

## Introduction

Il est généralement admis qu'étudier l'histoire de l'enseignement de la littérature française en Belgique francophone est une vraie gageure, tant les sources sont difficiles à trouver : comment en effet documenter une recherche dans un domaine où la perte des archives est traditionnellement déplorée par les chercheurs, et ce depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Nous souhaitons donc mettre à leur disposition quelques textes qui pourront, espérons-le, leur permettre de cerner cette question intéressante à examiner, tant le cours de « français » (donnons-lui le nom couramment usité par les divers documents officiels) apparaît comme essentiel dans la formation des adolescents.

Ces textes concernent uniquement l'enseignement secondaire général, celui qui existe depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle dans nos régions. Ils sont issus de sources diverses : textes officiels, manuels, journaux et revues... mais aussi textes littéraires d'auteurs belges ayant témoigné dans leurs œuvres de leur expérience d'élèves ou de professeur. Les extraits de programmes publiés concernent l'enseignement public, organisé par l'État d'abord, par la Communauté française ensuite après la communautarisation de l'enseignement en 1988. Ceux-ci sont en effet plus accessibles que ceux de l'enseignement libre, d'autant plus qu'avant les années 1950, l'indépendance des différentes congrégations est garantie, de sorte que chacune d'elle suit son propre programme, dispose de ses manuels, de son organisation propre et de son règlement des études.

Les textes abordent tant les contenus du cours de littérature française que les méthodes recommandées ou pratiquées et les polémiques au cœur desquelles le cours s'est retrouvé. La question de l'enseignement de la littérature belge y tient une place non négligeable, même s'il peut paraître marginal, en raison de la place réduite que cette littérature occupe dans les programmes.

### *Un enseignement libre...*

Quand le pays accède à l'indépendance en 1830, c'est riche d'un passé qui pèse d'un poids non négligeable : il a été longtemps soumis à d'autres États au centre de décision éloigné et qui faisaient peu de cas de la culture des provinces lointaines. Il faut sans doute voir dans cette situation l'aspiration des constituants à placer le jeune royaume sous l'égide de la liberté. C'est spécialement vrai en ce qui concerne l'enseignement, domaine dans lequel l'action des Pays-Bas avait été ressentie comme particulièrement néfaste et où le poids des structures catholiques a été déterminant. Ce choix de la liberté est essentiel dans l'histoire de l'enseignement en général et de l'enseignement de la littérature en particulier. Comme toujours en Belgique, la liberté est le fruit d'un compromis que chacune des parties – les catholiques et les libéraux, en l'occurrence, même s'ils se présentent sous la bannière de l'Union – interprétera de manière différente, au risque de conflits répétés.

La liberté de l'enseignement est notamment liée à l'importance numérique de l'enseignement catholique qui pèsera longtemps de tout son poids pour limiter le développement de l'enseignement officiel et pour continuer à bénéficier d'une reconnaissance équivalente à celui-ci. Il obtiendra finalement un traitement égal à la suite d'accords politiques successifs. Cette situation instaure un rapport de force basé sur la concurrence entre réseaux et entre établissements et donc sur les attentes d'un public – les parents – auquel il convient de répondre pour conserver sa clientèle. Dès le dix-huitième siècle en effet, toute réforme scolaire est perçue par ces parents comme un facteur de baisse de niveau et de laisser-aller. La concurrence qui se met en place et ces préjugés forcent l'enseignement de l'État à respecter la tradition des humanités classiques, apanage de l'enseignement catholique, pour attirer les enfants des classes sociales les plus favorisées. C'est ce qui explique sans doute le fait que les projets les plus novateurs soient restés longtemps dans les cartons des diverses commissions. On retiendra en particulier celui de 1832 – concrétisé en 1969 – qui imaginait la mise en place, pour tous les élèves, d'un tronc commun de trois ans, sans latin mais avec un cours de français prédominant, ou encore l'équivalence des humanités modernes créées en 1834, avec les humanités gréco-latines, équivalence finalement acquise en 1964 !

