

**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

Clémence CARDON-QUINT, « La crise de l'explication de texte (années 1960-1970) »,  
dans Jean-Noël LAURENTI (dir.), *L'explication de texte*,  
[En ligne], mis en ligne le 28-08-2018,  
URL : [aplettres.org/editions/lacrisedelexplicationdetexte.pdf](http://aplettres.org/editions/lacrisedelexplicationdetexte.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](mailto:apl@aplettres.org)

## **La crise de l'explication de texte (années 1960-1970)**

Clémence CARDON-QUINT  
Maître de conférences en histoire  
CEMMC EA 2958  
ESPE d'Aquitaine / Université de Bordeaux

Il y a une crise de la finalité des études littéraires dont la crise de l'explication des textes, liée à celle de la dissertation est le symptôme majeur. Ce n'est pas comme on voudrait nous le faire croire la civilisation menacée par la barbarie, c'est seulement une ère qui se finit, celle du règne de l'idéologie bourgeoise du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>.

Ces quelques lignes tirées d'un article publié en 1970 dans la revue *Langue française* témoignent de la vigueur des débats suscités par l'explication de texte à l'aube de la décennie : épice d'un bouleversement général de l'enseignement littéraire, la crise de l'explication de texte était l'objet des prises de position les plus extrêmes dans le climat très politisé de l'après mai-68. La crise de l'explication de texte, symptôme d'une crise globale des études littéraires ? C'est à la lumière de cette hypothèse que l'on envisagera la remise en cause radicale de l'explication de texte au tournant des décennies 1960-1970, non sans resituer cet épisode dans un cadre chronologique plus large, des années 1950 aux années 1980, afin d'envisager successivement la genèse de cette crise, ses principaux aspects, et son dénouement.

### **Genèse d'une crise : du triomphe à la contestation**

Le statut spécifique dont jouissait l'explication de texte en classe de français dans les années 1950 et 1960 explique pour partie l'accumulation des critiques et réserves formulées à son encontre. Ce passif se mua en contestation ouverte à la faveur du vent de réforme qui souffla sur la discipline à la fin des années 1960.

---

1. Simone DELESALLE, « L'explication de textes, fonctionnement et fonction », *Langue française*, n°7, 1970, P. 94.

### L'explication de texte : une position hégémonique

Dans les années 1950 et 1960, l'exercice de l'explication de texte « gloire de l'enseignement français<sup>1</sup> », occupait en effet une position hégémonique dans la classe de français.

Conçue au départ pour les classes de lettres des lycées et collèges<sup>2</sup> – troisième, seconde et première – l'explication de texte littéraire s'était progressivement imposée dans les classes de grammaire, sinon dans les pratiques de tous les professeurs, du moins dans les textes<sup>3</sup>. Les cours complémentaires – où des instituteurs dispensaient un enseignement décalqué du premier cycle – n'échappaient pas à cette tendance : l'explication littérale tendait à s'y muer en explication littéraire – non sans susciter, du reste, quelques réserves du directeur de l'enseignement du premier degré<sup>4</sup>. L'école primaire même était touchée, si l'on en juge d'après ce propos de Pierre Clarac, doyen de l'Inspection générale des lettres, écrivant en 1963 : « *Qu'on étudie une fable de La Fontaine à l'école, au collège, au lycée ou en Faculté, le ton du commentaire peut changer, mais non le but et la méthode*<sup>5</sup>. »

Cette omniprésence – réelle ou souhaitée – de l'explication de texte, allait de pair avec une codification précise. Préparée par les élèves à l'aide d'un questionnaire, la séance se déroulait, sous la conduite du professeur, selon un ordre bien établi : situation du texte dans l'œuvre, annonce de l'axe de lecture, lecture du texte, plan de l'extrait, explication linéaire, conclusion suivie d'une deuxième lecture expressive<sup>6</sup>. Quant à la substance même de l'explication, y concouraient, selon les textes, des remarques de grammaire, de style, des faits de l'histoire littéraire, des observations sur les sources et la biographie de l'auteur, le tout orchestré en fonction de l'intérêt propre du passage étudié. C'est ainsi que devaient être étudiés, dans une année scolaire, de vingt à vingt-cinq textes.

