

Études pédagogiques

Numéro 2

L'Explication de texte

**Actes de la journée d'étude
Paris, 8 février 2013**

Articles recueillis par Jean-Noël Laurenti

Publications de l'APLettres

Association
des Professeurs
de Lettres

Référence électronique

André CHERVEL, « Sur les origines de l'explication de texte »,
dans Jean-Noël LAURENTI (dir.), *L'explication de texte*,
[En ligne], mis en ligne le 28-08-2018,
URL : aplettres.org/editions/surlesoriginesdelexplicationdetexte.pdf

Études pédagogiques

publiées par l'Association des Professeurs de Lettres

Directeur de la publication

Romain Vignest

ISSN 2609-0805

Mentions légales

Copyright © 2018 – APLettres

Tous droits réservés.

Les utilisateurs peuvent télécharger et imprimer,
pour un usage strictement privé, cette unité documentaire.

Reproduction soumise à autorisation.

Contact : apl@aplettres.org

Théorie

Sur les origines de l'explication de texte

André CHERVEL
(Service d'histoire de l'éducation)

Travaillez, prenez de la peine,
C'est le fonds qui manque le moins.
Un riche laboureur...

Depuis trois siècles à peu près, puisque les premières récitations de La Fontaine dans les classes de cinquième des collèges datent d'environ 1710¹, nous récitons et faisons réciter à nos élèves *Le Laboureur et ses enfants*², mais nous ne comprenons plus « c'est le fonds qui manque le moins », ou plutôt nous ne le comprenons plus tous de la même façon. « Nous croyons comprendre [La Fontaine] parce que nous le savons par cœur », écrivait déjà Charles Marty-Laveaux³. Les deux principaux dictionnaires de langue de la seconde moitié du XIX^e siècle interprètent le « fonds » de deux manières différentes : Hatzfeld & Darmesteter⁴ le donnent au sens propre « fonds : terre dont quelqu'un est propriétaire, qui est cultivée et sur laquelle on bâtit », tandis que pour Littré, c'est le sens figuré qui s'impose ici, « un bien, un capital quelconque par opposition aux revenus qu'il produit⁵ ». Quant aux recueils de morceaux choisis du XX^e siècle, nombreux sont encore ceux qui indiquent le sens propre aux élèves : « Le fonds : la terre. La terre n'est jamais ingrate et récompense toujours celui qui travaille⁶. »

Le problème qui est ici soulevé, c'est celui de la compréhension du français classique par les générations ultérieures, et il se pose dès le XVIII^e siècle. La langue française aurait-elle à ce point évolué depuis Corneille et Racine ? Qu'en disent les historiens de la langue ? Leur périodisation a sensiblement évolué depuis un demi-siècle. Après l'ancien français, qui se terminait au milieu du XIV^e siècle, on distinguait jadis un « moyen français » dont le terme (1600) coïncidait avec la fin des guerres de religion⁷. Tout semblait avoir été organisé pour préserver l'unité de notre grand classicisme du XVII^e siècle. On distingue aujourd'hui la langue de Corneille et celle de Racine, et l'on a mis en évidence l'existence d'un français

1. *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006, p. 421.

2. Premier recueil de *Fables*, 1668, fable V, 9.

3. MARTY-LAVEAUX (Charles), *Essai sur la langue de La Fontaine*, Paris, J.-B. Dumoulin, 1853, p. 1.

4. *Dictionnaire général de la langue française du commencement du xviii^e siècle jusqu'à nos jours*, Paris, Delagrave, 2 vol., 1890.

5. *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette, 4 vol., 1863-1872.

6. ESTÈVE (E.), SERRUROT (A.), BRUNEAU (Ch.) et GEORGIN (B.), *Les Auteurs français du programme, classe de cinquième et première année d'EPS*, Delagrave, 1939, p. 125.

