

Association des Professeurs de Lettres

**RAPPORT
SUR L'ENSEIGNEMENT DES LETTRES
AU COLLÈGE**

2005

L'Association des Professeurs de Lettres a mandaté Mireille Grange pour élaborer un rapport sur l'enseignement des lettres au collège. Celui-ci a été adopté à l'unanimité en assemblée générale le 23 mars 2005 et lors du Comité du 21 mai 2005.

Madame Mireille Grange est certifiée de lettres modernes et enseigne au Collège Boris Vian de Lille (Nord).

Monsieur Jean Happel, agrégé de lettres classiques, professeur au Collège Baldung Grien de Hoerdt (Bas-Rhin), a plus spécialement dirigé la seconde partie du rapport, consacrée aux langues anciennes.

Collaborateurs :

Mlle Cécile Charloux, certifiée de lettres modernes, professeur au Collège Petit-Manoir du Lamentin (Martinique)

Madame Cécile Réveret, certifiée de lettres classiques, professeur au Collège Jean-Jacques Rousseau du Pré-Saint-Gervais (Seine-Saint-Denis)

Monsieur Romain Vignest, agrégé de lettres classiques, professeur au Lycée Édouard Branly de Dreux (Eure-et-Loir), vice-président de l'APL

Les auteurs ont mené leurs travaux en liaison avec Henri Guinard, président de l'APL.

SOMMAIRE

Préambule : le passé interdit

I^{ère} partie – Le français

I Le constat

II Les programmes de français au collège

A) L'enseignement de la langue

B) L'enseignement de la littérature

C) Le verrouillage du système : la séquence didactique

D) Le Brevet des collèges

Conclusion : bilan des programmes du collège

Codicille : les Itinéraires De Découvertes

III Propositions

A) Disparition de la séquence didactique et liberté pédagogique

B) Retour à des horaires suffisants

C) Des heures pour quoi faire ?

1) L'apprentissage de la langue et le renforcement des connaissances

2) L'étude des textes : retour au sens et à la littérature

Nota bene

II^{ème} partie – Le latin et le grec

I Les problèmes

A) Une difficulté majeure : les élèves ignorent la grammaire française

B) Les effectifs

1) Effectifs de latinistes

2) Effectifs d'hellénistes

C) Une politique défavorable

II Redéfinir la place du latin et du grec au collège

- A) La nécessaire articulation des langues anciennes sur le français
- B) L'initiation au latin pour tous en Sixième
- C) Les horaires

III De la pédagogie et des manuels

- A) Les principes pédagogiques en vigueur
- B) Leur mise en œuvre en Cinquième
 - 1) La première approche
 - 2) Le principe « globalisant »
 - 3) Les textes authentiques
 - 4) Bilan
- C) Une alternative pédagogique gratifiante

PrÉAMBULE : LE PASSÉ INTERDIT

Printemps 2005 : la Loi d'orientation sur l'avenir de l'école est votée et va entrer en vigueur dès la rentrée de septembre. Cette loi prévoit, entre autres, un « socle commun des connaissances », tel que l'avait déjà préconisé le « rapport Thélot » constatant la situation désastreuse de l'école dans son ensemble et de l'enseignement du français en particulier. Par ailleurs, ce rapport avait enfin pris en compte le fait que les élèves de collège ne maîtrisent pas leur langue maternelle pour une proportion non négligeable d'entre eux et qu'il faut de toute urgence leur apprendre « la langue ». Selon les années, c'est en effet de 20 à 35% d'élèves arrivant en classe de Sixième qui savent à peine lire et qui savent encore moins écrire. Néanmoins, ce rapport n'aborde pas les problèmes clefs qui minent l'école en ce moment : les programmes et la façon de les faire appliquer, autrement dit la pédagogie. La nouvelle loi, malheureusement, n'aborde pas plus ces problèmes cruciaux, et si l'idée de donner à tous les élèves jusqu'en classe de Troisième un bagage minimum est en soi louable, voici comment est défini le « socle » :

« Le socle comprend un ensemble de connaissances et des compétences indispensables :

-La maîtrise de la langue française ;

-La maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;

-Une culture humaniste et scientifique permettant l'exercice de la citoyenneté ;

-La pratique d'au moins une langue étrangère ;

-La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication. »

On est en droit de penser qu'à la sortie du collège les élèves maîtriseront la langue française, ce qui est un minimum et un préalable indispensable à l'ensemble des apprentissages, y compris scientifiques — espérons que la langue française dont il s'agit ne sera pas purement utilitaire — mais on se demande ce que signifie : « une culture humaniste et scientifique permettant l'exercice de la citoyenneté. » Une telle formulation est particulièrement vague et ressemble plus à un catéchisme « citoyen » qu'à la volonté de donner à tous les élèves une authentique formation humaniste reposant essentiellement sur l'étude sérieuse des grandes œuvres du patrimoine littéraire national et européen, sur celle des langues anciennes, passablement mises à mal et passées aux oubliettes lors de réformes quasi permanentes, mais aussi sur celle de l'histoire qui permet de situer les œuvres dans un contexte précis. Sans l'histoire, celles-ci demeurent incompréhensibles et muettes pour des élèves plombés par un présent et une « immédiateté » que l'école, dans son souci de concurrencer la télévision et les jeux-vidéos, principales sources d'éducation et de formation des élèves de 2005, divinise au lieu de les tenir prudemment à distance : le présent n'a de sens que s'il est éclairé par le passé, les œuvres du passé n'ont de sens que si les élèves ont des connaissances historiques précises pour les rendre signifiantes. Or, « faisons table rase du passé » est le *slogan-credo* en vogue à l'Éducation nationale depuis des décennies et ce n'est pas un hasard si quarante sept historiens prestigieux, sous la direction d'Alain Corbin, face à la perte de tous les repères chronologiques par les élèves, lancent un cri d'alarme dans une parution de février 2005 aux éditions du Seuil : *1515, les grandes dates de l'histoire de France revisitées par les grands historiens d'aujourd'hui*.

Pierre Nora écrit par exemple, à la page 461 de cet ouvrage : « La valse des programmes et des instructions, depuis qu'en 1969 l'histoire a cessé d'être une discipline autonome de l'enseignement primaire pour devenir une partie des "activités d'éveil", prouve assez la trappe

qu'a ouverte sous les pieds des professeurs d'histoire la disparition apparemment innocente et libératrice d'une liste obligatoire de dates sèches, sans chair et sans vie. »

Gageons que le « socle » prévu par la nouvelle loi ne transformera pas la littérature et les langues anciennes en « activités d'éveil citoyen » jusqu'en classe de Troisième : ce ne serait plus un socle, ce serait une souche.

C'est pourquoi, face à l'effacement progressif, systématique et volontaire du passé dans l'enseignement de nombreuses disciplines qu'on appelait « autrefois » les humanités, l'Association des Professeurs de Lettres a décidé de présenter un rapport sur l'état actuel de l'enseignement des Lettres au collège : enseignement de la langue et de la littérature d'une part, enseignement du français, du latin et du grec d'autre part. Pour ce faire, il importait de dresser un constat à l'arrivée des élèves en classe de Sixième, de parler des programmes, de constater les effets de ces programmes sur les élèves parvenant en classe de Seconde, et enfin de faire des propositions susceptibles d'améliorer la situation.

Nous voudrions enfin souligner le choix que nous avons fait de traiter au sein du même rapport l'enseignement du français, du latin et du grec. Ces trois langues et ces trois littératures constituent à nos yeux les trois pans d'une même discipline : les lettres. Elles procèdent d'ailleurs des mêmes pratiques : l'étude de la langue et des œuvres, et visent aux mêmes fins : la formation de la personne et la transmission du patrimoine national et européen dans ce qu'il a d'universel. Elles souffrent aussi des mêmes maux, d'ailleurs aggravés par leur séparation : la langue et les lettres françaises privées de leur substrat, le grec et le latin dissociés de ce qui en justifiait l'étude n'en ont été que plus aisément vidés de leur substance propre. C'est toujours la littérature qu'on a reniée dans ce qu'elle a de plus précieux et, là encore, il s'agira de retrouver et renouer les fils du passé pour rendre à nouveau possible la pensée.

Première partie : LE FRANÇAIS

I - LE CONSTAT

Copie 1 :

Bob appelle sont chien.

banbou, banbou net il ne revint pas. alors il vat le chercher, celce minute il adercu un batar alonge Bob le leve mele batard ce reconcha aussi tôt il avait un patte brisé il etait jéne bob le porta 10 minites il retroves les trotriester du chiens apre il reprar 10 minutes plus tard il retrouve son acie acote d'une toite en fer sete le tresors.

Copie 2 :

Bob en le suivant soit perdue. Il trebuchas sur une espesese de grosse pier lourde. En nolent en nariere il retenbas une fois de plus. Alors en se dement de quoit peut-il sagire. Il dessidat de crese. En cresent il tapa sur une boite en boie. Il la sorta du trous, la poussa et louvra. Setait si brient qil ne voyé pas les couleurs. Il plongea la main dedent et retira des bijoux en or :

des colie, des boucle d oreille et meme des tiament il dessida de lait dens la poubelle pour prendre des plastique. Il en prena 3 et met tout le tresore dans le plastique.

Coudin, il entendie un haboiment tout près. Il cria »banbou, banbou» et bonboux revena à lui. Il étais cachais dans les buisons.

Grasse au bijoux les parent de bob le retrouva avec leur brience s'est normal et le tresor est maintenant au muse mais bob a gardes cellque bijoux.

Copie 3 :

Il trifoula dans ce sentier Il renifla pas a pas tout a coup Il aboya donc bob croyai qu'il attaque une persone. Il continua a aboyé, Puis il creusa bob l'edait a creusé Il y avait une boite qui ressemble a un tresor.

Il le sorti du trou louvra et vit des bijoux de toutes sortes le père appelle la police, pendant que bob se fit interview et fit la une du journal. Le proprietaire de ce tresor et venu reprendre et donna une recompense au 2 heros du jour.

Copie 4 :

Sur un petit sentier de terre et la se trouve une tour il se demande quoi. Puis 5 minutes plus tard il monta et il monta et il monta elle était grande mais grande, il aperçevait des personnes une dizaine. Il monta eux aussi dans la grande tour. Mais il arriva un malheur car dans la tour on ne pouvait que montait par 3. Parce qu'elle n'était pas solide et en plus il était à 13. Alors la tour s'écrasa. 1h plus tard il y avais 2 survivants. et c'était Bob et Bambou les 10 autres était mort. Alors Bob et Bambou alla voir ce qu'il avait dehors il y avait un volcan puis il monta et il trouva des milliers et des millions et des milliers de pièces enor qui brillait de mille feux et c'était le trésor. Puis il reprena la route

etc....

Ces copies émanent de la séquence quatre des tests d'évaluation d'entrée en Sixième, c'est-à-dire « la production écrite » que les élèves étaient amenés à faire à partir d'un sujet donné.

Elles proviennent d'un collège situé en zone d'éducation prioritaire mais sont le reflet de plusieurs écoles primaires. Précisons tout de suite que leur provenance est secondaire tant il apparaît comme une évidence aux yeux de tous désormais, — et le rapport Thélot souligne bien cet aspect des choses, lui qui prône l'acquisition d'un « socle commun des indispensables » espèce de bouée de sauvetage pour tous — que les problèmes posés par ces copies se retrouvent dans toute la France à des degrés divers.

Après cinq années d'école primaire, force est de constater que ces élèves non seulement ne connaissent pas les règles élémentaires d'orthographe, mais que, bien plus grave, ils n'ont même pas conscience des mots et encore moins de la syntaxe. La conjugaison leur est aussi complètement étrangère. D'ailleurs, pour se rendre compte de cette absence de connaissance des conjugaisons il suffit au professeur de demander à ses élèves de conjuguer un verbe. Quelle n'est pas sa surprise quand il constate qu'un élève de Sixième et, il faut le dire, bon nombre d'élèves des classes supérieures, ne savent pas ce que signifie conjuguer un verbe avec je, tu, il, nous vous, ils. Bien entendu cela s'accompagne de l'ignorance absolue de ce que sont les temps de la conjugaison : présent, imparfait, passé simple, futur simple, pour ne parler que des temps simples de l'indicatif. Même chose pour la chronologie : les élèves de Sixième et des autres classes de collège ont les plus grandes difficultés à définir ce que sont le présent, le passé et le futur. Alors, parler d'« antériorité » relève de la haute voltige. Enfin, face à un texte écrit, les élèves de collège ont le plus grand mal à repérer le verbe conjugué d'une phrase et sont incapables d'identifier son temps.

La nomenclature grammaticale fait défaut aux élèves d'aujourd'hui : participe passé, adjectif qualificatif, préposition, conjonction de coordination ou de subordination, adverbe, complément d'objet direct, attribut du sujet, verbes transitifs ou intransitifs, verbe pronominal, voix active ou voix passive sont inconnus au bataillon. Quant à tout ce qui relève de la défunte « analyse logique », c'est-à-dire l'analyse des propositions qui constituent une phrase, autant vaudrait parler martien. Il faut dire que plus personne n'ose prononcer cette expression « analyse logique », injustement taxée de « vieillie ». Et pourtant, c'est grâce à elle que, patiemment, et sans jargon inutile, les élèves apprennent à construire des phrases correctes — et leur propre pensée — et à comprendre la construction d'un texte. Mais l'école primaire ne leur apprend plus ce type de grammaire, aussi sera-t-il intéressant de voir si les programmes du collège corrigent cette fatale erreur de tir.