Mais ce n'était là que le versant matériel d'un exercice qui – sous la plume des inspecteurs généraux – confinait au sacré. Sacré, d'abord par la grandeur de l'objet étudié : les écrivains étudiés dans les classes n'étaient-ils pas, selon Pierre Clarac, des « représentants de l'humanité éternelle »<sup>7</sup>. Sacré encore par le rôle qu'y jouent les

---

1. Formule choisie par l'éditeur des *Cahiers pédagogiques* dans une section consacrée à l'explication de texte, *Cahiers pédagogiques*, n°8-9, mai-juin 1951.

2. Sur l'histoire de l'explication de texte, André CHERVEL, *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Retz, 2006, pP. 504-534.

3. Sur l'entrée dans les classes de grammaire de l'explication de texte, voir la controverse entre Robert-Léon Wagner et André Delotte dans les pages de *L'Information littéraire*. Rober-Léon WAGNER, « Chronique de la langue française. Défense de la grammaire (I) », *L'Information littéraire*, n°5, novembre-décembre 1949, pP. 203-205 ; extrait du courrier d'André DELOTTE, *L'Information littéraire*, n°2, mars-avril 1950, P. 80.

4. Marie-France BISHOP, Clémence CARDON-QUINT, « L'enseignement du français et la fin des ordres scolaires (de 1945 aux années 1980) », dans Renaud D'ENFERT et Joël LEBEAUME (dir.), *Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité*, Rennes, PUR, 2015, p. 113-135.

5. Pierre CLARAC, *L'enseignement du français*, Paris, PUF, 1963, p.1.

6. Méthode recommandée par l'inspecteur général Jacques Desjardins (« L'explication de textes français », *L'Information littéraire*, n° 3, mai-juin 1949, pp.120-123) et reprise dans le *Mémento à l'usage des professeurs et élèves professeurs de lettres et grammaire*, Paris, IPN, s.d., 24 p.

7. Pierre Clarac, extrait d'une conférence donnée à Sèvres le 21 juin 1952, et reproduite partiellement sous le titre « Quelle peut-être la place des écrivains modernes dans l'enseignement ? » dans les *Cahiers pédagogiques*, n°2, novembre 1952, P. 115.

professeurs, « intercesseurs<sup>1</sup> » entre ces vrais maîtres, les écrivains, et les élèves. Sacré enfin par l'enjeu même de l'explication, non pas transmission de connaissances, mais expérience engageant l'intelligence, le goût, la conscience morale du maître et de ses élèves. Ainsi faut-il comprendre la définition, emprunte de lyrisme, que l'inspecteur général Jacques Desjardins donnait de l'exercice :

C'est un professeur qui aime un texte, qui l'aime depuis longtemps, qui a reconnu en lui une de ces richesses intimes auxquelles il ne voudrait pas renoncer pour tout l'or du monde [...] ; c'est un professeur qui, aimant ce texte, aime aussi sa classe ; et c'est une classe qui, aimant ce professeur, l'aimant de respect et d'amitié, est prête à recevoir de lui la substance de son cœur et de son esprit<sup>2</sup>.

### Une insatisfaction croissante

L'espace qu'occupait l'explication de texte, le rôle éminent – écrasant presque – qu'on lui attribuait à cette époque, n'excluait pas critiques et réserves, d'autant plus vives d'ailleurs que les attentes fondées sur cet exercice étaient élevées.

