

L'EXPLICATION DE TEXTE EN 2019 : NI TOUT À FAIT LA MÊME, NI TOUT À FAIT UNE AUTRE

Laetitia Perret
Université de Poitiers. Inspé. FoReLLIS (UR 3816)

Si le titre de l'article fait allusion au poème « Mon rêve familial » de Verlaine, c'est que l'explication de texte est un exercice familier, national, à la longue histoire. Cette histoire remonte au milieu du XIX^e siècle, et l'exercice est, depuis, régulièrement reconfiguré, parfois en changeant de nom. Après avoir été appelé lecture méthodique (1987) puis lecture analytique (2001), l'exercice retrouve en 2019 le nom qu'il avait sous la III^e République. Cet article vise à interroger ce que signifie ce retour à la terminologie initiale, en examinant les textes officiels français pour le lycée. En effet, les Instructions Officielles (IO) « quand bien même elles représentent un curriculum formel ou virtuel par rapport à la réalité des classes, dessinent les traits principaux de la discipline français » (Petitjean et Privat, 1999, p. 6) ; elles permettent donc de comprendre la place qu'occupe l'exercice dans la « culture scolaire » : ce concept historiographique issu des travaux des historiens des disciplines (notamment Chervel, 1998), considère l'école comme une institution autonome, avec des finalités spécifiques (l'enseignement et l'apprentissage), mais aussi une histoire, des contenus et des pratiques spécifiques qui évoluent selon des processus de sédimentation, de recyclage, de feuilletage (Denizot, 2021). C'est donc à ces processus

spécifiques à l'école que je vais désormais m'intéresser, en analysant la sédimentation, tout d'abord des méthodes qui caractérisent l'exercice, ensuite du lien tissé avec l'histoire littéraire, enfin des finalités.

I. UN EXERCICE SÉDIMENTÉ : LES MÉTHODES

1. Un genre scolaire

Pour voir en quoi l'explication de texte actuelle relèverait de celle qui voit le jour sous la III^e République, il faut tout d'abord caractériser l'exercice à ses débuts.

Les historiens de la discipline situent les origines de l'exercice au lycée en 1840¹ (Chervel, 2006, p. 509), date de l'apparition au baccalauréat d'une épreuve d'explication d'auteurs français, aux côtés de l'explication latine, bien plus ancienne. Les règles en sont précisées par Fortoul, en 1852 :

Le professeur doit donc attacher une très grande importance à l'explication des auteurs français ; il faut qu'il détermine la valeur des mots et la propriété des termes, leurs rapports et leurs acceptions diverses ; qu'il rende sensible la liaison des idées, qu'il distingue les idées principales et les idées accessoires ; qu'il montre dans quel ordre elles sont disposées [...]. (Jey, 1998, p. 80)

Cette définition montre d'une part ce que l'exercice doit à l'explication latine qui est en réalité un exercice de traduction (Chervel, 2006, p. 515), et d'autre part annonce l'exercice de la III^e République. L'explication d'auteurs français demeure néanmoins marginale et met 40 ans à se diffuser. Elle se structure ensuite pour l'essentiel entre 1889 et 1909 (Jey, 1998, p. 79-94). Les IO de 1909 sont celles qui précisent le plus explicitement la méthode :

Choisir un texte intéressant, d'étendue mesurée, qui forme cependant un tout ; et dans ce tout choisir une série de remarques [...] dirigées dans le même sens ; [...] voir les difficultés les faire voir et, après discussion les résoudre ; éviter la digression qui fait perdre de vue le texte, la paraphrase qui l'énerve, les divisions faussement méthodiques qui, d'une page vivante, font une stérile anatomie (Jey, 1998, p. 83).

Cette importance accordée à la méthode est une nouveauté et s'inscrit en opposition avec ce qui est au centre de la culture scolaire précédente, à

1. Il y a aussi des explications de texte en licence, à l'agrégation, avec une histoire un peu différente retracée par Chervel (2006).

savoir l'enseignement de la rhétorique, fondé sur l'exercice du discours, qui consiste en une amplification d'une matière donnée par le maître (Chervel, 1985). À partir de 1880, les exercices au lycée n'ont plus vocation à *reproduire* la belle page, à rechercher l'ornement, mais à la *commenter*, ce qui explique que les programmes de la III^e République insistent sur sa précision et sa concision. L'extrait fait dès lors l'objet d'une observation à caractère scientifique qui s'inscrit dans la lignée des « leçons de choses » (Jey, 1998, p. 85) et dans l'héritage du positivisme (Perret, 2020). Cette caractérisation de l'exercice, à travers les méthodes qu'il nécessite perdure au fil des réformes : « l'explication de textes et ses avatars modernes répondent à des codes et des règles qui dans le fond ont peu évolué » (Denizot, 2014, p. 240), en faisant un « véritable genre scolaire » (*ibid.*).

En effet, les programmes de 1909 invitent tout d'abord à choisir un extrait court, qui demeure encore la règle. Les instructions de 1971 à 1976 demandent ainsi de retenir « un texte dont la composition soit claire et ferme – autant que possible sans coupures – un tout cohérent dont la langue et le style soient aisément accessibles » (*Bulletin officiel*, 1976, p. 36). Le nombre de lignes est précisé depuis la création de l'Épreuve Anticipée de Français (EAF) de 1969 (Denizot, 2014) : « 14 à 20 vers, 15-20 lignes de prose » (*BO*, 1976, p. 36). Ce qui évolue à partir des années 1980 est en réalité son amphitextualité² : les programmes de 1987 invitent les enseignants à ne « propose[r] qu'exceptionnellement un texte à l'état de fragment isolé ». Ils remplacent ainsi les morceaux choisis par des groupements de textes « à cohérence thématique ou problématique qui ne sont ni factices ni arbitraires » (*ibid.*). Si l'extrait demeure le format incontournable de l'exercice de l'explication, c'est parce que, dans l'enseignement secondaire, on ne peut observer, de façon concise et méthodique, un extrait long et encore moins une œuvre intégrale. Les programmes de 1909 instituent ensuite cet extrait comme un problème à « résoudre », ce qui annonce « la problématique de lecture » que les IO de 1987 revendiquent comme fondatrice de l'exercice. Enfin ces programmes invitent à répondre à ce problème posé par le texte à travers une réponse organisée : les remarques doivent « être dirigées dans le même sens ». S'instaure ainsi une culture scolaire de l'« obsession du “plan” et de l'enchaînement des idées » (Denizot, 2013, p. 167).

