

Où va l'enseignement du français

De l'enquête à quelques pistes concrètes

par Fabrice Thumerel

En ce début de siècle où la France n'est plus une puissance de tout premier plan, où la francophonie ne pèse plus guère à l'échelle planétaire¹, où, dans les tests internationaux de compréhension de l'écrit, les jeunes Français de moins de quinze ans obtiennent des résultats dans la moyenne de l'OCDE (http://www.institut.fsu.fr/debats/PISA_OCDE/pisa_presentation_ocde.htm) et où les médias se font l'écho, non seulement du déclin de la filière L comme des études littéraires en général, mais encore du « scandale de l'illettrisme » (*Le Nouvel Observateur*, n° 2235, 6-12 septembre 2007), « Où va l'enseignement du français ? » est la question – angoissée, dubitative ou inquisitrice – que (se) posent, de façon plus cruciale encore qu'il y a dix ou vingt ans, les professeurs, les parents d'élèves et tous les acteurs du système culturel et éducatif : documentalistes, bibliothécaires, psychologues, orthophonistes, écrivains, etc.

Face à cette interrogation suscitée par de nombreux constats inquiétants, les explications plus ou moins causalistes comme les remèdes proposés diffèrent selon que le point de vue adopté est progressiste ou conservateur, intellectuel ou pédago-

1. Parlé par deux cent millions de personnes – dont soixante-douze millions ne le maîtrisent pas totalement –, le français demeure la deuxième langue à être utilisée sur les cinq continents, mais rétrograde au neuvième rang mondial dans le classement établi en fonction du nombre de locuteurs, loin derrière le mandarin, l'espagnol, l'anglais et l'hindî (<http://www.ladocumentationfrançaise.fr/dossiers/francophonie/francophones-monde.shtml>).

gique, académique ou novateur.

L'enseignement du français : la « crise »

Un état des lieux inquiétant

En ce début de siècle, les rapports officiels et les dossiers médiatiques vont dans le même sens : l'enseignement du français est en *crise*. En témoigne, tout d'abord, le taux d'illettrisme chez les collégiens : se référant aux *Notes d'évaluation d'octobre 2004* (« La Maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire » : <http://educ-eval.education.fr/pdf/eva0410.pdf> ; « Les Compétences générales des élèves en fin de collège » : <http://educ-eval.education.fr/pdf/eva0409.pdf>), le rapport qu'a remis au président de la République en septembre 2007 le Haut Conseil de l'éducation estime à 40 % le nombre d'élèves entrant en sixième qui maîtrisent mal (25 %) ou quasiment pas (15 %) le français écrit ou oral, et recense en outre pas loin de 50 % de collégiens qui, à la fin de la troisième, ne possèdent pas les acquis fondamentaux.

Dans un ouvrage paru l'automne dernier, *L'Orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* (Retz, 2008), André Chervel, quant à lui, mentionne deux enquêtes importantes attestant la chute du niveau scolaire en orthographe : la première, sous la direction de Claude Thélot (directeur de l'Évaluation et de la prospective au ministère de l'Éducation nationale), montre que les élèves âgés de 12 à 14 ans en 1995, soumis aux mêmes dictées, font 2,5 fois plus de fautes que ceux passant leur certificat d'études entre 1923 et 1925 ; la seconde, menée par l'équipe de Danièle Manesse et de Danièle Cogis sur un échantillon de 2 800 élèves, révèle cette fois que les cinquièmes de 2005 font le même nombre de fautes sur la même dictée (« Les Arbres ») que les CM2 de 1986-1987 (*Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF, 2007).

Le défaut de maîtrise de la langue est devenu tel que désormais ce sont les professeurs d'université et les entreprises mêmes qui réagissent (cf. *Le Nouvel Observateur*, *op. cit.*, pp. 13-15 : <http://www.atenao.com/actualites/orthographe-casse-tete-entreprise.php>

Le mal porte désormais un nom : l'« *insécurité linguistique* », expression que le linguiste Alain Bentolila n'a pas hésité à utiliser dans son « Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire » :

<http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf>

Tout aussi grave s'avère la « crise » de la filière L, largement médiatisée depuis

le *Rapport n° 2006-044*, « Évaluation des mesures prises pour revaloriser la série littéraire au lycée » (juillet 2006), notamment par le dossier du *Monde de l'éducation* (n° 373, octobre 2008) dont le titre renvoie inévitablement à un site très militant (« Sauver les lettres » ; <http://www.sauv.net>). Ce rapport ministériel de 114 pages établit en effet un diagnostic sévère : contrairement aux filières ES et S, la série L n'enregistre guère de hausse des résultats du bac ; les effectifs diminuent (– 28 % depuis 1989, contre + 18 % en ES et + 4 % en S) ; l'orientation en L s'effectue par défaut en fonction de déterminations socioculturelles.