Ces premiers germes d'une crise de la lecture littéraire ont été étudiés par Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard à partir des *Cahiers pédagogiques*<sup>3</sup>. Certaines critiques revenaient de manière récurrente, à commencer par l'omniprésence des morceaux choisis. Le règne de l'explication de texte s'accompagnait en effet de l'usage dans les classes de ces manuels conçus sur le modèle – qui s'imposa à partir des années 1950 – du Lagarde et Michard : on y trouvait, dans un seul volume, extraits d'œuvres et notions d'histoire littéraire. L'on s'inquiétait, jusque dans les rangs de l'inspection générale, de ce que l'étude des extraits se fit au détriment de la découverte d'œuvres complètes, et ne fût ainsi trop étroitement inféodée à l'histoire littéraire. « La plaie dont souffre l'enseignement du français dans nos lycées et partout, c'est que les gens ne connaissent plus que des morceaux choisis<sup>4</sup> », notait Adrien Cart, inspecteur général de lettres, en 1962.

D'autre part, les professeurs s'alarmaient du fossé qui séparait l'explication de texte idéale de la réalité, souvent bien plus morne. Évoquant l'initiation littéraire, plaisir et tourment du professeur de lettres, un professeur notait ainsi, en 1951 :

Insatisfait par les résultats, il se demande souvent si son petit troupeau est sourd ou aveugle pour les beautés qui l'enchantent, ou si lui-même n'est pas privé des dons qui éveillent et éclairent<sup>5</sup>.

---

1. *Ibid.*

2. Jacques DESJARDINS, art. cit., P. 121.

3. Anne-Marie CHARTIER et Jean HÉBRARD, « Genèse d'une crise : la lecture littéraire dans les *Cahiers pédagogiques* de la Libération à Mai 1968 », *Études de linguistique appliquée, La Crise du français*, Dan Savatovsky coord., 118, avril-juin 2000, pP. 227-243.

4. Compte rendu intégral des débats de la section permanente des conseils d'enseignement, session du 22 février 1962, CAC 19770543/4.

5. Suzanne BRUNET, « L'initiation littéraire », *Cahiers pédagogiques*, n°8-9, mai-juin 1951, P. 467. (Reprise d'un article publié deux ans plus tôt.)

Les professeurs voyaient d'abord dans cet échec le signe d'un fossé entre tout un pan de la littérature classique et cette jeunesse qui faisait pour la première fois irruption, comme groupe social, dans l'espace public. Certains commençaient aussi, dans les années 1950 – et surtout pour les sections modernes sans latin – à évoquer le décalage entre les élèves de classes populaires, de plus en plus nombreux dans les collèges et lycées, et les œuvres classiques.

Les nouveaux programmes du premier cycle, adoptés entre 1962 et 1964<sup>1</sup>, les projets de programme et d'instruction pour le second cycle élaborés entre 1965 et 1967<sup>2</sup>, portaient la trace de ces préoccupations : l'inspection générale y proposait un corpus modernisé, et mettait l'accent sur la lecture d'œuvres complètes.

### **Le vent de la réforme**

Mais cet *aggiornamento* fut d'emblée jugé insuffisant devant l'ampleur prise par le mouvement de réforme de l'enseignement du français.

Amorcé en 1967, entre autres avec la création de l'Association française des professeurs de français (dite AFPPF, rebaptisée en 1973 Association française des enseignants de français ou AFEF), ce mouvement culmina en 1970 : en février paraissait le *Manifeste de Charbonnières, proposition pour une rénovation de l'enseignement du français*<sup>3</sup>, conçu par l'AFPPF, et le 17 mars, le ministre de l'Éducation nationale confiait à Pierre Emmanuel la présidence d'une commission ministérielle chargée de réformer l'enseignement du français<sup>4</sup>. Dans cette dynamique réformatrice se mêlaient des aspirations d'ordre très divers. Il s'agissait d'abord de repenser l'enseignement du français à la lumière des travaux de la linguistique et de la nouvelle critique. À ces considérations scientifiques s'ajoutait l'espoir d'une rénovation pédagogique : modifier la place respective du maître et de l'élève, ce qui supposait de rompre avec les pratiques et les exercices en usage. S'y greffait enfin une lecture socio-politique de l'enseignement littéraire. Inspirés par les travaux des sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, empruntant aussi à la pensée marxiste, réactualisée par Althusser, la distinction entre science et idéologie, certains dénonçaient les effets socialement inégalitaires de l'enseignement traditionnel du français. L'enseignement littéraire n'était-il pas, au fond, qu'un enseignement bourgeois, pétri d'idéologie, et