7. GUIRAUD (Pierre), *Le Moyen français*, coll. « Que sais-je ? », 1963.

« préclassique¹ » qui majore les ruptures du milieu du XVII^e siècle. Les fameuses *Remarques* de Vaugelas de 1647, qui visent à évacuer de la langue les scories du français préclassique se situent désormais à la jointure de deux époques nettement caractérisées de notre langue. Et ce n'est pas un hasard si Corneille a dû, avec l'aide de son frère Thomas, au cours de la seconde moitié du siècle moderniser dans les rééditions de ses pièces une partie du lexique et des expressions idiomatiques qu'il utilisait encore avant 1650.

Reste que entre le français classique et nous, les historiens ne notent aucune rupture majeure. Quelques évolutions phonétiques tout au plus, « c'est mwè le rwè », disait encore Louis XVIII, et un notable renouvellement du vocabulaire politique et administratif sous la Révolution. Et pourtant, sans avoir été bouleversée, la langue n'a cessé d'évoluer, de se moderniser, d'évacuer des tournures désuètes, d'en adopter de nouvelles, de subir l'influence de ses grands écrivains. Quand s'est-on rendu compte que le lecteur français n'était plus de plain pied avec la littérature de l'époque classique ? Quelques voix s'élèvent déjà dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, celle de Louis-Sébastien Mercier par exemple, ferrailant contre les professeurs des collèges qui ne s'intéressent qu'au latin : « Ils affectent pour les ouvrages de nos grands écrivains un mépris superbe, mais il y a fort à parier qu'ils ne les entendent pas toujours². » L'évolution de la langue, la lente dérive du sens des mots rendent peu à peu les textes littéraires français du canon scolaire partiellement incompréhensibles pour les élèves ; et c'est dans les années 1820-1830 que les professeurs de l'enseignement secondaire commencent à s'en apercevoir. Pire encore, c'est alors que l'inspection générale se rend compte que certains professeurs et la plupart des « régents » des collèges communaux ne comprennent plus très bien les auteurs du grand siècle. Le problème qui commence à se poser à l'Université française dans la première moitié du XIX^e siècle, c'est la compréhension du français classique, celui de Racine, La Fontaine, Boileau, Molière, mais aussi celui des orateurs sacrés Massillon, Fléchier, Bossuet. Certes, longtemps notre littérature n'est pas au centre des études secondaires, essentiellement vouées à la grammaire latine, à la narration latine, au *Selectae e profanis*, au discours latin, à Virgile, à Cicéron et plus encore au fameux *Conciones*. Mais le français s'impose graduellement dans les collèges royaux³ et communaux comme une seconde discipline, en même temps que le grec, qui retrouve sa place dans les programmes vers 1820.

L'événement décisif se produit en 1839 à l'écrit du concours d'agrégation de grammaire. La licence ès-lettres n'est pas exigée des candidats à ce concours, qui ne sont titulaires que du baccalauréat où ils n'ont d'ailleurs passé aucune épreuve écrite. L'agrégation est à l'époque un concours interne qui n'est ouvert qu'aux normaliens, aux régents de collèges, aux chargés de cours et aux répétiteurs des collèges royaux. L'inspecteur général Jean-Louis Burnouf préside depuis 1831 le jury de l'agrégation de grammaire et ce sont ses rapports de 1839 et 1840 qui déclenchent le scandale et les premières mesures officielles. Nos candidats, affirme l'inspecteur général, savent correctement le latin et le grec : quand ils commettent des erreurs, ce ne sont pas des solécismes ou des barbarismes sur les langues anciennes, ce sont des fautes de français dans leurs versions et des contresens sur le texte français quand ils le traduisent en latin ou en grec. Dans leurs thèmes, c'est le texte français classique qu'ils comprennent mal, et qu'ils traduisent en conséquence. En 1840, le thème

1. *Le Français préclassique, 1500-1650*, Paris, CNRS, INALF, Didier, publié depuis 1990.