Cependant, les lacunes ne s'arrêtent pas là. Un professeur de Sixième, puis un professeur de collège est amené à étudier des textes littéraires avec ses élèves. Outre les difficultés de lecture d'un très grand nombre d'élèves — aussi bien la lecture au sens mécanique du terme que la lecture qui amène à donner du sens à ce qu'on lit —, le professeur ébahi constate que pour entrer dans un texte littéraire, même simple, il lui faut procéder à un véritable travail de traduction : le vocabulaire de la plupart des élèves est tellement pauvre que des mots même très courants leur sont inconnus et leur interdisent tout accès aux textes. Comment peut-on étudier avec profit une pièce simple de Molière, un récit de Daudet, un texte du Roman de Renart, quand on ne sait pas ce que signifient des mots comme « verdure », « loquet », « valet », « talus », « coteau », « meunier », « lucarne », « plate-forme », « le fourré », « dégringoler », « la rosée », « le bétail », sans parler de tous les mots abstraits, quand on prend constamment un mot pour un autre, quand on est incapable, même avec un contexte très parlant, de deviner le sens d'un mot et que le professeur finit par se trouver démuni parce qu'il ne dispose plus de mots assez simples pour fournir la batterie de synonymes nécessaires à une compréhension

mutuelle ? Et puis, un texte a-t-il pour vocation d'être traduit en langue simpliste ou doit-il ouvrir les esprits et les horizons ? Comment entrer dans les nuances de la pensée et des sentiments, dans celles de descriptions poétiques, quand il faut ainsi revenir à un vocabulaire basique de quelques centaines de mots, le seul qu'une majorité d'élèves d'aujourd'hui possède, vocabulaire de leur environnement immédiat que leurs cinq années d'école primaire n'a guère étoffé, faute d'exigences en ce domaine aussi de la part de l'institution ?

Si jamais le professeur se risque à demander à ses élèves des « productions écrites », selon le jargon en vigueur, il se trouve très souvent en présence de textes qui se rapprochent de ceux cités ci-dessus, ou, dans le meilleur des cas, de textes truffés de fautes d'orthographe, de barbarismes et autres incongruités, mais il est vrai que les tests d'évaluation de Sixième demandent explicitement et en caractères gras de ne pas sanctionner les fautes de morphologie verbale : il suffit d'avoir su utiliser les temps du passé correctement et tant pis si on lit « il prena », « il venu », « il buva » et autres joyusetés qui n'effraient pas les évaluateurs. Ainsi, peu à peu, s'est imposée la règle qui consiste à demander aux élèves d'écrire au kilomètre, de développer leur « créativité », maître mot des instructions officielles aussi bien du primaire que du secondaire, sans que le maître intervienne pour corriger les fautes de ses élèves : l'essentiel n'est plus là, il est dans la longueur de ce que les élèves écrivent ou dans la non-écriture puisque nombre d'élèves parviennent au collège sans avoir jamais, ou très rarement, pratiqué l'exercice honni de rédaction.

Enfin, au cas où un professeur de Sixième aurait l'idée farfelue et déplacée de faire faire une dictée, même simple, à ses élèves, il lui arrive alors de ne pas reconnaître le texte qu'il a pourtant lui-même dicté. Les élèves, peu habitués à ce genre d'exercice, peu habitués à la rigueur intellectuelle, encore moins habitués à l'exigence orthographique, sont incapables de pénétrer dans la pensée d'autrui et, de ce fait, ne comprennent pas ce qu'ils entendent. Ils le retranscrivent donc à leur manière, en fonction de ce qu'ils croient entendre. Voici un exemple de dictée de Sixième qui provient de la France d'Outre-mer ; il ne manque que la calligraphie hasardeuse :

la raconte Robinson et Vendredi J Je rouvait die se jour, de racont Robinson je ne souvait de décembre trentr sauvage adondé on ils. Je ne surveil du haut conligne que vont ils ? qui von prépare ? Je du suis a combattre. Soudait, un deux se sauve, les autres pousipe le couq de feu les arrete. Il s'enfit le sauvage pousuvie avec moi, il ne manirere sa recontraire. Je le décide nouna Vendredi en maimonre du jous de son arrivé sur île je lui donne loenge, et ds vestens dé on a nous sur mon île.

d'après Daniel Defoë, Robinson Crusocé

Cette copie se passe de commentaires. Nous pouvons cependant en inférer que les élèves arrivant en Sixième sont victimes de plusieurs tabous qui frappent l'école élémentaire : les tabous institutionnalisés du travail, de l'effort, de l'exigence et de l'apprentissage par cœur.

II - LES PROGRAMMES DE FRANÇAIS AU COLLÈGE

A. L'enseignement de la langue.

Il est dominé, depuis les nouveaux programmes de 1996, que promut Madame Weinland, doyenne de l'Inspection générale de Lettres, par la perspective du discours qui :

« permet d'associer les divers aspects des apprentissages et les divers contenus : elle lie les travaux qui portent sur la langue et ceux qui portent sur les textes, les pratiques de lecture et celles d'écriture. Elle permet ainsi de structurer les progressions. »

C'est de nouveau précisé pour les classes ultérieures du collège :

Un objectif central est affirmé par les programmes de collège : faire acquérir la maîtrise des discours. Et quatre formes de discours sont privilégiées pour le collège : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif avec toutes leurs combinaisons.

Cette perspective du discours, retenue pour l'ensemble du programme des collèges, permet d'étudier trois formes de grammaire :

a) La grammaire du discours :

Étudier le discours [...] revient à s'interroger sur la façon dont un énonciateur précis s'adresse à un destinataire particulier dans une situation par le lieu et le moment de l'énonciation. En outre, un discours a une fonction (une visée) précise et l'énonciateur choisit de raconter, de décrire, d'expliquer ou d'argumenter selon l'effet qu'il veut produire sur l'énonciataire, dans une interaction énonciateur/ énonciataire.

Autrement dit, cette forme de grammaire étudiée en priorité absolue s'intéresse essentiellement à la situation d'énonciation (qui parle, à qui, où, quand ?) et à la typologie des « discours » : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif.

b) La grammaire de texte, qui s'intéresse, entre autres choses, à la « cohérence textuelle », aux reprises nominales et pronominales.

c) La grammaire de phrase, celle qui étudie la morphologie et la syntaxe, celle qui permet d'accéder au sens des textes et à la maîtrise de sa propre langue, ne vient qu'en troisième position, et, de plus, elle est frappée du mépris des autorités. Les Documents d'accompagnement de Troisième précisent en effet :

Elle n'est qu'un élément parmi d'autres et ne peut être la base d'une progression grammaticale d'ensemble qui ignorerait le texte et le discours.

Et Madame Weinland d'ajouter :

C'est une logique d'ensemble qui consiste à aller du général, c'est-à-dire l'approche discursive ou l'approche textuelle, vers le particulier, c'est-à-dire l'approche phrastique et les questions morphosyntaxiques.

Nous venons d'examiner un certain nombre de copies d'élèves arrivant en classe de Sixième : ces copies montrent à l'évidence une absence de maîtrise de la grammaire de base, c'est-à-dire la grammaire de phrase et voilà que les autorités, depuis 1996, proposent de commencer la construction de la maison par le toit : on doit s'intéresser à l'ensemble alors qu'on est incapable d'identifier les éléments. Pareille ambition et pareille incohérence conduisent à des catastrophes sur le plan linguistique, catastrophes qui se trouvent confirmées lorsque les élèves arrivent en classe de Seconde. Ainsi, les nouveaux programmes, au lieu de prendre en compte les difficultés des élèves, alourdissent la charge du boulet tout au long du collège : petit à petit, la tête des élèves disparaît sous l'eau parce qu'elle ne peut supporter le poids de pareille entreprise de décervelage, décervelage équivalent au jargon employé dans ces nouvelles formes de grammaire passées directement des recherches universitaires au collège, sans le moindre discernement et parfois approximativement.

Néanmoins, il n'est pas interdit de se demander pour quelle raison la grammaire de discours a été préférée à toute autre forme de grammaire, outre le fait qu'elle présente l'avantage — non négligeable dans la perspective « constructiviste » qui depuis des décennies mine l'enseignement dès le Cours préparatoire — de « réduire volontairement le nombre de notions », comme l'affirment les Instructions officielles. Il semblerait que cette grammaire vienne opportunément servir la « citoyenneté », notion placée au centre de la nouvelle école depuis fort longtemps, notion accentuée encore par le rapport Thélot qui préconise même l'acquisition de « comportements » en classe.

Voici ce que disent les Documents d'accompagnement du programme de Troisième, dans la partie « Outils linguistiques pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral », sous partie « grammaire du discours, les actes de parole » :

L'étude des actes de parole est donc essentielle. Elle peut se décomposer en trois approches complémentaires :

la dimension locutoire, c'est-à-dire le fait de produire des énoncés structurés, organisés et ayant un sens ;

la dimension illocutoire, c'est-à-dire le fait de chercher à exercer une action sur autrui en lui parlant (l'interroger, lui donner un ordre, lui interdire de faire quelque chose, le convaincre ou le persuader...) ;

la dimension perlocutoire, c'est-à-dire l'effet sur l'interlocuteur, qui répondra ou non à la question, qui exécutera ou non l'ordre...(...)

Il est très important d'amener l'élève à prendre conscience de cette triple dimension des actes de parole, en particulier dans une optique de formation du citoyen.

En plus du langage abscons de ces instructions, nous remarquons que peu importe à leurs concepteurs que les élèves comblent leurs lacunes criantes en matière de grammaire de phrase. Il est prioritaire qu'ils étudient les différents « actes de parole » et que par là même ils deviennent de vrais « citoyens ».

Examinons un livre de grammaire de Sixième : Grammaire pour lire et écrire, publié sous la direction de Daniel Stissi, professeur formateur à l'IUFM de Paris, Inspecteur Pédagogique Régional, chez Delagrave en 2000. La lecture de l'Avant-propos ne laisse aucun doute sur la façon dont ce manuel applique à la lettre les instructions officielles :

Rien ne sert de partir de l'écrit si on continue à enseigner les notions grammaticales en elles-mêmes et pour elles-mêmes.

(...) En classe de Sixième on apprend à raconter, à décrire et à reconnaître un raisonnement. C'est l'esprit des nouveaux programmes.

(...) Pour comprendre, dire et écrire, il faut prendre en compte la situation dans laquelle un énoncé est produit, qui l'a produit et pour qui. Il faut partir du texte dans sa globalité pour aller au détail, à la phrase.

Aucun doute, ce manuel, comme les programmes de 1996, a inversé les priorités de ceux de 1985, qui portaient fort logiquement de la phrase pour aller au texte.

Voici le sommaire de ce manuel de la réforme :

Partie 1 : L'énonciation et le texte.

1 Communication et énonciation.

2 L'énoncé : du texte à la phrase.

3 Lexique de la communication.

Partie 2 : Décrire.

4 Le groupe nominal.

5 Les fonctions sujet et attribut du sujet.

6 Lexique de la description.

Partie 3 : Raconter.

7 Comment raconter.

8 Les temps verbaux.

9 Les compléments d'objet.

10 Les compléments circonstanciels.

11 Lexique de la narration.

Voici enfin quelques « essentiels », prêts à être retenus :

1) On appelle énonciation la production d'un énoncé.

Le mot je (ou nous) désigne celui (ou ceux) qui parle(nt), le mot tu (ou vous) désigne le (ou les) destinataire(s) d'un énoncé.

Elle(s) ou il(s) désignent les personnes ou les choses dont on parle. (page 23)

2) Celui qui sait bien lire est celui qui sait, quel que soit le texte, trouver l'émetteur et le récepteur. (page 25)

3) La situation d'énonciation est la situation dans laquelle est produit un énoncé.

Certains pronoms personnels, je, nous, tu, vous, certains adverbes de lieu, ici, ou de temps, hier, aujourd'hui, demain, ne se comprennent que par rapport à la situation dans laquelle ils ont été énoncés.

Pour bien interpréter un énoncé, il faut comprendre la situation d'énonciation : qui parle ? À qui ? En quel lieu ? À quel moment ? (page 27)

4) Celui qui parle ou écrit doit penser à adapter son message au destinataire. (page 31)

5) Le thème est ce dont on parle. C'est le point de départ d'un énoncé. Le propos est ce qu'on dit du thème. Il donne une information nouvelle. Les informations nouvelles peuvent se multiplier ; elles s'enchaînent alors suivant un ordre qu'on appelle progression thématique. (page 45)

6) La progression thématique peut se faire de trois façons :

progression à thème constant ;

progression linéaire

progression à thème éclaté. (page 49)

7) Le passé composé, le présent d'énonciation et le futur situent les événements avant, pendant et après le moment où on les raconte (on l'appelle moment de l'énonciation). (page 153)

Ne perdons jamais de vue que ces « leçons » s'adressent à des élèves qui ne savent pas ce qu'est un verbe, qui savent encore moins reconnaître un temps, qui ne savent pas construire une phrase etc.

Afin d'être complet sur le sujet voici le sommaire de la première partie du livre de Troisième de la même collection, toujours sous la direction de M. Daniel Stissi :

Partie 1 : L'énonciation et le texte.

Avant de commencer.
Énonciataire(s).
Énonciateur(s).
Texte et discours.
L'implicite et l'explicite.
Les actes de paroles, directs et indirects.
La modalisation.
Temps verbaux et modes personnels.
Style direct et style indirect.
Récit de paroles et style indirect libre.
Exercices.

L'exercice 1 repose sur un extrait d'Andromaque. Voici les deux questions posées sur cet extrait qui doit faire réfléchir sur les « énonciataires » :

- a) Dans chacune des répliques suivantes, distingue les déictiques qui désignent le destinataire et les expressions qui le caractérisent.
- b) À quoi servent ces caractérisations du point de vue de l'argumentation des personnages ?