Les conséquences de la liberté accordée aux réseaux d'enseignement mais aussi aux enseignants, ne sont pas négligeables : contrairement à l'organisation qui prévaut en France depuis la période napoléonienne et dans laquelle la culture du concours est essentielle, voici un système qui refuse précisément cette idée même de concours ou d'examen commun à tous les établissements : pas de certificat d'études, de brevet ou de baccalauréat, d'examen ou de concours d'entrée dans les universités,

ni de concours de recrutement pour les enseignants. La tentative la plus durable à ce jour d'instituer une épreuve commune dans l'enseignement secondaire – le Concours général – se met en place en se heurtant à de nombreuses résistances et pourtant, il n'était censé exister que pour évaluer, grâce à la qualité du travail des élèves, le bon usage des subsides versés aux établissements. Encore a-t-on élaboré un système où les contraintes programmatiques imposées aux établissements sont minimales : liberté fait loi. Cette absence de culture d'évaluation ne permettra pas, pendant longtemps, que soient mesurés non seulement le niveau général des élèves, mais aussi le système d'enseignement lui-même, avec les conséquences qu'on imagine en termes de réflexion globale sur la politique d'éducation du pays et la manière d'y apporter de potentielles améliorations. Par ailleurs, la liberté de l'enseignement entraîne aussi une plus grande liberté d'expérimentation – même s'il faudra près de cent vingt ans pour qu'elle soit mise pleinement à profit – qui ouvrira plus largement qu'ailleurs la porte aux modes littéraires et pédagogiques. Enfin, les enseignants de qualité ont, plus qu'ailleurs, l'occasion de déployer leurs qualités pédagogiques tandis que, là où les exigences programmatiques sont plus strictes, davantage de médiocres sont maintenus dans la moyenne.

### *... et en voie de démocratisation*

L'histoire de l'enseignement en Belgique est aussi l'histoire d'une démocratisation qui se produit par palier : l'accès à l'enseignement moyen, synonyme d'humanités classiques, seule voie d'accès à l'université, est d'abord – comme c'est le cas dans la plupart des pays européens – réservé à une élite sociale et strictement masculine. Dès 1842, une section appelée professionnelle puis moderne est fondée, destinée à des jeunes gens de la classe moyenne qui ne se destinent pas à l'université ; en 1850, les écoles moyennes sont créées par l'État, offrant un cursus réduit de trois ans d'études sans langues anciennes, elles accueillent des fils d'employés ou d'artisans qui envisagent des carrières dans l'administration ou le commerce et, plus tard, dans les colonies. En 1881, des établissements similaires sont créés, à destination des jeunes filles. Cet enseignement secondaire court n'a pas d'équivalent à la même époque en France par exemple. La création de ces écoles moyennes entraîne aussi l'institution d'un nouveau diplôme pour les enseignants qui y donneront cours : le diplôme de régent. Considéré d'abord comme une spécialisation pour les instituteurs et institutrices, il prendra son autonomie par la suite. Après la Première Guerre mondiale, alors que l'enseignement est devenu obligatoire pour tous jusqu'à quatorze ans, une unification progressive des filières et niveaux s'amorce pour aboutir, au début des années 1960, à la mise en continuité des niveaux primaire et secondaire et à l'omnivalence

des diplômes. Cela n'entraînera toutefois pas la disparition du diplôme de régent et de la formation spécifique qui y est liée : courte, elle est centrée davantage sur une pratique enseignante de terrain que sur la formation scientifique donnée par l'université aux licenciés, qui sont chargés de l'enseignement dans le secondaire supérieur.

La démocratisation aboutit inéluctablement à la massification de l'enseignement, c'est-à-dire à l'accès pour toute une classe d'âge à l'enseignement secondaire, dès le dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle. À toutes les étapes du processus, des réadaptations de l'organisation et des contenus seront nécessaires pour tenter de pallier l'hétérogénéité des publics qui en découle inévitablement.

### *Le conflit des préséances : latin ou français ?*

Le cours de français n'a pas bénéficié de tout temps d'une position légitime. Alors que, longtemps, l'étude de la langue française elle-même a été cantonnée à l'enseignement élémentaire et que seuls le latin puis le grec ont eu droit de citer dans les humanités, la littérature française commence à être progressivement intégrée au cursus de l'enseignement moyen dans les Pays-Bas du Sud au XVIII<sup>e</sup> siècle, sous le régime autrichien.