2. *Tableau de Paris, 1782*, t. II, chap. CXVIII, « Professeurs de l'Université ».

3. C'est le nom que portent les lycées entre 1815 et 1848.

grec du concours était emprunté à Massillon (1663-1742) et présentait la phrase : « Il a fallu à la religion naissante des caractères sensibles et éclatants pour triompher de l'incrédulité. » Tout tourne autour du sens de l'adjectif *sensible* qui signifie à l'époque classique « qui se fait percevoir, remarquer aisément, clairement ». Des « caractères sensibles », ce sont des marques extérieures que l'on reconnaît aisément. Les candidats l'ont traduit en grec par ἀνδρες παθητικοί (*andres pathètikoi*), qui signifie des *hommes sensibles*, des *âmes sensibles*, des *cœurs sensibles*. Le contresens est complet. C'est le nouveau sens de l'adjectif *sensible*, celui de Rousseau et de Diderot, qui leur masque désormais le sens ancien. « On n'a plus le temps de lire nos grands écrivains et quand il s'agit de les traduire ou de les expliquer, on est fort étonné des étrangetés qu'on y rencontre : les mots et les tournures les mieux consacrés par d'illustres exemples sont devenus des archaïsmes dont il faut deviner le sens comme on ferait pour des phrases de Montaigne ou de Rabelais. » Et Burnouf dénonce, chez ces candidats, « une véritable ignorance du vocabulaire et du style » de notre littérature classique.

Et pourtant, lorsqu'on dresse la liste des exercices de français auxquels sont traditionnellement soumis les élèves dans l'enseignement traditionnel des collèges depuis le xviii^e siècle, les occasions n'ont pas dû manquer à leurs professeurs pour leur faire connaître les grands classiques, et pour les aider à mieux comprendre leur langue. Il y a la lecture et la récitation de La Fontaine et de Boileau, qui sont signalées dès le début du xviii^e. Il y a le thème, très largement pratiqué et depuis longtemps (on ne dit même pas le « thème latin »), en particulier sur les fables de La Fontaine. Il y a l'« analyse », l'un des grands exercices de français de seconde depuis le xvii^e siècle, qui consiste à résumer un texte dont on ne conservera que la trame, et qu'il est bien difficile de faire sans en comprendre les détails. Surtout lorsque le maître se livre à l'analyse « rhétorique » où il met en évidence dans un texte toutes les « figures » dont l'élève a méthodiquement appris le catalogue. Il y a l'« amplification », qui s'applique certes moins à la poésie qu'à la prose, mais qui oblige l'élève à réfléchir sur le sens des textes français. Il y a enfin la « déversification » qui s'est largement répandue au début du xix^e siècle dans de nombreux petits collèges, dans certaines écoles primaires, puis dans les écoles normales, et qui consiste à traduire la poésie en prose.

Le premier texte officiel

Mais, c'est vrai, on n'« explique » pas les textes français, et pour une bonne raison, c'est que, dans la terminologie et dans les usages pédagogiques du temps, l'« explication » n'est pas autre chose qu'une traduction orale¹ d'un texte latin ou grec. Victor Cousin, nommé ministre de l'Instruction publique en mars 1840 (il sera remplacé en octobre), prend alors deux mesures importantes pour relever le niveau de l'enseignement du français. La première, c'est l'instauration d'une épreuve écrite au baccalauréat, une version latine qui non seulement permet de contrôler la maîtrise du latin acquise par le candidat, mais « dans laquelle on peut reconnaître si le candidat sait écrire sa langue avec la pureté, la clarté et

1. LITTRÉ : « EXPLICATION... 5^o Terme de classe. L'explication, la traduction de vive voix d'un auteur après préparation ou à livre ouvert. » (*Dictionnaire de la langue française*, 1865.)