La spécificité littéraire étant moins reconnue et moins visible, les débouchés sont moindres, dans la vie professionnelle comme dans l'enseignement supérieur, en particulier dans les Instituts d'études politiques (IEP) et les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)... Désormais, la filière L ne représente plus que 11 % du nombre total d'élèves en première et, en terminale, 18 % des séries générales (contre 50 % en 1968) ; seuls 10 % des bacheliers littéraires intègrent les CPGE (contre 73 % des lycéens issus de T S) et, en 2006, seuls 22 % des candidatures retenues pour les IEP proviennent de L, alors qu'en 2001 ces mêmes *littéraires* faisaient jeu égal avec les *scientifiques*...

Ce rapport officiel sur la filière L a provoqué un contre-rapport sur le site SLL (www.sauv.net/filiereLcr.php), qui l'accuse de manifester un certain défaitisme, de recourir à des « *schémas éculés* », d'être sous-tendu par une vision objectiviste selon laquelle le modèle de l'enseignement scientifique prévaut sur celui des matières littéraires, d'ignorer le développement des débouchées pour les littéraires, de masquer les causes institutionnelles de l'échec (filière insuffisamment mise en valeur, fermeture de sections de grec pour manque d'effectifs et, pour des raisons budgétaires, d'options diverses comme l'histoire de l'art, le latin et différentes langues vivantes)... Quant aux propositions de réhabilitation de cette section L, elles sont jugées contradictoires : comment à la fois tendre à la spécialisation et préconiser un enseignement renforcé des mathématiques et un apprentissage des outils de la communication ?

Cette réaction nous conduit à distinguer « crise » (à établir) et « discours de crise » (positions contradictoires sur « la crise » ou points de vue alarmistes).

Des réquisitoires virulents

Du contraste entre la réalité de l'enseignement du français et un *devoir-être* qui ressortit à un idéal humaniste et/ou progressiste, naissent des discours polémiques ou alarmistes qui, pour peu qu'une réforme importante s'annonce dans l'Éducation nationale, revêtent le plus souvent des formes diversement conservatrices.

Illustre la position pédagogiquement et culturellement conservatrice l'association Sauver les lettres (SLL) déjà citée. Dans un article « sur la situation actuelle de l'enseignement du français » (<http://www.r-lecole.freesurf.fr/collok/flashfr.htm>), Fanny Cappel affirme d'abord sans ambages : « *La littérature se meurt dans le carcan du "péda-*

gogiquement correct”. Elle se meurt, étouffée dans le maelström qu’est devenu le cours de français, où l’on est censé apprendre aussi bien l’art “citoyen” du débat d’opinions, la maîtrise des technologies de l’information, la rhétorique de l’image, et autres “savoir-faire transversaux”, que sa propre langue et son patrimoine littéraire ». Et de s’attaquer ensuite indistinctement au recul de la littérature classique dans les programmes comme au retour des exercices de rhétorique classique ; et enfin au laxisme d’inspecteurs qui souhaitent dédramatiser les fautes d’orthographe et ouvrir à notre monde social les pratiques d’écriture et de lecture du collège. En 2004, le collectif est même passé à la pratique en notant selon le barème de 1988 la dictée soumise à un échantillon de 2 298 élèves... Le résultat escompté est tombé : près de 1 200 zéros ! D’où la doxa véhiculée/relayée par les médias : le retour aux *fondamentaux du français* (aux « bonnes vieilles méthodes »)...

Le conservatisme culturel revêt une coloration morale et politique lorsqu’il s’accompagne d’un rejet sans nuance du *réformisme*, de l’*égalitarisme* et du *modernisme*. Ainsi, pour l’Association SEL (Sauvegarde des enseignements littéraires : <http://www.sel.asso.fr>), les multiples réformes ont mis en danger les études littéraires, et en particulier les études anciennes ; dans *Le Bûcher des humanités* (Armand Colin, 2006), Michèle Gally assimile la marginalisation des « humanités » à une pernicieuse *déculturation*, n’hésitant pas à avancer que « le sacrifice des langues anciennes et des lettres est un crime de civilisation »...

D’autres, comme Michel Leroux dans son article intitulé « La Destruction programmée de l’enseignement des lettres » (*Commentaires*, n° 102, été 2003), rendent responsable du déclin des lettres le triomphe de la *scientificité* et de la *technicité* : « On engage aujourd’hui des lycéens dépourvus d’orthographe, de vocabulaire, de syntaxe et de repères chronologiques, à entrer en littérature sous les espèces du genre, du registre et de l’objet d’étude, au détriment de ce qui en fait la substance, à savoir la perspective historique et la dimension existentielle » (introduction d’un article repris sur le site SLL : <http://www.sauv.net/destruction.php>).

