

---

# L'enseignement du français et des lettres

LE GROUPE LETTRES de l'inspection générale de l'Éducation nationale

Existe-t-il un *modèle* éducatif français ? Le mot avant la chose mérite qu'on s'y attarde. Littré lui donne comme premier sens : "objet d'imitation", et, si l'on s'en tenait là, il y aurait à la question quelque chose d'un peu immodeste. Mais si l'on entend d'abord par "modèle" la "représentation d'un ouvrage à exécuter", comme le suppose le latin *modulus*, qui a donné "moule", et dont dérive, par altération en *modellus*, le mot italien qu'a repris le français, on voit que la question de l'existence d'un modèle éducatif français nous renvoie d'abord à l'idée que l'on se fait de la forme d'ensemble et de la mise en œuvre des dispositions qui règlent l'enseignement, et, pour ce qui nous occupe plus particulièrement, l'enseignement du français et des lettres.

Les deux sens – celui d'ouvrage qu'on peut exécuter, parce qu'on en a une représentation suffisamment nette et cohérente, et celui d'objet qu'on doit imiter en raison de sa perfection dans son genre – sont bien sûr liés ; mais c'est sur le premier sens que porte d'abord la question, puisque le deuxième ne fait qu'en dériver. Prendre la mesure de la spécificité du système éducatif français, c'est donc s'interroger sur sa cohérence, sur ce qui définit son identité,

moins par comparaison ou par différence peut-être, même si ce décentrement est intéressant, qu'en considérant sa logique et les tensions qui en dessinent l'armature.

Mais il y a quelque intérêt, pour prendre d'abord une vue d'ensemble, à partir d'un point de vue extérieur ; si le modèle éducatif français s'exporte, c'est qu'il existe, et veut exister, comme en témoigne l'importance du réseau des établissements français à l'étranger gérés

par l'AEFE qui, de la maternelle au baccalauréat, et même jusqu'aux classes préparatoires, scolarisent 260 000 élèves à peu près, dont 60 % d'étrangers. C'est l'exigence de rigueur et de travail, le souci de donner aux élèves une culture générale solide – ce que le socle commun nomme "une culture humaniste et scientifique" –, la place accordée au raisonnement et à la rédaction des exercices qui semblent constituer les traits d'excellence reconnus par les parents qui scolarisent leurs enfants dans ces établissements <sup>1</sup>.

Cette capacité à s'exporter résulte d'abord d'une volonté politique, qui fait de l'éducation et de la coopération éducative et culturelle l'un des moyens privilégiés du rayonnement de la France, et s'appuie sur l'héritage d'un passé glorieux, qui donne un certain lustre à notre modèle éducatif : langue diplomatique et langue de culture, langue d'empire, le français est aussi la langue des Droits de l'homme et du Droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. Mais le sens de cet héritage marque également d'un signe fort l'idée même d'éducation, puisque aussi bien la France y réfléchit ce qu'elle considère comme son identité et sa vocation à l'universel, conformément à cette sorte de pacte entre la République et l'École dont les raisons profondes sont dans l'humanisme des Lumières.

L'existence d'un modèle éducatif français fonde sur cette conscience très vive de la relation entre l'éducation, comme vecteur des "progrès de l'esprit humain", et une certaine "idée de la France" marquée par le sens de l'universel. L'École apparaît comme un lieu essentiel parce que c'est fondamentalement l'éducation

qui déploie en chacun, par le travail, par la connaissance, par la discipline, la possibilité d'une vie libre et commune. Et la particularité du modèle éducatif français est peut-être d'abord dans le sentiment qu'ont les acteurs de l'éducation de la proximité des valeurs qui le fondent, dans le sentiment que la France, et plus particulièrement l'enseignement en France, sont pour ainsi dire singulièrement le lieu de l'universel, et que le modèle éducatif français a donc, plus que d'autres, par cette singularité paradoxale, le statut de modèle. Que l'on considère les choses du dehors ou du dedans, on voit que le modèle éducatif français est marqué par une sorte de volontarisme, appuyé sur le sens d'un héritage dont la noblesse oblige.