l'élégance qui répondent elles-mêmes d'une bonne culture intellectuelle¹ ». La seconde, à laquelle n'accèdent que les candidats qui ont passé avec succès l'épreuve écrite, « c'est l'introduction, dans l'épreuve de l'explication, d'un certain nombre de textes des classiques français, en prose et en vers, qui pourraient être analysés sous le rapport littéraire et même grammatical : car la langue nationale doit être étudiée avec autant de soin que les langues classiques de l'antiquité² ». Tel est le point de départ officiel de l'explication française dans notre enseignement public : « les candidats admis à la deuxième épreuve expliquent différents passages des auteurs grecs, latins et français, d'après les listes annexées au présent règlement³. » La licence ès lettres est immédiatement réformée dans le même sens : « chaque candidat explique à livre ouvert un texte grec, un texte latin et un texte français⁴ », et le règlement de l'agrégation de grammaire reçoit trois ans plus tard la même addition : « à partir des concours de 1844, il sera ajouté aux épreuves orales du concours de grammaire une épreuve spéciale sur les auteurs français, qui seront, chaque année, désignés par le Conseil royal⁵ ».

Voilà l'explication française inscrite dans un programme officiel : mais concrètement, rien ne va changer dans les classes de rhétorique. Les candidats doivent au jury du baccalauréat une explication d'auteurs français, mais leurs professeurs n'ont pas, pour le moment, l'obligation de la leur enseigner. Aucune modification du « plan d'études », où les textes français ne figurent que pour la lecture et pour la récitation. Les professeurs des facultés et les membres des commissions des lettres, qui sont en charge du baccalauréat, accueillent à l'oral des candidats fiers de leur succès dans la version latine de l'écrit, qui savent que seul le latin compte pour leurs examinateurs et qui ont donc préparé les auteurs du programme, mais qui n'ont pas accordé le moindre intérêt aux auteurs français. Longtemps l'épreuve orale de français ne consistera qu'en interrogations sur l'auteur et sur ses œuvres et le jury se contentera même souvent d'une petite récitation. C'est en 1852 seulement que l'explication d'auteurs français est mise au programme de la rhétorique et des autres classes des lycées et collèges⁶. Mais si le ministre Fortoul, qui meurt brutalement en 1856, est un « moderne », il n'en va pas de même de son successeur Rouland, ni de la haute administration de l'Instruction publique, ni du Conseil impérial ni de l'inspection générale. La circulaire d'application publiée en 1854⁷ accorde 45 minutes à l'« explication » de l'auteur latin, mais 10 minutes seulement pour l'auteur français, ce qui laisse bien peu de place au commentaire littéraire.

Aussi bien, à quoi rime un historique de l'explication française qui ne se fonderait que sur les textes officiels ? Qu'en est-il en réalité dans les classes ? Les professeurs ont-ils attendu le plan d'études de Fortoul pour apporter à leurs élèves un éclairage indispensable

1. *Circulaire sur le nouveau règlement du baccalauréat* (17 juillet 1840).

2. *Circulaire relative aux examens du baccalauréat ès lettres* (8 mai 1840), adressée aux recteurs et leur demandant leur avis sur les mesures que le ministre compte prendre.

3. *Règlement du baccalauréat ès lettres* (14 juillet 1840).

4. *Règlement de la licence ès lettres* (17 juillet 1840).

5. *Arrêté ajoutant une explication d'auteurs français aux épreuves orales de l'agrégation de grammaire* (21 novembre 1843). La mesure ne sera étendue à l'agrégation des lettres qu'en 1853 : « Pour seconde épreuve orale, chaque candidat explique et traduit à livre ouvert un texte grec et un texte latin, et commente un texte français. » (21 février 1853.)

6. *Plan d'études des lycées* (30 août 1852).