L'exercice 4 porte toujours sur le même sujet ; on propose un poème d'Arthur Rimbaud « Roman » et on pose une seule question : « Dans ce poème écrit par Arthur Rimbaud quand il avait dix-sept ans, quels pronoms désignent à la fois l'énonciateur et l'énonciataire ? Quel est l'effet produit ? » (pages 32-34 de Grammaire pour lire et écrire, Delagrave 1999)

Vous venez d'assister aux nouveaux cours de grammaire promus par Madame Weinland en 1996 dans tous les collèges de France par l'intermédiaire des manuels de la réforme. Pas de doute que les élèves sont passionnés par ce travail à la fois abstrait, incongru pour ne pas dire incompréhensible, mais surtout si peu formateur du point de vue de la langue et de l'étude des textes, textes qui ne sont là qu'au titre d'illustration de concepts aussi sophistiqués qu'inutiles.

B. L'enseignement de la littérature.

La tyrannie du discours et de l'énonciation dans les études grammaticales a une conséquence dramatique sur l'étude des textes en classe : tous les textes sont classés en fonction de leur appartenance et étudiés de ce seul point de vue. Il convient désormais d'étudier les caractéristiques du texte narratif, celles du texte descriptif, celles du texte explicatif et celles du texte argumentatif avec une spécialisation pour le texte argumentatif en classe de Troisième. La recherche du sens du texte est complètement évacuée et la lecture des sommaires des nouveaux manuels est très éclairante, quand on parvient à les comprendre : les textes n'intéressent que par leur appartenance à un type et par leur situation d'énonciation devenue le centre d'intérêt prioritaire.

Par ailleurs, cette classification typologique des textes ne suffisant pas, une nouvelle forme de classement et de taxinomie est réclamée par les Instructions officielles ; il faut s'intéresser aux « genres » des textes, notion qui se généralisera dans les programmes du lycée, associée aux « registres », anciennement nommées « tonalités » : « l'attention portée aux genres » doit être primordiale au collège, car « les codes qui les régissent, déterminent pour une large part les horizons d'attente du lecteur ».

Ainsi, un même texte appartiendra au type narratif et au genre romanesque. Et voilà de

nouvelles caractéristiques à étudier pour meubler « l'horizon d'attente » des élèves, élèves qui attendent en vain qu'on en arrive à l'étude du sens et du contenu des textes qu'ils ont sous les yeux.

Alors, même si les programmes définissent un corpus littéraire très précis, dans la mesure où les textes ne sont plus étudiés pour eux-mêmes, pour leur charge culturelle, leur intérêt esthétique, leur intérêt moral ; cette nouvelle forme de lecture des textes, purement formelle et de classement, s'avère particulièrement desséchante et indigeste pour tout le monde et les élèves s'ennuient de plus en plus en cours de français, si du moins le professeur suit les consignes ministérielles à la lettre.

Une fois encore l'étude rapide d'un manuel de Sixième nous fournira un exemple parlant de ce qui se passe en 2004 dans les classes de collège : il s'agit d'un manuel édité par Hatier en 2000 sous la direction d'Hélène Potelet et qui s'intitule sobrement : Français 6è. Trois auteurs ont participé à la fabrication de ce manuel : deux sur les trois sont formateurs associés à l'IUFM de Paris ; l'auteur principal, Patrick Jeunon, est de surcroît professeur de collège en zone d'éducation prioritaire. Ce manuel comporte neuf séquences réparties en trois domaines :

L'énonciation, les formes de discours.

Les genres.

Les textes fondateurs.

L'énonciation et les formes de discours déjà omniprésentes dans les manuels de grammaire, ont également envahi les manuels de textes et occupent la première place dans le sommaire du manuel. Suivent les genres, puis les textes fondateurs avec la Bible et l'héritage antique. Nous notons cependant que sur neuf séquences, les textes « porteurs de références culturelles » (selon la terminologie des programmes) n'en occupent que deux : les sept autres sont consacrées à l'énonciation, au discours et à l'étude des genres, les piliers des nouveaux programmes.

Voici le programme auquel sont soumis les élèves de Sixième avec ce manuel semblable à tous ceux qui se trouvent sur le marché. Nous nous contenterons d'énumérer le sommaire des deux premières séquences afin d'éclairer le lecteur :

Première séquence : L'énonciation, les formes de discours

La situation d'énonciation : texte de V. Hugo, texte de Sempé et Goscinny.

Leçon : Qu'appelle-t-on la situation d'énonciation ?

Leçon : Quels sont les différents niveaux de langage ?

Victor Hugo figurant à côté de Sempé et Goscinny, il sera difficile de faire percevoir aux élèves la différence qui peut exister entre un texte de Hugo et un autre tiré du Petit Nicolas, même si on s'applique à expliquer ce que sont les niveaux de langage. Dans l'esprit d'un élève de Sixième, Sempé et Goscinny se situeront au même niveau que Victor Hugo.

Les principales formes de discours : textes de Tolkien, de Roald Dahl, interview tirée de Mon quotidien : Etudier les médias c'est devenir citoyen.

Leçon : Quelles sont les principales formes de discours ?

Leçon : Comment observer une image ?

Lecture-bilan : S.O.S. sur le net : analyse d'un message électronique.

Non seulement l'étude des textes se focalise sur la « situation d'énonciation », mais encore on utilise des supports tout à fait autres que les textes littéraires. Le message électronique jouit du même statut que Victor Hugo et permet de faire la synthèse sur la première séquence. Voilà de

quoi permettre à l'élève de hiérarchiser la valeur des textes et des auteurs...

Deuxième séquence : Raconter.

Auteur, narrateur, personnage. Textes de L. Carroll, S. De Beauvoir, Michel Morpurgo écrivain anglais, texte datant de 1982.

Leçon : Comment distinguer auteur, narrateur, personnage ?

Histoire et récit : Une fable d'Esoppe, une de La Fontaine.

Leçon : Comment distinguer histoire et récit ?

Comparer des débuts de récit : Texte de J.C. Noguès, M. Argilli, M. Leblanc, P.J. Zanon.

Leçons : Comment commencer un récit (1), comment commencer un récit (2), la première page d'une bande dessinée.

L'élément déclencheur : texte de Henri Bosco

Leçon : Comment reconnaître le déclenchement de l'action ?

5) L'enchaînement des actions : texte de J.O. Curwood.

Leçon : Comment les actions s'enchaînent-elles ?

6) Comparer des fins de récit : textes de J. London, H. Beecher-Stowe, J. Verne

Leçons : Comment terminer un récit 1 et 2

7) Le schéma narratif (la structure du récit) : texte de B. Clavel.

Leçon : Qu'est-ce que le schéma narratif ?

8) Insérer des notations descriptives : texte de H. Troyat.

Leçon : Insérer des notions descriptives dans un texte.

9) Insérer un dialogue : texte de J. London.

Leçon : Insérer un dialogue dans un récit.

Le tout s'achève par une page d'exercices visant à : distinguer auteur et narrateur, écrire le début de sa vie, écrire un récit à partir d'une histoire, passer de la bande dessinée au roman, imaginer un élément déclencheur, imaginer un enchaînement d'actions, classer des fins de récit, lire un roman, caractériser en quelques notations, lire et mettre en scène.

Vient enfin une lecture-bilan : cette fois il s'agit d'une lettre de Tite-Live et on demande aux élèves de s'interroger sur :

La situation d'énonciation et les personnages.

Le cadre.

- La progression du récit avec établissement du schéma narratif dans ses différentes phases.

Une simple question à la suite de cette étude de manuel : comment les élèves peuvent-ils s'intéresser à la littérature quand on ne leur demande que de se pencher sur des notions abstraites, celles des nouveaux programmes de 1996, notions qui n'ont aucune signification pour eux ? Quel intérêt peut-il y avoir à n'étudier des textes que parce qu'ils illustrent tel type ou tel genre ? Comment les élèves peuvent-ils avoir la moindre notion de chronologie, comment peuvent-ils hiérarchiser les textes alors qu'on leur présente un méli-mélo d'extraits très courts de toutes époques et de toutes catégories, sans oublier le « message électronique » qui fait l'objet d'un bilan de séquence ?

C. Le verrouillage du système : la séquence didactique.

Grammaire méprisée, instrumentalisée et traitée de « poussiéreuse » par Madame Weinland

elle-même, études de textes particulièrement abstraites et inintéressantes pour des élèves qui rêvent de pénétrer dans l'univers de la littérature et des auteurs et qui en sont empêchés par les nouvelles instructions. Ce n'est pas suffisant, il faut maintenant verrouiller encore un peu plus le programme, en imposant, par le biais des Instructions officielles, une procédure pédagogique, la « séquence didactique » ainsi définie :

La séquence est un mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif sur un ensemble de plusieurs séances. La séquence didactique est le moyen de mettre en œuvre cet enseignement décloisonné. Elle se fixe un objectif, indiqué très précisément aux élèves, et aboutit à une production écrite ou orale ; elle choisit les compétences à faire acquérir et les apprentissages à organiser pour que cet objectif soit atteint au fil d'un nombre variable de séances consécutives ayant chacune une dominante (...) elle articule diverses formes d'évaluation qui accompagnent le travail de l'élève avant de le noter (...)

Les élèves doivent donc désormais acquérir des compétences au fil d'une démarche qui, sous des dehors constructivistes, est nettement prédéterminée. Elle les conduit le plus souvent, en effet, à identifier des discours, à en décliner les caractéristiques, avant de les réutiliser dans une production soumise à des protocoles formels. Les vulgates ressassées de la narratologie et des pratiques argumentatives tournent donc à plein régime dans des exercices où l'usage évaluatif s'est substitué à la défunte transmission.

Parmi les mots fétiches de la nouvelle pédagogie, il en est un qui rivalise de prestige avec la séquence et le « décloisonnement », c'est l'entrecroisement ou « combinaison ». « Concevoir une progression selon un principe de combinaison », nous disent les prescripteurs, consiste à partir des textes « pour étudier la façon dont ils combinent les différents types de discours ». Les « blocs de compétences » (raconter, décrire, expliquer, argumenter) se construisent alors les uns par rapport aux autres et ils sont sans cesse mis en relation les uns avec les autres. Des combinaisons et des synthèses constantes, au cours desquelles les compétences s'associent, « sont alors régulièrement mises en œuvre ».

On s'enferme donc résolument dans la sempiternelle typologie des discours dont les plus beaux textes semblent avoir désormais pour fonction essentielle d'incarner l'existence, qu'elle soit « combinée » ou, mieux encore, entrelardée d'une prédication morale portant, si possible, sur le respect de l'Autre.

Voici, à ce propos, l'exemple d'une séquence combinée proposée par les très officiels Documents d'accompagnement pour la classe de Troisième :

Direction essentielle : "Prise en compte d'autrui" (dimension sociale et culturelle).

Texte : "Une nouvelle du XIX^e siècle" P. Mérimée, Mateo Falcone.

Axes d'étude :

-le discours descriptif : fonction de la description initiale ;

-le discours explicatif : les intrusions d'un narrateur ethnologue ;

-le discours narratif : le rôle du narrateur (fin de la nouvelle en particulier).

Production écrite : réécrire la fin de la nouvelle en faisant varier le point de vue (récit de M. Falcone ou de son épouse).

Mais, une fois de plus, pourquoi aller chercher Mérimée et la vibrante histoire de Mateo Falcone, s'il ne s'agit que d'y étudier des types de discours et l'on ne sait quelle « prise en

compte d'autrui dans ses dimensions sociales et culturelles » ? Où sont passés l'auteur et l'œuvre dans cette affaire, ainsi que les thèmes redoutables de la tentation, de l'honneur et de l'intransigeance paternelle ? Voilà une belle occasion perdue de susciter une discussion passionnée dans une classe et d'en obtenir des « productions écrites » vivantes et argumentées.

Ce ne sont pas, cependant, des considérations aussi frivoles qui ébranleront les certitudes des prescripteurs. Témoin, ce morceau d'éloquence inspiré à la doyenne Katherine Weinland, par la séquence et le « décloisonnement » :

Une discipline rassemblée, un enseignement porteur de sens, une pédagogie de projet avec trois sortes d'évaluation, une évaluation initiale, des évaluations intermédiaires permettant de mesurer le degré d'acquisition des notions, et une évaluation finale qui permet de mesurer l'acquisition par l'élève de la capacité visée. (...) La séquence didactique est le moyen qui semble actuellement le plus efficace pour donner à l'enseignement du français au collège la cohérence qui lui est indispensable. (...) Elle fait se combiner compétences et capacités, objectifs intermédiaires et objectifs d'ensemble en se centrant prioritairement autour de la notion de projet.

En vérité, si les termes d'élèves et de pédagogie n'étaient présents dans cette envolée, on jurerait qu'il s'agit là du discours d'un directeur d'entreprise.

