) qu'il reprendra pour le défendre dans son *Anthropologie structurale* (1973) :

Quand une loi a été prouvée par une expérience bien faite, cette preuve est valable universellement.

Malgré quelques jugements sévères<sup>425</sup>, l'ensemble du livre reconnaît sa dette envers les prédécesseurs et notamment il met en exergue les points forts de leur travail. Il propose la

---

<sup>422</sup> *De la sociologie à l'action sociale*, 1923, Mfiche 8-R-32974 ; ses autres œuvres traitent des idées égalitaires, du solidarisme, du pacifisme, de la coopération, les prophètes socialistes...

<sup>423</sup> « Le mot aujourd'hui trop employé avait au départ un sens précis. Il servait à désigner les configurations du champ perceptif, ces totalités articulées par certaines lignes de force, et où tout phénomène tient d'elles sa valeur locale. » p.146

<sup>424</sup> « L'expérience en anthropologie, c'est notre insertion de sujets sociaux dans un tout où est déjà faite la synthèse que notre intelligence cherche laborieusement, puisque nous vivons dans l'unité d'une seule vie tous les systèmes dont notre culture est faite. » p.150

<sup>425</sup> Claude Lévi-Strauss in *Anthropologie structurale* II, Plon, 1973

p.10 « Nous laisserons de côté le terme sociologie qui n'a pas encore réussi à mériter depuis le début du siècle le sens général de corpus de l'ensemble des sciences sociales qu'avaient rêvé pour lui Durkheim et Simiand. »  
p.235 « Les interprétations (de Durkheim et Mauss) se sont démodées aussi vite que les postulats psychologiques qu'elles impliquaient. Reconnaissons-leur cependant le mérite d'avoir compris que les problèmes d'ethnologie religieuse relèvent d'une psychologie intellectualiste. »

notion de *morphologie sociale* ou « structure de groupe » c'est-à-dire l'étude précise de la manière dont les phénomènes sont groupés entre eux (ce qui n'est pas l'étude d'un groupe social) En effet l'espace et le temps sont deux systèmes de référence qui permettent de penser les relations sociales. Selon leur structure particulière les sociétés humaines ont conçu ces dimensions de façon très différente. En ce qui concerne l'espace *Durkheim et Mauss ont été les premiers à décrire les propriétés variables qu'on doit lui reconnaître pour pouvoir interpréter la structure d'un grand nombre de sociétés dites primitives*, écrit-il. Il reconnaîtra également leur capacité à se décentrer pour aborder d'autres civilisations sans préjugés :

Durkheim et Mauss ont bien compris que **les représentations conscientes** des indigènes méritent toujours plus d'attention que les théories issues comme représentations conscientes également de la société de l'observateur. ( souligné dans le texte, p.336)

Et il leur prêtera une postérité lointaine dans *le monde malade et anxieux qui est le nôtre* :

Parfois en Amérique latine la sociologie s'inscrit dans la tradition d'une psychologie sociale où la connaissance (qui reste de seconde ou même de troisième main) de recherches concrètes accomplies par d'autres vient seulement étayer la spéculation. (p.415-420)

Dans la sociologie de l'éducation la postérité durkheimienne serait tardive et il existerait un long hiatus de plusieurs décennies dans la recherche proprement dite. Pour Philippe Besnard, (1992)<sup>426</sup> les premiers travaux (durkheimiens) de sociologie de l'éducation seraient ceux de Jean-Michel Chapoulie<sup>427</sup> : c'est en référence, nous semble-t-il, à la méthode exposée par Durkheim dans son livre programmatique : *Les Règles de la méthode en sociologie* (1895) que ce jugement est énoncé. Quelles étaient ces règles nécessaires selon Durkheim pour fonder une discipline scientifique? Partant de la constatation que la société se caractérise par le critère de l'obligation et le critère de généralité, le sociologue insiste sur la distinction de deux niveaux : *Le fait social est distinct de ses répercussions individuelles* et s'il demande de considérer les faits sociaux comme des choses c'est pour éviter aussi bien l'écueil du « psychologisme » qui tend à fournir des présupposés que celui des causalités

---

p.375 « A la suite de Durkheim, Radcliffe-Brown a bien montré que les faits religieux devaient être étudiés comme partie intégrante de la structure sociale (...) établir des corrélations entre divers types de religion et divers types d'organisations sociales. Si sa sociologie religieuse se solde finalement par un échec c'est, semble-t-il, pour deux raisons. En premier lieu il a rattaché directement les croyances et les rituels à des états affectifs. En second lieu il a voulu d'emblée atteindre une expression générale du rapport entre la société et la religion alors que nous avons besoin d'études concrètes permettant de construire des séries régulières de variations concomitantes. »

<sup>426</sup> *Durkheim sociologue de l'éducation* INRP, L'Harmattan, 1992

<sup>427</sup> « L'inculcation en théorie et le calcul en pratique », Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, Henri Péretz, *La Pensée*, septembre 1980, n°213-214, où les auteurs, en préambule de leur article consacré à étudier les travaux d'Althusser sur *Les Appareils idéologiques d'Etat*, 1970 et de Baudelot et Establet sur *L'Ecole capitaliste en France*, 1971, déclarent :

« La plupart des études sociologiques à caractère empirique publiées en France reposent presque exclusivement sur l'analyse de discours et de données statistiques. (...) Nous nous proposons dans cet article de décrire et de critiquer certaines habitudes de travail et certains schèmes de raisonnement en sciences sociales qui sont fréquemment à l'œuvre dans ces deux modes d'analyse : en premier lieu l'utilisation positiviste des données statistiques et des catégories de recueils de celles-ci et en second lieu, l'autonomisation d'un domaine des « idées » (...) qui correspond généralement à l'analyse de discours. »

Il nous semble que ces propos, sans forcer l'anachronisme, correspondent assez bien aux critiques durkheimiennes.

circulaires. Il faut s'en tenir à expliquer le social par le social car *les causes des faits sociaux sont internes à la société* : le fait social premier étant l'association, les phénomènes sociaux varient ensuite selon les formes de cette association. Plutôt que la cause il faut chercher la fonction car un rapport existe entre le poids des choses et l'évolution sociale :

Tout accroissement dans le volume et dans la densité dynamique des sociétés, en rendant la vie sociale plus intense, en étendant l'horizon que chaque individu embrasse par sa pensée et emplit de ses actions, modifie profondément les conditions fondamentales de l'existence humaine. <sup>428</sup>

D'où les idées de concomitance, de méthode comparative, de variations concomitantes et de corrélations : bref il faut savoir organiser les faits observés en système à partir de rapports de causalité (expliqués et prouvés) Quelques faits suffisent mais il faut les étudier de près par un travail rigoureux.

Pour notre part, nous ne saurions nous réclamer d'aucune méthode, notre propos n'est pas celui-là et nous reviendrons à notre objet : « le français, discipline d'enseignement » mais avant de quitter la théorie durkheimienne pour envisager concrètement les actions et applications auxquelles elle a donné lieu nous voudrions encore poser deux faits remarquables dans cet ensemble de réflexions à partir de Durkheim :

- ⇒ Maurice Merleau-Ponty dans l'article évoqué ci-dessus utilise, comme d'autres, constamment des exemples linguistiques pour étayer son argumentation et exposer ses idées dans une sorte de méthode comparative mais il transforme « les formes élémentaires » en « formes essentielles » ce qui, à notre avis, est très différent et il suppose à partir de là que l'erreur de la morphologie sociale durkheimienne est d'avoir confondu le simple avec l'essentiel et l'ancien. Or il nous semble que *le simple* est compliqué, il n'implique pas la facilité comme le défendait Eveline Charmeux à propos de l'orthographe grammaticale<sup>429</sup> et que *l'élémentaire* selon les conceptions de Condorcet est « gros de l'ultérieur »<sup>430</sup> puisqu'il se fonde sur un ordre intelligible reconstruit et « symétrisé » (B.Karsenti). Nous commençons ainsi à nous approcher de notre objet : quel français élémentaire, simple, fondamental enseignait les professeurs des EPS, des Cours Complémentaires, des CEG et d'autres peut-être pour qu'il ait eu la force de se diffuser et de s'imposer aussi longtemps ? Peut-être que l'idée durkheimienne de « conscience collective » associée à celle de langue impersonnelle et stable pourra apporter quelques réponses.
- ⇒ Le deuxième fait que nous voudrions rappeler est qu'en 1911 Durkheim accepta de rédiger trois articles pour le Nouveau Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson : *Enfance, Education, Pédagogie* ; écrits juste avant *les Formes élémentaires*, ils ne peuvent être sans rapport avec cet ouvrage et ils témoignent du souci constant de

---

<sup>428</sup> *Les Règles de la méthode sociologique*, 1895, 2009, Flammarion, Paris,

<sup>429</sup> Comme nous l'avions montré dans un précédent travail, 2011, reprenant les propos d'E.Charmeux : Il y a dans la volonté de réformer l'orthographe une confusion inquiétante entre *simplicité* et *facilité* car « le lieu essentiel des fautes semble bien être le système verbal peu susceptible de simplification. » (*Pratiques* n°46)

<sup>430</sup> « Le principe d'élémentarité se fonde sur un ordre intelligible reconstruit. Un élément est à la fois évident par soi-même mais en même temps il est *gros de l'ultérieur* » Charles Courtel, « Savoir scolaire et élémentarité chez Condorcet », *Spirale* n°15, 1995)

lier la sociologie à l'éducation. Dans l'article *Education* il reprend la définition Kantienne pour la discuter : *Le but de l'éducation est de développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible* et il s'interroge sur ce qu'il faut entendre par « perfection » : s'agit-il d'un développement harmonique des facultés en général ou s'agit-il de se consacrer à une tâche spéciale et restreinte ? Nous avons suivant nos aptitudes des fonctions différentes à remplir mais cette spécialisation n'exclut pas un fond commun pour assurer la cohésion sociale. Une harmonie parfaite ne peut pas être présentée comme la fin dernière de la conduite et de l'éducation. Chaque société a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. L'observation historique est indispensable :

Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer, si nous y dérogeons trop gravement elles se vengent sur nos enfants. »

Regrettant l'inexistence d'une science de l'éducation, dans l'article « *Pédagogie* », puisque la sociologie est une science trop jeune et la psychologie est objet de controverses, il constate que *les bases manquent de solidité* mais que *nous sommes embarqués et il faut suivre*. Les théories pédagogiques ne sont que des spéculations car leur objectif est de déterminer ce qui doit être, elles n'ont donc rien de scientifique : *l'idéal pédagogique d'une époque exprime avant tout l'état de la société à l'époque considérée*. Il remarque cependant une contradiction entre le système traditionnel d'éducation et les besoins nouveaux : il conclut à une nécessaire adaptation à ce qui est car, dit-il, *les forces contre lesquelles on entreprend de lutter ne peuvent pas ne pas avoir le dessus*. L'éducateur doit donc tenir compte de l'individualité de chaque enfant et chercher par tous les moyens à en favoriser le développement mais il ne faut pas perdre de vue les fins des pratiques éducatives sinon *une éducation empirique, machinale, ne peut pas ne pas être compressive et niveleuse*. Il termine par le souhait de voir se développer la psychologie de l'enfant pour qu'elle puisse venir en aide non pour fixer la fin puisque la fin varie suivant les états sociaux mais pour constituer les méthodes éducatives :

Comme aucune méthode ne peut s'appliquer de la même manière aux différents enfants, c'est encore la psychologie qui devrait nous aider à nous reconnaître au milieu de la diversité des intelligences et des caractères. On sait malheureusement que nous sommes encore loin du moment où elle sera vraiment en état de satisfaire à ce desideratum.

C'est donc sur le souhait du développement d'une science concurrente : la psychologie, qu'elle soit sociale et collective ou infantile et individuelle, que semble se terminer la réflexion pédagogique de Durkheim : point de fuite ou ouverture pluridisciplinaire ? Cela ressemble plus à de la résignation qu'à une véritable conviction. Si nous nous sommes arrêtée assez longuement sur Durkheim c'est que nous avons éprouvé le besoin d'assimiler assez bien sa pensée pour guider la nôtre : il fut un peu notre « Renouvier » mais c'est aussi pour témoigner de l'étrange familiarité éprouvée à la lecture de cette pensée alors que nous sommes certaine de ne l'avoir jamais lue auparavant, il nous semble que c'est une sorte de « preuve » de la diffusion profonde de cette doxa sociologique dans la société

française et particulièrement dans le milieu enseignant. Ainsi en va-t-il des trois aspects importants de la pensée durkheimienne que Jean Claude Filloux (1978) a mis en évidence et qui entrent encore en résonnance avec le contexte d'aujourd'hui :

- 1) être le sociologue (ou le représentant) d'une société à enseigner.
- 2) Susciter une prise en charge du corps enseignant par lui-même et le rendre conscient de sa fonction de médiation symbolique.
- 3) Elaborer des représentations novatrices grâce à la marge importante d'autonomie que possède le système scolaire.

Mais il reste à étudier de quelle manière précise s'est opérée cette diffusion ? Peut-on parler rétrospectivement d'une sociologie pédagogique ? (ou d'une pédagogie sociologique) Comment s'est-elle réalisée dans les faits et comment mesurer les effets de cette construction ?

## CHAPITRE SIX : MESURER LES EFFETS DE LA CONSTRUCTION D'UNE DOXA SOCIOCENTRISTE. (1880-1941)

### L'ŒUVRE DE PAUL LAPIE (1869-1927)

Avant qu'une discipline spécifique ne s'instaure sous le nom de « *sociolinguistique* » on peut déjà dire que l'alliance inaugurée par Saussure et Meillet de la linguistique et du social a trouvé en Durkheim un premier investigateur. Nous avons montré qu'à plusieurs reprises, dans son œuvre, le problème de la langue (et de son nécessaire apprentissage) resurgit en conclusion comme si la valeur heuristique de la linguistique prise globalement lui apparaissait soudain. Si Greimas<sup>431</sup> rappelle l'extension de la théorie saussurienne à la sociologie par le mérite de Claude Levi-Strauss, il rappelle également l'existence d'*une étude tendant à expliquer la théorie saussurienne comme une application particulière à la linguistique des postulats de l'école française de sociologie*<sup>432</sup> et il est vrai que nous avons été constamment tentée de faire des rapprochements entre l'idée durkheimienne de *conscience collective* et le concept saussurien de *langue*. Mais, toujours selon Greimas, ce dernier dépasse *la conscience collective*<sup>433</sup> pour recouvrir tout l'espace social à l'aide du *signifiant global* et permettre ensuite d'étudier celui-ci comme un système homogène et fermé. Or Durkheim ne dit-il pas que le système des représentations collectives n'est pas fermé et qu'il s'enrichit sans cesse du travail de l'intelligence collective. Si la définition qu'il donne de la *conscience collective* peut paraître, sans aucun doute utopique, elle n'en est pas moins exigeante :

La conscience collective est autre chose qu'un simple épiphénomène de sa base morphologique (...) Il faut que se produise une synthèse sui generis des consciences

<sup>431</sup> In « L'actualité du saussurisme », 1956, *Le Français Moderne* n°24, article déjà cité

<sup>432</sup> Doroszewski, « Quelques remarques sur les rapports de la sociologie et de la linguistique, Durkheim et Saussure » in Pierre Janet et G.Dumas, *Psychologie du langage* n° spécial du *journal de psychologie*, 1933

<sup>433</sup> L'idée de *conscience collective*, selon Greimas, exige *le recours aux catégories fondamentales de l'esprit*, et fait appel « dans une analyse ultérieure, aux distinctions traditionnelles et arbitraires du logique et du prélogique, du conscient et de l'inconscient (...) » (ibidem)

particulières. » ou encore « (Elle) est la forme la plus haute de la vie psychique puisque c'est une conscience des consciences. (1912, 1924)

Alors qu'aux trois niveaux de communication déterminés par Claude Levi-Strauss correspondent trois types de structure<sup>434</sup> où la langue apparaît soit comme un système assez complexe et relativement fermé, soit, au sens large du mot, comme une sorte de condensé de la totalité des messages humains (la culture) il paraît évident, dit Greimas, qu'aucune distinction de nature ne permet la délimitation de deux champs linguistiques : le champ de la langue et le champ de la culture. Seule la littérature *forme moderne de la fabulation*, offre une échappée au système et avec elle l'écriture dont la fonction est d' *imposer un au-delà du langage qui est à la fois l'Histoire et le parti qu'on y prend.*<sup>435</sup> Cette *praxis* de l'écriture par le va-et-vient dialectique entre la langue et la parole (rapprochée de la notion saussurienne de l'espace social) permet que s'opère la réalité des changements linguistiques qui sont à l'origine de nouvelles structures de langue. La conclusion de l'article de Greimas ouvre sur une perspective nouvelle dans laquelle le nom de Benveniste apparaît comme un jalon sûr:

L'interpénétration des méthodes structurales et historiques est d'ailleurs plus avancée qu'on ne le pense généralement et des linguistes « historiens » tels que Benveniste ou Wartburg paraissent souvent, dans certaines de leurs analyses plus fidèles à l'esprit, sinon à la lettre, de F. de Saussure(...) Il suffirait que la linguistique structurale accepte comme point de départ la nécessité de comprendre le devenir historique de la langue ; que les linguistes historiens renoncent à leur parti pris et reconnaissent l'utilité de l'instrument méthodologique forgé par le structuralisme. Une linguistique enrichie, structurale et historique à la fois, en sortirait, justifiant ainsi sa place à l'avant-garde des sciences de l'homme.

Comment ces attentes se sont-elles traduites dans l'enseignement permettant qu'existe confusément *une linguistique d'éducation*<sup>436</sup>? Par quels moyens est-on parvenu à une petite « praxis » du langage et de l'écriture ? Tels seraient la direction que nous allons tenter de suivre. Les actions sur la réalité sociale se sont faites sous trois formes que nous dissociions arbitrairement pour la commodité de l'exposé sachant qu'elles sont constamment intriquées mais nous allons les examiner successivement. Il y eut d'abord, comme nous l'avons déjà souligné, l'engagement important d'individus liés dans l'accomplissement d'une même œuvre : des *universitaires républicains bâtisseurs de l'école laïque*, parmi eux nous

---

<sup>434</sup> « Aux trois niveaux différents de communication : communication des femmes, communication des biens et des services, communication des messages, formulés par Claude Levi-Strauss correspondent trois types de structures : structure de la parenté, structures économiques, structures linguistiques. » (ibidem)

<sup>435</sup> Ibidem, citation de Barthes, *Le Degré zéro de l'écriture*, 1953

<sup>436</sup> In « Linguistique et pédagogie » J.Sumpf et J.Dubois, *Langue Française* n°5, 1970, pp.3-16

L'introduction de l'article situe globalement le problème: « L'enseignement de la langue française à des enfants qui, lorsqu'ils entrent à l'école primaire, parlent déjà le français (...)soulève des questions qui relèvent non seulement de la linguistique en tant que théorie de la langue, mais aussi, à l'évidence de la psychologie, comme théorie de l'apprentissage, de la sociologie, des sciences économiques et politiques dont les institutions sont l'objet, et, dans le cas présent de l'institution scolaire. L'ensemble de ces questions, réunies alors sous le titre **d'éducation**, forme-t-il l'objet spécifique d'une discipline autonome ?



choisirons de nous arrêter sur une personnalité un peu oubliée<sup>437</sup>, celle de Paul Lapie (1869-1927) dont l'action emblématique s'étend dans plusieurs directions. Il y eut aussi des Institutions nouvelles, véritables filières privilégiées qui permirent de réaliser des avancées importantes, nous parlerons spécifiquement de l'une d'entre elles supprimée par le gouvernement de Vichy, les Ecoles Primaires Supérieures et l'examen du Brevet Supérieur qui leur était lié. Enfin il y eut le rêve d'une unité sociale faite de complémentarités harmonieusement hiérarchisées et nous choisirons de restreindre notre point de vue aux représentations républicaines de l'enseignement féminin.

### 1. Un durkheimien au travail : Paul Lapie (1869-1927)

Venu par amitié pour Célestin Bouglé dans le groupe des jeunes intellectuels qui gravitent autour de Durkheim, philosophe par ses premières études<sup>438</sup>, Paul Lapie accepte d'abord d'écrire pour *la Revue de métaphysique et de morale* des comptes rendus concernant *L'Année sociologique* bien qu'il se sente peu compétent pour évaluer des travaux de sociologie. Bouglé dira<sup>439</sup> :

Ce rationaliste devint sociologue parce qu'il croyait nécessaire d'orienter l'action des futurs maîtres en leur transmettant quelques notions de sociologie appliquée à la morale et à l'éducation.

Fils et petit-fils d'instituteurs<sup>440</sup>, défenseur d'une *pédagogie à la française* dans laquelle il voit la matrice des pédagogies modernes, nouvelles et actives, comme Henri Marion (1846-1896) il se prononce pour *une éducation libérale* respectueuse d'une psychologie individuelle, plutôt ouverte sur l'idée d'un « self-gouvernement » à l'américaine. S'il se met à lire des sociologues pour remplir sa mission de chroniqueur de revue, il entreprend aussi de faire de la *sociologie pratique en observant ce qui se passe autour de lui*. Lors de son expérience de trois années au lycée de Tunis en tant que professeur de philosophie, il recueillera des observations précises sur les mœurs, les institutions, le droit des Israélites et des musulmans. Il se fera ainsi *une petite collection de faits sociaux* qui pourront lui servir. D'abord critique envers la production durkheimienne : dans la recension qu'il fait des *Règles de la méthode* il reproche l'emploi systématique d'expressions biologiques comme « organisme », « fonctions »... et dit attendre d'une méthode nouvelle qu'elle cherche le caractère spécial de la sociologie. Il se demande également si on peut vraiment trouver appui

---

<sup>437</sup> Notre travail s'appuie beaucoup sur *Ecole et société* textes de Paul Lapie, présentés et commentés par Hervé Terral, L'Harmattan, 2003, et sur « Paul Lapie (1869-1927) Universitaire et bâtisseur de l'école laïque » in *Carrefour de l'Education*, n°19, 2005

<sup>438</sup> « Cependant Lapie participe à ce moment essentiel où la psychologie d'abord avec Théodule Ribot, la sociologie ensuite avec Durkheim s'autonomisent au point de recruter dans leurs rangs des biologistes, des médecins, des juristes. Paul Lapie peut être situé au confluent de ces deux nouvelles disciplines même si, dès 1900, il s'affirme plus volontiers sociologue que psychologue. » Herve Terral, op cité

<sup>439</sup> In M.F, p.219-222

<sup>440</sup> *Enfant du peuple mais d'un peuple déjà lettré*, dira Hervé Terral pour le situer socialement dans sa préface, 2003

sur la science (sociale) pour élaborer une morale : *en élevant la sociologie au-dessus de l'empirisme, en cherchant les lois abstraites des sociétés, on rencontre les lois de la morale sociale*,<sup>441</sup> écrit-il, il faut alors réaliser l'alliance de l'art et de la science, de la conscience et de l'expérience. Bien qu'assez proche des idées durkheimiennes il prend néanmoins son temps avant de rejoindre l'équipe de *L'Année*. En 1897, il fait une lecture élogieuse du *Suicide*<sup>442</sup> et Durkheim multiplie les signes d'ouverture pour se concilier la collaboration des deux amis. Peu à peu Lapie se laisse convaincre et accepte de travailler à *L'Année* même si ses *préoccupations l'entraînent plutôt vers la pure morale ou la pure psychologie*. Il publie un article sur *La Morale déductive* où il se demande en conclusion :

Pourquoi les déductions de la morale ne concorderaient-elles pas avec les inductions de la sociologie ? En tout cas, ces déductions ne peuvent-elles pas servir d'hypothèses capables de guider l'observateur dans la forêt touffue des faits moraux ?

Ainsi semble-t-il s'être laissé gagner lui aussi, par *la fièvre sociologique*. Dans son travail pour la revue, Paul Lapie se spécialise dans « la *sociologie morale* » tout en restant plus convaincu que Durkheim de la nécessité d'une investigation psychologique :

Les faits sociaux ont beau posséder des propriétés distinctes de celles des faits individuels : il n'en est pas moins vrai qu'ils trouvent leur explication dans ces faits. , (compte-rendu de l'ouvrage d'Antonio Labriola in M.F, p.357)

« La femme »<sup>443</sup> devenant objet d'étude sociologique à l'occasion de discussion sur la famille, le divorce et autres thèmes agités par la presse en vue de nouvelles lois, ce travail le rapproche de Durkheim qui a toujours manifesté un intérêt secondaire mais constant pour ces questions et à cette occasion il s'associe avec lui pour élargir le domaine de la sociologie morale en y intégrant des sous-sections comme *la condition de la femme* ou *la moralité sexuelle* accordant ainsi plus d'importance à l'organisation sociale et politique. Paul Lapie écrira d'ailleurs un ouvrage intitulé : *La Femme dans la famille*, 1908. Il préfacera vers 1915 la traduction française du livre de Maria Montessori, *Pédagogie scientifique, la maison des enfants*, en soulignant le parallélisme avec la création en 1880 de l'école maternelle française

---

<sup>441</sup> Signalons que Charles Renouvier (1815-1903) fut le maître de Henri Michel (1857-1904) qui fut le maître de Paul Lapie ainsi s'explique la transmission de ce souci constant d'une recherche de la morale. Sa thèse, construite sur un syllogisme : 1. Je dois, 2. Je puis, 3. Je veux, se conclut ainsi : « Comme la volonté est un mode de l'intelligence, la raison pratique est un mode de la raison théorique. L'éthique est une logique. Si la volonté est un mode de l'intelligence, la morale est une partie de la science. Vouloir c'est juger qu'on doit et qu'on peut agir. La volonté sera bonne quand ces deux jugements seront vrais. La morale est la science de l'idéal et de sa réalisation : elle comprend une téléologie et une technologie. »

<sup>442</sup> « (...) avec un grand plaisir(...) j'y trouve surtout une grande conscience et beaucoup d'habileté dans l'interprétation des faits. Au fond, il n'est pas loin de la psychologie sociale »

<sup>443</sup> En 1908 il publiera l'ouvrage : *La Femme dans la famille* dans la collection de la « Bibliothèque biologique et sociologique des femmes » que dirige Edouard Toulouse (1865-1947) Ce psychiatre, auteur d'une thèse sur *La Mélancolie sénile des femmes mûres* et d'un livre *Les Causes de la folie* 1896, a été pendant plusieurs années directeur du service des femmes malades à l'asile de Villejuif et pour lui il n'est pas question de séparer la biologie et la sociologie : *Les faits sociaux sont des faits biologiques* ce que reprendra Wallon sous une forme similaire un peu plus tard. La perspective qu'adopte Paul Lapie dans son ouvrage est historique et comparative : le travail est un élément constitutif de la dignité féminine et la place sociale des femmes est encore largement déterminée par le jugement de valeur que les hommes portent à leur égard.

par Pauline Kergomard <sup>444</sup> pour les obsèques de laquelle il prononcera un discours très élogieux. On peut donc dire que ses idées sur l'éducation s'inscrivent dans une vision sociologique « englobante » où la famille, l'école, la morale et la politique ont leur part respective.

Face à la crise dite du « libéralisme » <sup>445</sup> Paul Lapie souhaite que les fonctionnaires de la république reçoivent une éducation républicaine en suivant des cours d'histoire moderne et des cours de morale publique, il prône également une méthode pédagogique critique et historique. Il publie un ouvrage sur *La Justice par l'Etat*, (1899) dont le sous-titre est « Etude de morale sociale ». Il s'agit d'un *examen de conscience politique* qui porte sur deux grandes questions : Quel est l'idéal de l'Etat ? Quels sont les moyens de réaliser cet idéal ? Il parle de *justice inter-civique* et attribue à l'Etat la tâche d'éliminer les causes ou source d'injustice, y compris par diverses mesures lorsqu'elles sont d'ordre social, culturel, économique. Sans faire de l'Etat « une providence » il s'agit d'en faire un instrument qui, entre les mains des individus, serait destiné à lutter contre l'injustice. Lorsque Durkheim propose de remplacer les expressions impropres que sont « Psychologie des peuples », « psychologie des groupes » « psychologie collective » par l'expression *d'éthologie sociale* Paul Lapie s'empare de ce terme pour écrire un article sur « l'Ethologie politique (1902) où il demande de privilégier une approche multi-causale des problèmes et souhaite voir se développer une sociologie concrète. Sur les conseils de Félix Pécaut, il donne des conférences à l'Ecole normale où il insiste sur la mission scientifique de l'instituteur, qui doit occuper ses loisirs à rechercher des vérités scientifiques et à propager les vérités morales <sup>446</sup> ; il l'invite à

---

<sup>444</sup> Quelques éléments du discours de Paul Lapie prononcé aux obsèques de Pauline Kergomard (1838-1925) nous éclairent sur l'importance sociale qu'il attribua à l'école maternelle :

« 1879 était pour l'enseignement primaire tout entier l'époque héroïque de la renaissance, l'honneur de madame Kergomard fut de s'associer à cette grande œuvre et sous la direction de Ferdinand Buisson d'opérer dans l'éducation des tout-petits **une révolution** parallèle à celle qui transformait à la même date l'éducation des enfants d'âge scolaire. » Rappelant la création en 1837 des « salles d'asile » : établissements charitables, il poursuit en définissant des obligations éducatives : « Dès qu'il prend des enfants sous sa tutelle, (l'Etat) leur doit plus qu'un abri, il leur doit **une éducation**. Et quelle éducation, sinon celle qu'ils recevraient dans une famille normale ? » Il rappelle également les formules préférées de Pauline Kergomard : « Les écoles maternelles ne sont pas des écoles » et « le jeu est le métier de l'enfant » formules qui lui permettent de faire la jonction avec **les méthodes actives** d'éducation qu'il a essayé de promouvoir dans le primaire par la réforme de 1902. A la maternelle (expression qui vient d'Hyppolite Carnot, 1848) « on acquiert des habitudes, on développe des facultés naissantes(...) le corps est fortifié, les sens aiguisés, la curiosité et la conscience éveillées par des exercices plutôt que par des enseignements. » On y parle d'épanouissement de l'enfant. Il insiste alors sur **le progrès social** obtenu : « Croirait-on que de violents articles furent écrits contre elle, dans des journaux de province parce qu'elle avait osé dire, en conférence pédagogique, que les mères doivent laver non seulement la tête et les mains mais tout le corps de leurs enfants ? Croirait-on qu'elle fut accusée d'immoralité pour avoir prescrit de démolir la haute barrière qui, dans les salles d'asile, séparait les petits garçons des petites filles ? Il faut bien reconnaître que depuis cette époque, qui n'est pourtant pas très éloignée, l'opinion publique a fait quelques progrès. Mais ces progrès ne sont-ils pas dus à des propagandes courageuses comme celles de Madame Kergomard ? » Enfin il se range à ses côtés en rappelant une partie de son action : « Elle a pu se rendre compte que nous entrions dans ses vues. La réforme récente du Brevet Supérieur permet à nos normaliennes d'opter pour des études qui les orientent vers la maternelle. » Ainsi comme le remarque Antoine Prost, 1968, p. 277-280 « Seuls Ferdinand Buisson et Paul Lapie ont formulé de façon systématique une doctrine pédagogique d'ensemble dans leurs instructions. » Et il s'agit **d'une continuité consciente et sans faille**. (nous soulignons)

<sup>445</sup> Attentats anarchistes, affaire Dreyfus et les divisions entraînées, l'extension des groupes religieux avec leurs milices...

<sup>446</sup> « En pleine affaire Dreyfus la perspective d'un corps enseignant laïque et libéral d'idées, solidariste, voire radical d'inspiration fait son chemin. » écrit Hervé Terral (op cité)

fouiller les archives communales pour recomposer l'histoire de la commune, à rédiger des observations psychologiques sur les enfants en classe et à lancer de petites enquêtes sociologiques sur les familles. Lui-même gagné à la méthode sociologique il se lance dans différentes enquêtes auprès de ses étudiants de l'École normale d'instituteurs d'Aix-en-Provence, comme une étude empirique sur l'activité intellectuelle : *Quand la pensée entre-t-elle en mouvement ?* se demande-t-il. En 1904 il fait paraître une étude de morphologie sociale intitulée « L'École et la profession des écoliers » où il esquisse une théorie de la mobilité sociale suite à l'existence des EPS<sup>447</sup>. En 1909 il réalisera une enquête sur la criminalité juvénile où il prouve, chiffres à l'appui, que l'école laïque n'est pas responsable de l'augmentation de la délinquance. Partagé entre des grands principes politiques et moraux (basés sur l'exercice de la raison et de la justice) et un goût novateur pour une recherche expérimentale empiriste (enquêtes diverses, réalisation de nombreux tableaux de statistiques sociales) et en avance sur son temps dans bien des domaines<sup>448</sup> ce personnage original sera finalement intégré dans l'institution scolaire où dit-on : *les fonctions administratives auxquelles il accèdera ne lui permettront pas de mettre en œuvre une politique scolaire dont il a compris la nécessité*. Cependant soucieux de construire un système éducatif global qui soit à la fois réaliste et plus démocratique, il est normal d'hésiter entre l'utilitaire et l'éducatif. On peut rétrospectivement parler de « positivisme » pour un enseignement qui se définit d'abord à partir d'exigences sociales<sup>449</sup> mais la véritable innovation consiste à promouvoir la laïcité et la raison pour former en nombre des adultes critiques et non plus des croyants.

Sociologue durkheimien quand bien même ses premières orientations théoriques semblaient devoir le conduire vers Tarde et son « inter-psychologie », Paul Lapie ne croit pas suffisant pour orienter l'action des futurs maîtres d'invoquer les principes. Il entend que ces maîtres deviennent de plus en plus capables de comprendre, par rapport aux autres types de société, celle où ils vivent et qu'ils doivent aider à vivre : il importe qu'ils la « situent » historiquement aussi bien que géographiquement. C'est à quoi peut aider le cours qu'il créa en 1920 :

« *Quelques notions de sociologie appliquées à la morale et à l'éducation* »<sup>450</sup>

Ce cours s'inscrit dans le cadre du nouveau programme des écoles normales primaires et l'entreprise recevra les hommages de la nouvelle Sorbonne (Bouglé, Mauss) les réserves d'un Bergson et l'hostilité du camp catholique conservateur comme du camp communiste<sup>451</sup>. Par

<sup>447</sup> Lapie se réfère à un rapport que René Leblanc avait dressé à l'occasion de l'exposition de 1900, qui contenait une statistique graphique des élèves sortis des Ecoles Primaires Supérieures pour tous les départements, moins la Seine et l'Algérie, pour la décennie qui va de 1889 à 1899. Dans cette statistique Leblanc met en parallèle la profession du père et celle du fils(...) En d'autres termes, (...) cela consiste à *mesurer l'influence du niveau d'instruction sur la mobilité nette*.

<sup>448</sup> Mohamed Cherkaoui, « Les Effets sociaux de l'école selon Paul Lapie » in *RFS*, 1979, n°20, 1, p.239-255

<sup>449</sup> A.Prost, 1968, s'appuyant sur les analyses de Louis Legrand, expose les contradictions de ce système d'enseignement qui se préoccupe plus de l'adulte à former que de l'enfant à épanouir (la lourdeur de l'encyclopédisme contrariant l'initiative éducatrice, la pédagogie de la confiance opposée à celle de la défiance, le magister sans la fêrule etc...) mais en même temps il rappelle les lourdes contraintes structurelles qui pèsent sur ce système récent (l'autonomie « forcée » du Primaire, le peu de temps imparti à l'enseignement dans la vie, un effort quasi « militaire », nécessaire, l'emprise très forte de la morale religieuse etc...)

<sup>450</sup> Hervé Terral, op cité

<sup>451</sup> Paul Nizan, *Les Chiens de garde*, 1932

delà son ambition de vouloir doter les *primaires* d'une vision quelque peu surplombante de la réalité humaine et sociale ; sa volonté est également d'ouvrir la formation des enseignants sur la réalité concrète qui les attend, de leur *offrir des échappées sur le monde* pour que les ENI ne soient plus des *couvents laïques*. Dans la même lignée Bouglé publie en 1922 *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs* pour aider, dit-il, à l'orientation de la conscience des éducateurs. Il s'agit bien d'un moment novateur unique et relativement bref dans l'histoire des savoirs où l'on a pensé que *les Primaires* avaient le droit à la théorie<sup>452</sup>. Quinze ans plus tard une forme plus modeste sera prônée : celle de la socio-monographie » (selon l'école de Le Play) et il n'y aura plus de *socio-pédagogie* voisine et rivale d'une *psychopédagogie* de plus en plus affirmée.

La sociologie réapparaîtra dans le cursus normalien à la fin des années soixante seulement, masquée par la philosophie et volontairement bridée sous le nom d'anthropologie sociale, mélange de philosophie pratique et de morale professionnelle. Sur ce point le combat d'un Lapie semble bel et bien perdu. , écrit Hervé Terral en forme de bilan de l'expérience.

Quel a été exactement le contenu de cette expérience ? Quelles traces a-t-elle pu laisser ?

L'introduction d'un enseignement de sociologie dans le cursus des Ecoles Normales, depuis la réforme de 1920, bien qu'il soit relativement modeste puisqu'il n'occupe qu'une heure par semaine en 2<sup>e</sup> année et bien qu'il soit passé inaperçu pendant trois ans, ne manque pas de créer l'événement et la dispute en 1923 sous le ministère de Léon Bérard, fervent catholique. C'est qu'il reste, selon le mot de Paul Fauconnet - président du GFEN aux côtés de Pieron (1881-1964) Langevin (1872-1946) et Wallon (1879-1962) - *une initiative hardie*. Nous avons consulté le manuel intitulé *Notions de sociologie appliquée à la morale et à l'éducation*<sup>453</sup> et découvert qu'il a existé une 7<sup>e</sup> édition de ce livre en 1935, période où l'enseignement de la sociologie avait presque disparu des ENI, ce qui semble plaider pour un succès durable<sup>454</sup> et une curiosité intéressée de la part des enseignants (et du public) malgré les attaques politiques violentes et répétées dont cet enseignement a été l'objet jusqu'à la veille de la 2<sup>e</sup> guerre mondiale. Ce qui inquiétait, semble-t-il, était l'idée d'introduire à l'Ecole Normale le principe d'une étude scientifique des faits sociaux et plus particulièrement des faits juridiques, moraux et religieux. Or, écrit P.Fauconnet dans sa préface à la septième

---

<sup>452</sup> « La mission scientifique de l'instituteur », Paul Lapie, 1904

<sup>453</sup> Rédigé par A.Hesse (professeur de droit à la faculté de Téhéran, Directeur de l'Ecole Nationale Professionnelle de Creil) et A.Gleyze (Directeur de l'EN d'Aix et Inspecteur Primaire), Alcan, 1935, 7<sup>e</sup> édition augmentée et préfacée par Paul Fauconnet, MFiche 8-R-42479

Terral, 2007 cite quelques autres manuels :

Georges Davy(1924) : *Eléments de sociologie*, Delagrave, 233p

Michel Souriau (1921) : *Notions de sociologie*, F Nathan, « fort dense et d'un niveau difficile »

Louis Contardarin (1927) : *Notions de sociologie*, Delagrave, « l'antithèse du Hesse et Gleyze »

<sup>454</sup> « C'est avec plaisir que je présente aux élèves-maîtres de nos Ecoles Normales ce Manuel de Sociologie écrit pour eux. Je ne leur dirai pas tout le bien que j'en pense : ils sauront vite eux-mêmes en découvrir les mérites. » « Depuis que j'écrivais ces lignes en 1922 six éditions de l'ouvrage ont été épuisées et tout permet de penser que cette 7<sup>e</sup> édition ne sera pas la dernière, » écrit P.Fauconnet dans sa préface.

édition<sup>455</sup>, cet enseignement sociologique est inattaquable politiquement s'il est inattaquable scientifiquement. Il regrette qu'il ait été *trop philosophique et littéraire*, que les sciences sociales restent encore trop souvent des disciplines idéologiques ayant recours aux théories et aux abstractions, il faudrait selon lui plus de chiffres et de tableaux : ainsi désamorce-t-il toute polémique future à propos de cette nouvelle édition. Dans l'avant-propos rédigé par les deux auteurs, il est rappelé que tout homme est, pour une large part, dépendant dans sa formation intellectuelle de ses ancêtres et de son milieu et que *La psychologie, par suite, reste rudimentaire si elle ne se complète pas par l'étude des faits sociaux et de leur réaction sur la mentalité des individus, autrement dit, par la sociologie*. Mais ces faits sociaux peuvent-ils être l'objet d'une science ? On peut déjà les classer et chercher leurs relations réelles car, de Montesquieu (...) à Durkheim, *(les sociologues) ont enseigné une méthode et fourni un fil conducteur pour se retrouver au milieu des études de spécialistes (...) coordonner leurs travaux et construire avec eux, pierre à pierre, l'édifice des sciences sociales (...) pour mettre à la portée des élèves la conception générale dont procèdent les études sociologiques*. Le résultat le plus fécond au point de vue pédagogique des leçons de sociologie n'était pas tant de fournir une connaissance exacte des faits sociaux que de *donner une signification nouvelle et un intérêt plus vif à l'histoire, à la géographie, à la littérature et aux sciences mêmes*. Elles suggèrent le sentiment que toute institution humaine a eu sa part d'utilité, que ne doit être méprisée aucune tendance, aucune conception qui s'est manifestée à un moment quelconque de l'histoire ou qui se manifeste à l'heure présente : *ainsi s'opérera grâce à la science sociale la réconciliation nécessaire entre tous les hommes de bonne volonté* écrivent les deux auteurs du manuel manifestant ici, nous semble-t-il, une préoccupation déjà épistémologique. Dans un assez long chapitre introductif où il s'agit d'abord de poser des définitions (de la sociologie, de l'éducation, des catégories de la pensée) et de rappeler dans la veine durkheimienne l'importance fondamentale de la religion<sup>456</sup> vient un paragraphe (psycho-socio-linguistique) sur l'importance du langage où diverses influences se laissent deviner<sup>457</sup> et où l'on décèle une tentative synthétisante :

La pensée est « une parole intérieure ». Nous ne pensons qu'avec des mots. Penser c'est littéralement se parler à soi-même. Or le langage est un fait social qui ne s'explique que par le besoin de communiquer et qui est d'ailleurs soumis aux lois du milieu social. La syntaxe et le vocabulaire varient avec les groupements. Ainsi la syntaxe (...) s'impose à nous lorsque nous pensons. Notre pensée solitaire plonge dans le social.

Puis est développée une partie intitulée : « Influence de la vie sociale sur les sentiments » où sera exposé un certain relativisme des conduites sociales, relativisme auquel échappe

---

<sup>455</sup> Il est à noter que dans la première préface (1920) le même Paul Fauconnet se montrait beaucoup plus optimiste, presque lyrique quant à l'importance de ce nouvel enseignement : *le guide du voyageur dans un pays nouveau*, par la sociologie, fille d'un grand mouvement d'idées qui, depuis 50 ans, a renouvelé, particulièrement en France, les sciences morales. Le contexte a changé, H.Terral signale cependant une 10<sup>e</sup> édition en 1939 du Hesse et Gleyze : c'est donc bien l'ouvrage qui a été le plus utilisé et qui a eu le plus grand succès.

<sup>456</sup> « L'existence quotidienne d'un « libre-penseur contemporain » est commandée par un rythme d'origine et de signification religieuses (...) et le chrétien continue à honorer les dieux du paganisme en leur consacrant les jours... »

<sup>457</sup> F.Brunot, H.Delacroix, A.Meillet et Saussure peut-être et Vendryès qui est cité en bibliographie

l'art<sup>458</sup> mais pas la morale. Notre conscience n'est que le reflet de la conscience sociale. Cependant on peut discerner l'influence de la psychologie dans la suite :

La conscience moderne veut qu'on se construise soi-même par une recherche personnelle, ardue et solitaire, mais libre, l'ensemble de ses devoirs. C'est même un fait devant lequel la sociologie s'incline.

Le principe de classement des sociétés sera repris aux études de Paul Fauconnet (sociétés simples/ sociétés complexes) où l'individu moderne se caractériserait par le fait d'appartenir à une multiplicité croissante de groupes mais par là il se libère car *chacun des groupes auquel il adhère ne peut prétendre qu'à une part d'influence sur lui. Ainsi l'individualisme moral est fonction de la complexité de la société.* L'ouvrage offrant un panorama encyclopédique se déroule ensuite en cinq parties qui sont dans l'ordre :

- 1) sociologie économique 2) sociologie domestique 3) sociologie politique 4) sociologie criminelle et 5) Origine et relation de la religion, de la science et de l'art.

C'est cette dernière partie qui suscitera le plus de polémiques car elle reprend en détail les idées principales des *Formes élémentaires* de Durkheim : secondarisation des notions de dieu et de surnaturel par rapport à celles de sacré et de profane, origine sociale de ces distinctions et existence d'une force impersonnelle et diffuse<sup>459</sup> qui rassemble la population dans des rites où *elle puise la force de s'exalter*, existence de périodes historiques d'effervescence générale où se condense la vie sociale.<sup>460</sup> On peut conclure au contenu éclectique de cet ouvrage qui essaie de garder une dominante durkheimienne assez contradictoire avec des prises de position ouvertement psychologisantes. On peut noter aussi que ce livre s'adresse naturellement à un public mixte dans une optique moderne de co-éducation des sexes et d'historicisation des pratiques sociales. Reste à savoir, comme pour tout manuel, l'utilisation qui en a été faite. Cependant deux possibilités nous semblent se dégager des contenus exposés : soit une interprétation résolument durkheimienne, soit une vision plus éclectique faisant sa part à la psychologie. Les réactions enregistrées par l'histoire plaident davantage pour la première utilisation. En effet on peut s'interroger sur ce qui a bien pu susciter une « Affaire Lapie » ?<sup>461</sup>

L'introduction de la sociologie dans les écoles normales faisait partie d'un plan plus général visant à les revaloriser : l'ambition de Lapie était de faire passer les instituteurs *du*

---

<sup>458</sup> « Le sentiment esthétique : l'art échapperait à la règle. Il n'aurait rien ou presque de social. L'artiste voit mieux que les autres ce qu'il voit. Il exprime son époque. »

<sup>459</sup> « Le totem, drapeau du groupe, est sacré parce qu'il rappelle l'existence du groupe et donc la vie sacrée. »

<sup>460</sup> Cependant la bibliographie complémentaire citée à la fin de l'ouvrage ne mentionne pas Durkheim (volontairement ?), elle cite :

- ⇒ trois ouvrages de G.Tarde : *les Lois de l'imitation*, *Etude de psychologie sociale*, *L'Opinion et la foule*
- ⇒ *La Pensée et la langue* de F.Brunot et *La Langue et la pensée* de H.Delacroix
- ⇒ *Le Langage* de Vendryès et *Les Langues de l'Europe nouvelle* de A.Meillet
- ⇒ *L'Ecole et les écoliers* de P.Lapie et *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* de Claparède

<sup>461</sup> Nous appuierons notre réflexion sur un article de *la Revue Française de Sociologie* paru en 1979, 20-1, p.257-267, « La Sociologie dans les Ecoles Normales Primaires. Histoire d'une controverse. » Roger Geiger, traduit par Philippe Besnard et M.France Essyad.

*niveau de la troisième année d'école primaire supérieure au niveau des bons élèves de la classe de philosophie ou des étudiants de première année de nos Facultés.* Il entendait réaliser cette transformation en abordant les matières habituelles dans des perspectives nouvelles. Telle était la justification de l'introduction de la sociologie et de son application au point le plus sensible du programme du primaire : celui de la morale.

Pour renouveler devant nos normaliens les problèmes moraux, il faut obliger les élèves à voir sous un aspect nouveau les problèmes qu'ils ont déjà entendu traiter à satiété.<sup>462</sup>

Le rapport étroit que Paul Lapie établit entre la sociologie et la morale se situe au cœur de la controverse. Bien que les défenseurs du cours essaient de minimiser l'influence durkheimienne, les adversaires l'identifient totalement et la justification de Lapie révèle son inspiration :

La sociologie a ses lois comme les autres sciences ; elle montre que les mœurs n'évoluent pas au gré des caprices individuels et que, bien que tout s'explique, tout n'est pas également bon. L'étude objective des faits sociaux suggère une appréciation de leur valeur, et par suite, loin de conduire à une sorte d'indifférentisme, elle aboutit à justifier solidement nos pratiques morales.<sup>463</sup>

Les durkheimiens sont d'ailleurs directement engagés dans cette entreprise intellectuelle. Pendant les quatre premières années (1921-1925), ils organisent des semaines pédagogiques à la Sorbonne, avant la rentrée, afin d'initier les directeurs d'écoles au sujet qu'ils sont chargés d'enseigner. La campagne menée contre la sociologie dans les ENI partira du Ministère de la rue de Grenelle et ne sera portée que progressivement sur la place publique. En effet le Ministre Bérard n'avait d'abord pas pris connaissance des nouveaux programmes des ENI car il se consacrait avant tout à restaurer le latin et le grec comme matières obligatoires dans le secondaire.<sup>464</sup> Cette croisade qui rencontrait un large soutien dans les lycées entendait accentuer la distance entre l'enseignement secondaire, réservée à l'élite et l'ensemble du primaire, écoles normales comprises, destiné au reste du pays. Il parvient à faire approuver son projet à la chambre des députés en juillet 1923. C'est à ce moment que le cours de sociologie devient connu du grand public par un long article publié dans *la Grande revue*<sup>465</sup>. La question que pose incidemment cet article est de savoir si les normaliens ont une préparation intellectuelle suffisante et assez d'esprit critique pour tirer profit de cet enseignement nouveau sans tomber dans un dangereux dogmatisme ou dans un scepticisme sans idéalisme. Bérard entreprend aussitôt de supprimer la sociologie du programme des écoles normales pour la remplacer par une nouvelle mouture bien plus traditionnelle de la morale (celle de 1905 et des « devoirs envers Dieu »). En novembre 1923 Paul Lapie entre ouvertement en conflit avec le Ministre. Il est vigoureusement soutenu dans la presse et au sein de l'enseignement primaire au titre de défenseur de la laïcité. Le premier ministre,

---

<sup>462</sup> Paul Lapie « Ecoles Normales » *Bulletin administratif de l'Instruction Publique*, nouvelle série, 108, 1920, p 1460 et 1474

<sup>463</sup> Ibid p.1475

<sup>464</sup> Léon Bérard, *Pour la réforme classique de l'enseignement secondaire*, Paris, Colin, 1923

<sup>465</sup> René Hubert, « L'Etat présent de la sociologie et son enseignement dans les EN », *La grande revue*, volume III, avril 1923, 287-324



Poincaré, quoique conservateur, demeure un partisan convaincu de la laïcité : il décide de garder et Lapie et Bérard. Ce dernier entreprend alors de modifier la nature du cours de sociologie *science si jeune et si incertaine sur laquelle ne peut reposer l'enseignement de la morale*. Lapie répond par un vigoureux plaidoyer en faveur de son cours : trois années d'expérience ont pleinement justifié cet enseignement, les élèves sont intéressés, les maîtres sont satisfaits et les semaines pédagogiques ont été une réussite. Henri Bergson est le premier à lui répondre : *le vrai problème réside dans la section sur la religion. C'est la partie du programme qui est proprement sociologique et aussi la plus dangereuse. Les questions complexes qui y sont abordées dépassent le niveau de culture des normaliens aussi bien que des maîtres*.<sup>466</sup> Bergson en conclut qu'il convient de supprimer la section sur la religion et de revenir à l'enseignement antérieur de la morale. La discussion qui a lieu au Conseil supérieur de l'instruction publique (22-26 janvier 1923) est *ramassée, tendue et ardente* elle voit la confrontation de Lapie et de Bergson. Ce dernier a durci sa position : selon lui la sociologie n'est rien de plus que la philosophie de Durkheim et elle est inapte à fonder la morale. Lapie est appuyé par le représentant des EN : selon ce dernier, après une période initiale de relative confusion, la sociologie s'est gagnée la faveur des élèves comme des maîtres. Devant l'intensité des débats le Conseil décide qu' *il est impossible d'examiner utilement le projet de décret avant d'avoir étudié la question dans son ensemble* et qu' *il y a lieu de laisser actuellement les choses en l'état*. Durant les premiers mois de 1924, le sort de la sociologie dans les ENI et, par voie de conséquence, la carrière de Paul Lapie restent en suspens. Cependant la victoire du cartel des gauches en mai exclut toute action contre la sociologie et le nouveau Ministre de l'Instruction publique, François Albert, est avant tout préoccupé d'abolir la réforme classique de Bérard. *N'ayant plus de prise sur la rue de Grenelle, les adversaires de la sociologie doivent désormais mener leur campagne par d'autres voies*. Le combat est porté devant l'Académie des sciences morales et politiques<sup>467</sup> : la sociologie ne peut servir de fondement à la morale et elle est inadaptée aux normaliens. *Cette science plutôt naissante que née(...) ouvre des horizons magnifiques mais vaporeux*. La place de la sociologie est donc *dans les études supérieures et encore, à la condition d'être considérée plus comme un objet de recherches que comme une matière d'enseignement. Non seulement des élèves de 16 ou 17 ans n'ont pas la formation nécessaire pour comprendre le sujet, mais les directeurs, et plus encore les directrices, n'ont aucune préparation pour enseigner ce qu'ils n'ont jamais appris*.<sup>468</sup> » ( nous soulignons)

Célestin Bouglé, à son tour, entre dans la bataille<sup>469</sup> en soutenant que la sociologie apprend aux élèves la réalité sociale et qu'elle leur donne des capacités d'analyse critique en faisant

<sup>466</sup> Article RFS déjà cité

<sup>467</sup> A.Albert-Petit, « *La déviation de l'enseignement primaire : la sociologie dans les EN* »

<sup>468</sup> Article RFS déjà cité

<sup>469</sup> Célestin Bouglé (1870-1940) est un durkheimien « ambivalent » selon W.Paul Vogt (in RFS n°20, 1979) « pris entre **sa croyance** philosophique aux limites du déterminisme sociologique et **sa conscience** sociologique des faiblesses du rationalisme philosophique a-social et a-historique... », il a davantage tenu à faire œuvre politique dans *sa généreuse frénésie d'action* (G.Davy). Il publie en 1922 *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs* où il propose la notion de « **polytélisme** ». Face à la diversité croissante des groupes sociaux, il est inutile de vouloir proposer une même fin mais *la multiplicité des fins qu'un même moyen permet d'atteindre* fournit les conditions sociologiques de l'unité morale parce que ce même moyen étant employé par beaucoup d'individus et de groupes devient à son tour une valeur et une fin et c'est par là que l'unité morale de

apparaître les principes du fonctionnement des relations sociales. Après plusieurs années de lutte un statu quo se dessine d'autant que les attaques dont le cours a été l'objet en ont fait un symbole, *un drapeau autour duquel on se bat* et que dans la réalité très souvent il n'y a pas, à proprement parlé, de cours de sociologie mais des leçons de choses (...) se proposant l'étude attentive des faits que les élèves peuvent observer directement.

