

LES MANUELS DE LA REFORME
UNE DEMONSTRATION PAR L'EXEMPLE.

« Ce n'est pas (aux politiques de passage) de dire aux maîtres ce qu'ils doivent faire en classe. En dernier ressort, le maître ne se doit qu'à la logique interne de sa discipline »¹

Les manuels scolaires, liés aux réformes successives, sont par essence un genre caduc. Ils ne font donc pas, en général, l'objet de comptes-rendus ou d'évaluation – sauf celle que se fait, dans son for intérieur, l'enseignant de base confronté quotidiennement au « terrain ». Ce ne sera pas non plus le cas ici. Il va s'agir de l'examen raisonné des manuels de français de la classe de Seconde (parfois Première) parus en vue de la rentrée 2000, considérés comme l'émanation pratique des textes théoriques qui fixent les nouveaux programmes de Français². A travers eux, c'est une lecture critique de ces nouveaux programmes qui va être menée : à quelles publications conduisent-ils, quels exercices sont proposés sous leur égide, quel enseignement de la littérature sous-tendent-ils, répondent-ils à la raison de la réforme du français selon ses promoteurs : « On entre dans l'ère des lycées de masse »³ ? Autrement dit, quelle illustration, quel témoignage, quelle lecture, quel commentaire ces nouveaux manuels font-ils des textes de la réforme ? Qu'en disent-ils ? Que recouvre-t-elle, au fond, loin de ce qu'en disent ses metteurs en œuvre ?

Les propos qui suivent s'appuient sur l'examen de seize manuels dont les spécimens étaient parus en juin 2000, sur une première version des instructions officielles (dont la teneur, parfois édulcorée dans la version définitive, permet de saisir au plus près les intentions des réformateurs)⁴, sur les textes finaux parus au Bulletin Officiel de l'Education Nationale⁵, et sur les explications données de la réforme par les membres du GTD de Lettres, accueillis à plusieurs reprises par la revue L'Ecole des Lettres au cours de l'année 1999-2000. Les références des manuels (et leurs abréviations utilisées ci-dessous) et des numéros de L'Ecole des Lettres figurent en bibliographie en fin d'article.

I. « En histoire littéraire et culturelle (...) des connaissances solides sur des phénomènes essentiels. »⁶

« On a affaire à des lycéens qui, pour certains, n'ont pas un capital familial très riche ni fréquemment renouvelé : pour ces élèves-là, le lycée est le moment où ils vont pouvoir rencontrer une culture qu'ils n'ont pas nécessairement tous les jours à portée de main »⁷.

¹ Régis Debray, Le Monde du 03-03-98.

² BOEN Hors-Série n° 6 du 12 août 1999 (abrégé ici BO).

³ Alain Boissinot, Le Débat n° 110, p. 163.

⁴ Cette version des Instructions officielles est celle que L'Ecole des Lettres 1999-2000 a publiée dans son numéro 2 d'août 1999. Elle sera abrégée ici PVIO.

⁵ Une dernière version de la rédaction du Programme de Seconde vient d'être publiée au BO Hors-Série n° 6, daté du 31 août 2000. Elle modifie sensiblement les versions antérieures, en revenant sur des orientations contestées à juste titre aux réformateurs, et montre un certain recul du GTD. Mais les manuels sont tous antérieurs à cette date, et à cette dernière version, dont l'analyse qui figure ici ne se préoccupe donc pas. Conçus sur le patron des instructions antérieures, ces nouveaux manuels ont au contraire le mérite de montrer, sans fard, les orientations profondes des réformateurs. Par ailleurs, choisis pour cinq ans comme il est d'usage dans les établissements scolaires, ils vont diffuser pendant longtemps encore – sauf si on les écarte pour cause de péremption - la lecture de la réforme que l'on étudie ici.

⁶ BO. La première version indiquait « points » au lieu de « phénomènes ».

⁷ Alain Viala, EDL 99-2000, n°7 p. 18.

On ne peut qu'approuver une telle phrase, tout en se disant qu'elle ne concerne pas seulement les « nouveaux » lycéens, mais, depuis toujours, les élèves auxquels l'école de la République doit le savoir que les familles n'ont pas à fournir.

On s'attend donc, dans les nouveaux manuels, à trouver fortement affirmé le souci de repères, dont les plus accessibles pour l'élève moyen, le lycéen « nouveau », sont la succession chronologique (comme l'enseignement de l'histoire en a affirmé le bien-fondé, en revenant à un enseignement chronologique un moment évincé) des mouvements littéraires et la mise en évidence de quelques grands noms d'écrivains – non qu'il faille écarter les autres, mais chacun sait que de grands manifestes ou des œuvres au regard neuf ont fait date, au sens propre du terme, et constituent peut-être la « **culture commune** »⁸ que les réformateurs disent rechercher. On attend d'autant plus repères, renseignements et cadres que les nouveaux programmes insistent sur la nécessité de « **s'interroger sur l(a) contextualisation** »⁹ des textes et des œuvres littéraires. Mais c'est l'inverse que l'on trouve.

Sans doute pour deux raisons. D'abord parce que les réformateurs ont une vision réductrice et méprisante de l'élève : « **l'ampleur des savoirs en histoire littéraire et culturelle excède les possibilités des élèves** »¹⁰ ; on décide que l'élève ne « peut » plus (au nom de quoi ?), donc on décide de ne plus lui donner. Le programme de Seconde mentionne bien, certes, et c'est l'une des rubriques préconisées, « Histoire littéraire et culturelle », mais c'est pour la réduire à celle du théâtre et d'un mouvement littéraire ou culturel du XIX^{ème} ou du XX^{ème} siècle. Vision étroite donc, même si l'on sait qu'on ne peut écraser l'élève sous les apprentissages.

La seconde raison tient à un choix théorique, celui des discours, des genres et des registres pour aborder les textes. Il entre en contradiction avec l'enseignement de l'histoire littéraire, en remplaçant l'insertion dans une chronologie et dans un jeu de réactions par l'insertion dans un ensemble de codes, de règles et de théories qu'on met au premier plan en effaçant la contextualisation. Par ailleurs, en mettant tous les textes sur le même plan – du moment qu'ils appartiennent au genre ou au registre -, on n'a plus à privilégier un auteur plutôt qu'un autre (on peut même utiliser des textes qui ne relèvent pas de la littérature), c'est-à-dire qu'il n'y a plus, pour l'élève, de « grand écrivain » dont il pourrait retenir un thème (on verra ci-après que le genre ou le registre néglige l'idée, voire le sens), une date, une qualité quelconques. Comment un élève de quinze ou seize ans peut-il ainsi s'y retrouver, alors que l'on affirme agir en son nom ?

On obtient ainsi des tables des matières de manuels comme celles qui suivent. La première, dans une collection qui ne prévoit que ce seul livre pour la Seconde (*Bertrand-Lacoste*), s'en tient aux axes du programme :

- Ouvertures (11 textes ou documents sans précisions)
- 1) Genres et registres :
- Les enjeux du récit
- Nouvelle et roman
- Le personnage de roman
- Temps et espace dans le roman
- Œuvre intégrale (une page) : Germinal.
- 2) Histoire littéraire et culturelle :
- Lire et voir le théâtre
- La comédie et le comique
- Œuvre intégrale (une page) : Le Tartuffe
- La tragédie et le tragique
- Œuvre intégrale (une page) : Britannicus
- Le romantisme
- Œuvre intégrale (une page) : La Duchesse de Langeais
- L'esprit nouveau
- 3) Production, diffusion et réception des textes
- L'intertextualité

⁸ PVIO, Le Français au lycée, Finalités.

⁹ BO, Le français en classe de Seconde, Objectifs.

¹⁰ BO, Le Français au lycée, Progression d'ensemble.

- Les contraintes de l'écriture
- Lire, écrire et publier aujourd'hui
- La francophonie
- 4) L'argumentation :
- Argumenter
- Eloge et blâme
- Œuvre intégrale (!) : Discours d'André Malraux.

Exit donc l'historicité, l'abord de l'humanisme par exemple alors que le programme d'histoire de cette classe lui accorde une large place que l'on aurait pu littérairement exploiter. En force, en revanche, l'examen rapide et superficiel d'une œuvre à laquelle l'élève aurait pu prendre plaisir, l'irruption de données techniques (pas inintéressantes au demeurant) qui gommant ou occultent la présence de textes qu'on attendait et que l'élève ne pourra trouver ailleurs, ou les instrumentalisent comme on le verra plus loin. Pourtant, les instructions officielles incitent à « **élargir, diversifier et multiplier les lectures** »¹¹, le président du GTD à « **faire lire beaucoup** »¹². Heureusement, les élèves ont un professeur, pas seulement un manuel de la réforme.

Certes, d'autres manuels, soucieux de cette lecture des élèves, prennent des libertés avec les textes officiels¹³. Mais cet article ne vise pas au palmarès. Le problème est que ces instructions permettent à certains cette réduction de la matière : des techniques, mais sans textes ; ou bien des textes, mais sans sens.

La seconde table des matières reproduite ici revendique ouvertement la conformité au programme (d'autres manuels sont plus discrets, et donnent d'autres raisons à l'envoi de leurs spécimens¹⁴) : « un corpus de textes et de documents, des objectifs de travail et des exercices variés propres à satisfaire les exigences des nouveaux programmes de français »¹⁵. Le résultat rejoint l'analyse qui précède.

1. Lire : où ? comment , pourquoi ?
2. Choisir ses lectures
3. Se repérer dans le texte
4. Rendre compte de sa lecture
5. Travailler avec des informations documentaires
6. Se servir des outils parascolaires
7. Travailler avec les nouvelles technologies
8. S'initier à l'oral
9. Exploiter sa prise de notes
10. Reformuler au quotidien
11. Reformuler : condenser, imiter, détourner
12. Expliquer, transposer, vulgariser
13. Transposer : du texte à l'image, de l'image au texte
14. Paratexte et consignes
15. Argumenter par l'image
16. Argumenter, démontrer, convaincre, persuader
17. S'impliquer et marquer une distance
18. Justifier un point de vue argumentatif
19. S'opposer à l'adversaire

¹¹ Le Français au lycée, Objectifs et contenus.

¹² Alain Viala, EDL n°7, p. 31.

¹³ C'est ainsi que la préface de Nathan, Textes, affirme : « L'équilibre des périodes (siècles littéraires) a été respecté » (p. 5). Le volume en effet couvre l'histoire littéraire du XVIème au XXème siècles.

¹⁴ Bordas Français Seconde, par exemple, indique : « Ce livre est né de notre récente anthologie Littérature en deux volumes, dont beaucoup d'utilisateurs souhaitaient retrouver les textes et l'esprit dans un volume adapté à chaque classe » (Avant-Propos).

¹⁵ Belin, Français, Textes, Langue, Ecriture, Avant-Propos.

20. Jouer de stratégies argumentatives offensives
21. Argumenter à l'oral
22. Les genres formels à l'oral
23. Connaître les enjeux de l'écriture créative
24. Identifier le genre de la nouvelle
25. Ecrire une nouvelle
26. Lire, interpréter, commenter des textes littéraires
27. Justifier un projet littéraire : préfaces et avant-propos
28. Distinguer des genres argumentatifs
29. L'élaboration d'un dossier personnel.

Question : s'agit-il encore de français, comme le dit le titre du manuel, ou de communication – pudiquement masquée sous la démocratie, comme le laisse entendre le président du GTD : « **La tradition élitiste a laissé l'idée que le français au lycée, c'était la littérature** »¹⁶ ? L'examen de la liste des « auteurs » fait pencher pour la seconde hypothèse : Pierre Bellemare et Claude Berri sont à égalité avec Du Bellay et Stendhal (auteurs tout à fait accessibles aux élèves, et qui leur plaisent généralement) : un texte (rebaptisé « document ») chacun.

« Intéresser (les élèves) aux textes et aux œuvres littéraires et (...) leur apprendre, pour les lire et les interpréter correctement, à s'interroger sur leur contexte »¹⁷

Le parti pris théorique de la réforme (genres et registres contre histoire littéraire) aboutit pourtant, ainsi, à l'inverse de ce qu'elle préconise : en insistant sur les formes tout en prônant la contextualisation, il conduit à supprimer la seconde. A quoi bon indiquer les conditions d'écriture, le projet d'un auteur pour un texte, puisqu'il suffit de le ranger dans des catégories bien pratiques qui permettent l'étiquetage ? A quoi bon même dire qu'il y a un auteur, et qui compte ? Les manuels s'en retiennent de peu : c'est ainsi que l'on voit, dans le *Belin A.*, quatre lignes sur Hugo (p. 386), trois lignes sur Proust (p. 489). Le manuel *Bréal FS* procède de même, le *Delagrave F2* accorde soixante mots à Musset (p. 66), soixante-treize à Ronsard (p. 73). L'élève à qui on promet « **une culture commune** » n'en aura guère. On comprend l'intention : « **ne pas se contenter de formes sclérosées de biographisme** », comme le dit Alain Boissinot¹⁸. Certes, mais il ne faut pas jeter le bébé avec l'eau du bain : il vaut mieux que l'élève sache que Rabelais a été censuré par la Sorbonne, que Voltaire a été contraint à l'exil, que Hugo l'a choisi, surtout lorsque les réformateurs affirment, à juste titre : « **La véritable histoire littéraire (...), c'est l'ambition de replacer la production littéraire au sein de l'histoire en général, c'est la recherche dans les textes des marques de l'histoire, c'est la lecture des textes comme discours sur l'Histoire, celle qui s'est faite, celle qui est en train de se faire...** »¹⁹.

On a ainsi des manuels aberrants. Insistant plus que de raison sur les brouillons et variantes de Flaubert (Six manuels y consacrent un dossier, tout simplement parce que le travail a déjà été fait par Yvan Leclerc !), sur le procès qui a suivi, ils négligent les conditions d'écriture et de réception des autres textes, qui leur servent à autre chose, comme d'une autre nature : montrer que les catégories poétiques et rhétoriques existent !

Pourtant, le président du GTD est formel : « **Nous avons à assumer une tâche de démocratisation du savoir et de l'éducation. (...) Il y a des populations nouvelles, notamment des élèves qui n'ont pas, dans leur environnement familial, un héritage**

¹⁶ Alain Viala, EDL n°7, p. 28.

¹⁷ BO, Le Français en classe de Seconde, Objectifs.

¹⁸ Le Débat, n°110, p. 166.

¹⁹ Idem.

culturel similaire à celui qui était en place une génération plus tôt »²⁰. Pourquoi alors le leur retirer, ou plutôt ne plus le leur proposer, alors que cette « génération » antérieure avait, dans les collections littéraires par siècles (citons *Littérature* de Nathan, *Itinéraires Littéraires* de Hatier), de quoi chercher un contexte, une explication littéraire ou historique faciles à trouver, sans support familial, mais par incitation ou demande du professeur ? Pourquoi décontextualiser systématiquement sous prétexte de genre ou de registre, pourquoi plonger l'élève dans un monde de références obscures, de suites incompréhensibles de textes non présentés (sauf par un court chapeau de quatre à six lignes) et non annotés, sous prétexte qu'ils illustrent tous (ce qui serait à voir) la même technique ? C'est ainsi que dans la *Hachette T.*, on a à la suite, sous prétexte de « genres narratifs littéraires et non littéraires », un texte de la *Théogonie* d'Hésiode, un extrait de la *Genèse*, une lettre de soldat de 1916, un modèle de composition française patriotique de 1915, un extrait de Michelet, *Histoire de la Révolution française*, un article du *Monde* de 1999, un extrait du découpage du film *Germinal*. Tous mériteraient une explication – absente - de leurs conditions de production et de lecture, et leur genre même (puisqu'il y a là deux lettres et un scénario), si l'on veut s'y intéresser, réclamait mieux.

Sans entrer dans les disputes théoriques, que peut retirer un élève d'une telle présentation ? Que va-t-il retenir de ces textes-fantômes, venus on ne sait d'où ? Même chose, dans le même manuel, pour le théâtre : dans « l'action théâtrale », on passe sans transition et sans discontinuer, de Molière à Grumberg, puis de Racine à Ionesco, de *Ruy Blas* à *Dom Juan*, *En attendant Godot*, *Nicomède*, pour terminer sur *Phèdre*, *Les Fourberies de Scapin* et *Le Misanthrope* (p. 74 à 100).

D'autres manuels sont plus sérieux (par exemple *Hatier L.* sur le même sujet), mais là encore, les textes des nouveaux programmes permettent le coq à l'âne et le désordre. On passe sans transition et en continu, dans le manuel *Delagrave F2*, du *Quart-Livre* à *La Curée* et *Germinal*, puis au *Château d'Argol*, au *Conte du Graal* suivi de *Splendeurs et misères des Courtisanes*, d'un extrait d'*Aurélien* à *Yvain ou le Chevalier au Lion*, à *Manon Lescaut*, de *Quatre-vingt-Treize* on revient à Flaubert, et on passe aux *Illustres Françaises* par un détour chez Claude Simon, *Les Géorgiques* (p. 272 à 296). Il ne reste plus qu'à montrer aux élèves l'ironie tragique du titre de l'étude : « L'évolution du roman : entre fiction et réalité » (p. 309). Que vont-ils retenir de ce fouillis, alors que les instructions précédentes, pas si anciennes (1987), insistaient sur « **la conscience historique** »²¹ à développer chez les élèves ?

Les récapitulations chronologiques procèdent du même esprit de nivellement, d'équivalences et de refus des choix, même si les dates y sont bien évidemment respectées. C'est ainsi que dans le *Bréal FS*, on a sur deux pages (188-189), présentés à la suite comme « Les usages du récit », *L'Iliade*, Platon et le mythe de la caverne, *La Chanson de Roland*, le récit journalistique, Hugo, Balzac, Zola, la photographie, la bande dessinée avec Tintin et Corto Maltese, en terminant par Tarzan, *Citizen Kane* et *Indiana Jones*. Le tableau récapitulatif qui suit (en un quart de page) va du « IV^{ème} millénaire avant Jésus-Christ : cycle de Gilgamesh » (dont on ne dit rien) à « 1960 : Jean-Luc Godard, *A Bout de Souffle*, Alfred Hitchcock, *Psychose* »,... en oubliant complètement les romanciers du XIX^{ème} (p. 189).

« Les opinions et les choix, personnels et civiques, se forment dans l'espace que constitue l'héritage culturel de la communauté française et francophone, européenne et humaine. Pour connaître et comprendre cet héritage, il est nécessaire que les élèves acquièrent une formation active à une histoire littéraire et culturelle mettant en relation les œuvres et les sociétés »²².

Là aussi, on ne peut que souscrire. Mais comment conjuguer un tel champ (« **la communauté française et francophone, européenne et humaine** ») – un champ considérablement élargi

²⁰ Alain Viala, EDL n°7, p. 26.

²¹ BO spécial 1 du 5 février 1987.

²² BO, Le Français au lycée, Objectifs et contenus.

par rapport aux textes officiels précédents - avec une affirmation antérieure : « **L'ampleur des savoirs en histoire littéraire et culturelle excède les possibilités des élèves** »²³ ? La réponse est lumineuse : faisons simple, faisons bref, donc faisons massif, indigeste, dénué de sens, liquidons « **les sociétés** », à la limite gardons « **les œuvres** », mais sans contexte. Autrement dit, on dit qu'on va faire, mais on ne fait pas. Ce qui donne des résumés compilatifs expéditifs : *Bréal FS* règle son compte à « Le poète en son temps » (vaste programme) en deux pages qui balaient vingt-huit siècles : on est passé, sans transitions et bien peu d'explications, de *L'Iliade* à *Formeries* entre la page 144 et la page 145. Sur le même sujet, *Nathan MT* passe de La Pléiade au Surréalisme en une demi-page, pompeusement intitulée : « Etudier un mouvement littéraire : observer les règles essentielles et les procédés privilégiés ». A la limite, on a les grands traits littéraires, ne disons pas qu'on a « les sociétés » ! Dans le *Hachette LL*, on va de 843 à 1991 en cinq pages (p.519 à 523), on a simplement toiletté « mouvements » en « phénomènes », comme dans les textes officiels – ce qui ne change rien à l'affaire et ne favorise pas l'élève. Que peut-il faire de ces tableaux massifs où plus rien n'a d'attache ni de sens ? L'histoire littéraire ne se fait qu'à travers les textes, encore faut-il qu'on leur donne leur place, et qu'on ne refuse pas le savoir à transmettre : dans le *Bréal FS.*, cinquante-deux mots (quatre lignes et demie), sans aucune date, situent le romantisme, en précisant : « Le romantisme ne saurait se définir en un mot » (p. 131).