Toutefois l'enseignement du français reste subordonné à celui des langues anciennes jusqu'à la Première Guerre mondiale, à l'exception de la parenthèse de la Révolution française. Cette situation marginale du français alimente les débats et est à l'origine de certains paradoxes. Lorsque le concours général est institué en 1840, discours latin et français coexistent, bel exemple de ce compromis à la belge. En 1834, une section sans latin est créée, dans laquelle le cours de français est davantage développé ; toutefois, cette filière ne donne pas accès à l'université. Le débat sur la place respective des langues anciennes et du français durera plus de cinquante ans. À travers lui, ce sont deux visions du monde et de l'éducation qui s'affrontent. L'une est élitiste : en s'opposant à toute modernisation de l'enseignement, ses tenants prétendent lutter plus généralement contre la démocratie et maintenir des valeurs artistiques, morales et sociales permanentes et universelles, en un mot « classiques ». En face, des démocrates et progressistes veulent offrir une éducation plus utilitaire à un nombre maximum de jeunes, convaincus qu'ils sont de l'importance de valeurs de progrès. En raison même du poids des établissements catholiques en Belgique et du prestige tout particulier des collèges jésuites, les plus engagés dans la défense des valeurs « classiques », la situation restera bloquée longtemps avant qu'une évolution progressive débouche, à partir des années 1960, sur la marginalisation des humanités classiques.

### *Un corpus en débat*

Le choix des auteurs étudiés en classe est lié au débat sur les langues anciennes et se fonde sur les mêmes oppositions idéologiques : les programmes se limitent longtemps aux auteurs français du XVII<sup>e</sup> siècle qu'il est possible d'étudier en parallèle avec des auteurs grecs et latins ; *L'Art poétique* de Boileau est la référence permanente, le fondement des études littéraires françaises, malgré les critiques de nombreux auteurs de manuels et d'enseignants. Les auteurs du XIX<sup>e</sup> siècle sont, quant à eux, réservés d'abord aux élèves des classes professionnelles et des écoles moyennes selon le même découpage social qui a présidé à la création de ces filières. Peu à peu, ils seront intégrés dans l'ensemble des programmes, en commençant par les poètes romantiques les moins contestataires du point de vue formel. Jusqu'aux années 1960, le symbolisme sera le point ultime du modernisme dans les programmes de l'enseignement de l'État. Le roman, qui ne rentre pas dans les canons classiques, puisqu'ignoré par Boileau, trouvera difficilement sa place jusqu'après la Première Guerre mondiale, quand la lecture de textes complets deviendra une tâche scolaire, notamment grâce à l'arrivée sur le marché de publications à moindre coût.

Les textes qu'on lit et la manière dont on le fait dans le cadre du cours de français ne sont pas indifférents : jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, seuls les meilleurs extraits des chefs-d'œuvre des grands auteurs classiques sont donnés à lire aux élèves ; il s'agit de ne pas laisser entre leurs mains des textes qui ne seraient pas des modèles parfaits d'écriture ou de morale : le cours de français est en effet aussi chargé de transmettre des valeurs morales. À partir de 1896, renversement de situation : les instructions officielles prescrivent de faire lire des œuvres complètes. Cette évolution est liée à un changement économique, mais aussi à une ouverture culturelle. Après la Première Guerre, la lecture en général et celle de romans sérieux en particulier est encouragée : il s'agit désormais de résister aux nouveaux loisirs qui pourraient éloigner les jeunes de la culture traditionnelle, le cinéma, la radio, voire la littérature de genre, comme la littérature policière, réprouvée comme le seront plus tard la télévision ou la bande dessinée.

D'autant plus remarquable est l'irruption, à la faveur de l'enseignement rénové, de la paralittérature, des écrits fonctionnels et des textes théoriques structuralistes ; par la même occasion, le terme « littérature » disparaît provisoirement des textes officiels tandis que sont mises aux programmes d'autres formes d'expression comme le cinéma ou le langage des médias. Cette réforme totale n'est pas toujours bien acceptée par les enseignants ni par la frange politique de centre-droit. Le retour de celle-ci aux affaires une dizaine d'années plus tard, alors que la crise impose des économies, engendre une réaction brutale qui ramène dans les programmes de l'État

les auteurs classiques, avant qu'une nouvelle libéralisation, dans les années 1990, mette principalement à l'honneur les auteurs des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, supposés plus proches des préoccupations des jeunes ou plus faciles à étudier selon les méthodes contemporaines d'analyse.