L'imposition de cette pédagogie de la séquence a des conséquences catastrophiques : elle empêche de faire de la grammaire de manière systématique, construite et progressive. En effet, dans le cadre de la séquence, les professeurs sont amenés à étudier tel sujet grammatical s'il est en rapport avec la séquence : par exemple, l'emploi de l'imparfait ou des adjectifs qualificatifs dans une séquence sur la description, celui du passé simple dans le cadre du récit. Or, la grammaire est un système et en tant que tel il doit s'apprendre de manière progressive. La pédagogie imposée de la séquence induit la parcellisation des connaissances, leur émiettement. C'est la généralisation du « zapping », c'est-à-dire du survol de tout et donc de rien : à vouloir tout faire apprendre de manière complètement disloquée, on n'apprend plus rien aux élèves qui ne peuvent retenir des faits qui ne s'enchaînent pas et dont ils n'ont pas compris les clefs. Avec cette pédagogie, le professeur ne peut donner à ses élèves les clefs de la compréhension : la conjugaison par exemple constitue un ensemble et, à refuser d'expliquer le fonctionnement des temps simples et des temps composés qui se correspondent — ce qui supposerait des cours détaillés sur l'ensemble des temps simples puis sur l'ensemble des temps composés —, les élèves ne connaissent pas leurs conjugaisons au sortir du collège, tout simplement parce que dans le cadre de la séquence on ne peut pas étudier des ensembles et on ne peut plus prendre le temps de leur en expliquer clairement le fonctionnement.

Le même processus se répète indéfiniment pour tous les cours de grammaire, ou pour l'orthographe, autre grande maltraitée du système dès l'école primaire. En effet, il a été décrété depuis longtemps que l'orthographe constituait un acte de violence à l'encontre des élèves : supprimons donc son enseignement systématique : la séquence didactique nous y contraint à merveille. C'est pourquoi dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, on apprend désormais aux maîtres stagiaires une « nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation orthographique ». Cette nouvelle activité consiste à faire travailler les élèves en petits groupes de cinq ou six, à leur dicter un texte court qui devra être écrit en gros caractères parce que les « productions » des élèves seront affichées. On argumentera alors sur les différentes graphies :

L'objectif principal n'est pas de trouver la bonne orthographe mais d'exposer les raisonnements qui ont permis de choisir la graphie retenue. (bonne ou mauvaise). On ne cherche pas la solution mais comment y arriver. L'enseignement dans le cours du débat ne tranchera jamais en faveur de telle ou telle graphie. (...) L'élève n'est plus seul devant son erreur, il découvre qu'il y a d'autres possibilités d'erreurs que la sienne. (...) Conclusion : l'orthographe devient matière à discussion, ce n'est plus une fatalité.

C'est ainsi que la pédagogie imposée de la séquence répond parfaitement à l'idéologie constructiviste actuellement en cours à l'Éducation nationale : à cause d'elle on ne peut plus pratiquer d'exercices systématiques de grammaire et d'orthographe, le professeur ne peut donc plus imposer à l'élève de contraintes, y compris celles de sa propre langue qui devient matière « à négociation ».

D. Le Brevet des collèges.

Dans ces conditions, il devenait urgent de réformer les épreuves du Brevet des collèges. Ce fut chose faite dans le Bulletin officiel n°31 du 9 septembre 1999 :

Les nouveaux programmes s'appliquent maintenant à l'ensemble des classes de collège. De ce fait les épreuves du brevet évoluent sensiblement.

En effet :

puisque l'on s'efforce de « valoriser les formes de graphie correctes », puisque l'on attache une importance essentielle à la capacité, pour l'élève de « savoir écrire son propre texte », il n'est plus possible de retenir la dictée comme seule forme de l'évaluation de l'orthographe ;

puisque les outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique orale sont envisagés au niveau du discours, du texte et de la phrase, il n'est plus possible de s'en tenir, en grammaire, à des questions appelant une réflexion purement phrastique ;

puisque l'objectif central de l'enseignement du français est la maîtrise des discours, il n'est plus possible de proposer deux sujets, l'un dit « de réflexion », l'autre dit « d'imagination », n'appelant pas une production discursive précise.

Cette réforme suscite de nombreux commentaires. Tout d'abord c'est la mise à mort de la dictée qui a le tort, aux yeux des réformateurs, d'impliquer une « évaluation négative » et de se référer à une « norme », dont la nouvelle pédagogie ne veut plus entendre parler. Désormais, l'évaluation devra être « positive », ce qui a conduit à la dictée de juin 2000 composée de 63 mots tirés des Misérables, dictée assortie de consignes de correction attribuant des points lorsque certains mots étaient correctement orthographiés. La voici avec les consignes de correction :

LE PETIT GAVROCHE

Pourtant il avait un père et une mère. Mais son père ne pensait pas à lui et sa mère ne l'aimait point. C'était un de ces enfants dignes de pitié entre tous qui ont père et mère et qui sont orphelins.

Il n'avait pas de gîte, pas de pain, pas de feu, pas d'amour ; mais il était joyeux parce qu'il était libre.

CONSIGNES AUX CORRECTEURS On attribuera 1/2 point pour la graphie correcte des mots suivants : Mais, à, aimait, ces, la marque du pluriel dans enfants dignes, pitié,

tous, sont, orphelins, gîte, était, parce qu'. On enlèvera un maximum de 2 points pour d'autres fautes commises, à raison d'1/2 point par faute.

La conséquence absurde de cette prescription fut qu'une copie incompréhensible comprenant 29 fautes judicieusement placées, obtint 4 points sur 6 soit 13/20. Cette manipulation ayant été dénoncée par de nombreuses associations et de nombreux professeurs, avec articles dans Le Monde et Le Figaro, les responsables décidèrent de ne plus donner de consignes positives pour la dictée. Il suffit de remarquer qu'elle ne compte que pour 6 points sur les 40 de l'épreuve pour en déduire que l'orthographe n'a guère d'importance aux yeux des réformateurs, bien qu'ils prétendent qu'elle est sanctionnée « tout au long de l'épreuve ». On cherche en vain comment. En effet, à cette dictée s'ajoute une épreuve de « réécriture » qui compte pour 4 ou 5 points, le total dictée plus réécriture devant être de 10 points. Il s'agit, dans cette difficile épreuve de réécriture, soit de faire passer un sujet au pluriel et d'effectuer quelques accords en chaîne, soit, plus difficile, de changer la personne et le temps. À d'autres époques, cela se pratiquait dès le CE2.

Après avoir réglé son compte à la dictée, on s'attaque ensuite à la grammaire de phrase, celle qui étudie les relations entre les propositions et entre les groupes de mots, celle qui permet de comprendre l'enchaînement des phrases d'un texte. Les questions posées, qui sont de plus en plus nombreuses — plus de quinze questions pointillistes alors que le barème est de 15 points — ne portent plus sur la grammaire à proprement parler : les refondateurs, ayant modifié les programmes en défaveur de ce type de grammaire, ont été contraints de modifier l'examen. Les questions, qui, avant cette modification, étaient réparties en questions de grammaire, questions de vocabulaire et questions de compréhension, ne peuvent plus se présenter sous cette forme, puisque le « cloisonnement » est interdit. De fait, les questions sont regroupées sous différents chapitres correspondant aux parties du texte, ce qui évite aux élèves d'élucider par eux-mêmes le contenu du texte. Ces questions portent, comme dans les manuels, sur le type de texte, le genre du texte, la situation d'énonciation, le repérage gratuit d'indices ; en outre, ce sont souvent des questions formulées de telle façon qu'elles contiennent la réponse dans leur libellé. Ces questions ne permettent pas de dégager le sens du texte et de montrer que le candidat a effectivement compris de « quoi parlait » le texte et, éventuellement, ce qu'il voulait démontrer : une fois de plus on est condamné à l'éparpillement, à un nombre pléthorique de questions ce qui, par le jeu des « arrondissements » au point supérieur, permet d'accorder des notes souvent disproportionnées par rapport au contenu des réponses.

Enfin, arrive la rédaction notée sur 15 points. Les élèves n'ont désormais qu'un seul sujet qui demande d'utiliser plusieurs formes de discours et ce sujet s'apparente le plus souvent à un sujet « d'invention » qu'à un sujet de réflexion, comme le nouvel exercice proposé aux candidats du baccalauréat. Voici un sujet donné en juin 2004 dans les académies d'Amiens, de Créteil, de Lille, de Paris, de Rouen et de Versailles :

Rédaction : 15 points

Comme Philippe Delerm, vous rédigez l'histoire d'un objet pris à la vie quotidienne, après en avoir établi une brève fiche technique.

Consignes :

Vous donnerez un titre à votre texte.

Il sera rédigé au même temps que le texte de Philippe Delerm.

Vous respecterez les différents types de discours qui s'enchaînent dans le texte de Philippe Delerm.

Votre texte présentera une mise en page pertinente.

Aucune exactitude technologique n'est attendue de la fiche technique.

Votre devoir ne comportera aucun dessin.

Vous respecterez la correction de la langue : grammaire, vocabulaire et orthographe.

Outre l'intérêt du sujet sur lequel on peut s'interroger, puisqu'on s'adresse quand même à des adolescents de quinze ans ou plus qui s'apprentent pour la plupart à entrer au lycée, nous remarquons que des consignes sont données aux candidats afin de leur éviter au maximum de s'égarer dans des chemins de traverse : pas de dessin par exemple alors que le sujet en comportait un, le texte étant assorti d'une « fiche technique ».

En d'autres termes, la nouvelle épreuve de français du Brevet des collèges, calquée sur les nouveaux programmes, présente les mêmes défauts : aucune exigence tant du point de vue de la langue que de celui de la compréhension globale du texte, des questions insignifiantes mais libellées dans un jargon tel qu'il désarçonne souvent les candidats, incapables de comprendre ce qu'on leur demande — ou, pour les plus rusés, qui n'osent croire qu'on ne leur demande que cela, tant la réponse leur semble évidente —, un sujet de rédaction sans intérêt mais bien balisé, un sujet fort éloigné de la réflexion qui devrait préparer les élèves de fin de Troisième à l'entrée en classe de Seconde. Cette épreuve n'a plus aucune signification, elle a été vidée de sa substance, ce n'est plus un examen, c'est une formalité administrative qui marque la fin du collège : néanmoins, ce nouveau Brevet conditionne tout l'enseignement en amont.

Voyons maintenant dans quel état les élèves arrivent en classe de Seconde.

Conclusion : bilan des programmes du collège

De nombreux professeurs de Seconde se plaignent, dans la perspective des exercices du Baccalauréat que sont le commentaire et la dissertation, des quatre années de collège « décloisonné » qu'ont subi leurs élèves.

Selon certains, un tiers des élèves de chaque classe de Seconde a des difficultés d'expression et de compréhension liées à une mauvaise maîtrise de la langue française. Ils soulignent les problèmes d'orthographe très nombreux avec des copies qui comprennent entre trente et quarante fautes, voire plus. Mais le pire, c'est la méconnaissance de la grammaire française : ils sont incapables d'identifier les éléments d'une phrase, de les nommer et de les comprendre. Comment, dans ces conditions se livrer à un commentaire de texte ?

Les élèves ignorent aussi le temps des verbes, les pronoms, les propositions subordonnées puisque la notion même de proposition n'est pas assimilée. Ils font un mauvais usage des prépositions, des connecteurs logiques. Les nuances que permettent d'introduire ces instruments grammaticaux dans la pensée ne sont pas maîtrisées. Ainsi, par exemple, l'expression de la concession dans un texte argumentatif est-elle difficilement appréhendée.

Les professeurs de Seconde notent aussi des lacunes en vocabulaire, en particulier les termes abstraits, ce qui empêche les élèves de comprendre les textes ou de parvenir à une interprétation élaborée de ceux-ci. C'est surtout le vocabulaire de la morale et des rapports humains qui est concerné. De telles lacunes pénalisent autant l'analyse et l'interprétation des textes que l'expression elle-même.

Du point de vue de la méthode de travail, les élèves ont du mal à passer du concret à l'abstrait. Leur pensée reste donc le plus souvent « en surface » ; la plupart d'entre eux n'éprouvent ni l'envie ni le besoin d'approfondir la lecture du texte et s'en tiennent trop souvent à de la paraphrase.

À ce défaut, qui relève aussi d'une certaine immaturité et peut donc s'expliquer chez des adolescents de cet âge, s'ajoute une autre difficulté plus « handicapante » : en effet, nombre d'élèves de Seconde, s'ils n'ont pas de problèmes de compréhension des textes, éprouvent des difficultés dans les démarches respectives d'analyse et de synthèse, toutes deux nécessaires pour accéder en fin d'année aux méthodes du commentaire et de la dissertation. Ces démarches intellectuelles s'expliquent également par leur méconnaissance de la grammaire qui, par nature, oblige à opérer de telles opérations d'esprit.

Enfin, notons au terme de la Troisième, des problèmes d'organisation dans le travail comme dans la pensée. La difficulté à classer et à hiérarchiser des idées, que les élèves se contentent le plus souvent de juxtaposer, mais aussi le mauvais usage ou l'absence du brouillon, les empêche là encore d'acquérir rapidement la méthode des exercices du Baccalauréat.

Les élèves de Seconde connaissent donc les difficultés liées aux nouveaux programmes de collège : plus de grammaire de phrase, à cause des séquences obligatoires, plus de cours systématique de grammaire, d'orthographe, de conjugaison et de vocabulaire. L'étude parcellaire et formelle des textes au collège ne donne pas de méthode de travail, notamment la capacité d'analyser les textes puis d'en faire une synthèse. Le collège n'apprend plus aux élèves à structurer leur pensée, ce qui est très grave pour leur avenir personnel.

Enfin, des analyses de copies de candidats au baccalauréat ont été faites et montrent par exemple que sur un paquet d'une trentaine de copies, il y a en moyenne, dix-sept fautes par copie avec prédominance des fautes de grammaire sur les fautes d'usage. Une fois encore, le non apprentissage de la grammaire de manière construite est à mettre en cause. Le résultat le plus tangible de ces programmes aux allures très progressistes, c'est donc l'accroissement sans fin des lacunes en matière de maîtrise de la langue, pour tous. Les élèves perdent le vocabulaire grammatical le plus élémentaire, et ils sont désormais incapables de comprendre que la grammaire est une discipline qui suppose l'acquisition progressive et systématique de quelques connaissances simples et utiles.