Relèvent du modernisme incriminé aussi bien la linguistique et les sciences de l’éducation que « Mai 68 » ou les progrès technologiques (médias, ordinateurs, jeux vidéos, portables...). À cet égard, le texte de Richard Millet est des plus révélateurs (cf. « L’Inenseignable », *Annexes*). Un ouvrage écrit par un universitaire, Bernard Lecherbonnier, va jusqu’à dresser le procès de tous ceux qui ont tué le français : « pédagogues libertaires qui ont programmé le massacre de la grammaire et de la littérature dans l’enseignement », « ultralibéraux prêts à sacrifier vingt siècles de civilisation sur l’autel du profit immédiat », « le pouvoir politique qui, depuis 1995, a sacrifié la politique de la langue nationale, patiemment édifiée par ses prédécesseurs, aux impératifs économiques, aux injonctions bruxelloises, aux provocations séparatistes »... On n’est pas loin ici de la théorie paranoïaque du complot.

On analysera de près un exemple littéraire de critique radicale du système scolaire : *Festins secrets*, de Pierre Jourde (L’Esprit des péninsules, 2005 ; rééd. Pocket, 2007).

Un exemple littéraire de critique radicale : Pierre Jourde, « Festins secrets » (L'Esprit des péninsules, 2005)

Puisque nous avons affaire, non à un pamphlet de plus sur l'Éducation nationale, ni à un roman réaliste, un récit positif verbeux, mais à une fable d'éducation négative, c'est avec le néophyte Gilles Saurat que nous découvrons une profession devenue tout aussi honteuse qu'autrefois celle de vidangeur ou de prostituée (cf. p. 140, rééd, Pocket, 2007), et que nous sommes plongés dans le dédale d'un univers monstrueux qui réfracte le nôtre. Normalien agrégé, doctorant futur candidat à un poste dans le supérieur, Gilles Saurat appartient au corps d'élite des jeunes recrues sélectionnées par l'Administration centrale du système éducatif (ACSE) : « *Grands dadais nourris à la théorie pédagogique des ISFP, rougissantes jeunes filles relâchées des grandes écoles, à qui la nation confie la tâche d'apprendre le commentaire en trois parties d'un poème de Baudelaire à des troupes de trafiquants de drogues, racketteurs analphabètes, masturbateurs sournois, apprentis maquereaux, putains précoces, filles violées par pères et oncles, grenouilles de mosquée voilées jusqu'aux sourcils, prosélytes islamistes et champions de boxe thaï* » (p. 76). Et ce n'est pas là le moindre paradoxe que de nommer dans les établissements les plus sensibles les plus professionnellement démunis, simples novices ou « bêtes à concours ».

Pour sa première affectation, Gilles Saurat rejoint le collègue Jacques-Prévert de Logres (*sic* !), dont le référent est le même que celui de Helles évoqué dans *Lauve le pur* (POL, 2000 ; « Folio », 2001), de Richard Millet, sous le nom de Paul Zalisky (celui-là même, dans la banlieue parisienne, où, pour la petite histoire – car ces deux récits ne ressortissent évidemment pas à la littérature de témoignage –, les deux écrivains cinquantenaires ont fait leurs premières armes comme jeunes professeurs de français).

Festins secrets s'en fait l'écho, ne serait-ce que par le biais du patronyme d'un collègue de Saurat, Zablanski. Mais, surtout, ce roman polyphonique, où il est également question d'un collègue Prévert, stigmatisait déjà un enseignement public devenu « *cimetière de l'esprit* » (p. 247), un système qui a renoncé à ces valeurs qu'étaient le savoir, l'autorité et le charisme, pour « *maintenir le personnel enseignant en état de culpabilité permanente* » (p. 120), rabaisser des professeurs rebaptisés « *enseignants* » au rang d'« *animateurs sociaux* », de « *zéloteurs de l'idéal démocratique* » (p. 206), de sorte que le professorat n'est plus « *un métier digne de ce nom mais un combat perdu d'avance* » (p. 114) et qu'un professeur de collège est « *presque rien, un pauvre type, mal habillé, malade, déchu de tout prestige social et intellectuel, un tâcheron du savoir théorique* » (p. 286).

Avec Gilles Saurat, et cela d'autant plus que la personne choisie comme instance narrative est la deuxième du singulier, nous nous égarons dans les « *incompréhensibles structures administratives du rectorat* » (p. 185) comme dans le labyrinthe bureaucratique de l'ISFP (Institut supérieur de formation pédagogique), ou encore dans celui d'un jargon professionnel fait de sigles : ACE (Animateurs de la communauté

éducative), CIF (Conseiller d'itinéraire de formation), EAEA (Évaluations annuelles de l'enseignant par l'apprenant), CPSC (commission paritaire de soutien et de conseil), PEP (précis d'évaluation pédagogique), CAS (classe d'aide et de soutien), PÉE (projet éducatif d'établissement)...