1. Arrêté du 23 juin 1962, du 7 mai 1963, du 24 octobre 1964.

2. Projets conservés dans les archives nationales ; voir à ce sujet le compte-rendu de la réunion du 21 février 1966 de la section permanente du Conseil de l'enseignement du second degré, Centre des archives contemporaine (CAC), 19780193/3 et les différents états des projets de programme et d'instruction pour l'enseignement des lettres dans le second cycle, archives de Pierre Laurent, CAC, 19870191/5. Sur les vicissitudes des programmes de second cycle, voir Clémence CARDON-QUINT, « Les leçons d'un cas-limite. La réécriture des programmes de français pour le second cycle (1965-1981) », dans KAHN Pierre, MICHEL Youenn (dir.), *Formation, transformations des savoirs scolaires: histoires croisées des disciplines, XIXe-XXe siècles*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2016, p. 99-110.

3. *Propositions pour une rénovation de l'enseignement du français. Manifeste de Charbonnières*, n° 9 du *Français aujourd'hui*, février 1970, pP. 21-25.

4. La quasi-totalité des archives de cette commission, ainsi que les listes de présence, sont conservées aux archives nationales, dans différents versements.

contribuant de ce fait, à la reproduction des inégalités sociales dans l'école<sup>1</sup> ? Cette idée affleurerait ici et là.

Cette dynamique réformatrice affectait aussi bien l'enseignement de la langue que celui de la littérature, et ce à tous les niveaux. Mais dans l'effervescence suscitée par les perspectives de rénovation, trois exercices jouaient le rôle d'abcès de fixation : la dictée, la dissertation, et l'explication de texte, cibles des plus durs sarcasmes pour les révolutionnaires, étendard d'une noble cause, pour les conservateurs. Les uns et les autres se rejoignaient donc sur un point : l'explication de texte était bien l'une des clefs de voûte de cet enseignement, l'on ne pouvait y porter atteinte sans menacer tout l'édifice.

### Aspects de la crise

À la fin des années 1960, les critiques diffuses avaient donc laissé la place à une véritable crise. La rupture se mesurait d'abord à la netteté des clivages au sein du corps enseignant. Elle renvoyait aussi à la radicalité nouvelle du réquisitoire formulée contre un exercice encore qualifié quelques années auparavant de « gloire de l'enseignement français ».

#### *Les espaces de la controverse*

Les débats sur la réforme de l'enseignement du français se traduisirent en effet – dans le climat tendu de l'après mai 68 – par une polarisation nouvelle du groupe des professeurs de lettres, jusque-là essentiellement structuré par le clivage entre classiques et modernes. D'un côté, l'AFPF se faisait le porte-parole d'une nébuleuse réformatrice plus large prônant une transformation radicale de l'enseignement du français, de ses enjeux, de ses finalités, de ses méthodes. De l'autre, certains s'arc-boutaient sur des traditions dont ils défendaient l'éminente valeur : l'Union nationale interuniversitaire accueillait les plus virulents d'entre eux<sup>2</sup>. Entre les uns et les autres, on trouvait bien sûr des partisans d'une rénovation modérée d'un *aggiornamento* partiel – y compris dans l'inspection générale avec Pierre Gioan<sup>3</sup> ou Louis Faucon – mais cette voie moyenne avait moins de visibilité que les passes d'armes opposant les deux premiers camps.