« L'enjeu fondamental de notre action, c'est ce que nous transmettons aux élèves comme héritage ».²⁴

Il y a donc tromperie : en élargissant un savoir à transmettre à des dimensions presque infinies, tout en affirmant que l'élève ne peut le maîtriser, on se dédouane de l'intention, en liquidant la réalisation. Dans le *Bertrand-Lacoste*, l'histoire littéraire ne relève que d'un genre (le théâtre) ou d'un mouvement (le romantisme), sans aucune date de référence dans la table des matières²⁵. Dans le même ouvrage, on a la surprise d'apprendre qu'au romantisme succède, brutalement, « l'esprit nouveau » (p. 138). Dans le *Bréal FS.*, l'« Histoire du roman » occupe deux pages, du XII^{ème} au XX^{ème} siècles, y compris un quart de page réservé à une « Chronologie » qui va de 1534 à 1981 (p. 266-67). Dans le *Nathan T.*, on a « Huit grands mouvements littéraires 1820-1960 » en quatre pages (p. 48 à 51), ce qui est meilleur, puisque là au moins le romantisme n'est pas coupé de tout ; mais on regrette le jugement de valeur : tous les mouvements ont des « hauts lieux » (sic) : salons, appartements, sièges de revues – sauf le surréalisme, réduit aux « cafés des grands boulevards » (ce qui est tout dire !), et l'existentialisme, situé dans « les quartiers de Montparnasse » - mais pour faire écho, la photo illustrative est celle de Sartre au café !

Les textes officiels fixent donc une tâche impossible, aux concepteurs de manuels et à l'élève. C'est pourquoi les premiers l'éludent, comme on l'a vu supra, ou recourent à la conduite magique : on apprend brutalement, dans le *Hatier L.*, chapitre « Personnages et héros de récits », au détour d'une question et d'un texte de Gautier p. 176, que le fantastique existe (« Le fantastique fut particulièrement florissant au XIX^{ème} siècle »). Qu'à cela ne tienne : l'élève n'a qu'à chercher seul : « Retrouvez une dizaine d'auteurs de récits ou de romans fantastiques répartis sur l'ensemble du siècle, appartenant à la littérature française, européenne ou encore américaine » (p. 176), le tout dans un manuel qui n'en dit presque rien !. Quant au second, l'élève, dont les textes officiels affirment qu'ils veulent « **mieux assurer la formation des lycéens d'aujourd'hui, (...) mieux répondre à leurs besoins culturels** »²⁶, il a intérêt à trouver dans son « **environnement familial** » ou professoral, l'aide et « **l'héritage culturel** » que lui promet la réforme, tout en les lui refusant.

²³ Cf. supra, note 9.

²⁴ Alain Viala, EDL n°7, p. 24, « L'esprit des programmes ».

²⁵ Cf. supra, p. 2.

²⁶ PVIO, dans Le Français au lycée, Finalités.

Au mieux, puisqu'on ne peut avoir ni les connaissances (inaccessibles vu l'ampleur préconisée), ni l'esprit (qui mériterait textes, explications et temps), ayons la lettre, qui exonérera du sens : c'est ainsi qu'on appellera « histoire littéraire » l'exercice suivant : « Citez dix romans dont le titre comporte le nom d'un personnage ou du personnage principal. Donnez leur auteur et leur date de publication » (*Hatier L.*, p. 173). La même recherche sera baptisée « documentaire » dans le même manuel p. 198 : « Cherchez cinq titres d'œuvres de fiction comportant un nom de lieu. Donnez leur auteur et leur date de publication ». Le même principe exonérateur dans *Nathan T.*, p. 52 : « Retrouvez l'intrus dans ce groupe de poètes romantiques : Lamartine, Musset, Leconte de Lisle, Hugo, Vigny » - on remarque à l'occasion que dans ce manuel ne figurent ni Lamartine, ni Leconte de Lisle, ni Vigny... On appréciera ici à leur juste valeur les propos du doyen de l'Inspection Générale des Lettres : « **Comment l'école peut-elle traduire les évolutions culturelles ? (...) La solution est de faire percevoir le sens de ce qui se fait à l'école.** »²⁷...

« L'enseignement du français participe à l'acquisition d'une culture commune par la lecture de textes de toutes sortes »²⁸

Là encore, il ne s'agit pas de ne pas souscrire. Le problème est ailleurs : « **Il s'agit toujours de chercher le sens avant tout** »²⁹. Comment combiner la quantité (nécessaire) et la qualité (l'appropriation par l'élève de textes parfois bien éloignés de ses représentations) ? Comment les manuels s'y prennent-ils ?

Les instructions officielles sont parfois prises au pied de la lettre : l'élève est placé devant un nombre impressionnant d'extraits. Le problème est leur brièveté : ils sont souvent très courts (vingt à trente lignes étroites dans le *Belin A.*, du moins jusqu'au XIX^{ème} siècle), très nombreux (deux cent quarante environ dans le *Bréal FS.* - quarante parcours de six textes en moyenne) et décontextualisés dès lors qu'on les classe dans un genre ou un registre, et même s'ils sont classés dans ces catégories. Comment l'élève peut-il, là encore, s'y retrouver ? Dans le *Belin A.*, le mythe d'Œdipe (problématique théâtrale proposée dans les instructions officielles) est présenté en quelques lignes (p. 16), suivi de trois extraits de Sophocle, Corneille et Freud, chacun précédé de trois à quatre lignes situant à peine l'écrivain et le texte ; on renvoie aussi l'élève à l'Œdipe de Voltaire un peu plus loin. Trois sur quatre des extraits sont tirés de tragédies : on n'explicite ni le registre tragique, ni la place de la fatalité dans ce registre, ni la place de la versification chez Corneille et Voltaire, encore moins le choix du théâtre (tradition ou nécessité ?) comme véhicule de transmission du mythe. De toute façon dans ce manuel anthologique, l'étude du théâtre n'apparaît que cent-vingt pages plus loin (preuve que la problématique par genres détruit la notion de chronologie). Que peut comprendre l'élève de la pérennité du mythe (surtout si l'on exclut une œuvre du XX^{ème} siècle comme *La Machine Infernale*) ?

La même confusion préside au choix des textes du *Bertrand-Lacoste* dans « Temps et espace romanesque » : sans autre indication que la date du texte, l'élève doit comprendre un extrait du *Grand Meaulnes*, de *L'Éducation Sentimentale* (14 lignes étroites), du *Parfum*, de *La Terre*, de *Moravagine* et d'*Un balcon en forêt*, pour y rechercher le narrateur et les repères spatio-temporels. Certes, il faut faire vite (« **une appréhension rapide** »³⁰), mais ce fouillis chronologique et thématique ne peut aider l'élève sans repères, dont on avait cru que la réforme se souciait. Et si d'aventure l'élève s'intéresse au texte, aucune question sur son sens n'émerge de ce groupement. Il ne s'agit que de repérer des constantes d'écriture, pas une histoire qui pourrait plaire.

Dans le *Nathan T.*, le groupement « Susciter la critique » va des *Regrets* aux *Caractères*, puis dans l'ordre à un article de *L'Équipe*, à un extrait de Michelet, un autre de Proust, puis on a

²⁷ Marc Baconnet, EDL n°7, p. 11-12.

²⁸ PVIO, Le Français au lycée, Finalités. Le BO porte : « Cet enseignement participe à l'acquisition d'une culture par la fréquentation des textes littéraires ».

²⁹ Alain Viala, EDL 7 p. 33.

³⁰ Alain Viala, EDL 2 p. 25.

des représentations officielles de grands personnages, tableaux ou photographies. Que va retenir l'élève, sinon que tout se vaut, que les dates n'ont aucune importance, que le destin de Maradona vaut plus que celui de De Gaulle (le premier a un texte et une photo, le second seulement une photo), et qu'après tout puisque L'Equipe est plus facile à lire que Proust, mieux vaut s'en tenir au premier.

S'il a la curiosité de consulter l'index des auteurs du *Bréal FS*. en s'intéressant par exemple à ceux qui ont un seul texte en référence, il saura que Uderzo a autant d'importance que Valéry, Vigny ou Vallès, Bobby Lapointe que La Rochefoucauld ou Rousseau. S'il les connaît déjà, il pourra constater que ni Montesquieu ni Montaigne n'y figurent ; il apprendra aussi qu'un encart publicitaire de magazine est une « œuvre ». Certes, les programmes recommandent « **toutes les formes de discours verbaux et non verbaux** »³¹, mais à les décontextualiser contrairement aux affirmations incessantes, on ne peut guère développer la « **curiosité** » et la « **réflexion critique** » prônées par les instructions³².

Cette question est liée au statut fait dans les programmes à l'histoire littéraire : en en faisant une rubrique spécifique à traiter à part, on voit bien qu'elle est évacuée de fait des autres rubriques. Il peut y avoir plus grave ; la réforme, en minimisant l'histoire littéraire, conduit des manuels peu sourcilleux à une minimisation plus grande encore : c'est ainsi que le *Bertrand-Lacoste*, en choisissant de ne traiter qu'une seule époque, un seul mouvement littéraire (le romantisme), supprime la notion même d'histoire, puisqu'il n'y a à proprement parler histoire que si l'on met en relation plusieurs moments, plusieurs faits, pour en comprendre l'enchaînement, pour en élucider les causes, et ce qu'ils déterminent. C'est pourquoi seul un manuel fondé sur une chronologie³³ fait véritablement de l'histoire littéraire. Présenter un seul mouvement littéraire, c'est annuler toute perception diachronique de la littérature et de l'histoire des idées. Son absence nuit au sens même des textes, à la formation des goûts et des opinions dont parlent les réformateurs, et sans doute, comme on le verra ci-dessous, à la littérature elle-même.

II. « Plus la littérature correspond à une conception restreinte, plus elle meurt »³⁴

La question est de savoir, à travers la lecture que font les manuels de la « refondation du français », si elle ne meurt pas tout autant, voire plus vite et plus sûrement, des textes et des conceptions de la réforme.

Certes, la littérature, sans définition, reste bien présente dans la lettre des programmes : « **L'enseignement du français (...) participe à l'acquisition d'une culture commune par la lecture de textes de toutes sortes, en particulier par la fréquentation des œuvres littéraires et l'attention portée à leurs significations** »³⁵. « **Ces acquisitions se réalisent par des lectures de toutes sortes, en particulier par la lecture d'œuvres littéraires** »³⁶.

Le problème réside dans ce qui complète ces instructions : « **L'enseignement du français au lycée a donc pour objet l'étude de discours verbaux et non verbaux** »³⁷. Un discours n'est pas une œuvre, et une personne est tragiquement absente du préambule des instructions officielles : l'écrivain, qui n'avait peut-être pas l'idée qu'il rédigeait des « discours », et pour qui ces « discours » étaient peut-être l'expression et le moyen d'une pensée et d'un projet plus élevés que l'application de techniques.

³¹ PVIO.

³² PVIO, Le Français au Lycée, Objectifs et contenus. Dans la version définitive du BO, « la curiosité » a disparu.

³³ C'est le cas du *Bordas* par exemple, ainsi que de l'*Anthologie* du *Belin*, du *Magnard Lectures* également, mais ses deux tomes risquent de se spécialiser l'un en Seconde, l'autre en Première.

³⁴ Alain Viala, EDL n°2, p. 19.

³⁵ PVIO, Le Français au Lycée. Finalités. Le BO a supprimé « commune ».

³⁶ Idem.

³⁷ Idem.

Mais les instructions officielles l'évacuent : si l'on parle encore d' **œuvres littéraires** », l'expression n'intervient que huit fois sur dix pages environ d'instructions³⁸ ; il y est davantage question de « **textes de toutes sortes** », « **lectures de toutes sortes** », « **textes de tous ordres** », « **toutes les formes de discours verbaux et non verbaux** », « **des textes diversifiés** », « **élargir, diversifier et multiplier les lectures** ». L'étude de l'œuvre, littéraire ou non, est soumise au même objectif technique : « **Permettre aux élèves de comprendre que chaque texte qu'ils lisent ou écrivent répond à des règles et usages qui en déterminent en partie la signification. Pour ce faire, on les conduira à maîtriser l'essentiel des notions de genre et de registre, à partir d'exemples significatifs, littéraires et non littéraires, et de leur propre pratique de production de textes** », « **les amener à analyser et maîtriser les processus mis en œuvre dans la production des textes** »³⁹. Il n'est plus donc vraiment question d'écrivain, mais de « producteur » (y compris l'élève) – toute hiérarchie est donc abolie, puisqu'il n'y a plus de qualité ni de réussite, simplement des recettes de fabrication et un produit fini.

Les manuels entérinent et confirment cette orientation. L'écrivain ne compte plus : comme on l'a vu au-dessus, on ne lui consacre la plupart du temps que quelques lignes condescendantes. *Bertrand-Lacoste* utilise trente-cinq mots pour présenter Molière, « auteur comique » (p. 88), dix-neuf pour Rousseau, « écrivain et philosophe » (p. 120), uniquement parce que la décence l'y oblige : la plupart des autres écrivains n'ont rien, les textes arrivent sans aucune autre indication que leur date : par exemple deux extraits de *Bel-Ami* p. 39, un extrait de *Gobseck* p. 50, un de *Madame Bovary* p. 55, un de *Le Rouge et le Noir* p. 133 etc. Le refus de l'auteur est constant⁴⁰. Significatif : ce manuel ne comporte pas d'index des auteurs, pas d'index des œuvres. Ni les uns ni les autres n'existent plus. *Hachette* ne comporte aucune notice biographique, seulement quelques mots sur l'auteur au début de chaque texte ; c'est ainsi qu'on apprend de Montaigne p. 374 qu'il « pose les bases d'un idéal pédagogique moderne ». Dans l'index des auteurs (p. 524), l'élève apprendra qu'il n'existe que quatre-vingt-huit auteurs, dont Almodovar (l'image comptant autant que l'écrit), Christian Baudelot, François Dubet, Agatha Christie et André Wurmser, au même titre que René Char, Diderot, Ionesco, Marivaux, Musset, l'Abbé Prévost, Stendhal ou Vallès (chacun un texte). Quand on consent à parler encore d'écrivains ou d'auteurs, on les réduit : c'est ainsi que dans *Belin A.*, Marguerite Duras est présentée comme « l'une des figures marquantes de l'écriture féminine » (p. 515). Dans le même ouvrage, sur quarante-trois mots consacrés à La Fontaine, il est précisé qu'« on ne retient souvent de lui que des fables apprises par cœur » (p. 164). Dans *Bréal FS*, p. 118, on apprend de Prévert, sur soixante-douze mots, que « son œuvre a été dispersée, comme sa vie ». Quant à Sartre, « le vieux philosophe » (*Nathan T.*, p.423), comment peut-il plaire aux jeunes ?

L'auteur n'existant plus puisqu'il n'y a plus que des producteurs de textes, l'élève peut être promu auteur. C'est ainsi que dans le *Delagrave F2*, on propose : « Lisez attentivement la première partie du manuscrit (...), puis développez le scénario proposé en rédigeant un texte d'une page environ. Vous pourrez ensuite comparer votre rédaction à celle de Flaubert » (p. 34). Non seulement il n'y a plus d'auteur, mais même plus de texte, encore moins littéraire, sauf une « production » issue de recettes. On propose aussi à l'élève, dans *Bordas FS*, (p. 121), de jouer à Balzac ressuscité : « En gardant le même point de vue narratif, racontez la soirée du jeune homme chez Madame de Nucingen » ; ainsi, l'épilogue du père Goriot sera refait (et réussi semble-t-il, car il devait y avoir un manque, pour que l'on ait pensé à un tel sujet). Et voici justifié le sujet d'invention... De toute façon, ce pauvre Balzac devait très mal écrire, puisque tout est à refaire : « Les filles du Père Goriot arrivent (*au moment de la mort de leur père*). Racontez la scène en tenant compte des informations données sur les personnages »

³⁸ PVIO. Le BO a fait disparaître une partie de ces récurrences.

³⁹ BO.

⁴⁰ Pourtant, Anne Armand, IG de Lettres et membre du GTD, affirmait en 1993 : « [Le choix de] l'auteur comme principe d'organisation se justifie, si l'on pense que les élèves retiennent davantage une notion incarnée qu'une notion abstraite » (*L'Histoire Littéraire, Théories et Pratiques*, p. 35. *Bertrand-Lacoste*).

(Magnard, *LT2*, p. 93). Maupassant, lui aussi, n'est guère plus qu'un apprenti : pour La Parure, « Imaginez une autre chute à cette nouvelle » (*Nathan T.* p. 148). Verlaine, lui, fait des poèmes trop courts, comme Beams (*Hachette T.*, p. 214) : « A l'issue du poème, la promenade nocturne continue. Ecrivez une cinquième strophe. »

« L'enseignement du Français en classe de Seconde a pour objectifs : 1. De permettre aux élèves de comprendre que chaque texte qu'ils lisent ou écrivent répond à des règles et usages qui en déterminent en partie la signification. (...) 3. De les amener à analyser et maîtriser les processus mis en œuvre dans la production des textes. »⁴¹

Il s'agit donc de « textes » et de « production de textes ». Donc de fragments. Où est l'œuvre ? Certes, l'élève fera avec son professeur des lectures intégrales. Mais l'œuvre existe-t-elle encore pour les manuels qui se conforment aux textes officiels ? Il n'y a déjà plus d'écrivains, reste-t-il quelque trace des projets importants d'écriture et de signification (qu'on pourrait donc appeler littérature) qu'ont eus des personnes qu'on ne nomme parfois plus ?

Dans le *Belin A.*, Les Essais de Montaigne sont présentés comme « un minutieux travail d'introspection » - terme au demeurant non défini en regard. Rien sur l'ampleur de l'œuvre et du projet. Deux textes, séparés par seize pages, le premier (27 lignes) intitulé « Colonisation » (p. 80), le second, l'« Avis au lecteur » classe l'œuvre dans le genre de l'autobiographie, sans autre forme de procès. Dans le *Delagrave F2*, Montaigne ne subsiste que parce qu'il est rattaché aux « **problématiques conseillées : les débats sur l'éducation et la question de l'altérité** ». Le *Hachette T.* le préserve pour les mêmes raisons ; il est classé dans le chapitre « Penser l'Autre ». Confirmation dans le *Hatier L.* : Les Essais ne sont pas là pour eux-mêmes, mais pour les problématiques officielles de l'axe « argumentation » : « L'éducation en débat » (p. 440), « Etre autre » (p.454). Même chose dans le *Hachette T.* (p. 359 et 374). Ainsi, Montaigne n'a pas eu d'autre but que de faire de la littérature « argumentative ». On ne le connaissait pas sous ce jour. *Bréal FS.*, on l'a vu, ne le mentionne pas, *Bertrand-Lacoste* n'a pas d'index d'auteurs ni de texte de Montaigne. Montaigne n'est donc plus du XVI^{ème} siècle, il ne s'est pas interrogé sur l'homme, il n'a écrit que pour la réforme. On plie donc son œuvre aux nécessités ou aux choix du jour. La littérature n'existe plus en elle-même, elle est devenue illustrative d'un projet ou d'une théorie qui l'ignorent.

On pourrait faire la même recherche pour La Comédie Humaine. L'élève ne peut pas toujours apprendre que c'est le projet et l'œuvre de Balzac (*Belin A.*, par exemple, ne le dit pas et ne parle que d'« une grande fresque romanesque »). La plupart des manuels ne comportent qu'un ou deux textes de Balzac, et c'est pour le récupérer dans le réalisme, non pour dégager un projet.

Dans le même ordre d'idées, Voltaire n'a pas écrit l'œuvre qu'on lui connaît. Il n'a pas d'ailleurs composé d'œuvres, mais sa « fécondité exceptionnelle lui a permis d'aborder tous les genres » (*Belin A.*, p. 195), ce qui n'est pas la même chose. C'est ainsi que dans le même manuel, on apprend qu'il est surtout un épistolier (sur cinq textes de lui, deux lettres) et un tragédien (un extrait d'Edipe). Pour le reste, il s'est intéressé au « roman » (avec Candide⁴²) – singulière définition du conte philosophique - et à la « religion » (thème retenu

⁴¹ BO, Le Français en classe de Seconde, Objectifs.

⁴² On s'étonne de trouver ici Candide retenu, puisqu'il fait partie du trio honni (Dom Juan, Candide, Les Fleurs du Mal) considéré comme trop présent à l'EAF, d'après l'étude des listes d'oral menée par l'INRP. Comme si l'élève faisait plusieurs Première à la suite, ou simultanément ! Il n'aura étudié qu'une seule fois Candide, même si cent listes le mentionnent ! Et heureusement pour lui : comment peut-on imaginer une scolarité complète, sans une seule fois Voltaire en œuvre intégrale ? Par ailleurs, cette liste qu'on trouve trop étroite n'est-elle pas le témoignage qu'avant les réformateurs, les professeurs déjà se souciaient de « **culture commune** » ? Enfin, les mêmes qui stigmatisent « **une conception restreinte de la littérature** » (Alain Viala, EDL 7 p. 32) à l'EAF sont aussi ceux qui l'ont renforcée, parfois créée, en introduisant en 1994 un programme national étroit d'œuvres obligatoires (de une à trois selon les séries) qui contredit l'esprit d'ouverture et de variété des instructions de 1986 et 1988.

pour définir le Dictionnaire Philosophique portatif⁴³). Il n'a pas été un pamphlétaire, n'a pas lutté contre les Jésuites, n'a pas défendu Calas ou le Chevalier de la Barre (textes pourtant bien faciles à « récupérer » dans le thème de « l'altérité » ou du « discours argumentatif », à côté du J'accuse de Zola). L'élève d'ailleurs ne sera pas vraiment sûr qu'il s'agisse d'un philosophe majeur des Lumières, d'abord parce qu'on ne le lui dit pas dans ce manuel, d'autre part parce que le volume de textes qu'on lui consacre n'est guère conséquent.