Nous patageons ainsi dans la *novlangue*, néologisme forgé par Orwell dans 1984 et que Jaime Semprun redéfinit comme la langue universelle de la communication, à savoir celle, uniforme et abstraite, des dominants (cf. *Défense et illustration de la novlangue française*, Éditions de l'encyclopédie des nuisances, 2005). Pas de meilleure illustration que le discours de rentrée du principal-adjoint Musse, homme de devoir administratif – et non moral ! –, docteur ès pensée sloganisée (« *Il faut savoir laisser leur chance aux jeunes* », lance-t-il – page 211 – pour couvrir son laxisme après l'agression d'un professeur d'anglais par les grands frères de Djibril Elmalek, élève de 4^eE) :

« [...] la réforme initiée l'année dernière par le ministre a été finalisée. [...] L'échec scolaire est pour l'essentiel le résultat de méthodes éducatives non adaptées aux possibilités et aux savoirs de l'Apprenant. À nous de savoir travailler ensemble, de créer des interfaces, de mobiliser les énergies pour finaliser ce programme. La démocratisation de l'enseignement en dépend.

[...] La philosophie de la réforme peut se condenser en une formule simple : l'Apprenant au centre du Système. La bataille de la réforme sera gagnée lorsque les CIF sauront être à l'écoute des Apprenants. Ils ont beaucoup à nous apprendre. Ils doivent devenir des acteurs à part entière de leur formation, gérer leur Parcours Éducatif, élaborer leur Projet d'Apprentissage Personnalisé » (pp. 53-54).

C'est dire la démission d'une École qui fait désormais prévaloir la démagogie, l'animation culturelle et le formalisme pédagogique sur sa mission humaniste de transmettre savoirs, esprit critique et valeurs culturelles : « *Le but du Système – la destruction ultime du savoir, et son remplacement par des théories sur les moyens d'acquérir éventuellement du savoir. Le Système n'a pas besoin de savoir, il hait le savoir, parce que ce dernier implique liberté, confrontation à la réalité, esprit critique* ». Il ne s'agit donc plus que d'« *occuper les créneaux horaires* », « *de justifier pédagogiquement la grande migration des masses ignorantes et indifférentes vers des échelons toujours plus élevés de diplômés* » (p. 296). L'École s'est ainsi mise au diapason d'une société dans laquelle « *l'homme démocratique* », libéré de ce fardeau qu'est le savoir, peut « *se consacrer sans remords à des choses plus importantes, des choses réelles, faire construire sa maison pour y regarder la télévision tranquille* » (p. 76).

Ressortit également à la *novlangue* le jargon des ISFP, « *langue particulière [...] dont le lexique et les idiotismes n'ont qu'un rapport lointain avec le français courant* » (p. 186) : pour Mme Lamolle, auteure d'un ouvrage de référence intitulé *Évaluation, annotation et contrat pédagogique – pour un questionnement du métalangage enseignant au service de l'apprenant*, il n'est plus question de récréations, mais d'*espaces interstitiels de détente* ; de corriger et de noter des copies, mais d'*évaluer et d'émettre des suggestions pédagogiques non directives, positives et désinhibantes* (p. 188)... Gilles Saurat s'approprie

suffisamment cette langue de bois pour traduire ce genre de phrase, formulée par Floquet, le directeur de l'Institut, dont la thèse a fait grand bruit dans le milieu (*L'Intervention active de l'apprenant au sein des protocoles d'évaluation dans l'enseignement des sciences de la vie au collège*) : « les stagiaires ont posé le problème de la cohérence de la formation » signifie « les doux naïfs ont tenté une timide rébellion contre l'absurdité bureaucratique des cours qu'on leur assène » (p. 344).

Au reste, l'apprenti professeur partage avec ses congénères les sentiments institutionnellement convenables : « compassion sociale, sollicitude pédagogique, soif de comprendre l'autre » (p. 118). Mais il ne peut s'empêcher de mépriser, voire de haïr ses élèves, « barbares incultes, grossiers, la bouche toujours pleine d'ordures et de ricanements, incapables de parler autrement qu'en aboyant, abrutis de télévision et de musique pesante, l'argent, les voitures, les montres et les vêtements de marque en guise d'idéal, avides de faire le plus de mal possible, cherchant, pour compenser leur infériorité sociale, ou plus simplement par instinct de petites brutes inéduquées, toutes les façons de dominer plus faible qu'eux » (pp. 118-119).

De la notion de « crise »...