C'est pourquoi il convient de remplacer les programmes en vigueur et l'Association des professeurs de lettres a des propositions à faire en ce domaine.

Codicille : l'invention des Itinéraires De Découverte.

Face à l'ennui supposé des collégiens et à leurs lacunes criantes en matière de langue, de chronologie et de calcul élémentaire, le ministère a imposé les Itinéraires De Découverte (IDD) aux classes de Cinquième en septembre 2002 et aux classes de Quatrième en septembre 2003. Ces « itinéraires de découverte » occupent les élèves deux heures par semaine et promeuvent la pluridisciplinarité, puisque deux professeurs de disciplines différentes travaillent ensemble.

L'exposé des motifs ne manque pas de panache et Jack Lang s'est surpassé pour vendre la pluridisciplinarité aux parents d'élèves dans la préface de Qu'apprend-on au collège ? On y reconnaît en particulier cette transparence orientée qui fait tout le charme des bonimenteurs pédagogiques d'aujourd'hui :

C'est une pédagogie : l'itinéraire de découverte doit servir la pluridisciplinarité. Pour

parler comme Edgar Morin, nous tentons de réunifier le monde, en tout cas d'en comprendre la complexité et d'enjamber les frontières qui séparent les savoirs : la tâche n'est pas facile.

C'est ainsi qu'au lieu d'offrir aux collégiens des heures supplémentaires pour consolider leurs bases en langue, bases qui sont les vrais facteurs d'autonomie, on leur fait « construire des outils préhistoriques à partir d'os ou de silex bifaces » selon un des multiples exemples de réalisations préconisées par le ministère lui-même. Mais les suggestions du ministère vont encore plus loin : outre la fabrication « d'outils préhistoriques », la rue de Grenelle préconise, sans doute en cas de pénurie de silex, « la réalisation d'une maquette fonctionnelle de muscle ». Excusez du peu. Variante possible, « la représentation d'un homme de Neandertal en pied ou d'un homme de Cro-Magnon ». Les musées spécialisés n'ont qu'à bien se tenir !

On propose aussi « un défilé de costumes médiévaux sur des musiques d'époque » ; ou bien « la mise en scène d'une veillée médiévale avec troubadours, musiciens, jongleurs et conteurs », sans oublier « la réalisation d'un petit vitrail », le tout effectué par des élèves qui, à ce qu'on dit, confondent communément l'autel d'une église avec un podium. Un « défilé de mode » mettra un terme très actuel à ces joyeusetés.

Voilà donc les dernières trouvailles de l'Éducation nationale qui semble avoir perdu de vue depuis bien longtemps, la réalité de l'école et celle des carences des élèves. Mais l'important est, sans doute, de jeter de la poudre aux yeux et de faire croire aux parents que leurs enfants, ignorant tout de l'orthographe et des bases de leur langue maternelle, sont capables de réaliser un spectacle historique avec « son et lumière », voire de rivaliser avec les savants du Muséum d'Histoire Naturelle, ou même de remplacer Yves Saint-Laurent. L'orthographe, ce sera pour plus tard : ne se « forme-t-on pas tout au long de la vie », selon une phrase désormais célèbre ?

À moins que ce dernier gadget pédagogique ne soit chargé de vérifier un autre adage très prisé dans la bouche des pédagogues d'aujourd'hui :

« Les élèves ne savent ni lire ni écrire, ce n'est pas grave : ils savent autre chose ».

III - PROPOSITIONS

L'Association des Professeurs de Lettres demande l'abrogation pure et simple de programmes ambitieux jusqu'à l'absurde qui, au nom d'une conception holiste, envisagent les faits de langue à partir d'ensembles dont la compréhension par les collégiens ne saurait être assurée sans la maîtrise préalable des parties.

A. Disparition de la séquence didactique et « liberté pédagogique »

La séquence didactique imposée aux professeurs de collège doit disparaître des programmes, parce qu'elle empêche tout enseignement construit de la langue et produit un « zapping » particulièrement préjudiciable et déconstructeur.

La « liberté pédagogique » des professeurs, inscrite dans la loi d'orientation pour l'avenir de l'école, passe obligatoirement par cette disparition. Le texte de la loi stipulant que :

Les professeurs disposent d'une liberté pédagogique, dans le respect des programmes nationaux et des instructions du ministre,

le verrou pédagogique de la séquence obligatoire, ne saurait être maintenu.

Il convient aussi d'en finir avec la mode du décloisonnement en restructurant l'enseignement du français aussi bien dans ses composantes linguistiques que dans ses composantes littéraires : les élèves d'aujourd'hui, très demandeurs de repères et de clarté ont plus que jamais besoin de retrouver des cadres. L'enseignement en séquences les perturbe et les égare en émiettant les connaissances et en éparpillant les activités. Pour maintenir, voire attiser, l'appétit de connaissances naturel des élèves, il convient aussi de sortir au plus vite du triste formalisme induit par ces nouveaux programmes : il faut redonner une âme à l'enseignement des Lettres dans leur ensemble et ce renouveau d'âme passe par le retour du sens, celui qui est contenu dans les textes.

B. Retour à des horaires suffisants.

Il faut revenir à des horaires suffisants pour l'apprentissage approfondi de la langue et le développement d'une réflexion humaniste sur la littérature. En 1975, les élèves de Sixième avaient 6 heures de français par semaine, ils en ont 4,5 ou 5 en 2004 ; en Cinquième, c'était 6 heures en 1975 contre 4 en 2004 ; en Quatrième, 5 heures en 1975 contre 4 en 2004 ; en Troisième, 5 heures en 1975 contre 4, 5 en 2004. La perte pour les élèves est énorme de la Sixième à la Troisième, surtout en Sixième et en Cinquième, les classes au cours desquelles les connaissances doivent s'affirmer. À cela s'ajoute une perte encore pire en primaire : depuis 1968, les élèves de primaire ont perdu 630 heures pour les cinq années soit l'équivalent de 1,56 année en moins sur ces mêmes cinq ans.

Il faut donc de toute urgence redonner des heures de français aux élèves tant à l'école primaire qu'au collège. Faute de quoi l'inégalité sociale aggravée depuis la mise en oeuvre de la loi Jospin ne saurait être corrigée.

C. Des heures pour quoi faire ?

Les cours de français doivent être centrés sur un apprentissage systématique, progressif et construit de la langue, mais aussi sur l'étude de textes littéraires « porteurs de référence », de textes étudiés pour eux-mêmes, pour leur sens et les grandes interrogations métaphysiques, morales, sociales, politiques et esthétiques qu'ils posent, interrogations sans lesquelles nous ne mériterions pas d'être appelés humains.

1) Apprentissage de la langue et renforcement des connaissances

L'apprentissage de la langue passe par l'apprentissage d'une grammaire au service du sens et par la construction de la maison à partir des fondations : il faut aller de la phrase au texte contrairement à ce qu'ont institué les programmes de 1996. Cet apprentissage pourrait être utilement approfondi par l'étude du latin, comme nous le proposons plus bas. Il faut aussi apprendre aux élèves leurs conjugaisons de manière systématique et logique en leur expliquant le fonctionnement des temps simples et des temps composés qui se correspondent. Il faut leur enseigner l'orthographe dont les règles ne s'inventent ni à plus forte raison ne se négocient, mais s'appliquent de manière raisonnée. L'orthographe n'est en effet pas un jeu de hasard

comme le pensent beaucoup d'élèves peu habitués à ce que leurs professeurs se penchent sur ce problème ; c'est au contraire un travail de réflexion à partir de règles connues et expliquées de manière aussi claire que possible.

L'usage de la dictée doit être réhabilité : la dictée n'est nullement une « persécution » comme des esprits chagrins et partisans veulent nous le faire croire. C'est au contraire un exercice hautement formateur qui oblige les élèves à se glisser pour un moment dans la pensée de quelqu'un d'autre. Mais pour se glisser dans la pensée de quelqu'un d'autre, il faut comprendre ce qu'il dit, il faut connaître les structures de la phrase, ses conjugaisons et avoir un vocabulaire plus étendu que celui des messages codés échangés sur les téléphones portables.

Cela suppose donc que l'apprentissage systématique du vocabulaire ne soit pas laissé de côté comme c'est le cas actuellement. Il ne faut pas hésiter à faire apprendre du vocabulaire aux élèves, car plus le vocabulaire est étendu plus il permet de s'exprimer avec finesse et nuance, plus il permet aussi d'entrer en communication avec l'auteur dont le professeur dicte un texte à ses élèves. La dictée, n'en déplaise à ses nombreux détracteurs, est un exercice éminemment formateur qui permet non seulement d'appliquer des règles orthographiques mais aussi et surtout de découvrir bien souvent de beaux textes et de nouveaux auteurs, pour peu que le choix effectué par le professeur soit judicieux. Avec la dictée les élèves partent à l'aventure, ils « pensent ailleurs » et sont obligés de faire corps avec un auteur. La dictée n'est pas un enfermement ni une punition, c'est au contraire un « exercice spirituel » riche d'enseignements et de réflexion.

2) L'étude des textes : le retour au sens et à la littérature.

Les nouveaux programmes des collèges ont instauré la présence d'un écran devant le texte : désormais, à cause de la tyrannie de la notion de « discours », il faut étudier les textes en les faisant entrer dans une typologie aussi sophistiquée que réductrice. Un texte n'existe plus par lui-même, il est désormais au service de l'étude d'un concept : en quoi ce texte est-il narratif, descriptif, explicatif ou injonctif ? Pour répondre à ces questions on convoque tout un ensemble de textes très brefs — voir les manuels en usage et dont il a été question précédemment — qui serviront à illustrer le concept. Le texte est ainsi « au service de ».

Il faut de toute urgence revenir à un contact direct avec le texte pour en étudier prioritairement le SENS et s'y intéresser. Les outils d'exploration ne sont que des instruments : leur rôle, au rebours des conceptions des nouveaux programmes pour qui les textes sont les supports de la théorie, est d'être au service du sens des textes.

L'explication de texte doit être réhabilitée.

Il faut renouer avec l'étude d'œuvres intégrales puisées dans la littérature et les situer dans leur contexte historique, afin que les élèves ne soient pas perdus comme ils le sont actuellement.

L'histoire littéraire doit prendre toute sa place au collège afin de fournir aux élèves les repères nécessaires.

Il faut aussi prendre le temps de l'étude et cesser de « tourner les pages » à toute vitesse comme le préconisent de nombreux inspecteurs pédagogiques qui pensent qu'il ne faut plus s'attarder sur les œuvres parce que cela « lasse les élèves ». On ne peut étudier un conte philosophique de Voltaire ou une pièce de Molière en survolant une trentaine de pages par heure de cours. L'étude des œuvres littéraires demande du temps, des analyses, des réflexions menées

en commun, un dialogue constructif avec les élèves.

Enfin, la « littérature » de jeunesse ne doit pas se substituer à l'étude de la littérature. Qu'elle constitue un complément de lecture à fournir aux élèves est légitime, qu'elle soit étudiée en classe en lieu et place des grandes œuvres littéraires ne l'est pas. Le collège doit être un lieu où les élèves se familiarisent avec la littérature et son approche sérieuse. La littérature fournit aux élèves une réponse fondamentale à la question qu'ils se posent : « comment vivre » ? Cette dimension existentielle de la littérature ne doit plus être escamotée, ce qui est le cas avec les nouveaux programmes.

Nota bene : Toutes ces propositions n'ont de sens que si l'école primaire retrouve sa fonction qui est de fournir aux élèves les savoirs élémentaires en matière de lecture, d'écriture, de maîtrise écrite et orale de la langue maternelle, et d'histoire. Il faut que tout élève arrivant en Sixième maîtrise parfaitement ces savoirs fondamentaux, faute de quoi tout le reste tombe à plat : on ne peut construire une maison solide sur des sables mouvants comme c'est le cas actuellement.

DEUXIÈME partie : LE LATIN ET LE GREC

I - les problèmes

A. Une difficulté majeure : les élèves ignorent la grammaire française.

Il est indéniable que la méconnaissance que les élèves ont de la langue française ne leur facilite pas l'« entrée » dans l'univers grammatical du latin. Comme le système des cas et des fonctions est la clef sans la possession de laquelle on ne peut prétendre faire du latin, mais seulement faire « comme si » on faisait du latin, de même qu'avec la méthode de lecture globale, on ne lit pas, on fait « comme si » on lisait, tous les professeurs de langues anciennes se trouvent placés aujourd'hui devant une vraie difficulté.

La crise de l'enseignement du français à l'école primaire, où l'« observation raisonnée (sic !) des faits de langue », la « transversalité », l'« immersion », la « construction de son savoir par l'élève » ont remplacé, du moins en théorie, les leçons de grammaire suivies de nombreux exercices d'application, a des retombées des plus fâcheuses sur l'enseignement des langues anciennes. Si les élèves de Seconde ignorent à peu près tout de l'orthographe et de la grammaire françaises, quel sera, a fortiori, le niveau des élèves de Cinquième, sachant qu'en plus, par la vertu des effets à long terme de la méthode globale de lecture, ceux-ci ont du mal à, simplement, déchiffrer un texte français ? Et comment aborder avec plaisir l'étude de la langue latine, qui seule ouvre à la richesse et au plaisir des textes, si l'on ne sait pas déjà reconnaître en français, un adjectif qualificatif, un verbe au passé simple, un pronom relatif, si l'on est incapable d'identifier un complément d'objet direct. Il est impossible d'étudier une langue ancienne (ni, d'ailleurs, moderne) avec fruit et avec une vraie satisfaction intellectuelle si l'on ne passe pas par l'analyse. N'est-il pas urgent que les programmes et instructions pour l'école primaire soient révisés ?