Le contresens ou le parti pris n'affectent pas que l'écrivain et son projet. L'œuvre intégrale elle aussi est mise à mal par les choix théoriques ou pédagogiques dont on nous dit qu'ils vont restaurer « le plaisir de l'élève ». Plaisir ? On en doute, comme on le verra après, mais en tous cas au prix du massacre de l'œuvre et du déni du sens.

La Princesse de Clèves, par exemple, subit un sort bien particulier dans un grand nombre de manuels. Loin d'être reçu comme une œuvre où codes et passion s'affrontent, le roman passe à toutes les sauces du sujet d'invention, comme s'il fallait systématiquement le dénaturer, le dévoyer, le massacrer. Preuve que l'œuvre littéraire n'est rien pour les réformateurs, en tout cas rien moins que respectable, et fournit seulement des prétextes pour des sujets où l'on fait croire à l'élève qu'il est la réincarnation de Madame de La Fayette. Preuve aussi que le sujet d'invention, censé faire assimiler codes et usages, registres et genres (« **la production par les élèves eux-mêmes favorise une compréhension effective de leurs lectures** »⁴⁴), les détruit par sa conception même, et pousse au contresens, tout en ruinant ou ridiculisant l'œuvre et les effets littéraires qui s'y développent (dont, soit dit en passant, on le verra plus bas, rien n'est signalé aux élèves dans l'étude des textes). C'est ainsi que l'on aura les sujets suivants :

- La rencontre de Madame de Clèves et du duc de Nemours : « Récrivez le récit de cette rencontre comme pourrait le faire aujourd'hui un journaliste « people ». (*Hatier, NPF*, p. 16). Qu'est-ce à dire, sinon que le texte littéraire n'est rien de plus qu'un article de « Gala » ou de « Point de Vue », et que tous les textes se valent, quelle que soit leur nature ? Et que le français élargi à tout écrit (« **l'enseignement du français au lycée a pour objet l'étude de tous les discours, verbaux et non verbaux** »), c'est bien la mort de la littérature ?
- L'aveu de Madame de Clèves à son époux : « Récrivez cette scène d'aveu en l'adaptant à notre époque. » (*Bordas, FS.*, p. 57). L'adapter à notre époque, c'est précisément nier le texte, et en tout cas ce que l'on prétendait y faire percevoir à l'élève, code, usage, contexte.
- « Imaginez que l'accident du duc de Nemours soit raconté par la princesse de Clèves devenue narrateur du roman. Recomposez le récit en étoffant les réactions de la princesse et en développant les aspects de sa psychologie ». (*Bréal FS.* p. 279). Précisément, la princesse ne peut raconter cet accident, parce que c'est le narrateur omniscient qui le fait percevoir comme un révélateur et un catalyseur qui va agir après coup, et que l'intérêt du texte réside justement dans ce regard extérieur. Par ailleurs, le texte du sujet (« recomposez », « étoffant », « développant ») laisse penser que le texte initial est bien pauvre.
- « Transformez le récit de cette visite (*du duc à la princesse*) selon un point de vue externe, en prenant soin de ne rien révéler des sentiments qu'éprouvent M. de Nemours et Madame de Clèves » (*Magnard MP*, p. 29). Or le déroulement de cette visite est mu par les sentiments, et si pour une fois, on veut bien penser à l'élève, ce sont justement les sentiments qui le passionnent dans l'étude de cette œuvre.
- « M. de Nemours se jeta à ses pieds ». Poursuivez le récit à la place de Madame de La Fayette, en tenant compte de la situation et de la psychologie des personnages » (*Magnard*

⁴³ De toute façon, cette œuvre doit être plutôt un délayage inintéressant, puisque le sujet d'invention qui accompagne le seul extrait proposé demande : « A la manière des publicistes ou de la propagande, ramenez ce texte à trois slogans incisifs. » (p. 195).

⁴⁴ BO, Le Français au lycée, Finalités.

LTI p. 268). Ce qui est bien dire que l'élève vaut l'écrivain, et que tout texte est le produit de recettes. Donc que la littérature n'existe pas, que l'écrivain est un faiseur.

- L'utilisation de l'œuvre peut aller jusqu'à l'inquisition, confiner au voyeurisme, et donc ici gêner l'élève. M. de Nemours voit la princesse de Clèves rêver devant son portrait. « Sur le thème « voir sans être vu », écrivez une scène similaire en la transposant dans le cadre et l'époque de votre choix » (*Nathan T.*, p. 153). Cadre et époque sont bien sûr liés au fond même du texte. Qu'advient-il donc ici du souci de « **contextualisation** », sans cesse affirmé par les instructions officielles⁴⁵ ? Qu'est-ce que « **connaître l'histoire des mentalités** »⁴⁶, si par ce type de sujet, on supprime « **l'histoire** » (« en l'adaptant à notre époque ») et « **les mentalités** » (« étoff(er) les réactions de la princesse ») ? Quant à « **la capacité de se représenter le passé, (...) le futur** »⁴⁷, que devient-elle, quand on ne précise pas ce passé par le nivellement des époques ?
- Dernier exemple : « Comparez cette scène de première rencontre (de la princesse avec le duc) à celle de San Antonio (*Belin A.* p. 569 : « Je suis sidéré en découvrant une ravissante jeune femme, blonde comme l'été, belle comme le jour, excitante comme la nuit, roulée comme une Gitane, parfumée comme un jardin de curé... »), en vous interrogeant sur les constantes et les variations stylistiques » (*Belin A.* p. 119). C'est le seul parallèle proposé. Pas de meilleure preuve que tout se vaut et s'équivaut.

De toute façon, lorsque l'on voit, par exemple dans le *Belin F.*, p. 293, qu'une lettre commerciale d'un responsable de catalogue de vente par correspondance entre dans le genre épistolaire au même titre qu'un texte de Madame de Sévigné, on peut conclure avec Antoine Compagnon : « Plus la littérature correspond à une conception restreinte, déclare Viala⁴⁸, plus elle meurt ». Pour sauver la littérature, noyons-la dans la non-littérature : c'est la politique de Gribouille »⁴⁹.

On a vu que le français considéré comme « **une image de la discipline qui rend compte de ses multiples dimensions, à savoir langue et littérature, mais pas littérature uniquement** »⁵⁰ se dissout rapidement dans l'équivalence, le flou des références et la réduction à la communication. La conception même de l'étude des textes proposée aux élèves, l'absence de mise en évidence de leur signification et leur utilisation à des exercices d'écriture qui les nient risquent de rendre soluble lui aussi dans la réforme le sens même du cours de français.

III. « La compréhension des textes, leur analyse et leur interprétation, la possibilité de les restituer. »⁵¹

« Ces finalités générales se traduisent par des objectifs plus spécifiques (...). Il s'agit (...) de donner aux élèves une véritable maîtrise de la langue, intégrant la compréhension des textes, leur analyse et leur interprétation. »

« Ce travail vise à faciliter la compréhension des textes lus. »⁵²

L'explication de textes a toujours été une composante importante du cours de français. Les propos qui précèdent semblent montrer qu'elle n'est pas abandonnée. Elle est seulement rebaptisée « **lecture analytique** » et « **lecture cursive** ». La seconde pratique, sur laquelle on reviendra plus tard, « **n'amène pas à analyser le détail du texte** ». On va s'intéresser à la première, qui semble reprendre les préoccupations antérieures : « **elle a pour but l'examen méthodique d'un texte. Il s'agit d'une**

⁴⁵ BO, Le Français en classe de Seconde, Objectifs.

⁴⁶ BO, Le Français au lycée, Objectifs et contenus.

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ Voir note 32.

⁴⁹ Le Débat n° 110, mai-août 2000.

⁵⁰ Alain Viala, EDL 7 p. 17.

⁵¹ BO, Le Français au Lycée, Objectifs et contenus.

⁵² Idem.

pratique d'interprétation ». On retrouve dans l'expression « **examen méthodique d'un texte** » la formule qui définit la première partie de l'épreuve orale de l'EAF actuelle ; on s'attend donc à y retrouver les mêmes exigences et le même intérêt, la même valeur formatrice également pour les élèves, qui y prennent souvent goût comme le montre l'expérience, et qui a pour but de les rendre autonomes dans la construction du sens des textes étudiés.

Mais le flou de la définition et le peu d'insistance sur la chose dans les textes officiels donnent dans les manuels des questionnaires superficiels. On remarque en particulier qu'aucune lecture précise de la forme même du texte, de sa réalisation littéraire, n'est demandée, comme si les choix lexicaux, grammaticaux ou thématiques de l'auteur n'avaient aucune importance. La prétention même de la réforme, faire des **genres** des rubriques à part entière, tombe d'elle-même, dès lors que, du fait de son insuffisante attention aux textes mêmes et aux besoins théoriques de son public (tous les manuels n'ont pas de listes d' »outils ») elle ne permet pas aux élèves de percevoir ces genres dans le tissu même des extraits.

- Dans le *Belin A.* par exemple, un extrait de l'Œdipe de Corneille n'est accompagné que d'une seule question : « En quoi la vision d'Œdipe par Corneille est-elle une vision chrétienne ? ». Outre que l'on peut récuser l'orientation de la question, on remarque que rien n'est dit du genre (un extrait de tragédie) ni de la forme : aucune question sur la versification, alors que la plupart des termes à la rime insistent sur les thématiques cornéliennes classiques (p. 18).
- P. 86, pour un texte de L'Arioste, on demande : « Commentez le passage du « il » au « je » en commentant ce qu'il permet ». Seconde question : « En quoi ce style est-il épique ? »
- P. 164, question sybilline : « Analysez le style de La Fontaine en cherchant à déterminer l'impact des effets pour la lecture du texte » On attendait au moins un travail sur le vers.
- « Analysez la forme de ce poème (« Et la mer et l'amour ... » de Marbeuf). Quels sont les effets poétiques qui découlent de ce travail rhétorique ? » (p. 107). Question floue, dans un manuel qui ne comporte aucune notion de poésie et de versification, qui ne dit rien du sonnet. L'introduction précise seulement : « Ce sonnet redouble le sens (de)... la vieille opposition de l'eau et du feu par une structure sonore particulièrement virtuose ». Comment l'élève va-t-il s'en sortir ? Il ne suffit pas de lui dire que « la structure (est) virtuose » pour qu'elle lui apparaisse. On tombe dans le travers des attitudes actuelles en français selon Alain Boissinot, « l'étude admirative des textes littéraires »⁵³. Sur ce texte emblématique, rien de précis sur le baroque. Alors que ce mouvement est un des chevaux de bataille du président du GTD. L'on voit ainsi que l'ampleur des visées de la réforme détruit ici son objet, « contextualiser » Ne parlons pas du « travail sur la langue », cruellement absent.

De plus, les relations entre les genres littéraires et les caractéristiques d'écriture qui en découlent préoccupent peu les manuels. La « fabrication » même du texte, dont l'étude est souvent si fructueuse, est occultée, et on s'en tient à la paraphrase :

- Le Misanthrope, I, 2 (305-350) :

1. Que nous apprennent les répliques d'Oronte sur son caractère ?
2. Quel rôle joue Philinte auprès d'Alceste ?
3. Identifiez les apartés d'Alceste. A quels types de comique a-t-on affaire dans cette scène ? (*Bordas S.*, p. 232).

Or ce texte fait partie de l'exposition, ce qu'on aurait pu étudier, et fixe l'enjeu du conflit théâtral (sincérité ou hypocrisie), toutes formes propres au théâtre.

- Le Vin des Chiffonniers :

1. Caractériser le cadre de l'action et des personnages.
2. Quelle strophe met en lumière l'analogie sur laquelle est construite le poème ?
3. Explicitez cette analogie. (*Delagrave F.*, p. 77) .

Si l'on n'avait pas eu les termes « strophe » et « poème », on n'aurait jamais su qu'il s'agissait de vers.

⁵³ Le Débat n° 110, mai-août 2000, p. 163.

- Rêverie (Les Orientales) (Bertrand-Lacoste, FS. p.129) :

1. Quels paysages sont évoqués ? A quelle place dans le poème ? Dégager la structure du texte. Quels sens donnez-vous au titre ?
2. Comparez les textes A et B (Rêverie et Fantaisie de Nerval – cette dernière œuvre sans un mot d'explication, ni sur la forme de l'odelette, ni sur l'auteur).

Cette « activité » (on ne parle plus d'exercice ni de questions) s'appelle « Sensibilités romantiques ». Prose et poésie y sont mélangés. Beaucoup de précaution pour donner des explications à l'élève : « L'identité du poète romantique échappe à toute définition, à tout programme » (p. 123). Plus besoin de rien définir, quel soulagement !

On peut se demander pourquoi la lecture méthodique, cette étude minutieuse, ou du moins attentive, du texte semble maintenant presque toujours exclue de fait, comme le montrent la superficialité et l'approximation qui président aux questionnaires qui précèdent. Les élèves apprécient la lecture méthodique, du moment qu'on leur fournit les moyens théoriques nécessaires et qu'on les accompagne, et obtiennent des résultats qui les intéressent en leur permettant d'accéder au sens. La question est plus forte encore lorsque l'on voit que la réforme les invite à examiner brouillons d'écrivains et variantes des œuvres – ce qui suppose l'attention au détail, et la conscience de l'importance de la forme juste. D'où vient que ce qui est prôné ici est nié là ? On peut penser que par une curieuse reproduction de la pratique que les réformateurs reprochent aux professeurs (« **l'examen conditionne tout l'enseignement** »⁵⁴), ils suppriment la lecture méthodique, simplement parce qu'elle a donné lieu à des « dérives » - qu'il faudrait préciser – à l'EAF, même si elle est une méthode productive⁵⁵. On ne peut lier davantage examen et enseignement ! En tous cas, par le procédé, les savoirs et les progrès des élèves passent clairement à la trappe. On préférerait pour lui que le président du GTD n'ait pas affirmé : « **Nous-avons à assumer une tâche de démocratisation du savoir et de l'éducation** »⁵⁶. L'examen raisonné des manuels de la réforme prouve le contraire

Autre raison au survol accéléré des textes (et donc à leur minimisation) : « Il était question des stratégies qu'on met en œuvre pour commenter les textes, et le plus souvent de brefs extraits de texte. On a encouragé de la sorte une sorte de myopie, un ralentissement de la lecture (...). La réflexion didactique (...) tend à réhabiliter la pratique de la lecture cursive : lire beaucoup, lire naïvement, lire vite. »⁵⁷. Un élève peut-il vraiment lire « **naïvement** » et « **vite** » un sonnet baroque, un extrait des Fleurs du Mal, le sonnet d'Oronte dans Le Misanthrope ? C'est courir au contresens, mais lorsque l'on voit, comme au-dessous, que le sens importe peu, on comprend mieux la démarche.

On constate en effet que la « lecture analytique » préconisée ne dégage pas de sens, dans la plupart des manuels.

Bertrand-Lacoste par exemple annonce clairement la couleur ; après douze documents sans autre contexte qu'une date, il propose : « Sans prendre en compte les thèmes traités, faites l'inventaire des points communs à tous ces messages (textuels et/ou iconiques). En quoi diffèrent-ils ? » (p. 21)

Aucun texte n'a, dans les manuels, de signification globale qui lui serait propre, mais on en prélève seulement quelques aspects, en une fragmentation de l'intention qui nie la cohérence et le projet du texte. Même les manuels moins contestables les évacuent (sauf le *Bordas L.* qui en tête de questionnaire propose un fil directeur).

C'est ainsi que l'aveu de Phèdre (vers 670-711) entraîne dans *Magnard .LTI* p. 255 les rubriques suivantes : « Monologue et énonciation – Un discours amoureux – Le monstre racinien ». La duplicité de l'intention qui fait l'intérêt du texte, le mélange lexical du dégoût et de la séduction ne sont pas dégagés.

⁵⁴ Marc Baconnet, EDL 7, p. 11, propos repris à la p. 112 du même numéro : « **Les épreuves sont soumises au programme, et non l'inverse** ».

⁵⁵ « Si la lecture méthodique s'est figée, sclérosée dans certains cas, c'est essentiellement parce qu'elle est devenue cet examen méthodique d'un texte que demande l'EAF. A partir de là, il ne peut plus y avoir de véritable lecture méthodique ». Katherine Weinland, EDL 7, p. 112.

⁵⁶ Alain Viala, EDL 7, p. 26.

⁵⁷ Alain Boissinot, Le Débat n° 110, p. 161.

Dans le *Belin A.*, l'incipit de La Modification, classé dans « Le récit et ses codes – Nouveau roman » n'est pourvu que de deux questions, la seconde purement impressionniste :

1. Etudiez l'emploi du pronom « vous ». Qui désigne-t-il ? Quel pronom attendrait-on à voir employé à sa place .
2. Quelle sensation la lecture de ce texte peut-elle provoquer ? Pourquoi ?

Bréal FS. est encore plus radical : toute étude de texte est présentée en deux rubriques : Repérages / Interprétation, le lien entre les deux étant difficile à percevoir.

La lecture méthodique n'existe donc plus, elle qui par des hypothèses de lecture bâtissait un sens (et l'intérêt des élèves, qui, quoi qu'on dise d'eux, sont demandeurs). L'affirmation de Katherine Weinland : « **En fait, la lecture analytique égale la lecture méthodique bien comprise** »⁵⁸ ne se vérifie donc pas à l'application.

Le texte, maintenant dépourvu de sens ou du moins démuné des questions qui auraient permis de le percevoir, peut alors être simplement utilisé, en une vision manipulatrice de la littérature, comme une illustration des catégories de la réforme ou un exemple d'un procédé d'écriture⁵⁹.

- C'est ainsi que l'on trouve dans le *Bertrand-Lacoste* p. 55 une question significative sur un extrait de Madame Bovary (la sortie au théâtre à Rouen de Charles, Léon et Emma) : « Cet extrait de Madame Bovary est très riche en exemples de discours rapportés. Identifiez-les en les classant selon les quatre modalités possibles ». Cette question, mieux élaborée, aurait pu être reliée au sens. Mais la dichotomie forme et fond est bien acquise, et comme entérinée par la réforme, puisque les exemples de leur dissociation abondent⁶⁰.

- Dans le *Delagrave F2.*, Aube, dans Illuminations, est suivi de cette question : « Quelles sont les différentes formes de discours dans ce poème ? Laquelle est dominante ? ».

- Même question sur un poème des Contemplations dans le même manuel

- Union Libre dans le *Delagrave F2.* : 1. que célèbre Breton dans ce poème ? Comment le texte est-il construit ? 2. Quelles parties du corps sont célébrées ? Percevez-vous un ordre dans la description ? » Rien sur l'association d'idées et d'images qui pourraient mener à une définition du surréalisme ; rien sur la reprise du genre du blason.

- Dans le *Belin A.* p. 267, les questions sont squelettiques et techniques sur un extrait de Goldoni : « 1. Quelle est la situation de parole des deux protagonistes ? 2. D'où naît le comique ? »

Pas de projet de lecture donc, pas de signification profonde de l'extrait, seulement un pointage de quelques caractéristiques de fond, de forme ou de catégorie, dont on ne tient pas à ce que l'élève dégage une signification globale, le seul but de l'étude étant la rédaction d'un devoir d'invention, pas le commentaire sensible et fin d'une structure, d'un langage ou d'une conception. L'étude des textes littéraires n'est plus subordonnée à la littérature, mais à la « production » de textes d'élèves dont on espère, par une pensée magique, qu'ils la lui feront comprendre. Mais au fond peu importe, son sens ne compte plus⁶¹, pas de meilleure preuve que les sujets d'invention qui suivent, proposés par les manuels, dont beaucoup comportent des contresens qui ne gênent personne, sauf le professeur, qui a quand même fait des études, aime sa discipline et souvent ses élèves, et préfère autant que possible

⁵⁸ Cf. supra note 51.

⁵⁹ Les réformateurs pourtant reprochent à la lecture méthodique, ou aux professeurs eux-mêmes, un « technicisme » éhonté. (Alain Boissinot, *Le Débat* n° 110, p. 161).