2. L'amphitextualité « relie un texte à un ou plusieurs textes à côté desquels il est posé [...] ce qui modifie le point de vue que l'on a sur eux. » (Denizot, 2010, partie 2).

L'autre intérêt des programmes de 1909 est de donner, à côté de ces prescriptions, une série de proscriptions³. L'exercice est en effet largement défini par ce qu'il ne doit pas être. La paraphrase, dont Daunay (par ex. 2004) retrace l'histoire, devient ainsi une pratique proscrite. Les programmes de 1987 affirment encore que la lecture méthodique « rejette la paraphrase » (p. 9). En ce qui concerne le plan, les programmes vont parfois proscrire l'explication linéaire, parfois l'exiger, parfois laisser le choix. Les programmes de 1983 écrivent ainsi qu'« il y a presque autant de manières d'expliquer un texte que de types de textes ; mais toutes doivent mettre en évidence l'organisation dynamique et la structure » (p. 83). En revanche ceux de 1987, qui instaurent la lecture méthodique, affirment que l'exercice « ne mime pas, passivement, le développement linéaire du texte » (p. 9). Ceux de 1994 laissent le choix, il s'agit, lors de l'EAF, de pratiquer un « examen méthodique [à partir d'un] choix de remarques fondées sur des indices textuels », de façon linéaire ou non (p. 25). Les termes sont repris quasi à l'identique en 2001 : « La première partie de l'épreuve est laissée à l'initiative du candidat qui présente librement son exposé » (p. 29). Les IO de 2019 conseillent de nouveau, pour l'EAF, une « explication linéaire d'un passage d'une vingtaine de lignes ».

S'il évolue au gré de sédimentations successives, l'exercice trouve donc son unité dans sa dimension métatextuelle, à travers la pratique du commentaire reposant sur une observation méthodique des textes : les nouveaux noms qu'il adopte montrent l'importance de la méthode (lecture méthodique) et de l'analyse (lecture analytique).

2. Un exercice qui évolue

Ces changements de nom ne sont pas que de façade, l'exercice change de nom parce qu'il se renouvelle, notamment à travers les savoirs de référence qui le fondent et qui changent considérablement dans les années 1980. L'histoire littéraire, qui était le savoir de référence majeur dans la configuration précédente, à travers des outils comme la biographie, la succession chronologique des auteurs, est alors critiquée. Les nouveaux outils qui se mettent en place dans les années 1980 ne visent toutefois pas à changer radicalement l'exercice, mais plutôt à le rendre plus efficace, ou plus abordable. Ils ont été mis en place pour tenir compte de la démocratisation (ou de la massification) de l'enseignement (les programmes

3. La lecture méthodique est elle aussi définie par ce qu'elle ne doit pas être (en 5 points) puis par « ce qu'elle tend à mettre en œuvre » en 5 autres (IO, 1987, p. 18).

de 1983 développent d'ailleurs largement ce point), qui entraîne l'arrivée au lycée d'élèves qui n'ont plus accès à une connivence culturelle qui semblait plus aisée avec les générations précédentes – ce qui est d'ailleurs une illusion : en 1841, les examinateurs déplorent déjà que les candidats « se perdent dans le vague ; ou ils se jettent dans un bavardage oiseux, ou ils restent presque muets, et on ne peut leur arracher que péniblement quelques observations », Chervel, 2006, p. 511).

La lecture méthodique est ainsi un avatar⁴ de l'explication de texte relevant d'une « problématique logicogrammaticale » (Michel, 1999 : 83). À travers elle, le texte littéraire devient « un objet linguistique, qui doit faire l'objet d'une étude immanente » (Petitjean, 2014, p. 16), la période privilégiant les « théories immanentes des textes (linguistique structurale puis textuelle, sémiotique des textes, nouvelle critique) » (*ibid.* p. 13). Les programmes de 1987 revendiquent ce renouvellement, tout en conservant explicitement les liens avec l'exercice précédent : « les exigences d'une lecture méthodique permettent de donner plus de rigueur et plus de force à ce que l'on nomme d'habitude explication » (p. 9) ou encore « la lecture méthodique [...] est une explication de texte consciente de ses démarches et de ses choix » (*BO*, 1988, p. 31).

L'avatar « lecture analytique » de 2001 souhaite lui aussi améliorer l'exercice précédent : « les précédents programmes insistaient sur les méthodes : ce souci légitime induisait en pratique bien des formalismes et des technicismes » (p. 8). L'exercice continue néanmoins de « chercher à faire lire les élèves avec méthode » (*ibid.*) et vise à « développer la capacité d'analyses critiques et autonomes » (*ibid.*). L'atténuation supposée des dérives formalistes passe par l'ajout d'une nouvelle dimension, l'interprétation : « la lecture analytique a pour but la construction détaillée de la signification d'un texte et constitue donc un travail d'interprétation » (*BO*, 2001, p. 8). Les IO de 2006 précisent un peu l'exercice, surtout pour le distinguer du précédent : « l'objectif de la lecture analytique est la construction et la formulation d'une interprétation fondée : les outils d'analyse sont des moyens d'y parvenir, et non une fin en soi ». Elles restent silencieuses sur ce qu'est une « interprétation fondée » (Ahr, 2019) : exclusivement sur les droits du texte ? Ou aussi du lecteur-candidat ?