Les professeurs, et singulièrement les professeurs de français, en raison de l'importance de la discipline dans le cursus scolaire, se sentent ainsi en charge de quelque chose d'essentiel, qui serait à la fois fondamental et central : en charge d'un patrimoine qu'il leur appartient, à eux particulièrement, de tenir vivant ; en charge de la langue commune ; en charge, plus largement, des valeurs qui sont portées par ce qui est enseigné et attachées au fait même de l'enseignement. Il y a dans la conscience de cette charge une identité forte, et par conséquent de quoi nourrir de grands bonheurs, mais aussi, quand les choses ne vont plus de soi, le sentiment très douloureux d'une crise ; et cette crise est d'autant plus vive que le sens du modèle est présent.

### **Le français et les lettres**

Pour ce qui est de l'enseignement du français et des lettres, le sens du modèle éducatif est donc sans doute



## “ Le caractère patrimonial de la littérature ”

■ ■ ■ particulièrement fort. Si la question se précise et qu'on cherche à mesurer s'il existe un modèle éducatif français en français, on peut repartir de la double dénomination : français et lettres. Il faut des professeurs de lettres pour enseigner le français, ou des professeurs de français pour enseigner les lettres, ce qui est assez dire que l'enseignement de la langue et celui de la littérature sont profondément liés. Cette liaison est en rapport avec deux des finalités essentielles du cours de français : la maîtrise de la langue et la constitution d'une culture commune, ces orientations se conjuguant dans la perspective plus large de l'autonomie et de la responsabilité citoyenne.

La part littéraire du cours de français est donc traversée par ce projet : la littérature n'est pas enseignée selon des vues purement esthétiques, mais c'est en quelque sorte sa valeur d'usage qui est retenue ; la lecture des textes et des œuvres permet aux élèves de former leur personnalité, de se confronter à la parole d'autrui, de comprendre par l'analyse, en faisant un pas de côté, comment se jouent les différents discours du monde ; elle les nourrit et fait sens. Il y a là une sorte de continuité avec une tradition rhétorique de l'enseignement des lettres profondément ancrée dans l'histoire. Par ailleurs, l'acquisition de la maîtrise des discours passe en bonne partie par la lecture de textes littéraires, dans la mesure où c'est là que l'usage de la langue est le plus riche et le plus subtil. Symétriquement, la lecture et l'analyse des textes et des œuvres supposent des compétences et des outils qui relèvent du travail sur la langue et les discours.

Ce lien étroit entre langue et littérature, qui apparaît comme un des traits fondamentaux de la discipline "français", se marque en particulier par le caractère central de la notion de "discours" dans les programmes de collège. On appelle "discours" dans ces programmes "toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral" et c'est la fonction articulatoire de cette notion qui est soulignée d'entrée de jeu, puisque les textes littéraires correspondent bien à des mises en pratique, à des "usages" de la langue. Selon la même conception générale, l'étude de la langue se fait en liaison avec les autres activités et dans le cadre de séquences décroisées, ce qui n'empêche en rien qu'on puisse et même qu'on doive consacrer certaines séances à une systématisation de ce qui est par ailleurs observé "en situation" <sup>2</sup>.