Pour Durkheim, l'objectif essentiel de la sociologie était de poser les assises scientifiques d'une morale appropriée à la société laïque moderne et cela impliquait que les résultats de cette science finiraient par être enseignés à la jeunesse française. La création d'un cours de sociologie pour les futurs instituteurs marquait une étape importante dans l'accomplissement de cette vision. Cependant pour ses adversaires, l'enseignement de la sociologie durkheimienne dans 200 écoles normales *constituait un effroyable danger social et national*.<sup>470</sup>

En fait ce rêve et ce cauchemar se révélèrent également chimériques, conclut Roger Geiger, car dans la pratique, la sociologie se dissolvait souvent en « leçons de choses » et, en 1930, *l'idéologie de la sociologie durkheimienne était passée de mode*. Si nous nous sommes arrêtée un peu longuement sur cette affaire c'est qu'elle nous semble témoigner du rôle important qu'a eu la pensée durkheimienne dans le double mouvement de démocratisation et de modernisation des savoirs<sup>471</sup> ainsi que dans la confection d' *habits neufs de la morale pratique* pour une sorte de *philosophie du pauvre*. Rappelons que c'est le 18 janvier 1924 seulement, par l'encyclique « Maximum gravissimamque » de Pie XI que l'Eglise catholique admettra officiellement la loi de séparation de décembre 1905.(Terral, 2007)

Paul Lapie a également tenté des réformes concrètes en voulant rationaliser l'organisation de l'enseignement. Il a occupé le rectorat de Toulouse de 1911 à 1914. Plus jeune recteur de France à 42 ans après Louis Liard (1846-1917), il connaît une ascension

---

la nation peut se forger. Il conservera cette vision optimiste même dans les années 30 *convaincu que les conséquences heureuses qu'il décrit sont profondément inscrites dans la structure des sociétés modernes*. (W.P.Vogt). Face à Durkheim, Bouglé développe donc une théorie du « oui, mais... ». Sa thèse sur *Les idées égalitaires*, 1899, a été republiée dans la collection de la Bibliothèque Républicaine aux Editions du Bord de l'eau en 2007. C'est lui qui orienta la carrière de Levi-Strauss, un ancien élève, en lui proposant en 1934 d'aller enseigner la sociologie à l'université de Sao Paulo au Brésil. W.P.Vogt écrit à la fin de son article que étant donné la permanence de l'obsession naturaliste, la conclusion de Bouglé (celle de *La Démocratie devant la science*, 1923) mérite d'être citée : « Ce qui se dégage de plus net de notre recherche sur les leçons de la biologie, c'est l'extrême difficulté où est l'homme de -laisser parler la nature- pour enregistrer son conseil, la conseillère parle plusieurs langues et varie ses réponses suivant les idées préconçues des enquêteurs. »

<sup>470</sup> Jean Izoulet, *La métamorphose de l'Eglise*, Michel, 1928

<sup>471</sup> Les Lettres de Bergson et de Bérard en témoignent (RFS, 1979, 20-1) il s'agissait bien d'un ennemi à combattre même après sa mort. Ainsi Bergson écrit (à Bouglé) en 1924: *Si précises, par exemple, que soient les recherches d'un Durkheim, j'estime que sa conception des rapports entre la religion, d'une part, la société et la morale de l'autre, est de la philosophie autant et plus que de la science* et Bérard écrit à propos de la sociologie de Durkheim en 1941: *Il faut vous dire que, depuis quelques années, les enseignements de cet idéologue rabbinique sont devenus une sorte de doctrine universitaire officielle et presque obligatoire (...)C'était un coup magistral et savamment médité que d'annexer les futurs instituteurs à la chapelle durkheimienne (...)Du jour au lendemain on se mit à fabriquer des manuels de sociologie à l'aide desquels les professeurs d'Ecole Normale apprendraient en enseignant et enseigneraient en apprenant (...) Dans la mesure où (l'instituteur) retiendra quelque chose de cette théologie matérialiste (...)la morale sociologique des EN ne se trouvera vraiment en harmonie qu'avec une doctrine dont elle est destinée à multiplier la force de propulsion et d'expansion : le matérialisme historique. On ne s'y serait pas pris d'autre sorte si l'on avait voulu faire de l'instituteur un auxiliaire naturel de la révolution communiste. »*

réelle, écrit Hervé Terral. Placé au cœur du grand débat sur la démocratisation de l'enseignement mais confronté au paysage fracturé par les différents ordres d'enseignement, la préoccupation majeure du jeune recteur c'est le rapprochement entre les différents ordres d'enseignement : universitaires et professeurs du secondaire et ces derniers avec le groupe des primaires numériquement hégémonique mais de facto dominé sinon méprisé en regard d'un niveau d'études jugé inférieur. Le Brevet Supérieur quoique encyclopédique et d'un bon niveau ne pouvait tenir lieu de baccalauréat et n'ouvrait aucune porte de facultés<sup>472</sup>. Le passage par le lycée demeure une barrière garantissant un niveau. Deux types de mesures relativement modestes sont prises par Lapie afin de favoriser l'unité du corps enseignant :

- ⇒ une participation régulière de quelques universitaires aux conférences pédagogiques entre instituteurs, particulièrement dans la connaissance de l'histoire et de la géographie locales, est recommandée par la circulaire du 25 février 1911 due au ministre félibre M. Faure.
- ⇒ une sensibilisation du professorat secondaire à la pédagogie est instaurée dans la lignée des cours de Durkheim, Lavisser et Lanson à Paris.

L'enseignement secondaire frappé d'un conservatisme étroit reste malthusien bien que ses effectifs soient constamment menacés et il échappe au mouvement de démocratisation bien que la création de lycées secondaires de jeunes filles soit la grande affaire des républicains (nous en parlerons plus loin). Le point d'ancrage du projet républicain reste l'enseignement primaire. Comme l'a précisé Irénée Carré dans sa célèbre déclaration : *Nous sommes des primaires c'est-à-dire que nous sommes les premiers*, les républicains ont voulu être ceux qui posent les fondements de l'école. Les textes écrits par le jeune recteur durant cette période témoignent aussi d'un questionnement didactique allant dans ce sens. Paul Lapie est nommé « Directeur de l'enseignement primaire » : poste qu'il occupera pendant dix années (1914-1925) laissant ainsi une empreinte durable sur cet enseignement, et où il sera, selon divers témoignages, très apprécié des instituteurs. Dans un moment crucial comme celui de la grande guerre il aura deux tâches essentielles à résoudre :

- ⇒ Organiser un enseignement fondamental élémentaire indispensable à la nation après la mobilisation en masse des instituteurs. Il devra faire appel à des intérimaires de plus en plus nombreux, formés à la va-vite sur la base de la leçon-modèle. Il y accompagnera également la montée en puissance des femmes dans la sphère professionnelle de l'enseignement.
- ⇒ Penser la réforme de l'enseignement dans le sens de F. Buisson c'est-à-dire achever l'œuvre scolaire de la Troisième République. Il portera le thème des *humanités scientifiques et modernes* et il défendra ce qui à ses yeux fait la spécificité de l'éducation française c'est-à-dire le réalisme. Il est sans doute plus proche, écrit Hervé Terral, d'un Antoine Binet (1857-1911) et de sa « *psychologie du trait général* »<sup>473</sup> que

---

<sup>472</sup> H. Terral, 1998, cite l'ouvrage : *La Barrière et le niveau*, Edmond Goblot, 1925 et précise que la gratuité complète du lycée en 1933 s'accompagnera de la création de l'examen d'entrée en 6<sup>e</sup>.

<sup>473</sup> « Pour saisir la signification des traits mentaux des enfants il faut chercher sous la forme individuelle le trait général. »

d'un E. Claparède (1873-1940), psychologue de l'individu, particulièrement le jeune Claparède de *l'Education sur mesure*,<sup>474</sup>

La pédagogie française s'efforce d'emprunter leurs méthodes aux sciences positives. Les théories pédagogiques étaient hier soit des hypothèses métaphysiques, soit des romans littéraires soit des plans politiques. Elles se présentent aujourd'hui comme des corollaires des lois de la psychologie et de la sociologie mais ces deux sciences ne sauraient à elles seules constituer la pédagogie.

Et comme Durkheim il pense que l'idéal scolaire est un aspect de l'idéal national et le résultat d'une longue histoire. Dès 1925 il essaiera de promouvoir « l'Ecole unique » et se fera le porte-parole du camp primaire. Sous le pseudonyme d'André Duval il écrit « Esquisse d'une réforme générale de notre système éducatif » publié en 1922 dans *la Revue pédagogique*<sup>475</sup> combat que reprendra Jean Zay en 1937 puis le Plan Langevin-Wallon en 1947. Il aurait souhaité pour lui la création en Sorbonne d'une chaire de morale et de pédagogie dans la lignée de la chaire de Science de l'Education occupée successivement par Henri Marion, Ferdinand Buisson et Emile Durkheim mais il ne l'obtiendra pas. On le promet pour l'écartier. De septembre 1925 à Janvier 1927 (1 an et demi) Lapie ne redevient pas professeur comme il l'avait souhaité mais il obtient le poste prestigieux de Vice-recteur de Paris qui le conduit à exercer un véritable magistère intellectuel bien au-delà de la sphère primaire grâce à la revue « *L'Enseignement public* ». Le programme mesuré qu'il parviendra à appliquer n'en sera pas moins conséquent :

---

<sup>474</sup> Voir les critiques qu'il formule à l'égard de la pédagogie montessorienne coupable à ses yeux de trop « couper » l'enfant des réalités de la vie : « L'élève de Mme Montessori est, comme l'Emile de Rousseau, un être privilégié. Le rôle de son maître consiste à lui épargner les difficultés de la vie réelle. Sera-t-il prêt à accepter de bon cœur, le jour où il ne sera plus écolier, l'intrusion d'autrui dans sa vie personnelle (...) Et d'autre part habitué à agir à sa guise tiendra-t-il un compte suffisant des désirs d'autrui ? » (Préface au tome 2 : *L'Education élémentaire* (1915) où l'on voit bien que Paul Lapie, formé à la pensée de Durkheim, émet des réserves et s'interroge sur le bien-fondé de cette *éducation nouvelle, mouvement complexe qui entend placer l'enfant au centre de la réflexion scolaire et faire appel à l'intelligence intuitive*. L'éducation morale ainsi comprise développe-t-elle suffisamment le sens social ? se demande-t-il. Rappelons que ce mouvement vient :

- de l'apprentissage des langues vivantes fondé sur une « méthode directe » mise au point par Victor Basch faisant toute sa place à l'oral plutôt qu'aux traductions écrites.

- La Méthode active (1880) cours de Henri Marion, philosophe détenteur de la première chaire de « Science de l'éducation » en Sorbonne.

- La « méthode intuitive » (1878) conférence faite aux instituteurs par Ferdinand Buisson.

Comenius, Rousseau et le philanthropisme germanique semblent être à l'origine de ce mouvement.

<sup>475</sup> Soucieux d'unité nationale par un traitement équitable des élèves en fonction de leurs capacités et d'une diversité référée à la division sociale du travail, Lapie revendique contre la séparation des « ordres » un enseignement rationnel c'est-à-dire un système éducatif à quatre degrés :

- 1) l'école commune à tous à proximité de la maison paternelle dotée de cours et de lectures post-scolaires,
- 2) le collège « ouvert aux titulaires du CEP situé dans les bourgades de 5 à 10000 habitants comportant deux catégories d'élèves dont, *les uns pressés de prendre un métier et terminant leurs études à 15 ans devront emporter un bagage suffisant de connaissances tandis que les autres ne chercheront au collège que les moyens d'aller plus avant*. La sanction en sera le Brevet.
- 3) Le lycée comportant 4 grandes voies en un même endroit (littéraire, scientifique, normal et technique). Un diplôme pourrait donner accès à l'enseignement supérieur.
- 4) Les Instituts comprendraient sous le nom générique d'université les Facultés restructurées sur la base des grandes disciplines et les 2 écoles spéciales. Comme Condorcet, 1792 ou Langevin-Wallon, 1947, ce système fait la part belle aux aptitudes individuelles et à la méritocratie républicaine.

- ⇒ transformation des classes élémentaires de lycée en classes primaires stricto-sensu par l'unité des programmes et des enseignements par le décret du 12 décembre 1925 (mais le petit lycée mettra plus de 30 ans pour disparaître définitivement.)
- ⇒ modification des programmes de l'enseignement élémentaire par les IO du 20 juin 1923 dans le sens d'une plus grande élémentarisation des savoirs. Lapie met en place le passage de la méthode dite concentrique à la méthode dite progressive soucieuse d'apporter à chaque âge ce qui lui convient.
- ⇒ instauration de l'enseignement moral et civique tout en prônant des méthodes de « self-government » il indique qu'en ces matières *la conscience publique est devenue depuis 40 ans de plus en plus scrupuleuse.*
- ⇒ Développement des cours complémentaires et des EPS avec des sections agricoles, industrielles, commerciales, et il tentera de rapprocher les différentes catégories d'enseignants dans une perspective solidariste : *Entre les divers ordres d'enseignement et entre les diverses disciplines il existe des rapports plus nombreux qu'on n'imagine et il doit exister une solidarité de jour en jour plus étroite*, est-il écrit dans un éditorial non-signé de la revue « *l'Enseignement public* »

Que reste-t-il aujourd'hui de l'œuvre de Paul Lapie ? se demande Hervé Terral. De prime abord peu de choses : le souvenir des IO de 1923 et quelques citations dans le livre désormais classique d'Antoine Prost (1968) sur *l'Histoire de l'enseignement*<sup>476</sup> mais quatre dimensions de l'œuvre peuvent toutefois être isolées car cet homme est à la fois

- ⇒ 1) un pionnier de la recherche en sciences humaines.
- ⇒ 2) un moraliste rationaliste.
- ⇒ 3) un pédagogue français
- ⇒ 4) un sociologue impliqué, inventeur d'un premier travail de « sociologie de l'école » en tant que telle.

Il représente sans aucun doute la conscience de la nécessité d'un changement plus général et il travaille en ce sens comme d'autres acteurs<sup>477</sup> engagés ou non dans l'œuvre éducative ainsi Pauline Kergomard, Inspectrice générale des écoles maternelles, évoquait-elle l'existence, selon ses souhaits, d'une *loi de l'évolution en morale* :

La théorie de l'évolution peut être appliquée non seulement au développement du progrès des sociétés, mais au progrès de la conscience morale à travers les âges, car la conscience morale (...) n'est que le résultat du travail, des efforts, des luttes de l'humanité.<sup>478</sup>

<sup>476</sup> Pierre Albertini n'en parle pas

<sup>477</sup> *Du sage antique au citoyen moderne. Etudes sur la culture morale.* » Bouglé, Bréhier, Delacroix, Parodi, (Paris, A.Colin, 1921)

<sup>478</sup> Cité par Hervé Terral dans son article : « Paul Lapie, universitaire et bâtisseur de l'école laïque » in *Carrefours de l'éducation* (document téléchargé depuis CAIRN.INFO)

Il est le seul, avec Ferdinand Buisson avons-nous déjà dit, à proposer une vision globale de l'enseignement de la maternelle à l'université et les Instructions de 1923 concernent « l'ensemble des cours » couvrant ainsi toute la scolarité obligatoire. Cette vision se prolonge et survit dans un système de normes pédagogiques puisque<sup>479</sup>, les Instructions Officielles de 1887, 1923, 1938, 1945 et les textes partiels qui les suivent jusqu'à nos jours, ne s'annulent pas les unes les autres mais elles s'incluent les unes dans les autres car chacune des instructions successives répond à une double préoccupation : évolution et respect des traditions. Cette conception de deux axes différents de la formation (utilitaire et générale) se double également de deux conceptions pédagogiques opposées (pédagogie de la confiance et pédagogie de la défiance) : c'est ainsi au sujet de l'éducation physique qu'on voit apparaître explicitement l'ambivalence de la conception de l'enfant :

Tenir compte sans les hiérarchiser, des deux pédagogies actuelles de l'enfance ; celle du dépassement, de l'effort de la volonté aux prises avec les résistances tant intérieures qu'extérieures ; celle du bonheur de vivre, d'une plénitude et d'une joie dans l'épanouissement de l'individu par la satisfaction des tendances .<sup>480</sup>

Ainsi malgré l'importance prédominante accordée aux Instructions Officielles, les relations éducatives ne peuvent être orientées uniformément et uniquement par le système de normes officiel. Dans la veine de la pensée durkhémienne une certaine latitude est laissée à l'enseignant qui reste responsable de ses choix et peut moduler ses interventions en associant l'utilitaire et le général, le mécanisme et la réflexion, essayant de construire peu à peu avec des individus différents un but commun à atteindre dans une pratique inspirée de théories diverses, rappelant par ailleurs que les doctrines psychologiques ne sont pas homogènes, que les sciences humaines se développent en relation avec les sociétés qui les contiennent et les déterminent, même en réaction contre elles, et que l'éducation, comme nous l'avons déjà remarqué, est un discours composé d' *une diachronie d'énoncés, qui plus est, l'objet de ce discours est pour l'enseignant de français sa langue maternelle*<sup>481</sup>. Mais il reste bien le problème sociologique de base : celui de la hiérarchie à laquelle plus ou moins on est obligé de se conformer. Historiquement l'enseignement primaire destiné à tous les enfants en théorie concernait essentiellement les enfants du peuple, il représentait même pour la majorité d'entre eux la seule éducation d'où ce souci de vouloir donner une éducation complète avec la contradiction entre les deux fins quand l'encyclopédisme étouffe et gêne l'éducatif. Aussi se retrouve-t-on assez vite avec le besoin d'« un Primaire expansé » par nécessité d'abord avec des cours complémentaires annexés dans de nombreuses écoles primaires puis avec les Ecoles Primaires Supérieures instituées dans les villes de moyenne importance pour y dispenser un enseignement qu'on dit *moyen*. Reste à définir la teneur de cet enseignement et à déterminer ses répercussions sur l'ensemble du système éducatif.

## 2. Une institution exemplaire : les EPS

---

<sup>479</sup> Jacqueline Chobaux « Un système de normes pédagogiques. Les IO dans l'enseignement élémentaire français. » in *RFS*, 1967, 8-1, pp.34-56

<sup>480</sup> *ibidem*

<sup>481</sup> Joseph Sumpf et Jean Dubois « linguistique et pédagogie » in *Langue française*, n°5, 1970, pp.3-16

Le primaire même s'il existait bien avant Jules Ferry<sup>482</sup> resta longtemps peu organisé et centré sur la lecture avant tout avec l'impossibilité d'évaluer ce qui du *montrer-à-lire* allait jusqu'à enseigner vraiment la lecture.<sup>483</sup> Ce n'est que par les lois de la Troisième République que le système primaire a été quantitativement et qualitativement assuré. Dans un premier temps on peut dire qu'il y a eu démocratisation massive de l'enseignement par le primaire et que le modèle du secondaire n'a pu être utilisé puisqu'il fonctionnait sur le colinguisme<sup>484</sup> et la référence constante au latin. Mais dans un deuxième temps il est apparu que le primaire devait s'ouvrir à un enseignement plus moderne et plus poussé, dépasser le simple *apprendre à lire* pour assurer un *lire pour apprendre* et surtout un « savoir écrire » comme le reprend très bien le titre du livre d'André Chervel, 1977 :

*Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français.*

Nouvel enjeu où ont dû converger sans se contrer les objectifs intellectuels de modernisation des connaissances et des pratiques avec les objectifs sociopolitiques toujours requis de démocratisation de l'enseignement, le déroulement de ce processus reste une question essentielle. L'école de Ferry, même si elle n'a jamais atteint à l'émancipation purement rationaliste à laquelle elle aspirait par définition, a eu un rôle considérable dans l'acculturation des masses et sa réussite a déteint en amont comme en aval sur les deux structures complémentaires qui lui ont été adjointes :

- ⇒ La maternelle prenant en charge une pédagogie de la confiance pour la petite enfance,
- ⇒ Les EPS prolongeant le primaire tout en essayant une forme de « secondaire moderne »

Dans les écoles normales, les instituteurs avaient reçu une solide formation, non seulement morale comme Péguy s'est plu à le souligner en les nommant : *les hussards noirs de la République* mais aussi intellectuelle comme les IO<sup>485</sup> le préconisaient :

On n'aura une corporation capable d'agir sur les masses et de faire œuvre d'éducation du peuple (...) que si la culture est poussée très avant et dans un sens très libéral.

---

<sup>482</sup> Roger Chartier, M.M Compère et Daniel Julia *L'Éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Sédés, 1976

<sup>483</sup> Voir l'article d'Anne-Marie Chartier : « L'Enfant, l'école et la lecture, les enjeux d'un apprentissage », *Le Débat* n°135, 2005

<sup>484</sup> Renée Balibar a écrit un *Que sais-je* (n°2796, 1993) pour expliquer ce concept qu'elle a créé. La définition la plus simple qu'on peut en donner est la suivante : *Une situation d'apprentissage dans laquelle la connaissance d'une langue ne peut se réaliser que du point de vue d'une autre langue.*

Elle pointe le fait que l'inégalité individuelle et collective des pouvoirs d'expression est aussi évidente que l'inégalité des autres moyens d'existence. Le but à atteindre reste bien l'articulation de la parole et de l'écrit. Elle dit qu'il faut forger un système de règles à double fonction permettant à la fois de s'exprimer correctement et d'atteindre au-delà de la simple correction des effets persuasifs et émouvants voire prestigieux car l'Europe chrétienne s'est développée avec l'idée d'âme personnelle et d'imagination individualiste en liaison avec l'idée de génie créateur du peuple. Il faudrait donc poser les nouvelles structures d'un colinguisme qui serait pleinement dégagé à la fois des discriminations sociales et des clôtures élevées entre les états. Et elle rappelle le cheminement de la création de la langue française, nous y reviendrons ultérieurement.

<sup>485</sup> Instructions 1881-1918 (37T51)

C'est finalement tout un système culturel primaire complet qui s'est édifié en dehors de l'enseignement classique déjà existant et indépendamment de lui. Sa force numérique et son dynamisme didactique ne pouvaient manquer d'apparaître à terme comme une menace ou du moins une concurrence face aux longues études de langues anciennes du secondaire classique. Or le thème permanent du XIXe siècle, écrit Simone Delesalle, est la conscience qu'il existe entre les deux systèmes d'enseignement : un abîme, une lacune, un vide<sup>486</sup>. Ainsi Guizot avait-il écrit, dans l'exposé des motifs de la loi de 1833 :

Du degré d'instruction élémentaire à l'instruction secondaire (...) il y a bien loin ; et pourtant, dans notre système d'instruction publique, il n'y a rien entre l'un et l'autre. Cette lacune a les plus grands inconvénients. Elle condamne ou à rester dans les limites étroites de l'instruction élémentaire ou à s'élancer jusqu'à l'instruction secondaire, c'est-à-dire jusqu'à un enseignement classique et scientifique extrêmement coûteux.

Mais faut-il compléter ce qui existe ou créer autre chose, s'agit-il entre le primaire et le secondaire d'une différence de degré pour les mêmes élèves ou bien s'agit-il d'une différence d'ordre ? (c'est-à-dire d'un enseignement de nature complètement différente)

- ⇒ La première option : celle des Conventionnels comme celle de René Haby (1975) et d'une certaine façon celle de Paul Lapie serait de créer une école secondaire unique qui assurerait la liaison entre le primaire et le lycée.
- ⇒ La deuxième option est celle qui prévoit d'aménager un peu chaque ordre d'enseignement pour diminuer la distance entre eux mais sans assurer de passage de l'un à l'autre. C'est ce que propose Guizot en 1833 avec la création d'un « enseignement primaire supérieur » dont la dénomination indique clairement le statut.
- ⇒ Une troisième option était possible : il s'agissait d'inventer un autre type d'enseignement qui ne serait ni primaire ni secondaire et permettrait d'attirer ensemble des élèves de différents groupes sociaux. En 1867 Victor Duruy crée « l'Enseignement spécial » destiné à tous les élèves se destinant aux professions agricoles, commerciales et industrielles quelle que soit leur origine sociale et leur niveau futur d'insertion dans la société.

Rappelons rapidement que le système Duruy a très bien fonctionné et rivalisé clairement avec le secondaire tout en s'organisant de la même façon : en 1866 l'Ecole Normale de Cluny est créée, rivale de l'Ecole Normale Supérieure, ainsi qu'une agrégation de l'enseignement spécial, en 1868 des écoles normales secondaires voient le jour et Duruy conçoit le projet de transformer tous les établissements communaux en Etablissements d'enseignement spécial : un tout cohérent et menaçant se dresse face au secondaire classique. *Ce rassemblement d'une énorme classe moyenne offrait des risques d'une mobilité sociale aberrante* écrit Simone Delesalle. Cet enseignement prétendait, du point de vue de son statut, être l'équivalent de l'enseignement classique : *supérieur à l'école primaire et parallèle à l'instruction classique*

---

<sup>486</sup> Nous nous inspirons largement pour notre réflexion de : *La Linguistique, la grammaire et l'école*, Simone Delesalle et Jean-Claude Chevalier (A. Colin, 1986) en particulier le chapitre 1 de la 4<sup>e</sup> partie « Primaire-secondaire : le paradigme et le syntagme »



écrit Duruy qui faisait mener côte à côte dans les lycées et les collèges les deux types de plan d'études :

Ce contact d'enfants d'origine et de destinations différentes (...) profitera aux uns et aux autres. Il est bon que ceux qui seront plus tard agriculteurs ou industriels, avocats ou médecins, aient gagné ensemble les mêmes récompenses.<sup>487</sup>

Le Spécial risquait de devenir l'enseignement ordinaire sous l'impulsion d'un ministre qui avait aussi rétabli en 1863 l'agrégation de philosophie, organisé sérieusement le début d'un enseignement féminin et commencé à relever les facultés, en particulier par la création de chaires nouvelles et de laboratoires de recherches. Mais un enseignement large, ouvert à tous et à la recherche, en rupture avec l'élitisme relevait encore de l'utopie dans la mesure où son concepteur faisait comme si tous les enfants passaient par le primaire puis par le secondaire. A partir du moment où l'enseignement primaire devient laïque, gratuit et obligatoire on change d'échelle et il faut faire des choix concrets pour s'approcher d'un système à la fois démocratique et populaire c'est-à-dire convenant au plus grand nombre et prenant en compte la responsabilité politique qui en découle comme nous avons tenté de le montrer dans la première partie :

Le suffrage universel, sur qui repose notre constitution politique, a ses exigences propres en matière d'instruction publique. Appelant tous les citoyens, sans distinction de classe, à participer au gouvernement de l'Etat, il demande d'abord un enseignement primaire assez étendu pour permettre aux masses de voter en connaissance de cause. De plus, si, sous le régime du suffrage universel, les masses exercent par leur vote une influence prépondérante sur la direction des affaires, elles ne sont cependant pas tout dans l'Etat. Elles doivent pouvoir choisir des représentants capables, par le niveau supérieur de leur instruction, d'occuper des fonctions publiques et de diriger réellement le gouvernement. Le suffrage universel ne supprime pas du tout ce qu'on appelle les classes dirigeantes. Il se borne à en transformer l'origine et la fonction. Il ne les subit pas du dehors, imposées par la naissance ou la fortune ; mais il les élit librement dans son sein, en tenant compte des capacités et des bonnes volontés. Il ne les choisit pas pour en faire des sauveurs ou des maîtres, mais des guides et des éducateurs. Or ce rôle implique chez la classe dirigeante une éducation spéciale dont l'enseignement n'a pas le droit de se désintéresser.<sup>488</sup>

L'expérience de Victor Duruy s'appuyait sur des principes généreux et raisonnables mais situés dans l'abstrait. La situation concrète exigeait un enseignement primaire de masse. Peut-être, comme le signale Simone Delesalle, n'aurait-il pas fallu perdre de vue complètement le projet de Duruy qui était celui d'élargir au maximum la classe moyenne pour résorber partiellement le fossé existant entre le peuple et les élites et résoudre ainsi culturellement une partie des contradictions inhérentes à la société moderne ?

Rappelons aussi qu'en 1833 avait été décrétée l'obligation pour les communes de plus de 6000 habitants d'organiser un enseignement primaire qui soit d'un degré supérieur (soit un cours complémentaire soit une EPS) mais rien n'avait été prévu pour la formation des maîtres

---

<sup>487</sup> Duruy cité dans G.Boissier, 1891, « Un enseignement nouveau », *La Revue des Deux Mondes*, 4<sup>e</sup> période, in S.Delesalle, p.245

<sup>488</sup> T.Ferneuil, *La Réforme de l'enseignement public en France*, Hachette, 1879, cité par S.Delesalle p.232

ni pour leur traitement et le public scolaire semblait faire défaut donc les EPS périclitèrent doucement. Cependant il est à noter que des cours de français étaient donnés dans les collèges communaux aux élèves désireux de recevoir un peu plus d'instruction : on a donc toujours une petite ouverture au secondaire par la langue quand c'est nécessaire. En 1841 le ministère Villemain constatant l'échec de l'enseignement primaire supérieur décrète son rattachement aux collèges communaux et la loi Falloux de 1850 retire aux EPS toute existence légale. En 1868 un quart des élèves sont dans l'enseignement spécial mais Duruy est renvoyé et en 1870 est déclarée la guerre franco-prussienne suivie de la Commune. On choisit alors de consolider deux systèmes étanches sans remettre en cause ce qui existe. Le secondaire récupère le spécial qui devient le moderne des lycées avec des sections sans latin en Lettres ou en sciences (le bas du haut). Le primaire supérieur est réinstauré avec les lois Ferry (le haut du bas) Deux questions s'imposent alors :

1) Que fait-on du « moyen » et comment sépare-t-on le moyen inférieur du moyen supérieur ?

2) Comment s'explique et se justifie la logique des deux systèmes ?

En fait on refuse « le moyen » en tant que tel, même s'il existe de toute évidence. On sépare et on intègre à toutes forces dans des systèmes cloisonnés. En 1878 la Commission Bardoux redécouvre l'enseignement primaire supérieur comme une renaissance avec exaltation et soulagement car *il est le couronnement d'une éducation première et non un commencement stérile*. Le régime républicain, fragile jusqu'à la fin du siècle, a constitué un système d'enseignement qui semble reposer sur une double peur : la peur du renversement par la droite et les forces réactionnaires et la peur d'un débordement par les socialistes et les masses. Au nom de l'unification sociale il trie et divise pour que chacun ait sa place dans la société et que surtout il n'y ait pas « de déclassés ». Dans les discours il maintient la fiction de la coordination entre les degrés d'enseignement et de l'abaissement des barrières par le mérite. Mais dans la réalité comment s'est résolue cette contradiction ?

Les Ecoles Primaires Supérieures étaient appelées « Les Collèges du peuple »<sup>489</sup> : elles ont fonctionné jusqu'en 1940 et d'un point de vue historique et sociologique cette création fut une réussite :

Des institutions scolaires mises en place par la IIIe République, l'enseignement primaire supérieur constitue l'une des réussites les plus évidentes, si on se réfère à ce critère principal pour l'administration scolaire qu'est la croissance des effectifs : de 1880 à 1958 (...) le nombre d'élèves prolongeant dans ce cadre des études élémentaires augmentera continûment...<sup>490</sup>

Précisons que les recherches effectuées ne concernent aucunement le contenu ni les modalités de l'enseignement mais elles constatent la réussite exceptionnelle du système par les flux

---

<sup>489</sup> Nous utilisons très largement pour notre étude et notre réflexion : *Les Collèges du peuple, l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République* de Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, CNRS éditions, 1992

<sup>490</sup> « L'enseignement primaire supérieur, de la loi Guizot aux écoles de la IIIe République », J M Chapoulie, in *Revue d'histoire Moderne et contemporaine*, 1989, pp.413-437

d'élèves et dans la veine de Paul Lapie, par les bons résultats obtenus dans l'orientation de ces élèves (documents à l'appui p.362-363)<sup>491</sup>. On peut faire également l'hypothèse de *compétences pédagogiques acquises* qui se seraient transmises<sup>492</sup> : les EPS de 1880 seraient la synthèse des EPS de 1833, des collèges communaux et des sections spéciales de Duruy : on peut ainsi parler d'expérience et de professionnalisation d'un personnel enseignant « moyen ». En conclusion de leurs recherches les auteurs insistent sur le fait que les EPS se sont uniquement développées grâce à une volonté institutionnelle, il n'y a eu aucun débat parlementaire avant 1900 ni aucune soif d'ascension sociale du peuple. C'était un système plutôt méconnu et méprisé qui *ne disposait que d'une visibilité incertaine aux yeux des élites lettrées*. Si « massification » il y a eu, ce sont les EPS (et les Cours Complémentaires) qui ont nourri la formidable croissance scolaire et donc le double mouvement de démocratisation et de modernisation de l'enseignement et ce à deux reprises entre 1937 et 1945 et entre 1959 et 1967 :

Des réorganisations institutionnelles ont rattaché à l'enseignement secondaire des réseaux d'établissements (...) Une partie importante de la croissance apparente de la scolarisation dans l'enseignement secondaire résulte donc, en première analyse, d'une décision de politique scolaire portant sur l'organisation des services d'enseignement et elle ne peut être interprétée comme une transformation des comportements de la population.

La scolarisation est donc un fait institutionnel, produit de la mise en relation d'une population scolarisable et d'une institution inscrite dans un espace géographique par la carte scolaire où se répartissent des organisations plus ou moins concurrentes. L'œuvre s'est accomplie rapidement (de 1879 à 1886) et il s'est agi d'une scolarisation post-obligatoire dont le développement volontaire s'est effectué dans une période de laïcisation et d'installation durable de la République. Trois types d'acteurs ont créé les EPS :

- ⇒ L'Administration de l'Instruction Publique : les Inspecteurs d'Académie et les Inspecteurs Départementaux ont encouragé ou laissé faire les nombreuses créations d'établissements.
- ⇒ Les élus locaux, surtout les républicains, ont voulu vivifier leur territoire.
- ⇒ Les directeurs et enseignants se sont engagés dans les EPS soit par conviction biographique soit par intérêt de promotion professionnelle.

Une certaine autonomie et improvisation, a posteriori cautionnées par Ferry et par Buisson, ont permis une organisation souple et particulière qui a favorisé le développement des EPS (peu de sélection à l'entrée, diversification des études, hétérogénéité des personnels

---

<sup>491</sup> Nous avons pu constater, dans nos recherches, la diffusion de réalisations de tableaux sur les origines sociales et les orientations des élèves d'EPS, travaux effectués par les directeurs de ces établissements tel Louis Bascan (1868-1944) à l'EPS de Rambouillet.

<sup>492</sup> Article de 1979 « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits » (*Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°30, pp.865-885) où J M Chapoulié essaie de définir cette notion équivoque car on mesure davantage la compétence culturelle générale que la compétence professionnelle mais par ailleurs il met en garde contre le fétichisme de la statistique et les dangers du « scientisme » car il s'agit dans tout enseignement de transmettre la même langue, la même science et la même culture. Pour lui il n'y a pas d'ordres différents.

et des élèves, bons rapports établis avec la population par le primaire). A partir de 1886 et de la loi Goblet l'administration reprend peu à peu le contrôle et permet un essor constant jusqu'en 1940. L'enseignement primaire supérieur est donc un exemple de réalisation d'une institution « socio-pédagogique » ou « socio-centrée » qui a réussi à accomplir une œuvre importante sans presque se soucier de préoccupations « psychopédagogiques » du moins officiellement. Nous simplifions pour les besoins de la démonstration.

Cette réussite s'est accompagnée d'une extension remarquable mais non-remarquée du réseau féminin. Au début, entre 1880 et 1900, les flux d'accès à l'enseignement primaire supérieur sont à peu près deux fois plus élevés pour les garçons que pour les filles. Mais dans les quarante premières années du XXe siècle le développement très rapide de l'enseignement primaire supérieur féminin s'est accompli « sans susciter de débats publics ». La laïcisation complète du personnel des écoles primaires élémentaires étant enfin réalisée, les besoins de recrutement d'institutrices publiques grandissent considérablement. Les EPS de filles ont alors un rôle d'Ecoles Normales et leur niveau s'élève même si le contingent de reçues au BS reste modeste. L'inquiétude des administrateurs et parlementaires en ce qui concerne le devenir des anciennes élèves est faible :

Si les statistiques concernant les débouchés des EPS de filles ont si peu retenu l'attention, c'est aussi sans doute parce que les observateurs de la réalité scolaire étaient convaincus d'avance qu'une notable partie des anciennes élèves n'exerçaient pas durablement une profession et devenaient plutôt des épouses et des mères (p.280)

Quant aux responsables de l'Instruction publique ils recommandaient souvent l'organisation d'un enseignement ménager sans finalité professionnelle. En conséquence, c'est avant tout comme une contribution à l'élévation générale du niveau d'instruction des femmes dans une optique de complémentarité avec les hommes qu'a été entrepris avant 1914 le développement de l'enseignement primaire supérieur.<sup>493</sup> L'arrêté du 18 août 1893 a prescrit les programmes pour les écoles primaires supérieures de filles.

Il faut bien entendre cependant que, suivant les principes adoptés pour l'enseignement élémentaire, ces programmes sont **équivalents** à ceux qu'on a dressés pour les garçons, s'ils ne sont pas **identiques**. Maurice Péllisson, (1911)<sup>494</sup> (nous soulignons)

Pour toutes les matières d'ordre littéraire, les cours sont sensiblement les mêmes dans les écoles des deux sexes : notons cependant que, pour les écoles de filles, le programme d'enseignement de la morale est précédé d'une observation qui invite les directrices et les maîtresses à *approprier leurs leçons au caractère de leur auditoire et à insister sur certains devoirs particuliers qui s'imposent à la jeune fille et à la femme*. Et, pour plus de clarté, écrit l'auteur de l'article, vient après l'observation générale un détail des devoirs de la jeune fille

---

<sup>493</sup> L'objectif reste proche de celui des débuts tel qu'il était formulé en 1878 par la commission d'étude sur la création de l'enseignement primaire supérieur féminin : *fournir aux futures mères de famille les moyens de supporter plus vaillamment les divers labeurs de la vie commune, en rendant plus efficaces les cours qu'elles donnent à leurs enfants, plus profitable la surveillance de leur maison, en leur permettant enfin de seconder leurs maris, qu'ils soient industriels, cultivateurs ou commerçants*. (p. 280, Les Collèges du peuple)

<sup>494</sup> Article « Filles » (instruction primaire, secondaire et supérieure des) de Maurice Péllisson in NDP, 1911 : nous recourrons plusieurs fois à cet article.

envers elle-même, de ses devoirs de famille, de ses devoirs sociaux et de ses devoirs civiques. Dans les études scientifiques les différences sont plus notables : en mathématiques, le programme des écoles de filles est beaucoup plus réduit que celui des garçons.<sup>495</sup> Et en 1893 a été rédigé un nouveau programme pour l'enseignement du dessin dans les EPS de filles. *Sans entrer dans les détails, disons qu'il oriente l'étude du dessin dans le sens de la composition décorative* Etant donné la liaison étroite des établissements avec les besoins des régions où ils étaient implantés, il est impossible de présenter un type précis de l'enseignement pratique qui y était délivré, seuls les programmes et l'horaire de l'enseignement général servaient de « programme et d'horaire minimum ». Conformément à l'article 3 de l'arrêté du 18 août 1893 :

Il y a lieu de tenir compte, dans la plus large mesure, pour la détermination de ce programme accessoire et la fixation des heures supplémentaires d'enseignement, des besoins locaux, afin de faciliter le plus possible aux élèves l'entrée dans les établissements de commerce ou d'industrie de la région.

Face à cette indétermination de l'enseignement pratique les élèves se seraient dirigés en trop grand nombre vers l'enseignement général et pour les filles on s'est plaint *qu'il en eût trop qui se préparassent à la profession d'institutrice*. Selon les chiffres donnés dans l'article, de 1903 à 1907 seulement 16,7% des jeunes filles sont entrées comme élèves-maîtresses dans les écoles normales. Mais on remarque par ailleurs que les institutrices participent en très grand nombre à l'œuvre de seconde éducation c'est-à-dire qu'elles font en plus des cours pour les adultes : en 1906-1907, le total des cours de jeunes filles s'élevait à 17 868, ce qui permet d'apporter un premier bilan sur l'œuvre accomplie par le primaire supérieur féminin :

Depuis vingt ans, le personnel féminin des écoles primaires s'est senti le droit de prendre meilleure opinion de lui-même et d'avoir des visées plus relevées. En effet en consultant la dernière statistique de l'enseignement primaire (1906-1907) nous y voyons que sur 62 077 institutrices laïques, il y en a 31 818 qui sont pourvues du brevet supérieur, soit un peu plus de la moitié. Cette indication ne suffit-elle pas pour permettre d'affirmer que, depuis un quart de siècle, le niveau de l'enseignement élémentaire des filles a sensiblement monté ? (NDP, 1911, article déjà cité)

L'afflux de candidates à l'entrée dans les EPS tient aussi au bon fonctionnement de l'enseignement primaire public qui incitait une partie des élèves à prolonger leurs études. Dans le contexte de laïcisation, la création de nouvelles EPS féminines n'a pas été débattue au parlement, elle s'est réalisée discrètement<sup>496</sup> et *sans insister sur l'originalité du phénomène*. On peut penser que les défenseurs de l'enseignement primaire supérieur jugeaient préférables d'impulser un développement qui rendrait difficile son démantèlement ultérieur et de ne pas attirer l'attention sur son coût futur.<sup>497</sup> La continuité dans la politique de création des

---

<sup>495</sup> Consulter l'article cité pour plus de détails

<sup>496</sup> Ni les responsables de l'enseignement catholique, ni les rédacteurs de la revue *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, ni même le *Bulletin de l'enseignement primaire supérieur*, personne ne semble remarquer le formidable essor des EPS de filles et des CC. (317, 318, *Les Collèges du peuple*)

<sup>497</sup> C'est ce dont témoignent les rapports respectifs de Viviani et de Veber - tous deux socialistes - sur les budgets de 1912 et 1914 ; le premier remarque que « l'existence de ces écoles et surtout leur développement posent des

EPS de filles renvoie donc à l'administration c'est-à-dire à la direction de l'enseignement primaire. L'acteur principal de ce développement fut Amédée Gasquet, (1852-1914), chargé de la direction de l'enseignement primaire de 1902 à 1914, dont la faveur pour ce type d'enseignement est tout à fait évidente, et dont l'action sera poursuivie, avons-nous déjà dit, par Paul Lapie. Homologue par leur définition réglementaire, les deux enseignements primaires supérieurs sont concrètement très divers. Ces différences renvoient à deux ordres de faits interdépendants :

- ⇒ La division du travail entre les sexes –plus précisément la place des femmes de classes moyennes dans la structure professionnelle
- ⇒ L'environnement institutionnel dans lequel se trouvent les établissements primaires supérieurs.

La signification des faits constatés -une partie des élèves exercent des emplois salariés- est longtemps un sujet d'interrogation pour les responsables administratifs. Cette évolution en cours est-elle durable et est-elle souhaitable ? Le concours d'entrée à l'ENI élève le niveau des EPS féminines et attirent les meilleures élèves parce qu'il n'existe pas d'autres concours scolairement et socialement valorisés accessibles aux filles. Mais les EPS de filles ont aussi souvent organisé une filière d'études parallèle à celle des EN, en préparant directement au Brevet Supérieur et en contribuant largement au recrutement des institutrices publiques. Les EPS de garçons n'ont jamais joué durablement un rôle comparable :

(...) comme le montre a posteriori la féminisation du personnel primaire, la relation étroite entre EPS et écoles normales d'institutrices de 1900 à 1940 n'est pas un fait explicitement reconnu au niveau national par les responsables administratifs ou politiques de l'époque, et il n'est même pas sûr qu'ils l'aient aperçu dans toute son ampleur. <sup>498</sup>

Les Inspecteurs d'académie n'ont sans doute jamais cherché à favoriser la féminisation du corps des instituteurs mais celle-ci s'est imposée à eux comme un expédient. Le nombre de places offertes à l'entrée des EN était fixé chaque année par le ministère et les EN étaient coûteuses pour l'Etat et les départements, les impératifs financiers ont généralement conduit à fixer au plus bas le nombre de places offertes aux concours. Le moyen le plus sûr et le plus rapide pour obtenir des candidats aux postes de l'enseignement primaire était d'encourager la préparation au BS dans les EPS. La médiocrité des traitements offerts par certains départements explique que les candidats masculins se fassent rares<sup>499</sup>. Ainsi il existe une sorte de hiérarchie interne dans les EPS qui va de l'entrée à l'école normale, réservée aux meilleures élèves, voire à la poursuite d'études longues pour une infime partie d'entre elles, en passant par la préparation des concours administratifs<sup>500</sup> et par les sections commerciales

---

*problèmes d'ordre scolaire, d'ordre administratif, d'ordre social, auxquels on ne pourra pas longtemps refuser l'attention.* » ( 313, *Les Collèges du peuple*)

<sup>498</sup> In *Les Collèges du peuple*, p.327

<sup>499</sup> René Crozet signale que la vie est plus facile pour « les ménages pédagogiques » dans les campagnes.

Les EPS de garçons visent des débouchés plus professionnels comme les Ecoles des Arts et Métiers qui n'ont pas d'équivalents pour les filles

<sup>500</sup> Le cas le mieux connu est celui des PTT : voir Dominique Bertinotti, « Carrières féminines et masculines dans l'Administration des Postes et Télégraphes à la fin du XIXe siècle », *Annales ESG*, 40, 1985 (cité dans *les Collèges du peuple*, p.323

pour finir avec les sessions professionnelles et ménagères. Cette hiérarchie est assez stable dans le temps et à peu près identique dans toutes les écoles :

Elle repose en effet davantage sur la qualité scolaire des élèves (déterminée par l'institution) que sur la valeur sociale des débouchés (définie par les possibilités ultérieures de carrière, les rémunérations...) Il semble que cette hiérarchie se soit imposée aux élèves à travers les décisions et les conseils d'orientation, à peu près indépendamment de leur origine sociale. <sup>501</sup>

Les EPS ont ainsi assuré la qualité du recrutement des ENI (selon les critères de celles-ci). Mais en même temps, comme les EPS de garçons, elles ont permis une prolongation d'études à des élèves dont la réussite scolaire n'était que moyenne. Cette hétérogénéité des caractéristiques scolaires des élèves des EPS tient aux impératifs du niveau minimum de recrutement nécessaire à la survie de ces établissements. L'allongement de la durée moyenne des études dans les EPS constitue un fait général à partir de la fin des années 1920. Celui-ci découle de différentes dispositions :

- ⇒ la mise en application de la législation ancienne qui exigeait une année d'étude après l'obtention du CEP avant l'entrée en première année d'EPS ;
- ⇒ l'organisation sur 3 ans de la préparation au BS (qui rend les études primaires supérieures aussi longues que les études secondaires),
- ⇒ l'augmentation du nombre de bourses, qui a rendu possible la prolongation des études de certains élèves.

Cet allongement de la durée des études a entraîné une élévation sensible des taux de diplômés à la sortie des établissements et ceux-ci atteignent parfois 50%. Cette évolution traduit deux faits :

- ⇒ L'obtention d'un emploi salarié est désormais envisagée par une grande partie des élèves
- ⇒ Les diplômes primaires supérieurs sont dorénavant considérés comme une garantie de culture générale.

Dans les grandes villes les EPS de filles se sont progressivement éloignées des EN et elles ont tendu à occuper toute la place disponible entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. A partir des années 30 les annexions d'EPS à des collèges et des lycées de filles se sont multipliées : elles furent moins un expédient pour soutenir des établissements menacés dans leur recrutement qu'une occasion pour diversifier les études offertes à un coût très faible pour les villes et pour l'Etat.

Au XIXe siècle les formes de scolarisation sont donc définies par le sexe et le recrutement social ainsi que par l'orientation culturelle selon les matières enseignées et les méthodes d'enseignement. A partir de la fin du siècle apparaissent, parmi les critères définissant les formes de scolarisation, les avènements professionnels impliqués par ce type de scolarisation, qui ne sont plus considérés comme immédiatement déterminés par le recrutement social. Un peu plus tard, la définition inclura un niveau scolaire défini de

---

<sup>501</sup> *Les Collèges du peuple*, p. 337

compétence ou de capacité : qualité jugée comme « naturelle » bien que mesurée selon les normes de l'institution. Après 1900 une des principales controverses porte sur la légitimité du recrutement social comme critère de définition. Entre segmentation effective de l'institution et complémentarité postulée des différentes unités,<sup>502</sup> l'équilibre reste difficile à atteindre. En outre la formation scolaire reste toujours partiellement inadaptée à la réalité sociale car l'expérience professionnelle est nécessaire pour atteindre la compétence.

