CHERVEL (André), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*

Paris : Retz, 2006, 831 p.

Anne-Marie Chartier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2076>

DOI : 10.4000/histoire-education.2076

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2010

Pagination : 99-105

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Anne-Marie Chartier, « CHERVEL (André), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 125 | 2010, mis en ligne le 23 septembre 2010, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2076> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2076>

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2021.

© Tous droits réservés

CHERVEL (André), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*

Paris : Retz, 2006, 831 p.

Anne-Marie Chartier

RÉFÉRENCE

CHERVEL (André), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris : Retz, 2006, 831 p.

- 1 Les patientes collectes d'André Chervel dans les archives et les sources imprimées sont ancrées dans une position originale sur les rapports entre école et société, position qu'il a fortifiée au fil des ans et dont il s'est expliqué dans le recueil *La culture scolaire. Un point de vue historique*¹. Tout d'abord, « placer l'école en amont et non en aval de la société », pour étudier les effets de l'école sur son environnement plutôt que l'inverse. Même si les savoirs scolaires s'oublient, les catégories de pensée, les échelles de valeurs, les habitudes d'écriture que l'école a construites perdurent en devenant des évidences sociales partagées par tous les anciens élèves, indépendamment des réussites ou des échecs individuels. Ensuite, montrer l'existence d'une culture scolaire « dans son principe », engendrée par les contraintes pédagogiques ou didactiques : « Chasser la pédagogie de l'étude des contenus, c'est se condamner à ne rien comprendre au fonctionnement réel des enseignements ». Enfin, « analyser les relations entre cette culture scolaire et la société dans le long terme » : au-delà des combats relevant des calendriers politiques et des réformes de programme, la relative stabilité des enseignements scolaires modèle silencieusement l'identité des sociétés. La monumentale *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, parue en 2006, offre en quelque sorte la réalisation de ce programme : « L'objectif de ce livre est de retracer les grandes lignes de la didactique de la langue et de la littérature nationales

qui a prévalu jusqu'au XXe siècle dans les écoles, collèges, lycées et autres établissements d'enseignement. Tout ce qui pouvait relever des débats, des polémiques ou même seulement des innovations en cours en a donc été systématiquement écarté » (p. 8).

- 2 Rappelons les traits retenus par André Chervel pour qu'une « chose enseignée » devienne une discipline : des contenus de savoirs explicites, plus ou moins fixés en vulgate, des corpus d'exercices réitérables (activités observables par les maîtres), des pratiques de motivation et d'incitation et, enfin, des épreuves d'évaluation (notes, classements, examens). Le « français » (sans majuscule) enseigné entre le XVIIIe et le XXe siècle n'est donc pas une discipline, même si les lecteurs du XXIe siècle savent qu'il va en devenir une. Cette préhistoire s'achève quand la discipline « Français » (avec une majuscule) est instituée officiellement. Comment est-on passé d'un « bouquet encore mal ficelé de formations diverses » à « l'unification de l'enseignement du français [qui] résulte d'une logique propre à ses trois parties constitutives, l'orthographe, les auteurs, la composition » (p. 6) ? C'est ce que nous découvrons au fil des 800 pages du livre, à travers les péripéties et les accidents d'un parcours au but nullement fixé d'avance et dont les protagonistes eux-mêmes n'ont pas eu claire conscience. Cependant, en tant qu'anciens élèves, nous connaissons tous d'expérience la discipline longtemps reine des études secondaires. Pour les lecteurs français préparés à l'articulation de ces membres disjoints (mais en sera-t-il de même pour les lecteurs étrangers ?), le livre d'André Chervel peut se lire comme un « roman de formation ». Une fois qu'elle est stabilisée dans des pratiques, qui ont pour les élèves la force des évidences, l'identité d'une discipline ne fait plus question : elle semble avoir toujours existé. D'où les « crises » existentielles qui secouent régulièrement la profession à chaque remise en cause (André Chervel en cite plusieurs exemples au XIXe siècle). Mais ce qui étonne, rétrospectivement, c'est plutôt cette « naturalisation » des pratiques : on ne s'attend pas à ce que l'école, lieu des explications et argumentations, des traces écrites, des contenus normés, publics, évalués, soit à ce point régie par des « us et coutumes », comme une communauté rurale ou tribale. André Chervel travaillant sur l'école, comme Christian Licoppe ou Bruno Latour travaillant sur les pratiques de laboratoire et la recherche scientifique d'hier et d'aujourd'hui, révèle ainsi la face cachée de dispositifs dont « l'histoire des idées » cherchait à reconstruire la rationalité discursive. Pensant à l'enseignement des mathématiques, des sciences physiques ou naturelles, on s'interroge : parmi les disciplines scolaires, le français est-il une illustration parmi d'autres, un cas exemplaire, une exception ?
- 3 Trois entrées, orthographe (chapitres 2 à 6), auteurs (chapitres 7 et 8), composition (chapitres 9 à 11) permettent d'ordonner des réalités enchevêtrées dont les évolutions ne sont pas synchrones. On peut ainsi entrer dans les chapitres pour une consultation partielle ou thématique, facilitée par un plan détaillé. Remercions les éditions Retz d'avoir publié un index des noms monumental (23 pages), des annexes (4 enquêtes avec des tableaux) et les milliers de notes qui font de ce livre un outil de travail inépuisable. L'édition brochée n'accélérera pas la lecture, mais elle la rend plus accessible économiquement.
- 4 Dans les chapitres sur l'orthographe sont abordées toutes les questions concernant la norme (évolutive) de la langue écrite, synthèse passionnante de quarante ans de recherches. Le lien entre orthographe et dictée fait souvent oublier que l'orthographe concerne d'abord l'entrée en lecture. Il faut une orthographe simplifiée, de nouveaux