En ce qui concerne le corpus, la liberté pédagogique des réseaux et une tradition de textes programmatiques qui a toujours favorisé les concepts généraux et refusé les listes de textes favorisent l'éparpillement des auteurs. Le désir de transmettre un patrimoine culturel minimum commun n'appartient pas à la tradition de l'enseignement de la littérature française en Belgique francophone !

### *Un cours, des matières...*

Longtemps – comme en France d'ailleurs – on appliquera aux textes français des méthodes d'analyse adaptées, tant bien que mal, des pratiques en usage dans les cours de langues anciennes : explications grammaticales, lexicales et contextuelles, puis commentaire qui montre la conformité du morceau aux règles de Boileau, c'est ce que dénonçait Verhaeren :

*« L'enseignement d'il y a vingt ans avait pour but sournois de vous dégoûter du génie. On choisissait les chapitres qui voisinaient avec les lieux communs les plus aplatis. On n'étudiait point un écrivain ; on vérifiait l'observation des règles dans un livre. Les classiques étaient les meilleurs auteurs, parce que, s'ils avaient été élèves, les professeurs auraient pu, légitimement, leur donner le plus grand nombre de bons points. Boileau régnait et règne encore dans les collèges et les instituts. Il reste le maître des diverses cérémonies littéraires dont la plus typique est la distribution des prix. C'est lui toujours – ou son ombre – qui prononce le discours. »<sup>1</sup>*

Le texte sert aussi de support à des exercices de mémorisation et de récitation. Ce n'est qu'à partir des années 1880 que l'analyse française s'autonomisera peu à peu des cours de langues anciennes et cherchera sa propre voie avant que l'enseignement rénové n'impose les théories structuralistes et que la lecture de textes ne subisse l'influence des sciences humaines ; cette double influence se maintiendra jusqu'au XXI<sup>e</sup> siècle. Un trait permanent de l'analyse textuelle à toutes les époques est cette pratique scolaire qui considère que lire un texte c'est identifier des caractéristiques techniques, et en écrire un, les reproduire. Dans ces

---

1 Les notes de bas de pages sont, sauf mention FC, de l'auteur du texte.  
Verhaeren E., *Racine et le classicisme*, Bruxelles, Complexe, 2002, pp. 32-33

conditions, le choix du texte risque de devenir secondaire : littéraires ou fonctionnels, tous pourraient paraître interchangeables pourvu qu'ils permettent d'appliquer la théorie. Il s'agit sans doute là de la survivance extrême des pratiques des « Cours de littérature » qui ont connu une longévité remarquable dans les classes de français en se basant sur la rhétorique classique : faire mémoriser des règles théoriques, détachées ou non d'un corpus particulier, et demander aux élèves de les découvrir dans un texte quelconque sans en observer par ailleurs les effets esthétiques ni se préoccuper de toute autre espèce de lecture possible.

À toutes les époques ou presque, le texte, littéraire ou pas, est un modèle idéal à imiter pour des exercices d'écriture : dans les classes terminales, les discours sur des sujets tirés des mythes fondateurs belges sont abandonnés peu à peu à partir des années 1880 au profit de dissertations non littéraires. Dans les petites classes, ce sont la narration et la description qui sont privilégiées de manière ininterrompue jusqu'au XXI<sup>e</sup> siècle. Les années 1970 ajoutent, pour tous les niveaux, la production de textes fonctionnels. La méthode est toujours plus ou moins similaire : les élèves sont invités à effectuer une série de démarches qui doivent aboutir à la production de textes de leur cru qui imitent les textes lus : rechercher des caractéristiques techniques, observer l'application de règles théoriques, élaborer un plan – éventuellement grâce à des grilles d'analyse (c'est-à-dire à mettre en œuvre cette lecture atomisante dont nous avons parlé plus haut). Cette façon de procéder se rattache à nouveau à la discipline scolaire par excellence, venue des langues anciennes et appliquée au français, la rhétorique. Au centre de l'enseignement pendant des décennies, elle sera abolie des programmes de l'enseignement officiel après la Première Guerre mondiale tout en restant longtemps recommandée dans les programmes de l'enseignement libre et en se maintenant partout. Ce goût pour la rhétorique explique aussi que, des travaux du structuralisme, le monde enseignant a retenu tout particulièrement la narratologie, ses schémas et son vocabulaire, qui deviennent une nouvelle rhétorique à partir des années 1970. La « vraie » rhétorique, elle, sera finalement remise au goût du jour dans les années 1980.