⁶⁰ Les sujets d'invention en sont le témoin privilégié, en tout cas assuré. On trouve par exemple « Réécrivez le texte B (Maupassant, Le Vieux) à la manière du texte A (George Sand, La Mare au diable) » (*Bertrand-Lacoste* p. 236). Si les « manières » sont interchangeable, où est le fond ?, et « l'originalité » des textes littéraires, que la réforme prétend mieux faire percevoir que les concepteurs antérieurs (BO, *Le Français au Lycée*, Compétences à développer et type de contenus) ?

⁶¹ On ne peut que souscrire ici aux propos de Claude Capelier, membre du Conseil National des Programmes : « Reste une inquiétude, mais de taille (...). Pour le dire d'une image, on ne peut se défaire de l'impression que le sens des textes est à ce programme ce que les soldes sont au petit commerce : il n'y est « ni repris ni échangé » ! (...) Quant aux œuvres littéraires, aucune place *explicite* n'est faite, dans le programme, à ce que chacune d'elles peut apporter d'irremplaçable ». EDL 7, p. 41-42.

respecter la parole et l'esprit de ceux dont il transmet « **l'héritage** », selon le mot du président du GTD⁶². Comme par ailleurs les nouveaux programmes confient au professeur de français le soin de faire comprendre « **l'altérité** »⁶³, son premier souci sera de respecter cet « autre » qu'est l'écrivain ; comme il a aussi en charge « **l'accès à la citoyenneté** »⁶⁴, il fera également comprendre que l'honnêteté intellectuelle en fait partie.

« **La production de textes par les élèves eux-mêmes favorise une compréhension effective de leurs lectures** »⁶⁵.

« **Cela se fait en liaison étroite avec les textes lus (...). La production écrite, loin de se borner à des exercices formels, contribue ainsi à une meilleure compréhension des lectures et permet aux élèves de former leur réflexion** »⁶⁶.

Question, à laquelle les manuels eux-mêmes répondront : les buts sont-ils atteints ? Il suffit de considérer les sujets d' « invention et d'imagination » qu'ils proposent pour en avoir le cœur net.

« **Une compréhension effective de leurs lectures** » ?

Encore faudrait-il que ces sujets les mettent sur la « bonne piste » de la compréhension. On constate qu'il n'en est souvent rien, les sujets correspondant pour une bonne part à une trahison du texte initial et de l'intention de son auteur. C'est ainsi que l'on trouvera, par exemple, des changements de point de vue impossibles, simplement parce que le personnage muet dans un texte en a sa part de sens, et que faire cesser cette mutité ruine « **l'originalité des œuvres ou leur beauté** »⁶⁷ que la réforme prétend faire percevoir dans la littérature

- « Récrivez la scène (Flaubert, L'Education Sentimentale, la rencontre avec Madame Arnoux) et faites le portrait de Frédéric en adoptant le point de vue de la jeune femme. » (*Hatier NPF p. 113*)
- Imaginez les questions posées par Frédéric à Madame Arnoux » (lors de leurs retrouvailles) (*Ibid. p. 100*).
- « Récrivez la scène du point de vue de Rodolphe » (au moment où il s'apprête à abandonner Emma). Justement, c'est son silence qui est révélateur et parlant (ce qu'Emma ne perçoit pas) et justement, c'est ce que Flaubert espère que son lecteur, lui, comprendra ! (*Bertrand-Lacoste, p. 134*).
- La rencontre de Manon et Des Grieux : « Ecrivez le dialogue au style direct. Quels changements remarquez-vous ? Lisez-le ensuite à deux voix. » (*Hachette T. p. 116*). C'est la négation du questionnement opéré par le texte sur son lecteur : Manon est-elle ingénue ou rouée ? La faire répondre à cette question, c'est ôter l'intérêt du texte, et du roman. Par ailleurs, c'est l'hésitation immature de Des Grieux sur l'attitude de Manon qui crée les attentes du lecteur en ce début de récit. Lorsque, de plus, les concepteurs de ce manuel ont la malhonnêteté de couper le texte original (l. 18) en retirant précisément le discours indirect et les indications comportementales de Manon, il n'y plus ni texte, ni littérature, ni respect de l'élève, mais une manipulation de l'extrait qui semble ne viser qu'à la conception de ce sujet, antérieur au texte et non né de lui. Quelle va être la « **compréhension effective de (sa) lecture** » par l'élève, là où on a supprimé ce qu'il y avait à lire et à comprendre ?
- Sur un extrait de La Jalousie : « Dans le cadre d'un roman d'analyse à la première personne, récrivez cette scène en faisant apparaître clairement le point de vue du mari

⁶² Cf. supra, p. 5, note 19.

⁶³ Le Français au Lycée, Objectifs et contenus.

⁶⁴ Idem, Finalités

⁶⁵ PVIO, Le Français au Lycée, Finalités.

⁶⁶ BO, Mise en œuvre et pratiques, Ecriture.

⁶⁷ BO, Le Français au Lycée, Objectifs et contenus. On remarque avec amusement que dans cette seconde « mouture » des textes officiels, le mot « **beauté** » est apparu. Sous quelles pressions ? Par ailleurs, on avait cru comprendre que cette notion n'avait plus cours chez les réformateurs : « Il faut réfléchir à ce que veulent dire les textes (...) pas seulement commenter avec admiration la façon dont ils le disent si joliment » (Alain Boissinot, EDL 7 p. 103.)

jaloux » (*Bordas FS* p. 183). Or Robbe-Grillet dans ce roman cherche à effacer les focalisations classiques, surtout interne, et à fuir l'analyse personnelle ! Ce texte, qui repose sur les hypothèses incertaines du lecteur et sur sa déstabilisation, est ainsi détruit par le sujet d'invention qui s'y applique. Comment mieux ruiner « **la compréhension effective** » des textes qu'en foulant aux pieds « **(l')originalité ou (la) beauté** »⁶⁸ qu'on prétend faire percevoir aux élèves dans les textes littéraires ? Sauf, évidemment, si le terme de « littéraire » n'a plus aucun sens, ni aucune importance, et si « **l'école pour tous**⁶⁹ », c'est la littérature pour personne, « **l'héritage** » liquidé, et le « **sens** »⁷⁰ évacué.

« Permettre aux élèves de comprendre que chaque texte qu'ils lisent ou écrivent répond à des règles et à des usages qui en déterminent en partie la signification. Pour ce faire, on les conduira à maîtriser l'essentiel des notions de genre et de registre à partir de (...) leur propre pratique de production de textes. »⁷¹

« Maîtriser l'essentiel (de la) notion de genre » ?

Dans la « pratique de production de textes » d'élèves, les sujets d'invention les invitent à ignorer constamment que le genre choisi par l'écrivain est aussi porteur de sens. Changeons la forme, on change le fond ! Mais le sujet d'invention n'en a cure, alors que l'on avait cru que les « **règles et (les) usages déterminent en partie la signification** ». Qu'on en juge :

- « Récrivez l'un des portraits du Misanthrope comme un début de roman » (*Bordas FS.*, p. 83). Outre que l'on ne voit pas la nécessité – pourquoi « un début de roman », alors que la scène ne fait pas partie de l'exposition ? -, on remarque que cette scène des portraits est la mise en abyme du conflit théâtral qui anime la pièce. Pourquoi détruire un des aspects du genre théâtral, et ici plus particulièrement ce qu'on aurait pu considérer comme une « **originalité** », dont on nous dit que par comparaison les élèves la perçoivent bien dans l'océan des textes ou images dont la réforme les inonde sous prétexte de « **discours verbaux et non verbaux** » ?
- On peut avoir le contraire : « Transformez les textes A (Céline, Voyage...) et B (Stendhal, Le Rouge et le Noir, la rencontre avec Madame de Rênal) en scène d'exposition de théâtre en intégrant les didascalies nécessaires » (*Bertrand-Lacoste*, p. 85) Les didascalies sont nécessaires, mais le sujet ? De plus, déterminé « vers le Bac », alors que le contenu de l'EAF n'est pas fixé, et que le GTD refuse que « **le programme** » soit « **soumis aux épreuves**⁷² ».
- Dans le même ouvrage (p. 112) : « Ecrivez l'histoire d'Œdipe pour la rubrique « faits divers » d'un quotidien », à la suite d'un extrait de l'Œdipe de Corneille dont il faut extraire les « éléments narratifs ». Que devient le théâtre dans l'affaire, et accessoirement la fatalité, réduite au fait divers alors qu'elle est fait mythique et fondateur ? Qu'aura appris l'élève, dans ce chapitre « La tragédie et le tragique », lui-même sous-partie d'une rubrique « Histoire Littéraire et Culturelle », avant d'être subdivisé en « axe » « Pratiquer », dont les composantes sont des « Activités » ? Rien, sinon que le théâtre et le journal, c'est du pareil au même, et que du moment qu'on écrit, on est « actif », même si c'est dans le vide et la confusion. Qu'on ne nous dise pas que cette « production de texte » aide à « **maîtriser l'essentiel (de la) notion de genre** », alors qu'il n'y a plus ni essentiel, ni notion, ni genre.

⁶⁸ Cf. supra notes 61 et 62.

⁶⁹ On appréciera à leur juste valeur les propos de F. M. Mourad dans l'EDL 7 p. 130 : « La décripation concernant l'ordre chronologique et la littérature nationale est un bon indicateur de la volonté d'ouvrir l'horizon des études littéraires à destination d'une classe d'âge dont tous les membres ne sont évidemment pas destinés à cultiver les arts. » Remplaçons *décripation* par *abandon*, et on aura tout compris.

⁷⁰ Les termes en gras sont tirés de l'intervention d'Alain Viala, « L'Esprit des Programmes », reproduite dans l'EDL 7, p. 23 à 38.

⁷¹ Le Français en classe de Seconde, Objectifs.

⁷² Cf. supra, note 50.

- « Transformez l'anecdote (La Dent d'Or) en scène de commedia dell'arte » (*Magnard LT1*, p. 281). Là encore, où est la nécessité, l'intérêt, l'apprentissage ? Comment accepter que l'élève travaille sans profit, alors que la réforme prétend que par l'écriture d'invention, elle a « **attaché beaucoup d'importance à ce que l'élève (...) n'écrive plus dans le vide** ⁷³ » ? Le tout dans un manuel qui ne dit rien de la commedia dell'arte, et, si par hasard l'élève avait cherché à y puiser un renseignement, dans lequel il n'y a pas d'index des notions, même s'il y a de temps en temps une « fiche » récapitulative. Qu'on ne nous dise pas que la réforme est due à l'entrée dans « l'ère des lycées de masse », la « masse » (on aura reconnu nos élèves) sans références n'intéresse pas les concepteurs de manuels, qui travaillent encore pour une « classe » soutenue par un « **environnement familial** » - à moins que « l'ère des lycées de masse » ne soit simplement l'ère de leur abandon à l'ignorance et au vide, qu'on masquera par des « activités » sans objet.
- « Récrivez ce texte [il s'appelle « document g », il s'agit d'un extrait de Rhinocéros] en adoptant la forme romanesque, sous forme d'une brève dans un journal ou d'un fait divers développé » (*Belin F.*, p. 243). Réduire cette pièce à l'anecdote, c'est évidemment effacer sa portée et son sens symbolique. Mais a-t-on envie que l'élève les perçoive ?
- L'autobiographie semble un genre bien ennuyeux, surtout si elle est romantique. On va donc faire retirer par les élèves ce qui la caractérise, par exemple lorsque Chateaubriand fait part de ses états d'âme : « Résumez brièvement l'histoire racontée » (*Magnard MP.*, p. 138). On remarquera au passage qu'il n'y avait pas d' »histoire «.
- « **L'originalité** » des textes littéraires peut être aussi détruite d'emblée par cet élément majeur de la réforme, le sujet d'invention : « Récrivez le début de Jacques le Fataliste en respectant les conventions traditionnelles du roman » (*Nathan T.* p. 177).

Même ruine du fond, de la forme, du sens et de l'intention dans les sujets suivants :

- « Plutôt qu'un poème, Paul Verlaine écrit une lettre à son fils Georges, dans laquelle il exprime son désarroi, puis délivre son testament sous la forme de deux paragraphes correspondant aux deux strophes. Rédigez cette lettre. » (*Magnard MP.*, p. 270)
- « Transposez ce monologue [les stances de Rodrigue, Le Cid, I, 6] sous la forme d'une lettre de Rodrigue à Chimène, et lui expliquant son dilemme et le choix auquel il est finalement parvenu. » (*Hatier, NPF*, p. 134)
- « Transformez ce poème en une lettre en prose ». Il s'agit de Elévation de Baudelaire (*Magnard LT2*, p. 131).
- On peut aussi dégoûter les élèves de l'amour et de son expression : « Formulez à l'aide d'un télégramme bref la déclaration de Solal à Ariane » (*Nathan T.*, p. 229)

« Maîtriser l'essentiel (de la) notion de registre » ?

On va constater que le sujet d'invention le détruit systématiquement. Des exemples, dont le fantastique est la principale victime :

- Sur La Main de Maupassant : « Racontez ce qui s'est réellement passé selon vous » (*Bordas FS.* p. 91). On appréciera qu'au-dessus les questions portent en titre : « le fantastique ou l'ambiguïté ». Comment mieux les détruire ?
- Sur Le Mystère de la Chambre Jaune : « Ecrivez une suite à la scène. Vous pouvez (...) proposer une suite dans laquelle le héros exposerait (...) une explication rationnelle des événements. » (*Hachette* p. 119). Même commentaire.
- « Au réveil de la princesse [La Belle au Bois Dormant], le prince se transforme en vampire : transposez la scène du baiser dans un registre fantastique » (*Magnard LT1*, p. 283). Le mépris pour les élèves est ici, de plus, patent.
- Après un extrait de Nadja : « Imaginez que le narrateur trouve une explication rationnelle à la prémonition de Nadja, à propos de la fenêtre. Rédigez, en une dizaine de lignes [!], ce qu'il pourrait lui dire. » (*Hatier L.*, p. 385).

⁷³ Anne Armand, IG de Lettres, membre du GTD, EDL 7 p. 19.

- « Récrivez la scène 2 de l'acte IV d'Horace à la manière du Père Ubu de Jarry » (*Bertrand-Lacoste* p. 161).
- « En employant les figures propres à la passion telles qu'elles apparaissent dans le texte de Phèdre, écrivez une déclaration d'amour parodique sur le mode précieux » (*Delagrave F2* p. 160). Le lexique des notions, dans ce manuel, définit (de façon incompréhensible pour un élève) la parodie ; rien sur la préciosité Rien non plus pour que « **les élèves trouvent du plaisir ... à toutes les expressions de la langue française** »⁷⁴. Ne parlons pas du sens. Ni de l'amour.
- Tout registre en effet n'est pas forcément bon. Le pathétique par exemple est mauvais semble-t-il : « Transformez ce texte [Le Grand Troupeau de Giono] en un discours argumentatif structuré » (*Magnard LT2*, p. 338).

L'ironie elle non plus ne résistera pas à la réforme :

- Montesquieu, L'Esprit des Lois, De l'esclavage des Nègres : « Transformez ce texte en faisant dire explicitement à l'auteur ce qu'il pense » (*Magnard LTI*, p. 305).
- Rousseau, Lettre au Comte de Lastic : « Récrivez la lettre de Rousseau en supprimant l'implicite et en faisant dire directement à son auteur ce qu'il pense » (*Magnard MP*, p. 45). Dans le même manuel, l'ironie est pourtant valorisée (« valeur critique », p. 338), l'implicite qualifié de « moyen d'expression particulièrement subtil » p. 47. Mais la subtilité est peut-être élitiste, comme la littérature⁷⁵. En tous cas au contact de ces sujets, l'ironie aura perdu toute sa finesse et son pouvoir agressif. Pourtant, on avait cru que la réforme, en « **associ(ant) les productions des élèves et l'observation des exemples fournis par les œuvres et textes lus et étudiés** » voulait, sous la rubrique « **La pratique raisonnée de la langue** », « **perfectionner le recours aux variations de formes et de registres** »⁷⁶. Plus question de « perfectionner » ou de « recours », préférons le nivellement et l'abandon. Le but n'est pas la maîtrise de la langue, simplement son exercice, à n'importe quel prix, n'importe comment et sur n'importe quoi⁷⁷. Le tout est que l'élève soit occupé, au cas où il se consacrerait à « l'agression », « la violence et l'exclusion »⁷⁸.

On peut aussi détruire les notions d'histoire littéraire qu'on a à peine construites :

- « Vous récrirez le récit de Valère [dans Horace, IV, 2] en prose, en respectant l'ordre de la narration, mais sans tenir compte des règles de la bienséance, comme s'il s'agissait d'un récit réaliste ; vous vous efforcerez de restituer la dimension sonore et visuelle du combat » (*Nathan L.*, p. 72).

« Amener les élèves à une maîtrise accrue de la langue, dans ses dimensions phrastique, textuelle et discursive implique une mise en relation constante de la lecture et de l'écriture, une observation méthodique d'exemples » « fournis par les œuvres et textes lus ou étudiés »⁷⁹.

« Une observation méthodique d'exemples » « fournis par les œuvres et textes » ?

Pourquoi, sinon qu'on ne respecte pas les textes et leur écriture, faire systématiquement le contraire, sous prétexte d'une « transposition »⁸⁰ qui autoriserait toutes les opérations ? Pourquoi

⁷⁴ BO, Le Français en classe de Seconde, Objectifs.

⁷⁵ Cf. supra note 15.

⁷⁶ BO, Le Français en Seconde, Mise en œuvre et pratiques.

⁷⁷ Katherine Weinland (IG de Lettres, membre du GTD) le dit bien : « L'écriture (...) d'invention (...) : ce choix marque le passage d'une culture de commentaire à une culture, d'une certaine façon, de la liberté » (EDL 7, p. 112). Liberté de dire n'importe quoi sur n'importe quoi, la rigueur disparue au profit de l'autorisation de l'inconsistance, du vide, de l'absence de nécessité.

⁷⁸ Alain Boissinot, Le Débat n° 110, p. 164.

⁷⁹ BO, Le Français en Seconde, Objectifs, Pratique raisonnée de la langue.

⁸⁰ « En Seconde, on incite en particulier les élèves à imiter, transformer et transposer », BO, Le Français en classe de Seconde, Ecriture.

massacrer les « **exemples** » ? On voit en effet les manuels constamment négliger les caractéristiques de la prose et de la poésie, faire systématiquement transposer de l'une à l'autre, sans jamais faire sentir, comme on l'a déjà vu, que la forme porte le fond, et que changer la première, c'est toucher au second. Pourtant les réformateurs affirment que « **dans les programmes ... il s'agit toujours de chercher le sens avant tout** »⁸¹. Mais le sens de quoi ? En tout cas pas celui des textes, comme on va le voir ci-dessous :

- « Récrivez la tirade de Phèdre parlant de sa passion amoureuse en vous inspirant de la modernité d'Electre ». (*Bordas FS* p. 304). C'est donc que le vers racinien n'est pas assez « moderne » et qu'il faut le détruire. Il ne disait d'ailleurs rien de plus que la prose de Giraudoux.
- Récrivez L'Escale Portugaise, de Supervielle, sous forme de poème en prose (*Hachette* p. 221)
- « Le texte qui suit [un extrait de La Modification] est en rupture avec les règles traditionnelles du roman. Récrivez-le en utilisant la troisième personne du singulier et les temps du récit » (*Nathan MT*, p. 107). L'élève connaît-il bien « les règles traditionnelles du roman » ? L'exercice apparaît dans un chapitre « Le texte et ses contextes ». On ne parle du roman que cent-dix pages plus loin.
- Sur Andromaque V, 1 : « Transposez la situation dans le monde contemporain et récrivez, en prose, à la première personne, le monologue d'Hermione.(...) Vous pouvez, si vous le souhaitez, recourir à la tonalité comique et à un registre de langue peu soutenu » (*Hachette T.*, p. 85). Outre que l'on constate que les concepteurs du manuel n'ont pas encore assimilé la réforme (leur emploi des mots « tonalité » et « registre » est bien incertain), on apprend qu'on est autorisé à mettre du comique dans le désespoir amoureux et le registre tragique, et à nier un des caractères de la tragédie, la langue soutenue en vers. On avait pourtant cru les réformateurs quand ils assuraient de la « **relation constante entre la lecture et l'écriture** ». Comment prétendre enseigner aux élèves les codes des genres, quand on les leur fait bafouer ?
- « Récrivez en prose et à la manière d'Esopé une fable de La Fontaine de votre choix. » (*Hatier L.* p. 50).
- „Choisissez une nouvelle fantastique de Maupassant. Sélectionnez-en un extrait pour le transposer en une page de BD » (*Belin F.* p. 144). Même plus de texte ici, y compris dans l'énoncé. « Bande dessinée » remplacée par son sigle !
- « Récrivez la scène de l'aveu [de Phèdre] dans un cadre moderne en utilisant l'alexandrin » (*Belin F.*, p. 117). Dans ce manuel, rien dans l'index des notions : pas d' « alexandrin », de « vers » ni de « versification » ; aucun chapitre spécifique sur la poésie, des « documents » (traduire : « textes ») épars ; après Le Chat de Baudelaire, un sujet d'invention, sans commentaire : « Produisez deux documents nouveaux à propos des chats : 1. Ecrire à l'ami qui doit adopter prochainement l'un des chatons de votre chatte, pour lui donner quelques conseils. 2. Inventer un court texte qui ridiculise le chat de votre tante Lise et ses habitudes de vieux garçon trop gâté ». Comment accepter que des textes officiels, qui donnent des directives nationales et émanent d'universitaires, d'inspecteurs ou de professeurs de terrain, puissent conduire à de telles stupidités et les cautionner même, par les orientations choisies ? Les instructions officielles précédentes et la nature des exercices de « glose », qu'il est de bon ton de moquer actuellement⁸², avaient le mérite de nous en préserver.