En fait, la notion de « crise » est à mettre en relation avec une mutation socio-culturelle majeure caractéristique du passage à un nouveau siècle. Le relativisme historique s'impose au vu des débats suscités à la Belle-Époque par la « crise du français » et la « réforme de l'enseignement secondaire (1902-1914) »². Afin de montrer à quel point certains constats ne sont pas inédits, on commencera par extraire une phrase de l'article qu'en pourfendeur de la décadence Émile Faguet a publié dans la *Revue des Deux-Mondes* datée du 15 septembre 1910 : « La façon dont écrivent actuellement la plupart des Français et notamment les futurs professeurs [...] est effrayante » (« La Crise du français et l'enseignement littéraire à la Sorbonne », pp. 289-301). Aux yeux de cet esprit élitiste qui voit le *bon goût* faire place à la *méthode scientifique*, cette *crise* s'explique par le déclin des langues anciennes et la substitution des journaux aux livres (« La crise du français, c'est la crise du livre »). À ce propos, ce rappel de Michel Melot est des plus salutaires : « On fit à la presse, entre 1880 et 1900, les mêmes procès que certains intellectuels firent cinquante ans plus tard à la télévision et cent ans après à Internet : savoirs fragmentaires, vérités éphémères, idées soumises à la publicité, et pour finir, abandon de la lecture et nivellement de la culture » (dans E. Stead et H. Védrine, *L'Europe des revues (1880-1920)*, Presses de l'université Paris-Sorbonne, 2008, p. 15).

Lors de cette réforme de 1902, première phase de démocratisation contemporaine qui visait à concilier « culture classique » et « culture moderne », le renommé Gustave Lanson, allant à l'encontre de l'aristocratie lettrée, préconisait l'ouverture

2. On se reportera à l'article de Martine Jey, « "Crise du français" et réforme de l'enseignement secondaire (1902-1914) », *Études de linguistique appliquée*, n° 118, avril-juin 2000, pp. 163-177.

de l'enseignement secondaire à la nouvelle population de lycéens : pour lui qui, la même année, est nommé maître de conférences à la Sorbonne et membre de la Commission de rénovation des programmes (1900), plutôt que de continuer à restreindre l'enseignement du français aux « humanités », à la rhétorique et l'étude des classiques, il convient désormais de favoriser la lecture et l'analyse directe d'auteurs appartenant à un répertoire élargi (des anciens et classiques aux quasi-contemporains du XIX^e siècle) ; de fait, il cherche à différencier le secondaire et le supérieur, réservant à ce dernier l'histoire littéraire et la dissertation spécialisée. Voir l'article de Martine Jey :

http://www.fabula.org/atelier.php?Gustave_Lanson_et_la_r%26eacute%3Bforme_de_1902

Ainsi faut-il relativiser la notion de « crise », qui varie selon les points de vue et ne survient qu'en période de mutation socioculturelle. L'enseignement du français est devenu problématique ; avant de passer en revue les solutions envisagées, on recherchera les raisons permettant d'expliquer ce phénomène.

Un enseignement problématique : du diagnostic aux perspectives

En ce début du XXI^e siècle, l'enseignement du français se heurte à des problèmes d'ordre conjoncturel et structurel. D'où la nécessité d'imaginer des solutions pédagogiques innovantes et de dessiner de nouvelles perspectives.

Une phase de mutation

Le changement de paradigme culturel que nous connaissons ne peut qu'affecter l'enseignement du français et des lettres. Dans une société dominée par les sphères économique et scientifique, qui enregistre en outre un extraordinaire essor des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le rapport à la langue comme à la culture traditionnelle ne peut qu'être bouleversé : le fossé se creuse inexorablement entre culture potachique et culture officielle, langue écrite et langue parlée, langue littéraire et pratiques courantes, de sorte que, dans une École plus généralement confrontée à ce que Philippe Meirieu appelle la « barbarie consummatrice » (*Le Monde*, 23 mars 2007), s'accroît également la fracture entre élèves et professeurs.

Les nouvelles pratiques culturelles des adolescents sont recensées dans la récente *Enquête sur la lecture et les loisirs multimédia des collégien(ne)s et lycéen(ne)s* (voir *Le livre en France, Lire en fête 2007* ; <http://www.centrenationaldulivre.fr>). Désormais, la lecture n'arrive qu'au septième rang des loisirs, derrière les activités audiovisuelles (télévision, musique, vidéo, ordinateur et internet, radio) et le sport. Seuls 25 % lisent tous les jours (ou presque), voire plusieurs fois par jour, et 22 % ont lu cinq livres ou plus dans les trois derniers mois précédant l'enquête. De la quatrième à la terminale, ce sont les journaux et magazines qui sont privilégiés, et pour ce qui concerne leurs choix de livres, les jeunes gens plébiscitent les romans d'aventures (82 %), les séries (dont l'inégalé *Harry Potter* : 74 %), les romans fantastiques ou de science-fiction (73 %), les romans policiers (72 %) et les livres d'horreur (68 %). Cette mutation touche-t-elle uniquement les plus jeunes ?