L'histoire de la littérature, quant à elle, n'a jamais été au cœur des programmes belges francophones, même si elle y apparaît à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, de manière plutôt accessoire. Ce n'est toutefois pas parce qu'elle n'est pas centrale dans les programmes qu'elle n'est pas pratiquée en classe, bien au contraire : dans ce domaine particulier, l'influence française est importante et de nombreux manuels belges cèdent à la mode dès les années 1880, même des manuels de Jésuites. Histoire des genres ou exposés chronologiques, toutes les histoires de la littérature promeuvent les grands auteurs et leurs chefs-d'œuvre. Cette tendance durera jusqu'à la fin des années 1960, soutenue en particulier par la collection « Lagarde et Michard » largement répandue dans les établissements secondaires en Belgique francophone après la Seconde

Guerre mondiale. L'enseignement rénové va toutefois changer la donne en contestant la chronologie elle-même. Après un retour des anciennes pratiques au milieu des années 1980, le but de l'enseignement de l'histoire littéraire à partir des années 1990 sera de montrer la pérennité au XX<sup>e</sup> siècle des thématiques développées, en recherchant leur origine lointaine. Les référentiels de compétences de la fin des années 1990, quant à eux, réintroduisent une histoire des courants artistiques et littéraires de la Renaissance au XXI<sup>e</sup> siècle, en privilégiant les ruptures. L'approche institutionnelle, de son côté, fait peu à peu son chemin dans les textes légaux et les manuels, sans jamais toutefois occuper une place comparable à celle de l'histoire des courants culturels et littéraires.

Servant de support à un enseignement moral, à une mémorisation technique, à un apprentissage de l'écriture, ce n'est que très exceptionnellement que la littérature, « *la seule forme d'écrit qui n'ait pas pour objet de servir* » comme l'écrit Charles Dantzig<sup>2</sup>, est un objet d'étude autonome en classe.

### ***La littérature belge francophone : parent pauvre de l'enseignement ?***

Dans cette optique d'un enseignement de la littérature qui privilégie l'aspect technique des méthodes d'analyse de textes, la littérature belge francophone est relativement peu représentée dans les textes programmatiques où sa place fluctue au gré des contextes politique et économique, mais aussi en fonction du statut de cette littérature au sein même du monde littéraire belge. Jusqu'aux années 1880, la production, assez peu importante au demeurant, ne correspond pas à la vision classique de la littérature développée dans les programmes et, par ailleurs, partage le sort réservé aux œuvres contemporaines.

Des années 1880 qui marquent la naissance des lettres belges à la Première Guerre mondiale, les textes d'auteurs belges font peu à peu leur apparition dans les anthologies destinées aux classes inférieures ou aux classes de la section professionnelle : l'approche de la Première Guerre mondiale renforce le sentiment patriotique en même temps que l'importance toujours plus grande des revendications flamandes provoque un malaise qui pousse le monde francophone à s'interroger sur son identité. Il est notable que, très tôt eu égard à la place limitée réservée à la littérature contemporaine, des textes d'auteurs belges soient proposés aux jeunes élèves comme modèles d'écriture ou comme support à des exercices de mémorisation.

Dans l'entre-deux-guerres, tandis que le monde littéraire belge francophone se tourne résolument vers Paris, le prestige acquis par l'héroïsme de la Belgique pendant la guerre favorise l'introduction

---

2 Dantzig Ch., *Pourquoi lire?*, Paris, Grasset & Fasquelle, 2010, p.11.

d'auteurs belges des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles dans les programmes du secondaire, parallèlement d'ailleurs à l'apparition d'auteurs français du XX<sup>e</sup> siècle dans les manuels. Plus remarquable encore, la lecture d'une œuvre de Maeterlinck est recommandée dans les programmes de rhétorique, alors que les auteurs français du XX<sup>e</sup> siècle en sont encore absents.