Cependant le débat s'installe peu à peu dans l'opinion sur les questions de l'enseignement et sur la relation existante entre système scolaire et structure sociale. On peut donc établir une périodisation en trois étapes :

- ⇒ De 1880 à 1900, l'état des institutions scolaires se constitue et se consolide en trois filières parallèles : le primaire, le secondaire et le technique.
- ⇒ De 1900 à 1920, les débats sur la légitimité d'une telle structure commencent.
- ⇒ De 1925 à 1941, les EPS sont peu à peu intégrées au secondaire (et ce jusqu'en 1958)

Au contraire d'un Paul Lapie qui voulait réorganiser tout l'enseignement autour des EPS car il défendait leur souplesse d'organisation en même temps que leur réussite concrète tout en récusant la distinction pratiquée entre éducation utilitaire et éducation désintéressée<sup>503</sup>,

---

<sup>502</sup> Voir la thèse de Durkheim : *De la Division du travail social*, PUF, 1913, 2013, introduction de Serge Paugam, où il écrit que « cette thèse appartient au patrimoine conceptuel des sciences sociales. » avec la distinction de « la solidarité mécanique » et de la « solidarité organique » et où est rappelé la mission éducatrice du sociologue : *Nous devons être avant tout des conseillers, des éducateurs. Nous sommes faits pour aider nos contemporains à se reconnaître dans leurs idées et dans leurs sentiments plutôt que de les gouverner ; et dans l'état de confusion mentale où nous vivons, quel rôle plus utile à jouer ?* (E.Durkheim, « L'élite intellectuelle et la démocratie », *revue bleue*, 5<sup>e</sup> série, t 1, p 705-706, cité p 6 de l'introduction). Le préfacier dit que l'optimisme de Durkheim vient de ce qu'il identifie le normal à l'idéal. Il associe le normal non pas à ce qui est mais à ce qui devrait être ou bien ce qui finira nécessairement par être. Mais il nous semble que les principes énoncés sont encore parlants ainsi p.371, chapitre « la Division du travail contrainte » on peut lire : « (...) la division du travail ne produit la solidarité que si elle est spontanée et dans la mesure où elle est spontanée. Mais par spontanéité il faut entendre l'absence, non pas seulement de toute violence expresse et formelle, mais de tout ce qui peut entraver, même indirectement, le libre déploiement de la force sociale que chacun porte en soi.(...) La spontanéité parfaite n'est donc qu'une conséquence et une autre forme de cet autre fait : l'absolue égalité dans les conditions extérieures de lutte (...)une organisation savante où chaque valeur sociale (...) serait estimée à son juste prix (...) ce qui constitue la contrainte proprement dite, c'est que la lutte même est impossible, c'est que l'on n'est même pas admis à combattre. »

<sup>503</sup> Deux témoignages sont donnés p.382 dans *les Collèges du peuple* :

- ⇒ En note 13 : R Périé, « Trois consultations sur l'enseignement secondaire », *Revue pédagogique*, 1902, T 41, n°11, p.412-426 « Je ne puis m'empêcher de comparer les mornes élèves de l'enseignement spécial, dont l'inertie désolait leurs professeurs de lettres, à ces enfants de classes populaires qui, dans nos écoles primaires supérieures, suivent l'explication d'un texte-prose ou poésie- avec une curiosité parfois naïve, mais aussi avec un très vif intérêt. La comparaison est certainement à l'avantage de ceux-ci. »
- ⇒ En note 14, Pierre-Olivier Lapie : *Paul lapie, Une vie, une œuvre*, Paris, 1937 et Paul Lapie : *Pédagogie française*, Alcan, 1920, « alors recteur de Toulouse, (Paul Lapie) compara des copies de français du baccalauréat et du Brevet Supérieur, remarquant en particulier que ces dernières témoignaient d'une meilleure orthographe. »
- ⇒ On peut rajouter un compte rendu d'inspection d'un professeur de Lettres de l'EPS de Rambouillet trouvé aux archives des Yvelines sur un exercice de lecture expliquée (Lettre de Rousseau à M. de Malesherbes) « M.R. (...) joint ici l'abondance à la précision avec, de temps en temps, de véritables trouvailles. Les élèves sont intéressés, ils suivent (...) En vérité l'exercice ne serait déplacé dans une 3<sup>e</sup> année d'école normale. (...)Le professeur apprend aux élèves à comprendre et à sentir ce qu'ils lisent. »



les Compagnons de l'Université Nouvelle, groupe de jeunes universitaires d'obédiences diverses, sont contre les EPS<sup>504</sup> : leur principal souci étant, après la saignée de 14-18, la formation de nouvelles élites. C'est Félix Pécaut qui en 1919 utilise pour la première fois le terme de *démocratisation de l'enseignement* attaché à celui de *l'école unique*. Herriot en 1924 confie une mission à Buisson pour définir cette école unique. La question est complexe : comment définir une culture générale commune qui puisse assurer *l'unité spirituelle de l'enseignement public* ? Les barrières instaurées entre les élèves du primaire supérieur et ceux du secondaire semblent bien plus tenir à des privilèges d'origine sociale qu'à des réalités culturelles comme en témoignent les blocages divers et retors.<sup>505</sup> De 1918 à 1936, on assiste à l'affaiblissement des positions des partisans des EPS et Buisson se rallie finalement au secondaire en reconnaissant *les mérites culturels incomparables de cet enseignement*. Il semble que cette reconnaissance ait été diffuse et largement partagée. En fait il s'agit d'une remise en cause générale de ce qui avait fait la spécificité de l'ordre primaire tel que l'avaient mis en place les premières années de la IIIe République : un travail précis sur « l'élémentation » des savoirs pour les rendre accessibles à tous, assorti d'une promotion rigoureuse des élèves fondée uniquement sur le mérite. La réforme Carcopino du 15 août 1941 sera la dernière étape franchie avec la mise au point de l'idée de responsabilité individuelle à 12 ans<sup>506</sup> : véritable préconception de la « psychologie de l'orientation » assortie de l'instauration d'un examen d'entrée en sixième. Il faut cependant nuancer l'action des politiques : si la réforme de 1941 met fin radicalement à l'existence des EPS elle laisse subsister les Cours Complémentaires avec la forte augmentation du nombre de leurs implantations et de leurs élèves. Ceux-ci, après guerre, prolongeront l'existence d'une forme de scolarisation primaire supérieure, modifiée cependant par l'accès au deuxième cycle du secondaire et au baccalauréat.

L'enseignement primaire supérieur était donc solidement implanté dans la société française par les liens organiques qu'il avait établis en amont avec l'école primaire dont il partageait les méthodes et la continuité des programmes et en aval avec les Ecoles Normales d'Instituteurs, principal et prestigieux débouché pour les élèves des EPS. Le « Brevet Supérieur » diplôme délivré par les EPS va donc avoir une valeur importante : ce sera un diplôme difficile à obtenir<sup>507</sup> mais son utilité va rester dépendante du système éducatif dans

<sup>504</sup> « L'enseignement primaire supérieur n'a pas de caractère précis. Il veut tout englober, culture, profession, préparation pédagogique. Il faut le ramener à l'enseignement professionnel(...) Pour l'Ecole Unique ils désiraient la suppression des cours complémentaires dont la définition par rapport à l'ensemble du système leur paraissait assez difficile. », *ibidem* p.407

<sup>505</sup> Pierre Albertini (1992, 2007) signale le « certificat de philologie classique réputé redoutable » et obligatoire pour toutes les licences littéraires à partir de 1932 (p.95)

Dans *Les Collèges du Peuple*, p. 427, 428, les auteurs redonnent en détail *un ensemble de mesures concernant les relations entre les diplômes primaire et secondaire* et ils écrivent *cette restriction concernant les lettres reflète la méfiance du Conseil supérieur de l'Instruction publique envers les diplômés primaires qui l'a conduit à refuser le même système de dispense que pour les sciences.*

<sup>506</sup> « La réforme de 1941 a délivré les élèves de l'équivoque où leur labeur ne trouvait jusqu'ici qu'un emploi restreint et que de médiocres satisfactions. Elle les a placés en face d'une option grave mais décisive. S'ils avaient le courage **de la prononcer à temps**, ils éviteraient et les désenchantements des vocations rebelles et les aigreurs de carrières manquées. C'était à chacun de s'interroger loyalement, de sonder ses aptitudes et de prévoir les conséquences de ses engagements... » *ibidem* p.440 (nous soulignons)

<sup>507</sup> Programme de l'examen du BS (décrets de 1883 à 1930) les épreuves sont les suivantes :

⇒ Composition sur un sujet de morale ou de pédagogie (3h)

lequel il se prépare : les EPS. Ces dernières étaient destinées à former une élite du peuple comme le précise l'arrêté du 13 novembre 1920 :

Il est possible de définir l'école primaire supérieure : elle a pour but de former les hommes qui, sous la direction de chefs sortis des Universités ou des Grandes Ecoles, constitueront les cadres de l'armée économique et de l'armée administrative.

Or cet objectif n'a été atteint que très partiellement et le diplôme du Brevet Supérieur a été dévoyé de deux façons : dès le début, les femmes éduquées dans des institutions privées le passeront uniquement pour démontrer la qualité de leur instruction mais sans but professionnel, comme une qualification honorifique, il sera donc vite perçu comme un diplôme de culture générale<sup>508</sup>. Il sera un « diplôme à la mode », signale Françoise Mayeur, comme une contagion touchant même les classes aisées à une époque où le baccalauréat est encore réservé aux garçons<sup>509</sup>. Il va devenir également le diplôme nécessaire pour enseigner et donc le diplôme de fin d'études des instituteurs formés dans les Ecoles Normales qui seront les enseignants entrés par « la grande porte » dit René Crozet<sup>510</sup>, l'élite des instituteurs ( car il y aura toujours ceux entrés par la petite porte : les contractuels) Le décret du 4 août 1905 rend la réussite au Brevet Supérieur obligatoire à la fin de la deuxième année d'études pour passer en troisième année, cette troisième année étant consacrée à la formation professionnelle. Le programme des EPS va donc subir l'attraction des EN pour le niveau de culture générale et les EPS elles-mêmes vont se mettre à le préparer entraînant une élévation du niveau de recrutement et un abandon progressif des autres objectifs de formation professionnelle plus coûteux et concurrencés par les Ecoles Pratiques de Commerce et d'Industrie ( EPCI) qui se développeront à partir de 1892 en absorbant les EPS les plus professionnelles et seront placés sous l'autorité du Ministère du Commerce, de l'Industrie et des Colonies.

Les caractéristiques de cet examen sont les suivantes, c'est un examen :

⇒ Encyclopédique, les textes de 1881 établissent des programmes précis et ambitieux aussi bien dans le domaine scientifique que dans les disciplines littéraires et ils introduisent des disciplines nouvelles : instruction morale et civique, économie sociale et domestique.

- 
- ⇒ Composition sur un sujet de littérature (3h)
  - ⇒ Composition comprenant un problème d'arithmétique ou d'algèbre (1,5 h)
  - ⇒ Composition portant pour les aspirants et à leur choix : soit sur l'agriculture et les sciences appliquées à l'agriculture, soit sur les applications des sciences à l'industrie, soit sur l'enseignement nautique (départements du littoral)

Pour les aspirantes et à leur choix : soit sur la pédagogie de l'école maternelle, la puériculture, l'hygiène et les sciences appliquées à ces matières, soit sur l'économie domestique, l'enseignement ménager, l'hygiène et les sciences qui leur sont appliquées (2,5 h)

- ⇒ Une version de langue vivante (1,5h)

<sup>508</sup> A.Prost, 68 donne des chiffres significatifs : dans l'Académie de Paris, en 1881 : 3164 jeunes filles obtiennent le BS alors que 6000 jeunes gens la même année sont reçus au Baccalauréat dans la France entière. Il est évident, conclut-il, que toutes ces jeunes filles ne se destinaient pas au métier d'institutrice.

<sup>509</sup> *L'Education des filles en France au XIXe siècle*, 1979, 2008

<sup>510</sup> René Crozet, *Les instituteurs de Seine-et-Oise vers 1900*, 1991, édité par le musée Départemental de Saint-Ouen-l'Aumône

- ⇒ composite puisque l'examen repose à la fois sur des connaissances techniques et pratiques et sur des connaissances culturelles et scientifiques. L'exemple de l'EPS de Dourdan (Seine-et-Oise) est parlant : *elle dispense à la fois un enseignement primaire supérieur et un enseignement professionnel, commercial et agricole. Elle prépare aux Ecoles Normales, aux Ecoles d'Arts et métiers, à l'école de Cluny, aux écoles d'agriculture et d'horticulture...*
- ⇒ élitiste c'est-à-dire réservé à très peu d'élèves (comme le baccalauréat à la même époque) Au début l'enseignement primaire supérieur concerne peu d'élèves<sup>511</sup> et même pour les normaliens il est difficile à obtenir :  
(En 1874 : 8% de reçus ; en 1881 : 48% ; en 1887 : 95%)

Le saut qualitatif est dû à la réorganisation des ENI sous l'impulsion de directeurs dynamiques mais aussi à l'assouplissement des exigences sous les récriminations de ces mêmes directeurs d'ENI : la commission du Brevet Supérieur était presque exclusivement composée de professeurs de lycée, spécialistes dans leur matière et donc très exigeants avec les candidats. C'était aussi un moyen d'exercer un contrôle du secondaire sur le primaire. On peut donc dire que le BS et le système des EPS qui lui était attaché va manquer son objectif qui était de couronner des études primaires en formant des techniciens supérieurs pour l'industrie. Trop général et pas assez spécialisé il va donner envie de poursuivre des études ce qui n'était pas le but. Ferdinand Buisson pensait qu'il fallait relier plus étroitement le primaire supérieur aux industries locales *afin que ces jeunes gens retournassent chez eux embrasser la profession de leur père*. Mais les diplômés s'échappent. Simple volonté d'ascension sociale ou exigence culturelle plus grande ?

Si l'on veut faire une étude des contenus (en français toujours), plus que des structures, pour essayer d'évaluer au mieux le système d'enseignement primaire supérieur dans un travail un peu comparatiste<sup>512</sup> on se trouve confronté à la rareté des documents conservés :

- ⇒ Les manuels de « français » (essentiellement grammaires et recueils de textes choisis) bien qu'abondants en quantité n'apportent qu'une information théorique et abstraite sur l'enseignement supposé donné. Pour avoir pratiqué l'enseignement du français, on peut témoigner du fait que la multiplication des manuels n'aide pas à la détermination de choix clairs, fondés sur des savoirs précis et, qui plus est, pour connaître et comprendre vraiment l'organisation d'un manuel, et donc pour pouvoir l'utiliser au mieux de ses possibilités, il faut l'avoir pratiqué plusieurs années car on y découvre parfois des choses insoupçonnées ou on l'interprète à sa manière et surtout on devrait pouvoir s'en servir comme d'un repère sûr, praticable en commun, maître et élève, pour ce qui est de la langue. Or c'est loin d'être le cas : le temps et la qualité manquent souvent. Signalons cependant le travail de Pierre Boutan sur Dussouchet : ce grammairien nous a été cité par une dame âgée aujourd'hui de 91 ans ayant fait partie

---

<sup>511</sup> Quelques chiffres de la Seine-et-Oise : en 1900, 5801 élèves ont été reçus au CEP, 141 seulement sont sortis des 2 EPS du département (Dourdan et Rambouillet) et des 5 Cours Complémentaires ce qui fait 2% des élèves qui ont obtenu le CEP

<sup>512</sup> Le CAPES de Lettres Modernes, Les CEG anciens cours complémentaires, les PEGC anciens instituteurs de Fin d'études, le Collège et le BEPC (brevet élémentaire pour le collège) il nous semble que le système actuel a gardé longtemps quelques traces de l'ancien système.

de la dernière promotion des ENI à avoir passé le BS (1941) il semble donc avoir été très largement utilisé dans les ENI comme dans les EPS

Les archives départementales, comme le déplorait René Balibar<sup>513</sup>, ont gardé peu de documentation. Notre recherche s'appuie sur deux types de documents étudiés :

- ⇒ Quelques examens complets du Brevet Supérieur (1900\* et 1932) ont été conservés aux Archives de l'Ancienne Seine-et-Oise à Montigny-le-Bretonneux (ainsi que de « la littérature grise », annales, correspondances administratives, circulaires etc) et ils nous fournissent les rares copies de français sur lesquelles nous avons pu réfléchir.
- ⇒ Le Journal des examens de la ville de Paris<sup>514</sup> Ce journal nous a semblé particulièrement important pour comprendre le travail effectué sur le français et en particulier sur la littérature parce que, outre les différents sujets répertoriés, ce journal publie d'abord sous le titre d' *orientation pédagogique* des conseils pour préparer une composition française (examen détaillé du sujet pour apprendre à dégager les idées et à prévoir une organisation du plan, enchaînement des différentes parties par les idées développées en suivant scrupuleusement les indications contenues dans le libellé du sujet, ouverture finale sur une discussion argumentative) On a bien une méthode (toujours valable ?) pour faire un travail dit herméneutique avec des contenus historiques et littéraires précis. Mais ce journal publie également dans une partie dite « non-officielle » des devoirs entièrement rédigés et donnés comme modèles<sup>515</sup> par des professeurs agrégés de lettres. Où se vérifie ce qu' André Chervel (2006) avait mis en évidence :

Ces dix années où les Ecoles Normales ont été visitées par les Inspecteurs Généraux de l'enseignement secondaire auront largement contribué à modeler l'enseignement primaire français et à rapprocher ses méthodes de celles des lycées et des collèges.

Il y a bien eu travail en commun du primaire et du secondaire pour essayer d'établir les fondements d'une discipline littéraire appelée *le français*. On voit concrètement l'affrontement que se livrent deux conceptions de la discipline : une plutôt rhétorique et littéraire où la mise en forme va compter énormément, l'autre plus historique et

---

<sup>513</sup> « Le Français enseigné » in « L'Ecole de 1880, le français national », *Histoire de la langue française 1880-1914*, ch 2, p.255-293, sous la direction de G. Antoine et de R. Martin, 1995, édition du CNRS, où elle écrit : « Il n'existe aucune collection de devoirs d'écoliers ni même de travaux d'instituteurs, qui permettrait d'étudier le travail social générateur des normes de l'écrit pour toute la population. (...)La constitution de séries historiques d'Exercices selon les étapes de l'enseignement du français est à créer par les chercheurs. Quant aux documents de première main et de première importance qui auraient conservé la trace non seulement des énoncés des exercices mais surtout de leur accomplissement effectif, leur nombre est dans les catalogues des bibliothèques, égal à zéro. » Elle signale cependant de nouvelles perspectives à venir par un matériel tiré du silence (p.260)

<sup>514</sup> Un exemplaire de 1908 trouvé par hasard à Saint-Ouen l'Aumône, musée dédié essentiellement à la « petite » école primaire, nous a semblé prouver l'importance de ce journal et son contenu a retenu toute notre attention par son étrange familiarité avec ce que nous connaissons. La BNF conserve une collection importante de ce journal sous forme numérisée.

<sup>515</sup> Souvent en français il n'y a pas de corrigés précis, les professeurs ne s'y risquent pas, ils donnent en général un « bon devoir » d'élèves (ou de candidats voir les rapports de jury pour l'agrégation de lettres modernes par exemple)

herméneutique où compteraient davantage les idées et les connaissances<sup>516</sup> Mais le problème de la langue reste entier et il est occulté<sup>517</sup>. Faute de modèles, l'élève ne peut alors qu'utiliser le langage parlé de la famille ou celui de la presse écrite ou encore le langage oral du professeur. Historiquement il manque *le pain quotidien des lectures et des explications*. La rhétorique classique s'appuyait sur deux exercices importants : l'exercice d'analyse littéraire, ancêtre de l'explication de textes qui est une forme de lecture guidée et l'exercice de version qui est une forme d'écriture : ces deux exercices de « transition » font partie des programmes de l'enseignement classique de 1852 à 1902. Or pour l'herméneutique il en va autrement. *C'est le jury d'agrégation de lettres qui est le laboratoire où est fabriqué la dissertation littéraire* et Jules Ferry l'inscrit au programme du baccalauréat, sous le nom de *composition française* et donc également au Brevet Supérieur. Il s'agit de traiter un sujet c'est-à-dire de le prendre dans son intégralité et de le travailler personnellement en lui appliquant une forme originale de réflexion :

Comme ils l'ont appris eux-mêmes en préparant l'agrégation, les maîtres enseignent désormais à leurs élèves à préparer eux-mêmes un plan, à découvrir eux-mêmes la matière à développer, à tenter de penser par eux-mêmes au lieu de s'en remettre aux grands modèles.(Chervel, 1993)

On peut donc dire qu'il y a d'une certaine façon « main mise » du secondaire sur les exercices d'écriture du primaire sans se soucier de ce qu'est l'apprentissage du langage et la réalité de l'enseignement du français en primaire. En effet au XIXe siècle le primaire développe essentiellement des compétences en lecture qui est devenu l'apprentissage instrumental par excellence de l'école primaire mais sans écriture sinon pour un apprentissage formel et limité basé sur la dictée<sup>518</sup>. L'apprentissage proprement linguistique est extérieur à l'école. C'est la pratique de l'explication d'auteurs français, généralisée dans les classes au début du XXe siècle<sup>519</sup> qui permettra de débloquent partiellement la situation. Il y a bien eu rapprochement des deux systèmes par la création d'exercices nouveaux.<sup>520</sup>

---

<sup>516</sup> Il est à noter que ces devoirs rédigés devaient aussi servir plus ou moins de modèles de cours magistral de français car un discours « oral » peut en être tiré aisément et donner aux postulants une idée de ce qu'est l'enseignement des « Lettres ». Ils témoignent de ce « caractère de liturgie brillante » qu'ont, par tradition les cours magistraux de français ou de philosophie, dénonce Pierre Albertini,( 1992, 2006, p.165). Où l'on voit bien que la littérature en tant que contenu reste proche de la morale et même du religieux permettant la célébration d'une religion laïque.

<sup>517</sup> Selon André Chervel « De l'amplification à la dissertation », in *Le Français dans le monde*, fev-mars 1993, il n'y a pas de devoirs herméneutiques mais bien la mise en place d'une autre rhétorique (qui ne se reconnaît pas comme rhétorique et se prétend herméneutique.) *On passe au cours du siècle d'un modèle rhétorique cohérent à un autre, qui ne l'est pas moins, mais qui se situe aux antipodes du premier.*

<sup>518</sup> Malgré les tentatives inabouties de réforme du français voulues par Buisson, Pécaut et Bréal pour « desserrer l'emprise de l'orthographe » et permettre le développement de la rédaction dans le primaire comme le relate en détails André Chervel (dans *Mots*, 1991, n°128, p 35-55)

<sup>519</sup> Sous l'impulsion de Gustave Lanson (1857-1934) et des inspecteurs généraux, c'est la mise en place de l'exercice d'explication de textes qui permettra de débloquent partiellement la situation en proposant aux élèves des thèmes où pourront s'exprimer leur réflexion et leur sensibilité. On assiste bien à la création d'une langue de travail qui unifie les deux modes d'être du français.

<sup>520</sup> Dan Savatovsky, *Langages n°120*, 1995, « Le Français, matière ou discipline ? » où est mis en valeur le rôle important des « exercices de passage », quand une discipline bouge et se transforme (modernisation) ou quand le public scolaire change (démocratisation) il faut assurer une transition entre l'état ancien et l'état nouveau d'où

Le Brevet Supérieur apparaît donc comme un examen transitoire qui, paradoxalement, bien que faisant une synthèse du primaire et du secondaire en ce qui concerne l'exercice de français, n'ouvrait sur aucune possibilité d'entrer dans le secondaire ou le supérieur (ou des possibilités très limitées par le biais du professorat dans les ENI). Et pourtant à la veille de la 2<sup>e</sup> guerre mondiale on s'accordait à reconnaître que le niveau des élèves issus des deux systèmes était équivalent alors qu'au début des EPS personne ne se serait risqué à comparer ces deux systèmes. La question n'est donc pas résolue, à savoir ce qui a permis le succès notoire de l'enseignement primaire supérieur et notamment : qu'est-ce qui a fait cette solidité incroyable des acquis en langue ? Une solidité toute formelle certes mais qui permet encore une expression remarquablement claire et intéressante chez des personnes âgées ayant suivi ce cursus. Pour nous, d'une certaine façon, le mystère demeure. Comment en arrive-t-on à écrire aussi parfaitement une langue qui ne vous appartient pas mais qui devient comme une seconde nature puisqu'elle ne vous quitte plus aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ? Est-on psychiquement « mort » puisque de jeunes chercheurs parlent à notre propos de *l'Outre-langue du locuteur-enseignant* ? Ou bien la langue permet-elle l'accès à une autre façon de vivre en devenant l'attache principale au-delà des attaches singulières ? (comme Camus l'avait revendiqué) Enseigner un français « commun » c'était bien essayer de concrétiser un rêve d'unité nationale commencé avec la révolution de 1789 (voir les désirs de « franciller » relevés par Renée Balibar pour s'approprier les nouveaux droits acquis et pour comprendre les changements historiques<sup>521</sup>) poursuivre le projet de Condorcet et amener à terme ce que les révolutionnaires n'avaient pas eu le temps ni les moyens d'achever.

### 3. Le « Rêve » d'une société de complémentarités harmonieusement hiérarchisées ?

Le Brevet Supérieur était un examen conçu pour une partie de la population : les EPS recevaient des élèves de milieux modestes pour des études courtes devant mener assez rapidement à la vie professionnelle. Dès le début Jules Ferry en avait défini le caractère en disant que cet enseignement devait *former le large couronnement d'une éducation primaire menée à bien et non pas le commencement stérile d'un autre cycle d'études qui n'aboutiraient pas*. (Rapport au président de la République, 21 octobre 1881) La scolarité s'y déroulait sans frais et les radicaux patronnèrent plutôt les EPS que les collèges et lycées. Jamais, dit Françoise Mayeur, *la notion selon laquelle l'instruction doit être soigneusement adaptée au milieu social et au genre de vie dans lesquels l'enfant, devenu adulte, est appelé à évoluer, n'a été oubliée*. En 1940, l'enseignement primaire supérieur n'était au centre d'aucune controverse, il passait inaperçu or les contingents avaient augmenté régulièrement à partir de 1920 et les cours complémentaires s'étaient multipliés. L'enseignement primaire supérieur a donc joué un rôle particulièrement significatif dans la croissance de la scolarisation prolongée

---

l'importance des exercices qui par sédimentation et cumulativité assurent le passage d'un état à l'autre et qui témoignent concrètement de ce qu'est la discipline française à un moment donné.

<sup>521</sup> *L'Institution du français, essai sur le colinguisme des carolingiens à la république*, PUF, 1985

notamment des filles et dans la féminisation de certains métiers. Il est bien un des facteurs principaux de l'évolution sociale qui a eu lieu.

Nous pourrions tenter d'adopter une vision large de la société en sollicitant le premier livre de Durkheim *De la Division du travail social*, 1893 et faire une analyse historique et sociologique des conceptions de la hiérarchie sociale<sup>522</sup> impliquées dans les différents systèmes d'enseignement mais outre que ce travail nous éloignerait encore une fois de notre sujet : le français, discipline d'enseignement, il ne nous semble pas être en accord avec l'orientation que nous avons retenue qui est plutôt d'essayer de débusquer ce qui a outrepassé les prévisions établies entraînant une évolution non maîtrisée vers un double mouvement de démocratisation et de modernisation des systèmes d'enseignement. Nous adopterons donc un point de vue restreint peut-être à première vue mais en fait très général puisque c'est celui de la complémentarité traditionnellement établie entre les sexes. Ce thème nous permettra de rejoindre celui de la morale et de la langue mais dans un premier temps nous voudrions nous arrêter sur une autre création originale des républicains : celle d'un enseignement secondaire spécifiquement féminin.

### *Des femmes passées sous silence par l'humanisme classique ?*

On a dit de l'orthographe qu'elle était pour les femmes « leurs Humanités » puisque pendant très longtemps elles n'ont pas eu accès aux études classiques, le discours rhétorique étant toujours synonyme de pouvoir politique or, comme le remarque René Crozet (op.cit) c'est par l'enseignement que les choses ont commencé à changer :

L'école est le tout premier lieu où hommes et femmes se trouvèrent accomplir la même fonction professionnelle et où commença donc à se poser la question de l'équivalence du statut social de la femme avec celui de l'homme.<sup>523</sup>

Et ne dit-on pas à propos d'un texte écrit qu'il doit être *mis au propre*, qu'il faut y *mettre de l'ordre*, *nettoyer son écrit*, *faire un toilettage orthographique* : ces images empruntées à l'univers traditionnellement féminin parlent d'elles-mêmes. C'est par la langue que les choses changent et d'abord par l'écrit qui permet une première énonciation de soi en tant que

---

<sup>522</sup> « Une sociologie de l'unité sociale dont les catégories holistes visent avant tout à déterminer « les éléments » premiers, les groupes sociaux élémentaires, peut-elle rendre compte autrement que sous la forme d'une dialectologie, d'une histoire ou d'une géographie sociologiques des processus complexes de différenciation linguistique ? » in « Antoine Meillet : quelle linguistique sociale ? », Claudine Normand et Christian Puech, Pise, 1986, repris dans « *Fondations de la linguistique* », 2<sup>e</sup> édition 1997. Si nous comprenons bien, la conception durkheimienne de la sociologie aurait empêché Meillet (et ses successeurs) de développer vraiment une « sociolinguistique » du français.

<sup>523</sup> Sujet de composition française du Brevet Supérieur du 12 juin 1908 :

« Une des demoiselles de Saint Cyr écrit à ses parents qu'elles viennent de jouer devant le roi la tragédie nouvelle de M.Racine, mais que, malgré la sainteté du sujet, Mme de Maintenon veut interdire ces représentations qu'elle trouve trop mondaines pour leur état. Quant à elle particulièrement, elle regrette beaucoup cette décision. Elle remplissait le rôle du grand-prêtre Joad, et s'était pénétrée du caractère du personnage, comme ils pourront en juger par le portrait qu'elle leur en trace. » in *Journal des examens de la ville de Paris et du Département de la Seine*, n°39, 14 juin 1908

sujet de discours (Benveniste) et même si ce premier usage reste un peu naïf, *véritable élément d'esthétisation des vies les plus modestes*<sup>524</sup>, la forme écrite permet de « se garder » la langue et de la faire travailler. Ce qui n'est pas un mince acquis pour tous, filles et garçons. Par rapport à l'éducation des filles au XIXe siècle, Françoise Mayeur<sup>525</sup> s'interroge sur l'importance des différents événements pour pouvoir déterminer exactement *où fut le nœud du changement* ? Elle met en garde contre la trop grande attention portée aux théories et discours officiels qui se veulent rassurants. Il faut, dit-elle, examiner le régime réel auquel ont été soumises les filles dans ces débuts d'éducation « publique » et l'enseignement féminin secondaire quoique limité dans le temps et dans son recrutement offre un angle d'observation intéressant.

Les Républicains choisissent d'instaurer un enseignement féminin secondaire spécifique (1880-1924). Cet enseignement est le résultat d'une volonté politique et idéologique qui ne traduit aucun souci d'émancipation des femmes : il s'agit d'un travail systématique et positiviste de consolidation de la République. Selon les mots bien connus de Jules Ferry<sup>526</sup>, la femme en tant qu'éducatrice des enfants et maîtresse de maison a une influence politique indirecte mais importante et cette influence, par le biais de la morale chrétienne, était toute entière dans les mains de l'Eglise. Des lois précises et progressives furent donc prises pour permettre le changement de cet état de fait. Dès leur victoire complète (au Sénat en 1879 après les législatives de 1877) les républicains enclenchèrent méthodiquement et rapidement les lois. Rappelons quelques dates :

- ⇒ Le 4 février 1879 Jules Ferry est nommé Ministre de l'Instruction Publique
- ⇒ Le 9 août 1879 la loi Paul Bert déclare que chaque département a l'obligation d'entretenir une Ecole Normale de filles (formation d'un personnel adéquat)
- ⇒ Le 21 décembre 1880 la loi Camille Sée crée les externats de jeunes filles (ouverture d'un secondaire féminin)

---

<sup>524</sup> P. Albertini, *ibidem*

<sup>525</sup> F. Mayeur, *L'Education des filles en France au XIXe siècle*, 1979, 2008, introduction : « Est-ce l'enseignement qui a entraîné la modification des mœurs ou doit-on plutôt considérer que les mœurs, dans leur changement, ont entraîné les institutions éducatives ? Cette question se trouve au cœur de toute étude sur l'évolution de l'enseignement ; elle engendre bientôt une autre interrogation : **où fut le nœud du changement** ? Quelle partie du corps social en fut l'initiatrice ? Au XIXe siècle, l'apparition des ouvrières vint élargir la participation des femmes au travail productif. On s'y résigna sans trop de peine. Comme le labeur multiséculaire de la paysanne, c'était une nécessité jugée inéluctable pour les classes pauvres. Avec l'enseignement « supérieur » des filles, on dira bientôt secondaire, c'est la femme bourgeoise qui entre en lice. Elle remet progressivement en cause les images traditionnelles de la famille et de la maternité. Il a suffi d'une quarantaine d'années pour que se pose avec une acuité nouvelle deux problèmes latents presque tout au long du siècle : le travail peut-il être autre chose pour les femmes qu'un signe d'infériorité économique ? Peut-il, doit-il être un moyen d'accès à l'indépendance personnelle ? Le débat pédagogique est bien en définitive un débat de société. »

<sup>526</sup> Discours de la salle Molière (1870), extraits choisis : « Aujourd'hui, il y a une lutte sourde, mais persistante, entre la société d'autrefois, l'Ancien Régime avec son édifice de regrets, de croyances et d'institutions qui n'acceptent pas la démocratie moderne, et la société qui procède de la Révolution Française (...) Les évêques le savent bien : celui qui tient la femme, celui-là tient tout, d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il tient le mari (...) il faut que la démocratie choisisse, sous peine de mort ; il faut choisir, citoyens : il faut que la femme appartienne à la science ou qu'elle appartienne à l'Eglise. »



⇒ Le 26 juillet 1881 Fondation de l'École Normale Supérieure de Sèvres pour les jeunes filles et création de deux agrégations féminines (une Institution pour former les formateurs)

En l'espace de deux années tout est instauré et tout peut fonctionner. Ferry s'est entouré de conseillers remarquables : Octave Gréard, Louis Liard, Charles Zévort et Ferdinand Buisson pour n'en citer que quelques uns. Et la loi Goblet laïcise le personnel enseignant cinq ans plus tard : le 30 octobre 1886. Pour mener à bien cette *révolution qualitative et non pas quantitative*<sup>527</sup> *lente et peu violente* il fallut toute la sagesse et le pragmatisme de Ferry qui refusa *le débat dans le domaine des idées, pour le résoudre dans celui des faits* (A.Prost, 68). Pour affronter l'épineux problème de la morale, insoluble en lui-même, il fallait ménager les susceptibilités religieuses et faire preuve en tout de tact envers les familles et de prudence vis-à-vis des enfants d'où la célèbre circulaire aux instituteurs du 27 novembre 1883 dont la date tardive (A.Prost) prouve qu'elle est une concession faite aux catholiques dans un geste d'apaisement et la véritable conclusion de la querelle des manuels de morale. Très simplement, Ferry propose aux instituteurs une règle pratique :

Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire ? Si oui, abstenez-vous de le dire ; si non, parlez hardiment.

Toute empirique qu'elle fût, conclut A.Prost, et précisément parce qu'elle l'était, cette règle était la seule qui pût fonder une laïcité durable, en écartant tout sectarisme. Et elle semble avoir conservé toute sa valeur dans des contextes différents. Le cadre général ainsi posé, encore fallait-il assurer un personnel laïque en nombre suffisant pour remplacer celui des congrégations : ce fut l'œuvre massive des EPS et des ENI nous en avons déjà parlé ; restait à organiser un enseignement secondaire pour les filles : ce fut l'œuvre de Camille Sée en particulier<sup>528</sup>, en effet l'instruction secondaire des femmes est due à l'initiative parlementaire. Le gouvernement de la troisième République, qui avait organisé et sécularisé l'enseignement des filles dans l'ordre primaire, se devait, dans l'ordre secondaire, de mener à bien la même entreprise mais la loi précisait bien l'objectif de complémentarité des sexes:

La République instruit les jeunes filles qui seront les mères des hommes.

Ce secondaire féminin différent non exempt d'ambiguïté a fonctionné pendant une quarantaine d'années : de la loi Camille Sée de 1880 au décret de Léon Bérard de 1924. Il constitue une expérience pédagogique intéressante bien qu'elle se soit conclue sur un semi-échec car c'est un défaut rédhibitoire quand une théorie éducative est préférée au vécu de la période concernée puisque le pédagogique, ainsi que l'a bien montré Durkheim, est aussi social. Comme entre le primaire et le secondaire, se posait un problème similaire entre

---

<sup>527</sup> Pierre Albertini, *ibidem*, 2<sup>e</sup> partie : le siècle de J.Ferry, p.61

<sup>528</sup> L'article du NDP (1911) « Filles (instruction primaire, secondaire et supérieure des) » dû à la plume de Maurice Pélisson donne des détails intéressants tout en retraçant systématiquement et exhaustivement l'histoire à partir du moment où la Révolution française posa la question de l'éducation des filles comme l'une des moitiés du problème de l'éducation générale de la nation. Nous utilisons largement cet article pour notre commentaire.

l'enseignement masculin et l'enseignement féminin : s'agissait-il de combler le fossé qui existait entre les deux ou fallait-il créer autre chose de plus spécifique ? La question ne fut pas vraiment tranchée et on créa un système que l'on peut qualifier de *culturel et désintéressé* mais qui restait *indécis* tout en obtenant un certain succès.<sup>529</sup> Il s'agissait « études de loisir » comme se veulent les études secondaires, évitant tout ce qui peut favoriser la pédanterie, se préoccupant de prévenir le dressage et le surmenage, n'omettant cependant pas les travaux d'aiguille et l'économie domestique : l'embarras était aussi du côté des législateurs :

C'est, dit Gréard, une idée prévoyante et libérale que le partage établi (...) entre les matières scientifiques et les matières littéraires (...) On ne peut guère se le dissimuler : à partir de quinze ans, la jeune fille commence à appartenir aux soins du ménage en même temps qu'aux relations du monde. (Péligon, 1911)

La scolarité s'étendait sur cinq ans répartis en deux cycles : le premier de 3 ans terminé par le CEP, le suivant de 2 ans avec un diplôme de fin d'étude secondaire, une sixième année pouvait être consacrée à préparer le BS ou l'école de Sèvres. Michel Bréal et Octave Gréard eurent un rôle déterminant dans la mise au point de cet enseignement qui refuse, selon son historienne Françoise Mayeur, *tout ce qui est dogmatique, livresque, mécanique* c'est-à-dire tout ce qui le ferait ressembler trop à un enseignement primaire. Or objectivement il lui ressemble entièrement si ce n'est par son recrutement :

La différence, disaient (les législateurs), est peut-être dans le rang social de la clientèle, elle n'existe pas dans l'enseignement même. (...) Si cette critique eût été fondée, les promoteurs de l'enseignement nouveau auraient dû reconnaître qu'ils avaient manqué leur but. (Maurice Péligon, 1911)

Peu de manuels, point d'examen, le diplôme est une formalité pour toutes celles qui ont régulièrement travaillé. L'accent est mis sur les « Humanités modernes » c'est-à-dire sur les langues vivantes et le français. L'explication de texte y occupe une place de choix et le français y est étudié en tant que tel, indépendamment des langues anciennes : c'est pour cela qu'on a pu parler de *laboratoire pédagogique* à son encontre. Mais pas de latin signifie pas d'accès au baccalauréat et donc pas d'accès à l'enseignement supérieur, très peu de sciences<sup>530</sup>, un peu d'histoire et de géographie mais encore l'économie domestique, les travaux d'aiguille et l'hygiène assortie d'une morale sentimentale. C'est donc en définitive un enseignement qui sépare intellectuellement les deux sexes et que l'on peut difficilement

---

<sup>529</sup> « (...) des professeurs hommes font dans les lycées et les collèges de jeunes filles des leçons qui sont pour une part dans la faveur qu'obtiennent ces maisons. » (Péligon, 1911)

<sup>530</sup> «...le latin n'est pas fait pour les filles, on ne leur en donnera que des rudiments ; de même en mathématiques. Trop pousser les jeunes filles dans la voie des sciences exactes développerait fâcheusement leur esprit d'abstraction (...) C'est donc par élimination que les jeunes filles étaient poussées dans la voie des humanités modernes. Ouvert quelques semaines avant le vote de la loi Camille Sée, le collège Sévigné, œuvre privée à l'origine de laquelle se retrouve encore Michel Bréal, semble être le terrain privilégié des idées émises par la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire. (Cette société est l'une des manifestations les plus remarquables du réveil pédagogique des années 1879-1880), in Françoise Mayeur, op cit, p.227, 228

qualifier de « moderne » comme le fait Antoine Prost. Ainsi que l'explique Simone de Beauvoir:

L'idée de la femme associée, de la femme régénératrice se maintient à travers tout le XIXe siècle ; on la retrouve chez Victor Hugo. Mais la cause de la femme est plutôt discréditée par ces doctrines qui au lieu de l'assimiler à l'homme l'opposent à lui, lui reconnaissant l'intuition, le sentiment et non la raison.<sup>531</sup>

Le législateur voulait conquérir l'élite de la société française, la bourgeoisie aisée, mais il n'eut que la petite bourgeoisie avec ses exigences réalistes<sup>532</sup> Paradoxalement c'est Léon Bérard, ministre catholique de droite, qui par le décret du 25 mars 1924 assimile l'enseignement féminin à l'enseignement masculin (classes, programmes et horaires identiques) le même homme qui s'est battu contre Paul Lapie et l'enseignement de la sociologie dans les Ecoles Normales. On pourrait presque y voir la continuation de la guerre par d'autres moyens : puisque les femmes ont échappé à l'Eglise, qu'elles échappent donc aux républicains...<sup>533</sup> En 1927 les agrégations de philosophie et de sciences naturelles sont communes aux deux sexes et le 15 mars 1928 la scolarité des filles s'étend sur 7 ans comme celle des garçons.

Dans le dernier chapitre intitulé *La Nouvelle jeune fille* (p .267 et sq) Françoise Mayeur détaille longuement les résultats d'une enquête menée en 1913 par un professeur, ancienne sévrienne<sup>534</sup>, auprès des jeunes filles des lycées. Le moment choisi est significatif parce que pour la première fois une génération entière de femmes lui apparaît formée par une culture régulière et homogène. Elle constate que ces jeunes filles ignorent Barrès, Bergson et Péguy. Elles ont reçu un enseignement dont les références sont Taine, Renan et Frédéric Rauh. L'enquêtrice en conclut une sorte de *retard chronologique* à moins que ce ne soit, ajoute F.Mayeur, le signe d'une véritable autonomie intellectuelle à l'égard des modes du temps, *autonomie qui s'explique par la formation dans un monde fermé des professeurs de ces jeunes filles* et par la force de *l'empreinte laissée en créant de durables modèles* ou encore, peut-on suggérer, un choix délibéré et conscient de ces professeurs face aux difficultés qui attendent leurs élèves.<sup>535</sup> Cette génération est celle de la discipline : *les professeurs des lycées de jeunes filles apprennent avant tout la maîtrise d'elles-mêmes(...) C'est par un travail*

---

<sup>531</sup> Simone de Beauvoir, *Le Deuxième sexe*, T1, 1949, Gallimard, p.140

<sup>532</sup> L'accès au baccalauréat et au supérieur

« C'est que le système en vase clos de l'enseignement secondaire officiel des filles ne prépare qu'à certaines filières, n'offre aucune occasion à des vocations de physiciennes, de philosophes ou de linguistes, ferme en réalité l'accès à l'enseignement supérieur puisque le diplôme de fin d'études n'y donne pas droit d'entrée » in F.Mayeur, *ibidem*, p. 262

<sup>533</sup> S de Beauvoir *ibidem* p.159 : « Benoît XV en 1919 s'est prononcé en faveur du vote des femmes (...) Les catholiques pensent en effet que les femmes représentent en France un élément conservateur et religieux ; c'est bien ce que craignent les radicaux : la vraie raison de leur opposition, c'est qu'ils ont peur d'un déplacement de voix s'ils permettent aux femmes de voter. »

<sup>534</sup> L'enquête parut en volume chez Oudin sous le titre : *Les jeunes filles d'aujourd'hui*, 1914, 286p, in F.Mayeur p 267

<sup>535</sup> Dans *Les Mémoires d'une jeune fille rangée*, 1958, Simone de Beauvoir s'étonne de retrouver dans ses anciennes notes un autoportrait écrit autour de la notion de sérieux (livre de poche, p. 303) *Un sérieux austère, implacable, dont je ne comprends pas la raison mais auquel je me sou mets comme à une écrasante nécessité.* Or elle a été éduquée dans une institution privée religieuse, on peut donc en déduire que cet état d'esprit austère s'est largement diffusé parmi les premières diplômées.

*intérieur qu'elles entendent opérer la transformation de la société française quand elles ont eu cette pensée.* L'éducation donnée dans les lycées de jeunes filles forme de jeunes personnes décidées pensant par elles-mêmes et mises en garde contre les révoltes tapageuses. Elles ont surtout acquis la notion d'indépendance personnelle qu'il leur faudra concilier avec le sentiment des devoirs à remplir au sein de la famille. *Femmes de devoirs* en porte-à-faux avec l'univers masculin, elles connaissent la dure existence des pionnières<sup>536</sup>, écrit Pierre Albertini :

Souvent issue d'une classe moyenne désargentée, ayant usé sa jeunesse dans la préparation de concours difficile, soumise à l'autorité parfois râpeuse de sa « directrice » et à un très fort contrôle social (le collet monté et le chignon sont obligatoires jusqu'en 1914) (le professeur-femme) tend souvent à surinvestir dans son métier au détriment de sa vie privée ou familiale (plus de la moitié des sévriennes des premières promotions restent célibataires)

Petit à petit le corps enseignant féminin conquiert les mêmes droits (salariaux, syndicaux et universitaires) que son homologue masculin et s'engage dans l'assimilation. Deux phrases que nous mettons en note laissent perplexe quant aux regrets exprimés par les historiens de l'éducation. Il eût fallu pour les femmes continuer un système différent alors qu'il ne correspondait pas aux réalités sociales ? La priorité pédagogique serait-elle un moyen de détourner les exigences sociales ?<sup>537</sup>

Les républicains avaient décidé pour les femmes bourgeoises une certaine éducation désintéressée dite progressiste. Elles ont finalement décidé de s'intéresser à celle des hommes et d'entrer en compétition ouverte pour des positions de pouvoir.<sup>538</sup> Mais la masse des femmes est située en marge de l'histoire et celles qui sont solidement enracinées dans la société sont aussi celles qui lui sont soumises. Il existe une opposition fondamentale entre les

---

<sup>536</sup> Pierre Albertini, opus cité, p.94 ; S de Beauvoir (*Mémoires d'une j f rangée*, p.225) abonde rétrospectivement dans cette vision : *Les femmes qui avaient alors une agrégation ou un doctorat de philosophie se comptaient sur les doigts de la main : je souhaitais être une de ces pionnières.*

<sup>537</sup> Ce dernier écrit p.94 : *Victoire pour les femmes certes mais payée d'une soumission aux valeurs dominantes : presque tout ce qui faisait l'originalité de l'enseignement féminin disparaît tandis que triomphe désormais partout le modèle des humanités classiques.*

Antoine Prost écrit p.265 en conclusion de son chapitre : « L'Enseignement féminin de l'autonomie à l'unité » : « L'identité des enseignements masculin et féminin exprimait une situation nouvelle, et il eût été vain de prétendre s'y opposer pour défendre les humanités modernes qu'avaient élaborées les lycées de jeunes filles. Ce fut cependant un dernier acte de soumission féminine que d'abandonner une pédagogie originale et qui valait sans doute largement celle des sections modernes masculines. »

<sup>538</sup> Ainsi Florence Weber, entrée à Sèvres en 1977, retrace-t-elle la difficile intégration de Sèvres à Ulm :

« A Ulm, l'ambiance était étrange. Les garçons se sentaient menacés par les sévriennes ; dans l'ensemble ils nous méprisaient. Pas assez jolies à leurs yeux pour être leurs maîtresses, pas assez brillantes, croyaient-ils, pour être leurs égales. J'ai vécu l'agressivité des ulmiens contre les sévriennes à de multiples étages (...) à la bibliothèque et pour de longues années(...) il fallait obtenir chaque année une autorisation spéciale qui permettait juste d'être traitée comme auditeur libre. Pas question de bénéficier du statut prestigieux d'élève ou d'archicube. Cela fait sourire aujourd'hui mais nous grinçons des dents. »

Il est à noter que pour l'agrégation, les choses se sont passées plus sagement, S de Beauvoir témoigne d'une bonne intégration au groupe d'étudiants masculin : « (Les étudiants mâles) me traitaient sans condescendance, et même avec une particulière gentillesse car ils ne voyaient pas en moi une rivale ; les filles étaient classées au concours selon les mêmes barèmes que les garçons, mais on les acceptait en surnombre, elles ne leur disputaient pas leurs places... Leur bienveillance m'évita de prendre jamais cette attitude de « challenge » qui m'agaça plus tard chez les femmes américaines : au départ, les hommes furent pour moi des camarades et non des adversaires. Loin de les envier, ma position, du fait qu'elle était singulière, me paraissait **privilegiée**. » (*Mémoires d'une j f rangée*, p.418) (nous soulignons)

droits abstraits que l'on conquiert et les mœurs concrètes que l'on subit<sup>539</sup>. Cependant l'instruction des femmes est une conquête en grande partie féminine et le rôle collectif joué par les femmes intellectuelles devient important. Florence Wéber, ancienne sévrienne intégrée douloureusement à Ulm, dénonce dans ses travaux une version « impérialiste » de la science économique comme science du comportement et elle s'est en particulier attachée à étudier dans ce qu'elle appelle une *ethnographie du quotidien : l'économie domestique* largement enseignée aux filles de tous milieux sociaux par les pédagogues républicains que ce soient dans les EPS, dans les ENI, dans les lycées de filles et dans les classes de fin d'études. Elle inscrit d'ailleurs cet enseignement dans un mouvement social plus large :

J'ai découvert que, entre 1890 et 1914, s'était forgé, sur le terrain même de l'économie domestique, une alliance très circonscrite entre une bourgeoisie philanthropique et réformatrice, catholique ou républicaine (...) et une élite ouvrière urbaine.

Nous voudrions tenter d'évaluer concrètement ce que cet enseignement a représenté et ce qu'il a apporté d'un point de vue sociologique (ou socio-centré) puisqu'il a constitué par ses retombées pratiques *une économie non-officielle faite de productions de biens et services et d'échanges non-marchands qu'engagent des formes d'affirmation de soi.*<sup>540</sup> Il a donc eu un effet difficile à mesurer mais patent sur le fonctionnement social. Dans l'article consacré à l'instruction des filles dans le NDP (1911) Maurice Pélisson souligne les différences de programme de ENI de filles d'abord en ce qui concerne les matières scientifiques et le dessin puis il ajoute montrant ainsi que quels que soient les progrès de l'instruction des filles constatés au début du XXe siècle il n'était pas question pour les républicains d'abandonner « le grand écart » de l'économie domestique :

En outre il y a dans l'arrêté du 3 août 1881 toute une partie qui vise l'éducation appropriée à des femmes. Les élèves-maîtresses reçoivent **des notions** d'économie domestique (...) Ce n'est pas la faute de ce programme, excellent dans son esprit général et dans le détail de ses dispositions, si l'enseignement des écoles normales prit insensiblement un caractère trop général, trop abstrait et trop formel(...)De là, la réforme opérée par le décret du 4 août 1905 qui place le Brevet Supérieur à la fin de la seconde année et qui consacre la troisième année toute entière à la préparation professionnelle et pratique. De là **les retouches** apportées en même temps aux programmes de 1881, il n'y est pas fait de changement essentiel, mais tous les remaniements ont pour objet de marquer que l'enseignement doit avoir surtout un caractère réaliste. C'est ainsi que, dans les programmes spéciaux aux écoles normales d'institutrices, on a augmenté le nombre d'heures attribuées à ce qui a trait à l'éducation proprement féminine. (nous soulignons)

Largement diffusé dans tous les cursus féminins, cet enseignement a donné lieu à quantité de publications, répétitives et peu créatives mais néanmoins sources de revenus et de reconnaissance pour les femmes qui en étaient les rédactrices et se revendiquaient

---

<sup>539</sup> S de Beauvoir, *ibidem*, p.190 : « La femme apparaissait ainsi comme l'inessentiel qui ne retourne jamais à l'essentiel, comme l'Autre absolu, sans réciprocité.(...) Elle est son complément sur le mode de l'inessentiel. » Dans la femme s'incarne positivement le manque, le rêve, l'idéal, l'âme... « Et son ambiguïté, c'est celle même de l'idée d'Autre. » p.193 « En elle l'homme projette tout ce qu'il décide de ne pas être. » p.254 « La femme est l'échec de l'homme. » p.260

<sup>540</sup> Florence Wéber, *ibidem*

« scientifiques ». Inégaux quant à leurs contenus (certains se rapprochant d'une forme de catéchisme) ils présentent cependant une unanimité de point de vue pour faire de la femme avant tout une parfaite maîtresse de maison en opposition avec le manuel de sociologie dont nous avons parlé plus haut qui adoptait une orientation anthropologique moderne et critique sur les questions d'organisations sociales et s'adressait à un public mixte. La comparaison des tables des matières suffit à s'en assurer. Dans l'article du dictionnaire de Ferdinand Buisson (1911)<sup>541</sup> sur cette question, Lucie Saffroy, qui fut Directrice de l'ENS de Fontenay de 1890 à 1897, écrit en conclusion :

Les rapports de la morale et de l'économie domestique sont si manifestes, si étroits que l'importance de cette dernière en est notablement accrue.