« (Les) acquisitions (du français) se réalisent par des lectures de toutes sortes, et en particulier par la lecture d'œuvres littéraires. Par leurs effets esthétiques, les idées qu'elles portent, les discours qu'elles constituent, celles-ci représentent des objets d'une richesse particulière. »⁸³

⁸¹ Alain Viala, EDL 7, p. 33.

⁸² Alain Viala, EDL 2 p.22 ; Alain Bloissinot, Le Débat n° 110, p. 161.

⁸³ BO, Le français au Lycée, Finalités.

Le texte officiel paraît clair : les instructions reconnaissent la valeur des œuvres littéraires dans les apprentissages des élèves. D'où vient alors que les sujets d'invention des manuels dénaturent systématiquement les qualités littéraires des œuvres ou des textes, leur valeur d'expression, de symbole, de composition ? Sinon de ce que les concepteurs de la réforme, en prônant « **toutes les formes de discours verbaux et non verbaux** », ne sont pas persuadés que les textes littéraires doivent émerger du lot, parce qu'ils conduiraient à un élitisme de mauvais aloi dans « **une école pour tous** »⁸⁴ ? En tous cas, les manuels cherchent constamment à les dénaturer et à les dévaloriser. C'est donc qu'implicitement ils s'y sentent autorisés, peut-être encouragés.

La composition des romans et la signification de leur structure, sont en effet, après les personnages - comme on l'a vu supra, - attaqués dans les sujets suivants :

- L'épilogue du Père Goriot : « En gardant le même point de vue narratif, racontez la soirée du jeune homme chez Madame de Nucingen. » (*Bordas FS*, p. 121) – sujet déjà commenté au-dessus. Or Balzac, pour des raisons de sens qu'on piétine ici, fait naître Rastignac de l'enterrement du Père Goriot. Comment mieux montrer aux élèves que la structure, l'ordre des épisodes, peuvent être modifiés sans conséquences, et que le projet d'un écrivain est méprisable ou négligeable, en tout cas non signifiant ?
- « Racontez la première journée du baron Georges Du Roy de Cantel au lendemain de son mariage. » (*Hachette LL*, p. 68). Auparavant, on a conseillé aux élèves une relecture de l'incipit et de l'épilogue de Bel-Ami, sans leur donner d'explications. Peuvent-ils percevoir seuls que l'épilogue est la lecture inversée de l'incipit, et que dans ce cas le sujet est nul et non avvenu, puisque le roman s'est clos ? Un élève fin et perspicace devrait refuser ce sujet.
- Après un extrait de La Vie est un songe, le sujet suivant : « Vous est-il déjà arriver (sic !) de vivre quelque chose avec la sensation de rêver ? Comment êtes-vous revenu de cette impression ? Faites le point sur cette expérience en quelques pages. » (*Belin A.*, p. 136) L'indiscrétion de ce sujet le fait d'emblée récuser. Par ailleurs, il fait confondre à l'élève le procédé littéraire et symbolique de la pièce, le songe, avec une réalité personnelle ! On croit rêver, justement !
- Sur L'Education Sentimentale dans le *Delagrave F2*. (p. 292) : « Développez l'un des épisodes de la vie de Frédéric relaté sous la forme d'un sommaire au début de l'extrait, pour en faire une scène ». Le sujet n'est bien sûr qu'un prétexte à développement. Mais au passage il massacre l'intention de Flaubert, la convergence entre l'ellipse du temps et la vacuité de l'existence de Frédéric. Le sommaire la disait, la scène gomme tout l'effet de sens.

L'écriture même des textes littéraires est soupçonnée ou dépréciée par les sujets que l'on propose aux élèves (dans le moment même où l'on parle d' « **exemples fournis par les œuvres et textes lus ou étudiés** » pour « **la pratique raisonnée de la langue** »). Le souci, que l'on comprend, de la vérification de la compréhension littérale de textes difficiles ou déroutants conduit à des exercices de réduction de l'écriture dont la platitude confond. Faut-il vraiment faire écrire aux élèves ce qui figure ci-dessous ? Outre que l'exercice n'est pas innocent : réduire systématiquement les écarts d'écriture significatifs des écrivains, n'est-ce pas les désigner comme hors-norme, comme aimables fantaisistes ? En tous cas, on est gêné de voir figurer de telles demandes dans les manuels : il n'est pas dans les habitudes ni les devoirs des enseignants d'abaisser le niveau des productions des élèves, mais de les conduire vers des efforts et des améliorations. Comme les textes officiels fondent la pratique de la langue sur une équivalence qui laisse perplexe (« **les productions des élèves et l'observation des exemples fournis par les œuvres** »), le souci de la qualité de l'expression et de la profondeur du langage des œuvres littéraires est-il encore au rendez-vous ? Les sujets qui suivent conduiraient à en douter :

⁸⁴ Cf. supra note 64.

- Pour Le Pont Mirabeau, *Hatier NPF* propose (p. 223) : « Rétablissez les mots dans un ordre ordinaire ». Le poème était vraiment mal écrit, on aurait préféré : « La Seine coule sous le Pont Mirabeau ».
- Sur un texte de Proust, extrait de Les Plaisirs et les Jours, même demande : « Réécrivez ce poème en prose sans aucune subordonnée et en rétablissant l'ordre des mots le plus courant. Commentez l'effet produit. » (*Hachette T.*, p. 219). Quelle libération d'obtenir Proust sans subordonnées ! On en rêvait depuis longtemps, la réforme l'a fait. Un autre sujet en témoigne, liquidant au passage le lien entre le style et l'intention : « Réécrivez ce portrait de Proust à la manière de La Bruyère (phrases courtes). Vous pouvez aussi réécrire l'un des portraits de La Bruyère à la manière de Proust (long enchaînement de subordonnées). » (*Hachette* p. 424). Le même manuel tient à son idée, et règle rapidement le problème du pastiche, en réduisant l'imitation à une recette à un seul ingrédient : « Faites le portrait d'un personnage de votre choix (...). Vous pouvez tenter de faire un pastiche de La Bruyère (en utilisant notamment des phrases courtes juxtaposées) ou de Marcel Proust (longues phrases complexes) ou encore de Nathalie Sarraute (fragments séparés par des blancs, répétitions...) » (p. 427). Proust est partout une cible privilégiée, sans doute parce que l'apprécier est élitiste : « Récrivez ce passage [tiré de Du Côté de chez Swann] à la troisième personne sur le mode de la narration chronologique. Vous éliminerez les commentaires du narrateur. » (*Nathan T.*, p. 189).
- Tout écart de la norme est une faute : « Récrivez le dialogue en langage courant » (*Hachette*, p. 71), à propos d'un extrait de Tardieu, Un mot pour un autre. Tous ceux qui avaient cru que la réforme voulait vraiment montrer aux élèves « l'originalité » des textes littéraires auront maintenant compris. A moins qu'il ne s'agisse d'une grande maladresse, et de faute pédagogique : comment les élèves peuvent-ils accepter qu'on les mène vers la médiocrité, alors qu'ils croyaient, au lycée, aller vers l'exigence et la difficulté ?
- Fromentin lui aussi écrit vraiment mal. Ses phrases nominales, dans Voyage en Egypte, sont insupportables. On propose donc (*Belin A.* p. 409) : « Réécrivez ce passage en rétablissant les verbes et les liens syntaxiques ». « Rétablissez » : tout est dit.
- Beckett n'a pas un meilleur sort que Proust. Des didascalies sans répliques, voilà qui déstabilise par trop. On va donc y remédier : « Inventez les paroles que Clov pourrait prononcer avant ou après les « rires brefs ». Interprétez-les » (*Hachette T.* p. 285). Le monologue de Lucky mérite retouche : « Ponctuez le texte. Devient-il plus intelligible ? Aboutit-on à un sens satisfaisant ? » (*Hachette T.* p. 90).
- L'ellipse et la finesse sont des erreurs d'écriture : « Si la majorité des répliques est rédigée, il est possible et même parfois obligatoire d'ajouter des paroles. Où peut-on les placer ? Quelles seraient-elles ? » (*Belin A.*, p. 139).

Après avoir dévalorisé l'œuvre, son sens, son écriture, il ne restait plus qu'à s'attaquer à la personne, qu'aux auteurs de cette littérature honnie : les écrivains. Certains manuels franchissent le pas sans gêne. C'est ainsi que Rimbaud, dans le *Hachette T.* est présenté sous le titre (en caractères gras) : « Le voyou de Charlestown » ; la notice qui lui est consacrée, quoique squelettique, prend cependant soin de mentionner ses « dérives vers la drogue, l'alcool et l'homosexualité » (p. 411). Dans le *Belin A.*, la notice de quatre lignes et demie insiste sur « l'alcoolisme » et « la vie dissolue » de Verlaine (p. 448). Mallarmé, à la page en regard (449), est traité en repoussoir : « Professeur d'anglais, il entreprend une œuvre poétique exigeante ». Dans le même manuel, on insiste pour Baudelaire sur l'anecdote répulsive : « Il meurt aphasique et hémiplégique » (p. 443) « après une vie solitaire et dissolue » (p. 465).

Au terme de cette étude sur le sens, on sait maintenant, d'après les manuels qui émanent des textes officiels, que le sens et la lettre des textes – les seules raisons d'être du cours de français – sont négligés ou pervertis au nom de l'orientation choisie par la réforme, qu'on pourrait appeler l'effacement de la « distinction » (des savoirs et des contenus). La perversion s'étend encore plus loin lorsque les textes officiels chargent les professeurs de français d'une mission que les textes les plus forts de la littérature, justement, discutent et récusent sans cesse : « **la formation intellectuelle du**

citoyen ». Est-elle légitime, ne contredit-elle pas, exactement, la discipline qu'ils enseignent⁸⁵ ? On citera ici Antoine Compagnon : « Les modernités ont toujours insisté sur la fonction de rupture des normes sociales exercées par la littérature »⁸⁶. La littérature, et l'enseignement du français, ne sont-ils pas dévoyés et utilisés dans cette nouvelle obligation qui leur est faite⁸⁷ ? Si le professeur de français s'est toujours soucié de la qualité de la réflexion de ses élèves, de leur honnêteté intellectuelle et de l'exactitude de leur expression, c'est d'un **élève** qu'on le chargeait, non d'un **citoyen**. Sa nouvelle mission conduit les manuels à utiliser et manipuler la littérature, le sens des textes, et les élèves, comme le montrent les sujets suivants, dont la plupart se passent de commentaires. On remarquera seulement que ces dérives sont autorisées par les textes officiels, et qu'elles ne sont possibles qu'au prix de l'innovation majeure de la réforme : l'introduction du sujet d'invention. Les exercices antérieurs d'argumentation et de commentaire formaient un rempart sûr contre les tentations de manipulation et d'abandon de la neutralité. Ces tentations s'exercent maintenant librement⁸⁸ dans les manuels et les sujets suivants :

- L' « ordre moral »

- Après un extrait du Dom Juan de Thomas Corneille : « En quoi cette réécriture est-elle esthétiquement conforme, et en quoi développe-t-elle l'idée d'un Dom Juan moins dangereux ? » (*Belin A.*, p. 147).
- Même page : (sujet d'invention) « Choisissez dans l'anthologie un texte contemporain qui vous paraît choquant du point de vue de l'ordre moral ou politique, et transformez-le pour qu'il paraisse plus « conforme ».
- « Relevez les passages qui risquent de choquer et dites en quoi ils transgressent l'ordre esthétique, moral ou religieux » (*Belin A.*, p. 145).
- « En quoi ce récit [un extrait de Le Sang Noir] est-il choquant pour l'ordre établi ? Dites pourquoi et par qui ce texte aurait pu être censuré. » (*Belin A.*, p. 591).
- « Le travail, le mérite et l'estime sont-ils des valeurs sur lesquelles une société juste et égalitaire puisse se fonder ? » (*Belin A.*, p. 169).
- « Forcez les hommes au travail, vous les rendrez honnêtes gens », affirme Voltaire. Développez cette thèse sous une forme argumentée illustrée d'exemples. (*Magnard LTI*, p. 342).

- Le « politiquement correct »

- « Quelles leçons Camus [Jean-Pierre Camus, dans La Mère Médée] veut-il que le lecteur tire de sa narration (sur les questions de l'adultère, de la passion amoureuse, de la fidélité, de l'honneur qu'on doit aux femmes, etc.), et quelles leçons en tirez-vous pour vous-même ? ». Outre l'indiscrétion de la dernière question, on remarquera la leçon de morale.. (*Belin A.*, p. 121)

⁸⁵ Yves Stalloni, représentant de l'EDL, souligne bien le danger : « Dans l'enseignement secondaire d'aujourd'hui, qui s'adresse à des adolescents nombreux, venus d'horizons divers, le professeur de français est-il qualifié pour se transformer en guide moral ? La classe de français est certes un lieu où l'on apprend le sens des valeurs citoyennes. Mais (...) pour remplir ce rôle, doit-elle exercer une censure sur Rabelais, La Fontaine, Rimbaud ou Céline, sous prétexte que ces écrivains véhiculent un message de subversion, de transgression ou de révolte ? » (EDL 7, p. 6).

⁸⁶ Le Débat n° 110, mai-août 2000, p. 137.

⁸⁷ Les textes officiels définissent nettement cette obligation : « L'enseignement du français au LEGT est un élément essentiel de l'éducation au lycée ; l'acquisition de savoirs organisés, la maîtrise de l'expression orale et écrite et l'accès à la culture par les textes permettent la formation intellectuelle du citoyen. (...) La maîtrise progressive de l'expression est un élément essentiel dans l'accès à la citoyenneté. » BO, Le Français au Lycée, Finalités.

⁸⁸ On citera ici à nouveau Katherine Weinland, IG de Lettres et membre du GTD : « L'écriture de *création et d'invention* (...) : ce choix marque le passage d'une culture de commentaire à une culture, d'une certaine façon, de la liberté ». On ne discutera pas ici de la « liberté » de l'élève en cours de français : on sait très bien qu'elle est liée à son milieu culturel d'origine ; mais si c'est de la liberté des manuels, elle est dangereuse.

- Proudhon, La Philosophie de la Misère : « En adoptant le ton du texte, montrez que la propriété est légitime » (*Belin A.*, p. 423).
- « Imaginez un court scénario (quinze lignes, environ) ; l'action mettra en scène le jugement d'un individu violent. Vous commencerez par décrire les personnages : l'accusé, qui a pratiqué un chantage ou un racket ; la victime, qui a souffert moralement ; un ou deux adultes susceptibles d'apporter un point de vue moral sur ces actions. Les meilleurs dessinateurs d'entre vous mettront en images la défaite de l'agresseur pour réaliser, sur une page, une petite bande dessinée ». (*Bréal FS.* p. 30).
- « On donne parfois des conseils de conduite aux jeunes gens, sous forme de proverbe ou de maxime. Choisissez-en au moins deux, et dites en quoi l'expérience les confirme ou non » (*Magnard LT2*, p. 85).
- « Énoncez une série de règles de morale que vous réduirez progressivement à la forme de maximes ». (*Belin A.* p. 184)
- Laclos, Des Femmes et de leur Éducation : « Adoptez dans un dialogue le point de vue de l'autre sexe sur un thème polémique (inégalité des salaires, grossesse, etc.) ». (*Belin A.*, p. 205). Pauvres garçons !
-
- les "bons sentiments"
- Le Désespoir est assis sur un banc : « En utilisant le registre polémique et en adoptant le point de vue de Prévert, rédigez la lettre ouverte que vous adresseriez à un journal pour dénoncer cette situation. » (*Nathan MT.*, p. 192.)
- "Organisez un débat sur les professions qui ont (selon certains) mauvaise réputation. Quelle attitude faut-il adopter vis-à-vis de ce type de préjugés ? » (*Delagrave F2* p. 246).
- « Dans un dialogue théâtral, mettez en présence deux personnages dont l'un explique à l'autre ce qu'est la paix ». (*Magnard LT2*, p. 289).
- A la suite de L'Esclavage des Nègres : « Reformulez l'argumentation de Montesquieu, en insistant sur la dignité des peuples noirs ». (*Magnard MP.* p.78)
- Après le même texte : « Sur le modèle de Montesquieu, défendez de façon clairement ironique un sujet indéfendable (la dictature, le travail des enfants, le chômage, etc.) » (*Belin A.*, p. 204).
- « L'Egésippe du troisième millénaire ne serait pas d'accord avec le portrait que fait de lui La Bruyère. Il lui envoie un portrait rectificatif de sa condition de demandeur d'emploi. A la manière de La Bruyère, vous rédigerez ce nouveau portrait. » (*Magnard, LT1*, p. 276)
- Après Hugo, Les Contemplations, « O jeunesse ! Printemps ! Aube ! En proie à l'hiver ! » : « Vous commencerez votre texte, rédigé en prose, par « A dix-sept ans ! Grand Dieu ! Mais que faire ? » a) Vous imaginerez en une vingtaine de lignes les encouragements qu'un jeune travailleur pourrait adresser à un jeune de son âge, à la recherche d'un emploi - b) vous sélectionnerez ensuite dans votre texte de prose trois ou quatre phrases qui vous plaisent particulièrement et essaierez de créer, à partir de chacune, une strophe poétique. » (*Hachette LL.*, p. 108)
-
- La démocratie
- Après un extrait des Contemplations, Liberté : « Sur ce modèle, composez un texte (poème, article...) défendant l'idée de fraternité. » (*Magnard MP.*, p. 166)
- Après le discours de Périclès dans La Guerre du Péloponnèse : « En vous inspirant du discours de Périclès, faites le blâme des régimes autoritaires ou au contraire l'éloge de l'un des droits acquis en démocratie, par exemple le droit de vote ». (*Delagrave F2.*, p. 433).
-
- La patrie
- A la suite du Vieux Drapeau de Béranger : "Recherchez d'autres chants patriotiques depuis la Révolution jusqu'à la Seconde Guerre mondiale et faites un exposé sur leur teneur, leurs points communs et leurs différences. » (*Belin A.* p. 306)
- En vous inspirant des registres de cette tirade (Lorenzaccio, III, 3), des figures du discours et de la syntaxe dominante des phrases, vous composerez un monologue exalté destiné à

faire l'apologie de l'une des valeurs de la devise républicaine : « Liberté, Egalité, Fraternité ». (*Hachette LL*. P. 133

- La religion

- Après Un corps mangé de vers, de Chassignet : « Est-il nécessaire d'utiliser la peur de la mort pour convaincre de croire en Dieu ? » (*Belin A.*, p. 108)
- Ibidem p. 157 : « Est-il nécessaire de craindre Dieu pour croire en lui ? » (un extrait d'Athalie).
- Même ouvrage p. 129 : « Ne peut-on pas, à votre avis, faire un théâtre qui ne mette pas en danger la religion ? »
- P. 160 : « Documentez-vous sur les libertins de cette page, et en vous servant des arguments libertins et de vos propres réflexions, vous direz si l'exercice de la raison est nécessairement ennemi de la croyance religieuse ».
- P. 422 : « Justifiez le choix de l'exemple des enfants innocents pour poser la question du mystère de l'intention divine » (après un texte de De Maistre, Les soirées de Saint-Petersbourg »).
- Fin du florilège dans un jugement sur le vingtième siècle (« Le siècle des -ismes », p. 476-477) : « N'appuyant plus son unité sur celle d'un Dieu, l'être humain tend à devenir un mélange de flux, de sensations, de déterminations, dans un monde lui-même en dérive. »

Cette manipulation des élèves est inséparable du règlement de comptes qu'opèrent, par le biais du sujet d'invention et des dérives qu'il autorise, les réformateurs à l'égard du système scolaire actuel. A mi-chemin de la démagogie et de la calomnie, ils invitent les élèves à critiquer l'institution, leurs professeurs, leurs camarades, sans qu'ils aient les moyens de prendre clairement parti. On y reconnaîtra le dénigrement systématique que diffusent les tenants de la réforme à l'égard des partisans du sens dans l'enseignement, et donc du respect des élèves⁸⁹ :

- “ Rédigez un portrait en action d'un élève particulièrement zélé. Votre texte appartiendra au registre satirique ”. (*Magnard, MP*, p. 66).
- “ Trouvez cinq arguments susceptibles de défendre l'idée d'un système éducatif européen, puis construisez une argumentation sous la forme d'un essai dans lequel vos choix d'écriture laisseront transparaître votre enthousiasme ”. (ibid., p. 166)
- “ Dans un débat télévisé sur le bac, deux participants s'opposent. L'un est favorable au maintien de l'examen, l'autre à sa suppression au profit exclusif du contrôle continu. Imaginez un échange passionné de répliques qui reprendront la même dominante syntaxique. ” (ibid., p. 67).
- “ Elisabeth : “ Bonjour, m'sieu, dites donc, en dissertation j'ai rien compris ” / Le prof : “ Bah c'est pas grave, on va parler de tout ça, vous v'nez ? ”. (Au café) : Elisabeth : “ Non, mais j'ai des idées, hein. ”. Le prof : “ Au lieu de... ”. Elisabeth : “ C'est pas ça le problème, j'sais pas comment les organiser, quoi. ” Le prof : “ Au lieu d'appliquer une

⁸⁹ Citons par exemple :

- Marc Baconnet : « Comment faire en sorte qu'on puisse déscolariser l'enseignement du français ? » (EDL 7 p. 13) ;
- Katherine Weinland : « Déscolariser la lecture et permettre une « rencontre naturelle » avec les textes » (sous-entendu éliminer les intermédiaires) EDL 7 p. 18 ;
- A. Petitjean, membre du GTD : [la situation actuelle en français]: « L'oblitération des conditions de production et de diffusion des textes au profit de la vénération magistrale » (EDL 7 p. 60).
- F.M. Mourad : « Le lycée, où prédomine encore une conception restrictive et sacerdotale de la littérature nationale, est un paradoxe que l'introduction de la lecture méthodique n'est pas parvenue à transcender » (EDL 7 p. 122). « les liens entre les rubriques et les activités sont préconisés pour écarter la fiction d'un patrimoine exclusivement scolaire et muséographique » (EDL 7 p. 129).

méthode, vous lirez un ou deux bouquins sur Freud, et puis voilà, les choses se font, euh, d'elles-mêmes. Non puis c'est pas la peine, d'euh, j'sais pas, d'continuer à parler de cette histoire de dissertation, euh, j'vous passerai des bouquins. » (Découpage, extrait du film Passe ton bac d'abord . Nathan, p. 241-242).