Après la Seconde Guerre mondiale, la tendance de nombre d'auteurs belges à vouloir incorporer leurs œuvres dans une littérature française culturellement unifiée s'accroît et déteint sur l'enseignement. Les années 1970 ne changent guère la donne : les programmes de l'enseignement rénové qui se centrent sur le structuralisme et contestent l'histoire littéraire ne laissent pas de place à une littérature patrimoniale. De manière générale, la situation est difficile pendant toutes ces années : pas de formation obligatoire des enseignants, peu d'œuvres en éditions de poche, accessibles aux élèves, peu de manuels.

Toutefois, dans les années 1980, le contexte s'améliore en raison de changements politiques qui voient une autonomisation de plus en plus importante des Communautés linguistiques. Le rôle d'événements culturels comme le festival *Europalia Belgique* qui suscite la création de la Promotion des Lettres n'est pas non plus négligeable. Dès ce moment, cet organisme, d'abord ASBL puis service de la Communauté française, forme les enseignants, édite des documents à leur intention et favorise les rencontres avec des écrivains en classe. Il faut saluer l'importance d'un homme comme Marc Quaghebeur, à la manœuvre d'*Europalia* et de la Promotion des Lettres avant de venir responsable des Archives et Musée de la Littérature et pour qui la Littérature belge francophone est le combat d'une vie. Plus tard, le Prix des lycéens incitera un nombre toujours plus nombreux d'adolescents à découvrir la production romanesque belge contemporaine. Les diverses réformes institutionnelles favorisent également une prise de conscience des spécificités de la littérature en Wallonie et à Bruxelles et la Communauté française s'engage résolument dans son soutien. Toutefois, la part réservée à la littérature francophone belge dans les programmes ou dans les référentiels de compétences terminales reste congrue : son importance n'est pas supérieure à celle de la littérature européenne dans son ensemble et la priorité donnée aux approches techniques au détriment d'un enseignement littéraire au sens strict ne favorise pas la prise en considération de la littérature belge francophone comme véhicule d'une culture familière aux élèves.

Cette situation ne manque pas d'interpeller sur le statut de la littérature en général dans la société francophone belge : la position périphérique du pays par rapport à un centre à l'histoire et à la culture riches peut-elle seule expliquer cet état de fait ? Cette aura relativement faible de la littérature francophone belge n'est pas spécifique au monde de l'enseignement dans un pays où la légitimation artistique et littéraire vient nécessairement de Paris et où la littérature n'est pas la discipline artistique

la mieux considérée par le public, à quelques exceptions médiatiques près. La décision d'enseigner les lettres belges francophones repose ainsi presque complètement sur la bonne volonté des enseignants, ou parfois sur la curiosité de leurs élèves, et elle est souvent soumise aux effets de mode. C'est encore plus vrai dans l'enseignement catholique qui, traditionnellement, ne s'est jamais beaucoup intéressé à l'enseignement de la littérature belge de langue française, préoccupé davantage par le souci de transmettre une culture littéraire universaliste. Cette attitude peut paraître paradoxale, compte tenu du poids des catholiques dans le monde littéraire belge.

### *Le professeur de français « homme-orchestre »*

Le professeur de français en Belgique n'est pas comme son collègue français, un « professeur de lettres » ; l'intitulé des diplômes requis le dit à suffisance : « régent en français » s'il donne cours dans les petites classes et, si c'est dans les classes supérieures, « licencié en philologie romane », puis titulaire d'un « master en langues et littératures françaises et romanes ». Il est professeur de langue et de littérature, surtout de langue dans les premières années ou les sections sans latin, plutôt de littérature dans les classes supérieures. Au fil de la démocratisation, l'étude de la langue s'insinue dans ces classes également puis s'y développe de plus en plus, au fur et à mesure que l'hétérogénéité des publics le réclame : la maîtrise langagière est le sésame des études secondaires. Car, on le dit et on le répète depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, la pureté de la langue française et l'aisance de la conversation ne sont pas la spécialité des jeunes Belges. Il faut donc leur apprendre à s'approcher le plus possible de la fluidité française, malgré de lourds handicaps, longtemps liés notamment – aux dires des observateurs – au contact étroit qu'ils entretiennent avec les dialectes wallons ou le flamand bruxellois. Les difficultés deviennent plus lourdes au fur et à mesure que la démocratisation amène dans les établissements d'enseignement un public issu de classes plus populaires, voire de langue maternelle étrangère.