caractères typographiques (distinguant le I et le J, le U et le V) pour que les Frères des Écoles chrétiennes gagnent le pari d'une lecture directe en français, sans passer par les prières latines. On laisse au lecteur le plaisir de découvrir les multiples réformes de l'orthographe et comment André Chervel réussit à prouver que ses initiateurs sont des imprimeurs et des pédagogues, bien plus que l'Académie française. Il démontre que ce sont les contraintes pédagogiques pour enseigner l'orthographe, et non des « savoirs savants », qui ont construit notre grammaire scolaire et le couple inusable dictée-questions. On sait l'auteur partisan convaincu d'une orthographe simplifiée. Regrette-t-il le temps où « la base » avait plus de pouvoir réel que les autorités ?

- 5 Loin de s'en tenir au monde des collèges, la deuxième partie, sur la mise en place du canon des auteurs classiques et la scolarisation des œuvres, traite en parallèle des usages « secondaires » des textes (de l'imitation à l'explication) et de leurs usages « primaires » (lectures et récitation). Enfin, troisième partie, les écrits demandés aux élèves. On apprend comment et pourquoi les élèves ont eu successivement à traduire, reformuler, imiter, résumer puis analyser et expliquer les auteurs, tandis qu'on passait du discours français (amplifier un canevas) à la composition française de littérature dans le secondaire, et des exercices de style à la rédaction à l'école primaire. Le chapitre 12 récapitule ce parcours, mais du côté du cours magistral, allant de la rhétorique à l'histoire littéraire.
- 6 Selon sa spécialité professionnelle ou ses intérêts intellectuels, chacun pourra s'attarder sur ce dont il ne soupçonnait pas l'existence (les réformes réussies de l'orthographe), ou réviser ce qu'il croyait connaître (l'usage des « grands auteurs », l'abandon de la rhétorique, l'invention de l'explication de texte français). Car l'approche historique défait les amnésies et les édifiants récits de mémoire dont s'est longtemps nourrie la profession. Elle montre également qu'on ne peut induire une filiation entre des exercices (comme la *prelectio* et l'explication de texte) à partir de « ressemblances » de surface, comme l'ont fait certains chercheurs, à tort. Le fait de traiter conjointement les enseignements primaires et secondaires fait saisir des proximités ou des écarts inattendus, suggérant de nouvelles pistes de recherches. Ces développements sont mis en perspective, de façon magistrale, par le chapitre inaugural. On y découvre comment le français scolaire est une construction « interlangues », née au contact des autres langues scolaires (latin et grec, langues étrangères, langues minoritaires et dialectes). Ce n'est pas parce qu'il est la langue parlée, langue nationale (sinon langue maternelle), qu'il est entré à l'école. C'est en tant que langue scolaire écrite, instituée dans la lecture et la récitation du catéchisme (qui n'est jamais en latin, mais qui peut être en breton, en corse, en basque) ou comme langue d'appui pour les versions et les thèmes qui ne visent que la « latinisation » des élèves.
- 7 S'agissant des autres langues du royaume (breton, flamand, corse, basque, alsacien et tous les patois), ces parlers sont « vus par les fenêtres de l'école », puisque sont privilégiées les sources officielles du XIXe siècle, rapports d'inspecteurs et de préfets. Ceux-ci ne confirment ni la saga glorieuse de l'école francisant les parents par les enfants, ni la thèse de l'acculturation forcée arasant les langues familiales. Quant au latin, il est encore parlé dans les collèges jusqu'aux années 1650, après quoi le français est autorisé pour les échanges dans les petites classes, puis dans les classes de rhétorique et de philosophie, enfin utilisé par les régents eux-mêmes. La cote du latin chute tout au long du XVIIIe siècle, mais remonte après (grâce à ?) la Révolution. Il