7. *Instruction générale sur l'exécution du plan d'études des lycées* (15 novembre 1854).

sur les textes français qu'ils font lire à leurs élèves ? Sans être très nombreux, les témoignages ne manquent pas, et même dès le début du xviii^e siècle, de maîtres qui savent passionner leur classe avec nos grands classiques, Gaullier au collège parisien du Plessis (1715), le P. Raynaud au collège oratorien de Marseille (1730), un professeur de seconde à La Flèche (1770), le grammairien Beauzée à l'École royale militaire (1770), un professeur de Rouen en 1830, d'autres encore, qui permettent de subodorer une pratique très largement répandue. Non, ce ne sont pas les ministres qui sont les auteurs des grandes mutations disciplinaires : elles apparaissent d'abord dans les classes. Et c'est bien là qu'il faudrait pouvoir suivre après 1850 l'installation de l'explication d'auteur français.

L'explication française dans les classes

Qu'est-ce donc qu'une explication d'auteurs français après 1840 ? Le thème général que la hiérarchie, l'inspection générale et les jurys de baccalauréat renvoient aux maîtres comme un slogan pendant les vingt ou trente ans qui suivent la réforme de 1840 tient en une phrase simple : il faut expliquer un texte français « comme on explique un texte latin ou grec ». Mais si « expliquer » un texte signifie le traduire en français, comment traduire en français un texte français, comme certains le font déjà dans la « déversification » ? Que traduire, par exemple, dans *Le laboureur et ses enfants* ? « Remuez votre champ dès qu'on aura fait l'ôû¹ » réclame incontestablement une interprétation pour le dernier mot... mais combien y a-t-il d'occasions identiques à celle-ci d'« expliquer » un texte français comme on « explique » un texte latin, où tous les mots sans exception doivent être traduits ? D'autres difficultés tiennent aux expressions utilisées : « Remuez votre champ » doit sans doute être expliqué à de petits citadins ; « ne laissez nulle place où la main ne passe et repasse », « d'argent point de caché » méritent également une glose ou un commentaire explicatif. Mais tous les textes du second xvii^e siècle ne soulèvent pas les mêmes problèmes, et surtout tous les auteurs ne sont pas, comme La Fontaine, des adeptes de l'archaïsme ou des régionalismes. Comment « traduire » les textes français les plus clairs ? Tel est le problème auquel les professeurs vont être confrontés pendant trois ou quatre décennies, et des solutions durables n'apparaîtront qu'au terme d'innombrables débats et articles de la presse spécialisée.

Comment le problème de l'explication d'auteur français se pose-t-il concrètement dans les classes ? Sur quels écueils vont buter les professeurs à la recherche d'une méthode pour expliquer à leurs élèves les textes français ? La première constatation en la matière touche à l'âge des élèves : on n'explique pas les mêmes choses en sixième et en classe de rhétorique (la première). Faut-il alors distinguer deux modes d'explication : l'une portant sur la langue, et donc plus proche de la traduction, pour les petites classes, l'autre plus littéraire pour les plus grands ? Le débat sera long, et se conclura sur une solution moyenne : ne pas refuser l'explication littéraire aux petites classes, mais ne pas négliger non plus l'explication littérale pour la seconde et la rhétorique.

1. La moisson. Le terme, d'origine provinciale, est utilisé plusieurs fois par La Fontaine.

Le problème majeur, celui qui domine tous les autres, c'est celui de la longueur du texte à expliquer en classe¹. Puisque le français peut se lire facilement dans les classes, à la différence du latin et du grec, peut-on « expliquer » un texte français de plusieurs pages ? Les professeurs du XIX^e siècle sont confrontés sur ce point à deux traditions didactiques qui s'opposent, celle de la lecture et celle de la récitation. La lecture du français, souvent du français contemporain, ou des textes religieux, n'est bridée par aucun impératif de durée. On lit du français en classe le samedi après-midi, ou en fin de journée lorsque l'attention des élèves doit être soutenue par un surcroît d'intérêt, ou encore au réfectoire dans les établissements qui ont conservé cet usage ancien. Ouvrons le grand recueil de morceaux choisis de Noël et Delaplace², qui fait autorité dans l'Université pendant plus d'un demi-siècle. On y trouve constamment des morceaux de quatre ou cinq pages, ou de deux cents vers. En revanche, la longueur d'un texte de récitation est évidemment limitée par les capacités de mémorisation des élèves, et il est probable que la longueur d'une fable de La Fontaine doit être assez représentative.

