

## Avant-propos

Les XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles avaient vu se multiplier les sociétés savantes. Au début du siècle dernier, les professeurs du secondaire s'organisèrent à leur tour en associations de spécialistes, lesquelles accueillirent aussi, tant était essentiel le lien entre les divers degrés d'enseignement, les universitaires. Après la Société des langues néo-latines en 1905 ou la Société des professeurs d'histoire et de géographie en 1910, la Société des professeurs de français et de langues anciennes vit le jour en 1911, bientôt surnommée « la Franco-Ancienne ». Elle apparut au moment même de la querelle de la Nouvelle Sorbonne, quand au modèle scientifique et historiciste de la philologie allemande, les littéraires français défendirent un rapport humaniste aux œuvres, qui, fidèle à la tradition issue de la Renaissance, et sans aucunement négliger l'importance de travaux minutieux sur les textes, voit en elles une matière vivante et dans leur interprétation, dans leur indéfinie *explication*, le moyen nécessaire, par-delà les âges, d'édifier, de nourrir, et aussi de réjouir les hommes, de les faire pleinement hommes. La littérature ne saurait être un cadavre autopsié confidentiellement par quelques équarisseurs laborieux : la Franco-Ancienne met la science des textes au service de leur lecture délectable et substantifique par les jeunes gens et pour leur vie d'adulte. Et les lettres grecques et latines, en elles-mêmes indéfiniment actuelles, doivent en outre permettre une lecture plus « épaisse », et plus roborative, des lettres françaises.

A la Libération, la Franco-Ancienne, ressuscitée par le président Maurice Lacroix, doit assumer la démocratisation de l'enseignement secondaire et la fusion, amorcée sous le Front populaire, du Primaire supérieur et du Collège. Ce n'est pas la démocratisation qui pose problème, mais ce dont elle est le paravent : loin d'être le « tout à tous », légitime pour un humaniste, nécessaire pour un républicain et revendiqué par la Franco-Ancienne, elle va servir de prétexte à une démolition barbare, et en vérité profondément méprisante, de la transmission des savoirs. L'essor du pédagogisme, la haine des humanités classiques, l'idée spéculative que le patrimoine n'aurait qu'une valeur de classe, bref les *petits ennemis* des humanités travaillent hideusement à terrasser et saigner l'école française. Alors que de nouvelles associations se sont créées, qui séparent français et langues anciennes et arguent du structuralisme pour nier toute hiérarchie entre les textes, la Franco-Ancienne décide, en 1979, sous la présidence de Jean Demoule, de changer de nom et de devenir l'Association des Professeurs de Lettres :

— « Professeurs » (et non *enseignants*), pour affirmer le rôle incontournable du maître, qui, auteur de son discours, est à proprement et étymologiquement parler la voix d'un savoir attesté par des concours nationaux, son seul titre à enseigner ;

— « de Lettres » pour rappeler que l'enseignement du français doit être intimement lié à l'étude de la littérature, son expression la plus achevée et la plus libre, qu'il s'agit, en cours de français, d'apprendre à penser, ce qui implique de s'extraire de la simple communication, fût-elle assortie d'une typologie des genres-et-registres, et d'accéder aux œuvres qui, riches d'expérience humaine, forment l'intelligence et la sensibilité de l'enfant et de l'adolescent, lui permettront de devenir pleinement homme et citoyen ;

— « de Lettres » également, face à ceux qui réclamaient que fussent dissociés français et langues anciennes – avec pour certains l'idée de marginaliser, ou d'éliminer, ces dernières – et dont tout au contraire l'APL affirme la solidarité, comme elle affirme celle des professeurs de lettres classiques et modernes dans leur commune vocation à faire partager la culture littéraire, dans sa diversité, au plus grand nombre.

Plus ouvertement que celle de la Franco-Ancienne, l'action de l'APL a donc un sens politique. Contre l'incarcération de notre jeunesse dans un ghetto mercantile, elle défend l'apprentissage méthodique et systématique de la grammaire, de l'orthographe, du vocabulaire, la fréquentation précoce et assidue d'un patrimoine littéraire qui est le sien et dont il serait criminel de la spolier, la pratique d'exercices exigeants et intellectuellement formateurs ; elle ne saurait accepter le dédain qui, sous le couvert compassionnel de pédagogies innovantes et ludiques, condamne nos jeunes à la médiocrité culturelle et à l'incurie linguistique, à l'indigence affective et à l'infirmité critique, à l'errance finalement dans un monde aussi dépourvu de repères qu'une séquence didactique. Politique aussi, parce qu'il s'agit à l'école de constituer une nation, c'est-à-dire une communauté de citoyens et non une ethnie, ou une mosaïque d'ethnies : le rôle fondamental de notre discipline dans la République est de former le citoyen, éclairé et dépositaire d'un patrimoine national

lui-même vécu comme universel ; et c'est parce que l'aventure française — au sens où Pierre Lévêque parlait de l'aventure grecque —, incarnée dans notre langue et nos lettres, n'a cessé de se nourrir de l'ambrosie antique et d'en tirer pour une bonne part son universalité, que, professeurs de Lettres, nous ne pouvons renoncer au lien intime et séculaire du français, du latin et du grec, composantes d'une seule et même discipline.