On sent bien qu'ici la cause du français, du latin et du grec se rejoignent, car à partir du moment où les élèves n'ont plus accès au français, aux langues anciennes et modernes par l'analyse grammaticale et logique, ils ne s'y sentent pas vraiment chez eux, et c'est autant de trésors littéraires qui leur échappent et c'est aussi tout un pan de notre culture nationale et européenne que nous ne leur transmettons pas.

B. Les effectifs

Selon les chiffres de la DESCO, les effectifs sont globalement en baisse en langues anciennes : 4772 élèves en moins entre 2001 et 2004, collèges et lycées confondus. À regarder de près on observe surtout une déperdition progressive entre la Quatrième et la Seconde.

1) Effectifs de latinistes

En Cinquième, les latinistes sont nombreux. Les parents poussent souvent leurs enfants à faire ce choix dans l'espoir qu'il aura des retombées positives sur leur apprentissage de la grammaire et du vocabulaire français. De fait, les élèves se tournent toujours avec une vraie curiosité vers une matière nouvelle qui jouit encore aujourd'hui d'un réel prestige. Ainsi, des

effectifs de 30 élèves ne sont pas rares, d'autant plus que, la plupart du temps, tous les élèves sont acceptés en latin sans condition de niveau scolaire. Mais chaque professeur de latin a pu constater que certains repentirs peuvent se faire jour lorsque commence vraiment l'étude de la langue latine et que le professeur ne se limite plus à « faire de la civilisation », les élèves prenant conscience alors de ce que le latin est une matière « intellectuelle » et qui exige du travail. Dès lors, certains attendent la fin de l'année comme une délivrance. En Quatrième, donc, il n'est pas rare que les effectifs aient déjà baissé, à moins qu'une règle interne à l'établissement n'ait interdit à l'avance les abandons entre la Cinquième et la Quatrième.

D'autres défections se produisent entre la Quatrième et la Troisième, phénomène sur lequel il convient de s'interroger pour se demander si ce n'est pas, pour une bonne part, un problème de méthodes pédagogiques : si tant d'élèves souhaitent arrêter le latin, n'est-ce pas que quelque chose les a découragés dans la façon dont il leur a été présenté ? Nous consacrons la troisième partie du présent rapport à l'étude de cette question cruciale.

2) Effectifs d'hellénistes

L'option grec ne se rencontre plus que dans de rares collèges ; dans certains départements comme les Hautes-Alpes, plus aucun collège ne propose le grec. La répartition des quelques sections de grec qui existent encore sur le territoire national est totalement aléatoire et dépend de la volonté de la direction du collège de mener de cette façon une politique d'excellence. Ainsi, le collège Gustave Courbet de Pierrefitte, implanté en ZEP, offre-t-il le grec. Pourtant, si l'on s'en tient aux termes de la loi, tout élève peut exiger de faire du grec. Pour justifier sa fermeture dans les collèges où la section existait encore, on a allégué l'insuffisance des effectifs et les choix imposés par une D.H.G. calculée au plus juste. Ainsi, le collège de Hoerdt, à quelques kilomètres de Strasbourg, a vu sa section de grec fermée en 2000 alors qu'elle attirait chaque année, en moyenne, une douzaine d'élèves depuis son ouverture en 1980.

La mesure qui, en 1995, a consisté à repousser de Quatrième en Troisième le début de l'étude du grec dans l'espoir que les latinistes ajouteraient en Troisième l'étude du grec à celle du latin s'est révélée particulièrement malheureuse. Elle a fait baisser ipso facto de moitié les effectifs de collégiens hellénistes, et elle n'a pas produit les effets escomptés. Car on trouvera difficilement un collégien d'aujourd'hui qui soit prêt à commencer en plus le grec en Troisième. Elle n'a réussi qu'à fragiliser l'option grec — car qu'est-ce qu'une option que l'on choisit pour un an seulement et dont on n'est même pas sûr qu'on pourra la conserver en Seconde? — entraînant sa fermeture dans de nombreux collèges par suite d'une diminution d'effectifs jugée rédhitoire par l'administration. L'inégalité entre les élèves dans l'accès à la culture de haut niveau s'en est trouvée considérablement aggravée puisque l'accès au grec dépend aujourd'hui de la chance que l'on peut avoir de résider à proximité d'un des rarissimes collèges qui offrent cette option ! Rien ne justifiait, à la vérité, qu'une telle mesure fût prise, d'autant moins qu'en Quatrième les élèves sont encore intellectuellement disponibles et avides de connaissances nouvelles. En Troisième, ils se sentent déjà un pied hors du collège, ont beaucoup d'autres centres d'intérêt et rechignent à commencer une matière nouvelle. Il faut donc rétablir cette option en Quatrième.

La légère remontée des effectifs que l'on observe entre 2003 et 2004 (17 000 hellénistes en 2003, 18 055 en 2004) constitue la preuve incontestable que cette étude attire encore les élèves, malgré des conditions structurelles défavorables. Rétablie en Quatrième, elle connaîtrait une faveur et une fréquentation satisfaisantes.

C. Une politique défavorable

À ces raisons s'ajoutent la mauvaise volonté des représentants locaux de l'Éducation nationale et l'insuffisante détermination ministérielle. Outre les horaires dissuasifs assignés aux langues anciennes par des principaux manifestement peu convaincus de leur utilité, on observe que, dans de nombreuses académies, la D.H.G. (Dotation Horaire Globale) des établissements est en baisse et contraint certains d'entre eux à fermer l'option latin en Quatrième pour la rentrée 2005, alors même que l'effectif en est tout à fait respectable.

Il conviendrait pourtant, dans une école qu'on veut recentrée sur ses « fondamentaux », d'encourager des disciplines éminemment formatrices et depositaires d'une part essentielle de notre patrimoine.

II - Redéfinir la place du latin et du grec au collège

A. La nécessaire articulation des langues anciennes sur le français

L'étude des langues anciennes est bien sûr en elle-même une source d'enrichissement. On pourrait cependant en dire autant du reo maohi, de l'hindi ou du mandingue, et ce n'est pas là ce qui justifie la place singulière qu'elles ont toujours eue et doivent retrouver dans notre système éducatif. Le latin et le grec, certes de manières différentes, sont à l'origine de la culture occidentale qui n'a cessé de s'en nourrir. Aussi convient-il de manifester cette singularité en associant plus intimement leur étude à celle des autres disciplines et notamment du français : le grec et le latin n'appartiennent-ils pas d'ailleurs à ce qu'on nomme génériquement les lettres ?

En effet, il ne s'agit pas, comme on l'a trop et funestement fait depuis trente ans, de distinguer langue et civilisation, fût-ce pour dire que l'étude de la langue permet d'accéder à la civilisation. Ce que la connaissance de la langue permet vraiment, c'est d'une part une meilleure connaissance du français, d'autre part l'étude littéraire, et spécialement stylistique, des textes anciens, cette dernière enrichissant à son tour l'étude de la littérature française.

Il convient donc d'abord, en latin notamment, de sans cesse cheville l'étude du vocabulaire et de la grammaire latins et grecs à ceux du français, comme de solliciter et de valoriser en cours de français (mais également en cours de langue étrangère) les connaissances acquises par l'élève en langues anciennes.

Il convient également de faire valoir dès que possible l'intérêt stylistique de l'accès au texte original. À cet égard, l'étude des textes peut servir de propédeutique, même modeste, à l'étude littéraire telle que l'élève la pratiquera en français au lycée : les textes en latin et en grec, en raison des propriétés de ces langues, mettent en œuvre des figures faciles à appréhender et riches de sens. L'effort fourni à l'apprentissage de la langue se trouvera dès lors couronné par le « plaisir du texte », un plaisir qui n'est accessible, précisément, que dans le texte.

Ainsi, une telle perspective présente l'avantage de valoriser le cours de langues anciennes et son apport spécifique aux autres disciplines. Elle aurait assurément un effet décisif sur le maintien des effectifs, comme sur le niveau des élèves.

Cet apport n'est pas le même en latin et en grec et leurs places dans notre enseignement en diffèrent d'autant. Ainsi, le grec, tout en ayant joué un rôle historique et philosophique fondateur, d'ailleurs plus immédiatement perceptible à la pensée, revêt, dès la découverte de l'alphabet, un caractère à proprement dire exotique, qui ouvrira et enrichira l'esprit de l'élève.

Cela étant, et par ces raisons mêmes, l'étude du grec constitue pour l'élève un complément, certes précieux mais pas indispensable, et il est donc normal qu'il soit enseigné à un moins grand nombre de collégiens. Le latin, quant à lui, fut, pendant des siècles et naguère encore, familier à tout homme cultivé ; il n'a cessé d'irriguer notre langue et notre littérature, leur fournissant non seulement thèmes et motifs (comme le grec) mais informant l'écriture elle-même. Cette intimité, qui fait de lui un sésame irremplaçable pour travailler sur notre langue (et sur la plupart des autres langues européennes) et sur l'écriture littéraire, justifie qu'un maximum d'élèves l'aient pratiqué et qu'on lui réserve par conséquent une place privilégiée : une initiation pour tous en Sixième et un cours autonome dès la Cinquième.

B. L'initiation au latin pour tous en Sixième

Puisque de nombreux abandons entre la Cinquième et la Quatrième sont dus à ce que le choix du latin n'a pas été fait en toute connaissance de cause, il nous semble nécessaire de rendre obligatoire pour tous les élèves de Sixième une initiation au latin. La chose n'est envisageable que si, là encore, les programmes, l'organisation des cours et la pédagogie pratiquée rendent cette étude immédiatement utile à celle du français. Il va de soi par ailleurs que l'horaire et les ambitions en seront limités.

Nous préconisons donc une heure hebdomadaire comprise administrativement dans l'horaire de français. Le programme pourra consister en l'étude du système nominal et du système verbal, selon une progression parallèle à celle suivie en cours de français. Il n'est pas indispensable que le même professeur soit chargé des deux enseignements.

C. Les horaires

1) Une « vraie » première année de latin en Cinquième

Actuellement, les élèves peuvent choisir le latin en option en Cinquième à raison de deux heures par semaine dont l'objectif est mal défini, avant de poursuivre en Quatrième et en Troisième avec trois heures par semaine. L'instauration de l'initiation en Sixième permettra de transformer l'année de Cinquième en une vraie première année de latin, forte de 3 heures par semaine. En effet, les deux heures actuelles sont vues par beaucoup d'élèves comme une simple « initiation », à laquelle ils peuvent assister « en touristes ». De ce fait, le professeur hésite à leur faire commencer vraiment l'étude de la langue latine. Si, au contraire, le latin a été présenté aux élèves en Sixième, dans son fonctionnement grammatical, il est permis de penser que les latinistes de Cinquième auront fait un choix plus raisonné. On veillera cependant à ne pas conseiller cette option aux élèves dont le niveau ou la motivation paraissent insuffisants. L'année de Cinquième en latin n'aura donc plus vocation à être une année d'« initiation », mais une année de cours à part entière.

Les horaires seront alors les suivants :

Classe de Sixième

Initiation au latin pour tous les élèves : 1 heure par semaine, rattachée ou coordonnée au cours de français

Classe de Cinquième

Première année de latin : 3 heures par semaine

Classe de Quatrième

Deuxième année de latin : 3 heures par semaine

Classe de Troisième

Troisième année de latin : 3 heures par semaine

2) Le rétablissement du grec en Quatrième

Actuellement, l'étude du grec commence seulement en Troisième, à raison de trois heures par semaine.

Classe de Cinquième

Initiation au grec pour les élèves qui le souhaitent : 1 heure par semaine

Classe de Quatrième

Première année : 3 heures par semaine

Classe de Troisième

Deuxième année : 3 heures par semaine

Il est souhaitable que, vers la fin de l'année de Sixième, ainsi que vers la fin de l'année de Cinquième si ses élèves ne suivent pas l'initiation au grec, le professeur de latin consacre quelques heures à des rudiments de grec. Un élève doit pouvoir s'inscrire en grec en Quatrième même s'il n'a pas suivi l'initiation en Cinquième.

En s'inscrivant au cours de latin en Cinquième, les élèves s'engagent à étudier une langue ancienne jusqu'en fin de Troisième : on leur permettra, s'ils le souhaitent, de passer du latin au grec à la fin de l'année.

Le latin et le grec doivent faire l'objet d'une épreuve écrite au Brevet des collèges, comprenant une courte version et une phrase de thème, avec dictionnaire.

III - De la pédagogie et des manuels

On ne peut pas, s'agissant des langues anciennes au collège, ne pas s'interroger sur l'efficacité des méthodes pédagogiques actuellement en usage et qui furent imposées avec dogmatisme. Si les élèves sont aujourd'hui aussi nombreux à souhaiter abandonner le latin en cours d'études, n'est-ce pas entre autres dû à ces méthodes ?