L'économie domestique doit en effet s'imposer comme une conséquence rigoureuse de principes moraux et sociaux posés et de faits constatés. Elle est comme l'accomplissement d'un devoir social qui participe à la réalisation du progrès voulu par les républicains et organisé par l'école. Gréard en 1900 à propos de la morale enseignée dans le primaire complète ainsi :

Cette éducation sentimentale (...) est un auxiliaire, un adjuvant mais il faut des notions d'économie domestique qui fassent partie d'un ensemble d'étude(...) L'opportunité, la mesure, la convenance sont de rigueur dans l'économie domestique. Une insistance indiscrete peut amener le dégoût de ces occupations si humbles en apparence, si importantes dans leurs résultats.

Ces deux remarques parlent d'elles-mêmes et nous allons donc procéder à l'examen méthodique du contenu de cet enseignement. Comment étaient organisées les études et quels étaient ses programmes ?

Les nouveaux programmes de 1905 concernent la 3<sup>e</sup> année d'études à l'EN de jeunes filles, ils prévoient 30 heures d'économie domestique théoriques basées sur le manuel utilisé et des heures pratiques telles que : 1h d'hygiène par semaine, 3h de raccommodage, 2h de cuisine, 2h de blanchissage, 2h de nettoyage en hiver et 2h de jardinage en été. Il est précisé que le nouveau programme doit s'adapter particulièrement à *l'éducation féminine et au rôle social de l'institutrice*. Le Manuel que nous avons étudié<sup>542</sup> est organisé de telle façon :

Il s'ouvre sur quelques citations pour commencer :

« Le bien est impossible sans les femmes. » Fénelon

« De la femme de ménage dépendent la prospérité intérieure, l'éducation des enfants, le bien-être du mari, le bonheur de la famille... Elle gouverne pour sauver. » Ernest Legouvé

---

<sup>541</sup> Notons que l'article du premier dictionnaire de F.Buisson(1882) considère que « cet enseignement aura sa place dans l'école de garçons » ( Jost G) cité par Lebeaume J. (2014)

<sup>542</sup> *Leçons d'économie domestique et d'hygiène pour les ENI, les EPS, les lycées et collèges de jeunes filles, les cours supérieurs des écoles primaires*, 1907, 288p, Mme Coustau-Pader, ex professeur d'EN, professeur de sciences au Collège de jeunes filles d'Albi, numm-5684314, Gallica

L'introduction se charge de développer ces citations : il s'agit de *faire connaître à la jeune fille ses futurs devoirs de maîtresse de maison, lui apprendre à les accomplir avec plaisir et à rendre sa famille heureuse. C'est une science pratique, celle du bonheur familial (...) s'instruire de tout ce qui peut embellir l'existence.*

Le grand poète, celui qu'on ne nomme plus, est requis pour appuyer les propos :

*Nul n'est heureux et nul n'est triomphant*

*L'heure est pour tous une chose incomplète*

*L'heure est une ombre, et notre vie, enfant,*

*en est faite.*

Les conseils hésitent ensuite sur le public auquel ils s'adressent : s'agira-t-il de diriger des domestiques ? Ou de se complaire dans *l'idéal d'une douce médiocrité* ? Il s'agira de toute façon d'un bonheur relatif puisque le bonheur absolu ne peut exister sur terre :

La science qui contribue à former cette femme douce et brave, active et patiente, circonspecte et clairvoyante, ingénieuse et pratique, prudente et avisée, la science qui contribue avec la morale à former une telle femme est vraiment bien précieuse. Elle s'appelle l'économie domestique.

Puis douze chapitres égrènent un enseignement détaillé sur le gouvernement de la maison, les soins du ménage, les affaires extérieures, l'enseignement ménager, l'hygiène et la propreté pour finir sur la salubrité des habitations et l'importance de la lumière. On ne peut nier l'utilité de cet enseignement dont il nous semble qu'aujourd'hui le manque se ressent mais c'est son orientation exclusivement féminine qui étonne à un moment où les républicains en train d'instaurer un nouvel enseignement moderne et laïque, se reposent commodément sur *le dogme chrétien*<sup>543</sup> ou sur la philosophie grecque et la tradition humaniste classique<sup>544</sup> ce qui, par rapport aux travaux de Durkheim, de Mauss et aux actions de Lapie, paraît bien timide : ils ont choisi une action efficace à court terme mais limitée et risquée sur le long terme. Nous allons examiner tour à tour les effets négatifs de cet enseignement puis ses effets positifs.

1) Les effets « négatifs » ou douteux, que nous relevons, sont au nombre de quatre :

⇒ Tout d'abord il y a un risque de *limitation de la conscience* que les élèves peuvent subir du fait des contraintes sociales qui pèsent sur elles et du partage inégal des connaissances. Ces manuels s'adressent plus ouvertement aux « élèves moyennes » qui feront plus tard des « maîtresses de maison moyennes » : ils ont une table alphabétique détaillée permettant de les utiliser comme une sorte de dictionnaire ménager à tout recours ; ils utilisent des formules rythmées avec des rimes internes,

---

<sup>543</sup> Selon le dogme de l'incarnation, la vierge offre la matière mais le fils ne fait qu'un avec le père : « io e il padre siamo una sola cosa » (Gv, 10, 30)

<sup>544</sup> Ce motif était déjà présent chez Aristote : *La femme offre la matière et l'homme la forme. Le corps a donc pour origine la femme, et l'âme qui est l'essence du corps, l'homme.*

des allitérations et autres procédés stylistiques séduisants qui ne sollicitent pas l'esprit critique, par exemple :

*Deux minutes de perdues dans la journée représentent une journée entière inutilisée à la fin de l'année.*<sup>545</sup>

*Une robe malpropre dit du mal de celle qui la porte*<sup>546</sup>

Rappelons que les moins bonnes élèves des EPS étaient dirigées vers l'enseignement ménager.

- ⇒ La violence de certains propos culpabilisants concernant l'habitat paysan étonne, certes il fallait « civiliser » mais on est à l'opposé de la vision poétique et apaisée du monde champêtre de Georges Sand, par exemple :

*Qui pourrait chérir cette source d'infection, cet abri d'insouciance, ce refuge de l'incurie ? De toute part les gaz méphitiques et les émanations délétères se répandent dans l'atmosphère Fuyons une telle habitation !*

- ⇒ Ils organisent le contrôle féminin des pratiques masculines<sup>547</sup> en particulier sur la question de l'alcoolisme et ils apprennent à gérer avec rigueur l'argent du ménage par exemple :

*En général tout budget peut approximativement se répartir de la manière suivante : loyer, environ 1/8 du revenu total ; nourriture, 1/3 du revenu ; entretien, vêtements, lingerie, 2/10 ; chauffage et éclairage, 1/30 ; service, 1/20, dépenses diverses, 2/30 environ... »*

- ⇒ Enfin ils n'hésitent pas à conseiller la duplicité pour réussir à gouverner et finissent par prôner une sorte d'agressive complémentarité faite d'un zèle ménager excessif et envahissant :

*La femme avisée émousse peu à peu les piquants et les aspérités de son caractère ; elle brise un à un les traits acérés d'une langue trop active (...) Cet oubli de soi-même, cette suprématie accordée à l'époux sont peut-être pour la femme les plus sûrs moyens d'établir sa propre domination.*

*Les soins du ménage incombent plus particulièrement à la femme parce qu'ils répondent à l'esprit de détail qui lui est propre (...) L'intelligence souveraine trouvera des trésors inépuisables de joies variées dans ce doux nid.*

2) Cependant il a été accompli une œuvre sociale incontestable que nous soulignerons en 4 points :

- ⇒ Elle a permis la réalisation et la promotion de compétences domestiques pour les femmes des milieux populaires comme aide à la survie et comme volonté d'amélioration de leur condition (*elle apprendra à tirer le meilleur parti des ressources dont elle peut disposer*). (*Les devoirs de la femme envers elle-même : autorité, sentiment de sa dignité personnelle et mérite*) Ces livres ont accompagné malgré tout une forme d'affirmation de soi de la population féminine.

<sup>545</sup> Ouvrage adopté par les écoles de la ville de Paris, Mme G.Coulon, *Enseignement ménager, économie domestique, hygiène, puériculture*. Préface de F.Buisson, Cours moyen et cours supérieur, Hachette, 1947

<sup>546</sup> *La Femme au foyer* Mme Foulon-Lefranc, librairie « L'Ecole », 1938

<sup>547</sup> L'économie domestique est « le résultat d'une politique de moralisation protectrice des classes dangereuses » dit F.Weber



- ⇒ Elle offre des conseils modernes et pratiques concernant les vêtements et l'ameublement pour simplifier la vie domestique (*L'hygiène prescrit de ne pas exagérer le nombre de meubles et de bibelots à placer dans un appartement*) (*Le vêtement doit avoir un rôle hygiénique or il est souvent un instrument de torture.*)
- ⇒ Elle apporte des connaissances précises en diététique, en comptabilité, en jardinage, des éléments usuels en sciences physiques et naturelles, en règles de salubrité et d'hygiène ...
- ⇒ Enfin incontestablement et volontairement, par la diffusion de ces connaissances, les institutrices ont aidé au progrès social même s'il n'est pas sûr qu'elles aient diffusé le modèle attendu ne serait-ce que par l'inadéquation entre ce qu'elles étaient et cette « réalité féminine » qu'on voulait faire perdurer.

Si l'utilisation réelle du manuel nous reste inconnue par contre les résultats obtenus dans l'amélioration des conditions de vie sont historiquement constatables. Rappelons que ce n'est qu'en 1984 que l'épreuve facultative d'enseignement ménager au baccalauréat sera supprimée et qu'après la seconde guerre mondiale la commission Langevin-Wallon vantera encore l'utilité de son enseignement dans les termes suivants :

Indépendamment de son rôle social, il présente en lui-même une véritable discipline intellectuelle et, à ce titre, il devra figurer dans tous les examens du second degré.<sup>548</sup>

Envisagé comme une action éducative qui aurait pu être mixte il avait alors l'ambition d'associer compétences techniques et valeurs morales, faisant ainsi écho à l'article « économie domestique » (Jost G, DP, 1882) qui considère que cet enseignement *aura aussi sa place dans l'école de garçons*. Roland Barthes (1984, 350) évoque encore ce qu'il propose d'appeler « le ménager » *de l'individu*, (vêtement, discours, décor...) tout *ce qui excède son anatomie et dont il a pourtant la gestion* reprenant bien l'idée du caractère « neutre » de cet enseignement. Mais dans les faits il construisait essentiellement une vision du féminin, non figée dans le temps il est vrai. A partir de la mixité et du collège unique (1976) on a assisté à son déclin et à la disparition progressive d'un savoir-faire que la technologie ne remplace pas. Le grand Institut National d'Economie Domestique<sup>549</sup> dont on rêvait en 1947 n'a jamais vu le jour en France alors qu'aux Etats Unis la « Domestic economy » a un temps prospéré jusque dans les universités. Il semble que l'expérience de Vichy ait mis à jour « l'ambivalence des compétences de l'intimité ».

---

<sup>548</sup> *L'Enseignement ménager en France, sciences et techniques au féminin 1880-1980*, J Lebeaume (PU de Rennes, 2014) préface de R.Rogers

<sup>549</sup> Signalons (Clarke, 2005) l'action de Paulette Bernège pour essayer de rationaliser ce travail par des méthodes modernes et scientifiques en assimilant le rôle de la ménagère à celui d'une gestionnaire : *De la Méthode ménagère*, 1928, 1969, fut son livre le plus important parce qu'il connut une longévité exceptionnelle (41 ans). Elle créa en 1930 une Ecole de haut enseignement ménager dont le cursus révèle l'ampleur de son projet puisqu'on y enseignait les sciences domestiques au pluriel et que les cours allaient de la psychologie appliquée à l'urbanisme. L'économie morale du ménage était conçue en relation avec son organisation matérielle. Le taylorisme et la psychophysiologie mais aussi le mouvement d'éducation nouvelle inspirèrent le projet pédagogique de rationalisation domestique (les méthodes actives : Cousinet in Bernège, 1947) (les tests d'aptitude et de personnalité : J O Decroly in Bernège, 1947) En fait il s'est agi d'une ultime tentative pour sauver un certain idéal de féminité « bourgeoise » fait de complémentarité que l'on tentera de diffuser massivement dans les années 1950.

Nous avons parlé de « grand écart » dans l'éducation féminine entre l'enseignement dit domestique et l'enseignement général théorique et il nous semble significatif qu'une chercheuse comme Florence Weber, ancienne sévrienne, ait consacré une partie de son travail à l'exploration de « l'économie domestique ». En poursuivant notre examen des institutions créées par les républicains pour réaliser un enseignement féminin spécifique nous arrivons au plus haut point de la hiérarchie alors existante avec L'École Normale Supérieure de Sèvres dont nous allons brièvement retracer l'histoire. Auparavant nous voudrions reprendre ce qu'expose Simone Delesalle<sup>550</sup> à propos des Ecoles Normales Supérieures : elle fait remarquer l'étanchéité des systèmes primaires et secondaires en même temps que leur inégalité. Car, si deux ENS de l'enseignement primaire (celle de Fontenay et celle de Saint-Cloud) semblent correspondre aux deux ENS d'Ulm et de Sèvres, *le parallélisme des deux séries de noms recouvre des réalités qui ne sont pas parallèles et des lacunes intéressantes* parce que les deux écoles d'Ulm et de Sèvres devraient s'appeler « écoles normales de l'enseignement secondaire » et il devrait exister « des ENS de l'enseignement secondaire » pour former les enseignants des EN secondaires comme ceux de Fontenay et Saint-Cloud forment les enseignants des EN primaires et des EPS. Or il n'en est rien, les Ulmiens et les Sévriennes deviendront directement les professeurs des élèves du secondaire et du domaine supérieur qui fait partie du secondaire : les classes préparatoires aux grandes écoles ainsi que souvent ces grandes écoles elles-mêmes, y compris les ENS de Fontenay et de Saint-Cloud. *Ce qui manifeste à quel point le secondaire avec l'ENS est intangible et tout-puissant et comment le primaire est véritablement un monde clos et dépendant du secondaire.* Le primaire est finalement subordonné aux conceptions culturelles du secondaire, point de référence absolu. S'il y a étanchéité des deux systèmes, elle ne se fait que dans un sens et consacre une inégalité de fait qui devient une inégalité de valeur. Comment cette culture secondaire humaniste et élitiste a-t-elle pu s'adapter aux réalités du primaire ? Quel rôle encore une fois ont joué les femmes dans cette adaptation spécifique ?

Les Républicains ont-ils voulu créer avec Sèvres : « une école-sœur » ? (1880-1980)

Camille Sée, pourtant opposé au développement de l'enseignement supérieur féminin,<sup>551</sup> prit l'initiative de la loi par laquelle fut instituée *une école normale d'internes destinée à recruter des professeurs femmes pour les écoles secondaires de jeunes filles*. Le problème à résoudre consistait à *féminiser* cet enseignement comme disait Camille Sée pour réaliser, suivant le mot de Legouvé, *l'égalité dans la différence*. La loi fut votée sans débat à la chambre et, au Sénat, ne rencontra qu'une assez faible opposition. Ce résultat acquis, on ne perdit pas de temps. Très vite on décida que la nouvelle école normale serait installée à Sèvres dans les bâtiments désaffectés de la vieille manufacture royale de porcelaine. A la tête de l'établissement on plaça Ernest Legouvé, avec le titre d'inspecteur général des études. On constitua en même temps un corps de professeurs que l'on prit à la fois dans l'enseignement

<sup>550</sup> « Le paradigme et le syntagme », p.238-239 (in *La linguistique, la grammaire et l'école 1750-1914*», S.Delesalle, JC Chevalier, (A.Colin, 1986)

<sup>551</sup> « Ce n'est pas un préjugé, c'est la nature elle-même qui renferme les femmes dans le cercle de la famille. Il est de leur intérêt, du nôtre, de l'intérêt de la société toute entière qu'elles demeurent au foyer domestique. Les écoles que nous voulons fonder ont pour but, non de les arracher à leur vocation naturelle, mais de les rendre plus capables de remplir les devoirs d'épouse, de mère et de maîtresse de maison. » discours de Camille Sée du 19 janvier 1880 rapporté par Maurice Pellisson, article déjà cité

supérieur et dans l'enseignement secondaire. Très vite on sépara, sur la demande des professeurs, la promotion en deux sections : l'une scientifique et l'autre littéraire. A partir de 1884, la durée des études à l'école fut fixée à trois années. L'arrêté du 4 janvier institua des grades propres à l'enseignement secondaire des jeunes filles. Ces grades, ce furent les élèves de Sèvres surtout qui les obtinrent : en 1900 l'école avait donné 387 certifiées, dont 211 étaient devenues agrégées. *En somme, le personnel enseignant féminin qui, il y a vingt-cinq ans, était à créer tout entier, se trouve aujourd'hui constitué d'une façon complète,* constate M.Pellisson en 1911.

La création de Sèvres fut donc très importante pour la réalisation effective d'un enseignement féminin laïque et les détails de son histoire méritent qu'on s'y arrête. *Les sévriennes vécurent là dans une tranquillité à la fois conventuelle et royale (...) d'une vie très austère(...) et très libre.*<sup>552</sup> écrit Françoise Mayeur. La première promotion (40 élèves) réunie à la hâte (le 12 décembre 1882) avait pour seule exigence la possession du Brevet Supérieur pour *un enseignement que personne jusque-là n'avait dispensé ni suivi.* Un internat rigoureux prévu pour 2 ans sans bourse ni rémunération d'aucune sorte rebutait les plus âgées, c'est pourquoi la plupart des premières sévriennes étaient âgées de moins de vingt ans. Leur éducation était à refaire, on s'efforça en si peu de temps de former leur esprit critique et de leur donner le goût d'apprendre. Félix Pécaut, *berger du doux couvent laïque* de Fontenay, développa spécialement *l'éducation de la conscience.* C'est sur le modèle de la religieuse en effet que les républicains ont imaginé en partie le professorat féminin, comme *un noviciat laïque.* Le progrès social espéré remplace l'aspiration à l'éternité<sup>553</sup> tandis que la réalisation de cet idéal demande sacrifices constants et énergies sans cesse renouvelées. Mme Jules Favre, protestante d'origine alsacienne, veuve et stoïcienne, dirigea l'école pendant 15 ans et ces années furent décisives pour définir *l'esprit de Sèvres* : lieu de liberté mais de liberté intérieure et école d'ascèse. Une impression de moralisme et d'austérité se dégage des biographies de sévriennes mais aussi d'indépendance et d'autorité. Au début la pédagogie l'emporte souvent dans les programmes avec la prise en compte de la nature féminine des élèves de Saint Cloud et de Fontenay (alors que rue d'Ulm, Lavissee veut des savants) à Sèvres on a une sorte de pédagogie d'éveil. D'ailleurs la méthode directe recommandée en langue est assimilée à la méthode maternelle, dite *naturelle et vivante.* Cependant dès 1883 on prépare à l'agrégation et on reçoit ensuite des conférenciers prestigieux (Eugénie Cotton, Marie Curie et Jean Perrin en physique ; Tannery, Darboux et Appell en mathématiques) Il s'agit alors d'initier les élèves à un travail de recherches en s'appuyant sur la base solide et permanente d'un personnel dévoué qui prépare et soutient les interventions scientifiques (telle « Mme Michotte » souvent évoquée dans les souvenirs) : c'est *un énorme travail sans cesse recommencé et mal récompensé.* Avec le tournant de 1936, l'entrée dans le supérieur est accordée et après la deuxième guerre mondiale, l'école repartira difficilement n'ayant plus de

---

<sup>552</sup> ENS, *le livre du bi-centenaire* sous la direction de JF Sirinelli, PUF, 1994, Françoise Mayeur y a écrit un article sous le titre : « Sèvres : une école sœur ? » p 73 à 111 que nous utilisons largement pour retracer cette histoire

<sup>553</sup> « Nous repoussons tous les dogmes religieux et particulièrement la tutelle de l'Eglise catholique, parce qu'elle s'est toujours appuyée sur le principe d'autorité, parce qu'elle a toujours arrêté l'effort de la Raison et de l'esprit scientifique(...) Le progrès social (...) c'est notre éternité à nous. » in F.Mayeur, 1979, 2008, p. 270

locaux pour une errance de huit ans dont trois sans toit et ce n'est qu'en 1985 qu'aura lieu la fusion avec Ulm.

Ce fut également un laboratoire pour l'enseignement d'un français sans latin sous l'influence de professeurs renommés comme Ferdinand Brunot, Gustave Lanson, Mario Roques ou Paul Desjardins qui surent trouver un équilibre dont les résultats sont contrastés. Certains comme Clément Falcucci<sup>554</sup> soulignent les bons résultats, d'autres mettent en évidence des errements peu propices à l'enseignement. Essayons de dégager quelques points de réflexion en partant d'abord d'un des professeurs « *expérimentateur* » en quelque sorte et « *grand mandarin universitaire* » comme le qualifie Henri Besse dans un article qui retrace précisément son action pédagogique :<sup>555</sup> Ferdinand Brunot (1860-1937). Une phrase tirée de la préface d'un de ses ouvrages le plus souvent cité (*La Pensée et la langue*, 1922) nous a retenue parce qu'elle semble témoigner de problèmes rencontrés et non résolus :

J'ai remanié quinze ans, de dix façons différentes, le Cours de langue que je faisais à l'école de Sèvres.

Serait-ce que les jeunes sévriennes se seraient montrées rétives quant à la « méthodologie » d'apprentissage de la langue prônée par leur professeur? Certaines déclarations<sup>556</sup> n'ont pu que déconcerter de futures enseignantes issues de milieux modestes et bien conscientes du dur travail d'apprentissage nécessaire. Cette méthodologie « spéciale » du français inspirée de la grammaire historique, se voulant basée sur l'expérience et la scientificité, préconisait des techniques d'enseignement qui n'ont pas eu le succès attendu. Marcel Cohen note, en 1954, que si l'activité de Brunot *a été féconde* pour introduire *les méthodes linguistiques* dans l'enseignement, *les effets en sont restés limités*. La raison en serait selon lui que *la routine est bien forte*.

Il semble que la raison principale de cet échec était de vouloir dissocier complètement l'enseignement de l'orthographe de l'enseignement de la grammaire<sup>557</sup>. C'était renoncer totalement à faire des enseignants *des maîtres d'écriture* : ce qu'ils avaient été si longtemps et ce qu'ils devaient réussir à redevenir mais sans le latin. La nouveauté de la méthode, s'inspirant à la fois des travaux de la grammaire historique consciente de la variation et de la lente transformation de la langue mais aussi des méthodes actives utilisées dans l'enseignement des langues vivantes, consiste en une démarche d'induction généralisante à partir de l'observation attentive d'un texte. En favorisant une pratique de lecture-écriture on devrait arriver « naturellement » aux « lois » de la grammaire. Le grand axiome est que *l'école doit enseigner le français non la grammaire*. Mais qu'est-ce que le français ? Une

---

<sup>554</sup> Clément Falcucci, *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*, Toulouse, Privat, 1939 cité par Pierre Albertini et Antoine Prost

<sup>555</sup> HEL, T 17, 1, 1995, « Ferdinand Brunot, méthodologue de l'enseignement de la grammaire du français. », p 42 à 74

<sup>556</sup> Ainsi son plaidoyer pour une réforme de l'orthographe : *Nous enseignons que la fonction du langage est une fonction naturelle, inconsciente, qui s'exerce sans le consentement de l'individu (...) suivant des lois que nous ignorons, mais que la science observe et établit.* (1905, 20)

<sup>557</sup> Or F. Brunot sait bien que grammaire et orthographe sont historiquement liées : *L'orthographe des règles, laquelle ne peut s'apprendre sans quelques principes (...) est devenue l'introductrice et comme la patronne de la grammaire élémentaire* (1926, T VII de HLF, 173)

discipline nouvelle qui doit réussir à inverser le lien de subordination avec le latin mais sans théorie et sans exercices nouveaux. Nous ne reprendrons pas en détail la critique de cette conception de la grammaire<sup>558</sup> mais nous noterons avec Henri Besse, une *agressivité suspecte* vis-à-vis de la GGR accompagnée d'une rhétorique acrimonieuse et de déclarations contradictoires<sup>559</sup> pour une méthode qui se voulait *libératrice*.

Depuis 1902, dans un contexte de « crise du français » due à la réforme structurelle de l'enseignement secondaire (création d'un enseignement moderne sans latin et intégration de l'enseignement spécial) les tentatives d'explication se multiplient : ainsi pour Charles Bally il s'agit d'une inadéquation des ressources de la langue anciennes avec les nouveaux besoins des hommes qui la parlent. Pour Ferdinand Brunot, la crise est celle de l'enseignement de la grammaire. S'il dit ce que ne doit pas être l'enseignement de la grammaire (routine, figement, formalisme...) Il ne dit pas ce qu'il doit être. C'est une sorte de refus qui n'apporte aucune connaissance théorique nouvelle sur la langue. Ainsi la nomenclature de 1910, dont il est l'un des instigateurs, prônera des appellations souples sans aucune définition pour un pragmatisme triomphant et un réalisme a-théorique. Mais à vouloir décrire la langue sans véritable terminologie et sans théorie pour guider la démarche d'observation, on finit par ne plus enseigner de règles ou bien on les dilue dans des gloses encyclopédiques qui ne peuvent permettre à des enfants non encore « grammaticalisés » de maîtriser vraiment le lire et l'écrire de ce qu'ils parlent déjà.

Quoi qu'en aient dit d'illustres savants, écrivait Michel Bréal en 1897, on peut douter que la linguistique doive être comptée parmi les sciences naturelles. Il lui manque pour cela une condition capitale : c'est que l'objet dont elle traite n'existe pas dans la nature. Le langage est un acte de l'homme : il n'a pas de réalité en dehors de l'activité humaine. (1921, 309)

A vouloir concevoir la grammaire comme « une leçon de choses » on renonce à enseigner les pratiques normées qui relèvent de la culture et on coupe ainsi le français de sa source. En effet dans la crise du français installée au début du XXe siècle deux domaines, lieux d'antagonismes et de clivages, coexistent mais ne se superposent pas au début :

⇒ celui de l'apprentissage de la langue française et de la place que doit avoir l'enseignement de la grammaire, comme nous venons de le voir plus haut avec F.Brunot, domaine plutôt dévolu à l'enseignement primaire.

---

<sup>558</sup> Signalons trois articles très argumentés de Jean Marie Fournier dans l'ordre chronologique :

- ⇒ « La Constitution d'une langue de référence de l'enseignement de la grammaire : l'exemple de la nomenclature de 1910 » in *Les Carnets du Cediscor n°5*, Presse de la Sorbonne nouvelle, 1998
- ⇒ « A propos de la syntaxe dans les grammaires scolaires à partir de 1910, la théorie de la proposition et des compléments. » *éla* n°118, 2000 où il est montré que la théorie ancienne constitue encore le cadre de référence conceptuel.
- ⇒ « Quelques repères dans l'histoire du discours de crise relatif à l'enseignement du français », in « *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain* » sous la direction de JL Chiss, H Merlin-Kajman, C Puech, Riveneuve éditions, 2011

<sup>559</sup> Ainsi au début de sa carrière, dans la préface de la première édition de son *Précis de grammaire historique de la langue française* il affirme : « Les vieilles méthodes dogmatiques seront toujours les seules qui conviendront pour enseigner la grammaire aux enfants. La raison en étant que la grammaire moderne, qui est *indépendante comme une science (...)* jette souvent un jour défavorable sur les dogmes les plus vénérés de l'orthographe, discréditant du coup « nombre de règles de la syntaxe en les montrant en contradiction avec les lois naturelles. Il en conclut qu' *il faudra finir et non commencer par là.*

- ⇒ celui des humanités modernes sans latin réservées au secondaire où ce qui est en jeu c'est une conception de la littérature et de son rôle dans la formation intellectuelle des élèves.

De 1880 à 1902, avec difficulté, une discipline nouvelle se crée<sup>560</sup> et il faudra des dizaines d'années pour la stabiliser. *Les avatars de l'enseignement du français (...) laissent l'impression d'un énorme désordre*<sup>561</sup> écrit André Chervel. A partir de 1902, Gustave Lanson va permettre le développement de l'enseignement de la littérature française en la dotant d'exercices nouveaux :

- ⇒ l'explication de textes, sorte de lecture dirigée, véritable « version orale » qui consiste en *un va-et-vient entre la langue-objet (la langue littéraire) et le métalangage du commentaire nourri d'histoire littéraire*<sup>562</sup>
- ⇒ la dissertation critique, exercice inverse où l'élève s'essaie à pratiquer l'écriture selon le même va-et-vient entre le texte et le commentaire produit, le tout argumenté selon un plan chargé d'éclairer la lecture interprétative et vivante opérée sur le texte.

C'est ainsi que va fonctionner pendant longtemps l'enseignement du français sans latin<sup>563</sup>, et il fonctionnera d'autant mieux dans les EPS qu'un enseignement rigoureux de grammaire-orthographe y sera dispensé pour accompagner l'écriture. Signalons cependant l'évolution de la dissertation qui en s'éloignant de l'exercice de lecture va devenir paradoxalement un exercice d'écriture « pure » enté sur les seules lectures mémorisées:

(...) ce sont les lectures passées, mortes, qu'il faudra revivifier par la mémoire. Le sujet de dissertation n'est plus un texte à lire comme la matière, même si ce lire n'était que pour informer de part en part une écriture ; ce n'est plus qu'un prétexte à écrire, même si cette écriture en appelle à un lire déjà sédimenté. ( Savatovsky, 1999)

C'est par l'intermédiaire de la lecture que l'on commence à envisager des passerelles entre les deux degrés d'enseignement ainsi la circulaire Bardoux, 1878, assigne des finalités éducatives communes autour de la lecture : les principes pour le primaire et le littéraire pour le secondaire. Le nouveau centre de gravité des études secondaires sera donc la lecture littéraire où il s'agira de donner le sens des œuvres étudiées : l'enseignement du français devient ainsi une affaire de spécialistes ne se donnant plus comme finalité l'apprentissage de la langue écrite<sup>564</sup>

D'autre part Lanson va restreindre le corpus des œuvres étudiées pour atteindre une haute idée de la langue littéraire, s'engageant ainsi insensiblement vers le concept de « littérarité »

---

<sup>560</sup> Pour une étude plus détaillée voir : « Le Français, genèse d'une discipline » Dan Savatovsky, Hatier 1999 (p.36 à 76)

<sup>561</sup> André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Retz, 2006

<sup>562</sup> Savatovsky, 1999, p. 57

<sup>563</sup> Gustave Lanson comme Brunot est conscient qu'il faut une nouvelle méthode donc de nouveaux exercices : « Quand on s'est mis à lire des textes en classe après 1880 on ne s'est pas avisé assez de la nécessité et de la difficulté de trouver une méthode. » (conférence du musée pédagogique) *L'Enseignement du français*, Paris, 1909, p.13, cité dans Chervel, 2006, p. 63

<sup>564</sup> In *ela 118*, Martine Jey « Crise du français 1902-1914 »

et vers la constitution d' « humanités modernes » capables de rivaliser avec les études classiques tout en conservant comme finalité apparente l'apprentissage de la langue écrite. En même temps le lansonisme donne de la littérature française une image infiniment sociale avec la prise en compte des courants, des influences et des écoles. Pierre Albertin (1992, 2007) rappelle que les Humanités classiques construisaient de toutes pièces un idéal exigeant (p.26):

Comme l'a relevé Durkheim, l'intégration du monde antique à la vie collégienne impliquait d'ailleurs qu'on le dénaturât, qu'on le rendît irréel, idéal, propre au remâchement et à la contemplation.

Une idéalisation de la civilisation, une adaptation à la morale chrétienne, une assimilation de la période latine et une certaine ascèse dans l'étude, tels étaient les éléments qui assuraient la réussite de l'enseignement classique. Sans forcer le parallélisme on peut dire que Lanson a aidé les républicains à réaliser *un investissement idéologique* sur le secondaire par le biais de la littérature en proposant un idéal de la langue littéraire française où la beauté grammaticale<sup>565</sup> se marie à la rigueur de la construction syntaxique, où les connotations d'un réel rêvé opèrent la distinction avec le langage commun<sup>566</sup>. Cet enseignement littéraire mis au point d'abord à Sèvres s'adresse en priorité à des jeunes filles qui devront faire passer leurs futurs élèves d'un langage sommaire et commun (voire patoisant ou argotique) à un langage plus « élevé » et plus élaboré. Que le fond logique et philosophique du classique ait été inversé sur la grammaire et en particulier sur la syntaxe par un enseignement littéraire solidement ancré dans la langue, c'était une première solution pour sortir de la crise. Restait le problème de la morale dans son rapport au style. Que l'on ait un peu trop utilisé la sensibilité dite « féminine » pour provoquer des émotions capables de capter plus aisément les élèves et de les faire entrer en littérature, cela ne fait aucun doute. L'utilisation de la poésie dans le primaire se fera d'abord pour son rôle éducatif avant sa fonction proprement linguistique soulignée par Bréal. Ainsi pour Félix Pécaut, la poésie peut être un antidote efficace contre les dangers que la déchristianisation fait courir à la société française :

L'affaiblissement des croyances religieuses ne fait que rendre la poésie plus nécessaire dans l'enseignement public car la poésie est *sœur de la morale*. Elle produit des émotions fortes et salutaires qui relèvent notre âme et la rendent meilleure.<sup>567</sup>

Cet amour des Belles Lettres offre une issue parmi d'autres aux contradictions inhérentes à la société, il permet par la valorisation de l'intériorité et du langage de se créer une morale intime où l'esthétique se mêle à l'éthique.<sup>568</sup> En somme, dit Françoise Mayeur,

---

<sup>565</sup> Baudelaire est peut être celui qui évoque le mieux ce pouvoir de la grammaire :

« La grammaire, l'aride grammaire elle-même devient quelque chose comme une sorcellerie évocatoire : le substantif dans sa majesté substantielle, l'adjectif, vêtement transparent qui l'habille et le colore comme un glacié et le verbe, ange du mouvement qui donne le branle à la phrase. » (OC II)

<sup>566</sup> In *Sujet, verbe, complément, le moment grammatical de la littérature française, 1890- 1940*, Gilles Philipe, Gallimard, 2002

<sup>567</sup> Cité par A.Chervel, 2006, p.487

<sup>568</sup> Pierre Bourdieu et Luc Boltanski dans un article polémique : « Le Fétichisme de la langue » dénoncent le travers de cette attitude qui déréalise l'existence en maintenant un rapport esthétique au monde social mais

l'Etat a rempli sa mission qui était de préparer les jeunes filles à l'exercice de leurs devoirs traditionnels : les républicains ont réussi à prouver qu'on peut faire des épouses et des mères irréprochables en même temps que des professeurs qualifiés en s'appuyant sur une morale laïque. Les Sévriennes en particulier ont montré par des vies qu'elles voulaient exemplaires que les vertus peuvent se développer au sein de l'incroyance. Elles ont sans doute mis un point d'honneur à se vouloir *femmes de devoir* pour prouver par une forme de militantisme qu'elles étaient inattaquables et qu'elles avaient droit à leur indépendance. Ce n'est pas sans douleur qu'elles se sont pliées à un réel social très loin de leur idéal et de leurs ambitions. Simone de Beauvoir<sup>569</sup> va jusqu'à parler d' *un travail de deuil* dans lequel on ne peut s'empêcher de voir une résonance autobiographique:

« La jeune fille enterre lentement son enfance, cet individu autonome et impérieux qu'elle a été ; et elle entre avec soumission dans l'existence adulte. »(T1, p.425)

Ces femmes nombreuses et anonymes ont donc fait œuvre utile en consacrant une part importante de leur vie personnelle à la réalisation d'un idéal commun. En œuvrant en tant que « mères » productrices de nouvelles formes sociales, elles ont commencé à déjouer ce rêve d'une hérédité purement paternelle qui, depuis les grecs, par la production des *Grands hommes* organise une homosexualité masculine des aînés envers les cadets. (Nicole Loraux) Mais le travail entrepris par ces femmes ne cadrerait pas avec les représentations collectives et l'idéologie dans laquelle il s'est déroulé. En effet la complémentarité symboliquement hiérarchisée instaurée entre les sexes par la culture et confortée par les républicains pédagogues de la fin du XIXe siècle (comme nous l'avons vu avec le développement d'un enseignement secondaire féminin spécifique et le cas particulier de l'économie domestique) contredit l'objectif de morale laïque et républicaine fondée sur la justice et l'égalité. Or les réflexions sur la morale se sont faites exigeantes et scrupuleuses et elles prônent que si la même éducation morale peut et doit être appliquée à toute la population c'est en vertu d'une idée plénière de vraie démocratie humaine. Comme l'analyse Florence Wéber, la réciprocité mise en place dans l'économie domestique repose sur une spirale d'échanges sans fin et de relations routinières basée sur une logique de règles morales intériorisées et de sentiments. Cette économie domestique vise à assurer la perpétuation de la lignée (un groupe survit à la mort de ses membres) Elle est une chaîne de production et de diffusion des règles du comportement par l'éducation. L'enseignement républicain a donc été une institution chargée de réinscrire dans l'éducation la subordination des femmes (unité idéologique) en contradiction avec les pratiques réelles d'affirmation et de transmission de ces dernières. Se pose alors la question cruciale du partage des représentations entre hommes et femmes.

---

disent-ils « si cette médiation culturelle à l'environnement disparaît, l'ordre social est menacé. » in ARSS, 4, 1975, p.2à32

<sup>569</sup> Précisons qu'elle-même n'a pas été Sévrienne, mais elle a été professeur pour des classes de filles préparant le concours de Sèvres entre autres et son amie Colette Audry l'a été. Elle parle de leur vie de professeur célibataire à Rouen ainsi :

*des nonnes laïques (...) Mais qu'étions-nous ? Pas de mari, pas d'enfant, de foyer, aucune surface sociale et 26 ans : à cet âge on a envie de peser sur la terre. »* (La F de L'A, I, 182,183)



Maurice Godelier<sup>570</sup> parle du *consentement des dominés à la domination* qui pèse sur eux mais, dit Nicole Loraux, *il faut aussi parler du consentement à l'auto-répression que chaque sexe exerce sur lui-même pour se disjoindre et s'exclure du domaine de l'autre*. L'exemple des Barunya et de leur langage chiffré prouve que si les hommes sont donneurs de sens, les femmes ne peuvent qu'adhérer au système dont les hommes sont porteurs. Le sens n'est-il pas alors de se débarrasser des femmes en pensée et de les subordonner ? Comment résoudre ce hiatus de femmes-productrices de sens dans un système hiérarchisé où elles sont par définition subordonnées<sup>571</sup> ?

Quelque jugement que l'on porte sur ce développement de l'instruction féminine, il faut, en tout cas, le tenir pour ce qu'il y a de plus nouveau dans l'histoire de l'éducation nationale sous la troisième République. A quelque point de vue que l'on envisage ses conséquences possibles, elles ne sauraient manquer de portée et d'influence sur la société française. (Maurice Pellisson, 1911)

La construction d'un français commun élémentaire auquel les femmes ont particulièrement œuvré tout comme leurs collègues masculins et qui reste une des valeurs principales de l'Enseignement Primaire traditionnel a peut-être été un moyen de s'assurer une sorte de « contrat social et moral » sur la langue ? Une tentative pour rechercher « une langue contractuelle » ? La grammaire par le biais de l'orthographe assure alors la réalisation d'un discours sans équivoque<sup>572</sup> dont le sujet peut s'affirmer « recteur » grâce à l'utilisation d'une force de désambiguïsation qui soutient et impulse l'avancée discursive. Partant

---

<sup>570</sup> Maurice Godelier, « La Production des Grands hommes. Pouvoir et domination masculine chez les Barunya de Nouvelle-Guinée », lecture critique de Nicole Loraux in *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, 1983, 38, n°6

<sup>571</sup> Nous prendrons le cas exemplaire de Marie Curie née Maria Salomea Sklodowska (1867-1934) : mariée avec Pierre Curie, licenciée de mathématiques, première au concours de l'agrégation féminine de sciences. En 1900, nommée chargée de cours à l'ENS de Sèvres, elle devient la première femme à y enseigner. Elle est aussi la première femme faite docteur ès sciences : la soutenance de sa thèse : « Recherche sur les substances radioactives » se déroule le 25 juin 1903. L'obtention, le 10 décembre 1903, du troisième prix Nobel de physique jamais décerné, expose le couple de savants à la « une » de la presse. Des journaux populaires, souvent marqués à droite, présentent Marie Curie sous des traits mystérieux presque démoniaques : véritable anomalie dans un monde où la République et la science n'acceptent pas les femmes, leur refusent les places et les honneurs. Devenue veuve en 1906, isolée et vulnérable face à la presse à scandale, Marie Curie concentre les fantasmes et les soupçons d'un inconscient collectif tourmenté par la menace de la guerre et la peur du déclin national. De multiples difficultés lui sont faites avant qu'elle ne puisse succéder à son mari à la chaire de radioactivité de la Sorbonne. Conservant la confiance de collaborateur scientifique elle découvre le radium métallique pur qui lui vaut, seule cette fois, un second prix Nobel de chimie en 1911. Malgré l'estime des plus grands physiciens (Max Planck et Albert Einstein), les attaques sur la vie privée de Marie Curie prennent un tour politique. L'*Action française* et *La Libre Parole* dénoncent la corruption venue de l'étranger. Un petit groupe de savants lance alors une contre-offensive. Grâce à leur cohésion et à leur capacité d'intervention auprès du pouvoir politique comme de l'Université de Paris ils parviennent à s'opposer à l'engrenage nationaliste et à l'hypocrisie conformiste des élites républicaines. L'achèvement de l'institut du radium en 1914, la création pendant la guerre des unités chirurgicales mobiles appelées « les petites Curies », sa présence sur le front où elle réalise des radios sur les blessés, puis son activité internationale au sortir de la guerre, la lignée scientifique qui lui succède, construisent par étapes la figure d'une personnalité nationale, icône vivante de la science et de la gloire française, symbole du premier féminisme. Elle devient en 1981, l'héroïne d'une biographie romancée de Françoise Giroud, *Marie Curie une femme honorable*. En 1995, au terme du second septennat socialiste, elle entre au Panthéon : première femme à être honorée pour ses propres mérites (...) Quatre-vingt dix ans avant cet hommage solennel de la France, écrit V. Duclert, Marie Curie alors au faite de sa carrière scientifique, se voyait pourtant précipitée au purgatoire du nationalisme français et de la République bourgeoise.

<sup>572</sup> In « Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage », Jean Peytard, *LF* n°64, 1984

paradoxalement de la littérature et de sa *haute densité textuelle* productrice d'une déconstruction sémantique aux effets sémio-connotatifs, il faut arriver à produire un discours se voulant scientifique où la « haute densité » est atteinte par le système du métalangage conceptuel et dans l'enchaînement des éléments du discours et des relations d'ordre du système de la langue. Où nous voyons que les deux façons d'aborder la littérature (formaliste ou culturaliste) sont nécessaires et solidaires. Où nous voyons aussi que cette exigeante capacité de langage ne peut se bâtir que progressivement et à partir de l'écriture comme propédeutique. Il nous semble que l'œuvre de Simone de Beauvoir est un bon exemple de cette recherche. Elle dit avoir fait *le choix de l'écriture* pour gagner *son autonomie morale*. Sa collaboration étroite avec Violette Leduc lui a fourni un matériau moins « intellectualisé » et avec Sartre elle déclarait : *nous serons des chasseurs de sens*. Elle a été consciente de *manquer la forme* par *manque de temps* et elle a éprouvé de la déception par rapport à l'évolution de la littérature, à son insignifiance face aux événements politiques. Elle va jusqu'à parler d'une autre révolution manquée *d'une importance infiniment plus considérable*<sup>573</sup>. Que veut-elle dire exactement ? N'est-ce pas accorder une trop grande importance au langage ? Peut-on aller jusqu'à penser une nouvelle socialité qui apparaîtrait dans l'écriture grâce à une socio-logique ?<sup>574</sup>

---

<sup>573</sup> La Force des choses, II, 458

<sup>574</sup> R.Barthes : article « Sociologie et socio-logique », 1962 in *L'Aventure sémiologique*, Seuil, 1985

CHAPITRE SEPT : L'ECRITURE, AUTRE SYSTEME DE SIGNES, PEUT-ELLE ETRE  
INDEPENDANTE DE LA LANGUE ?  
(Vers une certaine autonomie ?)

Puisque c'est l'exclusion de la réalité qui induit la délimitation d'un domaine des signes radicalement arbitraires : système sémiotique fermé et inaccessible dans une conception saussurienne (langue/parole) ou même benvenistienne (sémiotique/sémantique) l'écriture, système relativement motivé, permet toutes les combinaisons ainsi que les jeux sur les règles par la linéarité du signifiant :

Le système est le côté par lequel (la langue) n'est pas complètement arbitraire et où il règne une raison relative. <sup>575</sup>

Ainsi s'établit une équivalence entre synchronique, systématique, significatif et grammatical. Le système saussurien n'est pas la somme d'éléments préexistants, il est l'œuvre des relations qui constituent les éléments. La valeur est donc une relation qui n'est pas lisible dans l'évidence immédiate.

La valeur, prise dans son aspect conceptuel, est sans doute un élément de la signification, et il est très difficile de savoir comment celle-ci s'en distingue tout en restant sous sa dépendance. (CLG, 158)

Puisque d'une part seule l'écriture permet de figurer la langue et que, d'autre part *un sens, une fonction n'existent que par le support de quelque forme matérielle* (CLG, 192) donc seule l'écriture permet la mise en forme et la conservation de la valeur, l'écriture doit être un objet linguistique privilégié et nécessaire à l'enseignement de la langue.

La linguistique synchronique s'occupera des rapports logiques et psychologiques reliant des termes coexistants et formant système, tels qu'ils sont aperçus par la même conscience collective. (CLG, 140)

Quelles que soient les implications psychologiques ou sociologiques que met en jeu l'écriture et sur lesquelles, il faut bien le reconnaître, l'enseignant n'a (et ne doit avoir) aucune emprise certaine, il existe dans les *quatre architypes discursifs* <sup>576</sup> distingués par Jean-Paul

---

<sup>575</sup> Nous utilisons le livre de Françoise Gadet : *Saussure, une science de la langue*, PUF, 1987, 1990, p43

<sup>576</sup> In « Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse » où JP Bronckart présente le résultat d'un long travail d'équipe mené dans le champ de la psychologie du langage et où il propose

Bronckart deux types dits « autonomes » par rapport à l'interaction sociale : il s'agit du discours théorique et de la narration. L'analyse de ce dernier type quasi anthropologique et universel, privilégié au Collège dans ses relations avec l'étude de la littérature et de la langue, devrait nous permettre de dégager peut-être les outils indispensables à un large accès aux « Lettres modernes ». En effet en suivant les remarques de Benveniste il est possible, dès le plus jeune âge, d'habituer à l'utilisation d'un système temporel plus diversifié qui reste pourtant formulable en terme moyen. L'important est de s'efforcer de fournir des modèles comportant un faisceau de critères linguistiques et fonctionnant sur deux niveaux pour être à la fois assez particulier pour permettre des réalisations différenciées et assez généraux pour fournir les principales constantes. (JL Chiss, 1987<sup>577</sup>) Sur quoi peut-on s'appuyer pour ce faire ?

Au terme d'une longue analyse de la philosophie de Wittgenstein<sup>578</sup>, Jean Paul Bronckart en vient à déterminer trois principes que nous reprenons parce qu'ils nous semblent s'accorder avec le parcours que nous avons précédemment suivi, en effet il déclare:

« (...) il nous semble légitime toutefois de retenir trois principes qui nous paraissent devoir fonder la poursuite de la recherche d'un statut sur la signification :

- a) Les règles à l'œuvre dans le langage sont de l'ordre de la *représentation*, processus *actif* et *complexe*, qui ne se réduit en aucun cas à une sorte de « photographie » des faits mondains et de leur organisation logique.
- b) Le langage est un terme commode - et peut-être illégitime - qui renvoie à des *pratiques diverses* en perpétuel mouvement. C'est une réalité fondamentalement *hétérogène* et les tentatives de le décrire comme un système unaire sont vouées à l'échec.
- c) Les pratiques langagières s'inscrivent dans le cadre plus général *d'actions organisées*, qui définissent l'usage et donc les significations.

Nous retenons trois idées : celle de l'importance des représentations (Durkheim) de la complexité de leur installation (Wallon) pour le développement du langage et enfin de la nécessité d'avoir des pratiques organisées pour définir l'usage (Merleau-Ponty). Nous ne suivrons pas le chercheur<sup>579</sup> dans sa focalisation sur les interactions du discours puisque nous avons choisi, avec la littérature, le développement d'abord d'un langage intérieur nécessaire à

---

un modèle de production des discours ainsi qu'une méthode d'analyse de textes ( compte rendu de lecture sous la plume de Françoise Revaz, *Pratiques* n°58, 1988)

<sup>577</sup> In *Langue Française* n°74, 1987, « La Typologie des discours »

<sup>578</sup> In « Interactions, discours, significations. » in *LF* 87 citée

<sup>579</sup> Dans un article ultérieur ( in *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit* sous la direction de N.Espinosa, M.Vertalier, E.Canut, L'Harmattan, mars 2014) le chercheur précise son propos en disant qu'il faut prendre conscience de notre statut culturel et socio-sémiotique- le discuter et s'en abstraire(...) Reprenant Piaget, il rappelle qu'aux valeurs et significations particulières initialement construites s'appliquent *des mécanismes d'abstraction et de généralisation qui donnent naissance à des connaissances à validité potentiellement universelles*. Les signes sont donc le lieu de continuité-rupture et ceci est lié au fait que les signes ne s'appliquent plus seulement à des objets physiques mais à des objets sociaux, à des sons conventionnellement associés à des dimensions de l'activité humaine, **des cristallisations psychiques d'échanges sociaux** qui dédoublent le niveau processuel absolument fondamental de l'acquisition des signes du langage humain. (nous soulignons) d'où l'idée développée par Canut, Vertalier de « Schèmes sémantico-syntaxiques créateurs »

tout développement ultérieur du langage, oral comme écrit, et à la constitution ferme même si « voyageuse » d'un sujet de l'énonciation (Benveniste) tout cela pour l'installation d'une conscience réflexive nécessaire à toute vie sociale. D'autant que pour les femmes le problème se redouble lorsqu'elles n'ont pas de culture puisqu'elles n'ont pas socialement de parole<sup>580</sup> ni d'histoire. Or si la littérature est un langage qui n'exclut rien, comme nous avons tenté de le démontrer, elle est pour les femmes (et pour tous) une première possibilité de parler : parler à *partir de* et *sur* la littérature pour commencer à se construire un langage propre.