devient alors langue de prestige et signe de distinction sociale : les établissements qui l'enseignent payent un impôt spécial. Mais ce n'est alors plus qu'une langue d'écriture, et les candidats à l'agrégation de lettres de 1823 sont incapables de s'exprimer en latin à l'épreuve orale de philosophie. Cependant, du fait de l'appui pédagogique continûment puisé dans les textes antiques par tous les exercices (thèmes, versions, règles de grammaire, exercices de versification), langue ancienne et littérature se trouvent liées de façon indissociable dans l'*habitus* des professeurs des collèges, ce qui leur rend impensable un enseignement de la littérature française « en soi ». Pourtant, la scolarisation des auteurs français va lentement définir le nouveau périmètre de ce que nous appelons aujourd'hui « littérature », dont se trouvent exclus la description scientifique, le discours politique, le récit historique, le traité philosophique, alors que Pline, Cicéron, César, Sénèque faisaient partie des classiques.

- 8 Que le français soit utilisé dans les échanges scolaires oraux n'en fait pas de facto une langue enseignée : il est absent des programmes des collèges d'Ancien Régime, mais les Ursulines apprennent à écrire en français à leurs pensionnaires, les précepteurs à leurs élèves nobles ou roturiers, et les établissements particuliers, pensions, académies, maisons d'éducation, enseignent la grammaire française. Dans les années 1830, ceux qui instituent des cursus français se heurtent pourtant à une grande difficulté : au bout de deux ou trois ans, « il n'y a plus rien à enseigner », alors que l'étude du latin permet un cursus d'études complet, toujours ancré dans la *Ratio studiorum* des jésuites. Les filières sans latin, discréditées en paroles, sont pourtant accueillies sans rechigner par les chefs d'établissement, à qui elles apportent la manne d'une clientèle supplémentaire. Dans les petits collèges du XIXe siècle, les élèves latinistes sont parfois si peu nombreux, qu'ils voisinent dans les classes avec ceux qui ne font que du français, cohabitation impossible d'après les textes officiels. Loin des établissements des élites (presque les seuls connus), dans les petits collèges, les pensions de jeunes filles, les écoles primaires supérieures, les écoles normales, se rodent ainsi les prémices de l'enseignement du français et de la littérature française en français. En 1863, grâce à Victor Duruy, « l'enseignement spécial » devient un cursus en 4 ans, allongé à 5 puis 6 ans en 1882 et 1886, au moment où Ferry enterre aussi le discours latin, les vers latins, la composition latine au baccalauréat, et donne une place officielle à l'histoire littéraire française. Est-ce l'aboutissement des efforts pour construire une formation longue, allant des classes de grammaire jusqu'à l'histoire littéraire, la fin de cette « préhistoire » ?
- 9 Il faut encore le pas franchi en 1902, quand les épreuves de lettres au baccalauréat deviennent communes aux sections classiques et modernes. Le corps professoral se scinde, les uns refusant de couper la formation littéraire des humanités classiques (Émile Faguet, Anatole France, Paul Crouzet), les autres voulant émanciper l'enseignement du français de la tutelle des langues mortes (Brunot, Lanson). Du fait de ces résistances, la réforme demeure inachevée, privant d'enseignants à leur image les élèves de la filière moderne : la licence de lettres modernes ne sera instituée qu'en 1946, l'agrégation en 1959. L'histoire est donc loin d'être finie, mais cette crise ouverte signe bien la fin « des années de formation » de la discipline. Si on ne peut s'instituer sans destituer, alors une nouvelle discipline est bien née et, avec elle, un nouveau concept, celui de « culture générale », destiné à remplacer les humanités.
- 10 Voici donc un livre « incontournable », qui sera cité dans toutes les bibliographies sur le sujet, tout comme est régulièrement cité l'article définissant une discipline scolaire (y compris par ceux qui se mettent sous son autorité mais se gardent d'en tirer les