- A la suite d'un extrait de Pantagruel : « Cette éducation vise-t-elle seulement à l'acquisition des savoirs ? » (Hachette T., p. 373).
- « Faites le portrait de vos jeunes maîtres d'aujourd'hui, d'abord en utilisant la manière de Péguy [dans L'Argent], puis (dans un autre texte) en utilisant l'argot. » (Belin A. p. 487) L'argot ? la langue "naturelle" des élèves, ou celle des "jeunes maîtres" ?
- « Racontez, à la manière de Céline, une épreuve d'examen. Pour respecter les contraintes de l'original, votre texte, qui pourra utiliser quelques mots d'argot, devra aussi comporter le plus grand nombre possible d'énoncés courts et de points de suspension » (Hachette T., p. 387).
- « Préférez-vous être sollicité pour faire des recherches, des travaux personnels, ou suivre des cours magistraux (cours où le maître dispense son savoir sans mettre l'élève en situation de découvrir par lui-même) ? » (Delagrave FS, p. 406)
- « L'univers scolaire actuel donne-t-il à l'élève l'occasion de découvrir par lui-même ? » (Ibid., p. 408).
- Pourtant, il serait intéressant de s'ennuyer en cours de français ! C'est ainsi que Geneviève Brisac est devenue écrivain : « C'était en quatrième, je m'ennuyais et nous étudions Le Lac de Lamartine. Ou peut-être vaudrait-il mieux dire : nous étudions Le Lac et je m'ennuyais. J'ai commencé un pastiche, un contre-poème révolté, en colère... Et vous, heures plaintives, suspendez votre cours... » (DelagraveF2., p. 45)

Comment en est-on arrivé là ? A avoir oublié à ce point le respect des élèves qu'on les considère à la fois comme des sauvages à dompter, des imbéciles à endoctriner, des individus méprisables à abandonner, finalement, comme on le verra ci-dessous ?

La vision fantasmée qu'ont les réformateurs des élèves de lycée, ceux que nous côtoyons tous les jours, et que nous apprécions - nos élèves -, semble expliquer la réforme qu'ils ont choisie pour eux : « A chaque heure une masse entre dans la classe, bardée d'écouteurs, de portables (interdits, dit-on), parfois juchée sur des rollers, elle s'empare des lieux. Avant que le professeur ait ouvert la bouche, la parole circule, souvent violente, parole des rues et des stations libres, sans parler de la violence physique, parfois mortelle. Exagérons-nous ? C'est l'expérience quotidienne de beaucoup d'établissements. » (Jean-Claude Chevalier, *Le Monde* du 16.03.2000). C'est peut-être pourquoi certains exercices de la réforme les infantilisent, d'autres les abandonnent sans repères, beaucoup les méprisent, tous les méconnaissent. L'élève réel n'est pas pris en compte. Il ne s'agit dans les textes que de l'élève de collège devenu lycéen (une figure de bulletin officiel, sans réalité), dont on pense que par ce passage au « lycée de masse »⁹⁰, il est devenu voyou.

IV. « L'élève en difficulté, c'est celui qui ne construit pas de sens.⁹¹ »

Tous les enseignants en sont bien d'accord. Mais la réforme du français prend-elle en compte cette donnée incontournable ? Il semble que non, du moins d'après les manuels, qui considèrent les élèves soit comme des ignorants, soit comme des individus à la science et à l'expérience infuses, en tous cas qui leur retirent tous leurs repères, ou ne les leur fournissent pas, et ne se préoccupent pas du sens, en les obligeant à des exercices d'un anachronisme et d'un formalisme desséchants, vides de signification, de vie intellectuelle véritable et d'investissement personnel.

⁹⁰ Alain Boissinot, cf. note 4.

⁹¹ Anne Armand, IG de Lettres et membre du GTD, EDL 7 p. 77.

Des « remakes » de collègue : « Les nouveaux programmes ont délibérément choisi de revoir à la baisse les ambitions en matière de contenus »⁹².

« Trois préoccupations majeures ont guidé l'élaboration de ce programme. La première consiste à assurer la continuité entre les nouveaux programmes du collège et ceux du lycée, en instaurant une cohérence des cursus d'apprentissage de la Sixième à la Terminale.⁹³ »

« Continuité », sur place, régression, ou infantilisation ? La réponse, là encore, appartient aux manuels.

Parmi les exercices et sujets qui suivent, et dont le genre prolifère dans les manuels, surtout ceux qui plus ou moins décident de se consacrer aux « techniques », certains sont à peine du niveau Sixième, souvent de l'école primaire. L'effroi surgit à leur lecture :

- « Imaginez un animal familier qui parlerait de la vie de ses maîtres au XXème siècle (une page) » *Hachette T.*, p. 348 .
- « Composez, par jeu de mots et enchaînement, sans thème directeur, une suite du type « tu as tort, le tort tue, la Tunisie... » (*Bréal FS*, p. 121)
- « Robert devient minuscule pour 24 heures. Il va vivre des aventures étonnantes... Rédigez une nouvelle. » (*Bertrand-Lacoste* p. 38)
- Dans le *Belin F.* p. 59, on apprend aux élèves à lire un annuaire téléphonique et un index alphabétique (dont celui d'un catalogue VPC), p 100 à lire et rédiger des petites annonces.
- « Parmi les titres de romans du XIXème et du XXème siècles, éliminez ceux qui ne font pas référence à des personnages. » (*Bertrand-Lacoste*, p. 48).

On ne comprend pas comment les signataires des manuels (on reconnaît des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux, les équipes habituelles de chaque maison d'édition, dont la plupart ont participé antérieurement à des manuels exigeants, à des ouvrages de formation continue pour les professeurs, à des collections de didactique tout à fait pertinentes⁹⁴) ont pu accepter de mettre leur nom sur l'apprentissage de l'alphabet au lycée ou à des jeux de colonie de vacances. Les proposer aux élèves, c'est déclencher leur hilarité ou leur mépris. On est même gêné de reproduire ici et de faire connaître de tels exercices.

Des textes et exercices qui figurent dans des manuels de Quatrième et Troisième sont reproduits tels quels et utilisés de même (Un conte à votre façon, de R. Queneau est repris dans deux manuels de Seconde, (*Nathan T* p. 250, *Hatier L*, p. 78) Quant aux sujets suivants, qui sont peut-être des nouveautés, ils ressemblent comme des frères à ce qui ne se faisait plus après la Quatrième :

- “ En vous inspirant de cette définition du métier de rédacteur en chef d'un journal, expliquez en une dizaine de lignes pour chacune, en quoi consistent les professions suivantes : ingénieur agronome, chaudronnier, actuaire, huissier de justice, gastro-entérologue ” (*Hatier NPF*, p. 79).
- “ En adoptant le mode de focalisation de votre choix, écrivez un récit à la 3^{ème} personne, d'une quinzaine de lignes. Ce récit comportera les éléments suivants : *un personnage dans une rue ; une voiture s'arrête au bord du trottoir devant lui.* ” (ibid., p. 99).
- “ Récrivez les deux derniers paragraphes en changeant le mode d'énonciation (utilisation du “ je ”, emploi du passé composé et du futur). Certaines phrases devront sans doute être supprimées ou modifiées. ” (*Nathan T*, p. 275).

⁹² Yves Stalloni, représentant de l'EDL, EDL 7 p. 5.

⁹³ VPIO, Préambule du programme de Seconde. La refonte de ce préambule a entraîné, dans la seconde version (BO), la suppression du passage « La continuité...instaurant ». Mais les manuels étaient déjà en préparation. On voit le résultat.

⁹⁴ Les signataires du *Bertrand-Lacoste Seconde* atterrants commentés ici sont aussi ceux qui il y a quelques années ont défendu chez le même éditeur « La lecture méthodique au lycée » et « Le groupement de textes au lycée ». Anne Armand, membre du GTD, a publié « Histoire littéraire, théories et pratiques », dans la collection Didactiques du même éditeur, en 1993 ; elle a assuré le volume « Moyen-Age / XVIème » de l'excellente collection Itinéraires Littéraires (*Hatier*) en 1988.

- “ Transformez cette page en racontant la même séance de lecture. Vous vous placerez du point de vue d’Eric en utilisant la troisième personne du singulier et les temps du passé ” (ibid., p. 291).
- “ Relevez dans cet extrait de critique d’un roman tous les termes qui évoquent le réseau lexical du froid. Transformez le texte en transposant l’action du roman dans un désert brûlant. Vous y développerez le réseau lexical de la chaleur ” (*Nathan MT*, p. 26).
- Etude de premières de couvertures d’éditions Folio (*Bertrand-Lacoste*, p. 57).

La stupidité le dispute ci-dessous à l’infantilisme :

- “ Transformez ces titres d’œuvres littéraires en cherchant à inverser leur signification. Ex. : *Le Misanthrope* -> *Le Philanthrope* ” : L’Ecole des Femmes – Le Père Goriot – La Peau de Chagrin – La Condition Humaine – Dom Juan – La Porte Etroite. ” (*Nathan M*, p. 183).
- “ Récrivez la description de Madame Bovary. Vous garderez les mêmes éléments en imaginant une autre disposition des pièces. ” (*Nathan M*, p. 37)).
- “ Imaginez et écrivez une scène d’adieu entre des lycéens juste avant les vacances ”. (*Bréal FS* p. 326).

Le mépris des élèves, la certitude qu’ils ne savent rien, ne comprennent rien, imprègnent les consignes qui suivent :

- “ Les écrits d’invention sont plus libres que les écrits argumentatifs. Cependant, ils obéissent souvent à une composition en trois parties : début, développement et fin ” (*Magnard MP*, p. 158).
- “ L’argumentation s’appuie sur la syntaxe : des phrases simples (...) ; des phrases composées (...) ; des phrases complexes (...) ” (ibid., p. 163).
- “ Donnez le féminin des noms ou adjectifs suivants : *un héros – un gendre – un lièvre – un abbé...* ” (*Nathan M* p. 324 – dans une section intitulée “ Méthodologie – vers le bac ”...)
- “ Comptez le nombre de personnages (ici trois personnages dont un muet) ” (ibid., p. 272).
- “ Lire un tableau de conjugaison ” (ibid., p. 314-315).
- “ Les accords grammaticaux : le nom et l’adjectif ” (ibid. p. 316).
- « Conjuguez des verbes au passé-simple et à l’imparfait » (*Hatier NPF* p. 244)
- « Récrivez le texte avec les temps du passé habituellement utilisés dans un récit » (*Nathan MT* p. 68).
- « Récrivez le texte au passé et imaginez une suite narrative commençant par « quand » (*Hachette*, p. 225)
- “ Le vocabulaire savant : immigrer – catastrophe – dialogue – agriculture – bénéfique – pédagogie ” (ibid., p. 321).
- « Trouver le plus grand nombre de termes se formant à l’aide des suffixes –able, -âtre, -et, -ien. Quelle est la signification de chacun de ces suffixes » (*Nathan MT* p. 23)
- « De combien de phrases le textes est-il composé ? Justifiez votre réponse » (*Hatier NPF* p. 222)
- “ Lire un programme de télévision du 29-10-99 ” (ibid., p. 245).
- Analyse d’un texte du guide Michelin (*Hatier NPF* p. 97)
- “ Inventez et rédigez la notice publicitaire du n° 102 du catalogue ” (NDLR : il s’agit d’une sorte de coquelicot, catalogue de jardinage) (*Bertrand-Lacoste* p. 245).
- « Vous voulez partir en vacances au bord de la mer dans les Pyrénées-Orientales avec vos parents et votre jeune nièce de six mois ; sélectionnez [document g] les petites annonces qui peuvent vous intéresser. » (*Belin F*. p. 18).

Certains objecteront que la facilité extrême, voire la puérilité des exercices, correspondent au niveau des élèves, à leurs difficultés d’expression, auxquels il faut offrir un remède rapide et accessible. C’est oublier qu’ici sont aussi en cause l’indigence et la stupidité. Comment accepter que la bêtise soit, en classe, érigée en exercice ? Comment accepter qu’un élève, faible mais souvent fin, soit humilié par son manuel de français ? Comment peut-on oublier qu’un élève en difficulté d’écriture

ne manque pas toujours de maturité ni de réflexion, et qu'il saura percevoir l'opinion méprisante que la réforme a de lui ?

Les sujets d'invention et d'écriture proposés à des élèves de lycée, en fin d'adolescence, laissent également pantois sur la méconnaissance que les réformateurs ont d'eux. C'est ainsi que l'on trouve des sujets qu'aucun professeur respectueux de ses élèves ne donnera :

- « Un personnage regarde son feuilleton ou son film favori à la télévision. Tout à coup, le héros saute dans le salon... » (*Bertrand-Lacoste*, p. 38)
- « En employant le plus de figures possibles, faites l'éloge, puis la critique sévère, des réalités suivantes : le moustique ; l'œuf ; une saison ; les impôts ; l'attente à la caisse d'un supermarché ; les devoirs sur table ; le téléphone portable. » (*Hachette LL.*, p. 283). *Bertrand-Lacoste*, dans un exercice du même genre, propose « la casquette, la moustache (p. 248).
- « Rédigez un court texte dans lequel vous analyserez, sans les confondre, les sensations et les sentiments que vous procure une baignade » (*Hachette T.*, p. 217)
- « Les inconvénients de la vie à la campagne » (*Delagrave F2* p. 444)
- « L'éloge des transports en commun » (*Hachette LL.* P. 114)
- « À partir des informations suivantes évoquant le naufrage du Titanic [les horaires du drame], décrivez sur le modèle du récit de Zola l'engloutissement progressif du paquebot ». (*Delagrave F2*. p. 277).
- « Inventez trois slogans à la gloire d'objets ménagers. Vos réponses favoriseront indirectement l'image du mari au foyer » (*Magnard MP.*, p. 50), ou : comment conjuguer l'indigence et le « politiquement correct »...

De tels exercices infantilisent l'élève, ou lui font mépriser la matière et les personnes qui les lui proposent. Elles lui donnent également l'impression qu'au lycée il n'y a rien à apprendre, puisque ces exercices sont la répétition exacte de ce qu'il fait depuis la Sixième, parfois depuis le CM2 d'école primaire. On ne peut pas dire que la réforme atteigne le but que lui fixe le président du GTD : « **Il y a... dans les programmes deux idées très simples. La première, qu'il s'agit de chercher du sens avant tout.** »⁹⁵ Chercher du sens, peut-être ; en trouver, impossible.

La même idée réductrice préside au choix fait par les programmes pour l'argumentation. Certes, l'argumentation véritable, c'est-à-dire l'exposé motivé d'une opinion, a sa place dans les instructions de Seconde⁹⁶. Mais l'autre partie de la rubrique argumentative est « L'éloge et le blâme ». On ne discutera pas ici du bien-fondé théorique de cet apprentissage. On peut simplement estimer qu'il ne motivera guère l'élève, qui préférerait apprendre à penser avant que d'apprendre à juger. On regrettera également que cette rubrique ne conduise qu'aux techniques d'adhésion et de refus, sans justification le plus souvent, ce qui la fait relever du niveau du sondage d'opinion : il ne va s'agir que d'apprécier, positivement ou négativement, un usage ou un individu. C'est méconnaître les aspirations de l'élève, le considérer comme une personne qui n'a besoin que d'adhérer ou de rejeter, que de figurer dans un clan sans avoir à en rendre compte.

Le niveau des thèmes sur lesquels on demande à l'élève d'exercer ses facultés d'approbation ou de répulsion témoigne lui aussi du degré de l'infantilisme ou de la médiocrité qu'on suppose chez lui : le *Belin F.* par exemple (p. 223 à 227) propose comme objets de débat : le brunch, le « goûter dinatoire » (pratique socialement marquée dont on ne pense pas qu'elle soit familière aux élèves !), « les sit-coms, les feuilletons sentimentaux, les séries policières à la télévision » (p. 213). Le *Bertrand-Lacoste* ouvre la rubrique « Eloge et Blâme » par une photo d'Aimé Jacquet au soir de la Coupe du Monde, l'article de *l'Equipe* sur Maradona (avec photo), du *Monde* sur Michaël Johnson (*Bertrand-Lacoste*, p. 240), de *Autrement* sur Pelé (*Nathan T* p. 351) sont en bonne place dans les manuels, le compte-rendu du match victorieux de 1998 aussi (*Nathan MT* p. 157).

⁹⁵ Alain Viala, EDL 7, p. 33.

⁹⁶ BO, « Mettre (les élèves) en mesure de construire leur opinion sur un sujet donné et de la justifier de façon convaincante. » Le Français au Lycée, Finalités.

On propose ainsi aux élèves des éloges ou des blâmes révélateurs du niveau de préoccupations que leur prêtent les réformateurs, où la démagogie le dispute à la stupidité :

- « Choisissez le (la) sportif (ive) de l'année. Faites-en ressortir ce qui suscite votre admiration » (*Nathan T.*, p. 374)
- « Rédigez le portrait du cyberathlète » (*Bertrand-Lacoste* p. 229)
- « Faites oralement la critique ou l'éloge de jeux télévisés ou d'émissions de variétés d'aujourd'hui. Vous vous fonderez sur des exemples précis » (*Hatier T.* p. 32).

Certains manuels ne perçoivent même pas que se joue là un jeu dangereux, dès lors qu'on ne s'attaque plus aux idées, mais aux personnes (comme y conduit la place prépondérante accordée dans la rubrique, sur instigation du président du GTD, au genre du « portrait »). Aucun professeur n'ira se prêter au jeu de massacre possible proposé dans le sujet suivant : « Vous êtes chargé de la photo officielle du proviseur de votre établissement. Présentez votre projet devant votre classe en justifiant votre choix. » (*Bertrand-Lacoste*, p. 239). Une sous-partie du *Nathan T.* s'appelle explicitement : « Dénigrer ». On atteint même l'infamie : à la suite d'une reproduction photographique de la marionnette des « Guignols » représentant la caricature de Johnny Hallyday dans le *Hachette*, p. 427, le manuel propose : « Imaginez une « bulle » qui prolonge cette caricature et rende compte des tics de langage et de la personnalité de Johnny Hallyday ». Pour discréditer l'institution et le personnage, on présente de façon négative (pour dénigrer par anticipation ses propos) la prestation orale d'un CPE devant des élèves, où l'on invite à relever « les hésitations, les reprises, trébuchements du discours » (*Belin F.*, p. 226) : « Je... vous êtes là aussi... un lycée c'est un lieu d'éducation où on apprend la règle, on... vous la règle vous... vous l'avez pas à la naissance, ça c'est pas quelque chose qui est acquis... qui est inné, ça s'apprend par l'éducation. Donc les surveillants, moi, les enseignants, on est là pour vous apprendre à intégrer qu'il y a une règle ».