Ce qui nous apparaît fondamental au terme de cette recherche est la nécessité de choisir une théorie cohérente, d'avoir conscience de ses choix, d'être capable de les justifier et de s'y tenir pour pouvoir enseigner l'écriture puisque les positions adoptées à partir des savoirs issus de la recherche peuvent être divergentes (comme nous l'avons montré pour la lecture et l'orthographe) voire incompatibles, il faut donc trancher soi-même et se déterminer. Et comment enseigner l'écriture sans un certain idéal de la langue et sans une certaine logique ? Si on interroge l'histoire de l'écriture, on constate à la fois que la part d'image fait partie intrinsèquement de l'écriture mais que cette part d'image a été évacuée ou occultée ; et en même temps que le phonétisme a toujours existé avec pour conséquence le fait que l'écriture ne fait pas partie de la langue et n'entre pas du tout dans la définition de ce qu'est le langage. L'écrit est second par rapport à l'oral. Mais le fait que l'écriture soit indissociable du langage (depuis Aristote jusqu'à Saussure) donne une vision représentative de l'écriture à peine remise en question car, presque toujours, l'écrit est envisagé comme dénotant la parole. Qu'en est-il aujourd'hui par rapport aux théories de l'écriture dans les sciences du langage ? Quelles approches le chercheur qui s'intéresse au français, discipline d'enseignement, a-t-il à sa disposition ?

### 1) phonologie, idéographie et langue mixte

⇒ Dépasser la conception phonographique de la langue

Nous renonçons à examiner encore une fois les différentes théories de la langue et du langage qui ont eu une influence sur les pédagogies de l'écriture et sur leur didactique respective puisque ce sont les mêmes que celles que nous avons décrites pour l'orthographe et pour la

---

<sup>580</sup> « Les femmes ne sont pas, d'abord, un signe de valeur sociale, mais un stimulant naturel ; et le stimulant du seul instinct dont la satisfaction puisse être différée : le seul par conséquent, pour lequel, dans l'acte d'échange, et par l'aperception de la réciprocité, la transformation puisse s'opérer du stimulant au signe, et, définissant par cette démarche fondamentale le passage de la nature à la culture, s'épanouir en institution » ( *les Structures élémentaires de la parenté*, Claude Lévi-Strauss, 1971) in *Cahiers du GRIF* n°12, 1976, « Parlez-vous française ? », article intitulé « Pouvoir de la parole et silence des femmes » (p.37 à 43) Ida Magli part de cette citation pour en tirer toutes les conséquences culturelles quant au langage et conclure que la femme (ou le féminin) étant à la fois signifiant et signifié, signe et symbole de la communication, ne peut qu'être muette à cause de cette corrélation entre sexualité et langage.

lecture, seul change l'angle d'approche des transpositions didactiques.<sup>581</sup> Cependant l'expérience de « l'alfonic » peut sembler emblématique du problème que pose toute application d'une théorie à la pédagogie<sup>582</sup> et nous la résumerons rapidement.

*Les Eléments de linguistique Générale*, parus en 1960, remis à jour en 1980 et traduits en 17 langues, ont fait connaître la théorie de la double articulation et lui ont donné une autorité reconnue et effective. Appliquée à la pédagogie de l'écriture elle devait permettre une réalisation rapide *par un processus quasi spontané*<sup>583</sup> de communications enfantines écrites à partir de l'oral. Si le fondement théorique de l'alfonic fait appel à une culture linguistique, l'outil lui-même, constitué d'une trentaine de signes est *d'une telle simplicité que deux heures suffisent à un adulte pour en assimiler le cadre*. Il consiste à aborder la langue écrite par la seconde articulation, plus abstraite que la première, car, *à la différence du monème, le phonème est distinctif de sens, sans être lui-même significatif*. Il s'agit de mettre en place un *ordre graphique* provisoire où à chaque son correspondra une graphie et une seule pour pallier l'hétéromorphisme des réalisations écrites de notre langue. Cette méthode instaurerait une sorte de *renversement copernicien*<sup>584</sup> dans ce que la pédagogie traditionnelle a considéré comme un ordre naturel d'acquisition, de la lecture vers l'écriture, cette dernière n'étant considérée que comme une activité seconde. L'innovation de l'alfonic était d'échapper à ce dilemme en posant que l'enfant peut écrire avant de savoir lire. Il lui suffit « *d'avoir de l'oreille* » et « *une certaine dextérité gestuelle liée à la latéralisation intériorisée du schéma corporel et à un certain développement psycho moteur* ». La langue étant *le dépôt des images acoustiques* et l'écriture *la forme tangible de ces images* (selon une interprétation possible du CLG), le passage à l'écrit devient alors *un transcodage de l'oral* (Peytard) et son abord par les

---

<sup>581</sup> Dans un ouvrage déjà ancien,(1985): *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, Yves Chevillard a développé une « praxéologie » c'est-à-dire *une modélisation de l'activité humaine y compris l'apprentissage* en distinguant trois niveaux :

- ⇒ Le niveau épistémologique qui est celui des savoirs-savants
- ⇒ Le niveau institutionnel qui est celui des savoirs scolaires diffusés
- ⇒ Le niveau personnel qui est celui des savoirs appropriés par l'élève

Ce travail effectué principalement pour les mathématiques a cependant mis à jour deux faits qui intéressent toutes les disciplines, en effet même en mathématiques interviennent des notions « parasitaires » qui interfèrent dans la réussite de la transmission telles que le *paramathématique*, à l'œuvre par exemple dans les démonstrations sous forme de compétences discursives et argumentatives et le *protomathématique* concernant le comportement attendu dans la relation éducative. Ces notions entraînent une extension de définition du savoir d'autant plus que dans les autres disciplines le champ du savoir savant et le champ du savoir à enseigner relèvent de définitions beaucoup plus « floues » qu'en mathématiques. Souvent l'enseignant reste à la charnière de deux savoirs (l'ancien et le nouveau) et il doit s'efforcer de tenir les deux bouts de la chaîne.

<sup>582</sup> « De l'émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques : le tournant des années soixante et ses suites » JL Chiss et C.Puech in *LF* n°117, 1998, pp.6-21 où les auteurs écrivent : « En réalité, l'examen du champ que l'école fonctionnaliste française **sature** des années 1960 à 1980 permet une interrogation renouvelée (...) sur la question de la discipline, de son unité controversée et du lien entre ces problèmes récurrents et les paramètres que constituent les publics visés et les objectifs poursuivis. » (nous soulignons)

<sup>583</sup> Note de lecture de Paul de Loye sur « Vers l'écrit avec l'alfonic » de Jeanne et André Martinet in : *Revue française de pédagogie*, volume 65, 1983, pp.83-85 (Nous utilisons cet article dans notre analyse)

<sup>584</sup> Rappelons cependant que dans l'histoire de l'enseignement de nombreuses expériences d'écriture avaient été tentées avant la lecture notamment par Maria Montessori. L'article de James Guillaume sur la lecture dans le NDP de Buisson confirme que des novateurs dès le XVIII<sup>e</sup> siècle avaient expérimenté des méthodes simultanées d'apprentissage de l'écriture-lecture. L'auteur signale aussi l'expérience d'Adrien Féline « connu par ses travaux pour la réforme de l'orthographe française, il conseille d'enseigner d'abord à l'élève un alphabet phonétique dont chaque caractère n'a qu'une valeur unique et invariable. A l'aide de cet alphabet (...) on écrit les mots sans tenir compte de l'orthographe usuelle... »

phonèmes devrait permettre un développement quasi algébrique du langage. André Martinet a assumé lui-même des expérimentations scolaires<sup>585</sup> et affirmé que l'enfant s'approprie la langue écrite à partir de sa compétence de locuteur. C'est une étape dans la psychogenèse de l'écrit et elle est d'abord préconisée comme un remède pour *démythifier l'orthographe française au polygraphisme florissant*. Il est aisé d'apporter les principales critiques à ce système :

- ⇒ pas de segmentation à l'oral donc pas le sens des relations entre les mots,
- ⇒ pas de linéarité des signifiants à l'oral alors que l'écrit l'exige...
- ⇒ une oreille et une orthographe « personnelles » alors que la norme est historique et sociale,

Et il est acquis aujourd'hui que l'écriture peut difficilement n'être qu'un simple enregistrement phonographique de la parole même s'il faut tenir compte sans conteste d'un fait historique attesté et mentionné par André Chervel (1969) :

Face à la grammaire latine la grammaire française naissante est une science de l'oral (...) une manière d'écrire le français.<sup>586</sup>

L'écriture alphabétique n'est qu'une tentative de mise en forme partiellement incorrecte, *un échec partiel* (Hjelmslev) pour un deuxième système d'expression reconnu et exploité : l'écriture conceptuelle. Toujours selon Chervel (1969) le refus de simplification de l'orthographe est le signe que *les relations paradigmatiques entre les signifiés jouent un rôle primordial dans la cohésion du système graphique*. Ainsi le principe idéographique compenserait les lacunes du système phonographique et se poserait en rival. Ce serait un peu comme une dépossession de la langue maternelle, un vol de la sensibilité par la raison. Cet état de choses remonterait à une tradition de l'enseignement de la langue profonde et

---

<sup>585</sup> Cette expérience est bien relatée par A.Martinet lui-même dans le n°30 de la revue *Communication et langage*, 1976, pp.21-33, « L'accès à la lecture et à l'écriture par l'alfonic » Cet article expose les principes de la méthode :

- ⇒ une notation phonologique et non phonétique
- ⇒ des symboles graphiques familiers aux français
- ⇒ des compte-rendus d'expériences, la reproduction de la lettre d'explication adressée aux familles et des exemples de transcription,
- ⇒ Les résultats deux ans après

Même si le linguiste reconnaît différents problèmes comme par exemple:

« Les textes produits ne sont pas segmentés en mots, ce qui est naturel dans une graphie phonologique, mais contre quoi on ne réagit guère, car une graphie segmentée pourrait favoriser la « photographie » par l'enfant, de l'image alfonic du mot »

« Les enseignants (...) vivent dans la crainte que l'expérience à laquelle ils participent soit jugée avec sévérité si, à l'issue du cours préparatoire, les enfants dont ils ont la charge ne manifestent pas, en matière de graphie traditionnelle, une maîtrise égale ou supérieure à celle de leurs contemporains soumis aux méthodes ordinaires. » Il conclut sur le vocabulaire plus riche des « alfoniciens » et sur leur meilleure conformité par la suite aux normes de l'orthographe.

<sup>586</sup> In *L'Orthographe*, 1969, Maspéro, avec Claire Blanche-Benveniste. Il est rappelé que dans *la Grammaire simplifiée du français*, 1782, François Urbain Domergue (1747-1810) consacre 200 pages (sur 312) à l'orthographe.

ancienne<sup>587</sup> qui aurait vu les jansénistes s'opposer aux jésuites (pour simplifier) dans le but de faire accéder l'enfant à un langage second et pour ce faire employer des méthodes radicales :

« (...) retirer l'enfant du bain de la langue maternelle dans lequel il prenait naturellement les mots pour des choses pour le faire entrer dans la langue « paternelle » de l'arbitraire du signe, du rapport symbolique aux choses, qui est justement la langue des chrétiens. Il s'agit (...) d'opérer sur l'enfant un redressement compensatoire de la dénaturation première due au péché originel et aggravée par la première éducation dans la langue maternelle, langue fusionnelle donc langue de la concupiscence. »

Où l'on voit que le masculin et le féminin entrent inévitablement en conflit jusqu'à la caricature et qu'on ne peut en sortir qu'en plaidant pour la mixité de la langue sans négliger de désigner les enjeux sociaux de la formation intellectuelle c'est-à-dire œuvrer pour la construction de l'esprit d'analyse et la saisie logique du discours en ayant conscience de la représentation qui constitue tout langage en processus d'apprentissage social complexe. Il nous semble qu'il vaut mieux pratiquer une pédagogie du dépaysement par une tenue à distance du discours pour permettre l'accès à un univers de langage second et lutter ainsi contre l'illusion de familiarité avec la langue que permet l'exercice de virtuosité rhétorique. Il s'agit finalement d'imposer l'analyse de la phrase comme type de schèmes grammaticaux qui seule permet de se former un jugement et d'opter contre la sacralisation et la fonctionnalisation du style. Mais c'est un peu comme si aujourd'hui encore nous n'arrivions pas à sortir de ce dilemme en élargissant nos conceptions parce que les choix sont ambigus : on a l'impression que des deux côtés s'affrontent des positions de pouvoir. Jack Goody (1977) rappelle en conclusion de son célèbre ouvrage<sup>588</sup> que le plus important est ailleurs :

« Comme le pensait Durkheim il y a une intériorisation du facteur social. Mais cette intériorisation ne doit pas être pensée comme une empreinte sur une tabula rasa, elle relève d'un dialogue intérieur dans lequel jouent un rôle aussi bien la nature de l'esprit humain (La structure comme système programmé de transformations au sens de Piaget) que les réactions continues au monde extérieur. »

C'est cette « interaction intérieure » de l'élève avec lui-même qui nous intéresse ici et qu'il convient de défendre dans l'autre conception de la langue car, si nous ne l'avons pas encore dit, chaque conception a ses avantages, le plus difficile étant de les concilier dans un ensemble cohérent.

⇒ Dépasser la conception idéographique de la langue

C'est Ovide Decroly, (1871-1932) neuropsychiatre et éducateur<sup>589</sup> qui, en adéquation avec les théories globalisantes de la perception développées en Allemagne (la Gestalt)<sup>590</sup>, va

---

<sup>587</sup> Pour un plus ample développement lire l'article de Michèle Rossellini : « Les Mots sans les choses » in *LF* n°121, 1999

<sup>588</sup> *La Raison graphique*, 1977 où il poursuit ainsi : « l'écriture n'est pas un simple enregistrement phonographique de la parole, comme Bloomfield et d'autres l'ont prétendu ; dans des conditions sociales et technologiques qui peuvent varier, l'écriture favorise des formes spéciales d'activité linguistique et développe certaines manières de poser et de résoudre les problèmes. »

<sup>589</sup> De Itard à Montessori son œuvre prend place dans la lignée des médecins-éducateurs.

<sup>590</sup> Ces théories sont aujourd'hui remises en cause :



promouvoir l'initiative personnelle et l'autonomie de l'individu face à son milieu de vie en totale opposition avec la conception analytique de l'apprentissage soutenue par Antoine Binet. Son influence dans la pédagogie va se manifester par deux notions importantes:

- ⇒ celle des centres d'intérêt autour desquels doit s'organiser l'enseignement destiné aux enfants, notion abondamment reprise et développée par les méthodes actives d'éducation.
- ⇒ Celle d'apprentissage global qui sera particulièrement utilisée en lecture pour passer directement de l'image graphique au concept en promouvant la lecture silencieuse.

. Ces notions vont se diffuser au cours du XXe siècle et donner lieu à de nombreuses applications pédagogiques. Sur le plan de l'écriture les idées sont moins développées et font l'objet d'une prise de position idéologique quand aux exercices scolaires. Par exemple Evelyne Charmeux, pour qui la langue est comme une *botanique*, réclame une démarche *d'observation réfléchie* pour comprendre ses règles de fonctionnement. Elle préconise pour l'écriture de s'appuyer finalement sur une conception très analytique de l'apprentissage, *non sur l'analyse des significations grammaticales du discours mais sur les lettres et sur le rôle qu'elles jouent dans l'énoncé* donc à l'inverse de la saisie globale et intelligente préconisée en lecture il s'agit d'aborder l'écriture par une saisie partielle et analytique de phrases de base simplifiées et utiles sur lesquelles on fera toutes les remarques possibles :

Il s'agit donc d'apprendre à écrire en faisant vivre des situations fonctionnelles de productions d'écrits et en travaillant à développer les compétences mises en jeu dans ces situations fonctionnelles. Ensuite, mais seulement ensuite, on apprendra à simuler ces situations fonctionnelles.<sup>591</sup>

Pour elle la littérature<sup>592</sup> ne serait qu'un fonctionnement déviant de la langue auquel on aurait donné trop d'importance. Ces théories s'appuient sur l'idée qu'il existe deux signifiés : le signifié perceptible et le signifié mental : *the meaning of meaning* (en rapport avec le triangle sémiotique de Greimas inspiré lui-même de la linguistique de Heljmslev). Jacques Anis dans ses recherches pour *une graphématique autonome* est allé au bout de cette conception de la langue affirmant l'existence de deux formes sémiotiques différentes fournies par l'analyse phonématique et l'analyse graphématique. Ainsi il a cherché à *rendre compte de la graphie d'une langue sans référence à la phonie* c'est-à-dire poursuivre la théorie glossématique

---

« La représentation imagée n'est pas un simple prolongement de la perception. Il y a bien une différence de nature entre l'activité perceptive et l'activité représentative. C'est une reconstruction originale. » introduction de René Zazzo et « Pour notre part nous pensons, avec Bruner et Bresson, que la vocalisation et l'action, ludique et sérieuse, sont au point de départ de la construction de tout nouvel « objet-postiche » ou « quasi-objet », donc de tout effort de création (et de compréhension) des symboles et des signes. » conclusion de Nadine Galifet-Granjon in *Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant*, PUF, 1981

<sup>591</sup> Elle parle même à propos de la rédaction de « communication cryptée et de système pervers ... »

<sup>592</sup> Ce qui constitue au moins un point d'accord avec les phonologistes pour qui la littérature n'est qu'un discours fétichiste : « Il faut remettre à leur véritable place les créations littéraires de notre passé, en brisant une fois pour toutes avec le fétichisme dont on les entoure(...)L'écriture phonologiste ne peut être qu'au service d'une culture moderniste. » Chervel, 1969

jusqu'à ses ultimes conséquences en considérant qu'il existe deux plans de l'expression pour une même forme de contenu, soit deux signifiants : un signifiant phonique et un signifiant graphique.<sup>593</sup> L'ambition ultime était d'aboutir à une « sémio-linguistique de l'écrit » *une graphématique textuelle qui montrera comment l'inscription matérielle du texte contribue à la production du sens.*<sup>594</sup>

Il s'agissait alors de lutter contre les courants dominants du structuralisme européen et américain, ce que Jacques Derrida appelait en 1967 le *phonocentrisme* que l'on peut parfois étendre en « *phallo-phono-logo-centrisme* ». L'influence et l'autorité des linguistes qui prenaient pour postulat la dépendance de l'écrit par rapport à l'oral étaient telles qu'il a bien fallu appuyer la théorie adverse pour avancer. Dans le cadre d'une pédagogie de la lecture renouvelée par la théorie de la communication et par la psycholinguistique, F.Richaudeau puis J.Foucambert, E.Charmeux et C.Claissse-J.Hébrard (dans l'équipe de Laurence Lentin) ont développé une conception non-oralisante de la communication scripturale. Toutes ces recherches<sup>595</sup> ont donné lieu à des transpositions didactiques<sup>596</sup> diverses. Liliane Sprenger-Charolles conclut à leur inévitable partialité :

« Cependant, ces conceptions de la lecture, quel que soit l'engouement qu'elles aient pu susciter, ne permettent pas de rendre compte :

- ⇒ d'une part de ce qui serait **spécifique à la compréhension du langage écrit** ;
- ⇒ d'autre part du fait que les **difficultés d'apprentissage de la lecture** ne sont pas essentiellement **des difficultés de compréhension.** » (soulignés dans le texte)

Il existe nécessairement un éclatement de la problématique (qu'elle soit socio-historique, linguistique ou psycholinguistique) qui doit être pris en compte pour offrir un panorama de quelques-uns des courants de recherche sur la lecture, ainsi que sur l'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Mais du point de vue de la pédagogie de l'écriture, entre l'alfonico et les écrits fonctionnels<sup>597</sup>, force est de constater que la transposition didactique n'est pas allée bien loin et il est à craindre que les échecs nombreux en lecture (et en écriture) ne soient venus de cet abandon de la fiction littéraire.

⇒ Dépasser l'oubli de l'histoire de l'enseignement

Face à la question des savoirs, l'école républicaine possède son propre monument, véritable lieu de mémoire qu'est le Dictionnaire Pédagogique :

---

<sup>593</sup> On peut aller jusqu'à la pratique de deux lectures très différentes pour un même texte en distinguant le sens littéral de la dénotation (qui serait encore phonographique) et le sens second de la connotation (qui serait purement idéovisuel et culturel) C'est un peu le travail auquel se livrent Roland Barthes dans *S/Z* à propos de la nouvelle balzacienne *Sarrazine*, Greimas dans son analyse des *Deux amis* de Maupassant et la revue *Pratiques* à propos de la nouvelle *Le Chat* d'Edgar Allan Poe

<sup>594</sup> Article de Jacques Anis « Pour une graphématique autonome » in *Pour une théorie de la langue écrite* sous la direction de Nina Catach, édition du CNRS, 1986

<sup>595</sup> Recherches rassemblées dans un numéro de *Langue Française* (N°59, 1983) sous le titre : « Le signifiant graphique » sous la direction de Jacques Anis

<sup>596</sup> Liliane Sprenger-Charolles : présentation du n°80 de la revue *LF*, 1988, « La lecture et son apprentissage »

<sup>597</sup> Auxquels on pourrait rajouter la pratique des « textes libres »

4590 pages, 358 auteurs, 2600 articles répartis en 2 fois 2 volumes, 2 éditions : 1887 et 1911.

Le grand ordonnateur en fut Ferdinand Buisson (1841-1932) qui, nommé en 1879 Directeur de l'enseignement primaire, eut l'ambition d'entreprendre cette somme impressionnante, fruit de dix années de travail mené à terme par publication en fascicules et achevé en février 1887. Contre les méthodes scolastiques et les pratiques coercitives il voulait doubler la déconfectionnalisation de l'école élémentaire (objectif idéologique central des lois Ferry) d'une profonde révolution pédagogique. Il invite donc les meilleurs spécialistes de l'époque à dégager les éléments de leurs savoirs pour les rendre transmissibles aux élèves des écoles publiques. Ces éléments sont présentés sous forme de programme dit aussi « plan d'étude » c'est-à-dire qu'est indiquée la succession méthodique souhaitable des leçons pour respecter une logique de l'enseignement des savoirs. En effet Ferdinand Buisson résume ainsi, dans la préface de la deuxième partie, la philosophie éducative suivie<sup>598</sup> :

« Le dictionnaire donnera (aux maîtres) ordinairement plus qu'ils n'auront eux-mêmes à enseigner : mais c'est l'esprit même des réformes scolaires contemporaines de ne pas proportionner la culture du maître aux nécessités étroites de son enseignement journalier, mais à ce qu'il doit savoir lui-même pour être en état de choisir, parmi les connaissances et parmi les méthodes, celles qui répondent aux besoins et aux facultés de ses élèves. »

Liberté pédagogique promise par une culture étendue, attention portée aux élèves, objectifs ambitieux et progression graduée, tels sont les éléments constitutifs de la révolution éducative impulsée par Ferdinand Buisson et son équipe.<sup>599</sup> Au sein de cette équipe se détache pour notre propos James Guillaume (1844-1916), militant socialiste libertaire et historien suisse, il est né à Londres, a fait ses études à Zurich, a été imprimeur à Neuchâtel. Il devient rédacteur en chef du dictionnaire et secrétaire de rédaction de la *revue pédagogique* : véritable cheville ouvrière de l'ensemble du travail et personnage original auquel Ferdinand Buisson a rendu hommage<sup>600</sup>. Deux articles rédigés par James Guillaume nous retiennent particulièrement<sup>601</sup> :

---

<sup>598</sup> Michel Delord, in Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes (<http://grip-grenoble.fr>)

<sup>599</sup> La Bibliothèque Diderot de Lyon écrit sur son site :

« Le dictionnaire pédagogique (...) est un mythe bibliographique. Cité comme référence aussi imprécise qu'effective lorsqu'il est question de l'école de la 3<sup>e</sup> République, il reste difficile d'accès en bibliothèque. En 2003 Pierre Nora souhaitait une numérisation (...) En 2004 la BNF sur son site Gallica a numérisé en mode image la première édition la plus connue et la plus diffusée (20 000 exemplaires). Restait à numériser la seconde édition aujourd'hui introuvable malgré un tirage à 5 500 exemplaires : son édition numérique donne accès au texte et permet d'effectuer des recherches d'occurrences. Ainsi, non seulement le corpus numérique buissonnien s'enrichit, mais de nouvelles voies de recherche s'ouvrent. »

<sup>600</sup> In *Vie ouvrière*, 20 février 1914, p 212-214 (n° spécial consacré à James Guillaume pour son soixante-dixième anniversaire) F.Buisson écrit :

« (...) à cet homme que ses ardentes convictions sociales n'empêchaient pas d'être le plus scrupuleux des érudits (...) je proposai de se donner tout entier à ce travail de bénédictin (...) les précieuses et savantes pages qu'il écrivit (...) contribuèrent à faire notre éducation, à nous apprendre (...) à comparer, à juger, à choisir et finalement à faire œuvre originale en transposant ... )

On ne peut que signaler l'ouverture d'esprit et l'avance intellectuelle de F.Buisson qui sut prospecter dans différentes directions pour faire avancer la réflexion pédagogique. Signalons aussi son soutien actif à Paul Robin (1837-1912) directeur de l'orphelinat de Cempuis qui prône dès 1869 une éducation dans la mixité comme nécessaire à une éducation intégrale appelée aussi co-éducation.

<sup>601</sup> Il est à noter cependant que les articles non-signés sont de lui ou de Buisson et il y en a un certain nombre et qu'en outre il a écrit et signé un article sur Destud de Tracy, sur l'Abbé Grégoire, sur le Latin, sur l'Ecole normale de l'an III, sur Charles Renouvier, sur l'éducation à Athènes et sur celle de Sparte

d'une part celui assez conséquent (p.237 à 278) sur la lecture (I) et d'autre part un article plus bref (p 455 à 461) qui porte le titre d' « écriture-lecture » (II) :

C'est par cette expression abrégée qu'on désigne souvent **la méthode de l'enseignement simultané de l'écriture et de la lecture**. Cette méthode, qui, après avoir été pratiquée en France dès le XVIIIe siècle par quelques novateurs, n'a reçu ses derniers perfectionnements que dans la seconde moitié du XIXe siècle. (souligné dans le texte II)

Dans ces deux articles l'auteur ne prend pas ouvertement parti pour l'une ou l'autre méthode mais prend soin de retracer le cheminement historique effectué quant aux diverses méthodes :

De ce tableau des progrès accomplis en trois siècles (...) découleront naturellement et sans que nous ayons besoin de les formuler en un corps de doctrines, les directions pédagogiques qu'il convient de donner aux maîtres d'aujourd'hui sur cet important sujet. (I)

Nous renvoyons à l'article (I) pour le détail de la progression des méthodes et du matériel didactique qui les accompagne mais nous retiendrons cette conclusion :

Dès la fin du XVIIIe siècle (...) les divers systèmes possibles (marche synthétique, marche analytique, écriture-lecture avec marche synthétique, écriture-lecture avec marche analytique et synthétique) avaient été formulés et expérimentés ; en sorte que ceux qui avaient la prétention d'innover encore ne pouvaient plus, en réalité, que proposer des modifications qui n'étaient pas toujours des perfectionnements, de procédés déjà connus.

En ce qui concerne l'article (II) James Guillaume rappelle que, dans les écoles d'autrefois, la lecture et l'écriture formaient deux ordres d'enseignement parfaitement distincts, que seule une petite partie des élèves était initiée *aux mystères de l'écriture* moyennant rétribution des parents, que ces élèves formaient dans la classe une catégorie à part, celle des *écrivains* puis il affirme d'emblée :

Il est clair que cette séparation des matières du programme scolaire ne reposait sur aucun principe pédagogique, et n'avait d'autre raison d'être que les convenances du maître d'école, qui cherchait à tirer le plus de profit personnel possible du savoir qu'on le chargeait de transmettre à ses élèves.

Les derniers perfectionnements ont été introduits en France depuis l'Allemagne (Il cite Gedike, Lüben, Graffunder et Vogel) Il mentionne également le travail de Joseph Jacotot qui faisait travailler ses élèves à partir de la première phrase du *Télémaque* puis sur des phrases quelconque pour arriver à l'idée de « mots-normaux » (Normal-wörter) nécessaires selon l'auteur de l'article aux premiers éléments de lecture pour une méthode d'écriture-lecture complexe c'est-à-dire analytique-synthétique. Il conclut en saluant l'initiative de Maurice Block qui, à l'école annexe de l'école normale d'instituteurs de la Seine, a vulgarisé la méthode Schüler à partir du livre de Charles Defodon. Ce dernier a écrit dans la préface du livre du maître :

La lecture et l'écriture se tiennent et se complètent « comme les deux faces d'une même médaille.

Si nous tentons de résumer le trajet historique de l'enseignement de la lecture (en simplifiant) on peut dire qu'on est passé, sans que l'on sache comment, d'une phrase telle que la première phrase du « Télémaque »<sup>602</sup> de Fénelon, phrase à tonalité littéraire évidente permettant un passage à l'écriture de fiction :

« Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse. »

à la phrase utilitaire donnée par Charles Defodon<sup>603</sup> plus prosaïque mais d'une certaine complexité syntaxique assumée :

« Le petit Paul est parti cet après-midi pour la promenade, muni de son goûter, qu'il portait dans son panier. »

à la phrase type de la méthode Boscher (1912) qui consacre le passage des *mots-normaux* aux « mots-bêtes » si l'on peut dire et qui semble être un retour d'une méthode analytique plus ou moins phonographique qui secondarise à nouveau l'écriture à la lecture :

« Bébé a du bobo. » etc

Or, si on peut dire que l'écriture d'une langue est historiquement la traduction de l'oral de cette langue, l'inverse n'est plus vrai comme nous l'avons démontré plus haut. On ne peut pas accéder à l'écriture d'une langue à partir de sa connaissance orale. Cette démarche présente même des inconvénients importants dont il faut prendre conscience quand on se donne comme but d'apprendre la langue à des enfants pour éviter les dangers résultant de l'identification abusive d'une langue parlée avec le système d'écriture qui permet de la noter. Il faut donc enseigner l'écriture et la lecture en concomitance et avec réciprocité. Mais comment procéder exactement avec de jeunes enfants ? Si l'on consulte le NDP de F.Buisson à l'article « Jacotot » écrit par Bernard Perez on trouve une description assez confuse, il est vrai, du travail ayant été effectué :

C'étaient des définitions ou des descriptions de mots, des synonymes, des traductions ou imitations de passages, des synonymes d'expressions, des synonymes de compositions, des analyses de discours, des portraits, des parallèles, des récits, des exercices grammaticaux. En somme tous ces exercices littéraires se réduisaient à des imitations de plus en plus libres, à des transformations infinies de morceaux appris, à des travaux d'imagination et de goût opérant à volonté sur un fond solidement saisi et assimilé. Tout reposait en définitive sur des liaisons de mots et d'idées bien retenus et bien compris.

Il semblerait alors que cette méthode de l'écriture-lecture ait été progressivement abandonnée du moins dans les classes élémentaires<sup>604</sup> et qu'il faille attendre l'après-guerre

---

<sup>602</sup> Signalons deux n° de la revue du *SIHFLES* consacrés à l'apprentissage du français à partir du Télémaque :

« Les Aventures de Télémaque, trois siècles d'enseignement du français »

⇒ n°30, I, La pédagogie, la langue, le style

⇒ n° 31, II, Télémaque en Europe

Signalons aussi que « l'échec de Sophie » est imputé à la trop grande influence de ce héros sur les femmes et sur l'auteur lui-même *Sophie aimait Télémaque*, écrit Rousseau puis « *Je voulais peindre une femme ordinaire et à force de lui élever l'âme, j'ai troublé sa raison. Je me suis égaré moi-même.* » («éd Garnier, p514)

<sup>603</sup> Article « le livre du maître de la méthode Schüler (Ch.Defodon) » in Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de F.Buisson, 1887, (article scanné par Guy Morel)

(1945) pour qu'une méthode d'écriture-lecture soit à nouveau expérimentée avec un matériel typographique lourd et des objectifs idéographiques (correspondances scolaires : écriture fonctionnelle ou textes libres : écriture d'expression) sous le nom de *méthode naturelle* par Célestin Freinet et son mouvement. Plus récemment, comme nous l'avons mentionné plus haut, André Ouzoulias et son équipe ont tenté de la reprendre et de l'adapter dans des écoles ZEP. Nous avons, quant à nous et comme d'autres, essayé de l'appliquer au Collège. Le point obscur reste celui de comprendre comment des méthodes qui ont existé, témoignages à l'appui, et qui ont porté leur fruit, ont pu disparaître presque totalement jusqu'à laisser s'installer d'autres méthodes fondées sur des découvertes nouvelles mais partielles. Or le problème de l'apprentissage de la langue que ce soit pour la lecture ou l'écriture ou même encore l'oral est bien celui d'un processus complexe qui met en jeu quantité de facteurs et qui ne peut donc être résolu par un traitement mécanique fut-il scientifique car celui-ci sera forcément partiel. Il semblerait bien qu'il manque une culture de l'histoire de l'enseignement. Comme le dit Nina Catach, si toutes les recherches sont souhaitables, possibles et nécessaires, il faut sérier les plans sur lesquels on les fait :

Le tout est de bien fixer **sur quoi** on travaille, et de s'en tenir strictement à son projet. Mais il ne faut pas prendre la partie pour le tout, et extrapoler en disant que la langue n'est **que** ceci, ou **que** cela. On ne peut ramener toute la langue à une recherche strictement distributionnelle, et surtout sur **un seul** des deux plans où elle fonctionne, l'écrit (...) Il me paraît nécessaire de ne jamais oublier d'analyser les éléments de façon double, à la fois sur le plan de **l'expression** et sur le plan de **la fonction**, ou valeur de chaque unité (...) dans un système donné. (soulignés dans le texte)<sup>605</sup>.

Considérer que la langue est fondamentalement orale mais que l'écrit en donne une image assez fidèle telle est la position de Nina Catach et de son équipe qui se prononce pour *un phonographisme tempéré* tout en reconnaissant *une certaine autonomie de l'écrit*. La compétence orthographique et donc scripturale met en jeu la personne toute entière : son oreille-sa vue- sa main-son affectivité et son intelligence. L'écriture comme dit Nina Catach est une machine de recul logique, une machine à « penser sur » n'importe quoi y compris sur le langage, donc à classer et à comprendre. C'est pour cela qu'il ne suffit pas de transmettre « l'usage » de l'écriture par la lecture, par la pratique...mais à certains égards d'en comprendre le processus : les parties synchroniques de l'orthographe sont des parties fonctionnelles qui ont un sens, il y a souvent coexistence et interférence de différents principes retenus au premier plan :

---

<sup>604</sup> Un article de *Histoire des femmes*, Perrot, Duby, t 4, le XIXe siècle : « Lire et écrire en Allemagne, 1789-1880 » de M.C Hoock-Demarle apporte un contrepoint aux idées reçues. Elle étudie avec précision les modes d'accès des femmes à la lecture et à l'écriture, à la faveur de phénomènes d'acculturation ; elle met en évidence un processus long mais efficace qui va de la lecture d'évasion par le romanesque à la lecture-réflexion sur le politique. Puis la pratique de la traduction leur permet de s'approprier des connaissances et de choisir les textes à traduire. Vers 1840, de morale la littérature devient sociale comme le prouvent certains ouvrages : 1839 *Promenades dans Londres* de Flora Tristan ; 1843 *Ce livre appartient au roi* de Bettina Von Arnim ; 1894 *Les années de jeunesse d'une ouvrière*. de Adelheid Popp ; signalant aussi la dimension européenne de ce mouvement.

<sup>605</sup> *Pour une Théorie de la langue écrite*, Nina Catach, éd. Du CNRS, Colloque International 23-24 octobre 1986

L'inscription de l'écriture dans la langue (en profondeur dans le verbal et pas seulement dans l'oral par les sons) est grandement sous-estimée. Sa pratique nous donne une idée non seulement de la richesse et de la souplesse du fonctionnement du langage, mais de celui de la pensée elle-même.

Pour les sociétés pourvues d'écriture l'interaction oral/écrit produit une nouvelle compétence langagière phonovisuelle c'est ce que Nina Catach nomme *la langue L prime* et pour savoir comment la langue est faite il faut d'abord l'écrire et non l'inverse.

C'est le triangle fondamental Langue-Ecrit-Oral qui est nécessaire pour une lecture intégrale.<sup>606</sup>

Les EPS, comme nous l'avons déjà dit, avaient réussi à démocratiser l'accès à la langue écrite et donc à la pensée par l'étude de la littérature. Léon Flot dans l'article « Langue maternelle » (2<sup>e</sup> édition, 1911)<sup>607</sup> reconnaît le rôle primordial de cette institution dans ce processus de démocratisation :

Les programmes des EPS sont comme une condensation des principes qui doivent, à notre avis, dominer l'enseignement du français dans les écoles élémentaires.

. Par un trajet à rebours en partant d'expériences diverses nous essaierons d'abord de décrire les recherches qui nous ont fourni un terrain d'exploration et de réflexion : on se doit de dire

---

<sup>606</sup> In « Fonctionnement linguistique et apprentissage de la lecture », *LF* n°80, 1988, p 6-19

<sup>607</sup> Auparavant nous voudrions préciser notre position concernant les deux éditions du Dictionnaire :

In *L'Ecole de la république et la question des savoirs*, CNRS édition, 2003, P. Kahn et D.Denis mettent en garde quant à l'utilisation des différents articles :

« On s'expose à des mésaventures interprétatives en citant indifféremment tel ou tel article de la 1<sup>ère</sup> ou de la 2<sup>e</sup> édition sans se livrer à une enquête minutieuse » Ils se livrent en fait à une analyse de discours pour tenter de « saisir sur le vif (...) certains enjeux et (...) d'imposer préalablement à tout essai d'interprétation un rigoureux travail d'analyse morphologique des énoncés »

Si l'on ne peut qu'être d'accord avec le constat effectué d' *une remarquable diversité de sens et de finalités affichées* c'est même, avons-nous déjà dit, ce qui fait toute la richesse de cette œuvre que d'être le lieu ouvert d'exposition de différents points de vue et donc de leur confrontation, nous doutons fortement que la seconde édition soit l'objet d' *un recentrage* ou d' *un processus de lissage* par le fait de la disparition des articles de Bréal défenseur, selon les auteurs, d' *une ligne audacieuse* et de l'apparition des articles de Durkheim dont la *dimension socialisante* avec l'éducation morale viserait *à la formation d'habitus par la discipline*.

Pierre Nora dans la préface note que l'hypothèse des auteurs est pour le moins étonnante :

« L'hypothèse des auteurs est qu'(...) il y aurait (...) une quantité d'inflexions, d'ajouts, de suppressions(...) qui, toutes, vont dans le sens d'un sensible recul des avancées les plus audacieuses de la première édition (...). Il y aurait à la limite deux dictionnaires d'esprit très différents malgré la réutilisation d'une matière largement identique (...) Ferdinand Buisson n'a-t-il pas été, assisté de James Guillaume pendant près de vingt ans, l'homme-clé de la politique scolaire ? Se serait-il à ce point mutilé ou contredit lui-même ? Le premier seul serait le vrai et l'autre « le tombeau d'une ambition ? »

Le préfacier conclut alors sur une nouvelle profondeur de champ acquise par l'œuvre :

« Ce déplacement de perspective a un autre avantage qui n'est pas négligeable, il donne au dictionnaire de pédagogie une extraordinaire actualité. Tout y est des instruments pour penser aujourd'hui même, la complexité des rapports entre politique et pédagogie, entre désir de réformer l'éducation et possibilité d'y parvenir (...) Il s'agit d'un réservoir de pensée toujours actuel, d'un outil plus vivant que jamais... »

Outre que seule la deuxième édition est entièrement disponible et facilement consultable sur internet grâce au travail effectué par l'institut français de l'éducation (quelques articles de la première circulant de-ci de-là, et Gallica n'offrant qu'une photographie plein texte peu exploitable) ; nous avons par notre travail donné à Emile Durkheim une place et une importance toutes autres et nous utiliserons donc principalement la deuxième édition de 1911 dite Nouveau Dictionnaire Pédagogique (désormais NDP)

d'abord ce que n'est pas le « français élémentaire » pour tenter de dire ensuite, à l'aide des documents trouvés, ce qu'il était et ce qu'il pourrait être...

## 2) Mais quel était donc ce français élémentaire de la tradition enseignante primaire ?

⇒ Il n'était pas dans la restriction lexicologique (Gougenheim,)

Première tentative sur laquelle nous nous arrêterons : celle de Georges Gougenheim (1900-1972) connue sous le nom de « français fondamental »<sup>608</sup>. Ancien élève de l'école normale supérieure d'Ulm il s'associe, pour réaliser cette recherche, à Paul Rivenc, spécialiste de lettres modernes et ancien de Saint Cloud<sup>609</sup>, où l'on voit très vite que cette entreprise possède un arrière-fond qui pourrait résumer à lui seul les contradictions de l'expérience originale que fut cette école. Si l'on ajoute que cette tentative se déroula en pleine guerre-froide (1947-1953) on amplifie encore les problèmes qu'elle pose. Nous suivrons d'abord l'itinéraire de Georges Gougenheim<sup>610</sup> pour essayer de comprendre le déroulement de sa pensée linguistique face aux aléas de sa carrière universitaire. Ses recherches vont emprunter trois directions différentes successivement comme trois tentatives infructueuses pour résoudre les contradictions auxquelles il se heurte.

Normalement voué à la carrière d'enseignant ou de formateur d'enseignants il part d'un constat significatif résumé en une question : « *Où en sont les études de français ?* » C'est le titre sous lequel seront publiés les travaux regroupés dans la revue fondée par Albert Dauzat en

---

<sup>608</sup> Nous utilisons l'article de Jean-Claude Chevalier : « *Le pamphlet : français **élémentaire** ? Non.* » 1955. *L'affrontement Georges Gougenheim - Marcel Cohen*, Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde (en ligne), 36/2006, mis en ligne le 24 août 2011, consulté le 26 janvier 2014. URL : <http://dhfles.revues.org/1187>

<sup>609</sup> *Des Normaliens, histoire de l'ENS de Saint Cloud*, Jean-Noël Luc et Alain Barbé, 1982, Presses de la fondation nationale des sciences politiques :

Ecole-symbole, elle a constitué une filière symptomatique de la démocratisation de l'enseignement supérieur à partir de « l'ordre primaire » institué par les républicains-opportunistes en 1880. Les études avaient un objectif utilitaire : *les étudiants ordinaires s'instruisent pour eux-mêmes, le futur instituteur s'instruit pour les autres.* (Manuel de pédagogie). La logique d'un tel système voulait que les cloutiers soient tenus à l'écart de l'enseignement supérieur pourtant la faculté les attire. La pédagogie réduite à la portion congrue se traduit dans le dévouement à l'œuvre dont dépend l'avenir du pays : *Travailler par l'école à l'amélioration morale et sociale des humbles* dans une sorte d'optimisme pédagogique et d'engagement militant. L'ENS de Saint-Cloud a cristallisé une idéologie de l'école libératrice et codifié l'idéal du bon maître républicain.

<sup>610</sup> Le CTLF donne les éléments biographiques suivants :

Admis à l'ENS à 20 ans il obtient l'agrégation de grammaire en 1923 puis enseigne au lycée d'Amiens de 1925 à 1929, date à laquelle il présente sa thèse de doctorat ès-lettres sur *Les périphrases verbales dans la langue française* et une thèse secondaire sur *La langue populaire dans le premier quart du XIXe siècle*. Il est ensuite Maître de conférences de philologie française à Clermont-Ferrand (1929-1931) puis il occupe à Strasbourg une chaire d'Histoire de la langue française en 1935. Il y rencontre Lucien Tesnière qui l'initie au structuralisme pragois, à la suite de quoi il publiera son livre le plus connu *Le système grammatical de la langue française* (1938) qui manifeste « un structuralisme diffus ». Mobilisé en septembre 1939, puis prisonnier, il reprendra à la libération sa chaire de Strasbourg puis sera nommé à la Sorbonne en 1955, poste qu'il occupera jusqu'à sa retraite en 1968. « Georges Gougenheim, que j'ai bien connu, (écrit JC Chevalier) était un petit monsieur plutôt timide, qui attirait plus volontiers la raillerie que la défense. Mais il était obstiné et sa compétence de novateur était reconnue depuis l'avant-guerre... »



1933, *Le Français moderne* : revue de synthèse et de vulgarisation qui se consacre à la philologie, à l'histoire de la langue et du vocabulaire français. Mais, et c'est là son originalité, Gougenheim propose d'opérer un *coup d'œil rétrospectif* à la manière de Saussure<sup>611</sup> sur la syntaxe et la morphologie. L'un de ses articles porte plus précisément sur la syntaxe française et il s'élève contre l'orientation normative qui prédomine. C'est, sans la nommer, critiquer l'école et sa grammaire. Il faudrait selon lui revenir à *la saine tradition du XVIIe siècle* : faire de la grammaire à partir des textes et non l'inverse c'est-à-dire s'opposer à une orthodoxie grammaticale<sup>612</sup> qui corrige les textes au nom de la linguistique<sup>613</sup> et pour cela il fait trois propositions :

- ⇒ Face au comparatisme qui étudie globalement la syntaxe des langues romanes ou face à l'étude mécanique des faits phonétiques par les néogrammairiens, il note la difficulté de concevoir une syntaxe spécifique du français. Il faudrait, dit-il, grouper les faits de syntaxe en **système** et expliquer le sens de l'évolution pour assurer « *la prédominance du système sur les éléments* » et pour dégager la structure du système à travers les relations des éléments.
- ⇒ Face à un Ferdinand Brunot qui a mis en évidence la différence entre les relations (chronologiques ou logiques) et les modalités (attitude de l'« esprit » du sujet-parlant par rapport à son énoncé), il note que l'énonciation n'est pas libre puisqu'elle est soumise aux fameuses « servitudes grammaticales »<sup>614</sup> dont il fera l'un des pôles de sa description systématique de la langue française.
- ⇒ Face à la tradition grammaticale qui a tendance à sérier mécaniquement les relations, Gougenheim montre qu'il n'y a pas de correspondance terme à

---

<sup>611</sup> Nous utilisons aussi l'article de Jean-Louis Chiss *Linx* n°6, -1982-I : « Le « structuralisme » de Georges Gougenheim : la linguistique française entre la philologie et le modèle phonologique. » avec pour sous-titre : Les enjeux d'une réception chez les professeurs de Sorbonne

<sup>612</sup> Nous avons déjà évoqué ce problème avec Sartre qui n'a pas désiré prolonger l'écriture artistico-réaliste à la Maupassant ou à la Daudet, prolongement direct de la rédaction d'école primaire. Barthes également réexamine cette question dans *Le Degré zéro de l'écriture* (1953) voir « Écriture et révolution » et « La Phrase de Flaubert » : la question posée dans ces essais serait la suivante : est-ce le linguiste qui guide l'écrivain ou l'écrivain doit-il devancer le linguiste ? On peut remonter jusqu'à Proust qui se pose la même question dans son essai : « A propos du style de Flaubert » (1920) repris dans *Journées de lecture*, 10/18, édition établie et présentée par Alain Coelho, 1993

<sup>613</sup> Dans l'avant-propos du *Système grammatical de la langue française* G.Gougenheim procède à une mise en perspective globale de l'histoire de la grammaire française. Il s'élève contre une conception de la grammaire comme ensemble de recettes pour parler et écrire en conformité à un certain idéal de correction, que celui-ci soit défini en terme de « bon usage » à la Vaugelas ou d'esprit logique comme au XVIIIe siècle ou de domination de l'orthographe comme au XIXe siècle. Selon lui, la remise en cause de la normativité et plus généralement *la rénovation des méthodes de la grammaire descriptive ne devait venir qu'après la création de la grammaire historique* qui, en tournant les esprits vers la recherche des origines et de l'évolution de la langue, a fait s'écrouler toutes les conceptions aprioriques.

<sup>614</sup> Définies ainsi p. 179 (opus cité) : *une contrainte extérieure au sujet parlant qui lui impose l'usage exclusif d'un morphème dans des conditions données.*

terme entre une notion et une forme grammaticale mais au contraire pluralité dans un sens et dans l'autre.<sup>615</sup>

On voit donc une réflexion prometteuse s'engager là dans une direction structuraliste et benvenistienne qui aurait pu être le démarrage d'une école française de linguistique.

Mais G.Gougenheim va subir l'attrait de l'école française de phonologie regroupée autour de Martinet. Après la découverte de Troubetzkoy, cette école va mettre en avant un « point de vue fonctionnel » à partir de la notion d'opposition significative empruntée à Saussure, pour essayer d'arriver à une *phonétique significative* ou *phonétique fonctionnelle* qui permettrait d'asseoir la priorité de l'oral sur l'écrit et donc de promouvoir un usage varié et populaire de la langue. Cependant cette phonologisation de la syntaxe ne peut qu'échouer devant *le faible rendement des oppositions phonologiques grammaticales en français*, (K.Togebly, 1952) et le grammairien de constater les contradictions inhérentes à la langue :

Gougenheim (...) ouvre la voie d'une formalisation de la syntaxe avec l'application d'un modèle phonologique paré des vertus de la scientificité et en même temps ne cesse de contester cet « idéal de science » au nom des choix du sujet parlant, de la diversité des textes et des contingences de l'Histoire. ( JL Chiss, p.183, opus cité)

Ses recherches s'orientent alors vers la lexicologie. Au début des années cinquante, professeur d'histoire de la langue française à la Sorbonne, il entreprend une étude approfondie du « français parlé » et fonde à Saint Cloud le Crédif (Centre de recherche et d'étude sur la diffusion du français) Par l'emploi de statistiques portant sur la fréquence des mots il élabore avec son équipe un dictionnaire fondamental de la langue française comprenant 3500 mots et un nombre limité de règles grammaticales nécessaires au fonctionnement de la langue. Il est à signaler que Benveniste sera la caution scientifique de cette partie grammaticale. Ce travail pionnier sur l'oralité, travail à la fois linguistique, social et politique, sera terminé en 1958.<sup>616</sup> Auparavant il aura donné lieu à une polémique violente dès 1954 suite à la publication par les éditions officielles d'une brochure de 67 pages intitulée *le Français élémentaire* à laquelle répondra un opuscule de 113 pages, édité par les Editions Sociales et intitulé : *Français élémentaire ? Non* en 1955. Pour l'historique des attaques<sup>617</sup>, nous renvoyons à l'article de J.C Chevalier et nous ne retiendrons rapidement que deux faits : d'abord nous remarquons qu'il ne sera plus question par la suite de l'adjectif *élémentaire* comme si la charge historique et sociale de ce terme imposait d'elle-même un retrait, on parlera dorénavant de *Français fondamental* en référence à un français basique un peu comme *le basic english* de l'après guerre. Ensuite nous reprendrons les principales critiques linguistiques qui sont portées à l'entreprise parce qu' *elles ne sont pas vaines* (dit JC Chevalier)

---

<sup>615</sup> Par exemple l'impératif, outre l'ordre, marque un conseil, une prière et même l'hypothèse et l'ordre peut s'exprimer non seulement par un impératif mais aussi par un futur ou une interrogation, cité par JL Chiss, p.173, op cité

<sup>616</sup> Ont participé à ce projet Paul Rivenc, René Michéa, Aurélien Sauvageot.

<sup>617</sup> Relatées avec verve par Jean-Claude Chevalier, dans l'article déjà cité, où il rappelle que derrière les différents savoirs se cachent souvent des luttes de pouvoir et que celles-ci se livrent toujours au dépens de la vérité...

- ⇒ Les auteurs du français fondamental privilégient les compilations de mots alors que la plupart des méthodes d'apprentissage soulignent le rôle de phrases et expressions (...) pour permettre d'embrayer directement sur les réalités pragmatiques du discours.
- ⇒ Les auteurs ne distinguent pas entre « les mots qu'on emploie » et ceux que « l'on comprend ». Ce flottement significatif marque que les conditions réelles de constitution des discours échappent aux rédacteurs de la méthode.
- ⇒ Une troisième critique vise la nécessaire structuration de la grammaire : les mots ne doivent pas être considérés isolément et les regroupements par centres d'intérêt sont plus scolaires que linguistiques. Il aurait dû s'imposer d'articuler les mots grammaticaux par « significations ». De même le phénomène de la dérivation a été laissé de côté (...) Les auteurs étaient hanté par la nécessité de faire bref et de frapper l'opinion plus que par le souci rationnel d'entrer dans la structuration du langage.