Quel sort réservait-on à l'explication de texte dans ces débats ? On trouvait bien, ici et là, des condamnations sans appel. Dans les réunions du petit groupe *Enseignement 70*, Jean Copeaux fit, dès 1967, le procès de l'explication de texte, plaidant pour sa suppression<sup>4</sup>. L'expression même « explication de texte » disparut, au fil des réécritures, des Propositions

---

1. Clémence CARDON-QUINT, *Des lettres au français. Une discipline dans la tourmente de la démocratisation (1945-1981)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015, p. 238-264.

2. À titre d'exemple, Frédéric DELOFFRE, *L'enseignement du français : un problème politique*, supplément de *L'Action universitaire*, premier trimestre 1972 ; Raymond Picard *vous parle de l'enseignement du français*, supplément de *L'Action universitaire*, mars 1972, 16 p.

3. Pierre GIOAN, « Vers une rénovation des études français dans le second cycle », *L'Information littéraire*, n°5, -décembre 1971, pP. 239 ; « Pour une rénovation des études de français dans le second cycle », *L'Information littéraire*, n°1, janvier-février 1973, pp.38-45.

4. « Compte-rendu de la session des littéraires – Melun 1967 », *Enseignement 70*, n° 26, décembre 1967, pp. 5-6.

pour une réforme démocratique de l'enseignement, élaboré par le Parti Communiste<sup>1</sup>. Ces sentences définitives suscitaient en réaction de vigoureuses déclarations en faveur de la dissertation et de l'explication de texte traditionnelles<sup>2</sup>.

Mais ne nous trompons pas, il ne s'agissait pas – dans la plupart des cas – d'évincer complètement des classes l'étude des textes courts et des extraits, mais d'en repenser les principes, les méthodes, les enjeux. Aussi, par-delà les articles publiés dans la presse pédagogique et syndicale, ou les débats de la Commission Pierre Emmanuel et des colloques de Cerisy-la-Salle<sup>3</sup>, c'est aussi dans les lieux où se pratiquait – sous le regard des pairs – cet exercice canonique, que s'observaient ces tensions, controverses et crispations, à savoir lors des tournées d'inspection, à l'épreuve orale du baccalauréat de français ou encore dans les jurys de concours.

Ainsi l'UNI s'inquiétait-elle de la « partialité méthodologique et idéologique<sup>4</sup> » dont Roger Fayolle et Jean-Pierre Richard, à Ulm, et Pierre Barbéris, à Saint Cloud – tous trois fers de lance du renouveau des études littéraires – auraient fait preuve au jury des Écoles normales supérieures. À l'inverse, l'AFPF s'émut du « sectarisme et du dogmatisme »<sup>5</sup> du rapport de l'agrégation de lettres classiques féminine de 1973, dans lequel Marc Santoni se gaussait des tics de langage des candidates, en incriminant l'influence du « cirque Jean-Pierre Richard ».

Dans ce climat très conflictuel, quels reproches les réformateurs adressaient-ils à l'explication de textes ?

### *Une critique radicale*

Sans perdre de vue l'éventail des positions défendues, on fera ici état des remises en cause les plus radicales de l'exercice. Précisons d'emblée qu'il s'agissait moins d'un système cohérent que d'un faisceau de critiques de statut et de portée différentes, que ce nouvel arsenal n'effaçait pas les critiques et réserves plus anciennes et qu'il faut enfin, pour en comprendre l'esprit, les replacer dans le climat d'effervescence intellectuelle qui caractérise la fin des années 1960 et le début des années 1970, marqués par la vogue du structuralisme et le rejet de l'humanisme traditionnel.

Première cible des critiques, le système de valeurs sous-jacent à l'exercice : on tournait en ridicule l'idée « d'humanité éternelle », horizon des commentaires et remarques d'ordre psychologique. Cette attaque de l'« humanisme » était indissociablement politique, scientifique et philosophique. Derrière l'idéal humaniste se dissimulait – pour certains – une entreprise de domination de la culture bourgeoise, dans ses aspects les plus défensifs et conservateurs. Telle était la lecture critique de l'instruction de 1953 sur l'éducation morale

1. « Propositions du Parti Communiste pour une réforme démocratique de l'enseignement », deuxième édition amendée, *L'École et la Nation*, n° 185-186, janvier-février 1970, pP. 67 sqq.