Dans ses *Contre-feux 2* (Raisons d'agir, 2001), Pierre Bourdieu attire l'attention sur un phénomène inédit : l'apparition d'un *snobisme paradoxal* selon lequel « *s'imposent comme chics les produits les plus cheap d'une culture populaire* » (p. 80). Et Bernard Lahire, dans *La Culture des individus* (La Découverte, 2006), de confirmer que la *distinction de soi* n'est plus exclusivement liée aux pratiques culturelles légitimes : dans une France qui enregistre une dévaluation de la culture littéraire et artistique, mais aussi un recul de ses « gros lecteurs » (de 1973 à 1997, le nombre de lecteurs lisant au moins vingt-cinq livres par an est passé de 31 % à 14 %), même les plus diplômés ont des pratiques culturelles dissonantes, mêlant divertissements divers et œuvres classiques ou d'auteurs reconnus.

Faut-il pour autant tenir des discours catastrophistes ? Près de la moitié des lycéens lisent de leur propre chef au moins un livre par mois et presque autant de livres que de journaux et magazines ; et surtout, parmi leurs choix, un livre sur deux est un roman classique, un livre d'histoire ou de philosophie. Et si leur orthographe est erratique, si leur attention à la langue est moins soutenue, faut-il pour autant les décréter inaptes à l'écriture et à la lecture ? Le succès des ateliers d'écriture et des blogs d'adolescents – fautes d'orthographe incluses ! – atteste que tous les élèves du secondaire ne sont pas forcément des « illettrés » : goûts éclectiques et difficultés d'expression, voire de concentration ou de motivation, ne signifient pas manque de curiosité et inexpressivité.

Dans ces conditions, faut-il s'arc-bouter à une norme orthographique radicale et à un unique modèle culturel ? Prendre le parti du conservatisme dans ce domaine particulier qu'est l'enseignement du français et des lettres serait d'autant plus une erreur que la langue comme la littérature évoluent sans cesse : la lecture régulière de textes contemporains et/ou la fréquentation de sites spécialisés comme *Publie.net*, *Libr-critique*, *Inventaire-invention*, *Xtrm-art*, *Plexus-s.net*, *Tapin* ou *Talkie-walkie*, permet de constater à quel point les nouvelles pratiques d'écriture intègrent aussi bien les symboles mathématiques que le style syncopé de la langue SMS ou encore les sigles et signes de la sphère informatique. Sans compter que les nouvelles technologies ont révolutionné le théâtre ou la poésie. Dans ces conditions, est-ce du laxisme que d'ini-

tier les collégiens et les lycéens à celles-ci ? De les ouvrir à de nouvelles formes artistiques comme les arts de la performance et les écritures multimédia ? Le rôle de l'École n'est-il pas d'évoluer pour prendre en charge de nouveaux savoirs et savoir-faire ?

Il appartient donc aux professeurs de lettres, sans renoncer à leur rigueur comme à leurs exigences, et sans tomber dans le gadgétisme, de faire un usage pédagogique des « détours audiovisuels » : livres à eux de *faire entendre* la poésie à leurs élèves ; de leur faire découvrir comment dans la création contemporaine peuvent se combiner écrit, son et image ; de leur apprendre à chercher sur Internet, à maîtriser le traitement de textes comme le montage powerpoint, et à développer leur propre créativité en la matière ; de confronter écriture littéraire et (r)écriture filmique ; de faire ressortir la dimension spectaculaire du théâtre au moyen de documents iconographiques et filmiques ; de recourir aux ressources en ligne mises à leur disposition par les CRDP ou autres sites académiques (exemple : <http://www2b.ac-lille.fr/weblettrés>) ; de mettre en place des séquences pratiques dans le cadre des TICE (manipulations et exercices divers avec des logiciels comme Audacity, Photophiltre, etc.)... Au reste, par rapport à la disposition frontale – corrélative d'un enseignement fondé sur la hiérarchie et le discours abstrait –, le travail en réseau devant écran stimule la curiosité, rend actif, privilégie les échanges horizontaux et favorise l'interdisciplinarité comme les travaux collectifs.

[On trouvera en ANNEXES quelques propositions de séquences.]

Reste à s'interroger sur les conditions requises : dédoublement des classes, équipement technique suffisant, formation des professeurs... Sur ce dernier point, s'agissant des plus jeunes, il est urgent de leur faciliter davantage le passage de la théorie à la pratique, et, pour tous, il est évident qu'ils ont besoin d'être initié ou de se perfectionner dans ces domaines cruciaux que sont les sciences humaines et les TIC.