En effet il est curieux de constater la part réduite de la syntaxe dans le français fondamental malgré les compétences confirmées en ce domaine de Georges Gougenheim et malgré la participation régulière d'Emile Benveniste. L'idée de base est, semble-t-il, que la grammaire ne saurait être enseignée coupée de sa relation avec le lexique. Cependant l'ordre des parties du discours et la nomenclature de la grammaire scolaire sont conservés, le point de vue adopté est celui d'un compromis : on ne formule pas une doctrine grammaticale mais on esquisse une grammaire de l'oral par restriction et limitation, en creux en quelque sorte. Ce qui conserve à ce travail toute son actualité comme outil pour décrire un état de langue mais le prive de l'arsenal explicatif nécessaire à l'acquisition de la syntaxe et c'est précisément sur ce point que les critiques vont se forger. Marcel Cohen, disciple de Meillet et père de Laurence Lentin, est à l'origine de la constitution du mouvement d'opposition qui a fédéré un *groupe de jeunes chercheurs linguistes* dans ce qu'on peut appeler *un cercle*<sup>618</sup> Les critiques rédigées conduisent Guy Serbat à poser une question importante : *Qu'est-ce qu'une grammaire essentielle ?*,<sup>619</sup> son idée directrice est que le Français fondamental laisse de côté l'organisation intellectuelle et abstraite, tout ce qui fait d'une langue un système intellectuel de haut niveau (les jeux homonymie/synonymie, les démarches de dérivation et de composition, les structures complexes de subordination) Se dégagent alors des conséquences pédagogiques fâcheuses : on risque de n'obtenir qu'un discours pauvre et pré-organisé et de barrer la compréhension de textes élaborés. La simplification risque de se révéler trop

---

<sup>618</sup> JC Chevalier cite G.Lazard, G.Serbat, H.Mitterand, A.Culioli, J.Dubois, le russisant R.Lhermitte et le sinisant A.Rygaloff. Les « *on* » discutait librement, « *on* » parlait souvent de français laissent penser que l'auteur lui-même a participé et peut-être appartenu à ce cercle ?

<sup>619</sup> On ne peut que constater la très grande difficulté de cette entreprise. Marcel Cohen publia en 1948 aux éditions Istra une *Grammaire française en quelques pages* où l'ambition affichée dans l'*Avant-propos* : « la mise en place d'une « carcasse » grammaticale indispensable » se révèle déçue par la réalisation d'une énumération d'éléments soit-disant à disposition pour « s'exprimer » : verbe qui est le plus employé. Toute notre thèse a été faite en quelque sorte pour montrer que ça ne marche pas comme cela et que finalement M.Cohen fait avec la syntaxe la même opération inutile de réduction que fait Gougenheim avec le vocabulaire.

importante pour permettre ensuite l'entrée dans un français élaboré. C'est donc sur un problème politique que se clôt l'expérience du français fondamental<sup>620</sup>

⇒ « Le français élémentaire » n'était pas dans l'hétérogénéité variationniste (F.Gadet)

Nous nous arrêterons ensuite sur une tentative plus récente mais qui fait appel à des recherches anciennes puisque les travaux de William Labov reprennent les directions ébauchées par Antoine Meillet, diachroniques et sociales, et que la réflexion nouvelle s'enclenche à partir des travaux d'Henri Frei effectués sur la correspondance des « poilus » de la première guerre mondiale : telle est la tentative de Françoise Gadet connue sous le nom « Le Français ordinaire » (1989) qu'elle définit ainsi en introduction de son ouvrage sans reprendre par la suite pour la compléter ou mieux la déterminer sa définition:

Ce n'est bien sûr pas le français soutenu, ni recherché, ni littéraire, ni puriste. Mais ce n'est pas non plus le français oral ou parlé, puisqu'il peut s'écrire. Pas davantage le français populaire. C'est davantage le français familier, celui dont chacun est porteur dans son fonctionnement quotidien, dans le minimum de surveillance sociale : la langue de tous les jours. Nous voulons montrer ici que cette langue, **qui n'est pas définissable comme un ensemble puisqu'elle est différente pour chacun**, peut faire l'objet d'une réflexion linguistique. (nous soulignons)

C'est donc la question de la prise en compte de la variation qui fait l'objet de la première partie de l'ouvrage à partir du postulat de l'hétérogénéité coextensive à la notion de langue. Il sera fait une recension précise et critique des descriptions variationnistes réalisées selon deux axes de réflexion :

1) A partir du travail historique d'Henri Frei (1899-1980) connu pour sa « grammaire des fautes » (1929) est énoncé le principe suivant :

« La faute sert à prévenir ou à réparer les déficits du langage correct »

S'élevant contre la grammaire normative, et donc contre le langage tel qu'il est institué par la collectivité, Frei est conduit à adopter une démarche naturaliste qui postule une finalité à la faute. Un « déficit » de fonctionnement de la langue contrariant un besoin déclenche un procédé destiné à le satisfaire, procédé matérialisé par la faute. Il s'agit bien d'une inversion de toute la démarche traditionnelle de l'école : ce n'est plus la langue commune qui offre des fonctions logiques utilisables par tous mais c'est le besoin individuel qui produit l'expression dans une démarche naturaliste. La notion de « fonction » chez Frei est utilisée dans le sens de *fonction du langage* (comme Bühler repris par Jakobson) et elle s'oppose à

---

<sup>620</sup> « A un certain moment de la lutte des classes dans le monde moderne, il y a eu tendance dans le prolétariat encore très peu instruit, peu organisé(...) à exagérer avec bravade la vulgarité du langage. Depuis le prolétariat (...) s'est rendu compte qu'il est l'héritier des cultures nationales, l'attitude générale est tout à fait différente : le français tenu est désormais le langage normal des militants, et aussi d'ouvriers qualifiés apolitiques. Les articles de journal aussi bien que les discours en sont des témoignages constamment répétés en public. » in *Matériaux pour une sociologie du langage* 1956, Marcel Cohen, cité par JC Chevalier

la notion de « fonction grammaticale » (sujet, attribut, complément...) En étudiant ainsi l'équilibre interne du système, la perspective de Frei vise, dans ce qu'il appelle le « français avancé »,<sup>621</sup> à comprendre l'évolution de l'ensemble de la langue française et de façon générale le fonctionnement des langues. Cependant, conclut l'auteure,

Il semble y avoir un décalage non négligeable entre l'expression de tendances plus ou moins psychologiques très générales et l'extrême souplesse des formes de langue, prises dans un filet trop serré pour se traduire selon des tendances si vagues. (p.36)

2) A partir de l'un des postulats essentiels du structuralisme : le traitement homologique des différents niveaux de langue se pose une autre question :

Si quelque chose fonctionne en phonologie, pourquoi ne fonctionnerait-il pas à tous les niveaux jusqu'à la sémantique ? (p.57)<sup>622</sup>

En effet les variationnistes à partir des différences de prononciation font l'hypothèse que la variation linguistique est systématique, qu'elle est sociale et que c'est l'hétérogénéité des langages qui produit la langue ; il faudrait donc pouvoir décrire la structure de la variation. Mais phonologie et morphosyntaxe constituent des pôles tendanciellement opposés :

- ⇒ Il existe très peu de variations en morpho-syntaxe
- ⇒ Et toute variation formelle est susceptible de renvoyer à une différenciation sémantique ou énonciative

Il est donc difficile d'établir l'unité structurale du français à partir de l'observation des faits de variation et si on intègre le matériau de la variation dans le raisonnement grammatical du besoin et du fonctionnement, on revient d'une certaine façon à « l'ancienne psychologie du langage » en écartant la conception saussurienne. Or Françoise Gadet est l'auteure d'un

---

<sup>621</sup> Résultat de l'antinomie de deux besoins fondamentaux : le besoin de différenciation et le besoin d'invariabilité « L'idéal de l'économie linguistique est en effet de restreindre le nombre de formes et en même temps d'en accroître la sphère d'emploi. Inversement le besoin de différenciation cherche sans cesse à augmenter le nombre de formes existantes et à spécialiser leur usage. »

<sup>622</sup> Dans la troisième partie consacrée à la syntaxe elle examine différents problèmes liés à la variation dont les plus significatifs nous semblent ceux de la parataxe et de la relative :

- ⇒ La première est vue comme une simplification par rapport à la coordination et à la subordination (alors que pour Laurence Lentin la subordination est vue comme une valorisation explicite du suprasegmental) Elle la définit ainsi :

« Ceci nous conduit à définir la parataxe comme un lien de nature syntactico-intonative, fait d'une absence segmentale et d'une forte réalisation suprasegmentale. » (p.124)

- ⇒ Quant au « système lourd et complexe » de la relative, l'évolution irait aussi vers une simplification:

« Avec son cumul de rôles syntaxiques sur une forme unique, ce système est plus conforme à la logique du latin qu'à celle du français moderne. » (p.148)

ouvrage de synthèse<sup>623</sup> qui expose clairement les principes saussuriens et en développe le potentiel d'utilisation de la langue comme système. Nous reprenons quelques-uns des aspects qui sont rappelés dans ce livre :

Le sujet reçoit la langue d'abord par « empreintes » passives de son milieu de vie mais ces empreintes sont le résultat de sa faculté réceptive et coordinative. Il procède au développement de son langage en faisant jouer les rapports associatifs qui sont qualifiés de « série mnémonique » (Godel p.171) et qui subissent l'activité inconsciente de classement.

Le rapport associatif unit des termes in absentia dans une série mnémonique virtuelle. (CLG p.171)

L'association procure l'accès au syntagme et donc au grammatical (p.101) et le syntagme se trouve entre le grammatical et le symbolique. En somme ce n'est que dans la syntaxe que se présente un flottement entre ce qui est fixé par la langue et ce qui est laissé à la liberté individuelle (ou collective ?)

Mais il faut reconnaître que dans le domaine du syntagme il n'y a pas de limite tranchée entre le fait de langue, marque de l'usage collectif, et le fait de parole, qui dépend de la liberté individuelle. (CLG p.173)

Chaque signe renvoie à une chaîne d'associations potentiellement infinie ainsi s'instaure un modèle dans lequel la grammaire est aussi ambitieuse que ce que la variété du jeu de la langue révèle de l'utilisation par les locuteurs. (FG p.112) L'analogie vient encore enrichir le système lui offrant un principe de création:

L'analogie est d'ordre grammatical : elle suppose la conscience et la compréhension d'un rapport unissant les formes entre elles. (CLG p.226)

Cependant il faut signaler les limites du grammatical puisque le mécanisme fonctionne au-delà du grammatical<sup>624</sup>. La parole serait la manifestation de l'antériorité du vouloir-dire sur le dire (contre l'idée d'une sémiologie fermée) Mais dans l'enseignement et dans la collectivité en général on est bien obligé de recourir à une clôture de la grammaire sur elle-même pour exclure l'équivoque et permettre le fonctionnement normal de la langue dans la réalité vécue telle qu'elle est perçue. Empreintes passives, rapports associatifs inconscients et analogies conscientes, le sujet se construit dans et par son langage en s'appropriant la langue.

⇒ Le français élémentaire est donc bien dans la systématisation grammaticale  
(ou dans la mise en système de la langue)

---

<sup>623</sup> Saussure, *une science de la langue*, PUF, collection philosophies, 1987, 1990 « Le grand mérite de FG est de tenir compte des acquis de la philologie saussurienne et d'en rendre accessible les principaux résultats, elle restitue(...) le reflet d'une pensée dynamique » in *IG* 1996 n°70, M-J Reichler-Béguelin

<sup>624</sup> . Y a-t-il motivation symbolique excédant la motivation grammaticale ? (FG p.119) mise à l'écart du symbolique ? (p.124) et du surcroît de valeur ?

Mais un outil de description n'est pas un outil d'acquisition, les mécanismes transformationnels de la syntaxe ne sont pas le reflet d'opérations mentales projetées par le locuteur et le comptage des structures est sans conteste encore plus périlleux que celui des mots. Cette systématisation grammaticale ne peut venir que peu à peu, résultat d'un long travail or on trouve dans l'article que F.Buisson a consacré à « l'intuition et la méthode intuitive » des phrases telles que :

L'intuition est dans l'ordre des actes de l'esprit analogue à ce qu'est la vue dans le domaine des sens, une aperception de la réalité (...) En grammaire (...) l'intelligence de l'enfant peut être livrée à elle-même, (...) encouragée à procéder par analogie... .

Ce mouvement d'aperception globale de la réalité et donc aussi du langage n'exclut pas de travailler sur les phrases pour les décrire parce que la simplicité est un critère nécessaire à l'intervention qu'est toute éducation. Il s'agirait de poser clairement peu de règles d'inférence et de les faire fonctionner en déduisant de ces règles le maximum de données (rétrécir le nombre de règles sans rétrécir leur pouvoir déductif) tel serait le système idéal difficile à manier.<sup>625</sup> C'est donc dans un double mouvement d'écriture-lecture utilisant à la fois des approches analytiques et synthétiques (c'est-à-dire allant de l'hétérogénéité variationniste à la restriction lexicale et syntaxique puis inversement) que peut se mettre en place l'enseignement du français. Par quelles méthodes la tradition enseignante l'a-t-elle essayé ? Quels étaient les textes fondateurs de la tradition grammaticale sur lesquels on pouvait s'appuyer<sup>626</sup> ?

Si nous partons de François Urbain Domergue (1745-1810) nous constatons qu'après une expérience d'instituteur à Lyon, il fait paraître une *Grammaire simplifiée* en 1778 rééditée en 1782 où, comme Chervel (1978) l'a justement noté, la majeure partie de l'ouvrage est occupée par l'orthographe mais où sont affirmés quelques principes que nous reprenons ici :

Dès l'ouverture une limitation prudente de l'entreprise invite à mettre en pratique la langue dans l'écriture :

(La) connaissance n'est pas toute soumise à des règles ; l'habitude d'observer et d'écrire en est le supplément (p.1)

Les guides à suivre et à respecter sont classiquement :

L'autorité de l'académie, celle de nos meilleurs auteurs, l'usage le plus suivi, et l'avantage précieux d'une règle sans exception...

L'auteur plaide pour une réduction des dénominations et distinctions :

---

<sup>625</sup> Selon Esa Itkonen il y aurait une analogie entre la linguistique déductive et la logique formelle et la grammaire serait plus proche de la physique quantique que de la biologie. L'explication fonctionnelle unit toutes les variantes de la linguistique pour atteindre un but. La linguistique déductive est dépourvue de toute causalité mais la finalité est difficile à montrer. (école d'été HTL Agay, septembre 2012)

<sup>626</sup> C'est à partir de la GGR, 1660, que les grammaires ultérieures se positionnent parce qu'elle a élaboré une spatialisation simple de la langue écrite française à partir de la sémantique, offrant des concepts résistants d'analyse logique de la proposition et une ébauche de syntaxe du complément qui sera développée tout au long du 18<sup>e</sup> siècle. (nous simplifions)

Sous prétexte de conduire à la science par l'exactitude (ces distinctions) conduiraient au dégoût par obscurité. Les distinctions raisonnables éclairent, les distinctions vainement multipliées embarrassent. (p.63)

Il postule l'existence de l'ellipse comme moyen logique de suppléer la grammaire pour rétablir le sens :

L'ellipse est le retranchement d'un ou plusieurs mots nécessaires à la phrase grammaticale et dont la langue permet la suppression. (p.85)

Il distingue le verbe comme mot principal autour duquel s'organise la phrase :

Il est formé du latin *verbum* qui signifie mot ; c'est qu'on a regardé le verbe comme le mot par excellence. Il est à la phrase ce que la clef est à la voûte ; il en lie les parties, il leur communique une heureuse solidité : par lui l'assemblage des mots forme un tout. (p.135)

A propos de quelques participes invariables (été, pu, voulu, plu, fui, ri) il constate :

(...) dans ce cas, qui est rare, la grammaire se tait devant la langue (p.153)

Enfin l'ouvrage se termine ouvertement par « un catéchisme orthographique » qui reprend synthétiquement le contenu exposé auparavant :

Cet ouvrage contient les principes de notre langue et leurs développements. Les développements doivent exercer le jugement, et les principes la mémoire. L'enfant apprendra donc le catéchisme par cœur, et le corps de l'ouvrage par sens. Il est essentiel d'unir à la faculté qui retient les mots la faculté qui compare les idées. (p.213)<sup>627</sup>

On peut dire que cet ouvrage aura une influence importante et que (de Noël et Chapsal, 1823 à Dussouchet- Brachet, 1901) il sera repris dans son orientation pour être complété mais jamais remis en question. Le postulat en est que la syntaxe se déduit de la mise en pratique de la langue par l'orthographe grammaticale en vue de maîtriser l'écriture. Comment concrètement ce postulat s'est-il malgré tout imposé dans l'enseignement du français jusqu'aux années soixante-dix et au-delà ? Et d'où venait-il pour avoir eu une si longue survie ? Il nous semble que le dictionnaire de Ferdinand Buisson avait permis l'élaboration, par étude et distanciation, de discours critiques pouvant eux-mêmes justifier la réutilisation d'une matière largement identique sur un temps aussi long. Ainsi que l'écrit Pierre Nora<sup>628</sup> pour expliquer l'oubli problématique de cette œuvre on peut supposer l'existence d'une sorte de « capital culturel » persistant :

Je l'avais spontanément attribué à la pénétration en profondeur de son message, assimilé par la pratique au capital mémoriel des générations successives d'instituteurs.

---

<sup>627</sup> Muriel Jorge (AD Paris 3519W/15, EPS Edgar Quinet, 1906-1907, volume grammaire) a mis à jour une pratique similaire : « Le professeur exige le mot à mot, imperturbablement su, des règles principales et la récitation très sûre des listes de mots » in Programme de grammaire 1<sup>e</sup> année, Etude de la grammaire Rocherolles et Personneaux. Mais on constate dans le programme de 4<sup>e</sup> année un souci d'érudition et un élargissement des connaissances stylistiques donc « une volonté de développer une réflexion sur la langue qui dépasse les impératifs élémentaires »(p.105) La modernisation des connaissances se fait toujours dans un processus durkheimien de cumulation puis de synthétisation.

<sup>628</sup> Préface de l'opus cité



Nous allons donc procéder rapidement à l'examen des connaissances offertes par le dictionnaire de Ferdinand Buisson pour la constitution d'un français élémentaire :

a) Face aux positions inopérantes que nous ne ferons que signaler :

Telles celles extrêmes de Michel Bréal<sup>629</sup> et d'Irénée Carré : le premier préconise de partir du langage oral de l'enfant et d'utiliser les patois comme latin du pauvre dans une méthode comparative. Le second préconise de faire table rase de tout langage et d'apprendre le français comme une langue étrangère. Au milieu Léon Flot, disciple de Ferdinand Brunot, louvoie pour défendre la position officielle : il faut enseigner le français, et non la grammaire, par des méthodes dites actives (voir plus haut)

b) Des noms moins connus apportent des contenus précis:

Ainsi Bonaventure Berger, seul instituteur à s'être hissé dans la hiérarchie administrative, écrit un article intitulé « Grammaire » dans la première édition (1887) où il rappelle quelques éléments de savoirs historiques (la réforme réactionnaire de Fortoul en 1857, les idées mal comprises du Père Girard sur la syntaxe graduée et la méthode naturelle) et il plaide pour un enseignement *fructueux, populaire, dans le bon sens du mot, de la langue maternelle (...)* consacré par *l'usage des bons auteurs*.

Ainsi Charles Defodon, rédacteur en chef du *MAG* de chez Hachette, personnage influent et prudent, n'en reprend pas moins certains problèmes cruciaux par exemple à la fin de son article « Abécédaire » il signale la méthode simultanée d'écriture-lecture et renvoie aux deux articles de James Guillaume (Lecture et écriture-lecture) il est également l'auteur d'un article sur « la méthode Schüler » dont nous avons déjà parlé où il énonce clairement l'importance de l'écrit dans l'ordre des apprentissages:

On ne peut évidemment pas lire ce qui n'a pas été écrit. Ce que les hommes ont dû inventer, c'est donc l'écriture, le signe visible de la parole : la lecture s'en suivait nécessairement.

Ainsi l'article « Analyse » (1911) est particulièrement intéressant car il regroupe trois interventions : celle de Gabriel Compayré assez générale en apparence mais qui reprend l'exigence d'une analyse logique, celle de B. (Buisson?) qui définit l'analyse littéraire et celle de Defodon qui développe l'analyse grammaticale ; toutes les trois oeuvrent dans le même sens qui est d'amener l'enfant à avoir une attitude réflexive sur le langage par l'utilisation de

---

<sup>629</sup> Personnage ambigu, défendu aujourd'hui encore par nombre de pédagogues comme incarnant la modernité linguistique du DP, 1887, « Les écrits de Michel Bréal sont ancrés entre savoirs et pouvoir » écrit M.Hélène Clavères (*HEL* n°17, 1, 1995) Et elle rappelle certaines de ses prises de position:

« Pour les débuts une maîtresse vaudrait souvent mieux qu'un maître : plus patiente, plus souple, plus capable de se faire enfant avec les enfants ; elle amènera les écoliers jusqu'au point où la connaissance pratique devra se joindre à la connaissance grammaticale. » (1843, 144)

Derrière l'image des douces maîtresses de l'Ecole Alsacienne, commente M.H Clavères, on crut voir le spectre menaçant des orphelines, des veuves, des domestiques et des prostituées, de toutes ces figures indignes qui évoquaient les origines honteuses de la profession.

Elle cite également un autre de ses écrits :

« On peut se demander si, en étendant la même dénomination aux examens des jeunes filles, on ne diminue pas le titre d'agrégé, si on ne le déprécie pas. »

Bréal se trouve en quelque sorte à l'origine d'une nouvelle idée d'*orthodoxie pédagogique*, conclut-elle.

l'analyse et donc de la grammaire. Le premier article rappelle les différents types d'analyse (grammaticale mais aussi mentale et psychologique<sup>630</sup> donc logique) auxquels il associe la synthèse comme exacte contrepartie nécessaire en pédagogie car ce sont « deux opérations corrélatives » (déduction ascendante et déduction descendante) et il poursuit ainsi :

Il faut remarquer qu'à tous ses degrés l'analyse emporte non seulement l'idée de division et de décomposition mais aussi celle de recherche et d'invention.

L'analyse logique est ainsi associée implicitement mais nécessairement à la compréhension, à la capacité d'interprétation et donc à la lecture. Descartes est loué pour la liaison qu'il a démontrée entre la pratique de l'analyse et les qualités de précision et de clarté. Condillac est critiqué pour avoir inversé l'ordre de l'analyse : avec l'enfant il ne faut pas partir des opérations intérieures (les idées) mais des phénomènes sensibles et de la perception immédiate et ceci s'applique particulièrement à l'éducation littéraire. Le langage lui-même qui est le premier degré de l'éducation de l'enfant offre un excellent instrument d'analyse :

Si l'on apprend aux enfants la grammaire, ce n'est pas seulement en vue de l'orthographe pratique, c'est aussi pour développer en eux cet esprit d'analyse, d'observation et de raisonnement qui trouve une de ses applications les plus naturelles à la fois et les plus délicates dans la distinction des éléments de langage. Discerner et désigner par des noms distincts les différentes parties de la pensée et du discours c'est opérer un peu comme le chimiste qui isole et place dans des éprouvettes distinctes les éléments de l'air et de l'eau. L'enfant qui sait parler, sait analyser : il fait sans cesse des analyses inconscientes. Un maître habile lui apprendra seulement à s'en rendre compte.

Dans le deuxième article il est affirmé que l'analyse littéraire doit faire partie du cursus primaire par la formation donnée aux instituteurs. Malgré les restrictions reconnues quant à la culture classique, il est possible de développer une culture littéraire moderne:

Il manque à la plupart, à la presque totalité de nos élèves-maîtres une culture esthétique, une initiation littéraire suffisante pour apprécier pleinement les beautés des œuvres qu'on leur demande d'analyser (...) Mais est-ce à dire qu'avec une bonne culture moyenne, avec un développement suffisant de l'imagination, de la raison et du goût, les chefs d'œuvre (...) seront pour eux lettre close ?

Il ne s'agit pas de singer le secondaire par de l'ostentation de connaissances littéraires mais d'affiner les qualités de lecteur par l'expression simple et vraie de ce qu'il a compris et ressenti. Suivent trois points importants pour guider les futurs instituteurs :

---

<sup>630</sup> « Cette opération se rattache étroitement à l'abstraction. Il faut que nous ayons la faculté d'abstraire, c'est-à-dire de considérer séparément ce qui en fait ne se présente pas séparément, pour être capable d'analyser un tout par la pensée et de le décomposer en un certain nombre d'idées ou de catégories abstraites. **La forme élémentaire de cette opération est l'analyse psychologique**, instrument essentiel des sciences philosophiques et morales (...) Mais, par une extension naturelle de ce terme, on l'applique en logique à diverses opérations du raisonnement qui consistent dans l'analyse des idées. On considère pour ainsi dire ce qui est contenu dans une certaine notion et l'on s'applique à l'en faire sortir » Gabriel Compayré, article « Analyse » (nous soulignons)

- ⇒ Choisir de ne faire analyser que des œuvres susceptibles d'entrer dans l'éducation populaire...
- ⇒ Pratiquer l'analyse consciencieuse et la revue méthodiques des parties dont l'œuvre se compose.
- ⇒ Amener à l'appréciation des qualités non d'après des règles convenues mais d'après leur propre sentiment

Il faut prendre l'habitude de faire des analyses littéraires simples et populaires et pour cela il préconise une méthode que l'instituteur pourra transmettre aisément à ses élèves :

(...) mais qu'on prenne soin de les habituer à lire par eux-mêmes et à juger par eux-mêmes (...)  
 (...) à ces conditions, l'analyse littéraire sera un excellent exercice...

Enfin le troisième s'insurge discrètement contre la ligne officielle qui a fait disparaître toute analyse logique et se fait ainsi l'écho de la pensée durkheimienne :

Mais il est plus facile de s'élever en termes éloquents contre la scolastique grammaticale (...) que d'indiquer avec précision les moyens d'accomplir la réforme pédagogique que l'on a si justement en vue. D'abord il ne peut être question de supprimer purement et simplement l'analyse : ce serait ramener l'enseignement du français, sous prétexte de simplification, à cent ans en arrière. (...) l'analyse du langage dans ses différentes applications nous semble devoir garder la place qu'elle occupe dans nos écoles primaires. ...

Des exercices d'entraînement à l'écrit sont préconisés pour accompagner cet enseignement grammatical : de petites phrases à inventer, à retourner, à modifier, les noms et les épithètes à changer de forme, de nombre, de genre, de place : où l'on voit se dessiner une certaine rhétorique pré-structurale. Dans un souci de liaison et de cohérence il est rendu hommage au travail effectué en maternelle notamment au *Cours d'éducation et d'instruction primaire* de Mme Pape-Carpantier où il s'agit d'habituer l'enfant dès le plus jeune âge à pratiquer l'analyse du langage *comme une précieuse gymnastique intellectuelle*. Tout un dispositif solide et précis nous semble mis en place par ces orientations théoriques pour déterminer un enseignement du français.

- c) Une autre leçon est à tirer de ce corpus : celle de conceptions pédagogiques qui se précisent dans des articles plus spécifiques et qui permettront aux enseignants d'acquérir des pratiques réfléchies.

Ferdinand Buisson écrit deux articles que l'on peut considérer à la fois de langue et de pédagogie : les articles « Analogie » et « abstraction ». Dans le premier il fait le lien avec la méthode intuitive puisque l'analogie est pour lui la *logique implicite* de l'enfant et qu'elle fait la transition entre le concret et l'abstraction :

Il y a une transition à ménager entre l'âge où l'on ne sait opérer que sur le concret et cet autre âge où l'on se meut à l'aise dans l'abstraction. C'est précisément le rôle de l'analogie d'être l'instrument de cette transition ; elle initie l'enfant au raisonnement déductif aussi bien qu'au raisonnement inductif.

Dans le second il défend le rôle de l'abstraction dans l'éducation *jusque dans les branches élémentaires de l'enseignement primaire* bien qu'elle soit *un des points controversés de la pédagogie théorique*. Pour l'adulte il semble que le meilleur moyen d'enseigner soit *d'aller du simple au composé*. Mais le simple c'est l'abstrait. Dans la réalité il n'existe pas de choses simples, *il n'existe rien qui ne soit complexe, rien qui n'ait des aspects nombreux, des attributs divers* donc il n'est pas possible d'aller du simple au composé si l'on veut partir du concret. Cependant *il ne faut pas reculer trop tard le moment où l'on fera de l'abstraction la forme et la condition de tout enseignement : trouver pour chaque élève et pour chaque étude le moment précis où il convient de passer de la forme intuitive à la forme abstraite est le grand art d'un véritable éducateur* et deux règles sont proposées pour donner à l'abstraction son rôle légitime dans l'éducation :

- ⇒ La première est que l'abstraction dans tout enseignement, dans tout exercice, ait toujours été *précédée de l'intuition* et n'en soit que le résumé.
- ⇒ La seconde est que l'abstraction soit *graduée* c'est-à-dire qu'elle fasse successivement et régulièrement passer l'esprit par les trois degrés qui, partant de l'idée individuelle et s'élevant jusqu'à l'idée générale, constituent en quelque sorte le positif, le comparatif et le superlatif de l'abstraction et correspondent aux trois notions logiques : *individu, espèce, genre*

*C'est de la solidité de ces premières assises que dépend la valeur de tout l'édifice, c'est là que se met en place une synergie des connaissances qui permet d'accélérer les apprentissages des différentes matières. Ainsi par exemple la véritable compréhension de l'abstraction passe toujours par une explicitation dans la langue maternelle. Une conséquence en est que la bonne maîtrise des mathématiques suppose une bonne maîtrise de la langue qui n'est elle-même possible que par une maîtrise particulièrement solide de la grammaire qui permet d'exprimer la subtilité ;*

Pour celui qui n'est pas exercé à cette gymnastique des mots, (les expressions) qui multiplie, ou que multiplie, ne représentent pas tout d'abord l'idée d'un pronom relatif au nominatif ou à l'accusatif, mais je ne sais quelle vague notion de multiplication ; de cette vague notion le mathématicien n'a que faire (Henri Poincaré, in *Les Sciences et les humanités*, 1911)

Notons que la pédagogie recommandée par Ferdinand Buisson, si elle pressent l'idée piagétienne de stades, ne prône pas une vision purement quantitative de l'enseignement, au contraire elle s'appuie sur une vision qualitative et interdisciplinaire de la simultanéité des enseignements d'où l'importance de la cohérence et de la compacité des programmes que l'on appelait alors des plans d'études. L'objectif central de Buisson était bien la démocratisation de l'appréhension rationnelle des choses par le développement maximale de la pensée dans une visée émancipatrice héritée de la Révolution : *donner à tous également l'instruction qu'il est possible d'étendre sur tous ; mais ne refuser à aucune portion de citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière des individus ; établir l'une, parce qu'elle est utile à ceux qui la reçoivent ; et l'autre, parce qu'elle l'est à eux-mêmes qui ne la reçoivent pas*, avait dit Condorcet dans le préambule de son rapport sur l'instruction publique présenté à l'Assemblée législative le 20 avril 1792. Buisson fondant

l'instruction publique ne vise pas autre chose, mais précise la nature de « classe » de son projet :

L'instruction primaire, telle que la définit la loi du 28 mars 1882, n'est plus cet enseignement rudimentaire de la lecture, de l'écriture et du calcul que la charité des classes privilégiées offrait aux classes déshéritées : c'est une instruction nationale embrassant l'ensemble des connaissances humaines, l'éducation toute entière, physique, morale et intellectuelle ; c'est la large base sur laquelle reposera désormais l'édifice tout entier de la culture humaine. (article « Instruction publique »)

Dispenser à tous un véritable savoir et élever par là-même le niveau culturel de l'ensemble de la nation, permettre aux enfants des classes déshéritées, à partir de ces bases, d'aborder ultérieurement les niveaux plus complexes de la connaissance, tous les programmes du primaire, stables de 1882 à 1945, reflètent cette ambition originelle et témoignent de sa permanence. Ce sont ces programmes qui vont servir d'ossature au maintien d'un enseignement de qualité centré sur le développement des capacités d'abstraction et la construction d'une culture. Dans le cadre de la méthode intuitive ils prévoient dès le début de la scolarité l'apprentissage simultané de l'écriture et de la lecture d'une part, de la numération, de la mesure et du calcul mental et écrit de l'autre. Certes, dès la fin des années vingt, et surtout après la seconde guerre mondiale, la référence à la conception buissonnienne de l'enseignement comme éducation générale s'efface progressivement, accentué encore par le recrutement massif d'enseignants insuffisamment formés. Mais pour bien comprendre l'évolution du système scolaire il faut revenir sur la question des Ecoles Primaires Supérieures (EPS) et particulièrement sur la fonction démocratique qui devait être la leur. Michel Delord rappelle que le 3 mars 1904 le mathématicien Emile Borel, s'inscrivant dans la logique buissonnienne, dessine les grandes lignes d'une stratégie de démocratisation fondée sur un système scolaire dual dans lequel le rôle moteur reviendrait au primaire et au primaire supérieur pour établir une stratégie concurrentielle. Ne peut-on pas parler alors d'une tentative inaboutie de constitution d'humanités modernes et scientifiques ? Mais en 1940 et 1941 le Maréchal Pétain prend deux décisions précisément destinées à briser ce mouvement : une première qui est la fermeture des écoles normales qui recrutent les maîtres dans le vivier des EPS et la seconde qui est la suppression des EPS transformées par le ministre Jérôme Carcopino en collèges modernes intégrés au secondaire. Il s'agit bien, comme le reconnaît Antoine Prost(1968) de mettre fin à une concurrence qui a tourné à l'avantage des EPS. Or les Ecoles Normales rouvriront en 1945<sup>631</sup> mais pas les EPS. Et bien que les collèges modernes aient hérité en partie après la Libération de leurs qualités notamment en recueillant leurs enseignants, l'aiguillon de la compétition entre le secondaire et une école du peuple ne séparant pas hautes conceptions théoriques et enseignement pratique a disparu avec elles. *En homme clairvoyant*, écrit Michel Delord, *le très cultivé et très conservateur Jérôme Carcopino avait visé le cœur de la révolution de l'instruction publique, déjà affaibli puisqu'il ne tentera pas de renaître en 1945. Par cette exécution, il orientait toute réflexion*

---

<sup>631</sup> L'histoire des Ecoles Normales reste à faire, écrit Michel Delord ; avant leur remplacement par les IUFM en 1989, elles ont connu une longue phase de déchéance d'abord lente puis accentuée à partir des années soixante.

*réformatrice ultérieure sur la voie unanimiste, et moins dangereuse à ses yeux pour la hiérarchie sociale, de l'école unique.*

Alors peut-on aller jusqu'à parler d'« imposture démocratique » comme le fait Michel Delord ? Sans se prononcer sur un si vaste sujet, on constate cependant le rejet explicite de la méthode intuitive, c'est-à-dire de la graduation de l'accès à l'abstraction, et donc la suppression de l'école élémentaire, c'est-à-dire d'une école où l'on enseigne les éléments des savoirs. En ce qui concerne notre recherche spécifique sur l'enseignement d'un « français élémentaire » il nous semble que deux savoirs importants avaient été mis à jour :

- ⇒ On avait cherché à médiatiser le passage de l'oral à la lecture par la pratique précoce de l'écriture puisqu'on savait d'une part que l'écrit n'est pas la transcription phonologique de l'oral et que d'autre part le phonème ne se laisse pas appréhender à l'oral. On pourrait presque dire que seul l'écrit est alphabétique alors que l'oral, lui, est syllabique<sup>632</sup>. Pour concevoir le phonème il faut déjà être entré dans la lecture et avoir procédé à des comparaisons analogiques de mots se composant des mêmes syllabes et par conséquent des mêmes phonèmes. Il est donc délicat de considérer cette capacité qui est le résultat de l'enseignement comme une capacité purement acoustique, ce qui revient à appuyer son enseignement sur une capacité qui n'existe pas encore.
- ⇒ En ce qui concerne l'écriture et de la même façon on avait compris que ce n'est pas l'assemblage des mots qui produit des syntagmes significatifs mais que c'est leur association déjà réalisée dans un texte mémorisé qui procure l'accès au syntagme. D'où un travail important sur la littérature à partir souvent de poèmes traduits en prose narrative.

C'est sur ce dernier aspect que nous allons terminer notre recherche en essayant de reconstituer quel était le travail effectué à partir de la littérature et de quels partis-pris théoriques ce travail se réclamait-il ? Nous partirons encore du NDP de Buisson car les chiffres de vente de la première édition, mais aussi dans une moindre mesure ceux de la seconde, nous assurent de sa large diffusion et donc de sa durable influence.

### 3) L'écriture obtenue aux devoirs de français du BS

---

<sup>632</sup> La première désignation grecque de la consonne, apona qui signifie muette, est encore plus explicite. Ceci implique donc qu'un phonème n'est pas un son mais une entité abstraite qui peut de plus correspondre à plusieurs sons (...) si l'on analyse précisément les enregistrements au magnétophone –ou sonagrammes– de cas plus simples comme *ba* ou *bi* on s'attend à ce que ces sonogrammes permettent d'entendre successivement *b* et *a* ou *b* et *i*. Or ce n'est pas ce qui se passe. (...) si l'on raccourcit progressivement le sonogramme en en supprimant la fin, on n'entend jamais le son *b* mais toujours *ba* ou *bi* suivant le cas et seule la voyelle semble raccourcie. Et si l'on ne s'intéresse qu'au tout début de l'enregistrement, on n'entend plus qu'un grésillement. »  
In *Apprendre à lire et à écrire* présentation de Michel Delord

Quand Ferdinand Buisson dans son article « Prière », 1887, repris dans le NDP sous le titre « Religion » 1911, affirme :

Il ne faut pas retrancher de l'éducation cette faculté de se retremper par une concentration de la pensée et du sentiment, qu'il ne faut pas renoncer à faire connaître, à *une âme de femme en particulier*, les joies et les douleurs de ces entretiens intimes de la conscience avec Dieu, de ces retours au fond de soi, de ces échappées hors de soi en plein infini. » (1887) N'y eût-il là qu'une forme de poésie<sup>633</sup> venant transfigurer la vie courante, pourquoi en sevrer l'être humain ? Et c'est de plus aussi bien au point de vue moral qu'au point de vue esthétique et sentimental un des ressorts les plus délicats, les plus tendres et en même temps les plus puissants pour déterminer la volonté dans le sens du devoir. (1911) (nous soulignons)

Il pose ainsi une certaine conception du sujet où importe la formation d'un langage intérieur nécessaire à la réflexion<sup>634</sup>, fût-ce une aliénation venue de la religion que tous ne possèdent pas, une véritable éducation démocratique dans la langue française telle qu'elle existe exige de pouvoir y accéder et il précise :

C'est surtout une question de langage qui crée le malentendu et qui fait la difficulté de la solution proposée. Avant tout il faut en cette matière une franchise et une clarté coupant court à toute équivoque et à tout abus.

Il nous semble qu'implicitement de nouveaux contenus de moralité sont préconisés et qu'à partir du moment où la dépendance de l'ignorance s'efface, la différence est « en sursis ». L'éducation à partir de la poésie considérée comme « Belle Langue »<sup>635</sup> encore proche de la prière dans un rapport classique avec le bien, le vrai, le beau, entre esthétique et éthique, s'appuie sur une activité intellectuelle langagière idéale qui est *comme la volonté d'un possible supérieur* (Buisson) tout en permettant l'installation progressive d'un espace mental du sujet. C'est bien qu'il se joue entre la langue et l'identité sociale une partie cruciale qui n'est pas toujours évidente même si l'on s'en tient aux seuls faits linguistiques<sup>636</sup>. La littérature offre par divers moyens une médiation entre le sujet et le langage. La poésie par sa brièveté et sa musicalité est un accès privilégié pour les petites classes mais très vite la

---

<sup>633</sup> Voir l'article éponyme de Félix Pécault, voir aussi la polémique Félix Ravaisson et Eugène Guillaume sur le dessin

<sup>634</sup> C'est aussi la conception de Rousseau et donc de notre culture démocratique puisqu'il écrit : « ...l'acte d'association renferme un engagement réciproque du public avec les particuliers, **et que chaque individu, contractant, pour ainsi dire, avec lui-même**, se trouve engagé sous un double rapport ; savoir, comme membre du souverain envers les particuliers, et comme membre de l'Etat envers le souverain » (CS, ch VII *du souverain*) (nous soulignons)

<sup>635</sup> Très pragmatiquement Emile Lecat dans l'article « Littérature » du NDP précise les choses :

« Ce n'est pas qu'il faille taire le mal lorsque les circonstances le veulent, et laisser croire que les grands écrivains ne participent pas aux misères humaines. La vérité et la justice qui sont l'honneur de l'enseignement ne le permettent pas. Mais autre chose est d'habituer la jeunesse au respect et à l'admiration, sans taire le mal ; autre chose est de lui inspirer le dénigrement systématique, le mépris injurieux, sans égard pour l'équité. »

<sup>636</sup> Signalons le Colloque International qui a eu lieu les 27-28 mars 2014 dans la ville du Mans sur un thème qui questionne les linguistes comparatistes : *Du Sujet et de son absence dans les langues* par exemple :

« Il nous semble nécessaire de confirmer la difficulté même de proposer une définition universelle de la notion de sujet, difficulté qui traduit sans aucun doute la complexité de cette notion dans les langues. Nous avons aussi montré que le sujet pouvait tout simplement être absent dans la langue arabe classique et dans différents dialectes comme l'arabe tunisien notamment. (...) Ainsi l'agent du procès reste dans l'ombre ce qui explique le choix du terme « occultif » adopté par Brahim... », Nabila Mami, Faculté des lettres, des Arts et des Humanités de la Manouba, Tunis, « Le Sujet en grammaire arabe, entre présence et occultation » (in pré-actes)

narration vient suppléer par la prose qu'elle propose cet apprentissage du langage. Le récit semble bien être une première étape nécessaire au sujet pour réaliser l'appropriation de la langue en langage : il réalise un peu ce programme benvenistien dont nous avons parlé plus haut dans un souci de posséder un français élémentaire permettant tous les développements ultérieurs. Ainsi naît sous le nom de « composition française » puis de « rédaction »<sup>637</sup> le premier exercice d'écriture (plus ou moins détaché de la lecture) pratiqué à l'école primaire.

Or malgré la déclaration définitive de Maurice Blanchot :

« Un récit ? Non, pas de récit, plus jamais. »<sup>638</sup>

Le roman a largement dominé toute la littérature du XXe siècle que ce soit par le refus systématique du récit canonique manifesté dans ce qu'on a appelé « Le Nouveau roman » ou au contraire que ce soit dans le développement important du récit « autobiographique » jusque dans des approfondissements psychanalytiques ou philosophiques. Ainsi Simone de Beauvoir écrit dans *La Force de l'âge*, t 2, 1960 :

Je deviendrai moi-même un personnage imaginaire, j'en aurais la nécessité, la beauté, la chatoyante transparence ; c'est cette transfiguration que visait mon ambition (...) le moi n'est qu'un objet probable et celui qui dit Je, n'en saisit que des profils ; autrui peut en avoir une vision plus nette et plus juste (...) je sais qu'on ne peut jamais se connaître mais seulement se raconter. (p.421, 423, édition Folio)

Sans le développer ici <sup>639</sup>on peut signaler un certain parallélisme historique entre productions littéraires, conceptions philosophiques et pathologies psychiatriques, parallélisme qui conduirait à envisager le pouvoir des mots d'un point de vue clinique, épistémique et éthique. Ainsi la puissance transformatrice « datée » de la narration viendrait du fait que si les histoires ne sont pas vraies, elles le deviennent pour celui qui écrit (Duras) Le soi se formerait au sein de ce qui est dit et la narration en permettant l'invention de soi créerait un espace où l'on peut vivre. Plus récemment on a constaté que *l'aliénation et l'hyper-réflexion du modernisme littéraire et artistique étaient presque équivalentes à tous les symptômes clés de la schizophrénie*. Le langage construit par l'écriture permet donc de faire « coïncider » pour les articuler la sphère interne de la réalité psychique et la sphère externe de la réalité commune dans des interactions complexes avec le développement des idées et des savoirs ; l'école comme lieu de socialisation et d'acculturation de la population dans sa quasi-totalité occupe une place importante et en grande partie ignorée dans ce processus psychosocial par l'enseignement du français dit « *langue maternelle* ».

---

<sup>637</sup> Mona Ozouf raconte dans *Composition française*, Gallimard 2009, comment elle retrouve la trace de ses choix à partir de cet exercice d'école primaire :

« J'ai commencé à comprendre qu'on pouvait comme Louis Guilloux me l'avait suggéré, et même peu doué pour la fiction, écrire. C'est par l'école républicaine que j'ai entamé mes recherches. » (p.181)

<sup>638</sup> Cité par Françoise Collin « L'Impossible diététique : philosophie et récit » in *les Cahiers du GRIF*, Hors-série n°3, 1997, Sarah Kofman, pp 11-27

<sup>639</sup> Le samedi 19 octobre 2013 s'est tenu un Colloque psychanalyse, psychiatrie, philosophie organisé par B.Pachoud, O.Putois et S.Troubé (Université paris-Diderot) dont nous extrayons quelques remarques congruentes pour notre réflexion.



Nous allons envisager l'apprentissage de l'écriture et donc du français dans son recours à la littérature par le biais de la réalisation de rédaction : exercice canonique de l'enseignement élémentaire. Quelles sont les implications positives (ou négatives) de cet exercice ?

a) Le récit mis en avant par la rédaction d'école primaire <sup>640</sup> (et le Collège aujourd'hui)

Selon Claude Abastado la composition française n'est pas simplement un exercice scolaire, c'est une pratique idéologique dont l'histoire accompagne une mutation des valeurs culturelles. L'Instruction publique, numériquement la première institution, touche désormais (presque) tous les français, elle acquiert dans la vie nationale un rôle et un pouvoir sans précédent. Et c'est dans les années 1880 que le français cesse d'être une discipline honteuse. On reproche au discours (latin ou français) qui consiste en « l'amplification » d'un « argument » donné aux élèves de favoriser les poncifs et les clichés et d'être « une école d'insincérité ». On veut par la composition française former le jugement, épanouir la sensibilité et développer le sens moral :

Les exercices d'invention contribueront à donner à l'enfant une conscience claire de lui-même, de ce qu'il pense, de ce qu'il sent, de ce qu'il a appris, de ce qu'il ignore, de ses penchants et de ses devoirs. ( Instructions Gréard, 1877)

L'exercice doit mettre en œuvre « l'invention » en même temps que « l'élocution » ; on habituera l'élève à trouver les principales idées de ses compositions (arrêté du 2 août 1880) Les ouvrages qui paraissent alors se présentent comme des « Méthodes françaises » et coordonnent la grammaire normative, l'explication de textes, la composition et le style. Les IO témoignent d'une remarquable permanence doctrinale et la composition française demeure dans ses finalités et dans ses formes : on veut y croire et lui attribuer un rôle primordial dans la formation de la personnalité :

Depuis la classe préparatoire jusqu'à la rhétorique, les compositions françaises tendent au même résultat : fortifier et développer en chacun ses facultés naturelles, donner à chaque esprit la pleine connaissance et la pleine possession de soi-même. Tel est le véritable but de l'enseignement du français, c'est par là qu'il se rattache à toutes nos autres études et qu'il les achève. (1890)

Ainsi perdue une dichotomie cachée car deux types d'exercices constituent successivement l'art d'écrire et sont comme le passage d'un code à un autre : de la rédaction, écriture littéraire d'un récit à la dissertation, écriture argumentative d'un sujet.

La description <sup>641</sup>, équivalent verbal de la peinture, est le moyen par excellence de communiquer. Elle est l'exercice de base et les formes qu'elle prend fondent une typologie des genres :

---

<sup>640</sup> Claude Abastado, « La composition française et l'ordre du discours » in *Pratiques* n°29, mars 1981, « La Rédaction », nous utilisons largement cet article jusque dans sa formulation.

<sup>641</sup> *La Méthode française* de Crouzet, Berthel et Galliot en trois volumes présente une progression rigoureuse que l'on pourrait retrouver aujourd'hui dans les programmes du collège :

I La description et le portrait

II La narration

- ⇒ descriptions, récit, analyse littéraire supposent transparence ou interprétation
- ⇒ dissertation littéraire, morale ou discours relèvent de la pensée abstraite.

Mais l'art d'écrire est d'abord présenté comme un art de bien conduire sa pensée c'est-à-dire une logique. A l'inverse de F.Brunot on pense que les mots manquent toujours moins que les idées. Tel un artisanat, l'art d'écrire se réalise donc dans une démarche empirique et expérimentale où il acquiert une valeur d'ascèse morale par l'effort d'attention et la rigueur d'observation qu'il requiert. En général l'imagination<sup>642</sup> est tenue à distance malgré une déclaration de principe :

Cette faculté est très précieuse et on ne voit pas comment sans son aide la conscience pourrait se former. » (NDP, R.Cousinet)

Enfin (nous l'avons déjà dit) l'observation des choses étant le plus souvent livresque, se met en place une rhétorique implicite qui accompagne la lecture d'« *une rêverie sur les mots* » suivie de la réflexion, sélection, mise en ordre pour permettre ensuite d'entrer dans la représentation ou dans sa possibilité. On a bien un travail qui s'effectue sur une langue mixte à la fois phonographique par la remémoration de poésies et de belles pages de prose mais aussi idéographique par la rigueur exigée dans la construction syntaxique et l'orthographe. Comme l'a mis en évidence Renée Balibar la composition française, devenue « rédaction » dans les années vingt, est la lumière noire des recherches sur l'écriture. Elle conditionnerait les attitudes de lecture et serait responsable d'« un ordre du discours »<sup>643</sup> où l'écriture ne peut être qu'un « système d'assujettissement ». C'est ce que nous avons rappelé dans notre premier chapitre. Cependant différents obstacles pratiques surgissent devant la réalisation mécanique

III Le dialogue

IV La lettre et le discours

V la dissertation littéraire

VI La dissertation morale

<sup>642</sup> Nous l'avons déjà signalé pour Durkheim, cela se confirme dans le NDP où l'article « Imagination » confié au psychologue positiviste Roger Cousinet fait l'objet d'un développement réticent : l'analogie, en opposition avec Buisson, est vue principalement comme source d'erreurs et de confusion et l'enfant ne peut avoir ni richesse d'imagination puisqu'il possède peu d'images ni vie affective active puisqu'il a peu d'expériences.

Cependant la notion de conscience ne peut se passer de l'imagination. Sartre, Merleau-Ponty reprendront les réflexions sur la question. Dans l'article de 1947 publié dans *les TM* : « Le roman, œuvre de mauvaise foi » Maurice Blanchot rouvre le problème en donnant une conception extensive à la notion : « Dans la réalité, tout être qui vit consciemment fait appel à la fiction ; il n'a conscience de soi, ne se comprend, n'a conscience des autres, ne les comprend que dans l'acte d'irréalité par lequel il se donne et donne aux autres un sens. Comprendre, saisir, voir tout cela est imagination. Imaginer comme le veut le roman, ce n'est donc pas méconnaître le réel mais se mettre plutôt en situation de ne retenir de la réalité que l'acte qui signifie » Il distingue deux sens à l'imaginaire romanesque :

« Le roman serait ainsi le résultat le plus frappant de la mauvaise foi du langage, si celle-ci réussit à constituer un monde de mensonge à ce point digne de foi que son auteur même se voit réduit à rien à force d'y croire et si en même temps elle fait du mensonge de ce monde l'élément vide dans lequel vient enfin apparaître le sens de ce qui est le plus vrai. »

<sup>643</sup> Michel Foucault, leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970, « le langage comme fonction symbolique est devenu un lieu philosophique comme autrefois « la nature humaine » donnant naissance en littérature à des esthétiques qui sont des impasses : si tout texte est polysémique, si le sens est indécidable on aboutit à une crise de l'écriture (et de la littérature ?) non dénouée aujourd'hui. »

de ce programme, ce qui explique peut-être les déplorations répétées et les constats d' échec. Nous nous permettons ici de lister précisément ces obstacles :

- 1) Les réécritures qui constituent l'ordinaire du travail de l'écrivain sont difficiles à pratiquer en classe sinon impossibles car il n'est pas licite de s'acharner sur un texte qui est une production expressive personnelle : les enfants se prêtent peu à ce travail.
- 2) Selon Pêcheux, (*L n°37, 1975*) : *les formations imaginaires sur lesquelles reposent les processus discursifs rendent caduque la symétrie entre la codification et la décodification* c'est-à-dire que les relations réciproques entre écriture et lecture sont en grande partie un leurre et qu'un travail purement logique d'imitation ou de codification ne suffit pas à générer l'écriture.
- 3) Le dogme de l'expression-représentation est bien le cadre idéologique dont on ne peut apparemment pas sortir, cadre où le féminin reste codifié en objet privilégié du désir dans notre culture. (voir Ricardou et l'écriture effervescente)

Comment l'enseignant de français réussit-il néanmoins à opérer pour faire écrire ses élèves? Quels sont les acquis capitalisés par la pratique de l'écriture scolaire ?