C'est dire si, au cours de ces trois décennies, l'APL, de fait, a dû combattre. Combattre la tyrannie délétère du zapping pédagogique, combattre l'empire usurpé de la « littérature » pour la jeunesse, combattre l'effarante dissolution de la grammaire dans les programmes de 1995, combattre le technicisme létifère des programmes de 2000, combattre l'induction kafkaïenne sur textes prématurément authentiques à laquelle langues anciennes ont été soumises... Mais qu'on se garde de voir en elle une simple force de contestation. D'abord parce que ses propositions ont été écoutées et entendues : en témoignent, par exemple, les programmes de lycée de 1987 et, surtout, les programmes de collège de 2008, l'amélioration aussi des programmes de lycée en 2010. Également parce que l'APL ne se contente pas de commenter l'actualité scolaire : elle en participe, à travers sa Revue, ses colloques, ses publications, dont la qualité, scientifique et didactique, est unanimement reconnue, elle invite nos collègues à se retremper sans cesse dans la recherche vive et ente dans la discipline elle-même ses propres propositions pédagogiques.

Enfin, l'APL, membre de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, est depuis longtemps engagée dans le combat francophone. Cet engagement s'est renforcé ces dernières années et l'APL s'est signalée par sa promotion de la littérature d'Afrique noire, par son colloque international sur la Méditerranée, par ses déplacements récents à Rabat, à Québec, à Beyrouth. L'APL estime en effet que l'avenir de notre langue et de nos lettres, de la pensée en français avec ce qu'elle a de singulièrement précieux pour l'humanité entière, ne se joue pas seulement en France, et que c'est souvent au-delà des mers que les œuvres d'expression française les plus intéressantes voient le jour aujourd'hui. Aussi y aurait-il quelque simplicité à croire que notre combat pour un enseignement humaniste en France puisse se priver d'un front à l'étranger : notre pays n'est pas isolé et la manière dont le français est perçu, pratiqué, enseigné à l'extérieur de nos frontières crée un environnement solidaire qui influe nécessairement sur son enseignement chez nous. Nous n'avons pas intérêt à être eseuilés dans la défense et illustration d'un enseignement littéraire ; nous l'aurions à pouvoir invoquer l'exemple d'autres pays francophones, voire à alléguer leur dépit devant nos dérives et l'on sait quelle influence fâcheuse certaines conceptions du FLE ont exercée, sur les programmes et les méthodes qui ont ravagé nos lycées et surtout nos collèges et écoles primaires avant la publication des nouveaux programmes en 2008.

De cette foisonnante et précieuse activité, le lecteur du présent florilège n'aura certes qu'une faible idée. Nous espérons cependant qu'elle lui inspirera le désir d'en savoir davantage, de visiter notre site ([www.aplettres.org](http://www.aplettres.org)), de lire notre Revue et nos ouvrages et, pourquoi pas ? de rejoindre nos rangs, participer à notre combat pour les lettres et pour l'esprit.

Romain Vignest  
Président de l'APL

## **Extraits des statuts (révisés en 2002)**

### Article I : Titre et objet

L'Association des Professeurs de Lettres a pour objet de grouper les professeurs enseignant le français, le latin et le grec, ou du moins une de ces disciplines, dans un collège, un lycée ou un établissement d'enseignement supérieur.

Elle a pour but :

1. d'étudier les questions pédagogiques et professionnelles relatives à l'enseignement du français et des langues anciennes, et de proposer et soutenir les formes d'action qui s'imposent.
2. de défendre, s'il y a lieu, ces enseignements et les intérêts spéciaux des professeurs qui en sont chargés, tout en tenant compte des autres nécessités de l'éducation générale et des autres intérêts professionnels.
3. de favoriser dans tous les établissements la création et le développement de l'enseignement du latin et du grec à tous les niveaux.
4. de contribuer par les moyens qui lui sont propres, et avec les organisations qui ont même but, à ce que l'école remplisse sa mission d'instruction.