2. Ainsi de Charles Senninger écrivant au printemps 1971, dans un questionnaire de travail de la Commission Pierre Emmanuel, « Je suis très hostile à la suppression de la dissertation et de l'explication de texte », dossiers de Lucie Desbazeilles, CAC, 20020360/1.

3. Serge DOUBROVSKY, Tzvetan TODOROV (dir.), *L'Enseignement de la littérature*, Actes du colloque de Cerisy-La-Salle (juillet 1969), Paris, Plon, 1971, 640 p.

4. *L'Action universitaire*, n°28, mai 1973, P. 4.

5. Compte rendu de l'entrevue avec l'inspection générale, 30 novembre 1976, *FA*, supplément au n°37, mars 1977, P. 7.



par les textes proposée en 1967 par les *Cahiers de littérature*<sup>1</sup>. La volonté de perpétuer ces valeurs conduisait à occulter, à censurer, certains aspects du texte au risque de se livrer – selon les termes de Pierre Barbéris à « une non-lecture des textes qui relève d'une entreprise spontanée ou délibérée, en tout cas systématique et cohérente de prophylaxie sociale<sup>2</sup> ». L'impressionnisme, l'éclectisme de l'exercice, son caractère non scientifique, non systématique, étaient, dans cette perspective, le symptôme le plus criant de l'enjeu purement idéologique de l'exercice.

Dans le même temps, les travaux de la nouvelle critique remettaient en question le cadre intellectuel, jusque-là indiscuté, dans lequel s'inscrivait la pratique traditionnelle de l'explication de texte<sup>3</sup>. Le succès de la critique structuraliste marquait d'abord le déclin d'une histoire littéraire à laquelle l'explication de texte avait été étroitement associée pendant des décennies. Bien plus, pour le sémiologue Roland Barthes, il ne devait plus être question de mettre à jour le sens du texte, coïncidant avec les intentions de l'auteur : tout système de lecture était bon pour peu qu'on en reconnût la subjectivité. Le « Grand Auteur » s'effaçait derrière le lecteur<sup>4</sup>. Dans le même temps, la notion de littérature perdait le caractère d'évidence qu'elle pouvait avoir jusque-là : l'on s'interrogeait désormais, à l'instar de Tzvetan Todorov, sur les critères de « littéarité<sup>5</sup> ». Cette remise en cause théorique renforçait le point de vue de ceux qui souhaitaient élargir le champ des textes étudiés en classe pour y inclure la « paralittérature » (science-fiction, roman policier), ou les textes non littéraires (articles de journaux, tracts publicitaires etc.)

Au centre de ces attaques, c'est le rôle même du professeur de lettres qui était en jeu. Il lui revenait d'entériner la dissociation de ce qui, dans l'explication de texte, était étroitement imbriqué, découverte de la littérature et formation de l'esprit, du goût, de la personnalité. Mais que serait le futur professeur de lettres ? D'aucuns cherchaient de nouvelles façons d'assurer l'éveil psychologique, civique, moral assuré jusque-là par l'explication de texte, se muant en éducateur, en animateur culturel, en « professeur de civilisation<sup>6</sup> ». D'autres, s'appuyant sur les travaux de la critique formaliste et structurale, souhaitaient désormais enseigner la littérature pour elle-même, en laissant en suspens la question du sens et des valeurs sous-jacentes.

## Une sortie de crise ?

Ces controverses ne débouchèrent pas sur l'abandon de l'explication de texte mais sur la redéfinition de ses méthodes et de la place qui lui revenait dans l'enseignement du français.

---

1. Éditorial des *Cahiers de littérature*, n°4, février 1967. Les *Cahiers de littérature* étaient édités par les groupes de lettres classiques et de lettres modernes de la Sorbonne, affiliés à l'UNEF.