Face à la complexité de l'exercice par l'imbrication de ses enjeux et l'extension de ses applications nous devons prendre en compte différents paramètres pour les faire jouer car l'enseignement ne peut se cantonner dans la simple transmission d'une représentation culturelle et symbolique du discours. Par l'écriture, qui est une pédagogie active et une éducation langagière, on entre modestement mais sûrement dans l'intervention sur les représentations et il faut pour cela bien répertorier les acquis :

- ⇒ La place centrale donnée à l'analyse (grammaticale, logique et esthétique) permet l'apprentissage d'une socialisation du discours personnel et donne sens à l'utilisation de modèles littéraires comme réservoir matériel d'autres discours auxquels il est nécessaire de se confronter pour régler son propre discours par rapport à la norme.
- ⇒ L'absence de tout modèle d'écriture scolaire, sinon en creux,<sup>644</sup> laisse une certaine latitude entre originalité et conformité : l'écriture personnelle doit se construire (sous la forme d'une spirale comme l'a bien décrit Claudine Garcia-Debanc, 1995<sup>645</sup>) le scripteur est forcément polyphonique et toujours en devenir.

---

<sup>644</sup> Cette absence qui est déploré par certains est au contraire nécessaire car elle est une liberté et une possibilité d'autonomie morale chère à S de Beauvoir cf *La Force des choses* T 1,1963, p.27 : « écrire était devenu pour moi un métier exigeant. Il me garantissait mon autonomie morale ; dans la solitude des risques courus, des décisions à prendre, je réalisais ma liberté. » idée reprise par Sartre dans « Merleau-Ponty vivant » : « Nous serions des chasseurs de sens... » cité p.28

<sup>645</sup> In *Pratiques* n°86, juin 1995, sous la direction d'Yves Reuter, « Le Lire dans l'écrire » Claudine Garcia Debanc

- ⇒ Sachant également qu'on ne peut compter sur aucun apprentissage simultané antérieur de l'écriture-lecture on doit donc rhétoriser<sup>646</sup> la lecture pour en poursuivre l'apprentissage et le consolider dans un rapport étroit avec l'écriture et la grammaire permettant l'accès à la multiplicité des différents syntagmes : condition nécessaire pour entrer dans le langage.
- ⇒ Il faut enfin synthétiser la double tradition scolaire, le français élémentaire de la rédaction doit déboucher sur le langage abstrait de la dissertation<sup>647</sup> et il faut postuler la langue en général comme espace accessible à tous par le jeu des différentes combinaisons possibles.

En essayant d'en baliser le chemin, l'apprentissage de l'écriture devient un moyen pédagogique privilégié qu'il faut plus largement et plus précocément utiliser si l'on veut démocratiser l'accès à la langue et donc à la pensée. La formation du langage par l'écriture aide à la constitution de la personne, on ne peut (et on ne doit) éluder cette interaction à la fois intellectuelle et sensible si l'on veut obtenir un résultat probant :<sup>648</sup>

Celui qui n'a l'occasion de faire ni hypothèses, ni tentatives motrices ou imaginaires, n'a sans doute pas grand-chose à dire qui naisse de lui. Et la phrase qui ne naît pas de lui – fût-elle d'une incontestable rigueur ou élégance- ne participe guère à construire son propre langage et sa propre logique donc sa propre pensée.

Reste que l'écriture « littéraire » difficile à définir, objet de discours critiques discordants, demeure trop souvent écrasée sous un pathos de l'indicible qui finalement ne sert qu'à reconduire une distinction quelque peu menacée par l'abondance des productions éditoriales tout en maintenant sous perfusion une conception blanchotienne de la littérature:

A quinze ans et quelques intelligents que (les élèves) puissent être, ils ne sauraient se représenter le monstre qu'on descend affronter dans les souterrains, les spectres féroces, les goules auxquelles on dispute des clartés qu'elles s'ingénient à nous refuser. Le métier d'enseignant a une teneur précise, des buts, un rythme, des contraintes tant externes qu'internes (...)Alors que l'invention de la littérature est essentiellement indéterminée, angoissante et singulière, aventurée.<sup>649</sup>

---

<sup>646</sup> Michel Charles *La rhétorique de la lecture*, 1977, Seuil : « Le texte ordonne sa lecture (...) La lecture fait partie du texte, elle y est inscrite » il s'agit de comprendre l'efficacité du discours littéraire et de définir des enjeux qui puissent intéresser quiconque. La complexité vaut peut-être comme valeur (...) complexité de la rencontre d'un regard et d'un texte (...) la littérature est le meilleur moyen d'enseigner la morale (au sens large) (...)La question de la légitimité des études littéraires est la première. Il faut essayer d'y répondre. »

<sup>647</sup> Jean-Marie Fournier *La Rédaction, pratiques, normes, représentations*, INRP, 2000, où en conclusion il est dit :

« Cet exercice fondamental (ou emblématique) puise sa source dans une culture disciplinaire en quelque sorte double. Il est l'héritier de la dimension pratique de la culture primaire et de la dimension littéraire de la culture du secondaire. » (et philosophique ? ajoutons-nous)

<sup>648</sup> Denise Durif (1986) *Quel langage en maternelle ?* A.Colin-Bourrelier, Paris

<sup>649</sup> Citation partielle de Pierre Bergounioux utilisée dans un n° spécial de *l'Ecole des Lettres* consacré à « l'Écriture littéraire », juin 2004, n°13, où l'écrivain-professeur explique être en proie à une certaine « schizophrénie » : *effet induit des contradictions qui traversent le monde*. Dans l'introduction de ce numéro Christian Poslaniec reprenant une citation bien connue de Sartre : (*Ecrire c'est faire appel aux lecteurs pour qu'il fasse passer à l'existence objective le dévoilement que j'ai entrepris par le moyen du langage*) engage la

Plus modestement l'enseignant ne peut qu'aider à penser par la réalisation de différentes opérations intellectuelles et langagières (expliquer, juger, choisir et s'exprimer) en s'appuyant sur la matérialité des textes et donc sur la grammaire qui est une norme sociale et une norme culturelle. Mais comment susciter quand même ce besoin de l'écriture qui, couplé avec la lecture, assure un vaste développement de la pensée ? Nous proposons maintenant de confronter deux orientations de l'enseignement du français :

b) Gustave Lanson contre Ferdinand Buisson.

En effet nous sommes intriguée par une déclaration de Michel Charles<sup>650</sup> concernant Gustave Lanson et la réforme effectuée dans la charnière XIXe / XXe Siècle. Nous allons reprendre son analyse parce qu'elle concerne précisément la période dont nous nous sommes occupée et particulièrement les EPS, premier laboratoire pour l'enseignement moderne du français. Il discerne un contexte historique où la littérature est appelée à remplacer l'écriture rhétorique pratiquée auparavant. Lanson, écrit-il, c'est un retour au texte et ce n'est pas l'écriture :

Lanson a mis en place un dispositif puissant et terriblement efficace pour empêcher que le texte produise du texte.

Il a ouvert une nouvelle culture du commentaire parfaitement « aseptisée » où toutes les précautions ont été prises pour éviter l'enchaînement des discours secondaires, la confusion des ordres.

En vrai professionnel Lanson a établi une scolastique saine et sûre.

L'importance de Lanson est limitée si on voit en lui un grand professeur qui a gagné, au début du XXe siècle un combat idéologique et méthodologique dont le lieu fut l'école. L'importance de Lanson est capitale si on voit en lui un législateur qui a organisé d'un même geste une école moderne et une littérature nationale. L'école met en scène et dramatise la crise par une promotion de l'Ecole dans le champ littéraire. Les œuvres littéraires du XIXe siècle débouchant finalement sur une pratique littéraire largement réflexive avec la valorisation de la lecture comme acte intellectuel fondamental (Proust)<sup>651</sup>, il y a eu alors

---

réflexion sur les ateliers d'écriture où, dit-il, *l'un des principes (...) consiste donc à prendre en compte son futur lecteur*. Rejetant le concept Jakobsonien de littérarité, impossible à définir puisqu'il repose finalement sur une légitimation sociale, il se rabat sur la notion sartrienne du dévoilement qui enferme la littérature dans une conception limitée de la langue. Les recherches en psychologie cognitive ont promu la notion de « discours » constituée par des savoirs didactiques construits progressivement par les élèves à partir de la linguistique du texte, entre *l'écriture effervescente* de Jean Ricardou et celles issues de la narratologie. Or ce souci de pallier méthodiquement les manques risque d'enfermer l'élève dans une position de technicien cherchant à résoudre des problèmes sans jamais occuper une posture d'auteur s'impliquant dans l'écriture... (Telles sont quelques unes des questions discutées dans ce n°)

<sup>650</sup> *L'Arbre et la source*, 1985, Seuil

<sup>651</sup> Alberto Asor Rosa (in *La Repubblica* del Lunedì 14 Luglio 2014) commente la parution d'un essai récent sur le phénomène de la lecture intitulé : « *Storie di uomini e libri* » de Gian Carlo Ferretti et Giulia Iannuzzi, (Minimum Fax, 2014) Ce livre retrace l'histoire littéraire de l'Italie du XXe siècle en passant par les grilles synthétiques mais généralement exhaustives qui ont été établies par les principales collections éditoriales de l'époque. Ces collections représentent les voies fondamentales des expériences de lecture et de littérature sur lesquelles chacun de nous a pu former son goût personnel, faire ses choix et affûter son mode de lecture. Le critique écrit :

promotion de la poésie avec une insistance sur l'indicible et une gravité par rapport au langage (Mallarmé). Brunot et surtout Lanson ont fondé, écrit M.Charles, ce curieux exercice qu'est l'explication française en partant du postulat que le texte a un sens qu'il s'agit d'expliquer c'est-à-dire de déployer ou déplier. La préférence est donnée au savoir sur le sentir dans une conception positiviste contre la précarité du texte moderne. On recherchera le sens préexistant à la lecture (le sens de l'auteur) donc ce n'est pas une rhétorique et l'exercice relève de la non-écriture. Le commentateur n'écrit que s'il a sa part de vérité : c'est une lecture critique où le texte vernaculaire acquiert autorité et difficulté. Le langage est mis à distance et constitué comme objet de connaissance, on recherche un langage scientifique neutralisé et transparent pour traduire un état passé de la langue. Et il ajoute pour bien fermer l'horizon : à la difficulté historique lansonienne correspond la descriptibilité structurale actuelle où l'on a un étagement des significations (un sens littéral et un sens littéraire) Ce travail implique une soumission au texte et un « corps-à-corps » avec lui (spéléologie, archéologie) et il interdit aussi bien la constitution d'une caste de lecteurs que le recours à la créativité de l'écriture. Par le commentaire c'est le maître qui importe, non le texte. Le texte de la scolastique laïque n'est pas sacré mais il est exemplaire.

Donc si nous résumons, nous avons trois critères qui obstruent l'accès à l'écriture :

- ⇒ Une restriction de la littérature aux grands textes exemplaires
- ⇒ Une langue mise à distance et objet d'un discours critique
- ⇒ Un discours magistral chargé de délivrer le sens du texte

Cependant comme nous l'avons dit quand nous avons présenté Le Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Enseignement Primaire, la richesse de l'œuvre est dans la confrontation d'avis divergents sans *donner le sentiment d'une soumission à une seule ligne idéologique ou épistémologique*.<sup>652</sup> Nous voudrions insister sur trois critères présents dans le dictionnaire qui nous semblent faciliter l'appropriation de la langue et amener à l'écriture:

- ⇒ Pour Gustave Vapereau (1887) la littérature ne se limiterait pas aux productions écrites et ne serait pas restreinte à une norme linguistique ni à une période historique, ni réservée à une élite :

(La critique) nous enseigne à chercher la littérature d'un peuple dans toutes les manifestations, écrites ou parlées, de son génie et à toutes les périodes de l'histoire nationale et à travers toutes les révolutions de la langue.<sup>653</sup>

---

« *Gli uomini chiamati in causa da questo felice titolo sono, immagino, sia quelli che fanno i libri, sia quelli che li usano : o no ?* » La question reste ouverte...

<sup>652</sup> Pierre Boutan : le « français » des débats à la vulgate ( in L'Ecole de la république et la question des savoirs, CNRS, 2003) où il remarque une volonté de vouloir rompre avec la tradition mais aussi des hésitations et des résistances, les ambiguïtés de la langue maternelle face à la raison et les déviations possibles de la méthode intuitive dite naturelle. Il conclut que l'article « Composition et style » de Perera essaie de construire une didactique de l'écriture, ce que l'école helvétique (Frei, Bally et Séchehaye reprendra ensuite)

<sup>653</sup> Cité par Martine Jey « La littérature comme objet ambigu, faire « peuple » ou « raffiné » » in CNRS, 2003

Cette définition extensive de la littérature, assez proche du concept saussurien de la langue, est reprise dans le NDP et confortée par Buisson avec l'idée *de culture moyenne, d'analyse littéraire (...) simple et populaire*<sup>654</sup>. Emile Lecat<sup>655</sup> la reprend aussi en disant que l'enseignement littéraire à l'école doit être *simple, familier, vivant, spirituel s'il se peut, et qu'à l'occasion il se laisse aller à l'émotion*.

⇒ Professeur à Saint Cloud et à Fontenay<sup>656</sup>, Gabriel Compayré enseigne à ses élèves-instituteurs la nécessité d'installer la langue maternelle pour permettre ainsi à l'enfant de se l'approprier :

L'enfant arrive à l'école n'ayant presque aucun usage de la langue maternelle. Qu'on supplée à ce qui lui manque par des lectures graduées dans des auteurs faciles. Qu'à défaut de conversations qu'il n'a pas entendues, le livre l'enveloppe pour ainsi dire de ses mots précis, de ses constructions correctes, d'une atmosphère de français pur et net.

Puis il préconise de développer le langage de l'enfant en recourant à la pratique de l'analyse par des exercices d'écriture

Prenons d'abord l'étude de la langue maternelle. Il s'agit que l'enfant en vienne le plus tôt possible à la parler et à l'écrire correctement (...) l'enfant qui est déjà capable de trouver par lui-même quelques phrases et de les rédiger par écrit, pour peu qu'on surveille son travail et qu'on corrige ses fautes, apprendra vite à surmonter les difficultés de la langue. Ces exercices seront autant de petites expérimentations qu'il fera à ses risques et périls, où il échouera souvent, mais d'où il retirera, si l'on a soin de l'avertir de ses erreurs, une connaissance personnelle de la langue. (NDP, 1911, article Expérience )

On est donc dans l'apprentissage du langage par son maniement et son expérimentation, loin de le prendre pour l'objet d'une étude distanciée.

⇒ L'article « composition et style » de H.L de Perera précise bien le rôle que l'enseignant se doit d'assumer par des exercices d'écriture:

Il ne saurait être question évidemment de préparer pour notre littérature de nouveau Chateaubriand ou de futurs Victor Hugo.(...) (la composition française) intervient dans l'enseignement non comme un but mais comme un moyen. Elle est en quelque sorte l'instrument qui exerce, qui essaie, qui forme et la pierre de touche qui éprouve et contrôle.(...) C'est au fur et à mesure de l'enseignement, c'est à dater du premier jour que les trois exercices (leçon de choses, lecture expliquée et composition française) doivent être unis : ensemble ils doivent partir, ensemble ils doivent avancer, ensemble ils doivent atteindre le but (...) Le devoir du maître ce n'est pas (...)d'attendre que le mystère s'accomplisse (...) c'est de préparer logiquement le sujet et solliciter méthodiquement les intelligences. Après avoir sollicité l'attention et la réflexion de ses élèves au moyen de la leçon de choses et de la lecture

---

<sup>654</sup> NDP, article « analyse littéraire »

<sup>655</sup> Article « Littérature » dans le NDP

<sup>656</sup> « Cours de pédagogie théorique et pratique », 1897, Delaplane

« Nous n'avons pas la prétention d'offrir au public un traité complet d'éducation : notre but est plus simple et plus modeste. Nous avons voulu seulement, en recueillant nos leçons professées aux ENS de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud, rédiger un manuel élémentaire de pédagogie. »

expliquée, il pourra et il devra légitimement leur demander de faire preuve d'attention et de réflexion dans la composition française.<sup>657</sup>

On voit là se dessiner point par point des directions et des objectifs autres que ceux évoqués précédemment par le critique et si l'on ne peut plus discerner de « rhétorique » de l'écriture à proprement parler, on reconnaît néanmoins des exercices gradués d'entraînement à l'écriture qui y mènent, nous semble-t-il. Ce qui permet de dessiner une évolution originale de l'enseignement du français. Il convient alors d'essayer de faire la part des choses en examinant des devoirs pour voir, qui de Lanson ou de Buisson, a eu l'influence prédominante dans la réalisation de l'enseignement du français en EPS. Auparavant nous devons préciser que la place du positivisme dans le NDP est limitée à la reconnaissance de la valeur culturelle de la science, que cette valeur s'exprime dans le souci de transversalité et d'accès à l'abstraction graduée. Mais la morale laïque est spiritualiste (Renouvier, Durkheim, Buisson, Jaurès) et non positiviste, cette morale implique des conceptions philosophiques de l'apprentissage qui engagent des positions esthétiques et éthiques qu'on ne peut éluder pour comprendre vraiment l'histoire de l'enseignement du français.

#### c) les devoirs de français du Brevet Supérieur : description du corpus

Ce ne sont ni des rédactions (pas de développement narratif d'une fiction) ni des dissertations (pas d'argumentation ordonnée en plan rigoureux) mais un discours sensible sur un texte littéraire auquel il faut réagir. Sont-ce des explications de textes ? Pas vraiment puisque ni linéaires ni composées, elles alignent des remarques en toute liberté comme si l'écriture se déployait suivant *le principe d'exprimabilité* mis à jour par Searle :

Chaque énoncé a une valeur d'acte de langage. La compréhension se manifeste par la possibilité d'une paraphrase.

Les deux séries de copies trouvées aux archives sont consacrées à Victor Hugo :

La série 1900 (date supposée) traite du poème « Unité<sup>658</sup> », et conserve ainsi une proximité avec l'exercice de *rhétorique de traduction* dont nous avons signalé la fréquence dans le primaire mais il s'agit plutôt d'un commentaire redonnant les impressions de lecture et les

---

<sup>657</sup> Programmes EPS (de garçons et de filles) : « composition française » (une heure par semaine dans les trois années) – Exercices variés de composition française : lettres, récits et narration, descriptions, rédactions et comptes-rendus, développement ou discussion d'une pensée, d'une maxime etc

<sup>658</sup> Thème cher aux républicains de la III<sup>e</sup> République, avons-nous déjà dit, largement repris jusque dans la langue pédagogique ainsi le Recteur Théry dans ses *Lettres sur la profession d'instituteur* (dont le succès fut immense comme l'atteste les cinq éditions de 1854 à 1876) après s'être posé la question de savoir s'il convenait d'avoir un enseignement de « style » répond positivement mais non sans avoir soigneusement argumenté : « Les enfants qui m'étaient confiés devaient rester un jour dans les classes modestes et laborieuses de la société ; mais **le cercle, tout restreint qu'il est, a bien des rayons** ; parmi ces enfants devenus hommes, il y aura des chefs ouvriers, des serviteurs de confiance, de petits commerçants. Tous ceux que j'envoyais dans l'avenir chargés d'une responsabilité un peu étendue, auraient besoin de savoir exprimer leurs idées avec aisance, tourner une lettre d'affaires, éclairer, persuader quelqu'un dans leur correspondance. Cela suffisait pour m'encourager à leur donner quelques notions de style, restreintes quand aux principes, mais rendues sensibles par de fréquentes applications. » (cité par Pierre Boutan dans sa thèse p.276.) où l'on voit se réaliser l'axiome greimassien des « relais de mémoire textuelle » et de vulgate des discours largement répandue dans un contexte précis.



réflexions suscitées par le texte. La série 1932 part d'une citation d'un poème<sup>659</sup> sans qu'une méthode rigoureuse d'écriture ne puisse être dégagée, on reste dans un commentaire libre où se font jour timidement quelques arguments. On distingue donc une évolution à partir de la poésie : de « moteur d'expression sensible à moteur d'argumentation possible » qui semble témoigner d'un rapprochement du Primaire vers le secondaire. Il s'agit bien au départ, suivant ainsi l'objectif de Pécaut-Buisson, de proposer la poésie comme un langage idéalisé. Outre une syntaxe et une orthographe impeccables ainsi qu'une écriture très lisible encore proche de la calligraphie, différentes remarques peuvent être faites à partir de ces copies :

- 1) Est sanctionnée implacablement dans ces devoirs toute expression un peu personnelle ou originale<sup>660</sup> montrant l'émergence d'un sujet se posant en s'énonçant. Les exercices scolaires constituent bien des « formations discursives » au sens de Pêcheux : elles délimitent *tout ce qui doit et ce qui peut être dit à un moment donné et dans une conjoncture donnée* et ce principe ne doit pas être transgressé.
- 2) Le programme d'une rhétorisation de la lecture est déjà engagé par l'utilisation de ce qu'on appelle aujourd'hui « un métalangage »<sup>661</sup> présent dans tous les devoirs. Sans qu'il y ait de méthode rigoureuse d'analyse prescrite, on attend cependant des remarques stylistiques précises et des connaissances littéraires pour étayer ce discours et justifier le jugement porté sur le texte.
- 3) Les discours produits se répètent plus ou moins dans des formes peu différentes, souvenirs sans doute d'explications orales magistrales et d'entraînements répétés. Ce que l'on remarque surtout c'est une écriture très tenue : il y a bien construction d'un rapport à la norme et donc paradoxalement construction d'un sujet d'énonciation dans cette confrontation nécessaire pour acquérir un rapport scriptural au langage.

---

<sup>659</sup> D'après ce que vous savez de l'œuvre et de la vie de Victor Hugo, commentez ces quatre vers de « Feuilles d'automne » : *O vous, dont l'âme est épuisée, / O mes amis ! l'enfance aux riantes couleurs / Donne la poésie à nos vers, comme aux fleurs / l'aurore donne la rosée.*

<sup>660</sup> Nous donnerons l'exemple d'un devoir noté 7/20 (-Madame W. née Boschetti Angèle) à notre avis sanctionnée pour avoir écrit en conclusion :

« l'institutrice dans sa mission éducative, la mère de famille faisant de ses enfants d'honnêtes hommes, nous tous enfin « nous avons des rayons » ; qu'importe si parfois nous sommes méconnus, nous rayonnons, nous distribuons notre cœur, notre savoir, notre dévouement, notre joie, notre bonheur, notre santé même : la pensée constante des autres en nous préservant du desséchant égoïsme étendra notre action sur tous nos proches et fera de nous de petits astres bien ignorés parfois mais toujours vivifiants. »

Les notes de la série 1900 sont assez serrées puisqu'elles vont de 11 à 05, celles de 1932 sont plus étendues : elles vont de 16 à 02. La même personne obtiendra en morale « pédagogique » la note de 12/20 montrant assez de maturité pour développer la citation proposée : (« Je te traiterais comme tu le mérites si je ne me sentais pas en colère » disait Socrate à un esclave dont il avait à se plaindre. A quels scrupules obéissait le philosophe et quelle leçon de pédagogie pouvez-vous tirer de sa réflexion ?)

<sup>661</sup> Nous citons quelques notions présentes dans les copies 1900\* : *alexandrins, analogies, antithèse, cadence, césure, comparaison, concordance des termes, contraste, dévouement, description, enjambement, épithète, emphase, esquisse, hémistiche, images, imparfait, inversion, métaphore, métonymie, opposition, partie, période, personnage, philosophie, portraits, précision du mot, principe unificateur, procédés de style, rejet, rimes, sujet, style, symétrie, tableau, terme, transition, union, valeur, vers...*

A cela s'ajoute un vocabulaire plus littéraire : *romantique, épique, lyrique, chef d'école, fonction de mage, défenseur des faibles*, des titres de poèmes et quelques citations.

- 4) Cependant la diversité<sup>662</sup> des lectures possibles est sollicitée et acceptée à partir du moment où la forme et le sens concordent dans la signification qui en est donnée, tout en ayant un fonds commun, chaque copie se différencie par l'accent mis sur un point de vue particulier.<sup>663</sup> La réponse de Barthes dans *Critique et vérité* semble ici anticipée : *l'œuvre détient plusieurs sens, par structure, non par infirmité de ceux qui la lisent.*

Concernant les copies du Brevet Supérieur, on constate qu'il s'agit d'énoncés à « effacement énonciatif » (Robert Vion, 2014) même si c'est un simulacre permettant au sujet d'objectiver son propos. L'impersonnel est de rigueur et l'écriture doit devenir extériorité et donc *obsession de la loi qui l'assiège et dont elle s'écarte* (grammaire-orthographe mais aussi herméneutique et culture du commentaire) Le but est de servir le texte en développant sa lisibilité et en posant sa complexité comme valeur. C'est donc bien une culture qui se veut uniquement tournée vers la lecture et la question : *Que veulent dire les textes ?* » (M.Charles, 1985) Ceci dit, l'exercice scolaire concerne forcément aussi la rhétorique car le scripteur n'ayant pas de documents à disposition et ne pouvant conforter ni illustrer le corps doctrinal attendu est bien obligé de tirer de sa mémoire et de son ressenti un discours sur le texte, discours qui se doit d'être à la fois conforme, composé et original : d'où la nouvelle question qui s'impose à l'élève : *Que peuvent dire les textes ?* L'exercice devient alors un moyen pour faire penser puis pour faire écrire simultanément et rigoureusement d'où sa valeur d'ascèse morale souvent soulignée mais qui ne va pas sans un souci technique de qualité et de justesse de la langue ni sans recherche d'un style selon la formule bachelardienne :

Le style ne nous sert pas seulement à exprimer nos pensées, mais aussi à les chercher et à chercher même nos sentiments.<sup>664</sup>

Consciente de la brièveté de notre corpus mais aussi de sa représentativité, nous essaierons d'en tirer des conclusions qui nous semblent pertinentes. Le récit narratif permettant la construction de la personne reste cantonné aux petites classes (et jusqu'à la fin du collège aujourd'hui par le biais de pastiches, de suite de texte et autres exercices strictement définis) l'école ne peut se permettre de mener très loin ce genre d'expérience psychanalytique sur *le corps de l'écriture*<sup>665</sup> Il semble malgré tout que la mise en récit soit

---

<sup>662</sup> D'autres copies trouvées à Rouen (Centre de ressources et de recherche de Mont-Saint-Aignan) témoignent aussi d'une volonté de diversifier les exercices ainsi un document de l'EPS de Die (1933-1934) 1<sup>ère</sup> année a pour sujet « la transhumance » où il s'agit d'effectuer sur un univers familier une transposition dans une langue autre. Un autre document de l'EPS Edgar Quinet 1919-1920 montre une politisation de la littérature pour une utilisation différente.

<sup>663</sup> ex : le défenseur des faibles, le principe fertilisateur, la pensée dans la lumière, le rapprochement du ciel et de la terre, le pauvre petit sujet, le contemplateur flatté, l'importance des sensations etc

<sup>664</sup> Cité dans : « Document école normale supérieure de Saint-Cloud, centre de formation des élèves inspecteurs, cours de pédagogie spéciale d'Henri Carnac, notes de cours prises par Franck Marchand (promotion 59-60) in *éla* 99 (1995)

<sup>665</sup> « Le corps de l'écriture est écorché à vif et prend sur lui la cruauté d'un drame primordial qui nous éparpille (...) La chair n'a pas de forme fixe, c'est l'expérience traumatique du non-sens (...) L'argument principal est, qu'à fleur d'écriture, à travers sa déstructuration puis sa reformulation dans un lien plus intime et plus corporel au phonème, l'individu renaît. Il se redistribue une place, se redonne un nom et par là suture sa tenue qui était par ailleurs défaillante dans la réalité. » Sophie Barrère, « Evanouissement du sujet dans le corps de l'écrit » intervention au Colloque du Mans, mars 2014, où il est fait mention à la fin de l'intervention des dangers de ces

une étape obligatoire ( et presque anthropologique) de l'apprentissage de l'écriture et que des correspondances formelles progressives puissent jouer par exemple entre un schéma narratif bien possédé et complexifié peu à peu avec la compétence de plan et de développement maîtrisé dans l'argumentation. Cependant, graduellement, par son positionnement énonciatif et les attitudes qu'il manifeste quant au contenu de son discours, le sujet se construit quand même dans son écriture et donc dans son langage. Comme Bally (1932/1965 : 36, cité par R.Vion) l'a pointé très tôt la modalité est appréhendée comme un constituant interne de l'énoncé :

« La phrase explicite comprend donc deux parties : l'une est le corrélatif du procès qui constitue la représentation (...); nous l'appellerons à l'exemple des logiciens, **le dictum**. L'autre contient la pièce maîtresse de la phrase, celle sans laquelle il n'y a pas de phrase, à savoir l'expression de la modalité, corrélatrice à l'opération du sujet parlant. La modalité a pour expression logique et analytique un verbe modal (...) et son sujet, le sujet modal ; tous deux constituent **le modus**, complémentaire du dictum. »

Cette manière de définir la modalité entraîne deux conséquences (Robert Vion, 2014)

- ⇒ Faire de la modalité une composante interne de l'énoncé implique qu'il ne saurait exister d'énoncés sans modalité(s). En tant que constituant interne la modalité est donc obligatoire.
- ⇒ Affirmer qu'elle constitue la pièce maîtresse de l'énoncé suggère qu'elle oriente le dictum qui, dès lors, est appréhendé comme *une représentation de son esprit* (Bally, 1942 :3)

Ce dictum, renvoyant au sujet, est alors de nature subjective. Son apparence de représentation logique repose sur le recours fréquent à l'effacement énonciatif qui, en l'objectivant, permet de le mettre à distance. Cependant le positionnement énonciatif du sujet est complexe car ce dernier doit gérer simultanément une relation, des formes discursives ainsi qu'une construction de sens. Il s'agit d'un jeu constant, affectant l'usage du langage, qui conduit le locuteur à une mobilité permanente par des modifications de son positionnement énonciatif prenant en compte à chaque fois la mesure de l'écart entre la réalité et les mots. Le positionnement énonciatif est donc situé au niveau le plus intime des productions mais il est aussi en relation avec des facteurs de positionnement plus larges comme la construction d'une relation sociale, d'un positionnement au sein des connaissances et de significations manifestant la dimension dialogique du langage. *Le roi sujet* (Marc Wilmet, 2014) est donc dans l'impossibilité de tout maîtriser mais les fonctions grammaticales qu'on peut ramener au nombre de trois (la déterminative, la complétive et la prédicative) offrent des jalons sûrs. Pour qu'un sujet soit effacé, la condition nécessaire est qu'on ait affaire à une authentique prédication : on en revient donc à Port Royal ! Dans un colloque récent en hommage à Françoise Collin<sup>666</sup> Elsa Dorlin faisait remarquer l'aporie que constituait la disparition du sujet au moment historique où les femmes en masse deviennent sujets. Le féminisme a

---

écritures où le risque est de disparaître et de désertir la vie au profit de l'écriture dans une sorte de crime éthique (Blanchot, Gary...) qui, pour les femmes, si on pense à Virginia Woolf, prend un sens politique et symbolique.

<sup>666</sup> « Penser avec Françoise Collin, philosophe et féministe », mai 2014, Paris-Diderot

essayé de redonner corps au sujet et par là-même de redonner au cogito toute son importance pour le conserver comme un précieux acquis. Mais finalement l'écriture n'est-elle pas simplement le moyen de « penser avec quelqu'un » et d'en profiter pour se bâtir sa propre écriture donc son propre langage ? Comme l'écrit Françoise Collin à la fin de son étude sur Blanchot :

« La littérature comme différence est langage du neutre ou langage neutre. La différence n'est pas la diversité inscrite dans le général mais la répétition et le déplacement du Même, c'est-à-dire ce qui s'écarte en se ressemblant, sans que la ressemblance implique la présence d'un original auquel sa copie se référerait. (...) Si l'écriture est la gardienne de la différence, **c'est la littérature à son tour qui est gardienne de l'écriture.** »<sup>667</sup>(nous soulignons)

Historiquement, symboliquement et politiquement imbriqués, les processus et les enjeux sont très complexes : l'écriture ne permettra pas à elle seule de résoudre cet imbroglio. Peut-être faut-il être prudent : les tendances actuelles de l'enseignement du français n'ont-elles pas trop parié sur les « pouvoirs » quasi miraculeux de l'écriture ? Néanmoins certains choix nous semblent irréversibles tels la réaffirmation de l'importance de la forme et donc de la norme à enseigner pour pouvoir espérer atteindre des résultats efficaces (ce qui ne veut pas dire le retour aux exercices épuisés) ; la réciprocité des opérations de lecture et d'écriture est également un choix qui s'impose même s'il existe une asymétrie des deux opérations (le besoin de lecture étant prévalent) il faut mettre en route l'activité d'écriture le plus tôt possible pour au moins « figurer » la langue française, permettre de l'asseoir et de la conserver même dans des formes restreintes : elle reste une possession et un capital que l'on peut toujours reprendre et faire fructifier alors que son absence de connaissance laisse en proie de toutes les errances. Si la culture actuelle est défaillante pour diverses raisons qu'il ne nous appartient pas ici de discuter et si l'évolution littéraire n'offre pas de prise à une « langue commune », les enseignants doivent s'auto-organiser pour définir ensemble un minimum consensuel à la fois patrimonial et actuel (les bons manuels du Collège, tels les Hatier de Catherine Potelet, le font déjà) Enfin le respect dû à toute personne dans son intégralité amène comme le disait Durkheim à poser l'autonomie de la volonté face à la conscience individuelle et collective. La langue est un moyen d'accéder à cette conscience par un « cogito tacite » ou « existentiel »<sup>668</sup> ; l'écriture est un exercice qui permet de passer d'une position décalée de représentation de la langue où représenter veut dire « valoir pour », « figurer » à une opération « d'autosémiotisation » de la langue par elle-même :

L'écriture a toujours et partout été l'instrument qui a permis à la langue de se sémiotiser elle-même. (Benveniste, 1968-1969, 2012, 114)

---

<sup>667</sup> Françoise Collin, *Maurice Blanchot et la question de l'écriture*, Tel Gallimard, 1971, 1986, p.220, 221

<sup>668</sup> Maurice Blanchot dans son article sur Sartre fait une remarque sur les deux romans de S de Beauvoir : « L'Invitée », 1943 et « Le Sang des autres », 1944 :

« Si nous prenons les deux romans de Simone de Beauvoir, nous voyons entre eux une différence beaucoup plus nette qu'entre « La Nausée » et « Les Chemins de la liberté » (...) Dans (son) dernier livre nous assistons à un véritable retournement, à une conversion. Et cette conversion nous engage à croire qu'elle sera définitive, elle a **une valeur** (...) Le Blomart du « Sang des autres » (...) est autrui pour chacun, sa faute est d'être un autre. Tel est **son projet**, son choix : il est voué à se sentir responsable (...) Ni dans « L'Age de raison » ni dans « Le Sursis », on ne distingue l'annonce d'une pareille netteté dans le dénouement. Cela tient peut-être à ce troisième livre que nous ignorons... » (souligné dans le texte) p.197, 198 in *La Part du feu*, 1949, nrf Gallimard

Idéalement on peut postuler cet objectif, même dans l'enseignement, sachant cependant qu'il n'y aura jamais de correspondance terme à terme entre l'espace sémantique et l'espace psychologique, qu'il restera toujours un surplus de la représentation par rapport au caractère déficient de l'expression parce que ce sont les stratégies interprétatives qui donnent une unité sémantique complète.

On ne peut jamais déduire de la linguistique qu'on a affaire à une lacune ou à une complétude, produire un sens c'est reconstruire une mosaïque et un ordre entre des liaisons.<sup>669</sup>  
( Lia Formigari, 2014)

Les catégories grammaticales étant fondées sur une relation logique/psychologique (et sociologique selon Durkheim), la forme grammaticale n'est donc pas une indication infaillible de la nature de la proposition. Mais cette constatation en apparence désolante peut au contraire avoir un effet libérateur face à la crise des études de jugement puisque de toute façon le même modèle sémiotique fonctionne pour les empiristes et pour les rationalistes, il faut postuler une continuité de la logique des idées.

---

<sup>669</sup> Communication *HTL* du Vendredi 16 mai 2014 : « Les impersonnels dans la proposition »



## CONCLUSION

Rappelons que ce travail est une thèse de « français, discipline d'enseignement » aussi bien par son contenu qui est d'essayer de décrire le processus de formation de cette « matière scolaire primaire » commodément nommée « le français » que par son contenant qui est le résultat de recherches transdisciplinaires effectuées par un professeur de français ; ce n'est donc pas une thèse de linguistique, ni de littérature, ni d'histoire de l'enseignement, ni de didactique même si on a eu recours à des savoirs concernant ces différentes disciplines, on ne peut revendiquer aucune spécialité. Nous avons présenté nos résultats en sept chapitres ordonnés suivant le déroulé de notre réflexion et la temporalité de nos recherches : de Benveniste à Durkheim, avons-nous déjà dit, mais l'ordre logique et épistémologique aurait été exactement l'inverse : de Durkheim à Benveniste. En fait le trajet effectué ne nous est pas encore clairement apparu dans toute sa signification. La conclusion impose donc de clarifier ce trajet et de le rendre signifiant dans tous ses développements en cohérence avec notre projet de description du français, discipline d'enseignement prise entre les deux impératifs en apparence contradictoires de démocratisation et de modernisation.

Notre recherche s'est donc engagée à partir de Benveniste, peu cité dans la brochure d'accompagnement au Programme de 3<sup>e</sup> (1999) mais très présent en filigrane et dont l'apport essentiel sur les deux systèmes de temps existant en français amenait forcément à retravailler l'écriture dans sa matérialité formelle et donc à promouvoir la grammaire à un moment où elle se trouvait marginalisée sinon proscrite dans les programmes scolaires (du collège). Particulièrement sensible à *l'aspect prospectif et incitatif* que *la manuélisation des théories de l'énonciation* suscitait, notre intérêt s'était porté sur *la problématisation de la socialisation des savoirs sur la langue* qu'elle supposait. Le premier chapitre est un retour à Benveniste et au problème que pose le sujet d'énonciation face à la langue : l'énonciation comme nous avons essayé de le montrer est avant tout la prise en compte et l'importance accordées à *l'auditeur, (l'entendeur, l'écouteur, le locataire, le donataire ...)* quel que soit le terme qu'on lui attribue c'est bien le TU ou le VOUS qui est dépositaire de la langue commune, qui permet à la culture d'exister et à la communication d'avoir lieu. Ce chapitre est à la fois historique, linguistique et didactique puisque nous reprenons successivement la crise de l'enseignement du français dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les solutions scientifiques imposées par la linguistique et l'importance acquise de l'écriture comme exercice œcuménique de l'enseignement actuel.

L'orthographe grammaticale redevenait la condition nécessaire de toute écriture tandis que palissait l'horizon de la création spontanée. Le chapitre 2 que nous avons intitulé

« L'orthographe par la grammaire et pour l'écriture » est donc le plus ancien (Septembre 2009) et il constitue en fait la première étape de notre recherche. Il tente de répondre à une interrogation formaliste récurrente dans l'exercice de la profession d'enseignant de français tout en essayant de clarifier et de consolider nos connaissances fragmentaires et datées. Pour cela la revue *Pratiques*<sup>670</sup> s'est offerte comme une archive pour reconstituer le trajet théorique et didactique effectué à partir des années soixante-dix, années de rupture qui ont vu *l'essor d'une industrie pour la rééducation des enseignants de langue, un peu comme la révolution culturelle chinoise* (J E. Joseph 2014, p.31). Une certaine colère nous a saisi de constater qu'il a fallu attendre juin 2008 pour qu'enfin soit clairement déclaré :

« Un des obstacles majeurs à l'efficacité de l'une ou l'autre didactique tient à nos yeux à un phénomène plutôt simple : l'insuffisante capacité de différenciation et d'étiquetage des diverses sortes d'unités de la langue, qui est attestable tant chez les étudiants universitaires et les futurs enseignants que chez les élèves. Et de tous les « retours aux fondamentaux » que certains voudraient aujourd'hui imposer, celui-là seul nous paraît utile et légitime ; cette maîtrise est une condition sine qua non de l'efficacité de l'une ou l'autre didactique, en ce qu'elle porte sur des entités qui sont, à la fois, des « catégories grammaticales » et des « parties du discours » (Bronckart, 2008)

Les « catégories grammaticales » étant aussi des « parties du discours », elles sont forcément nécessaires à toute tentative véritable de maîtrise du langage et donc du sens. La conclusion à laquelle nous avons abouti à la fin de ce chapitre a relancé notre recherche en direction de la littérature car si Benveniste a été d'un grand recours pour faire revivre un enseignement de l'écriture, dans une sorte de « néo-rhétorique » comme il a été dit, il est aussi celui qui pose un problème quasi insoluble puisque, plaçant la grammaire hors du sémiotique et hors du sémantique, il ôte à la littérature toute sa légitimité culturelle de réservoir de langages possibles et surtout il la prive de toute possibilité d'évolution future quant à son pouvoir de constitution d'une langue commune et d'une conscience collective.

Le chapitre 3 est donc le deuxième dans le temps de la recherche (novembre 2009) et il reprend, pour l'expliquer et si possible la prolonger, la réflexion sartrienne sur la crise de la littérature. La concomitance du développement de la langue française et de la littérature historiquement fondée s'est renforcée au 17<sup>e</sup> siècle en s'institutionnalisant au nom du « bon usage »<sup>671</sup>. Le 19<sup>e</sup> siècle a généralisé cette institutionnalisation de la langue grâce à la création de l'école primaire élémentaire qui a concordé avec l'installation de la République. L'impact de la scolarisation universelle sur les représentations de la langue a profondément modifié le rapport des locuteurs à leur langue première dite maternelle. *La constitution progressive des*

---

<sup>670</sup> Signalons un travail de classement très utile pour un repérage des différents thèmes abordés par rapport à la discipline « français », Benoit JP (2008) : « *Pratiques* de 1974 à 2007 : présentation du classement des articles et premiers constats sur les évolutions de la revue » in *Pratiques* n°137-138, en ligne sur [www.pratiques-cresef.fr](http://www.pratiques-cresef.fr)

<sup>671</sup> Voir tout le travail des « remarqueurs » étudié par Wendy Ayres-Bennet à partir de Vaugelas et qui tout en étant *une idéologie sociolinguistique* a contribué à fixer le français et permis l'instauration d'un français classique, pilier du développement ultérieur de la langue française. La massification de l'enseignement et le développement des médias seraient des faits nouveaux qui ne permettraient plus de laisser évoluer la langue mais rendrait indispensable une définition unique du bon usage. Une tendance prescriptrice et codificatrice s'est toujours opposée à une tendance sociolinguistique qui accepte plusieurs formes.



*sciences du langage au cours du XIXe siècle alla de pair avec une opacification de ce même langage : événement épistémologique, mais aussi psychologique et social qui ne fut pas sans conséquence sur les conceptions critiques et littéraires.*(W.Marx, TM 2014, p.37) Après deux guerres mondiales on a assisté à la convergence d'un double mouvement : une méfiance envers le langage comme moyen de communication et le développement du concept de forme en histoire de l'art. La littérature n'était plus communication mais exploration des formes pour elles-mêmes dans un mouvement intransitif de fermeture. Le texte sartrien reste cependant très actuel car il pose les questions essentielles et il se situe juste avant que la problématique de l'écriture (ou du texte et du langage) ne vienne déplacer et remplacer celle de la littérature. Nous avons montré, croyons-nous, que le problème de la littérature est avant tout un problème de lecteurs : comment agréger et constituer un public suffisant pour pouvoir construire ce nouvel humanisme qui se situerait à égale distance de l'héroïsme et de l'abjection ? Telle était la démarche initiée par René Char après-guerre. A la question plus actuelle: *Que devient la littérature ?* (Maniglier TM 2014, p. 80) s'ajoute toujours, à notre avis, celle sartrienne du *Pour qui écrit-on ?* car si le public est divisé et dispersé, si les écrits se multiplient et se perdent, si l'école n'a plus de canons à proposer, à quoi bon continuer à écrire ? (l'enregistrement de la parole pourrait suffire, comme l'avait prédit André Martinet) Mais si le langage est *éducateur du genre humain* selon le mot de Michel Bréal, continuer à écrire c'est à la fois continuer à s'éduquer soi-même et faire preuve de générosité puisque qu'on écrit aussi toujours pour quelqu'un : c'est en effet une composante intrinsèque de l'écriture que d'être une relation (éducative) . La lecture est également un acte de générosité parce qu'on prête sa voix à ceux qu'on lit, fussent-ils morts ou lointains et qu'on entreprend ainsi une forme de traduction-reformulation du « champ sémiolinguistique » : ce qui demande la possession de structures de langage solides et bien implantées pour être capable de faire correspondre le sens et de le « transférer ». *L'analogie se révèle être le processus central de la cognition humaine*<sup>672</sup> puisque produire un sens c'est reconstruire une mosaïque et un ordre entre les liaisons. Si l'on avait jadis constaté que *l'écriture est inséparable de la lecture* (J.Guillaume, 1911) pouvait-on penser aujourd'hui que la lecture redevenue inséparable de l'écriture se généraliserait et s'étendrait à nouveau grâce à un enseignement du français à la fois modernisé et démocratisé ?

Le troisième temps de la réflexion a été celui concernant les rapports entre « la relation éducative et la conscience morale » : la lecture de *L'Evolution pédagogique en France* (1938) a relancé notre recherche du côté de l'éthique et de la morale nécessaire quand on enseigne ou éduque. Durkheim est devenu notre interlocuteur privilégié. Il nous a incité à examiner à partir d'une thèse ancienne mais conséquente (Tran Thong, 1974 ) les connaissances que les théoriciens de la psychologie de l'enfant (Piaget, Wallon) avaient apporté à la pédagogie et ce à partir d'un point de vue historique puisque *la psychopédagogie* s'est « dissoute » dans une discipline nouvelle : *la didactique* (Terral,1994) mais aussi d'un point de vue actuel puisque les questions sur la morale demeurent : l'idée de « conscience

---

<sup>672</sup> Philippe Monneret s'est prononcé, dans la séance scientifique HTL du samedi 24 mai 2014, pour une relève orthodoxe du guillaumisme et une forclusion du chomskysme au nom de l'analogie comme processus central de la cognition humaine. Les cinq fonctions de l'analogie seraient : la fonction catégorielle, la fonction régulatrice, la fonction icônique, la fonction figurative et la fonction projective qui constitueraient une « linguistique analogique » c'est-à-dire une linguistique informée par la psychologie cognitive

morale » appelle celle de « responsabilité » et c'est tout un ensemble de normes et de structures quasi anthropologiques qui se trouvent alors mises en question si l'on réfute l'idée de responsabilité individuelle et de normes communes pour la remplacer par la co-construction de règles dans des interactions sociales diverses où seule la langue servirait de régulateur grâce au pouvoir de sa logique argumentative issue de la philosophie. Il nous semble que certaines pensées ont été simplifiées et instrumentalisées sans bien mesurer les conséquences de ces tentatives qui se sont révélées avec le recul plus destructrices que constructrices.<sup>673</sup>

A partir de là nous avons eu envie de mieux connaître la pensée durkheimienne : tout notre cinquième chapitre lui est consacré : il s'est agi de comprendre et de retracer le parcours ayant fait de l'enseignement primaire élémentaire un idéal démocratique moderne. L'idée controversée de « conscience collective » nous a permis de faire le lien avec le concept linguistique de la « langue saussurienne » en rapprochant les deux penseurs dans leur conception à la fois psychique et sociale de la langue. La conscience manifestée par le sociologue de l'importance de la langue nous a semblé un fait significatif que l'on pouvait peut-être expliquer par la proximité de travail avec Antoine Meillet mais qu'aucun écrit ne venait confirmer. L'idée de sémiotisation des valeurs et des concepts intellectuels dans la langue était donc « pressentie » par Durkheim. Dans son œuvre principielle (qui est aussi sa thèse) : *De la division du travail social* (1893) il tente de mettre en évidence une grande loi évolutive : celle de la *solidarité organique* qui s'expliquerait par l'interdépendance grandissante des individus dans les sociétés modernes où l'activité se divise en spécialités nombreuses et par la complémentarité généralisée qui en découle automatiquement créant ainsi une « densité » relationnelle nouvelle entre les humains. Mais cette « loi » dite nouvelle tire son origine d'un principe très ancien auquel le sociologue attribue une importance exemplaire et paradigmatique<sup>674</sup> quasi incalculable (*sui generis*) : celui de la division du travail sexuel. Or Durkheim n'était pas sans se rendre compte que l'évolution sociale remettait en cause ce principe.<sup>675</sup> Sa volonté de constituer une science par et pour la

---

<sup>673</sup> Un article de Markus Schwering consacré à un entretien avec le philosophe allemand Habermas (in *Repubblica* du mercredi 30 juillet 2014) nous semble apporter quelques éléments de réflexion, nous en reproduisons une partie :

« Les sociologues ont identifié dans le rite et dans le mythe la source de la conscience normative et de la solidarité sociale. A cela j'ajoute personnellement la constatation hegelienne selon laquelle la plupart des concepts de la philosophie pratique sont le fruit d'un processus séculaire d'assimilation des concepts de la tradition hébraïco-chrétienne. (...) Ma génération a su susciter intérêt et reconnaissance, de la part de collègues américains, français et même anglais, seulement dans la mesure où, en traitant de divers problèmes, nous avons été capables de montrer la force de notre tradition, puisant de manière systématique et analytique aux sources de Kant, Hegel et Marx. (...) Mon monde est celui de l'université. Je ne cherche pas à avoir de nombreux lecteurs, mais à faire circuler des idées déterminées. (...) Il est naturel que chaque énoncé singulier, par moi écrit, puisse se révéler erroné. (...) Mais cet ensemble de certitudes fondamentales ne peut jamais être considéré erroné, dans la mesure où il ne peut jamais, dans son ensemble, être l'objet d'énoncés falsifiables. » (traduction proposée) Si nous comprenons bien : chaque énoncé isolé peut être falsifié, chaque concept peut être remplacé mais à partir du moment où la pensée se développe dans un ensemble de concepts qui fait système, on ne peut jamais démontrer l'inexactitude de l'ensemble.

<sup>674</sup> « La solidarité conjugale, par exemple, telle qu'elle existe aujourd'hui chez les peuples les plus cultivés ne fait-elle pas sentir son action à **chaque moment et dans tous les détails de la vie** ? » in *De la division du travail social*, Paris PUF quadrige, 1991 (nous soulignons) Les rapports sociaux de sexe ont été pensés jusqu'ici à la fois comme naturels et sacrés.