Ce décroisement, en liant les activités les unes aux autres, a pour effet de donner sens et cohérence à l'enseignement d'une discipline, dont l'identité même est de tenir ensemble faits de langue et faits de sens et de montrer comment le sens se fait et se joue dans les mots et dans les formes. De même, en précisant que l'étude de la langue relève d'une grammaire de phrase, mais aussi d'une grammaire de texte et d'une grammaire de discours, les programmes associent fortement les différents niveaux d'analyse. La comparaison qu'on peut faire entre les programmes de différents pays francophones montre d'ailleurs que la prise en compte de ces dimensions pragmatique et énonciative est commune, même si cette tripartition se réduit ailleurs à une bipartition entre grammaire de phrase et grammaire de texte, cette

dernière dénomination regroupant les deux niveaux, textuel et discursif ; l'attention portée à ces aspects de la communication est tout à fait logique dans la mesure où il s'agit de former des citoyens capables d'exercer leur liberté et leur responsabilité. On peut en effet remarquer que ni la langue ni la littérature ne sont enseignées pour elles-mêmes, mais que ces enseignements sont dynamisés par la fin qui leur est assignée : "permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable" ; cette fin se trouvant en quelque sorte spécifiée, pour ce qui est du cours de français, par l'idée de "maîtrise des discours". Il y a là, on le voit, une forte cohérence, qui structure la discipline et l'unifie ; mais cette complexité n'est pas immobile, elle est faite pour être mise en jeu.

### **Le sens du patrimoine**

La liaison de l'enseignement de la langue et de la littérature dans la perspective d'une éducation citoyenne n'est pas sans doute une spécificité française. On retrouve, en Allemagne par exemple, l'idée que l'allemand constitue une discipline pivot et si les programmes ou instructions partagent cette discipline en domaines séparés (compétences de communication orale, écrite, lecture de textes, surtout littéraires et réflexion sur la langue), elles recommandent de lier le plus possible ces différents domaines<sup>3</sup>.

Mais la volonté de cohérence forte et d'unité entre les divers aspects et les diverses pratiques du cours de français, très sensible, on l'a vu, dans les programmes de collège, c'est-à-dire à un niveau d'enseignement qui concerne

désormais tous les élèves ; le lien qui se trouve ainsi établi entre la discipline telle qu'elle est constituée, dans sa complexité, à l'université et au niveau des concours de recrutement et telle qu'elle est enseignée dans les collèges et lycées ; le sentiment qu'ont alors les professeurs d'une sorte d'unité de cette discipline, dans ses articulations et dans les démarches et opérations intellectuelles qu'elle requiert, de l'école élémentaire au supérieur ; le niveau de complexité et donc aussi le niveau d'exigence qui définit alors pour les professeurs le sens de ce qu'ils enseignent : voilà, sinon des traits absolument distinctifs d'un modèle éducatif français, du moins des inflexions qui définissent une identité forte. L'exigence de cohérence entre étude de la langue et étude des textes définit en quelque sorte une identité disciplinaire et la complexité qu'induit cette dualité apparaît comme un élément de légitimité.

Il faudrait ajouter à ces remarques que la part du littéraire est sans doute centrale en France : dès l'école primaire, la volonté "d'instituer des lecteurs", pour reprendre la belle expression de Claudine Garcia-Debanc<sup>4</sup>, fait qu'on propose aux élèves des textes littéraires. Il y a dans ce choix la certitude que la littérature est faite pour tous, que la lecture est à la fois une école d'intelligence et de sensibilité, et l'espace d'une sorte de recueillement nécessaire dans un monde qui favorise la distraction et la dispersion ; et ce choix est aussi l'expression d'une conscience très vive chez les enseignants du caractère patrimonial de la littérature. On entend par là qu'elle contribue fortement à l'idée d'une identité historique et d'une communauté actuelle liées au partage de références et de valeurs.