C'est vers 1855 qu'on commence à voir apparaître la formule qui triomphera plus tard : le calibre du texte à expliquer en classe ne doit pas excéder la longueur d'un texte de récitation, soit vingt à vingt-cinq lignes, « ce qu'on peut demander à une mémoire ordinaire sans la fatiguer³ ». Et c'est alors que peu à peu l'explication va changer de nature. Longtemps, on expliquait « un auteur » dont on lisait des passages entiers, et dont la personnalité se dégagait au courant de la lecture. L'attention va se porter peu à peu sur le texte lui-même, un texte bref, de la longueur d'un caractère de La Bruyère, d'une page à une page et demie. Au terme de ce processus, on parviendra à l'« explication de texte ».

Restent alors à résoudre tous les autres problèmes. Lorsqu'on dépouille les manuels d'explication française, qui se multiplient dans la seconde moitié du siècle, on prend conscience de l'énorme effort collectif qu'a demandé la mise au point de la formule qui est devenue ensuite, et pour plus d'un siècle, l'exercice majeur de l'enseignement littéraire du français. Les solutions les plus diverses et qu'on jugerait aujourd'hui les plus excessives, sont toutes essayées un moment avant d'être déclarées, à juste titre, ineptes. L'explication littérale doit-elle prendre en considération tous les mots du texte ? Peut-elle dériver sur des remarques de vocabulaire, de grammaire ? Faut-il s'intéresser à l'orthographe des mots ? L'explication littéraire, dont l'objectif essentiel est la formation du goût doit-elle se livrer à l'admiration systématique (« comme c'est beau ! » « à genoux, Messieurs, devant le grand Racine ») ? Faut-il enseigner un vocabulaire technique de l'éloge, comme le suggèrent certains manuels qui offrent des séquences entières de formules parfaitement interchangeables ?

1. Cf. KUENTZ (Pierre), « L'envers du texte », *Littérature*, n° 7, octobre 1972, *Le discours de l'école sur les textes*, pp. 2-26.

2. NOËL (François) et DELAPLACE (François), *Leçons françaises de littérature et de morale, ou Recueil en prose et en vers des plus beaux morceaux de notre langue dans la littérature des deux derniers siècles*, Paris, Le Normant, 2 vol., 1804, réédité jusqu'en 1862.

3. FEUGÈRE (Edmond), « Explication des auteurs français dans les classes », *Journal général de l'instruction publique*, 1855.

L'explication française au centre de l'enseignement du français

Pendant trente ou quarante ans, jusqu'à Jules Ferry et au-delà, d'innombrables pistes vont être ouvertes par des professeurs de bonne volonté, qui publient leurs réflexions dans des revues pédagogiques, qui se réunissent pour confronter leurs initiatives, qui s'entretiennent avec l'inspecteur d'académie ou l'inspecteur général, tout aussi démunis que les maîtres, mais qui font progresser les pratiques en synthétisant les expériences qu'ils récoltent. Au cours des années 1870, les rapports d'inspection centralisent l'expérience accumulée par les professeurs dans l'explication de textes français. C'est de ce travail collectif, longtemps mené comme une entreprise pionnière, que sortira, dans les années 1880, un premier type d'explication française soumis à la totalité du corps enseignant. Parmi les modèles qui exercent alors une forte influence, on signale l'enseignement de Charles Thurot à l'École normale supérieure et l'orientation donnée par Eugène Manuel à l'oral de l'agrégation féminine des lettres dont il préside le jury de 1884 à 1892.