Elle communique les conclusions et les vœux adoptés par elle aux pouvoirs publics et aux associations concernées.

### Article II : Action

Elle organise ou encourage des réunions, des conférences, des discussions, des enquêtes sur l'enseignement du français et des langues anciennes en France et à l'étranger. Elle communique les conclusions et les vœux adoptés aux pouvoirs publics et aux organismes concernés.

## Paroles de présidents

**1949 - Maurice Lacroix**

« **Facilité et effort** »

On parle beaucoup des méthodes « actives ». On les oppose, fort arbitrairement, aux méthodes « traditionnelles », qui, par définition, seraient « passives ». Nous ne pensons pas que ce soit là le véritable problème de la pédagogie moderne. Le conflit essentiel se situe ailleurs, entre les méthodes de travail et les méthodes de facilité.

Nul d'entre nous ne saurait prendre, en face d'un enseignement actif du français et des langues anciennes, une attitude d'adversaire. Nous savons trop le prix du travail personnel de l'élève. Rien ne serait plus néfaste qu'un enseignement où l'activité du maître, si compétent et si brillant qu'il fût, s'exercerait seule devant un auditoire passif. Que l'on médite ce mot d'Alain, si opportunément rappelé par notre collègue Emile Loubet, professeur au collège technique de Courbevoie (1) :

« Il y a un préjugé administratif qui conduit à faire travailler les professeurs, et j'avoue qu'ils travaillent beaucoup : ce sont de très bons élèves. Mais les élèves ont coutume aussi de ne rien faire ; je voudrais renverser un peu ce petit monde. »

Non que le travail de l'enfant puisse suffire à lui faire tout découvrir par lui-même. La maïeutique ne s'applique pas également à tous les âges. Notre collègue, Jean Hosotte, professeur au lycée Charlemagne, présente, sur ce point, dans une excellente étude sur les classes nouvelles (2), des remarques fort pertinentes :

« Cet emploi de la maïeutique est stérile et lassant ; il retarde considérablement la progression d'un cours et favorise la dispersion : il n'est profitable qu'au terme des études secondaires, en philosophie par exemple. On n'accouche pas des esprits qui n'ont pas encore été fécondés. »

Il y a, sans doute, même en sixième, une certaine possibilité de maïeutique, mais nécessairement limitée par le développement de l'intelligence infantine.

Il est hors de doute que l'enfant doit être invité, non pas simplement à écouter une leçon, mais à prendre à la classe une part active. N'est-ce pas là précisément, dans les sections traditionnelles, aussi bien que dans les sections nouvelles, une constante caractéristique de l'enseignement du français et des langues anciennes ? L'explication française appelle l'élève à faire sur un texte un effort de recherche personnelle, où il est à chaque instant guidé et épaulé, mais qui est tout de même son œuvre. Et qu'y a-t-il de plus « actif » que l'analyse d'une phrase latine ou grecque ?

Que l'on ne se méprenne pas sur le vrai motif des attaques dirigées contre notre enseignement. Ce n'est pas la passivité qu'on lui reproche ; on s'en prend à son objet même en raison de l'effort que cet objet impose à l'enfant.

On veut bien admettre l'intérêt que présente la lecture d'une page de Platon, de Virgile ou de Racine. Mais on regrette que cette lecture exige un travail préalable et méthodique d'apprentissage de la langue. On se plaint de la part trop grande faite à la grammaire dans les classes. Et nous entendons bien que la grammaire n'est pas tout, qu'il serait lamentable de réduire à un pur exercice grammatical l'explication de la prosopopée des lois ou du *Tu Marcellus eris*. Mais un texte ne peut être compris que si la structure de la langue est connue, et l'étude même de cette structure exige un effort qui met activement en jeu, de la façon la plus profitable, l'intelligence de l'enfant.

Il serait, tout de même, paradoxal de vanter les méthodes « actives » et de défendre une pédagogie du moindre effort. Le progrès de l'esprit ne s'acquiert pas sans labeur. Et rien n'est plus décevant qu'une excessive confiance dans un enseignement essentiellement intuitif.

Or, c'est bien à cela que conduiraient les conseils de certains novateurs. Ils se défient des langues anciennes parce que l'étude de ces langues exige un effort. Et ils penseraient sans doute volontiers que l'attention mathématique ne doit pas être sollicitée trop tôt. Supprimer ou réduire au minimum l'enseignement théorique de la grammaire, faire lire des textes faciles n'exigeant pas un effort d'analyse, substituer le plus possible la leçon de choses à la recherche mathématique, donner à la géométrie un caractère plus expérimental que rationnel, partout c'est la même préoccupation qui se manifeste.