<sup>675</sup> Deux articles à notre connaissance mettent en lumière les contradictions du penseur à ce sujet, il s'agit de :

République en exaltant les institutions, en donnant un contenu social et culturel à la citoyenneté, en instaurant une méritocratie (même à deux vitesses) tout ce travail est miné dès le départ par l'axiome invariable (repris ensuite par les structuralistes) qui suppose le sacrifice de la partie de la population s'identifiant au genre féminin. Pourtant incidemment, son questionnement s'approche des fameuses antinomies saussuriennes :

« Comment admettre que le genre n'est rien en dehors des individus qui le composent ? Alors les dogmes les plus fondamentaux de l'Eglise devenaient inintelligibles comme la divine trinité, la transsubstantiation et le péché originel. Mais si le genre existe tout ce qui est individuel en nous n'est plus qu'apparence sensible, forme matérielle, pur accident. L'individu disparaît dans le genre. » (*L'Evolution pédagogique en France*, publication posthume : 1938)

En 1914-1918, contrairement à la doctrine freudienne ce sont les pères qui ont tué les fils. Or *tous ces jeunes gens qui promettaient beaucoup* étaient le résultat d'une scolarisation de masse réussie. Qu'est-ce qui peut expliquer cet échec ? L'institution scolaire est-elle responsable et de quelle manière ? La langue normée transmise a-t-elle participé de cette entreprise de destruction ?

Le chapitre qui est venu ensuite était purement historique : il s'est agi de poser le cadre de ces idées : quelles constructions institutionnelles avaient pu provoquer leur émergence ? Dans quelle évolution s'inséraient-elles ? Un constat s'est imposé : le développement de l'enseignement féminin, comme l'ont fait remarquer plusieurs penseurs, changeait profondément la donne sociale d'abord par la massification de l'instruction accordée aux filles mais aussi par l'existence d'un corps enseignant fortement féminisé en charge de l'éducation de la jeunesse. Et les EPS, cœur de notre recherche, ont joué un rôle crucial dans ce changement. Enfin la création de l'ENS de Sèvres pour permettre initialement à un enseignement féminin spécifique de fonctionner en vase clos dans un univers totalement « genré », a débouché finalement sur la constitution tout au long du XXe siècle d'une élite encore peu visible mais conséquente d'intellectuelles dans presque tous les domaines de savoirs. Les valeurs symboliques présentes dans la langue se trouvaient de facto en porte-à-faux avec l'évolution sociale constatée et la question d'une symbolique immuable ainsi que les structuralistes et en particulier Levi Strauss l'ont posée reste en ce qui concerne la langue *un butoir pour la pensée* (Héritier, 1996). Dès lors l'enseignement domestique prodigué à tant de générations de filles jusque dans le milieu des années soixante (dans les CEG notamment) n'appelle-t-il pas a posteriori une sorte de « droit restitutf », intellectuel et moral : un enseignement généralisé de l'égalité ?

---

⇒ « Durkheim et les femmes ou *le Suicide* inachevé » de Philippe Besnard, RFS n°14, 1 (1973)

⇒ « le beau mariage d'Emile Durkheim » de Christophe Charle, in *Actes de la recherche en sciences sociales* n°55 (1984)

Lorsqu'il rejette la femme, par nature, dans les limbes de l'infrasocial et de l'infrahumain, toute l'interprétation de sa pensée repose sur ce qu'il entend par « nature » or même si les métaphores biologiques abondent dans le style durkhémien, comme le lui reproche Paul Lapie, le premier axiome sociologique (et linguistique) dont nous avons amplement parlé, situe l'origine de toute catégorisation dans le social. La nature stipulée est bien le résultat de l'histoire sociale et culturelle d'où les contradictions mises à jour par les chercheurs, contradictions que l'on peut tenter peut-être d'expliquer par des éléments biographiques :

« La double détermination négative de la plupart des thèses de Durkheim qui aboutit, comme le note à plusieurs reprises J C Filloux, à des apories ou à des ambiguïtés tient principalement à ce double système de relation au monde social qu'induisent sa trajectoire et son mariage. » (Charle, 1984)

Enfin dans le septième chapitre nous partons à la recherche du « français élémentaire » en revisitant d'abord les différentes transpositions didactiques (phonologie, idéographie) pour constater que la langue est forcément mixte. Si le français élémentaire n'est ni dans la restriction lexicale ni dans l'hétérogénéité variationniste, il faudrait peut-être examiner le français de la tradition enseignante primaire et en particulier l'enseignement des EPS qui, comme nous l'avons montré, avait cherché à concilier les savoirs sur la langue et les savoirs sur la littérature. Des articles choisis dans le NDP (1911) permettent de caractériser ce français primaire et par l'examen d'un corpus de devoirs de français du BS, nous tentons de définir quelle était l'écriture obtenue dans l'enseignement primaire supérieur.

L'écriture permet-elle « l'autosémiotisation » de la langue dans un jeu linguistique qui resterait ouvert ? La question est posée et les réponses dépendent de nombreux paramètres.

En effet si la langue est constitutive de l'identité profonde de la personne, si elle est *le texte primaire par lequel la culture est transmise*, l'apprentissage des normes linguistiques est une *sorte de nage à contre-courant* (J.E Joseph, 2014 p.38, 39). *Vouloir mortifier la chair langagière* comme l'a fait l'école en imposant un parler normé, n'est-ce pas une entreprise destructrice ? Cependant la langue transmise par l'école a pu d'une certaine façon parfois concurrencer la langue d'origine jusqu'à la remplacer entièrement. Les exemples emblématiques et célèbres d'Albert Camus ou de Corrado Alvaro <sup>676</sup> montrent que si l'entreprise est ardue, elle n'est pas impossible. *L'éducation a toujours impliqué un élargissement linguistique*, (ibid p.44) Une certaine réussite de l'enseignement de la langue par l'école est historiquement constatable et ce grâce aux efforts empiriques des enseignants impliqués dans cette œuvre et soutenus par l'engagement intellectuel de personnalités soucieuses d'aider à dégager des principes fondateurs tels qu'en témoigne le Dictionnaire Pédagogique de Ferdinand Buisson (1911). Il nous semble qu'il y a eu préemption sur ce domaine du *français, discipline d'enseignement* peut-être parce qu'issu justement de l'expérience d'un corps enseignant largement féminisé et anonyme qui n'a pas su se défendre face à la superbe des didacticiens-théoriciens de la linguistique convaincus d'apporter le salut par la science et qui ont pu ainsi opérer une prise de pouvoir sur les exécutants en grande partie exécutrices. Reléguer la grammaire scolaire au rang de vieilleries démodées a eu pour conséquence d'engendrer des cohortes de jeunes français incapables d'analyser l'écrit et de le comprendre vraiment donc d'écrire ou de lire en ayant une attitude réflexive et critique par rapport aux textes. Préparée de longue date par Ferdinand Brunot et ses épigones, la génération post-soixante-huit a imposé, y compris dans l'édition, « la tabula rasa » de la grammaire traditionnelle pour substituer des procédures d'observation issues des sciences naturelles. Les enseignants ont bien sûr résisté et continué à faire de la grammaire sans que cela se sache, dans les départements de Lettres en particulier, mais sans qu'émergent de « représentantes puissantes » capables d'endosser et de justifier ces choix, peut-être parce que

---

<sup>676</sup> Corrado Alvaro (1895-1956) a été un des plus grands intellectuels italiens du XXe siècle : journaliste, écrivain, poète, traducteur... Il est issu d'une famille calabraise dont le père instituteur dans un village perdu de l'Aspromonte a dû mener *une lutte continuelle* pour se faire « pardonner » d'avoir voulu gravir l'échelle sociale. Quant à l'enfant il a pu *expérimenter à quel point il est dur et fatigant d'essayer de changer de condition sociale* par les études : Vito Teti (2014) (traduction proposée)

Les contre-exemples de Nabokov et de Joseph Conrad montrent que la problématique du « locuteur natif » est limitée.

doutant de leur légitimité à jouer le rôle d'expertes ? Le retrait et le silence seraient toujours des stratégies de survie qui consisteraient à rester en conformité avec les stéréotypes pour pouvoir subsister et être acceptées.

Aujourd'hui, ravivant de vieux débats (Ascoli / Manzoni) on redécouvre l'inutilité du volontarisme linguistique et donc de toute intervention réformatrice sur la langue puisque celle-ci n'est pas un objet que l'on peut considérer de l'extérieur et sur lequel on peut agir. Les formes de langue sont anthropologiquement parallèles aux formes de vie (lebensform) mais elles sont aussi une activité (tätigkeit). Pour que le « jeu linguistique » puisse avoir lieu il faudrait avoir une idée claire des formes de vie divergentes de la nôtre et du point de vue par lequel elles divergent pour pouvoir établir par quelles nouvelles circonstances elles pourraient correspondre avec la nôtre. Selon Wittgenstein le jeu linguistique est synonyme (ou quasi synonyme) d'un *calcul syntaxique autonome*. L'opération est donc délicate mais elle n'enferme ni dans la langue normée ni dans la variété considérée. Le langage ne se construit-il pas à partir de strates variées d'identités que l'on possède ? L'individualisme expressif valorisé par l'école crée une praxis de la langue et il donne un volume linguistique plus homogène pour toute vie sociale mais il n'est qu'une première étape dans l'éducation, la seconde étant de s'habituer par la recherche et la lecture méthodique à pouvoir exposer simplement et sereinement des idées pour les faire contribuer à un travail commun. Il s'agit d'imaginer l'enseignement secondaire un peu comme *un club de vie morale*. (Gramsci cité par Lo Piparo 2014, p.136)

Le Brevet Supérieur a été, après le brevet des collèges comme nous l'avons expliqué en introduction, le nouveau sujet de notre enquête. L'écriture mise à jour dans les devoirs de français du BS se situe à égale distance de la première étape : celle de l'individualisme expressif que serait le français littéraire primaire et de la seconde : celle d'une défamiliarisation formaliste d'un français scientifique secondaire (Peytard 1984). En ce qui concerne l'écriture du français les EPS réalisaient donc bien ce « pont solide » jeté entre les deux systèmes du primaire et du secondaire. Elles préparaient à un enseignement supérieur aussi bien littéraire que scientifique puisqu'elles avaient élargi et approfondi le travail de synthèse et d'élémentation commencé par le primaire, mettant en avant en ce qui concerne la langue une force de désambiguïsation qui soutient et impulse l'avancée discursive pour essayer de faire se rencontrer la haute densité sémantique et la haute densité conceptuelle.

Au terme de ce parcours à rebours se dégage, semble-t-il, une nouvelle logique organisatrice du travail effectué, en effet il s'agit lorsqu'on veut enseigner le français de s'attaquer tour à tour aux différents objectifs que nous énumérons ci-dessous :

- 1) Une société idéale à enseigner
- 2) Une histoire de l'enseignement à prendre en compte
- 3) Une langue commune à installer
- 4) Une littérature à faire « résonner »
- 5) Une relation éducative à mettre en oeuvre

## 6) Une co-énonciation à instaurer et à respecter

Tous ces aspects sont dans la réalité étroitement mêlés mais pour en parler on est bien obligé de sérier les problèmes. Ainsi s'explique le plan suivi.

Sans doute un travail sur statistique reste à faire mais l'itinéraire suivi confirme l'intuition première que le BS, et donc l'Enseignement Primaire Supérieur, a été un catalyseur extraordinaire de questions essentielles qu'on retrouve sous d'autres formes aujourd'hui :

- ⇒ Comment s'effectue dans les faits concrets le passage primaire - secondaire ?
- ⇒ Comment se poursuit le passage 3<sup>e</sup>- seconde et d'où vient le caractère charnière de la classe de seconde ?
- ⇒ Le français n'est-il qu'une simple discipline de service ou bien cette discipline a-t-elle en elle-même une valeur ?
- ⇒ Comment se fait l'articulation de l'enseignement secondaire avec le supérieur ?

Le programme de français jadis effectué dans les EPS se trouve réparti et donc « divisé » entre les deux niveaux hétérogènes que sont le Collège et le Lycée. Le Collège, pour des raisons de faisabilité, a dû pratiquement renoncer à toute initiation à la dissertation argumentative et s'est spécialisé dans la narration complexe (avec un vernis argumentatif). Cette réalité sociologique est insuffisamment prise en compte par le programme de la classe de seconde qui postule l'évolution « naturelle » des élèves vers l'écriture argumentative. A l'autre bout de la chaîne, l'école primaire, en proie aux nombreux échecs en lecture, a plus ou moins renoncé à un enseignement systématique de la narration et donc de la langue écrite. En ce qui concerne le français on constate donc que l'institution scolaire reste « tiraillée » entre des mouvements contradictoires d'unification et de séparation, d'ouverture et de clôture ; la précarité des ponts jetés entre les différents systèmes se vérifie toujours telle que la décrivait Ferdinand Buisson (1911, p 1154) :

« Il est clair que la tendance naturelle de la démocratie, que l'instinct même de justice (...) nous demande de combler l'abîme qui séparait jadis les différents ordres d'instruction, de poser un pont entre l'instruction primaire et l'instruction secondaire, de faciliter les études de longue haleine à l'élite de la population enfantine, non seulement par des bourses attribuées au mérite(...) mais encore par un ingénieux agencement des programmes qui abaisse les barrières entre l'école primaire et le lycée, et permette de passer sans un effort extraordinaire de l'un à l'autre. Ecole primaire, collège communal, lycée d'état, enseignement classique, enseignement scientifique, tout doit, à travers des différences inévitables, avoir pour but d'élever de plus en plus le niveau des intelligences, de fonder au profit de tous, une éducation commune, laïque, moderne, émancipatrice et vraiment nationale. » (cité par Delesalle, 1986, p.266)

Si on peut aller jusqu'à diagnostiquer une sorte de « folie » de la formation et du contrôle des formateurs n'est-ce pas le signe d'une difficulté fondamentale qui affecte en particulier le français en tant que domaine composite qui n'a jamais eu l'unité d'une discipline ? D'autre part la soumission de l'enseignement à la recherche fait problème : une

certaine « ivresse du chercheur » (comme l'a amplement illustrée la linguistique dans les années 70) peut faire nier la situation sur laquelle s'appuie tout programme de réforme et risque de se durcir en « positivisme scientiste » pour éluder les difficultés de l'histoire de la discipline. En effet le corpus référentiel du français, discipline d'enseignement, ne peut être que composite comme nous avons essayé de le montrer par notre travail et chaque découverte scientifique ne répond qu'à un aspect partiel de la question. Dès lors le GN historiquement récurrent de *la crise de l'enseignement du français* ne devient-il pas un simple élément d'idéologie linguistique qui permet d'esquiver les problèmes que posent des corpus théoriques immenses, transversaux et mouvants ? Ne faudrait-il pas au contraire les affronter ?

Longino suggère en effet que pour qu'une communauté parvienne à assumer le développement rationnel des connaissances scientifiques, elle doit ménager des instances et des procédures reconnues de réception de critiques des théories existantes, et que ces instances et procédures permettent de réellement intégrer les critiques et non pas seulement les tolérer tout en les ignorant. ( Kouloughli 2014, p.67 note 12)

Une vision globale et surplombante étant ce qui manque le plus, nous avons voulu tenter d'en esquisser une ébauche. Ce travail reste bien sûr partiel et partial. Une certitude cependant peut d'ores et déjà être posée : la bivalence en français est obligatoirement intégrée, on ne peut être que professeur de Langue (grammaire normative nécessaire) et professeur de Littérature (lecture/ écriture) l'avenir se jouera dans la réussite de ces deux articulations. Le passage par l'écriture d'une majorité d'individus que ce soit une écriture thérapeutique, professionnelle, scientifique, universitaire ou littéraire semble bien être le nouveau défi démocratique. Il permettrait par l'accès à une pensée travaillée et formulée à l'écrit de pouvoir ensuite mieux formuler l'oral : ce qui astreindrait à l'écoute observante de la co-énonciation benvenistienne dans la relation communicative et sociale, relativisant un peu les rapports de pouvoir toujours liés à la possession des savoirs.





## BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CITES ET UTILISES

Abastado C (1981) : « La composition française et l'ordre du discours », *Pratiques* n°29. Metz.

Albertini P (1992, 2007) : *L'école en France : XIXe –XXe, de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette

Anis J (1983) : « Le signifiant graphique », *Langue Française* n°59. Paris : Larousse.

Arendt H (1972) : *La crise de la culture, Introduction*. Paris : folio essais.

Arnault A, Lancelot C [1660] (2010) *Grammaire Générale et Raisonnée*. Paris : éditions ALLIA.

Arrivé M (1975) : « Lire- dé-lire », *Pratiques* n° 7/8. Metz.

Arrivé M (1993) : *Réformer l'orthographe ?* Paris : PUF

Auroux S (1998) : *La Raison, le langage et les normes*. Paris : PUF

Baccino T, Colé P (1995) : « La lecture experte », *Que sais-je ?* n°3005. Paris : PUF

Balibar R (1974, 2007) : *Les Français fictifs*. BE : EME

Balibar R (1985) *L'institution du français, essai sur le colinguisme des carolingiens à la république*. Paris : PUF.

Balibar R (1993) : « Le colinguisme » *Que sais-je ?* n°2796. Paris : PUF.

Balibar R (1995) : « Le français enseigné », in « L'Ecole de 1880, le français national », *Histoire de la Langue française 1880-1914* sous la direction de G.Antoine et R.Martin. Paris : Editions du CNRS

Bally C [1931] (2004) : *La crise du français, notre langue maternelle à l'école*. Genève-Paris : Droz.

Barbé A, Luc J.N (1982) : *Des normaliens, histoire de l'école normale supérieure de Saint-Cloud* ». Paris : presses de la Fondation Nationale des Sciences politiques.

Barbérís P (1968) : « Problèmes de l'enseignement du français aujourd'hui », *Le Français Aujourd'hui* n°1. Paris : AFEF.

- Barbéris P (1973) : « Lecture et contre-lecture », *Pratiques* n 3/4. Metz.
- Barthes R (1953) : *Le Degré zéro de l'écriture*. Paris : points Seuil.
- Barthes R (1958) *Mythologies*. Paris: Le Seuil.
- Barthes R (1970) : « L'ancienne rhétorique, aide-mémoire. » *Communications* n 16. Paris
- Barthes R (1970) : *S/Z*. Paris : Le Seuil
- Barthes R (1976) : *L'analyse structurale du récit*. Paris : Le Seuil.
- Barthes R (1984) : *Le Bruissement de la langue*. Paris : Le Seuil.
- Beauvoir S de (1947) : *Pour une morale de l'ambiguïté*. Paris : Gallimard.
- Beauvoir S de (1949) : *Le Deuxième sexe I et II*. Paris : Gallimard.
- Beck-Busse G (1994) : in *La Grammaire des dames*, « Les 'femmes' et les 'illitterati' ; ou la question du latin et de la langue vulgaire. », HEL n 16, 2. Paris : SHESL  diteur
- Benoit JP (2008) : « *Pratiques* de 1974 à 2007 : présentation du classement des articles et premiers constats sur les évolutions de la revue », *Pratiques* n 137-138, classement en ligne sur [www.pratiques-cresef.fr](http://www.pratiques-cresef.fr)
- Benveniste E (2012) : *Dernières leçons au Collège de France, 1968-1969*. Edition établie par JC Coquet et I. Fenoglio, Paris : EHESS, Gallimard, Seuil.
- Benveniste E (1966) : *Problèmes de linguistique générale I*. Paris : Gallimard.
- Benveniste E (1974) : *Problèmes de linguistique générale II*. Paris : Gallimard.
- Berthoud-Papandropoulou I (1995) : « 'le mécanisme de la langue' entre linguistique et psychologie : Saussure et Flournoy. », *Langages* n 120. Paris : Larousse
- Besnard P (1973) : « Durkheim et les femmes ou *Le Suicide* inachevé », *Revue Française de Sociologie* n 14, 1. Paris : Presses de Sciences Po
- Besse H (1995) : « Ferdinand Brunot, méthodologue de l'enseignement de la grammaire et du français » *Histoire Epistémologie Langage* n 17, 1. Paris : SHESL
- Bettelheim B (1976) *La psychanalyse des contes de fées*, Introduction. Paris : Robert Laffont.
- Bident C (2010) : *Maurice Blanchot : « la condition critique », articles 1945-1998*. Paris : Gallimard.
- Blais M C, (2003) : *Charles Renouvier : Petit traité de morale à l'usage des écoles primaires laiques*. Paris : INRP.
- Blanchot M (1949) : *La Part du feu*. Paris : Gallimard.
- Blanchot M (2008) : *Ecrits politiques 1953-1993*. Paris : Gallimard.

- Boltanski L, Bourdieu P (1975) : « Le fétichisme de la langue », *ARSS* n°4. Paris : Seuil.
- Bouard Bérengère (2007) : *Structure de la proposition et construction verbale : régime, complément et transitivité dans les grammaires françaises 1651-1863*, Thèse de Paris 7 sous la direction de Sylvain Auroux.
- Bourdieu P (1977) : « L'économie des échanges linguistiques », *Langue Française* n°34. Paris : Larousse.
- Boutan P (1994) : *Histoire de l'enseignement du français à l'école élémentaire de 1850 à 1900*. Thèse de Paris V Descartes sous la direction de Claude Lelièvre.
- Boutan P (1996) : *La langue des Messieurs*. Paris : A.Colin.
- Bréal M [1897] (2011) *Essai de sémantique*. Paris : Hachette.
- Briand J.P, Chapoulie J.M (1992) *Les Collèges du peuple, l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Paris : CNRS éditions.
- Briand J.P, Chapoulie J.M, Péretz H. (1980) : « L'inculcation en théorie et le calcul en pratique », *La Pensée*, n° 213-214, Paris : fondation Gabriel Péri.
- Bronckart J.P (1987) : « Interactions, discours, significations », *Langue Française* n° 74. Paris : Larousse.
- Bronckart J.P (2008) : « Du texte à la langue », *Pratiques* n°137-138. Metz.
- Bronckart JP (2004) : « les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. », *Langages* n°153. Paris : Larousse
- Cardon-Quint C (2010) : « Pour une rénovation de l'enseignement du français, le temps de l'AFPF, 1967-1973 » *Le Français Aujourd'hui* n°171. Paris : AFEF.
- Carré I [1887] (1971) : *Les Pédagogues de Port-Royal*. Genève : Slatkine Reprints.
- Casanova P (1999, 2008) : *La République mondiale des lettres*. Paris : points Seuil.
- Catach N (1994, 1996) « La Ponctuation », *Que sais-je ?* n°2818. Paris : PUF.
- Catach N (9<sup>e</sup> édition, 2004) : « L'orthographe », *Que sais-je ?* n°51 844. Paris : PUF.
- Catach N dir. (1988) : *Pour une théorie de la langue écrite*. [Actes de la table ronde internationale CNRS-HESO, Paris, 23-24 octobre 1986]. Paris : éditions du CNRS.
- Chapiro F (2011) : « La Princesse de Clèves, quête de l'exactitude. » *Le magazine Littéraire* n°504.
- Chapoulie J.M (1979) : « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflit », *Actes de la recherche en sciences sociales* n°30. Paris : Seuil.

- Chapoulie J.M (1989) : « L'enseignement primaire supérieur, de la loi Guizot aux écoles de la 3<sup>e</sup> République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine* n° 36, Paris : Belin
- Charle C (1984) : « Le beau mariage d'Emile Durkheim », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n°55. Paris : Le Seuil
- Charle C (1994) : *La République des universitaires (1870-1940)*. Paris : Le Seuil
- Charles M (1977) : *La Rhétorique du lecteur*. Paris : Le Seuil.
- Charles M (1985) : *L'arbre et la source*. Paris : Le Seuil.
- Charmeux E (4<sup>e</sup> édition, 1975) : *La lecture à l'école*. Paris : Cédic.
- Chartier A.M (1992) : « L'illettrisme », *Le français aujourd'hui* n°98. Paris : AFEF.
- Chartier A.M (2005) : « L'enfant, l'école et la lecture, les enjeux d'un apprentissage », *Le Débat* n°135. Paris : Gallimard.
- Cherkaoui M (1979) : « Les effets sociaux de l'école selon Paul Lapie », *Revue Française de Sociologie* n°20, 1. Paris : CNRS.
- Chervel A (1993) : « De l'amplification à la dissertation », *Le Français dans le monde* n° spécial « Des pratiques de l'écrit », Paris : Larousse, Hachette
- Chervel A (2006) : *Histoire de l'enseignement du français*. Paris : Retz.
- Chervel A (1977) ...*Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Chervel A (1988) : « Histoire des disciplines scolaires, réflexion sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation* n°38, Editions de l'ENS de Lyon.
- Chervel A (1992) : « La réforme de l'orthographe en France », *Le Français Aujourd'hui* n°97. Paris : AFEF.
- Chervel A, Blanche-Benveniste C (1969) : *L'Orthographe*. Paris : Maspero.
- Chevalier J.C (1996) « Histoire de la grammaire française », *Que sais-je ?* n°2904. Paris : PUF.
- Chevalier J.C (2006) : *Le pamphlet : français élémentaire ? Non. 1955. L'affrontement Georges Gougenheim- Marcel Cohen*, Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, mis en ligne le 24 août 2011 (<http://dhfles.revues.org/1187>)
- Chiss J.L (1982) : « Le 'structuralisme' de Georges Gougenheim : la linguistique française entre la philologie et le modèle phonologique, Les enjeux d'une réception chez les professeurs de Sorbonne », *Linx* n°6. Université Paris X Nanterre.

Chiss J.L (2005) : « Les linguistiques de la langue et du discours face à la littérature : Saussure et l'alternative de la théorie du langage », *langages* n°159. Paris : Larousse.

Chiss J.L, Merlin-Kajman H, Puech C, dir. (2011) *Le français, discipline d'enseignement: histoire, champ, terrain*. Paris : Riveneuve éditions.

Chiss J.L, Puech C (1998) : « De l'émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques : le tournant des années 60 et ses suites », *Langue Française* n°117. Paris : Larousse.

Chiss J.L, Puech C (1987, 1997) : *Fondations de la linguistique. Etudes d'histoire et d'épistémologie*. Bruxelles : éditions Duculot.

Chiss J.L, Puech C (1999) *Le langage et ses disciplines XIXe –XXe siècles*. Bruxelles : éditions Duculot.

Clarke J (2005) « L'organisation ménagère comme pédagogie », *Travail, genre et sociétés* n°13, 139-157, Paris : La Découverte

Clavères M.H (1995) : « Bréal et l'enseignement des langues vivantes ou 'dans quel état on devient une référence' », *HEL* n°17, 1.

Collin F (1971, 1986) : *Maurice Blanchot et la question de l'écriture*. Paris : Gallimard.

Collin F (1976) « Polyglo(u)ssons », in « Parlez-vous français(e) ? », *Les Cahiers du GRIF* n°12, Bruxelles :Cuvelliez M.T

Collinot A dir. (1999) : *Le français à l'école, un enjeu politique et historique*. Paris : Hatier.

Collinot A, Petiot G, dir. (1998) : « La manuelisation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation », *Les Carnets du Cediscor* n°5. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Colombat B, Fournier J M, Puech C, (2010) : *Histoire des idées sur le langage et les langues*. Paris : Klincksieck.

Compagnon A (2000) : « L'exception française », in « Où en est la théorie littéraire ? » dir J Kristeva et E.Grossman. *Textuel* n°37

Contat M éditeur (1981) : JP Sartre, *Œuvres romanesques : Les Chemins de la liberté*. Paris : bibliothèque de La Pléiade.

Courtel C (1995) : « Savoir scolaire et élémentarité chez Condorcet », *Spirale* n°15

Crozet R (1991) : *Les instituteurs de la Seine-et-Oise vers 1900*, édité par le musée départemental de Saint-Ouen l'Aumône.

David J, Plane S (1996) : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : PUF.

Debesse M dir. (1964) « Hommage à Henri Wallon », *Vers l'éducation nouvelle* n° hors série, CEMEA

- Delas D (2005) : « Saussure, Benveniste et la littérature », *Langages* n°159. Paris : Larousse.
- Delesalle S (1974) : « L'étude de la phrase », *Langue Française* n°22. Paris : Larousse.
- Delesalle S, Chevalier J.C (1986) : *La linguistique, la grammaire et l'école 1750-1914*. Paris : A.Colin
- Delesalle S (1980) : « L'analogie, d'un arbitraire à l'autre. », *Langue française* n°46. Paris : Larousse.
- Delesalle S (1984) : « Syntaxe et/ou construction », in *Au bonheur des mots, mélanges en l'honneur de G.Antoine*. Presses universitaires de Nancy.
- Delord M (2012) Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes (<http://grip-grenoble.fr>)
- Derycke M (1994) : « Le clivage du signe selon E.Benveniste » in *Langage et société* n°70, (pp 35-60)
- Derrida J (1967) : *L'Écriture et la différence*. Paris : Seuil.
- Derrida J (1996) : *Le Monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. Paris : Galilée.
- Doroszewski W. [1933] (1969) : « Quelques remarques sur les rapports de la sociologie et de la linguistique : E.Durkheim et F de Saussure. » : *Journal de psychologie* dirigé par Pierre Janet et Georges Dumas, repris dans : *Essai sur le langage*. Paris : Minuit.
- Duclert V (2010) : *La République imaginée, 1870-1914*. Paris : Belin
- Dubois J (1981) : « Quelques points de repères pour l'analyse de l'Institution littéraire », *Pratiques* n°32. Metz.
- Dubois J, Meyrat M, Sumpf J (1970) « L'Orthographe », *Langue Française* n°5. Paris : Larousse.
- Dubois J, Sumpf J, (1970) : « Linguistique et pédagogie », *Langue française* n°5, Paris : Larousse.
- Dubois J, Sumpf J, (1968) : « Linguistique et révolution », *Communications* n°12, Paris : Le Seuil
- Dubois P. (2000) : « Le dictionnaire de F.Buisson et ses auteurs (1878-1887) », *Histoire de l'éducation* n°85
- Durif D (1986) : *Quel langage en maternelle ?* Paris : A.Colin-Bourrelier.
- Durkheim E (1937, 1990) : *L'Évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- Durkheim E (1963, 1974) : *L'Éducation morale*. Paris : PUF.

- Durkheim E [1895] (2009) éditeur : Grumbach B : *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.
- Durkheim E [1913] (2013) : Introduction de Serge Paugam, *De la division du travail social*, Paris : PUF quadrige
- Durkheim E, [1912] (2007) préface de Maffesoli M : *Les Formes élémentaires de la religion*. Paris : CNRS éditions.
- Durkheim E, [1924] préface de Bouglé C (2002) préface de Karsenti B : *Sociologie et philosophie*. Paris : Félix Alcan, PUF quadrige.
- Durkheim E, [1934] préface de Fauconnet P (2012) préface de Paugam S : *L'éducation morale*. Paris : PUF Quadrige.
- Durkheim E, Mauss M, (1901-1902) : « De quelques formes primitives de classification, contribution à l'étude des représentations collectives. », *L'Année sociologique*, Gallica.
- Espinosa E, Vertalier M, Canut E (2014) : *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit*. Paris : L'Harmattan ;
- Fauconnet P ( 1932) : *Les Institutions juridiques et morales*. Cours recueilli par A.Vielledent 4-Z66043(42, 1-3)
- Fauconnet P (1920) : *La Responsabilité*. Paris : Alcan (303.372fauc)
- Fedi L (2008) : *Piaget et la conscience morale*. Paris : PUF
- Filloux J.C (1978) : « Sur la pédagogie de Durkheim », *Revue Française de pédagogie* n°44.Paris : ENS éditions.
- Foucault M (1970) : Leçon inaugurale au collège de France, *L'ordre du discours*, Paris : Gallimard
- Foucault M (1969) : Introduction, « Grammaire générale et linguistique », republications Paulet de la GGR, Paris
- Foucault M (1966) : *Les Mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.
- Fournier J.M (1993) : *La grammaire au collège*. Paris : INRP
- Fournier J.M dir. (2000) : *La rédaction au collège. Pratiques, normes, représentations*. Paris : INRP.
- Fournier J.M, Veck B (1997) : « La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée », *Pratiques* n°95. Metz
- Fournier M (2007) *Emile Durkheim*. Paris : Fayard.

- Fraisse G (2008) : *Le privilège de Simone de Beauvoir*. Actes sud.
- Fraisse G (1989, 1995) : *Muse de la raison, démocratie et exclusion des femmes en France*. Paris : Gallimard folio histoire.
- Fraisse G (2000) : *Les deux gouvernements : la famille et la cité*. Paris : Gallimard folio essais
- Freud S [1912] traduction française de Samuel Jankélévitch (1923) (1965) (2001) : *Totem et tabou*. Paris : Editions Payot et Rivages
- Frumholz M (1997) : *Ecriture et orthophonie*. Neuchâtel : Peter Lang.
- Gadet F (1989) : *Le Français ordinaire*. Paris : A.Colin.
- Gadet F. (1987, 1990) : *Saussure, une science de la langue*. Paris : PUF.
- Galifet-Granjon N (1981) : *Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Garcia-Debanc C (1995) : « Le lire dans l'écrire », (sous la direction de Yves Reuter). *Pratiques* n°86
- Garcia-Debanc (1987) : « La pédagogie différenciée » présentation, *Pratiques* n°53. Metz.
- Garcia-Debanc C (1995) : « La production d'écrits telle qu'on l'enseigne aujourd'hui », (hommage à Franck Marchand) *Etudes de linguistique Appliquée* n°99. Paris : Didier érudition.
- Gaudemar P de, (1993) : *Durkheim sociologue de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Geiger R, (1979) traduit par Besnard P, Essyad M.F : « La sociologie dans les écoles normales. Histoire d'une controverse », *RFS* n°20, 1. Paris : CNRS.
- Genette G (1970) : « La rhétorique restreinte », *Communications* n°16. Paris : Le Seuil
- Goldschmit M (2003) *Jacques Derrida, une introduction*. Paris : Pocket
- Greimas A.J, (1956) : « L'actualité du saussurisme », *Le Français moderne* n°24, Paris : d'Artrey.
- Guérin J dir. (2009) : *Le Dictionnaire Albert Camus*. Paris : Laffont, collection Bouquins.
- Hébrard J (1998) : « Apprendre à lire à l'école : un siècle de recommandations officielles », *Langue Française* n°80. Paris : Larousse.
- Heinich N (2012) : *De la visibilité, sociologie de l'art et des valeurs*. Paris : Gallimard.
- Helsloot N (2001) : « La contribution de Michel Pêcheux à l'analyse de discours », *Langage et société* n°91. Paris : éditions maison des sciences de l'homme.
- Héritier F (1996) : *Masculin, féminin I, la pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.



- Himy L (1997) : *Blanchot, la solitude habitée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Hincker L, Riot-Sarcey M, (2000) : « Le réel et l'utopie. Essai sur le politique au XIXe siècle », *Romantisme* n°110, Paris : Armand Colin.
- Hoare G, Sperber N (2013) : *Introduction à Antonio Gramsci*. Paris : La Découverte.
- Irigaray L (1987) « L'ordre sexuel du discours », *Langages* n°85, Paris : Larousse
- Itkonen E (1991) : *Universal history of linguistics*. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamin publishing company.
- Jaffré J.P (1993) : « Accord ou pas accord ? Les chaînes morphologiques », *Pratiques* n°77. Metz.
- Jaffré J.P, Honvault R (1979) : « Orthographe et idéographie », *Pratiques* n°25. Metz.
- Jenny L (1982) : *La Terreur dans les signes, poétiques de la rupture*, Paris : Gallimard
- Jenny L (1990) : *La Parole singulière*, Paris : Belin
- Jenny L (2008) : *Je suis la révolution, histoire d'une métaphore 1830-1975*. Paris : Belin
- Jey M (2000) : « Crise du français 1902-1914 », *Etudes de linguistique appliquée* n°118. Paris : Didier.
- Jorge M, 2013 : « Le Savoir étymologique : enjeu scientifique et objet d'enseignement (fin XIXe- début XXe siècle) Master 2 Recherche Didactique du français et des langues, sous la direction de Dan Savatovsky, Paris 3- Sorbonne Nouvelle.
- Joseph J.E (2014) : « le corps du locuteur natif : discipline, habitus, identité. », *HEL* n°35, 2, Paris : SHESL éditeur
- Kahn P, Denis D dir (2003) : *L'école de la République et la question des savoirs*, Préface de Pierre Nora. Paris : CNRS éditions.
- Karabétian S (1998) : « La persistance des modèles anciens dans la grammaire scolaire entre 1850 et 1948 » *HEL* n°20, 2. Paris : SHESL.
- Kofman S (1982) *Le Respect des femmes*, Paris : éditions Galilée
- Kouloughli D (2014) : « Esquisse d'une lecture kuhnienne de l'histoire de la tradition grammaticale arabe » in *Penser l'histoire des savoirs linguistiques, Hommage à Sylvain Auroux*. Paris : ENS éditions
- Kuentz P (1970) : « 'La rhétorique' ou la mise à l'écart. », *Communications* n°16. Paris : Le Seuil
- Kuentz P (1981) : « Le modèle latin », *Littérature* n°42. Paris : Larousse.

- Lebeaume Joël (2014) *L'enseignement ménager en France, sciences et techniques au féminin 1880-1980*, P.U de Rennes.
- Lentz F (1975) : « l'orthographe en question : principes théoriques et prolongements pédagogiques », *Pratiques* n°5, Metz.
- Levi-Strauss C (1973) : *Anthropologie structurale II*. Paris : Plon.
- Levy BH (1977, 1987) : *La Barbarie à visage humain*, Paris : Le livre de poche, biblio essais
- Levy BH (1981, 1998) : *L'Idéologie française*, Paris : Le livre de poche, biblio essais
- Littré E. (1863) : *Histoire de la langue française, Introduction*, Paris : Didier.
- Lonzi C (1969' 2012) : *Autoportrait*, édition Giovanna Zapperi, Zurich : JRP Ringier
- Lo Piparo F. (2014) : *Il professore Gramsci e Wittgenstein, il linguaggio e il potere*, Roma : Donzelli editore.
- Louette F (1990) : « La boîte du style », *Le Magazine littéraire* n°282.
- Lurçat L (1998, 2004) : *La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*. Paris : de Guilbert
- Macherey P, Barni J. [1868] (1992) : *La morale dans la démocratie*. Paris : Kimé
- Mailleur F (1979, 2008) : *L'éducation des filles en France au XIXe siècle*, Paris : Le Seuil.
- Maniglier P (2014) : « Du mode d'existence des objets littéraires », *TM* n°676. Paris : Gallimard
- Marchand F (1989) « FLM et FLE : facteurs de différenciation et de proximité », *Langue Française* n°82. Paris : Larousse.
- Martinet A (1960, 1980, 1991) : *Eléments de linguistique générale*. Paris : A.Colin.
- Martinet A (1969) : *Le français sans fard*. Paris : PUF
- Martinet A (1976) : « L'accès à la lecture et à l'écriture par l'alfonico », *Communication et langage* n°30. Paris : NecPlus
- Martinet J dir (1974) : *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris : PUF.
- Marty E (2014) : « Formalisme littéraire et philosophie : le grand malentendu », *TM* n°676. Paris : Gallimard
- Marty E (2011) : *Pourquoi le XXe siècle a-t-il pris Sade au sérieux ?* Paris : Seuil
- Marx W (2014) : « Brève histoire de la forme en littérature », *TM* n°676. Paris : Gallimard
- Matellicani A (2001) : Tesi di laurea in Pedagogia generale, Maria Montessori alla « Sapienza » di Roma, tra didattica e ricerca 1890/1918 (introduzione)

- Mauro T de (1965, 1970, 1989) : *Introduzione alla semantica*. Italie : Laterza.
- Merleau-Ponty M (1960) : *Signes*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty M (rééd 2001) : *Psychologie et pédagogie de l'enfant, cours de Sorbonne 1949-1952*. Paris : éditions Verdier.
- Merleau-Ponty M (2010) *Œuvres*, édition C .Lefort, Paris : Quarto Gallimard.
- Monneret P ( 2003) : *Essais de linguistique analogique*. Dijon : A.B.E.L.L
- Montessori M (1921) : *Pédagogie scientifique, la maison des enfants*. Paris : Larousse.
- Moreiro N, Pontecorvo C (1996) : « Normes et variations graphiques », in *Cappucetto rosso impara a scrivere*. (Ferreiro E dir). Firenze : La Nuova Italia Editrice.
- Noiriel G (1999) : *Les origines républicaines de Vichy*. Paris : Hachette
- Normand C (1986) : « les termes de l'énonciation chez Benveniste », *HEL* n°8, 2. Saint-Denis : PUV.
- Normand C dir. (1985) : « Le sujet entre langue et parole(s) », *Langages* n°77. Paris : Larousse.
- Ouzoulias A (1999) : « La lecture et son apprentissage », *Le nouvel éducateur* n°113. ICEM
- Ozouf M (1984) : *L'école de la France, essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris : Gallimard
- Pariante JC (1984) : « Grammaire et logique », *HEL* n° 6, 1. Paris : SHESL
- Paveau M.A (2007) : « Discours et matérialisme, quelques points d'articulation entre la pensée althusserienne et l'analyse de discours dite française », *Séminaire Groupe de Recherche Marxiste*, (texte en ligne).
- Pêcheux M (1975) : *Les Vérités de la Palice*. Paris : Maspero.
- Pêcheux M (1982) « Sur la déconstruction des théories linguistiques », *DRLAV* : Université de paris VIII.
- Peytard J (1984) : « Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage », *Langue Française* n°64. Paris : Larousse.
- Philippe G. (2002) : *Sujet, verbe, complément, le moment grammatical de la littérature française, 1890-1940*. Paris : Gallimard.
- Philippe G (2014) : « Formalisme et littérature », *Les Temps Modernes* n°676. Paris : Gallimard.

- Philippe G, Noudelmann F, dir (2004) : *Le Dictionnaire Sartre*, Paris : Champion
- Piacere J (1980) : « Dix années de recherches en enseignement de la lecture », *Revue française de pédagogie* n°50. Paris : ENS éditions
- Piaget J (1932) : *Le jugement moral chez l'enfant*. Conclusion. Paris : Alcan.
- Prost A (1968) : *L'enseignement en France : 1800-1967*. Paris : A.Colin.
- Puech C (1992) : « La vie sémiologique », *Langages* n°107. Paris : Larousse.
- Puech C (1998) : « Déficit de sens et sens en excès, du sens à la sémantique », *Semiotica* n°14
- Puech C, Radzynski A. (1988): « Fait social et fait linguistique : A.Meillet et F de Saussure », *HEL* n°10, 2. Paris : PU de Vincennes.
- Radzynski A (1985) : « Le sujet dans la langue, Lacan/Saussure : les contours théoriques d'une rencontre », *Langages* n°77. Paris : Larousse.
- Ricardou J (1978) : « Ecrire en classe », *Pratiques* n°20. Metz
- Ricardou J (1990) : « Deviens, lecteur, le scripteur que tu es. » *Pratiques* n°67, Metz
- Ricoeur P (1971) « Langage (philosophie) » in *Encyclopaedia Universalis* : édition DVD actualisée 2014
- Rocheffort F, Sanna M E. (2013) : *Normes religieuses et genre*. Paris : A.Colin.
- Rossellini M (1999) : « les mots sans les choses », *Langue Française* n°121. Paris : Larousse.
- Ruhe D (2006) : « Contextualiser *Le Deuxième sexe* », Franckfurt am Main : Peter Lang
- Samoyault T (2015) : *Roland Barthes*, Paris : Seuil biographie
- Sarraute N (1956) : *L'Ere du soupçon*. Paris : Gallimard (folio-essais)
- Sartre JP (1948) : *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard (Folio-essais)
- Saussure F de [1916] (1969) : *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Savatovsky D (2011) « Une néo-rhétorique d'école (1985-2005) », *Le Français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*. Riveneuve éditions.
- Savatovsky D. (1995) : « Le français, matière ou discipline ? » *Langages* n°120. Paris : Larousse.
- Savatovsky D (2006) : « Charles Bally ou la stratégie du coucou », (stylistique, transmission et acquisition) in *Charles Bally (1865-1947) Historicité des débats linguistiques et didactiques*. Actes du Colloque Paris III, juin 2004. Paris-Louvain : Editeur Peeters.
- Sirinelli J.F dir. (1994) : *ENS, le livre du bi-centenaire*. Paris : PUF.

- Sprenger-Charolles L dir. (1988) : « La lecture et son apprentissage », *Langue Française* n°80. Paris : Larousse.
- Tahon M.B (1997) : « Kofman lectrice de Rousseau : la tenue à distance », *Les Cahiers du GRIF*, HS n°3. Paris : éditions Tierce.
- Terral H (1994) : « La psychopédagogie : une discipline vagabonde », *Revue Française de pédagogie* n°107. Paris : ENS éditions.
- Terral H (2003) : *Ecole et société, textes de Paul Lapie*. Paris : L'Harmattan.
- Terral H (2005) « Paul Lapie (1869-1927) : Universitaire et bâtisseur de l'école laïque », *Carrefour de l'éducation* n°19. Paris : A.Colin.
- Terral H (2007) : « Les manuels de sociologie dans les ENI (1920-1940) » (p 39 à 56) ; Colloque école durkheimienne : « 3 figures de l'école durkheimienne : C.Bouglé, G.Davy, P.Fauconnet » in *Anamnèse* n°3, Paris : L'Harmattan
- Ters F (1973) : « L'orthographe dans son contexte sociolinguistique », *Langue Française* n°20. Paris : Larousse.
- Tesnière L (1953) : *Esquisse d'une syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck
- Teti V (2014) : *Corrado Alvaro, Un Paese e altri scritti giovanile (1911-1916)*. Roma : Donzelli editore.
- Tomassone R [1998] (2002) : *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave.
- Tran-Thong (1974, 5<sup>e</sup> édition) : *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Paris : Vrin.
- Vaissière J (2006) : La Phonétique, *Que sais-je ?* n°637, PUF
- Veck B (1990) : *Trois savoirs pour une discipline : histoire littéraire, rhétorique, argumentation* ». Paris : INRP ;
- Wallon H (1959) : « Leçon d'ouverture au Collège de France » *Enfance* n°2-3. Paris : PUF.
- Wallon H (1963) : « Esprit critique et esprit scientifique, agnosticisme » *Enfance* n°1-2. Paris : PUF
- Wallon H, Lurçat L (1958) : « Le dessin du personnage par l'enfant. Ses étapes et ses mutations », *Enfance* n°3. Paris : PUF.
- Weber F (2007) Introduction à Mauss M. : *Essai sur le don*. « Au-delà du grand partage », Paris : PUF quadrige.
- Wormser G (1990) : « L'écriture et la vie », *Le Magazine littéraire* n°282.

## DOCUMENTS UTILISES

### **Manuels :**

Hesse A, Gleyze A (1935, 7<sup>e</sup> édition) : *Notions de sociologie appliquée à la morale et à l'éducation*, Paris : Alcan. ( MFiche 8-R-42479)

Cousteau-Pader Mme (1907) : *Leçons d'économie domestique et d'hygiène pour les ENI, les EPS, les lycées et les collèges de jeunes filles, les cours supérieurs des écoles primaires*. (numm-5684314, Gallica)

Kergomard P (1908) : *L'Education maternelle à l'école*, (M.fiche 8-R-22480)

Paquet-Copin A.M, Paquet A (1987) *De l'exercice oral à la dictée, méthode de rattrapage orthographique*, Introduction, CRDP d'Amiens.

Pichon E (1936) : *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent, évolution normale-pathologie- traitement*. Paris : Masson et compagnie éditeurs.

Ferré A (1948) *Cours de psychologie enfantine et juvénile, leçons et exercices pratiques*. Paris : Sudel.

Debesse M dir. (1958) *Psychologie de l'enfant de la naissance à l'adolescence*. Paris : éditions Bourrellet.

Genouvrier E, Gruwez C (1987) *Grammaire pour enseigner le français à l'école élémentaire*, Introduction. Paris : Larousse.

Lhomond M (1780) *Elemens de la grammaire française*. Gallica

Domergue F. U (1778) *Grammaire française simplifiée ou Traité d'orthographe*. Gallica

### **Textes :**

*Instructions officielles de 1977 sur l'orthographe* republiées en 1987. INRP

Les 3 nomenclatures du français :

- 1) *La nomenclature grammaticale de 1910, textes et commentaires* : Lanusse M, Yvon H (1929) Paris : Belin
- 2) *Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré, horaires, programmes, instructions* (1975) Brochure n°6082 (sevpen) INRP
- 3) *La Terminologie grammaticale* (1997, 1999) CNDP

*Accompagnement des programmes de 3<sup>e</sup>*, (1999) Livret I, collection Collège, Direction de l'enseignement scolaire, CNDP

Buisson F dir. (1911) *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*.  
[www.inrp.fr/edition\\_electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/](http://www.inrp.fr/edition_electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/)

**Archives:**

Le musée Départemental de Saint-Ouen-l'Aumône, 2 rue des Ecoles 95310 Saint-Ouen-l'Aumône.

Centre de Ressource et de Recherche, 39 rue de la Croix-Vaubois, 76130 Mont-Saint-Aignan

Académie François Bourdon, cour du manège-Château de la Verrerie, 71 201 Le Creusot.

Archives Départementales des Yvelines, Quartier du Pas-du-Lac, 2 avenue de Lunca, 78 180 Montigny-le-Bretonneux. (T sup 348 à 350, 37 T 50 et 327)

*Journal des examens de la ville de Paris et du département de la Seine*, (1903- 1927) 8-Z-17437

*Apostrophes* (le 19-09-1977) « Faut-il apprendre à écrire ? », archives INA

**Entre modernisation et démocratisation, la question du français,  
discipline d'enseignement.**

Mots clé : français, discipline d'enseignement, modernisation, démocratisation, énonciation

A partir d'une conception cartésienne de la langue, Durkheim (et les durkheimiens) ont construit une doxa politique socio-centrée dont on a pu mesurer les profonds effets dans l'enseignement : œuvre de Paul Lapie, succès des EPS, unité sociale rêvée. Cette sociologie éducative a permis entre autres le développement de l'écriture d'un français simple et commun, enté sur un respect scrupuleux de l'orthographe grammaticale mais ce français élémentaire a fait - à terme - disparaître l'idée de littérature « transcendantale » ou « sacrée » au profit de l'idée d'un travail artisanal sur la langue. De cette évolution provient la crise de la littérature décrite par Jean-Paul Sartre. Or puisque toute relation humaine (éducative) doit être fondée sur une conscience morale individuelle elle-même en rapport par l'énonciation avec l'existence d'une « conscience collective » au sens durkheimien (ou d'une langue infrastructurelle au sens saussurien) qui permette de justifier le langage utilisé, la synthèse proposée par Emile Benveniste entre Meillet et Saussure a permis de constater dans l'enseignement, et ce malgré les tentatives répétées de modernisation, la persistance de modèles anciens de la grammaire scolaire dont l'idée principale et vitale pour la démocratie est de maintenir à tout prix l'étude des termes essentiels de la proposition issue de Port Royal et donc l'effet (idéologique) élémentaire : celui d'être un sujet auteur et responsable de ses actes et de ses paroles

**Between modernization and democratization, the question of french  
like a teaching subject.**

Key words: French, teaching subject, modernization, democratization, “énonciation”

From a cartesian conception of language, Durkheim and the durkheimians have built a socially centered political « doxa » of which the deep effects have been measured in education : Paul Lapie's work, the success of the EPS ( Superior Primary School) the dream of social unity. This educational sociology allowed, amongst other things, the devopment of a simple and common written french, based on a scrupulous respect of grammatical orthography but this “elementary French” has caused - ultimately – the disappearance of the idea of a “sacred” or “transcendent” literature in favor of an artisanal work on the language. The literature crisis described by Jean-Paul Sartre came from this evolution. Though, since every human (educative) relationship must be based on an individual moral consciousness, also connected by “énonciation” with the collective consciousness (Durkheim) or the infrastructural language (Saussure) in order to justify the language used, the Benveniste's synthesis of Meillet and Saussure allowed to verify in education, despite of repeats attempts of modernization , the persistence of old school grammar's former patterns which the main and essential idea ( for democracy) is to keep at any costs the study of the clause's principal terms from Port Royal thus the elementary and ideological effect is to be a subject : author and responsible of his acts and words.

**Sciences du langage:**

**Langage et langues: description, théorisation, transmission**

**ED 268 UMR 7597 HTL**