Il n'est guère besoin de davantage d'exemples pour constater avec Yves Stalloni que « **les nouveaux programmes ont délibérément choisi de revoir à la baisse les ambitions en matière de contenus** »⁹⁷. On est fâché d'observer que c'est la méthode du président du GTD pour « **mieux assurer la formation des lycéens d'aujourd'hui, mieux répondre à leurs besoins culturels** »⁹⁸. Et si « **mieux répondre à leurs besoins culturels** », c'est les maintenir dans la sottise qu'on leur attribue ou dans le reflet de leur culture, on est désolé de l'opinion que les réformateurs ont d'eux, désolé aussi de l'abandon de l'éducation et de la promotion (les deux termes au sens étymologique) que l'école de la République doit à ses élèves, quelle que soit leur origine.

« **Nous avons à assumer une tâche de démocratisation du savoir** »⁹⁹.

C'est le souci de tout professeur. Mais une inquiétude surgit : on a vu ci-dessus que la « **démocratisation** » se traduisait dans les faits et les manuels par « **la baisse des ambitions** »¹⁰⁰, donc que la « **tâche** » n'est pas assumée puisque le « **savoir** » est diminué. L'est-elle davantage en sens inverse ? On constate en effet que bien des manuels abordent des notions difficiles ou proposent des exercices ardues qui ne vont pas dans le sens de la « **baisse des ambitions** ». On s'attend donc à ce que, par souci de « **démocratisation** », la jonction entre des connaissances ou des pratiques difficiles et les réalisations que l'on demande aux élèves soit opérée avec soin par les manuels. On constate qu'il n'en est rien, et que, comme dans la baisse des ambitions, l'élève est abandonné à lui-même devant bien des problèmes.

On ne reviendra pas sur la décontextualisation ou l'abandon des repères chronologiques que l'on a vus à propos de l'histoire littéraire en première partie, mais on ne les oubliera pas. Un seul

⁹⁷ Cf. note 89.

⁹⁸ VPIO, Préambule au programme de Français pour le LEGT.

⁹⁹ Alain Viala, « L'Esprit des Programmes », EDL 7, p. 26.

¹⁰⁰ Cf. note 89.

exemple supplémentaire pour rappeler les pratiques des manuels : *Hachette*, p. 339, présente la fable des Châtiments « Fable, ou histoire ? » sans aucune note contextuelle ou précisément historique ; aucun éclaircissement ne rapproche les mots du texte des « massacres de décembre », par exemple

On a aussi déjà vu que la difficulté de certains textes n'était jamais abordée de front, puisque les questions d'analyse éludent le sens littéral et le sens profond des textes, ainsi qu'en témoigne la disparition d'une lecture méthodique effective. L'élève est ainsi abandonné devant eux sans guide ni repère, l'occasion d'apprentissage qu'il aurait pu en retirer lui est déniée.

Lorsqu'on lui demande un travail plus précis, on lui en refuse les outils. C'est ainsi que plusieurs manuels n'ont aucun index, parfois aucune définition, des notions (*Bertrand-Lacoste*, *Magnard LT1 et LT2*). Chez *Magnard*, il faut ajouter un troisième manuel (*Méthodes et pratiques*) pour en bénéficier. Lorsqu'il y a des notions, certaines sont présentées sans exemples, ce qui les rend incompréhensibles (*Bréal FS* p. 186-187 par exemple ; dans le *Belin F.*, ni l'index ni les pages référencées pour la notion ne comportent d'exemples). Cette disparition d'« outils », de notions qui avaient l'avantage de donner aux élèves repères et savoirs, est sans doute liée à la disparition de la recherche du sens précis des textes : à quoi bon des outils, puisque le sens importe peu ?

Certains manuels cherchent cependant à en fournir, mais d'une telle difficulté qu'il est impossible à l'élève de s'en servir. *Delagrave F2*, par exemple fait figurer en regard de presque chaque texte un extrait d'ouvrage de critique littéraire, mais le sens n'en est pas immédiat pour l'élève, comme dans l'exemple suivant : « La nouvelle est un piège qui enferme ses personnages, qui les cerne par l'emploi convergent de tous les procédés de la mise à distance. Dans ce cadre, loin d'être un moyen de s'effacer devant eux, de les laisser défendre leur vérité, leur donner la parole est bien plutôt le moyen de les rendre typiques » Florence Goyet (p. 238). La tentative d'explication tombe donc à plat, puisque l'élève n'a pas les moyens de la comprendre véritablement.

L'idée, d'ailleurs, que les élèves comprennent n'importe quel texte sans aucune aide¹⁰¹, est bien présente ailleurs. Sous le titre pompeux de « S'initier à la critique littéraire », *Belin F.*, p. 276, invite les élèves à « rédiger un commentaire de l'extrait de Bérénice [document a], en (s')aidant du texte [document m] sans le citer ». Le « document m » est un extrait du Sur Racine de Roland Barthes, dont il suffit de donner quelques mots : « Le logos, (grec « parole », opposée à l'action) fonctionne ici comme un précieux tourniquet entre l'espoir et la déception : il donne au conflit originel l'issue d'un troisième terme (parler, c'est durer), il est alors pleinement un faire ; puis il se retire, redevient langage, laisse de nouveau le rapport sans médiation et replonge le héros dans l'échec fondamental qui le protège. Ce logos tragique, c'est l'illusion même d'une dialectique... ». Le manuel prétend s'adresser à un élève de Seconde, de quinze à seize ans...

La même inconscience préside, dans le *Bréal FS.*, à la rubrique « Lectures suggérées » qui ouvre chaque chapitre. C'est ainsi que l'on conseille aux élèves, p. 13, 47, 111 par exemple, pour ne s'en tenir qu'à quelques références :

- Les signes : Umberto Eco, Le Nom de la Rose.
- L'image : Régis Debray, Vie et mort de l'image.
- Le cinéma : Francis Vanoye, Scénarios modèles, modèles de scénarios.
- Les créateurs : Flaubert, Correspondance (1852-57) ; Rilke, Lettres à un jeune poète.
- Spectateurs, auditeurs, lecteurs : Charles Baudelaire, L'œuvre et la vie de Delacroix, Julien Gracq, En lisant, en écrivant, ; Claude Lévi-Strauss, Regarder, écouter, lire ; Marthe Robert, Livre de lectures ; Stendhal, L'Opéra italien.
- Critiques : Charles Mauron, Phèdre, Georges Poulet, Etudes sur le temps humain, Jean-Pierre Richard, Poésie et profondeur.
- Réflexion critique : Yves Bonnefoy, Entretiens sur la poésie, Philippe Jaccottet, L'Entretien des Muses.

¹⁰¹ C'est la conviction des réformateurs : « La lecture cursive est la forme libre, courante, directe de la lecture » (BO) ; « Lire beaucoup, lire naïvement, lire vite » (cf. note 53) ; Anne Armand insiste sur « le souci de déscolariser la lecture et de permettre une *rencontre naturelle* avec les textes » (EDL 7 p. 18). Une « nature » suffit donc à l'élève, plus besoin de « culture » : on croyait cette vieille question pourtant réglée depuis longtemps.

S'agit-il de constituer la bibliothèque de l'élève, ou celle de son professeur ?

On ne citera que trois exemples, mais le langage abscons abonde dans les exercices ou les points de méthode destinés aux élèves, en dépit des positions d'Alain Pagès, concepteur de manuels¹⁰².

C'est ainsi que dans le *Bréal FS.*, p. 143, on donne comme élément d'explication pour « La terre est bleue comme une orange », la phrase de Jakobson : « La poésie projette le principe d'équivalence sur l'axe combinatoire ».

Le *Bertrand-Lacoste*, p. 156, convoque directement Genette au chevet de l'élève : « Gérard Genette a repéré dans le champ littéraire différents procédés créateurs de relations intertextuelles : hypertextualité, intertextualité, métatextualité, paratextualité, transtextualité. » Suivent les définitions, on ne citera que la première : « L'hypertextualité. Elle relie un texte B dit « hypertexte » à un texte A dit « hypotexte » dans un rapport de filiation toujours signifiant. Elle peut aussi prendre la forme d'une parodie – Ubu-roi / Macbeth -, ou d'un pastiche. » Ni « parodie » ni « pastiche » ne sont définis.

Les formules pompeuses abondent. Dans le *Magnard LTI*, un exercice est baptisé : « Le recours à l'intertextualité. ». Le contenu laisse pantois : « Malherbe a recours à la mythologie grecque, dont il condamnera plus tard l'usage abusif. Quelle est la fonction de cet héritage dans le poème ? »¹⁰³

Il peut ne s'agir que de simples maladroites ; dans ce cas, elles sont un exemple des « dérives » « techniciste(s) »¹⁰⁴ qu'Alain Boissinot reproche aux méthodes actuelles de l'enseignement du français. La réforme, conçue pour y remédier, les réitère. On s'étonne que ce langage obscur soit celui qui puisse assurer la «**démocratisation** » et les progrès du «**public extrêmement hétérogène** » des «**lycées de masse** »¹⁰⁵. En tous cas les manuels sont loin de la « transposition didactique » qu'on reproche souvent aux professeurs de ne pas savoir faire. On le regrettera.

On constatera cependant que les textes mêmes du nouveau programme autorisent, provoquent peut-être, cette obscurité du discours des manuels, en laissant supposer que l'élève comprend tous les textes, surtout difficiles, de lui-même (« une rencontre naturelle avec les textes »¹⁰⁶), et sans professeur (« Comment faire en sorte qu'on puisse tout de même un peu déscolariser l'enseignement du français ? »¹⁰⁷). La seule chose que l'on puisse remarquer, c'est que ce langage abscons est précisément scolaire, et qu'on est donc loin des ambitions affichées des réformateurs.

La même difficulté de compréhension du langage employé et des sujets proposés se retrouve dans les questionnaires concernant les textes. Le *Delagrave F2.*, p. 74, demande à propos de deux poèmes de Ronsard et Baudelaire : « En quoi M. Deguy peut-il parler d' »homologie », dans le texte cité en document, à propos de ces deux poèmes ? ».

Les sujets de devoirs participent de la même complexité. Sans doute pour laisser croire que la dissertation n'a pas disparu, on propose à des élèves de Seconde, sans aucune méthodologie ni préparation, les sujets suivants :

- « L'engagement honneur de l'écrivain : le débat du XIX^{ème} siècle entre « l'art pour l'art » et « l'art pour le progrès » trouve au XX^{ème} siècle de nouvelles formes. Donnez votre avis » (*Magnard LT2*, p. 373).
- « Les existentialistes posent l'absurde et le commentent ; les dramaturges nouveaux, eux, le vivent et se demandent comment y échapper : la dérision est leur réponse. Elle est le résultat d'un dédoublement : la situation est tragique, la façon dont elle est transmise parodique ». Analysez et commentez ce jugement de Michel Corvin dans Le Théâtre en France (1992). (*Bréal FS*, p. 370).

¹⁰² « Quand on conçoit un manuel, on doit savoir tenir (...) un discours (...) clairement adressé aux élèves – dans un langage qui leur soit accessible, et selon ce qu'ils peuvent recevoir. » EDL 7, p. 50.

¹⁰³ Dans son ouvrage de 1982, Savoir-lire (*Didier*, en collaboration avec MP Schmitt), destiné aux professeurs et étudiants, Alain Viala était plus simple : l'intertextualité était appelée « allusion » (p. 216) ou « mythologisme » (p. 218), tous termes qu'un élève comprendrait.

¹⁰⁴ Cf. note 56.

¹⁰⁵ Alain Boissinot, *Le Débat* n° 110, p. 163.

¹⁰⁶ Cf. note 98.

¹⁰⁷ Marc Baconnet, Doyen de l'Inspection des Lettres, EDL 7 p. 13.

- « Montrez que les textes du parcours [Horizons francophones] illustrent l'idée que la quête d'une identité s'avère étroitement dépendante de la recherche d'un style. » (*Bréal FS*, p. 38)
- « D'après les informations données dans les textes du parcours, l'évolution technique, de la calligraphie au multimédia, influe-t-elle sur le mode de transposition imaginaire d'une idée ? » (*Bréal FS*, p. 30)
- Sans aucune indication sur les poètes et les œuvres, *Bertrand-Lacoste* demande, sur cinq textes à propos des « saltimbanques » : « Analysez dans ces textes le croisement du lyrisme et de l'humour. Quel travail sur le langage la poésie met-elle en œuvre ? » (p. 144).
- « Ce n'est que par la mémoire que nous sommes un même individu pour les autres et pour nous-mêmes » affirme Diderot. Souscrivez-vous à cette affirmation ? » (*Magnard LT1*, p. 355). De la philosophie avant la lettre, alors qu'on s'adresse au « public nouveau »¹⁰⁸ ?
- « La modernité, c'est le transitoire, le fugitif, le contingent, la moitié de l'art dont l'autre moitié est l'éternel et l'immuable. » Partagez-vous l'avis de Baudelaire ? » (*Magnard LT2*, p. 140). Sont-ce les mêmes élèves que ceux à qui, ci-dessus, on demandait le féminin de *héros* ?
- « L'esprit du roman est l'esprit de complexité. Vous discuterez cette affirmation en prenant l'exemple d'un roman français de votre choix. » (*Bordas FS.*, p. 199).

Le découragement saisit. De qui se moque-t-on ? Ces manuels n'ont de scolaire que le nom, naviguant entre les fantasmes de lycéens ignares, « une masse... bardée d'écouteurs, de portables, ... juchée sur des rollers »¹⁰⁹, et une sorte de délire réformiste illuminé, convaincu que par magie la théorie littéraire choisie par la réforme va, sans aucun effort d'adaptation ni d'explication ni de « transposition didactique », faire des élèves des lecteurs avisés et avides d'écrits universitaires, des rédacteurs organisés de dissertations d'agrégation.

Aucun effort d'adaptation ni d'explication ni de « transposition didactique ». C'est ce que l'on remarque également dans l'introduction du « sujet d'invention », pourtant considéré comme la panacée contre les problèmes d'expression et d'intérêt des élèves¹¹⁰. La plupart des manuels n'expliquent pas comment, brusquement, on peut devenir rédacteur de nouvelles, poète épris d'alexandrin ou redoutable portraitiste. *Nathan T.*, *Delagrave F2.*, *Bordas FS.*, jouent honnêtement le jeu, dans la mesure où il est possible, par des tableaux ou fiches récapitulatifs des principaux procédés. Par une sorte de remords final, *Hatier L.* termine le manuel par un guide de huit pages (p. 488 à 506)¹¹¹, catalogue de procédés mais pas méthode de composition et de rédaction. Les autres manuels estiment que les élèves ont la science et l'écriture infuses. Ou bien les noient dans l'inquiétude : *Magnard MT* (p. 154-155) recense douze sortes d'écrits d'invention, qui peuvent intervenir dans quatorze types de sujets. Donc cent-soixante huit catégories de sujets, que l'élève devra savoir maîtriser avant l'épreuve de l'EAF. Il aurait préféré les trois types de sujets canoniques, quand même plus rassurants...

Dépourvus de conseils, de méthode, de pratique, comment les élèves pourront-ils, par exemple, faire les sujets suivants ?

- « Récrivez cette scène en respectant le registre de la tragédie classique tel qu'il apparaît chez Racine. Si vous le souhaitez, utilisez les ressources expressives de l'alexandrin » (*Magnard LT2*, p. 292). Le manuel ne comporte pas de texte de Racine (il couvre les

¹⁰⁸ Cf. note 102.

¹⁰⁹ Cf. p. 26.

¹¹⁰ « Donner aux élèves une véritable maîtrise de la langue, intégrant (...) *naturellement*, la capacité à produire des textes de façon *autonome* » (BO). « A cette condition, les élèves prendront sans doute plaisir à faire du français » (Alain Viala, EDL 7 p. 134)

¹¹¹ On notera que la conceptrice de ce manuel avait rédigé, avant la réforme, un livre de méthodes conscient des besoins réels des élèves (*Le Français Méthodique au Lycée, Hatier*), paru en... 1999. Faut-il aussi rappeler qu'elle a dirigé l'excellente collection de fascicules « Les Méthodiques », chez le même éditeur ?

- XIX^{ème}/XX^{ème} siècles), ni de définition de l'alexandrin. Il s'agissait de réécrire une scène de l'Electre de Giraudoux.
- « Récrivez ce fabliau sous la forme d'un pastiche d'une fable de La Fontaine. » (*Magnard LT1*, p. 47). Aucune indication qui permettrait de rédiger une fable...
 - « Transposez ce portrait à l'époque contemporaine en imitant le style de La Bruyère ». (*Hachette T.*, p. 415). Questions préliminaires au texte de La Bruyère coiffant le sujet : « Quel est le sujet grammatical de la plupart des phrases. Qu'est-ce que cela suggère ? En quoi consiste l'humour de ce portrait ? » Comment pasticher avec si peu d'indications ?
 - « Décrivez ou racontez un épisode de votre choix, en usant autant que possible d'un vocabulaire recherché, rare, ou techniquement précis. » (*Magnard LT2*, p. 121). Qu'est-ce qu'un vocabulaire « recherché », pour qui n'en a pas ?

L'impression d'ensemble est donc désastreuse. L'écriture n'est pas spontanée chez les élèves, elle est souvent difficile. Comment vont-ils pouvoir rédiger sur des sujets qui ne les concernent en rien et pour lesquels aucune méthode n'est fournie ? Les seuls qui puissent réussir sont ceux dont le milieu d'origine leur aura fourni des pratiques de langage et un substrat socio-culturel qui leur permettent une expression aisée en toutes circonstances¹¹². La boucle est bouclée, la réforme qui voulait changer de public se retrouve devant le même, et ne favorise que les favorisés. Elle est donc inutile.

Comment peut-on en arriver là, c'est-à-dire à un refus d'aider l'élève, dans le même temps où on affirme qu'il est « au centre », et que sa nouveauté d'attitude exige une adaptation de l'enseignement dont on fait même une tâche morale¹¹³ ? Pourquoi avoir fait rédiger de nouveaux manuels, alors que les précédents étaient beaucoup plus proches et respectueux des besoins réels des élèves ?¹¹⁴ Pourquoi cette réforme, qui prétend être nécessaire à « **des lycéens qui n'ont pas un capital familial très riche** »¹¹⁵ les abandonne-t-elle, finalement, à leurs difficultés, en leur retirant ce que leurs prédécesseurs avaient reçu, des savoirs solides, des méthodes claires, des exercices précisément définis ?

Ne serait-ce pas, par une naïveté confondante sur les apprentissages, qu'on pense qu'un « bain de textes » assorti d'un « bain de genres et de registres » (comme le « bain linguistique » des professeurs de langues) peut servir de méthode efficace, et qu'ainsi on peut faire l'économie de cette dernière ? Economie d'un livre de méthodes aussi, et pourquoi pas économie de cours ?

On retire en effet au « public nouveau » des facilités qui ont fait leurs preuves (des récapitulations d'histoire littéraire, des analyses d'œuvres, des synthèses) ou le cours magistral qui les leur donnait. Avec les nouveaux programmes, les élèves ont tout à réinventer ou

¹¹² C'est pourquoi on ne sera pas dupe de la finalité assignée à l'écriture d'invention : « Cette liaison entre lecture et écriture... améliore les capacités d'expression, soit *libre*, soit élaborée dans un cadre défini. » (BO) On sait ce que recouvre le terme *libre* : la *liberté* s'arrête là où commencent à jouer les manques socio-culturels – auxquels la réforme ne remédie pas -, et elle n'est que la reproduction de la culture de ceux qui n'en manquent justement pas.

¹¹³ Alain Viala pose le problème en ces termes : « Il s'agit de choix de société. (...) Est-ce un enseignement d'élite que nous faisons aujourd'hui ? Quel est le « service » à donner au public ? Et quel est le public ? » (EDL 7 p. 26, L'Esprit des Programmes). Les remarques qui précèdent répondent d'elles-mêmes à la première des questions qu'il pose.

¹¹⁴ Dans le même ordre d'idées, on ne comprend pas que les rédacteurs du *Hatier, Nouvelles pratiques du français* puissent être aussi ceux dont la précision et la pertinence étaient au plus près des élèves dans *Les techniques littéraires au lycée*. (même éditeur). On ne comprend pas non plus que là où les réformateurs estimaient, chez *Bertrand-Lacoste*, que deux volumes de théorie et d'exercices étaient nécessaires à la compréhension et la pratique de l'argumentation (Alain Boissinot : *Les textes argumentatifs*, Huguette Mirabail : *Argumenter au lycée*), les mêmes, ou presque, réduisent, chez le même éditeur, leurs explications à l'élève de Seconde à... deux pages (213-214).