2. Pierre BARBÉRIS, « Problématique et finalités de l'enseignement du français - Déclaration faite à la Commission pour la réforme du français le 9 avril 1970 » (9 p.), CAC ; 19780674/1. Pierre Barbéris, critique littéraire influencé par le marxiste, a présidé l'AFPF de 1968 à 1975.

3. Sur les liens entre l'essor du structuralisme et la crise de l'enseignement littéraire, Éric DUMAÎTRE, *Les raisons d'un engouement : le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire*, Paris, Hermann, 2008, 198 p.

4. Roland BARTHES, « La mort de l'auteur », *Mantéïa*, 5, 4<sup>e</sup> tr. 1968, p. 12-17.

5. Tzvetan TODOROV, *Théorie de la littérature*, Paris, Seuil, 1965, p. 37.

6. Jean ONIMUS, « Pour un enseignement de la civilisation », 19 octobre 1970, CAC, 19770573/1.

Quelques évolutions – somme toute modestes – s'imposèrent dans les années 1970-1980, apaisant provisoirement les débats.

*Ranimer l'intérêt grâce au groupement thématique ?*

La première évolution touchait à la diffusion, dans les classes, de l'approche thématique. C'est là moins une réponse aux critiques les plus radicales qu'une évolution en germe dès les années 1950 et justifiée avant tout par des motivations pédagogiques. Grouper des explications de texte par thème permettait d'extraire l'explication de texte d'une articulation trop étroite à l'histoire littéraire, afin que le texte n'en fût plus la simple illustration. On espérait aussi éveiller et maintenir l'intérêt des élèves et concourir, sous une autre forme, à la formation de leur personnalité. Esquissée dans les contre projets de programme élaborés par les *Cahiers pédagogiques* et la *Défense de la Jeunesse scolaire* en 1966<sup>1</sup>, cette piste fut retenue dans les programmes expérimentaux élaborés par l'inspection générale de lettres, en lien avec la commission Pierre Emmanuel, en 1972<sup>2</sup> ; elle inspira dès cette date les éditeurs<sup>3</sup>. Elle fut enfin reprise dans les programmes de collège et lycée adoptés entre 1977 et 1981.

*Un rééquilibrage au profit de l'étude des textes complets*

Une seconde évolution s'inscrivait aussi dans un mouvement de long terme : le rééquilibrage de l'enseignement littéraire au profit de l'étude d'œuvres complètes. Ici les controverses des années 1960 et 1970 – dans leur complexité, sinon dans leurs excès – ont facilité et accéléré des mutations en cours.

En effet, il ne s'agissait pas tant d'affirmer le bien fondé d'un principe – les élèves doivent lire des œuvres complètes – principe qui faisait déjà l'unanimité dans les années 1960 mais il s'agissait de l'inscrire, concrètement, dans les pratiques scolaires, ce qui supposait de bouleverser moult traditions bien ancrées, tant l'explication de texte se trouvait étroitement liée aux divers éléments constitutifs de la discipline.

Pour faire sentir cette interdépendance, il suffira d'évoquer deux des changements qui accompagnèrent la diffusion de cette pratique. Premier changement, l'abandon d'un programme d'auteurs imposé, obtenu de haute lutte par l'AFEF pour le second cycle. Là où le professeur devait autrefois suivre un parcours imposé pour que les élèves fussent correctement préparés aux sujets de composition à l'écrit, la suppression du programme imposé le laissait libre de consacrer plus de temps à certaines œuvres, et d'en proposer une étude plus approfondie. L'évolution des règles du jeu au baccalauréat facilita aussi cette évolution. La circulaire du 20 mars 1978 fit droit à une réclamation de l'AFEF : les listes, présentées par l'élève, ne devaient plus indiquer « les auteurs étudiés et les textes qui ont été, au cours de l'année, l'objet de lectures contrôlées ou d'explications » – formule

---

1. Projet de programme adressé par la Défense de la jeunesse scolaire au ministère de l'Éducation nationale, mars 1966, archives de Pierre Laurent, CAC, 19870191/5. Dossier des *Cahiers pédagogiques*, n°67, mars 1967.