A. Les principes pédagogiques en vigueur

Il est incontestable que la pédagogie du latin a tenu à sacrifier au prestige des « sciences de l'éducation », lesquelles ont aussi affecté l'enseignement du français, avec les mêmes déboires et la même désaffection des élèves pour la matière concernée. On a pris le parti radical de rompre avec une méthode largement « déductive », qui allait de l'explication de la règle à son application, pour tout fonder sur la seule « observation des faits de langue par les élèves ». Ceux-ci étaient censés retrouver les règles de grammaire par eux-mêmes, selon une méthode « inductive » ; l'élève devait « construire son savoir ». Le même principe « constructiviste » a inspiré, en français, la méthode « globale » de lecture. L'analogie avec la méthode de lecture — on part du complexe pour espérer aboutir au simple — nous semble justifier, pour ces méthodes, le qualificatif de « globalisantes ». L'influence de la doctrine constructiviste est sensible dans la plupart de nos manuels de latin récents, tant elle fut (et est encore) considérée comme une vérité scientifique et incontestable. Peut-être a-t-on donné aussi dans l'illusion que les élèves d'aujourd'hui, plus avertis que ceux d'autrefois en maints domaines, avaient des points de vue d'adultes et que ce qui, peut-être, paraissait d'un intérêt secondaire à certains professeurs (la grammaire, les exercices répétitifs, l'absence provisoire d'un fonds littéraire) ennuyait aussi les élèves. Or nous constatons que, non seulement les élèves abandonnent en nombre l'étude des langues anciennes, mais que, même chez ceux qui persévèrent, les bases

sont de moins en moins assimilées.

B. Leur mise en œuvre en Cinquième

Notre association a toujours fermement défendu le principe de la liberté pédagogique du professeur, à qui il revient de choisir et d'élaborer ses méthodes, et notamment de conjuguer et doser pratiques déductives et inductives. Or les manuels actuels (à l'image des Instructions officielles) sont conçus de manière à en faire l'exécutant d'une théorie pédagogique constructiviste dont pourtant l'échec est patent. Notre propos consistera donc à dénoncer les méfaits de ce dogmatisme.

Le manuel est un instrument indispensable pour apprendre une langue en général et une langue ancienne en particulier. Mais les manuels actuellement en vigueur bannissent les apprentissages grammaticaux systématiques et renoncent à envisager qu'un élève puisse, sans notes, traduire quelques lignes de latin à l'issue de sa première année d'apprentissage. Au lieu d'un parcours fondé sur l'effort et la rigueur, ils visent « l'imprégnation », inspirée de la doctrine pratiquée dans l'enseignement des langues vivantes, et cela au moment où ceux qui les enseignent reconnaissent ouvertement ses ravages. En outre, alors que l'imprégnation suppose un contexte de communication, ce dernier est absent ici, remplacé par des informations paratextuelles accumulées et donc inefficaces.

Leur parti pris est donc de ne pas demander aux élèves un effort pourtant à leur portée. Tantôt le mot à mot proposé pour la traduction ne peut pas se faire, car les textes choisis, dont on veut qu'ils soient authentiques (ce qui est en soi est un principe louable), s'y prêtent mal ; ce sont des textes littéraires, pour la plupart, écrits dans une langue travaillée, et difficiles d'accès. Ou bien on propose des traductions « à trous », l'élève devant piocher, on se demande selon quelles règles, le mot qui manque en bornant sa traduction à ce seul mot : à ce compte-là, inutile qu'il regarde le texte d'origine, il peut deviner en se bornant à lire le français. Il s'agit toujours de « retrouver » (c'est le mot le plus souvent utilisé) un sens déjà donné. Voilà qui ne stimule pas ce « plaisir de la découverte » dont on fait la base de cet enseignement.

Ajoutons que pour camoufler la leçon de grammaire, inévitable et d'autant plus difficile qu'elle ne s'avoue pas, certains manuels commencent chaque chapitre par des images, quelquefois sans rapport aucun avec Rome ou l'antiquité. Et, si le corps du chapitre est plus sérieux, on conclut souvent par des récapitulations qui sont des « jeux » (souvent sans aucun intérêt quant au maniement linguistique du latin : mots croisés, devinettes, etc.) : on veut transformer le livre en magazine pour enfants. Relevons pour finir certaines questions d'une naïveté désarmante. Les enfants sont vifs : quand on leur demande : « à quoi te fait penser sex ? » s'attendre à ce qu'ils disent « six » relève de la gageure ! Et qu'espère-t-on obtenir en leur demandant à brûle-pourpoint : « Que sais-tu de Janus ? »

Le résultat est la plus grande confusion : qu'apprendre ? que lire ? sur quoi concentrer son attention ? Il semble bien que seulement s'en sortiront ceux qui bénéficieront d'un soutien familial : au lieu de démocratiser l'accès aux humanités en le rendant « ludique », on renforce les pesanteurs sociales.

Nous nous proposons d'analyser plus particulièrement, à titre d'exemple, la démarche mise en œuvre par un manuel représentatif pour étudier la pédagogie concrètement et très majoritairement pratiquée en latin et en grec à l'heure actuelle. En outre, ce manuel met

rigoureusement en application les recommandations officielles de l'Inspection, telles qu'elles apparaissent dans les documents d'accompagnement des Instructions officielles.

Le manuel que nous avons retenu parmi ceux qui sont actuellement en usage en Cinquième a été élaboré sous la direction de Jacques Gaillard et publié chez Nathan en 2003. C'est un héritier de la fameuse méthode Cousteix diffusée par les éditions Scodel dans les années 1970, bon représentant des modes ayant précédé la montée en force du « pédagogisme » dès les années 1989-1990. Sa présentation et son illustration sont attrayantes et témoignent d'un goût sûr. Mais ces belles qualités ne se retrouvent pas, selon nous, sur le plan de la pédagogie de la langue.

1) Première approche

Après les pages 8 et 9, consacrées à l'histoire de la langue, et les pages 10 et 11, qui présentent l'alphabet et la prononciation du latin, la page 12 est tout entière consacrée au « système des cas », ce qui représente un progrès par rapport à l'édition de 1997 où ce point pourtant essentiel était « expédié » en une demi-page. Pour autant, ce progrès nous semble insuffisant dans la mesure où, pour être bien comprises par l'élève, les explications données exigeraient une bonne connaissance préalable des fonctions grammaticales, dont précisément les élèves n'ont qu'une idée confuse et lacunaire. Supposer, de nos jours, cette connaissance acquise, c'est s'exposer à de graves déconvenues et s'engager dans une démarche pédagogique qui va tourner à vide. Circonstance aggravante, aucun exemple ne vient rendre les notions plus claires dans le tableau, sommaire, des cas et des fonctions qui est donné sur cette page 12, dont l'intitulé, « Comment ça marche », nous paraît relever d'une familiarité qui n'était pas nécessaire.

La page 13 s'intitule « Repérez les cas ». Une phrase latine est donnée d'emblée, sans sa traduction :

Puer patris epistulam clara voce matri legit.

Aucun élément de cette phrase, rappelons-le, n'est connu de l'élève, lequel doit, grâce à un jeu de couleurs, reconnaître les cas en se référant au tableau donné page 12. Il s'agit donc d'un exercice de repérage qui n'exige, à vrai dire, aucune réflexion et qui ne présente guère d'intérêt « heuristique » puisque la texture verbale de cette phrase ne lui « dit » strictement rien et qu'il est incapable — et pour cause ! — d'en reconnaître et d'en dominer la construction. On est bien en présence, pour ce tout premier contact, tellement important, avec le latin, d'un départ « global », analogue à celui que nous rencontrons dans la méthode de lecture dite « globale ».

Quatre autres phrases latines, données cette fois avec leur traduction, sont censées rendre plus assuré ce repérage des cas, toujours grâce au rapprochement des couleurs et alors que ces phrases restent littéralement opaques pour l'élève.

Puer epistulam spectat. Mater puerum spectat.

L'enfant regarde la lettre. La mère regarde l'enfant.

Ne s'y rencontrent que deux couleurs, celle du sujet et celle du « COD ». L'élève est invité à observer les formes « différentes » de puer « selon qu'il est sujet (celui qui regarde) ou COD (celui qu'on regarde). On notera que l'analyse grammaticale, qui seule aurait permis à l'élève de comprendre les deux phrases, mais seulement au terme d'un parcours par étapes véritablement pédagogique, est extrêmement sommaire, pour ne pas dire confuse, car où l'élève doit-il trouver ce « on » qui « regarde l'enfant », puisque le texte dit : « La mère regarde l'enfant. » (et non pas

« on ») ?

L'élève doit ensuite se demander « en quoi les formes *puerum* et *epistulam* se ressemblent ». Question énigmatique parce qu'elle est dépourvue de rigueur, car les deux formes ne se ressemblent que par la lettre finale « m » : c'est que les auteurs du manuel ont voulu faire l'économie de l'analyse du mot entre radical et désinence (ou terminaison). On doute que sans cette distinction préalable l'élève tire de l'observation de ces deux phrases le sentiment du nominatif et de l'accusatif. En outre ces deux phrases font voisiner *puer* et *mater*, induisant l'élève à penser que la déclinaison de ces deux noms est la même. On lui tend donc (involontairement sans aucun doute) un piège dont il n'avait pas besoin, obligeant le professeur à expliquer ce point : on combine donc deux difficultés hors de propos.

Une troisième phrase contient un datif :

Puer matri epistulam legit.

L'enfant lit une lettre à sa mère.

Elle doit sans doute rendre l'élève sensible au complément d'attribution, puisqu'on lui demande quelle est la fonction de « à sa mère » dans la phrase et « ce qui lui permet, en français, de reconnaître ce complément ». Vu l'ignorance de la grammaire française que l'on constate chez les élèves, la question paraît passablement naïve, car quel élève de Cinquième saura y répondre ? Elle aurait quelque chance d'être résolue si au lieu de « lire » c'était le verbe « donner » qui eût été utilisé. On veut donc, avec bien des détours, expliquer à l'élève que le latin utilise les cas là où le français exprime les fonctions par des prépositions. Or ce point est encore brouillé par le fait que sur quatre mots de la phrase, trois sont des noms qui appartiennent à trois déclinaisons différentes. Voilà encore des difficultés accumulées.

Un quatrième exemple est censé initier l'élève au génitif et une cinquième phrase, enfin, présenter l'ablatif. Mais cela fait beaucoup de notions nouvelles pour une seule leçon ! On l'a bien compris : du moment que l'apprentissage systématique, approfondi, voire répétitif, est banni, il faut aller vite. Mais un débutant en latin sera rigoureusement incapable, sauf exception, de dominer le réseau de relations qui existe entre les mots de cette phrase et que signalent les terminaisons.

Ce premier contact avec le latin laissera donc à l'élève le sentiment qu'il est déjà dépassé par la difficulté. L'ambition des auteurs était, on le comprend bien, de donner tout de suite une vue synthétique du fonctionnement de la langue et d'éviter que l'on s'appesantît sur la grammaire, censée être rébarbative et nuire au plaisir de faire du latin. Mais, ce faisant, ils en arrivent à supposer connu ce qui ne l'est pas. Conformément à la pédagogie « constructiviste », on attend de l'élève qu'il fasse lui-même le classement de toutes les informations qu'il a reçues globalement.

La plus grande erreur est ici de vouloir aller trop vite, de faire l'économie des étapes par lesquelles il faut que l'élève passe, à son rythme, sous peine de s'installer dans l'échec et le désenchantement. Au lieu de lui donner le sentiment que le latin est d'une difficulté inextricable et de le rebuter ainsi d'emblée, il vaudrait mieux, assurément, adopter un départ plus modeste et plus prudent, et, sans exclure une « observation des faits de langue » qui peut accompagner les apprentissages à condition de ne pas se substituer à eux, lui apporter de façon claire et systématique les connaissances qui lui permettraient de composer une petite phrase de thème toute simple, ce qui serait pour lui la meilleure façon d'être actif et la plus gratifiante des

satisfactions pour le débutant qu'il est.

Une telle méthode, en outre, exercerait l'élève à la rigueur qu'il lui sera nécessaire d'acquérir pour progresser et qui sera l'un des acquis majeurs de l'étude du latin. Nous reprochons en définitive à un tel départ en latin son côté peu pédagogique, paradoxe pour un manuel scolaire !

2) Le principe « globalisant »

La rubrique « Étude », qui suit en page 17 un texte de Cicéron dont nous allons parler, propose à l'élève sept phrases latines, intraduisibles, évidemment, pour un débutant, et donc accompagnées de leur traduction, assorties de questions d'une aridité rare sur la place des mots et leurs changements de forme. Un vocabulaire comprenant dix-neuf mots apparaît en regard de ces phrases. L'élève doit observer les formes changeantes de quelques mots, qu'il inscrira dans un cadre préparé, et recomposer ainsi la déclinaison du mot, mais seulement au nominatif, à l'accusatif, au génitif. On lui demande « ce qui change d'un cas à un autre ». Mais peut-il répondre autre chose que « Tout, puisque les mots eux-mêmes sont différents. » ? Là encore, la question est dépourvue de rigueur : ce qui change, c'est la désinence.

| Nominatif | Accusatif | Génitif |
|-----------|-----------|-----------|
| Terentia | | Tulliolae |
| | Filiam | |
| Laenius | | Marci |
| | Filium | |

Une question invite les élèves à classer selon le même principe les formes de Cicero, frater, uxor, hospes. C'est le principe « globalisant » du « tout en même temps ». Pour être dominée, une telle masse d'informations exigerait... la connaissance du latin ! L'élève ne peut donc retirer de ces pages que l'impression d'un grand désordre et d'une accumulation de connaissances parcellaires impossible à maîtriser.

Une leçon de « Grammaire » apparaît en page 18, censée faire le bilan des acquis de la « Lecture » (page 16) et de l'« Étude » (page 17), acquis dont l'élève aurait dû disposer préalablement à celles-ci pour être en mesure de les aborder avec profit, et avec plaisir. Autre obstacle déjà insurmontable : voici d'un seul coup les trois déclinaisons !

Au surplus, le titre annonce « Nominatif, accusatif, génitif », mais c'est la déclinaison complète, au singulier, de rosa, dominus, consul, civis, qui apparaît. La barque est bien chargée.