Facteurs structurels : de l'explication aux solutions...

Pour expliquer les difficultés que rencontre l'enseignement du français et des lettres, la plupart avancent des raisons d'ordre structurel.

Tout d'abord, la *diminution des horaires* : dans le primaire, de quinze heures entre 1956 et 1969, l'enseignement du français a été ramené aujourd'hui à moins de dix heures. Tandis qu'il y a un quart de siècle les sixièmes bénéficiaient de six heures de français par semaine, ils n'ont plus droit actuellement qu'à quatre heures en tronc

commun. La réforme prévue en seconde et ajournée en 2009 prévoyait trois heures de français en tronc commun au lieu de quatre...

Si le maintien, voire le renforcement des horaires attribués à l'enseignement du français est évidemment primordial, il ne faut pas oublier non plus deux dispositions nécessaires à toute réforme profonde.

La première est un *décloisonnement disciplinaire* qui mette davantage l'accent sur la langue, la méthode dissertative ou la culture littéraire dans une bonne partie des « matières », et notamment les Travaux personnels encadrés (TPE), l'histoire-géographie, les sciences économiques et sociales ou la philosophie.

La seconde est, au lycée, une *meilleure adaptation des horaires aux programmes* et une plus grande souplesse dans l'organisation : comment, en première, peut-on décerner en quatre heures de français par semaine à la fois travailler les trois exercices de l'écrit et traiter six objets d'étude qui totalisent séances d'histoire littéraire, quatre à six lectures analytiques, études de textes et documents divers, travaux de recherche par groupes, ouvertures sur arts et/ou actualité, ou encore contrôles de lecture(s) et bilan de séquence ? Comment diversifier son enseignement et mettre en place une véritable aide individualisée sans créneau horaire réservé au travail en demi-classe ?

S'agissant précisément des programmes, le problème inhérent à la discipline est l'articulation entre langue et littérature (primaire), langue et discours (collège), français et lettres (lycée). Dans le primaire, outre qu'il reste à aménager des passerelles entre étude de la langue et étude de textes, depuis 2002 la dilution de la grammaire dans l'« observation raisonnée de la langue » était très décriée : c'est dire à quel point a été bien accueilli, dans les nouveaux programmes de 2008, le retour à un enseignement substantiel de grammaire. En revanche, le retour des classiques au collège est controversé : si, dans le prolongement du primaire, la lecture d'auteurs contemporains développe le goût de la lecture, pourquoi faire machine arrière, même s'il faut progressivement sensibiliser les élèves à notre patrimoine littéraire et les préparer aux attentes du secondaire ?

Interrogé sur la bivalence disciplinaire au collège et au lycée, l'IPR de lettres Gilbert Stromboni (académie de Lille) insiste sur le fil directeur qui doit unifier maîtrise de la langue, approche de la littérature et préparation aux exercices spécifiques propres aux différents examens : *l'écriture*. Chaque séance ou presque devrait intégrer un moment particulier de réflexion et de rédaction succincte (cinq à dix minutes) qui permette au professeur de vérifier – sans forcément évaluer par une note – les acquis de ses élèves. Par exemple, à la fin d'une lecture analytique, il peut leur demander d'élaborer quelques lignes de conclusion ; ou encore, en début de séance, réaliser la synthèse du cours précédent à partir des propositions écrites des élèves.

Pour ce qui est de l'enseignement de la langue au collège (voire en seconde), Gilbert Stromboni insiste sur le double écueil à éviter : la dilution ou le cloisonnement. Il n'est souhaitable ni d'étudier la langue pour elle-même, ni de dissoudre cette

étude dans un cours de littérature ; en revanche, afin de mettre en œuvre une progression raisonnée, il est possible de construire des séances décrochées d'orthographe ou de grammaire. C'est ce que proposent les nouveaux programmes de collège, qui seront appliqués en sixième à la rentrée 2009.

Au plan méthodologique, il n'est guère utile de rappeler la polémique sur l'apprentissage de la lecture : il y a belle lurette qu'a été majoritairement écartée la méthode globale, au profit de la méthode syllabique ou semi-syllabique. Ce qui reste d'actualité, c'est la critique d'une certaine dérive techniciste et formaliste, visant essentiellement la linguistique et la critique structurale. À ce propos, on lira avec intérêt l'article de Jean-Louis Chiss paru en 2007 dans le n° 156 du *Français aujourd'hui* : « La Linguistique et la Didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français ? »

Bornons-nous ici à synthétiser *quelques pistes de réflexion*.