■ ■ ■ Par ailleurs, cette idée du patrimoine telle qu'elle se réalise dans le choix de privilégier le littéraire est conforme au sens profond que les enseignants peuvent avoir de leur mission : l'excellence des textes et leur richesse n'en font pas des objets d'une révérence lointaine, mais ne trouvent leur pleine vertu que dans l'usage de la lecture. Il y a dans l'usage français de confronter les élèves aux textes, de livrer ces textes à l'interprétation, à la discussion, à la manipulation ou à l'invention, à l'admiration ou à la critique, une forte indication de ce que le patrimoine est transmis pour servir. Les exercices de l'explication de texte, du commentaire ou de la dissertation, ou encore l'exercice d'invention ménagent d'ailleurs tous cette sorte d'équilibre profondément signifiant entre contrainte et liberté : le texte à la fois oblige, et il invite à une lecture libre et personnelle au milieu de ces contraintes et grâce à elles. Le sens du patrimoine implique donc au moins autant l'appropriation que la conservation. La présence d'une tradition dont le sens même est d'être transmise se marque aussi dans la place qu'occupent les lettres classiques dans l'enseignement secondaire, à la fois par l'enseignement, dès le collège, des langues anciennes, et par les références culturelles aux textes fondateurs qui là encore, dès la sixième, renvoient aux sources vives de la culture commune.

Ce caractère patrimonial est sans doute l'une des raisons qui font que l'enseignement des lettres en France est marqué par la mise en perspective historique. C'est ce que fait apparaître la comparaison à laquelle procède une

récente note sur les programmes de collège, produite par le groupe des lettres, entre les programmes français et ceux de la Belgique, du canton de Vaud et du Québec. Cet étagement chronologique des lectures ménage une sorte de tempérament entre les deux grandes inflexions de l'enseignement des lettres, la tradition rhétorique et la tradition historique ; la mise en relation entre le travail du cours de français et celui du cours d'histoire a pour but d'éviter l'émiettement des savoirs. Il doit permettre de donner des repères aux élèves et de structurer, par cette disposition historique des références, une culture consciente de la profondeur du temps, et d'élargir ainsi le sens de leur présence au monde.

On retrouve, dans cette attention à l'histoire, le souci très marqué du lien entre les divers aspects de la discipline, ce qui induit une certaine complexité des dispositifs didactiques, mais aussi entre les diverses disciplines. Il y a là sans doute un trait distinctif du modèle éducatif français : l'attachement à une culture humaniste qui fait de la littérature l'espace où s'exerce de manière privilégiée la relation à l'autre, où se prend le mieux la mesure de la distance et du lien qui existent entre le présent et le passé, parce que les textes littéraires ont une vertu de présence et que s'y entend une parole prochaine et d'une profonde humanité.

### **Discipline et interdiscipline**

L'une des caractéristiques du modèle éducatif français, c'est peut-être ainsi la place qu'il accorde au français, à une discipline duelle on l'a vu,

cherchant son unité dans le souci d'une forte cohérence entre enseignement de la langue et des lettres, et par ailleurs ouverte, par nature, par vocation particulière, aux autres disciplines. Cette attention portée aux relations avec les autres disciplines tient d'abord, sans doute, au caractère fondamental de l'enseignement du français : il constitue pour ainsi dire le socle du socle, dans la mesure où la maîtrise de la langue est une condition primordiale de l'apprentissage dans les autres matières.

Si l'on a pu dire que la maîtrise de la langue concernait ainsi toutes les disciplines, il est vrai aussi que le français touche aux autres disciplines, par la langue, mais aussi parce que le cours de français est le lieu d'exercice privilégié d'opérations essentielles : lire, dire, écrire. Ces opérations s'y exercent en effet constamment, on pourrait même dire qu'elles s'y cultivent, à tous les sens du terme, et ce d'autant plus qu'elles sont toujours en interaction : la lecture et l'écriture sont intimement liées l'une à l'autre par les programmes et les pratiques. Les programmes insistent également sur l'importance de l'oral, même si, et c'est sans doute l'une des faiblesses du modèle français, la didactique et la pédagogie de l'oral restent largement à construire.

Au-delà de son caractère fondamental, le cours de français apparaît aussi comme occupant une place centrale. Parce que les textes littéraires sont, non pas exclusivement mais en bonne partie, des textes du passé, et que leur lecture est l'occasion de découvrir les réalités et les images d'autrefois, le cours de français touche à l'histoire.