Si l'exercice retrouve la dénomination originale d'« explication de texte » en 2019, il en est en réalité une troisième forme plus qu'un avatar. L'exercice est en effet défini succinctement et on voit mal en quoi il se distingue de la lecture analytique : « l'explication de texte fonde son

4. Sur l'exercice comme avatar, voir Perret, 2020.

interprétation sur une analyse précise des principaux effets de sens ». Tous les termes caractérisant l'exercice de 2001 sont repris : interprétation, analyse précise (donc méthodique), effets de sens (donc droits du texte). De plus, les IO 2019 ne disent pas en quoi l'explication de texte viserait à améliorer la lecture méthodique ou la lecture analytique, pourtant objets de nombreuses critiques, notamment de la part des didacticiens de la littérature qui lui reprochent de ne pas prendre en compte le sujet lecteur (par ex. Langlade, 2001 ; de Beudrap, 2006).

3. La méthode au choix ?

Dès lors la formule qui accompagne l'explication de texte des programmes de 2019 : « la méthode est laissée au choix du professeur », interroge. Est-ce une formule laissant aux enseignants réellement le choix, au nom de la « liberté pédagogique » souvent convoquée, rarement définie ? On peut légitimement en douter quand on voit comment le programme 2019 est alourdi.

En réalité, les modalités de l'examen mis en place en 2021 sont plus contraignantes que les précédentes. En effet, les programmes distinguent l'« exposé » (*BO* spécial, 2020), nom de l'épreuve de l'EAF et l'« explication de texte » (IO, 2019). Cette dernière est un des « exercices d'expression orale recommandés » dans les programmes de seconde et de première, aux côtés du « commentaire de texte » et de « l'exposé sur un mouvement littéraire et/ou sur un poète ». L'exposé de l'EAF consiste, quant à lui, en une « explication linéaire d'un passage d'une vingtaine de lignes » (*BO* spécial, 2020). La lecture non linéaire peut donc se pratiquer en classe mais est proscrite à l'EAF. Il y a donc choix de la méthode uniquement pour l'enseignant, non pour le candidat (rompant ainsi avec une pratique remontant à 1994), dans le cadre exclusif des pratiques de classe, non de l'examen. Or l'explication de texte préparant à l'examen, on peut légitimement supposer que la pratique de classe favorisera l'explication linéaire. On peut aussi s'interroger sur l'intérêt de préconiser cette modalité de lecture alors qu'elle ne fait pas l'objet d'une évaluation en tant que telle dans les attendus de l'épreuve (qui se contentent de formules comme « bonne compréhension littérale du texte » ou « analyse pertinente »). Obliger à une lecture linéaire, sans l'évaluer, c'est refuser au candidat jusqu'au choix de la méthode, tout en lui demandant de s'investir dans l'exercice.

On peut dès lors penser que l'exercice de 2019 reprend le nom qu'il avait sous la III^e République pour laisser croire qu'il rompt avec les précédents, qu'il revient aux sources de l'exercice, alors qu'il n'en est rien. L'exercice s'est tellement réifié dans la culture scolaire qu'il obéit toujours aux mêmes codes et règles, quel que soit son nom, quelles que soient les

préconisations. Il s'agit ici de masquer l'épaisseur historique de la discipline et plus généralement, de nier la dimension historique de la culture scolaire, fondée sur les processus de sédimentation, de recyclage, de feuilletage. Or, phénomène tout aussi intéressant, les programmes 2019 reviennent aussi à la dénomination « histoire littéraire ». S'agit-il là aussi d'une volonté de retour aux sources de l'exercice ? Ou cette dernière génère-t-elle des pratiques sédimentées ?

II. UN SAVOIR SÉDIMENTÉ : L'HISTOIRE LITTÉRAIRE

1. Un rapport originellement ambivalent

Si l'explication de texte est corrélée à l'histoire littéraire dès son origine, les rapports qu'elles entretiennent ont toujours été complexes et ambivalents. Ainsi, la mise en place de l'explication de texte et de la dissertation, aux débuts de la III^e République, déstabilise profondément les enseignants non préparés à ce type d'exercice (Chervel, 2002). L'exercice génère des pratiques très hétérogènes, allant de la grammaire (sédimentation de l'explication latine) à un cours d'histoire littéraire dicté, sans lecture d'extraits (*ibid.*). C'est pourquoi les IO de 1890 demandent d'« éviter ces digressions capables de faire perdre de vue le principal, c'est-à-dire le texte » (Jey, 1998, p. 83) et affirment que « le centre de gravité des études secondaires doit être dans l'explication » (*ibid.*, p. 84). Les programmes de 1909 sont très clairs : ce n'est pas l'histoire de la littérature qui est un objet à apprendre, mais l'exercice en lui-même, dont la finalité est la lecture d'extraits d'œuvres du patrimoine : « la lecture expliquée, trop subordonnée à l'histoire littéraire, a passé du second plan au premier [...]. L'histoire littéraire esquissée à grands traits, ou mieux encore, l'histoire, est le lien nécessaire, le fond commun des lectures particulières ; mais l'essentiel est bien la lecture » (cité par Jey, 1998, p. 69 et 82).