conséquences). Deviendra-t-il pour autant l'instrument de travail qu'il vise à être ? Le lectorat auquel il est destiné mettra sans doute des années à le « digérer », moins pour les informations qu'il délivre que pour son approche « pédagogique ». Celle-ci prend à contre-pied bien des vulgates linguistiques, littéraires ou didactiques, mais au prix d'un travail d'archives auquel il convie linguistes, littéraires ou didacticiens, qui y sont peu accoutumés. Elle ouvre pourtant un champ de questions nouvelles, qui attendent leurs chercheurs. Retenons-en trois.

- 11 La première est comparatiste : dans des États-nations proches dont l'histoire scolaire n'est pas si éloignée de la nôtre, comment s'est constituée la scolarisation de la ou des langues nationales ? On pense aux pays « multilingues » de langue romane (l'Espagne, l'Italie), où l'enseignement du latin a perduré encore plus longtemps qu'en France : la liaison langue-littérature s'y observe-t-elle de la même façon ? On pense aussi aux pays où l'orthographe est (presque) aussi difficile à assimiler qu'en France (le Royaume-Uni, le Danemark), à en croire les experts de PISA. Y a-t-il, en la matière, une « exception française » ? Pourquoi n'y a-t-il pas d'enseignement scolaire de la grammaire dans de nombreux pays d'Europe ? Qu'ont fait les autres pays francophones ? Est-ce une tendance internationale que la formalisation croissante de l'enseignement (non plus apprendre à écrire et penser dans les pas des « grands auteurs », mais commenter, analyser, critiquer leurs textes ou leur œuvre) ? Quelles ont été les solutions alternatives au couple dissertation/explication de texte ?
- 12 La seconde question est encore comparatiste, mais entre disciplines : les remontées historiques lancées récemment dans d'autres didactiques se sont naturellement appuyées sur les « savoirs universitaires » des chercheurs, circonscrivant leur espace d'investigation en fonction du périmètre disciplinaire d'arrivée. Or, certains travaux historiques (sur les méthodes de lecture, sur l'enseignement des travaux manuels, sur les écoles de dessin), plus proches de la piste tracée par André Chervel, ont aussi montré que les praticiens du passé ne pratiquaient pas les disjonctions « modernes » (code/compréhension, exécution/création, dessin d'art/dessin géométrique/dessin technique). Dans une conjoncture où la formation des maîtres est prise en charge par l'Université et où les « bivalences » sont de nouveau en débat, on attend avec curiosité des travaux éclairant, sur la longue durée, le « bouquet mal ficelé » d'autres savoirs composites, d'où sont sorties les mathématiques scolaires, l'histoire-géographie, les langues vivantes, les disciplines expérimentales (avec leurs « travaux pratiques » en laboratoire).
- 13 Enfin, en s'arrêtant à l'aube du siècle dernier, André Chervel laisse le lecteur sur sa faim. Au XXIe siècle, du fait que la sélection des élites passe par d'autres voies, les études littéraires ne sont plus la discipline-pivot du cursus scolaire secondaire. Cela n'est pas sans effet sur la représentation des lettres par les élèves et sur la représentation de soi de leurs professeurs. L'histoire de l'enseignement du Français au XXe siècle, bien que défrichée par tant de travaux ponctuels, reste donc un chantier ouvert. La recherche sur les disciplines scolaires a encore du pain sur la planche.

NOTES

1. Paris, Belin, 1998.