Il revient aussi au professeur de français d'ouvrir au monde les jeunes qui lui sont confiés, de leur donner une culture de plus en plus large et dans des domaines toujours plus divers, le temps passant : cinéma, télévision, sciences humaines... tombent successivement dans son escarcelle.

Les enseignants en général et les professeurs du secondaire en particulier se sentent généralement dans une position difficile, peu reconnue. Les raisons en sont multiples : dès l'origine et de manière récurrente, des difficultés de recrutement sont signalées : les universitaires ne bénéficient pas de l'image généralement attribuée aux instituteurs, voire aux régents, pour qui le diplôme représente le plus souvent une promotion sociale. Bien au contraire, les professeurs d'athénées qui

ont suivi un enseignement d'élite ont une tâche plus ingrate et pour des salaires inférieurs que leurs camarades qui ont choisi des carrières libérales, alors que leur rôle n'est pas nécessairement reconnu par la société. Ensuite, la démocratisation, l'élargissement des matières qu'ils ont à enseigner sans y être toujours préparés, les réformes successives prises sans concertation avec eux insécurisent les professeurs, parfois objets des critiques des parents, des politiques, de l'opinion en général...

### ***Le niveau baisse ? Pas si sûr !***

Contrairement à ce que l'on croit souvent et depuis longtemps, si l'on observe attentivement l'évolution des programmes, on doit bien constater que l'évolution des acquis des élèves n'est pas en régression : bien sûr, les compétences orthographiques des jeunes se sont considérablement dégradées ; pourtant, il n'y a pas de commune mesure entre les exercices de pure mémorisation et d'imitation qui étaient imposés aux jeunes au XIX<sup>e</sup> siècle et dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle et les performances attendues par la suite : compréhension et application de théories littéraires souvent difficiles, travaux pointus sur des œuvres complètes, rédaction de textes originaux, capacité de synthèse... sont aujourd'hui le quotidien des élèves des humanités.

Cette anthologie met à la disposition des lecteurs quelques jalons pour appréhender cette réalité historique et pédagogique complexe. Nous avons choisi de présenter les extraits chronologiquement ; on aurait pu se contenter de trois périodes : avant le rénové, le rénové et après lui. Il nous a semblé toutefois plus commode pour le lecteur de fractionner davantage la chronologie en six étapes : « de 1840 à 1914 » où l'on trouvera des textes témoins d'un mode de fonctionnement hérité du passé et longtemps immuable mais aussi des contestations de cette situation et de l'émergence de nouvelles pratiques ; « l'entre-deux-guerres », période qui ne vit pas de changements fondamentaux mais connut le développement de la pédagogie ; « 1945-1968 », vingt ans qui se caractérisent par une refonte complète du système, alors que le cours de français garde le cap ; « l'enseignement rénové (1969-1983) », période charnière qui marque un changement de cap complet et la concrétisation des nombreuses réformes proposées depuis plus de cent ans ; « la fin du rénové et les incertitudes des années 1980-1990 », années qui virent un retour vers la tradition et se soldèrent par le désarroi des enseignants ; « le temps du décret-mission » qui se prolonge à l'heure où nous écrivons et qui se caractérise par la volonté de piloter le système et d'uniformiser les exigences de contenu et de niveau.

Les lecteurs qui souhaiteraient en savoir plus peuvent se référer à la bibliographie finale.

## *Remerciements*

*La rédaction de cette anthologie n'aurait pas pu être possible sans l'aide de nombreuses personnes. Je tiens à remercier tout particulièrement Monsieur Paul Aron, mon directeur de thèse, Mesdames Anne Van Haecht, Martine Jey et Monsieur Jean-Maurice Rosier dont les conseils ont permis d'orienter mon travail, ainsi que Monsieur Jean-Louis Dufays et Madame Anne-Marie Beckers, Inspectrice honoraire, qui m'ont prêté une collection importante de textes anciens et de programmes scolaires.*