Les programmes suivants maintiennent cette prévalence de l'exercice de l'explication sur l'histoire littéraire. Ceux de 1965 à 1978 précisent ainsi que s'il s'agit bien d'apprendre des « notions suivies d'histoire de la littérature française du début du XVI^e siècle au début du XVIII^e siècle (ces notions seront données à l'aide de l'explication de textes spécialement groupés à cet effet) »⁵. La méfiance à l'égard de l'histoire littéraire perdure dans les

5. Ce qui montre par ailleurs que le groupement de textes instauré en 1983 est issu de pratiques bien antérieures.

programmes de 1975 à 1981 (inclus) qui rappellent que, lors de l'EAF « l'entretien qui fait suite à l'explication n'est pas une interrogation d'histoire littéraire » (BO, 1976, p. 36). Lorsque les programmes de 1987 précisent que « c'est surtout dans le tissu du texte que l'on trouve les marques et les signes de l'histoire » (p. 16), ils affirment par-là, une fois de plus, que « le centre de gravité » de l'exercice est la lecture, non les savoirs issus de l'histoire littéraire. L'accompagnement des programmes de 2006 rappelle aussi que l'histoire littéraire et culturelle « aide à comprendre le présent à la lumière de l'histoire des mentalités, des idéologies et des goûts saisis dans la lecture des textes » (p. 7). Ils signent ainsi une reconfiguration de l'histoire littéraire, débutée dans les années 1970.

2. Une histoire littéraire reconfigurée

Cette prudence à l'égard de l'histoire littéraire devient en effet un rejet clairement assumé dans certains débats des années 1970, qui visent à privilégier les savoirs issus de la linguistique et de la théorie de la communication, aussi bien dans l'enseignement secondaire que primaire (Bishop, 2008). L'article de S. Delessale, membre du « groupe Chevalier » qui réfléchissait à la réforme de l'enseignement littéraire au lycée au début des années 1970 (Delcambre, 1999), reproche à l'explication de textes d'être fondée sur la connivence culturelle et « la célébration des valeurs admises de l'histoire littéraire » (Delesalle, 1970, p. 90). L'explication de texte est selon elle un « des débris d'un système naguère cohérent à la fois techniquement et idéologiquement » (*ibid.*), en ce qu'il représente « une ère qui se finit, celle du règne de l'idéologie bourgeoise du XIX^e siècle » (p. 94). Elle appelle au renouvellement d'un exercice « qui n'est pas un instrument de formation mais un instrument de sélection » (p. 92). Cette période est aussi celle d'un renouvellement de l'histoire littéraire dans les recherches universitaires, afin de répondre aux critiques sur son impressionnisme, son dogmatisme, son absence de méthode, son canon, ses présupposés idéologiques et ses savoirs non interrogés (Daunay, 2007).

Cette reconfiguration de l'histoire littéraire se manifeste, dans les programmes, par des changements de dénomination. Aucun nom ne la désigne dans les IO de 1982. En 1987, elle est renommée « l'éclairage historique » (p. 8), et devient une « perspective de lecture » (*ibid.*) parmi d'autres (notamment linguistiques). En 2001, si l'expression « histoire littéraire » revient, elle est accompagnée de la coordination « et culturelle ».

C'est en réalité dès la fin des années 1970 que l'histoire littéraire intègre des éléments de l'histoire culturelle, de l'histoire des mentalités, de la sociologie de la littérature. Les IO de 1977 signalent ce basculement : « les maîtres ne négligeront pas les œuvres qui tout en offrant un intérêt largement humain, constituent en même temps des témoignages sur les conditions

matérielles, économiques et sociales d'une civilisation » (p. 63). Celles de 1982 soulignent « l'importance des rapports entre une production littéraire et son environnement social, économique et politique » (p. 50), celles de 1987, la nécessité d'étudier « l'environnement humain et culturel, voire la vie quotidienne [...], les circonstances économiques et politiques, sans négliger les codes et conventions littéraires de l'époque » (p. 8). Cette nouvelle histoire littéraire ne se veut plus une succession chronologique des auteurs, mais vise à « problématiser les rapports entre texte et contexte, en production et en réception » (Petitjean, 2001). La définition de la lecture méthodique intègre ce renouvellement, elle « n'attribue pas à l'auteur, à priori, une intention [...], ne s'enferme pas dans des préjugés esthétiques » (*BO*, 1987, p. 9). Les programmes de 2001 sont ceux qui, le plus clairement, considèrent l'histoire littéraire et culturelle comme une « perspective de lecture » qui peut être « dominante » ou « complémentaire » avec les « genres et des registres », « l'argumentation » les « significations et la singularité des textes ». En réalité, à partir des années 1980, l'histoire littéraire est réduite à deux aspects, eux-mêmes reconfigurés. D'une part la contextualisation, terme longuement explicité dans les accompagnements des programmes de 2006, d'autre part la périodisation : les programmes de 1982 à 2019 ne cessent de rappeler la nécessité de doter les élèves de « solides repères chronologiques » (1982, p. 8) ou encore de « situer les grandes scissions de l'histoire littéraire et culturelle » (2006, p. 7).

Les programmes de 2019 en revenant à la dénomination simple « histoire littéraire », laissent peut-être croire qu'ils reviennent à une histoire littéraire de la III^e République, mais ce n'est pas le cas, ils reprennent, là aussi succinctement, ce que disent les programmes depuis 40 ans : « la dimension historique [...] permet de donner aux élèves des repères clairs et solides ». Le retour à la terminologie « explication de texte » semble donc être de façade, aussi bien du point de vue des méthodes que du rapport à l'histoire littéraire, qui demeurent identiques en 2019 à ce qu'ils sont depuis 40 ans. Reste à interroger les finalités de l'exercice. Se renouvellent-elles en 2019 ?

III. DES FINALITÉS SÉDIMENTÉES

L'exercice a pour finalité corollaire, à toutes les périodes, d'apprécier la littérature, pour reprendre le titre de l'ouvrage de Chloé Gabathuler (2016). Apprécier la littérature, écrit-elle, c'est apprendre (puisqu'on est à l'école) à émettre un jugement esthétique. Mais cette appréciation est historicisée. En effet, l'école contribue à la « réputation littéraire des textes » (Ronveaux et Schneuwly, 2019), à travers les pratiques qui permettent d'apprécier ces textes, et à travers l'évolution des corpus d'auteurs et d'œuvres appréciables.

