



**HAL**  
open science

**Clémence Cardon-Quint, Des lettres au français. Une discipline à l'heure de la démocratisation (1945-1981), Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, 525 pages**

Lucile Dumont

► **To cite this version:**

Lucile Dumont. Clémence Cardon-Quint, Des lettres au français. Une discipline à l'heure de la démocratisation (1945-1981), Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, 525 pages. Revue d'histoire des sciences humaines, 2017. hal-01708146

**HAL Id: hal-01708146**

**<https://hal.science/hal-01708146>**

Submitted on 13 Feb 2018

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

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

L'ouvrage de Clémence Cardon-Quint, tiré de sa thèse d'histoire, examine les transformations de l'enseignement du français de la Libération à 1981. L'évolution du français, envisagé ici comme discipline scolaire, résulte en grande partie de la juxtaposition de différentes filières d'enseignement. Il permet à l'auteure d'observer une configuration disciplinaire originale, dans laquelle la coexistence des lettres classiques et des lettres modernes contribue à faire peser « une constante incertitude sur la nature des disciplines universitaires susceptibles d'intervenir dans la formation des professeurs de français » (p. 444). C'est là, disons-le d'emblée, que réside l'un des principaux apports de l'ouvrage : dans la mise en lumière du lien entre les transformations institutionnelles de l'enseignement secondaire, véritable pivot dans le processus de démocratisation scolaire – et à l'étude de laquelle l'ouvrage apporte une importante contribution – et l'émergence d'un groupe professionnel dont les ambitions réformatrices se répercutent potentiellement non plus uniquement sur le secondaire mais sur tous les niveaux de l'enseignement de la discipline.

L'articulation de trois terrains principaux permet à Cardon-Quint de varier les points de vue. Les *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, revue née dans le sillage de l'expérience des classes nouvelles et organe de la « conquête de l'autonomie » (p. 159) du corps enseignant, constituent un premier poste d'observation. Le corps de l'inspection générale des lettres en est un deuxième. Ces hommes, « gardiens du temple » (p. 42), se caractérisent au départ par leur contrôle des outils normatifs de la discipline (évaluations, manuels) et leurs carrières politiques et/ou académiques prestigieuses. Le recrutement des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) à partir de 1964 renforce et diversifie partiellement l'inspection, qui reste de formation classique. Elle témoigne de la longévité de la hiérarchie tacite entre les classiques et les modernes, puisque c'est en 1986 seulement qu'un poste d'inspecteur général est attribué à un « moderne ». Enfin, les défenseurs des langues anciennes constituent un troisième terrain, à travers le suivi d'une association de spécialistes fondée en 1909, la Société des professeurs de français et de langues anciennes ou Franco-Ancienne (SPFLA, Association des professeurs de lettres [APL] depuis 1978). Essentiellement constituée d'enseignants du second degré, elle rassemble quasiment la moitié des professeurs de lettres jusqu'au début des années 1950 avant de décliner face aux modernes et de raidir ses positions contre les projets de réforme. Elle perd son influence au profit de l'Association française des professeurs de français (AFPF, puis Association française des professeurs de français [AFEF]) créée en 1967, qui ouvre son recrutement à une base plus large et, *via* la francophonie, se positionne immédiatement sur la scène internationale. Plus proche des universitaires, l'AFPF fait peu à peu de la rénovation du français son fer de lance.

L'ouvrage se divise en quatre périodes, dont la première s'ouvre à la Libération et se clôt en 1959. Elle est marquée par la domination des humanités classiques et par l'unification progressive du corps enseignant du second degré, dont le Capes, créé en 1950, était au départ l'un des instruments. Les besoins en professeurs de français dans l'enseignement moderne, la faiblesse numérique du recrutement classique et, à l'inverse, l'expansion des filières de lettres modernes, dotées d'une licence depuis 1946, conduisent à l'adoption d'un projet d'agrégation de lettres modernes en 1959. Paradoxalement, la formule adoptée pour cette agrégation ne traduit pas, selon Cardon-Quint, « l'ascension de la culture littéraire moderne » mais plutôt « le déclin des littéraires » dans l'enseignement, en les considérant comme une « variable d'ajustement » (p. 129) face à la crise du recrutement.

Le deuxième temps de l'ouvrage (1959-1967) étudie la recomposition du corps enseignant autour de la croissance forte et rapide du groupe des modernes, associée à la montée des certifiés et des maîtres auxiliaires et à la féminisation contrôlée de la profession – qui fait « de la certifiée de lettres modernes le profil le plus fréquent de l'enseignant de français » (p. 144). Dans le premier cycle, les professeurs de lettres modernes sont « aux avant-postes de la démocratisation » (p. 175). L'*aggiornamento* des programmes communs aux sections du premier cycle (recul de l'histoire littéraire, lecture d'œuvres complètes, remaniement des auteurs et des œuvres) fait relativement consensus. La spécialisation du second cycle (réforme Fouchet, 1966-1967), qui suscite plus de débats, est à l'origine de questionnements sur les programmes, les corpus et les approches des textes littéraires. La figure centrale du professeur de lettres est remise en cause par le privilège accordé aux matières scientifiques et par la montée des sciences sociales. Dans le supérieur, la réforme Fouchet entérine à la fois la différenciation des cursus classiques et modernes et l'orientation de certaines spécialités (linguistique, littérature comparée) vers la recherche plutôt que vers l'enseignement. Pourtant, c'est d'abord dans le secondaire que des enseignants se mobilisent pour un réexamen des méthodes pédagogiques et des corpus littéraires.