Parce que les textes expriment des idées, que s'y essayent des conceptions, des réflexions sur le monde et sur l'homme, le cours de français partage avec la philosophie un certain nombre de références et de perspectives. Parce que les textes sont l'occasion d'une éducation du sens artistique et que le cours de français permet de s'interroger sur des écoles et des mouvements qui ne sont pas seulement littéraires, un lien existe avec les enseignements artistiques. Les textes littéraires sont porteurs de valeurs et l'objectif de maîtrise des discours ainsi que le travail sur l'argumentation rattachent l'enseignement du français à l'éducation civique. Même en se limitant à ces disciplines voisines ou cousines, on voit que le cours de français est ouvert, et cette pluralité des connexions possibles renvoie d'ailleurs à la pluralité des approches du fait littéraire : historique, rhétorique, esthétique... Ce sont cette ouverture, ce caractère central autant que fondamental, qui justifient la place de la discipline dans le modèle éducatif français.

Fort souci de la cohérence et de l'unité entre les deux dimensions complémentaires de la discipline que sont la langue et les lettres ; forte conscience du caractère patrimonial d'un enseignement qui accorde aux textes littéraires une place déterminante, dans une tradition humaniste de commerce avec les grandes œuvres et les grands hommes du présent et du passé ; caractère à la fois fondamental et central d'une discipline qui se caractérise par la pluralité des liaisons qu'elle entretient avec les enseignements connexes : si l'un des traits du modèle éducatif



■ ■ ■ français est la place qu’y occupe le français, c’est en raison peut-être de ce sens des liaisons qui règle son exercice au-dedans de la discipline comme dans ses relations extérieures.

Cette identité, on le voit, se définit aussi par des tensions : entre les diverses traditions – rhétorique, historique, poétique, esthétique, par exemple – qui contribuent à la richesse de cet enseignement ; entre grammaire et lettres parfois ; entre conservation et appropriation du patrimoine ; entre cohérence disciplinaire et vocation interdisciplinaire. Mais ces tensions et l’équilibre instable qu’elles obligent à chercher, à défaut de définir un modèle, nous renvoient à l’exigence d’une sorte de renégociation perpétuelle et à l’idée que le modèle est en crise, c’est-à-dire vivant.

La conscience vivante du sens et de la valeur qui s’attachent à l’éducation,

dans la tradition d’un humanisme renouvelé par les Lumières, suffit sans doute à constituer le socle d’un modèle éducatif dont les évolutions sont nécessaires et qui correspond bien à ce sens du mot que nous donne le dictionnaire de Littré : “représentation d’un ouvrage à exécuter”. Le danger inhérent à l’existence et à l’identité d’un modèle éducatif, dont on a vu ce qu’il devait à une sorte de volontarisme et d’idéalisme républicain et au sens de l’héritage, est qu’il constitue un refuge de la nostalgie. Le sens de la valeur d’usage qui marque l’esprit des programmes, les ouvertures interdisciplinaires, la volonté de mettre en jeu le patrimoine s’opposent à cette inflexion. Les valeurs qui fondent cette identité forte du modèle éducatif français ne doivent pas servir à justifier des crispations et à légitimer de pseudo - résistances : le meilleur est devant nous.

---

> <sup>1</sup> Voir le rapport sur les établissements scolaires français au Canada, présenté en 2004 par Jacques Dersy et François Monnantueil.

> <sup>2</sup> C’est d’ailleurs ce que souligne le texte qui définit le socle commun de connaissances et de compétences.

> <sup>3</sup> Kaspar H. Spinner, « L’allemand : une discipline pivot », in *Revue internationale d’éducation*, Sèvres, n° 19, septembre 1998.

> <sup>4</sup> Communication faite au séminaire national de décembre 2003 organisé au CIEP : La maîtrise de la langue, une responsabilité.