Cette finalité de formation du gout existe depuis l'enseignement rhétorique, mais à travers une pratique qui consistait uniquement à exprimer son admiration sans tenter d'en expliquer l'origine ; avant 1880 « on lit, dans les classes, quelques auteurs “classiques” français [...] on les récite on les goute (“À genoux, messieurs, devant le grand Racine !”) ; on ne les “explique” pas » (Chervel, 1985, p. 8). La question du gout demeure essentielle dans le nouvel exercice mais il s'agit désormais de le former par le raisonnement, à travers des méthodes en lien avec l'histoire littéraire.

1. Former le gout

Or pour former le gout, il faut lire des textes admirables. En 1890, l'exercice est ainsi défini comme « une leçon de choses morale professée par des écrivains de génie » (Jey, 1998, p. 85). La formation du gout passe donc, comme à l'époque de l'enseignement rhétorique, par l'expression de l'admiration : « ce n'est pas tant les goûts personnels qui sont recherchés, que la capacité à repérer dans l'œuvre les raisons de sa valeur » (Gabathuler, 2016, p. 94). La méthode vise à commenter un extrait à l'architecture, à la langue, forcément admirables. En 1909, l'explication de texte est considérée comme « éducatrice de l'attention, de l'esprit de précision et de méthode, et, à certains égards, du caractère même » (Jey, 1998, p. 69 et 82). Ces Instructions soulignent également le rôle essentiel de l'exercice pour « l'éducation intellectuelle et morale » des élèves et précisent qu'« en affermissant le jugement et en formant le gout, on se préoccupera d'éveiller ou de développer les sentiments virils, l'amour de la vérité et de la justice, de la patrie à la fois et de l'humanité » (Jey, 1998, p. 85). Les Instructions Officielles de 1924, dans un même ordre d'idée, assurent que cet exercice est essentiel « pour la formation du gout et pour l'affermissement du jugement moral chez nos jeunes gens » (Houdart, 1995). Les finalités des programmes des années 1970 demeurent proches des précédentes. Ainsi les IO de 1976 sur l'explication de texte précisent qu'« on demande au candidat de montrer qu'il est capable de comprendre et de goûter une page de français, c'est-à-dire de la lire avec intelligence puis, en suivant le fil du texte, dégager les thèmes et la composition, et de faire ressortir l'intérêt général du fond et de l'expression. » (p. 36).

C'est toutefois dans ces années 1970 qu'est critiquée cette conception essentialiste de « la culture et [du] gout » visant, selon S. Delesalle (1970, p. 87) à « rendre compte de l'enchantement qu'on éprouve dans un style digne du texte qui l'a inspiré » (*ibid*, p. 88). Selon elle, si toutes « les variantes individuelles sont permises », dès lors, « aucune méthode d'explication ne peut être enseignée » (p. 87). Le terme *gout* disparaît alors, au profit de tout un discours autour de la formation de la personnalité : le gout devient personnel, les termes de *plaisir* et d'*épanouissement* se

développent. Les programmes de 1983 affirment ainsi « la lecture dirigée et l'explication de texte [...] stimulent en chaque élève l'esprit de recherche et le plaisir de communiquer ses découvertes en précisant des réactions qui dans son for intérieur, resteraient floues ou fugitives ; ainsi elles favorisent avec l'ouverture à autrui, la connaissance et la possession de soi » (p. 72).

Si les programmes de 2019 conservent les méthodes antérieures, ils renouent avec le terme de *gout*, ce qui est assez contradictoire⁶. La première occurrence figure dans la liste des « finalités propres de l'enseignement du français au lycée » : il s'agit de « former le sens esthétique des élèves et cultiver leur gout ». Cultiver le gout, et non le laisser s'exprimer par un jugement personnel, suppose de revenir à la vision essentialiste de la III^e République, elle-même issue de la configuration précédente. La seconde occurrence permet d'introduire un autre terme disparu depuis les années 1980, celui d'*humanités* : « La discipline vise à transmettre la connaissance et le gout de la langue ainsi que le plaisir de la littérature, à encourager les pratiques de la parole, de l'écriture et de la lecture qui sont au cœur des humanités ». Ce retour à des termes disparus depuis 40 ans, ainsi que l'apparition d'une nouvelle discipline « Humanités, Littérature, Philosophie » (HLP), manifestent une volonté politique de redéfinir une culture scolaire sans tenir compte des évolutions de la discipline.

2. Bâtir une culture

La disparition du terme *gout* dans les programmes des années 1980 s'accompagne d'une apparition de plus en plus fréquente du terme *culture* notamment pour définir les exercices. Si ce terme existait sous la III^e République, il s'agissait surtout d'une « culture morale », étroitement associée à la formation du gout (Jey, 1998, p. 84). Les IO de 1969 mêlent encore *gout* et *culture* pour caractériser l'exercice du commentaire de texte littéraire : « il fait appel aux réactions authentiques que le candidat a éprouvées au contact de pages dont il a gardé un vif souvenir et sur lesquelles il est invité à motiver à son gré un sentiment sincère, révélateur de sa personnalité, de sa culture, de son jugement, de son gout » (formule que l'on retrouve dans les IO de 1976, p. 36). La juxtaposition des termes souligne le passage d'une conception essentialiste du gout à sa formation par le « jugement » (*via* l'argumentation qui devient alors un objet essentiel),

6. Si l'accompagnement des programmes de 2006 utilise le terme *gout*, c'est pour souligner qu'il est historicisé : l'histoire littéraire et culturelle « aide à comprendre le présent à la lumière de l'histoire des mentalités, des idéologies et des goûts saisis dans la lecture des textes » (p. 7).

renouvelant ce qu'est la culture. Cette transition s'achève en 1983. Les *lettres* disparaissent au profit de la discipline *français* et trois finalités lui sont assignées, qui ne se modifieront plus, y compris en 2019.