¹¹⁵ Alain Viala, EDL 2 p. 18.

refaire, dans un horaire réduit. Sous prétexte d'activités inductives (dont on ne niera pas l'intérêt, mais qui, dans le cas précis, font de l'élève un pauvre tâcheron), on l'oblige à des recherches longues dont l'intérêt n'est pas évident :

- « Documentez-vous sur le mythe de Prométhée et la façon dont il a été traité par les écrivains. Vous pourrez notamment consulter les œuvres suivantes : Prométhée ou le Caucase, de Lucien de Samosate, La estuata de Prometo de Calderon de la Barca, Il Prometeo de Vincenzo Monti, Prométhée et Epiméthée, Prométhée le patient de Karl Spitteler, Le Prométhée mal enchaîné de André Gide. » (*Belin A.* p. 27). Le professeur le ferait-il lui-même ?
- « Après vous être documenté sur les situations politique et historique en France au XIIème siècle, dégagez les rapports entre la situation du texte et la réalité politique de l'époque. (*Belin A.* p. 46).
- « Faites un dossier sur la littérature (chansons comprises) occitane contemporaine » (*ibid.*, p.39).
- « Cherchez dans cette anthologie des textes qui vous permettent de suivre à travers les siècles les évolutions de la langue. Documentez-vous sur les raisons qui peuvent faire évoluer la prononciation et l'écriture des mots » (*id.*).

Certes, on sait que les textes officiels indiquent : « (le professeur) veillera à un travail en liaison constante avec le CDI (...) pour l'usage des fonds documentaires multimédias et pluridisciplinaires»¹¹⁶, mais la « liaison constante » n'est pas l'invasion, et un « travail en liaison » ne se justifie que s'il a intérêt et sens et que s'il correspond aux possibilités des élèves, ce qui n'est pas toujours le cas, comme on le voit ici, entre autres, par le dernier exemple. Dans le même manuel (p. 289), on demande aux élèves de retrouver toutes les circonstances de la bataille d'Hernani, « les enjeux esthétiques fondamentaux de cette querelle ». A leurs aînés, les manuels de littérature fournissaient une réponse suffisante, plus claire et adaptée à leurs capacités de lecture que ce qu'ils vont trouver dans l' Encyclopedia Universalis, dont ils demanderont à leur professeur une « traduction » dans un langage approprié à leurs connaissances et leurs possibilités. Du temps et de l'énergie perdus, dans un horaire de français déjà restreint, tout cela pour un seul texte d'Hernani dans le manuel !

On ne comprend ce qui se joue ici que si l'on perçoit que c'est à une vision fantasmée de l'élève que se réfèrent les réformateurs. Perçu comme un adolescent inculte qu'il faut occuper et à qui il faut proposer des exercices indigents, il est dans le même temps entièrement méconnu : on lui suppose des pratiques qui n'ont cours, le plus souvent, que dans les milieux protégés. C'est ainsi que le *Belin F.* pose naïvement les questions suivantes p. 67, après une photo (floue) de rayonnages de librairies :

- Quels types d'ouvrages identifiez-vous ?
- Où sont-ils présentés dans la ou les librairies que vous fréquentez ?

La plupart de nos élèves ne vont jamais dans une librairie (à plus forte raison plusieurs) ! Ils nous demandent si le livre dont nous réclamons l'achat est en vente au supermarché. De même, le même manuel qui pose la question suivante, p. 82, aurait dû s'en abstenir : « Etablissez la liste de vos sites Web favoris ». Question maladroite (la plupart de nos élèves n'ont ni ordinateur ni Internet) et « oie blanche » : les concepteurs du manuel pensent-ils que les sites Web favoris des élèves sont des sites littéraires ?

De la même façon, croit-on que les élèves vont s'attacher à faire les sujets suivants, d'un anachronisme et d'une absence d'intérêt qui laissent sans voix pour qui les connaît bien ? Comment le président du GTD peut-il penser que l'invention soit la « **condition** » pour que les élèves prennent « **plaisir à faire du français** », alors qu'elle est sans doute le facteur qui va

¹¹⁶ BO, Le Français en Seconde, Relations avec les autres disciplines.

les en détourner, détruire « plaisir¹¹⁷ » et « français », et que l'absence de règles et de méthode qui y président laissent l'élève sans protection contre les dérives qu'elle peut engendrer, comme on va le voir ci-dessous ?

- « Imaginez la lettre de Boccace à laquelle répond Pétrarque » (*Belin A.* p. 54)
- « Imaginez la lettre que Flaubert aurait pu écrire à son ami Zola après avoir lu cet article sur Madame Bovary. Cette lettre fera référence au roman, aux idées de Flaubert et aux jugements de Duranty et de Zola. » (*Hachette T.*, p. 150)
- « Imaginez une rencontre entre les deux éditeurs, fictifs, de Diderot et de Laclos. Vous direz, notamment, quelles conceptions respectives ils ont du roman » (*Bréal FS.*, p. 243)
- Même manuel, même page : « Inventez, à votre choix, une rencontre entre le marquis de Valmont, libertin de Laclos, et Nana, la femme entretenue de Zola, entre Jacques, de Diderot et Ariane, de Cohen, entre la marquise de Merteuil, la séductrice de Laclos, et Octave, de Musset » Que vont-ils bien pouvoir se dire ?
- Le genre de l'interview fleurit : « Un journaliste interviewe George Sand au sujet de Chopin. En vous servant des indications données dans le texte étudié, rédigez le dialogue » (*Magnard LT2*, p. 99). « Pour un journal littéraire, vous réalisez une interview de La Fontaine. La discussion porte à la fois sur sa conception de la fable et sur sa vision de la femme. » (*Magnard LT1* p. 239)
- « Imaginez le discours pathétique que prononcerait au Sénat romain Titus préférant Bérénice au pouvoir impérial. » (*Magnard LT1*, p. 253).

A-t-on donc oublié Jules Vallès, criant contre l'anachronisme dans L'Enfant : « Qu'est-ce que je vais donc bien dire ? « Mettez-vous à la place de Thémistocle ». Ils me disent toujours de me mettre à la place de celui-ci, à la place de celui-là – avec le nez coupé comme Zopyre ? avec le poignet rôti comme Scévola ? (...) Mais j'ai quatorze ans, je ne sais pas ce qu'il faut faire dire à Annibal, à Caracalla, ni à Torquatus, non plus ! » Croit-on que le « public nouveau », le « lycéen d'aujourd'hui »¹¹⁸ va accepter¹¹⁹ que, sans qu'il le sache, on le fasse retourner dans le formalisme et le dessèchement des exercices du siècle précédent ? Quelle est cette réforme, qui méconnaît « l'horizon d'attente » de ceux à qui elle s'adresse ?

Qui va protéger l'élève des réformateurs ? En effet, cette mesure majeure qu'ils proposent, le sujet d'invention, le livre à eux pieds et poings liés. Sans règles définies, sans méthode, sans apprentissage possible, donc sans parades, l'« invention » est grosse de tous les ridicules, susceptible de toutes les dérives, capable de toutes les inquisitions et de toutes les cruautés, comme on va le voir ci-dessous :

- « Lisez les trois textes suivants. Quel type d'intertexte la fable d'Esopé constitue-t-elle pour La Fontaine ? Quel type d'intertexte la fable de La Fontaine constitue-t-elle pour Tristan Corbière ? Quelle version préférez-vous ? Justifiez votre réponse en fonction de votre horizon d'attente. En vous aidant du modèle proposé par Tristan Corbière, réalisez à votre tour un pastiche de la fable de La Fontaine. Vous l'actualiserez en l'appelant : « Le lycéen et la fourmi ». (*Nathan MT*, p. 108).
- « Imaginez le monologue d'une créature mythique ou mythologique (Minotaure, chimère, centaure, dragon) qui évoquerait, avec enthousiasme ou tristesse, sa condition, ses relations avec les hommes et sa fonction symbolique ». (*Magnard LT2*, p. 202).

¹¹⁷ On ne peut en effet que souscrire aux réserves de Claude Capelier, membre du CNP : « Quand nous aimons un livre, il ne nous viendrait pas à l'idée d'en parler en termes de « grammaire du discours ». (EDL 7, p. 42).

¹¹⁸ BO, Préambule.

¹¹⁹ Marc Baconnet, en attribuant le problème à l'enseignement actuel, sans voir qu'il menace plutôt les cours « réformateurs », met bien le doigt sur une difficulté réelle, qui menace les enseignants au sein même de leurs cours, surtout s'ils prétendent faire faire aux lycéens les sujets que l'on vient de lire : « Si on se crispe sur l'argument d'autorité, le moins qu'on puisse dire, c'est qu'on n'obtient pas de bons résultats, et parfois on obtient autre chose que de mauvais résultats : du refus, du chahut, de la violence » (EDL 7 p. 11). Comment mieux dire que la réforme va manquer son objet, et renforcer elle-même les fléaux qu'elle prétend juguler ?

- Pierre à Trouville dans Pierre et Jean : «Le regard de Pierre s'attarde sur une femme. Décrivez-la à partir de son point de vue, sans oublier de noter ses sensations (couleurs, bruits, parfums) et ses pensées. » (*Magnard LT2*, p. 223).
- « Après avoir soigneusement lu ce poème, écrivez, comme elles se présentent, les réminiscences que ces vers vous laissent. Vous y ajouterez vos propres associations d'idées et votre conception de l'amour » (*Magnard LT2*, p. 330).
- « A votre tour, composez un blason en vers ou en prose, relatif à une personne qui vous est chère. » (*Magnard LT2*, p. 317).
- « Rédigez un blason à la personne que vous aimez le plus, en choisissant, comme le conseille Marot, « des membres seulement que l'on peut voir sans honte découverts » (*Magnard T1*, p. 75). Bravo ! le risque de dérive a été vu !
- « Le lyrisme est le développement d'un cri » (Paul Valéry). Cherchez en vous ce que vous auriez envie de crier, et composez un texte, court ou long, qui commencera par : « J'ai envie de crier... » (*Delagrave F2*, p. 69). On partage la même envie...
- « Décrivez comme Benjamin Constant un de vos traits de caractère. Vous expliquerez comment il vous semble lié à votre histoire familiale. » (*Hachette T.* p. 123).
- « Décrivez le cadre d'un de vos rêves les plus excentriques. Vous vous attacherez entre autres à peindre un objet particulièrement symbolique de cet univers » (*Magnard, LT2*, p. 230).
- « Avec des camarades de classe, recherchez d'autres textes déplorant la disparition d'un être cher. Récitez-les dans l'ordre chronologique. » (*Delagrave*, p. 84). L'imprudence le dispute à la sottise. Croit-on donc que les élèves n'ont pas d'histoire personnelle ?
- Même chose dans le sujet suivant : « Dans un ordre qui vous conviendra, notez les impressions que provoque en vous ce poème sur la disparition d'un être aimé » (*Magnard LT2* p. 319).
- Pire encore ici : « En imitant les procédés de Victor Hugo [dans l'éloge funèbre à Jean Bousquet], faites l'éloge funèbre d'une victime de l'injustice, de l'intolérance, ou d'une autre personne qui vous tient à cœur » (*Hachette T.*, p. 401).
- La mort de Gavroche : « Imaginez cette scène racontée du point de vue de Gavroche » (*Belin A.*, p. 313). On va donc demander à un adolescent de faire raconter à un enfant l'approche de sa propre mort ? Les réformateurs connaissent-ils ce qu'on appelle l'identification ?

Non contents de priver les élèves de sens, de connaissances et d'appuis, comme on l'a vu dans cette dernière partie, où « **l'élève en difficulté** » est abandonné à son triste sort qu'ils n'auront de cesse de renforcer, les nouveaux programmes permettent donc, par l'innovation majeure et partout célébrée dans les textes officiels, du « sujet d'invention et de création », d'attenter à l'intimité de l'élève, à ses expériences parfois secrètes, souvent douloureuses, toujours personnelles. Quoi que l'on pense des exercices traditionnels, discussion, commentaire, dissertation, jamais ils n'ont mis l'élève dans cette situation d'agression ou de viol. Jamais ils ne l'ont laissé dans cet état de détresse méthodologique, en lui fournissant toujours des façons de faire objectives, et, partant, des protections et des boucliers contre des professeurs, des correcteurs, des examinateurs partiiaux ou inquisiteurs. En condamnant la « glose »¹²⁰, les réformateurs retirent à l'élève l'objet à examiner, et font de lui leur propre objet, ce qu'on ne peut admettre.

¹²⁰ « On a, à l'heure actuelle, quatre exercices possibles pour l'épreuve anticipée de français, quatre exercices qui tous, sous des formes diverses, sont des exercices de commentaire. L'élève a quatre chances, mais pourvu qu'il glose quatre fois. (...) On peut donc quatre fois vérifier la compétence de commentateur du candidat, mais on ne peut guère vérifier plus ouvertement ses compétences d'expression » (Marc Baconnet, EDL 2 p. 22). Si « l'expression » se confond avec « la confession », on ne pourra plus rien vérifier.

« Diversifi(er) les manières de faire, au lieu de s'enfermer uniformément dans la glose. Il nous faut réussir à ne pas nous limiter à l'exégèse » (Alain Boissinot, Le Débat n° 11 à, p. 161).

« Des exercices qui vérifient sur le mode *non commentatif* l'appropriation des savoirs enseignés » (André Petitjean, membre du GTD, EDL 7, p. 67).

« Mieux assurer la formation des lycéens d'aujourd'hui, en diversifiant¹²¹ les modes d'accès à la littérature »

Au terme de cette étude, on se posera la question : le contrat qui précède – tiré du Préambule des instructions officielles - est-il rempli ?

On a constaté, au vu des manuels qui lisent et mettent en application les mesures officielles, qu'il n'en était rien, et même que les nouveaux programmes aggravent la situation antérieure, dans la mesure où ils retirent systématiquement aux élèves, sous le prétexte d'une meilleure approche que l'on baptise « diversification », des connaissances, des méthodes et des exercices qui avaient le mérite de procurer des repères et des balises sûrs.

Plus rien à apprendre maintenant en français : chronologie effacée, auteurs fantômes responsables de « discours » et de « registres », œuvres éclatées ou négligées, méthode d'examen des textes flottante ou superficielle.

Plus rien à comprendre non plus en français : sens des textes survolé ou dévoyé, flou des exercices d'entraînement, abandon de l'élève à ses seuls moyens : aide familiale, milieu privilégié.

Plus de liberté à conquérir, plus de réflexion en français, mais une pensée canalisée par une « récupération » citoyenne moralisatrice, mais des exercices d'un formalisme creux et desséchant.

Plus de littérature non plus en français : non qu'elle ait disparu, mais elle est méconnaissable, défigurée, noyée dans un océan d'écrits de qualité et d'intérêt inégaux, alors que, selon Georges Steiner, « elle élève la parole au-dessus du discours ordinaire »¹²².

Plus de sécurité en français : méthodes imprécises, exercices constamment nouveaux et mal définis, formes d'écriture qui laissent l'élève à nu.

Plus de plaisir¹²³ en français, de plaisir du sens et de la découverte des textes qui naissait en classe de leur étude approfondie, qu'on juge maintenant trop lente, comme si le temps n'était pas nécessaire à la compréhension, et aux progrès des élèves.

Comment en arrive-t-on à ce constat que les manuels dressent sans complaisance ?

On n'accusera pas les réformateurs de machiavélisme, de manque de sincérité dans leurs affirmations. Au reste, ce travail d'examen des manuels n'a pas pour but de préjuger des intentions, mais de juger des réalisations. Le moins que l'on puisse dire est qu'elles n'entraînent pas l'adhésion.

On accusera plutôt le choix d'une théorie littéraire dont on craint qu'elle ne soit, dans l'enseignement secondaire, une mode et une méthode qu'on regrettera bientôt, une lubie de quelques-uns érigée en norme pour tous, un processus d'approche peu opératoire pour des élèves en manque de savoirs.

On accusera aussi une vision fantasmée de l'enseignement actuel du français. Qui a dit qu'il était si mauvais, que la littérature y était si mal enseignée, que les élèves y étaient si malheureux, que leurs connaissances étaient si étriquées, que le plaisir en était absent ? Les réformateurs en jugent par les listes de l'oral d'épreuve anticipée ; qui a dit qu'elles étaient le reflet complet des activités littéraires de l'année ? Qui sait si nombre de lectures parallèles n'y ont pas été faites, sans donner lieu à une place sur la liste ? Comment dans le même temps les réformateurs peuvent-ils récuser le lien entre les programmes et l'examen, quand ils s'appuient sur le second pour modifier les premiers ?

¹²¹ BO. On remarquera que la première version des textes officiels portait : « réorientant ».

¹²² « La Mort de la Tragédie », Gallimard, 1961.

¹²³ Le plaisir qui existe actuellement en classe, bien que le président du GTD laisse entendre le contraire.

On accusera encore une vision fantasmée de l'élève, une oblitération complète, et peut-être inconsciente, de l'élève en difficulté au profit du « bon élève » classique. Comment comprendre autrement que l'on propose autant d'activités « naturelles » (la « lecture cursive », « l'écriture libre ») qui ne sont au fond que l'expression d'une connivence culturelle – la meilleure preuve en étant qu'on exclut ces activités du domaine scolaire et des explications professorales, vécues par les réformateurs comme une intrusion ?

On accusera aussi, peut-être, un règlement de comptes entre les réformateurs et les partisans du sens, dont les élèves feraient les frais. Comment comprendre autrement les propos du Doyen de l'Inspection Générale des Lettres : « Comment faire en sorte qu'on puisse tout de même un peu déscolariser l'enseignement du français ? », « Trop d'école peut nuire (aux grands écrivains) »¹²⁴ ? Croit-il donc qu'en dehors de l'école et de ses professeurs, l'élève en difficulté, ou simplement l'élève moyen, le « **lycéen d'aujourd'hui** », ira fréquenter les textes littéraires, les grands écrivains ? Le professeur de français est-il si nuisible, qu'il faille écarter de lui ses élèves ? Vers qui l'élève en difficulté se tourne-t-il, sinon vers son professeur, celui qui cherche *véritablement* à l'aider, sans le mépriser ni l'infantiliser comme le font les exercices de la réforme ? Que deviendrait l'élève en difficulté, s'il n'y avait que les réformateurs ?

Pourtant c'est en son nom que s'est faite la réforme. On ne pourra dans ce cas que conclure, avec Alain Finkielkraut, devant une réforme qui condamne l'élève en difficulté en prétendant le soutenir, qu'il s'agit « de la haine au nom de l'amour »¹²⁵.

Août 2000.

Agnès JOSTE
Collectif « Sauver les Lettres » (www.sauv.net)

Bibliographie.

Ont été analysés les manuels suivants (dont les titres abrégés utilisés dans le corps de l'article figurent entre parenthèses) :

- Belin, Anthologie 2^e/ 1^{ère} (*Belin A.*)
- Belin, 2^e & 1^{ère}, Français (*Belin F.*)
- Bertrand-Lacoste Français Seconde (*Bertrand-Lacoste*)
- Bordas Littérature, Français Seconde (*Bordas FS*)
- Bréal Français Seconde (*Bréal FS*)
- Delagrave Français 2^{nde} (*Delagrave F2*)
- Hachette, des Textes à l'œuvre (*Hachette T.*)
- Hachette, Littérature et Langages, Français 2de (*Hachette LL*)
- Hatier, Littérature 2^e (*Hatier L.*)
- Hatier, Nouvelles Pratiques du Français (*Hatier NPF*)
- Magnard, Lectures, Anthologie pour le lycée, Moyen-Age, XVIe, XVIIe, XVIIIe siècles, Tome 1 (*Magnard LT1*)
- Magnard, Lectures, Anthologie pour le lycée, XIXe, XXe siècles, Tome 2 (*Magnard LT2*)

¹²⁴ Cf. note 104.

¹²⁵ Dans Le Monde du 18.05.2000 « La révolution cuculturelle à l'école ».

- Magnard, Méthodes et pratiques du français au lycée (*Magnard MP*)
- Nathan, Français 2^e, Textes (*Nathan T.*)
- Nathan, Français Lycées, Méthodes (*Nathan M.*)
- Nathan, Français Classes des Lycées, Le Nouveau Français, Méthodes et Techniques (*Nathan MT*)

Instructions officielles :

- Instructions Officielles (première version), parues dans L'Ecole des Lettres n°2, août 1999. (PVIO)
- Instructions Officielles (seconde version), parues au BOEN n° 6 du 12 août 1999. (BO)

L'Ecole des Lettres :

- L'Ecole des Lettres second cycle n°2, août 1999 (EDL 2)
 - L'Ecole des Lettres second cycle numéro spécial n°7, 1^{er} décembre 1999 (EDL 7)
-