Tout d'abord, s'il est vain de nier l'importance de la didactique, il faut toutefois reconnaître que la volonté de l'ériger en science de l'éducation toute-puissante explique certains travers (jargon ridicule, inefficacité pratique...). Elle gagne donc à s'ouvrir davantage aux sciences humaines et à être pratiquée par des enseignants-chercheurs qui ont de solides compétences en la matière ainsi qu'une expérience pluridimensionnelle. Au nom d'un pédagogisme démagogique et au prétexte fallacieux que les jeunes élèves, surtout les plus faibles, sont rétifs à l'abstraction, il serait tout aussi vain de rejeter les acquis de la grammaire générative et transformationnelle. Le problème a longtemps été que les manuels, parfois des plus abscons, étaient surtout destinés aux enseignants eux-mêmes. La tendance actuelle est plutôt à la description pragmatique et raisonnée des formes et des constructions qui intègre l'héritage linguistique.

Quant au succès dans le secondaire des méthodes d'analyse textuelle issues du structuralisme – mais qui n'ont rien à voir avec les brillantes contributions de Barthes, Genette, Spitzer, etc. –, Anne-Marie Garat en rend compte ainsi dans l'article dont on trouvera de larges extraits en annexe : « *On comprend que, tant contesté, bousculé, tant déboussolé par les crises chroniques de son statut et de sa condition, la pression sociale et parentale, accablé par la culpabilité de l'échec scolaire qui pèse sur ses épaules d'éducateur à toutes mains, chapitré par son inspecteur, étourdi d'instructions variées du BO, le prof de "français" est rassuré d'arriver avec sa caisse à outils, clés et tournevis validés par la science et l'institution.* »

À cela s'ajoute le technicisme didactique : comme le déplore Fanny Cappel dans l'article déjà cité, « *Les professeurs, soupçonnés de ne pas pouvoir imprimer à leur enseignement suffisamment de cohérence, passent désormais plus de temps à triturer les cases et les rubriques de la séquence, qu'à réfléchir à leur contenu !* » Ce qui est certain, c'est qu'à la rentrée 2009, au collège, la *grammaire de phrase* remplacera la *grammaire de texte*, à la suite du rapport critique sur la démarche structuraliste remis au ministre en novembre 2006 par Alain Bentolila (<http://media.education.gouv.fr/file/68/3/3683.pdf>).

En fait, du collège au lycée, il importe de se prémunir contre un double danger : si la lecture analytique ne doit pas se réduire à un catalogue de procédés, il n'est pas non plus question de tomber dans la simple étude de documents, littéraires ou non. D'où l'intérêt de s'interroger sur l'écriture *littéraire* (voir Annexe 5). Par ailleurs, contre la dérive utilitariste tendant à subordonner la discipline à la communication, il est capital que l'institution scolaire résiste en réaffirmant fermement que les professeurs de lettres, selon des modalités pédagogiques rigoureuses mais souples, peuvent et doivent fonder leur enseignement sur quelques *orientations cruciales* qui prennent en compte, non seulement la pluralité des goûts et compétences, mais aussi les interactions avec chaque classe : la stimulation de l'esprit critique, la familiarisation avec la culture patrimoniale, l'ouverture au monde et aux arts contemporains, la description et l'interprétation de diverses formes discursives...

Du renouveau des études de lettres

Reste à esquisser les perspectives de la filière L et, plus généralement, des études de lettres. La question pertinente que posait en mai 2007 le site de l'Association française des enseignants de français (AFEF) est la suivante : faut-il « *défendre la filière littéraire ou valoriser la littérature* » ? Autrement dit, mieux vaut un renforcement de l'enseignement littéraire qu'une problématique spécialisation – ce qui revient à remettre en question la distinction inégalitaire des filières... Voici précisément ce que proposait la présidente de l'AFEF, Viviane Youx :

« Au lieu de nous en tenir à un combat d'arrière-garde, nous proposons de nous mobiliser pour que tous les élèves aient une formation littéraire solide ; l'enjeu démocratique est là, dans une exigence de qualité pour tous. Cet enseignement littéraire gagnerait à s'ouvrir à : – une dimension anthropologique (sociologie, philosophie, psychologie), – une dimension fonctionnelle de l'écriture (presse, écrivains, métiers de la communication), – une dimension de pratique culturelle et artistique pour tous.

Plutôt que d'enfermer les "littéraires" dans un ghetto-mouroir, pourquoi ne pas réformer les études au lycée en offrant un tronc commun qui donne à tous une formation équilibrée ? »

<http://afef.org/blog/index.php?2007/05/25/116-defendre-la-filiere-litteraire-ou-valoriser-la-litterature>

Si, dans la réforme à venir, était maintenue une dominante « Littérature/Sciences humaines », ce pôle aurait intérêt à combiner compétences spécifiques (littérature, arts, sciences humaines, langues anciennes et contemporaines) et compétences transversales (enseignement scientifique, TIC) afin de valoriser les lettrés et de les rendre polyvalents.