La première souligne qu'apprendre à écrire, lire de façon plus précise est devenu une finalité de l'enseignement secondaire, et non plus seulement du primaire. Il s'agit de « perfectionner les capacités de communication et expression », finalité qui s'articule avec celle de l'épanouissement individuel : « il n'est d'épanouissement véritable que grâce à des ressources verbales suffisantes » (IO, 1983, p. 57).

La seconde finalité demeure, quant à elle, en lien direct avec celles de l'explication de texte originale : développer l'usage des « techniques et méthodes », mais là encore, elle se voit attribuer une dimension épanouissante : développer les méthodes favoriserait « la créativité » (*ibid.*).

La troisième finalité redéfinit la notion de culture : il s'agit désormais de « l'appropriation d'une Culture accordée à la société de notre temps » (*ibid.*). C'est la fin – théorique – d'un rapport de vénération aux grands auteurs puisqu'« il n'y a pas un modèle unique de culture » (*ibid.*, p. 58), le corpus s'ouvre à des textes non littéraires ou appartenant au contemporain.

Ces finalités sont synthétisées dans les programmes de 1994 : « Les objectifs généraux de l'enseignement du français au collège et au lycée sont la pratique raisonnée de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes de pensée et de travail » (p. 5).

Les programmes de 2019 reprennent en réalité toutes ces finalités, comme le montre leur préambule : « la constitution d'une culture personnelle, la consolidation de leurs compétences fondamentales d'expression écrite et orale, de lecture et d'interprétation, dans une perspective de formation de la personne et du citoyen ».

Le retour à la dénomination qu'avait l'exercice sous la III^e République, ainsi que celui de termes comme *gout* et *humanités* n'est pas tout à fait un affichage : il s'agit de revenir à une conception assez élitiste de l'enseignement de la littérature. De ce point de vue, il est intéressant de voir en quoi consiste l'« explication de texte » au CAPES.

3. L'explication de texte au CAPES

Il est en effet assez frappant de constater que les concours de recrutement des enseignants (CAPES et Agrégation) n'ont jamais changé la terminologie de leurs exercices, et demeurent des concours de lettres, et non de français. Ces concours visent en effet à recruter des professeurs qui enseigneront l'exercice. C'est ce que rappellent les rapports de jury accessibles en ligne depuis 2016. Je m'appuierai sur les rapports 2017 et 2018 rédigés par Patrick Laudet, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale qui a aussi présenté une communication visant à « revivifier »

l'exercice dans le cadre du Séminaire national sur les nouveaux programmes de lycée en 2011. Ces rapports soulignent tous le lien entre l'épreuve d'explication de texte au concours et celle qui se pratique au lycée. Celui de 2018 vise « à définir l'explication de texte telle que nous l'attendons au concours mais aussi en classe » (p. 113). Celui de 2017 va jusqu'à affirmer :

L'explication de texte reste au cœur des enseignements de Lettres en collège et en lycée. Occupant une place fondamentale dans les programmes de lycée de 2010, elle est réaffirmée avec force dans les nouveaux programmes de collège de 2016 et apparaît plus explicitement en primaire, en particulier au cycle 3 (p. 122).

La première phrase associe « enseignement des lettres » et « explication », comme sous la III^e République, nie le passage à la discipline français et refuse la spécificité de l'exercice du lycée, en n'utilisant pas l'expression « lecture analytique », alors en usage dans les programmes du secondaire. La seconde phrase laisse entendre que l'exercice est identique de l'école primaire à l'université. La référence aux programmes de 2010 étonne (ils proposent de nouveaux objets d'études, sans revenir sur la définition de la lecture analytique⁷), celle aux IO de 2016 laisse perplexe, puisqu'au collège on commence à pratiquer la lecture analytique ; quant à l'école primaire, si les termes « lire et comprendre » sont au cœur des programmes, il n'est jamais demandé d'expliquer un texte, mais de travailler, en lecture « l'enseignement explicite de la compréhension » (IO, C3, 2018)⁸. Affirmer que l'explication de texte est identique au CAPES et à l'école, c'est donc nier non seulement l'épaisseur historique de l'exercice mais aussi les spécificités de l'apprentissage du français dans chaque segment. Non plus une sédimentation mais un phagocytage terminologique, en quelque sorte.

Autre point intéressant, la définition de l'épreuve de recrutement affirme que « la méthode est laissée au choix du candidat », faisant ainsi écho à la formule qui laisserait le choix de la méthode au professeur de lycée depuis 2019. En réalité, de même que le choix de l'enseignant est très contraint, les rapports du CAPES balisent très clairement cette méthode. Ainsi le rapport 2018 liste des points méthodologiques comme « le découpage du texte ; la problématique ; la lecture ». La prescription est très normative et les jugements axiologiques abrupts sont nombreux. Le rapport 2018 demande ainsi d'éviter une « problématique cathédrale » et de privilégier « celle que

7. Et ils sont signés par le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer.

8. Ce segment scolaire privilégie par ailleurs l'étude d'œuvres complètes en littérature jeunesse.

le candidat engagé et sensible déterminera, en son âme et conscience de lecteur expert, comme essentielle » (p. 126). Cette formule condense toutes les contradictions de l'exercice : il faut à la fois se soumettre aux codes de l'exercice, jamais interrogés, tout en s'y impliquant comme sujet. C'est toutefois la question du plan, de son annonce qui comporte les termes les plus virulents. On peut lire ainsi dans le rapport 2017 : « Rappelons que l'on ne "découpe" pas le texte en "parties" tel un boucher qui débiterait sa viande, pas plus qu'on ne le "décompose"... formules maladroitement entendues qui apparentent l'analyse littéraire à une séance d'équarrissage. » (p. 128). Et dans le rapport 2018 (p. 126) :

Le découpage que l'on ne manquera pas de proposer – nous entendons souvent parler de « mouvements du texte », terme que l'on pourrait questionner – ne saurait être un « saucissonnage » vain, artificiel et formaliste, encore moins une autopsie de celui-ci. Au contraire, signe qu'une sensibilité vraie à ses mouvements particuliers, à son rythme, est à l'œuvre, ce découpage doit dire comment un texte « progresse » et avec quelles articulations.