Les deux dernières parties présentent les mobilisations réformatrices à l'intérieur du groupe des professeurs de français. Entre 1967 et 1972, l'impulsion réformatrice est traversée par une triple politisation : des enseignants, des contenus de l'enseignement et des techniques pédagogiques. Accélérées par Mai 68, les mesures portées par A. Peyrefitte puis E. Faure reportent le latin à la classe de 4<sup>e</sup> et réorganisent le français au baccalauréat. Le français (re)devient une « discipline de formation commune » (p. 238) en faisant sauter le verrou de la spécialisation. Ces évolutions sont liées aux transformations intellectuelles de la période : quête de scientificité, tentatives d'adaptation des corpus de la nouvelle critique à l'enseignement, promotion de la linguistique. La rénovation est portée par une « nébuleuse réformatrice » (Topalov) multipolaire, principalement masculine, appuyée sur des enseignants-passeurs ancrés dans deux types d'enseignement (secondaire et supérieur, technique et général...), soutenue par des

composantes associatives (AFPF, Cercle de recherche et d'action pédagogique [CRAP], Enseignement 70...) et syndicales (Syndicat général de l'Éducation nationale [Sgen]). Ce courant réformiste se structure dans un « champ pédagogique » (p. 305) et aboutit en 1970 à l'instauration de la Commission de réforme de l'enseignement du français, dite Commission Pierre Emmanuel. Celle-ci engage un travail de fond, dont le temps long se heurte au temps court des exigences ministérielles. Elle défend notamment la réforme de l'orthographe, l'ouverture de la classe de français à des formes d'expression non littéraire, l'exercice du texte libre. Si la question sociale et les enjeux politiques y sont euphémisés, elle cristallise une opposition conservatrice aussi mobilisée sur le front du plan Rouchette. Cette opposition n'est cependant plus le monopole des classiques, signe que les lignes de force du corps enseignant se sont déplacées : on y retrouve pêle-mêle Raymond Picard, opposant historique de Barthes dans la querelle de la nouvelle critique, l'Union nationale inter-universitaire (Uni), ou Georges Matoré, lexicologue anciennement proche de Barthes et de Greimas.

Le bilan de cette dynamique réformatrice qui s'essouffle avec les errements de la Commission Pierre Emmanuel apparaît relativement maigre, compte tenu des énergies mobilisées autour des transformations de la discipline en une trentaine d'années. Le *cursus studiorum* des professeurs n'est pas modifié. La réforme du supérieur en 1973 pérennise l'approche chronologique de la littérature et la grammaire historique et maintient une frontière entre littéraire et non-littéraire tout en stabilisant le cursus de lettres modernes. La croissance dans les recrutements après 1968 n'a pas modifié la part des femmes, stabilisée au cours des années 1960 à 70 % des professeurs de lettres modernes, qui restent quasi absentes du haut de la hiérarchie. La domination symbolique des classiques se maintient, même si la linguistique et la nouvelle critique font l'objet d'adaptations. Les associations perdent des adhérents et, partant, une audience et des relais dans le corps enseignant. Cardon-Quint montre que les redéfinitions de la pédagogie sont investies par le marché éditorial, qui se saisit de la production de manuels scolaires relativement désinvestis par l'inspection. Enfin, les évolutions de l'enseignement du français sont partiellement sanctionnées par la réforme Haby (1975-1976), contestées par l'AFEF et les syndicats, puis par les instructions de la fin des années 1970.

L'auteure mobilise une très grande quantité de sources (archives ministérielles, présidentielles, syndicales et associatives, témoignages, données statistiques, publications officielles, périodiques...) et l'ouvrage comporte une bibliographie substantielle et de précieuses annexes. On ne peut que saluer l'ampleur et la richesse de l'étude de ces matériaux, qui offre une histoire sociale de la discipline dont la densité pourrait cependant éloigner les lecteurs les moins familiers de l'objet. En se plaçant du point de vue des acteurs, Cardon-Quint embrasse autant les évolutions de l'enseignement du français que les réactions qu'elles suscitent dans le corps enseignant, l'éventuelle implication de certains de ses membres dans leur élaboration, et la manière dont

ils se saisissent des outils de mobilisation d'une part, et des réformes d'autre part. Si la période couverte par l'ouvrage peut sembler relativement longue, elle permet de mettre en valeur deux traits caractéristiques des disciplines scolaires. D'abord, le fait que leur développement ne peut être saisi qu'en prenant en compte les transformations plus globales des différents niveaux de l'enseignement et, par là, les effets mécaniques d'augmentation ou de diminution de flux d'étudiants et/ou d'enseignants qu'elles occasionnent. Ensuite, la manière dont l'*aggiornamento* des programmes, et en particulier des corpus littéraires, rythme l'évolution des sciences humaines et sociales. Contre toute idée que ce type de rénovation serait propre à la période contemporaine, l'auteure souligne opportunément que ce geste s'inscrit dans la tradition de l'enseignement littéraire, qui fait régulièrement « une place aux grandes œuvres du temps présent aux côtés des grandes œuvres du passé » (p. 92). On peut parfois regretter le manque de vues d'ensemble sur certains aspects de l'étude (la saisie des « participations croisées » (p. 172) par exemple, se révèle complexe tant les scènes sociales et les acteurs sont nombreux) ou le fait que certaines analyses, qui pourraient faire l'objet de réflexions proprement sociologiques, restent à l'état d'esquisse (le lien entre « démocratisation » et « modernisation », l'articulation entre construction du corps professionnel et autonomisation éventuelle d'un champ). Tout cela est compensé par la finesse de l'étude, qui pourrait trouver d'heureux prolongements dans des comparaisons – nationales ou disciplinaires – ou dans des perspectives transnationales, qui permettraient de décloisonner l'étude d'une discipline marquée par l'impératif de transmission des cultures nationales.

Lucile Dumont

EHESS, Centre européen de sociologie et de science politique (CESSP)