Du génitif, on nous dit que c'est « le cas du nom complément de nom » sans qu'aucun exemple en français soit donné pour imprimer clairement dans l'esprit de l'élève cette notion que même les élèves de Troisième, aujourd'hui, ne possèdent pas. Suivent deux exemples, dépourvus de traduction. En fait, ces deux exemples sont liés, mais l'élève ne peut voir le lien tant qu'on ne le lui indique pas. Voici le premier

Cicero habet filiam. Cicero est sujet du verbe : nominatif.

Quel rapport, peut se dire l'élève, avec le génitif annoncé ? Il faut lire l'exemple suivant, toujours sans traduction :

Tullia Ciceronis filia est.

Mais la substitution n'est pas claire : la phrase a complètement changé, toutes les terminaisons avec elle, et le nom Tullia est apparu ! Comment ne pas être perdu quand on découvre à peine le latin ?

Cette page présente donc le même défaut que toutes les autres, celui d'être trop compacte, et au total, pour l'élève, abstruse. Le voici cependant qui doit « retenir aussi » qu'« à la troisième personne du singulier, les verbes se terminent en -t : est : (il, elle) est, adjuvat : (il, elle) aide », petit encadré qui figure, on ne sait pourquoi, au bas de la page 18, alors que l'élève se demande ce qu'il doit retenir des pages précédentes, rien n'étant jamais présenté, dans le corps des leçons, on l'a vu, comme une « leçon à apprendre ».

Déjà rendu peu sûr de lui par les pages précédentes, l'élève va maintenant achever de se noyer dans une page d'« Exercices », la page 19, qui, pour lui apporter ses premières satisfactions de latiniste, aurait exigé qu'on s'attardât d'abord deux bonnes semaines sur l'analyse grammaticale et la correspondance entre les cas et les fonctions. Ces exercices sont rendus irréalisables par le mélange des déclinaisons. À cet égard, que penser de l'exercice n°2 qui combine d'un coup les trois premières : « Mettez les noms suivants au génitif, puis à l'accusatif : lex, epistula, frater, amicitia, hospes, uxor » ?

3) Les textes authentiques

Les didacticiens recommandent depuis quelques années de ne lire que des textes authentiques. Ils se font les relais d'une idée louable. Encore faut-il trouver les bons textes, adaptés au niveau supposé de l'élève, et présentant un intérêt suffisant. Le « texte authentique » apparaît donc dès la page 16, avec laquelle s'ouvre le premier chapitre, intitulé « Être romain », l'ensemble des données que nous venons d'examiner étant regroupées sous le titre « Introduction. À la découverte du latin ».

C'est un texte bien long et bien touffu pour une première étape. Cet extrait d'une lettre de Cicéron est évidemment intraduisible pour un débutant. Le voici :

Vous me manquez tant...

Marci Laenii Flacci hospes sum. Laenius, optimus vir, legis poenam neglegit et amicitiae legem servat.

Terentiam, uxorem meam, desidero ; sed quid Tulliola mea fiet ? filius meus quid aget ?

Non possum plura scribere : impedit maeror.

D'après Cicéron, Lettres à ses proches, XIV, 4.

TRADUCTION

Je suis l'hôte de Marcus Laenius Flaccus. Laenius, cet (sic !) excellent homme, ne tient pas compte de la sanction de la loi et il respecte la loi de l'amitié.

J'ai besoin (sic !) de Terentia, ma chère épouse ; mais que deviendra ma chère Tulliola ? Mon cher fils, que fera-t-il ?

Je ne peux écrire davantage : le chagrin m'en empêche.

L'introduction ajoutée par les auteurs ne nous paraît pas de nature à donner à un élève de Cinquième l'envie d'en savoir plus :

« Marcus Tullius Cicero (106-43 av.J.C.), célèbre orateur et écrivain, après avoir été consul, a été condamné à l'exil et chassé de Rome. Bravant la loi, un ami lui offre l'hospitalité. Mais Cicéron souffre d'être séparé des siens et leur écrit des lettres désespérées. »

Elle implique, pour être parlante, une somme de connaissances que l'élève, sauf exception, ne possède pas (Pourquoi trois noms ? Que signifie « av.J.C. » ? Qu'est-ce qu'un orateur ? Qu'est-ce que l'« exil » ? Pourquoi a-t-il été condamné ? Que signifie « bravant la loi » ? Quelle loi ? Qu'est-ce que l'« hospitalité » ?). On dira qu'il revient au professeur d'apporter les explications nécessaires. Mais alors pour l'élève quel effort d'assimilation supplémentaire, qui s'ajoute à celles du texte même !

Celui-ci ne lui sera accessible que par sa traduction, dont il ne pourra qu'admettre qu'elle en est le reflet sans pouvoir en justifier d'aucune manière le moindre passage. C'est la funeste méthode « par immersion » ou par « imprégnation », dont nous avons déjà parlé. Une liste de seize mots de toutes natures grammaticales est disposée en regard des cinq lignes du texte, et ne saurait qu'accentuer le désarroi de l'élève.

Commence alors l'« observation raisonnée des faits de langue », dans une rubrique intitulée, du reste, « Observation ». Mais que peut-on « observer » dans un texte qui vous est opaque ? La première question invite ainsi l'élève à retrouver dans le texte latin « les mots signifiant « je suis », « (il) ne tient pas compte de », « la loi », « ma chère », « je peux ». Nous doutons que l'élève soit en mesure d'y répondre, sinon au hasard. D'autant plus que « (il) ne tient pas compte de » traduit *neglegit*, lequel verbe est traduit dans la liste de vocabulaire par « il néglige » ! Comment l'élève va-t-il s'y retrouver ? Comment peut-il deviner que six mots français se traduisent par un seul mot latin ? On lui demande ensuite de « relever dans le texte les mots qui changent de forme d'une phrase à l'autre » et de donner « leur fonction dans chaque cas », ce qui nous apparaît comme un exercice bien aride pour un débutant. On remarquera en outre le manque de rigueur de cette formulation...

Il s'agit donc pour les auteurs de faire entrer l'élève directement dans la lecture de textes rédigés en latin littéraire, intention louable qui est desservie par la difficulté du texte choisi et le caractère désordonné de la méthode. Étrange « pédagogie », à la vérité ! La page 16 que nous venons de décrire est pourtant intitulée, avec un bel aplomb, « Lecture », une « lecture » que nous jugeons frustrante pour l'élève, lequel n'a d'autre choix que de se raccrocher à la traduction française, incapable qu'il est — et pour cause ! — de dominer la morphologie et la syntaxe de la phrase latine. Un des vices majeurs de cette méthode nous semble être aussi qu'elle habituera l'élève à se tourner d'emblée vers une traduction toute prête au lieu de lui donner le goût de la recherche personnelle et obstinée du sens du texte, et de le préparer au plaisir littéraire du texte latin.

4) Bilan

Nous avons montré que cette pédagogie, qui a été ajustée au fil des éditions successives du manuel et qui s'est trouvée de plus en plus en harmonie avec maints principes des « sciences de l'éducation », rend confus les rudiments au lieu de les clarifier et de les rendre accessibles. Au surplus, ce manuel donne l'impression d'avoir été confectionné par des « spécialistes de langue et de littérature latine » que l'enseignement des « éléments » impatient et qui essaient ce pari impossible de faire brûler les étapes aux débutants. Pourtant, l'axiome de toute pédagogie n'est-

il pas de ne pas supposer connu ce qui n'a pas encore été méthodiquement acquis, de suivre l'élève dans ses premiers pas, forcément incertains, en prenant le temps qu'il faut et en s'assurant que tous les « éléments » se mettent en place solidement ? Le défaut de ce manuel, est de ne pas offrir à de jeunes élèves la progression, lente et sûre, dont ils auraient besoin. Avec une méthode de ce genre, le découragement et la déception s'emparent rapidement des élèves, lesquels se plaignent de ne rien comprendre, se prennent à regretter de s'être inscrits en latin et abandonnent cette option en fin d'année avec soulagement. Peut-on le leur reprocher ?

Le livre de Quatrième de la même collection, fondé sur les mêmes principes, ne peut que réserver les mêmes déboires — nous parlons d'expérience ! — à ceux, professeurs et élèves qui l'auront utilisé. Ce que l'on attend, au contraire, d'un livre de latin, c'est qu'il soit extrêmement méthodique, qu'il soit limpide, efficace, qu'il édifie la maison à partir de ses fondations et pierre par pierre au lieu de la commencer par la toiture.

C. Une alternative pédagogique gratifiante

Nous ne sommes pas des doctrinaires et n'entendons pas substituer un nouveau dogme pédagogique à celui que nous subissons actuellement. Nous estimons simplement que la pédagogie est un art, une pratique, qui doit reposer sur l'expérience et la compétence disciplinaire, s'inspirer des succès, tenir compte des échecs, constamment s'interroger et s'enrichir.

Or l'échec de la pédagogie actuelle nous paraît évident et il nous faut aujourd'hui réconcilier les élèves avec le latin. Jugeant plus sage de renoncer aux manuels récents et à la pédagogie qui les inspire, nous avons eu recours aux manuels parus avant le triomphe des « sciences de l'éducation ».

Dans tel collège, les huit latinistes de Quatrième (ils étaient vingt-cinq en Cinquième !) avaient pris le latin en aversion au bout d'un an d'utilisation d'un manuel « globalisant » et à « textes authentiques » récent, lequel présentait tous les défauts que nous avons évoqués plus haut. En Troisième, ils n'étaient plus que cinq courageux, qui souffraient en silence, mélangeant tout et n'y comprenant pas grande chose. Par gentillesse, ils ne le manifestaient pas trop. Convaincu qu'une telle pédagogie allait à l'encontre du but recherché, le professeur a pris la décision, au mois de septembre, de remiser définitivement le manuel en question et de ressortir le Latin, Classe de Sixième, de la collection Gérald Bloch, paru chez Bordas en 1962.

Dans cet excellent manuel, les notions à connaître sont dévoilées progressivement, le plus clairement possible, et les exercices consistent en petites phrases d'inspiration très variée, plutôt concrète, n'exigeant au début qu'un vocabulaire simple et limité, présenté dans la leçon, et de connaissances grammaticales que celles qui ont été déjà acquises. Comme on pouvait s'y attendre, l'expérience a été probante : les élèves ont découvert le plaisir qu'il y a à étudier le latin. Certains avouent même leur satisfaction de mieux comprendre les fonctions grammaticales en français.

L'enseignement du grec a connu les mêmes déboires que celui du latin dès lors qu'on a voulu y introduire les méthodes « globalisantes et à textes authentiques ». Il y a quelques années, dans tel autre collège, était en usage un manuel qui prétendait renouveler la pédagogie

du grec en lançant les élèves dans la lecture des « textes authentiques », dont des listes impressionnantes — et accablantes — de mots et de notes explicatives en bas de page devaient faciliter la compréhension. Une poussière de faits de morphologie et de syntaxe était ainsi accumulée de manière aléatoire, et les élèves s’y perdaient. Devant l’évidence de l’échec de cette méthode le professeur a décidé de renoncer à ce manuel, et il a fait acheter à ses élèves un manuel ancien. Le changement de méthode s’est avéré on ne peut plus fructueux et s’est traduit, dès cette année-là et dans toutes celles qui ont suivi, par de nombreux choix du grec en Seconde jusqu’à ce qu’une décision administrative ferme une section qui avait apporté aux élèves, pendant vingt ans, de si grandes satisfactions.

Il est vrai que de bons manuels ont existé et existent encore : les Exercices grecs de la collection Daim (De Gigord), fondés sur une méthode analytique et progressive et qui proposent très vite des phrases empruntées aux auteurs, ou le Manuel de grec d’André Huvelle (Dessain). Le Vocabulaire grec de Fontoyfont, très efficace avec les grands débutants, est fondé sur les textes authentiques et sur les fréquences de mots, avec des notes très nombreuses, mais présentées de manière à hiérarchiser les priorités dans les apprentissages.

Mais il ne s’agit pas de revenir purement et simplement aux anciens manuels de latin et de grec. Il s’agit surtout de revenir à une méthode intellectuelle dont ils ont illustré l’efficacité en leur temps. Il conviendrait en ce sens de rédiger de nouveaux manuels adaptés aux difficultés des élèves d’aujourd’hui et qui, tout en tenant compte de certaines pratiques pédagogiques nouvelles, les mettraient en œuvre avec discernement et représenteraient donc un progrès par rapport aux anciens manuels. Il est essentiel, quoi qu’il en soit, que le maître, dûment formé, demeure souverain dans la conduite de son enseignement.

Parmi les exigences et les préoccupations dans la conception d’un bon manuel, on peut citer :

- une découverte progressive de la langue fondée sur la distinction rigoureuse des notions grammaticales, ainsi que sur la fréquence de ces notions ;
- la pratique régulière d’exercices de « gymnastique » grammaticale et de traduction de petites phrases d’application variées et pertinentes (en thème comme en version) ;
- le recours aux indispensables notions de phonétique et de morphologie historique, particulièrement pour le grec ;
- l’étude de textes d’auteurs aux sujets variés, choisis en fonction de la progression grammaticale des élèves ;
- le remplacement du lexique final par un index, et l’édition d’un petit lexique séparé que le professeur pourra faire acheter à son gré, afin de pouvoir concilier la mémorisation du vocabulaire et l’apprentissage du dictionnaire.

C’est à ces conditions que de nouveaux manuels, redevenus les auxiliaires fiables que les maîtres attendent, seraient à même d’assurer à nos élèves un apprentissage solide et hautement gratifiant du latin et du grec.