De ce point de vue, l'exercice est proche de ce qu'il était sous la III^e République : il s'agit de respecter une méthode réifiée depuis 120 ans, tout en exprimant un goût supposé personnel mais en réalité essentialisé et relevant de l'admiration. Le terme *gout* est d'ailleurs assez fréquent dans ces rapports, notamment dans cet extrait qui mêle de façon totalement contradictoire enseignement du français et belles lettres rhétoriques : « Nous recherchons des professeurs de français qui vont accompagner les élèves, savoir leur donner le goût des belles lettres mais aussi la possibilité de les approcher et d'en rendre compte dans un français clair et maîtrisé » (rapport 2018, p. 123). Ils montrent l'actualité des analyses de Raymond Michel (1998) qui soulignait que « le professeur stagiaire, l'ancien étudiant, entraîné à l'explication de texte, doit savoir mener une lecture méthodique, c'est-à-dire une façon de lire qui est précisément celle que rejette le jury qui l'a recruté » (p. 66). La nouveauté est que ces rapports refusent aussi « l'inflation pseudodidacticienne » (rapport 2018, p. 195), contestant ainsi un apprentissage scolaire du goût.

Dernier point intéressant : alors que la terminologie « explication de texte » revient au lycée en 2019, l'explication de texte du CAPES devient « leçon » en 2022, se rapprochant ainsi d'une terminologie de l'agrégation, terminologie à laquelle on a aussi agrégé le CRPE. Tentative de légitimation, sans doute, mais aussi négation de la sédimentation des exercices de concours : il est fort à parier que la leçon du CRPE demeurera bien proche de sa version écrite au concours précédent ou encore de l'épreuve orale de 2013.

L'explication de texte du lycée de 2019 n'adopte peut-être pas tant la définition de la III^e République que celle du CAPES, bien plus contraignante que celle qui existe au lycée depuis les années 1980. On peut dès lors se demander si ce retour à la terminologie initiale n'est pas une nouvelle forme que prendrait le débat sur la finalité de l'enseignement du français au lycée.

4. Occulter les débats ?

En effet, donner à l'exercice le nom qu'il avait sous la III^e République, c'est peut-être aussi se référer à une époque fantasmée où aurait existé un consensus heureux sur l'enseignement de ce qui s'appelait encore les lettres. L'époque n'avait en réalité rien d'apaisé : « le passé édénique dont on ne cesse de nous rebattre les oreilles n'a jamais existé – par définition d'ailleurs puisqu'il est édénique » comme l'écrit Martine Jey (2001, p. 41). Elle rappelle en effet les débats houleux entre les classiques, tenants des humanités fondées sur les langues anciennes, et les modernes (dont Lanson) qui voulaient former le plus grand nombre, et non une élite, en tenant compte des évolutions de la bourgeoisie. Ce débat sur les visées utilitaires ou non de l'enseignement de la littérature est encore lisible dans les IO de 1973 à 1978 qui affirment « le souci indispensable de garder à l'enseignement des lettres son caractère de discipline désintéressée et culturelle » (p. 18). La dimension utilitaire est assumée à partir des années 1980 : le terme *citoyen* arrive alors, pour ne plus disparaître. Les IO de 1983 affirment ainsi : « aider un adolescent à s'approprier une culture accordée à la société de notre temps, c'est accroître ses possibilités de sentir, de penser et d'agir et l'appeler à assumer des initiatives et des responsabilités dans son existence d'homme, de travailleur et de citoyen » (p. 76). Celles de 2001 associent étroitement argumentation et citoyenneté : l'enseignement du français « apporte à la formation du citoyen, avec la connaissance de l'héritage culturel, la réflexion sur les opinions et la capacité d'argumenter ». Si le terme *citoyen* figure dans le préambule des IO de 2019, il est absent des programmes HLP. Renouer avec l'expression « explication de texte », c'est donc peut-être aussi souhaiter revenir à une formation de *l'honnête homme*, plus que du *citoyen*, à l'expression élitiste d'un goût essentialisé plus qu'à sa construction par l'école.

CONCLUSION

Dans les programmes, l'explication de texte 2019 est donc bien une variante de la lecture analytique, elle-même étant un avatar de la lecture méthodique, cette dernière ayant conservé certaines caractéristiques de l'explication de texte, elle-même redevable de l'exercice de l'explication

latine. Toutefois, les programmes des années 1980 à 2001 étaient longs, précis sur leurs attentes et sur leur volonté de démocratiser l'enseignement du français. On peut lire ainsi dans la définition de la lecture méthodique de 1988 :

Le nombre élevé de candidats [...] et la grande diversité des pratiques pédagogiques rendent indispensable une définition aussi stricte que possible des épreuves. La précision des règles accroît la valeur formatrice des exercices préparatoires. Elle institue entre candidats et correcteurs un contrat clair, qui limite les malentendus et les écarts dans l'évaluation (p. 63).