2. Inspection générale de lettres, « Propositions pour un programme d'enseignement du français en classe de seconde », 31 mars 1972, CAC, 19800373/9.

3. Ces derniers publient des recueils de textes classés par thèmes, des volumes consacrés à tel ou tel thème, ou encore munissent les recueils plus traditionnels d'un instrument de recherche qui facilite les regroupements thématiques. Ainsi Arsène Chassang et Charles Senninger publient-ils en 1973 un *Guide pour une lecture spatio-thématique des Recueils de textes littéraires français*, édités par Hachette.

auparavant en vigueur – mais « les œuvres et, éventuellement, les textes isolés qui ont donné lieu, au cours de l'année, à des lectures suivies, à des explications, à des travaux divers ».

Mais il fallait aussi trouver une méthode qui donnât satisfaction, là où la « lecture suivie et dirigée », recommandée par les instructions officielles depuis 1938, souffrait d'un manque de clarté méthodologique. Se diffusèrent alors, dans les classes de français, de nouvelles méthodes d'analyse se prêtant mieux à l'étude d'œuvres complètes mais permettant aussi de renouveler en profondeur l'explication de texte.

#### *De l'explication de texte à la lecture méthodique*

Aux temps héroïques de la querelle opposant Roland Barthes, fer de lance de la nouvelle critique, et Raymond Picard, défenseur d'une plus classique histoire littéraire, les deux camps pouvaient sembler inconciliables. En réalité, dès la fin des années 1960, le milieu universitaire passa de la polémique à l'essai d'inventaire.

Qu'il y eût du bon dans certains courants de la nouvelle critique, que tout ne fût pas à jeter dans l'histoire littéraire, voici la voie moyenne qui s'imposa peu à peu aux jurys de CAPES et d'agrégation, dans les tournées d'inspection, et dans les classes selon des rythmes divers en fonction de la formation et de la personnalité des professeurs. Les instructions officielles publiées en 1981 prirent acte de cette évolution ; elles ouvraient explicitement la possibilité de mettre à contribution, pour l'étude des textes, certaines tendances de la critique contemporaine. L'avènement de la « lecture méthodique », dans les programmes de 1986 peut, à certains égards, apparaître comme l'aboutissement provisoire de ces évolutions<sup>1</sup>. Le choix d'un nouveau terme, « lecture méthodique » marquait une volonté de rupture, assumée par les instructions officielles. Celles-ci entérinaient le découplage entre le texte et l'auteur, dont on ne devait plus chercher à cerner les intentions. Elles prônaient aussi une objectivation des méthodes d'analyse employées afin que le maître ne fût plus le médiateur obligé entre l'œuvre et l'élève, mais que ce dernier se vît muni de l'outillage intellectuel nécessaire pour contribuer à l'analyse.

S'agissait-il, pour autant, d'un adieu à l'explication de textes ?

L'éclectisme des remarques, constitutif de l'exercice, faisait de l'explication de texte un format suffisamment plastique pour intégrer de nouvelles composantes, sans changer radicalement de forme, à défaut de conserver le même nom. Que l'enseignement supérieur – dans ses examens et ses concours – n'ait jamais délaissé l'expression usuelle d'« explication de texte » plaide en ce sens. Ainsi, la crise de l'explication de texte et sa résolution, ne peuvent se comprendre que par référence à l'important travail de refonte de l'enseignement littéraire qui s'opéra au même moment, signe de la position centrale que l'exercice occupait alors dans la discipline. Ce constat vaudrait-il encore aujourd'hui ? L'organisation de cette journée pédagogique en est peut-être le signe.

---

1. Arrêté du 14 mars 1986.