En quelques décennies une vulgate s'élabore pour la mise au point de cet exercice comme il s'est créé des vulgates disciplinaires pour la théorie grammaticale scolaire, pour l'établissement d'un canon de morceaux choisis ou pour la composition française du baccalauréat. En 1880 plusieurs points semblent acquis, même si la pratique mettra encore beaucoup de temps à se généraliser. Le texte doit être préparé par les élèves avant la classe, comme pour le latin et le grec. Il doit être relativement bref, mais présenter une certaine unité. Il est lu intégralement en classe. Toute procédure d'explication intègre d'une façon ou d'une autre une « analyse », c'est-à-dire un plan ou un résumé du texte. S'il est extrait d'une œuvre plus longue, le maître doit le situer dans cette œuvre. Peu à peu se mettent en place toutes les composantes de ce qui sera bientôt l'exercice canonique de la classe de français. L'explication d'auteurs français va réunir en un exercice unique deux courants issus l'un des petites classes, l'autre de la division supérieure du cursus secondaire classique : le problème est désormais une question de dosage entre le littéral et le littéraire, entre les mots et le sens général, entre la forme et le fond.

Le principal événement qui va bouleverser le sort de l'explication française à la fin du XIX^e siècle, c'est le rôle qu'elle va jouer désormais dans l'enseignement du français. Avec Jules Ferry, on assiste à l'effondrement de la clé de voûte des humanités classiques, à savoir le discours latin qui disparaît définitivement du baccalauréat en 1881. Tout l'enseignement secondaire était jusque-là organisé en vue de cet exercice, donc autour du latin. C'est désormais le français, avec sa littérature, qui est placé au centre des préoccupations. On pouvait imaginer la substitution du discours français au discours latin, mais celui-là était beaucoup trop dépendant de celui-ci, et de l'enseignement traditionnel de la rhétorique pour pouvoir s'imposer : or l'enseignement de la rhétorique a plus ou moins disparu depuis les années 1860 de la classe qui en porte le nom. On pouvait également imaginer le remplacement du discours latin par une composition française d'histoire littéraire, et c'est bien ce qui se passe au début des années 1880 ; d'autant que le cours d'histoire de la littérature française que Jules Ferry met au programme¹ de la seconde et de la rhétorique en 1880 allait effectivement dans ce sens. L'enseignement du français risquait de devenir alors matière de manuels, voire de mémentos, et la mémorisation des dates, des faits historiques, des courants littéraires, des biographies d'écrivains allait être l'exercice majeur des élèves

1. *Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire classique* (2 août 1880).

qui n'auraient même plus besoin de lire les auteurs classiques. C'était rompre avec toute la tradition humaniste classique reposant sur la lecture et la pratique des textes.

Les réactions ne se feront pas attendre, et c'est Gustave Lanson qui les exprime avec le plus de force.

L'idée qu'un enfant, au sortir du lycée, doit "savoir la littérature", est une des plus absurdes que je sache. La littérature, pour la majeure partie des hommes, ne doit pas être un objet de connaissance positive, mais un instrument de culture et une source de jouissances¹.

Les élèves doivent lire les textes, y trouver des émotions, y former leur goût. L'explication de texte va devenir en classe de français la discipline majeure de l'enseignement secondaire. C'est Léon Bourgeois qui, le premier parmi les ministres de l'Instruction publique, se rallie enfin à cette solution : « Ce qui nous appartient en propre c'est la lecture et l'explication des textes : là est le fond et la vie même de l'enseignement secondaire². » Le cours d'histoire littéraire sera définitivement supprimé³ en 1902. À cette date, l'explication de texte français devient l'exercice quotidien de la classe de français dans l'enseignement secondaire.

1. LANSON (Gustave), « L'étude des auteurs français dans les classes de lettres », *Revue universitaire*, 1893, t. 2, pp. 255-271.

2. *Lettre aux membres du personnel administratif et enseignant des lycées et collèges* (15 juillet 1890).

3. Arrêté concernant les programmes d'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons (31 mai 1902).