Les programmes de 2019 sont, on l'a vu, très succincts. Ils tirent les bénéfices de la sédimentation des exercices, des pratiques et prétendent les réformer en se contentant de revenir à la terminologie initiale. Ils laissent entendre qu'ils reviendraient ainsi aux sources de la discipline, à une III^e République fantasmée, tout en maintenant la culture scolaire existant depuis 40 ans. Ce sont plutôt des termes comme *gout*, *humanités* qui montrent qu'au-delà de l'affichage, existe une volonté politique de revenir à un enseignement des lettres (et non du français) élitiste, tel qu'il existe au CAPES. Toutefois, la discipline fonctionnant plus par sédimentations que par ruptures (Denizot, 2014), et les enseignants se référant à bien d'autres sources que les programmes (Garcia-Debanc, 2021), on peut espérer que certaines dimensions réactionnaires de l'exercice actuel passent à la trappe.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahr S. (2019), « L'interprétation : un concept stabilisé ? À stabiliser ? », dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature*, Namur : Presses universitaires de Namur, p. 89-106. Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pun/6892>
- Bishop M.-F. (2008), « Une réforme complexe et polémique : la rénovation du Français à l'école élémentaire de 1963 à 1972 », *Le Télémaque* n° 34, p. 59-72. En ligne : <https://doi.org/10.3917/tele.034.0059>
- Chervel A. (1985), « Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire », *Histoire de l'éducation* n° 25, p. 3-10. En ligne : <https://doi.org/10.3406/hedu.1985.1283>
- Chervel A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.
- Chervel A. (2002), « Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881) », *Histoire de l'éducation* n° 94, p. 103-139. En ligne : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.816>

- Daunay B. (2004), « Réécriture et paraphrase : Contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire », *Le français aujourd'hui* n° 144, p. 25-32. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.144.0025>
- Daunay B. (2007), « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie* n° 159, p. 139-189. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rfp.1175>
- De Beudrap A.-R. (2006), « Quand les humanités doivent résister aux méthodes », dans J.-C. Chabanne (dir.), *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève/le travail de l'enseignant/la place de l'œuvre*, IUFM de Montpellier, actes en CD-ROM. Disponible sur Internet : [http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/De Beudrap.pdf](http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/De%20Beudrap.pdf)
- Delcambre I. (1999), « L'oral au collège, émergence d'une spécificité », *Pratiques* n° 101-102, p. 59-76. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1832>
- Delesalle S. (1970), « L'explication de textes, fonctionnement et fonction », *Langue française* n° 7, p. 87-95. En ligne : <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5509>
- Denizot N. (2010), « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *Pratiques* n° 145-146, p. 211-230. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1562>
- Denizot N. (2013), « La dissertation : un genre scolaire argumentatif ? », *Pratiques* n° 157-158, p. 165-176. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3823>
- Denizot N. (2014), « L'enseignement du français au lycée : mutation ou reconfiguration ? », dans M. Meskel-Cresta, J.-F. Nordman *et al.* (dir.), *L'école au prisme de la mutation*, Bruxelles : De Boeck, p. 231-24.
- Denizot N. (2021), *La culture scolaire. Perspectives didactiques*, Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Gabathuler C. (2016), *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*, Rennes : PUR.
- Garcia-Debanc C. (2021), « Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur euristique de trois concepts de la didactique du français langue première », *Pratiques* n° 189-190. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9653>
- Houdart V. (1995), « Des Discours officiels aux copies d'élèves : les valeurs dans l'enseignement du français depuis 1880 », *Le Français aujourd'hui* n° 110, p. 7-21.
- Jey M. (1998), *La littérature au lycée, l'invention d'une discipline 1880-1925*, Metz : Université de Metz.
- Jey M. (2001), « L'enseignement du français et ses enjeux sociaux », dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade et A. Rouxel (dir.), *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes : PUR, p. 35-41.

- Langlade G. (2001), « Et le sujet lecteur dans tout ça ? », *Enjeux* n° 51-52, p. 53-62.
- Laudet P. (2011), « Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier », Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 16-17 mars. En ligne : https://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceesGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf
- Michel R. (1998), « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié », *Pratiques* n° 97-98, p. 59-103. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2481>
- Michel R. (1999), « La lecture méthodique à la lumière des instructions officielles : une obscure clarté », *Pratiques* n° 101-102, p. 77-94. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1833>
- Perret L. (2020), « L'explication de texte et ses avatars : des exercices en tension dans les programmes », *Pratiques* n° 187-188, En ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/8812>
- Petitjean A. (2001), « Nouveaux programmes et recherches en didactique de la littérature », dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade & A. Rouxel (dir.), *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes : PUR, p. 57-61.
- Petitjean A. (2014), « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* », *Pratiques* n° 161-162. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2155>
- Petitjean A. et Privat J.-M. (1999), « Présentation », dans A. Petitjean et J.-M. Privat (dir.), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Metz : Université de Metz, p. 5-8.
- Ronveaux C. et Schneuwly B. (dir) (2019), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinatio et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Bruxelles : Peter Lang.

Corpus de textes officiels

- Bulletin officiel* n° 9, 27 février 1969.
- Bulletin officiel* n° 46, 9 décembre 1971 (repris en 1976).
- Bulletin officiel* n° 11 du 24 mars 1977.
- Français langues anciennes, classe de seconde, première, terminale*, collection horaire, objectifs, programmes et instructions, MEN, 1982.
- Bulletin officiel* n° 28 du 17 juillet 1983.
- Bulletin officiel* spécial n° 1 du 5/2/1987.
- Bulletin officiel* n° 10 du 28 juillet 1994.
- Bulletin officiel* n° 28 du 12 juillet 2001.
- Bulletin officiel* n° 41 du 17 novembre 2002.
- Bulletin officiel* n° 40 du 2 novembre 2006.
- Programmes et accompagnement* (2007). *Français, Classes de seconde et de première*, collection Textes de référence, Lycée [LEGT], CNDP.

Bulletin officiel 22 janvier 2019. Français, enseignement commun, classe de seconde et de première.

Bulletin officiel spécial n° 7 du 30 juillet 2020.

Projet d'ajustement et de clarification des programmes de français des cycles 2, 3 et 4, 14 juin 2018.

Rapport de jury, CAPES, 2017.

Rapport de jury, CAPES, 2018.