Nous ne croyons pas à cette pédagogie de la facilité. Enseignement « par la joie », oui, mais à condition que l'on se mette d'accord sur le sens de la formule. La joie saine n'est pas l'agrément que donnerait un enseignement d'où serait absent l'effort personnel de l'élève. Elle est le bonheur de la conquête assurée par un effort logique et persévérant. -

Hors de là, il n'est que puérité prolongée au-delà de l'âge où les balbutiements ont leur charme. Les classes de l'enseignement du second degré ne sont pas des jardins d'enfants. Si nous défendons nos disciplines et la rigueur de leurs méthodes, c'est pour protéger l'intelligence de nos élèves contre un arrêt de développement qui lui serait funeste :

« Dans une longue enfance ils l'auraient fait vieillir. »

(i) *En marge du Projet de -réforme de l'enseignement*, « Revue Universitaire » de juillet-octobre 1948.

(2) *Deux ans d'expérience dans les classes nouvelles*, « L'agrégation », octobre novembre 1948.

### **1956 - Maurice Lacroix**

#### **« Qu'est-ce qu'un professeur de lettres ? »**

Extrait de l'allocution prononcée par Maurice Lacroix, à la séance d'ouverture du Congrès de Dijon (mai 1956)

Qu'est-ce qu'un professeur de lettres ? Quelle est sa tâche ? Comment doit-il y être préparé ? Dans quelles conditions s'efforce-t-il de la remplir ? Quels sont ses difficultés, ses satisfactions, ses espoirs ? Ces questions sont trop vastes pour être jamais épuisées, mais nous essaierons de les éclairer quelque peu.

Il est inutile d'insister sur l'importance qu'a pour tout Français une solide et juste connaissance de sa langue nationale, inséparable d'un contact approfondi avec les grands maîtres de notre littérature. Mais un précieux secours est apporté à l'étude du français lui-même par l'étude des lettres grecques et latines. Si nous les défendons, ce n'est pas que nous obéissions à l'étroite préoccupation du spécialiste jalousement attaché à son domaine. Nous voulons qu'elles conservent toute leur place dans l'école de demain, parce que nous savons qu'elles contribuent puissamment à former des esprits fermes et droits. On cherche parfois à opposer les lettres aux sciences ; ce n'est pas de nous que viendra jamais une telle tentative. Une vraie culture générale ne saurait être ni exclusivement littéraire, ni exclusivement scientifique. Elle doit être à la fois scientifique et littéraire. Les nombreux et brillants succès obtenus dans les concours des grandes Écoles par les élèves des sections classiques sont là pour prouver que notre culture tend à tout autre chose qu'à former des esthètes brillants et superficiels. De bonnes études classiques sont souvent, pour le futur savant, la meilleure des préparations.

Le professeur de lettres, loin d'être l'adversaire ou le rival d'aucun de ses collègues, est l'indispensable collaborateur de tous. Mais son rôle n'est pas seulement intellectuel, il est aussi moral et civique.

La pérennité de la langue et de la culture nationales est la meilleure sauvegarde de l'unité d'un peuple. Songeons à toutes ces nationalités opprimées, qui ont conservé leur langue sous la domination de leurs maîtres et ont fini par retrouver leur indépendance. La liste en est longue. Je rappellerai seulement cet admirable réveil de ce peuple grec qui n'aurait peut-être jamais reconquis sa liberté si, pendant près de quatre siècles, il n'avait maintenu sa langue et le souvenir de sa culture. S'il s'agit de former les sentiments profonds de l'homme, où trouver de meilleures leçons que chez ces maîtres anciens qui ont su les exprimer en des termes d'une éternelle jeunesse ? L'Andromaque d'Homère est aussi émouvante aujourd'hui qu'au temps du vieil aède. Et pour l'éducation des futurs citoyens d'un pays comme le nôtre, quel admirable enseignement que celui des peuples où la démocratie a pris naissance. Nos grands révolutionnaires ont été nourris de l'antiquité classique, et n'oublions pas comment, en des heures difficiles pour notre pays, nous trouvions, dans un discours de Démosthène ou une tirade de Sophocle, le moyen si naturel d'éveiller chez nos élèves la confiance dans les destinées de la patrie et l'amour de la liberté.

C'est ce chemin que nous devons faire parcourir à l'enfant que ses parents nous confient et qui apporte à cette étude des aptitudes convenables et un goût sincère de l'effort. On a parfois prétendu que l'enseignement classique était un enseignement « de classe ». Eût-on osé le dire à l'ami et au maître que nous avons perdu cette année, au grand helléniste Bracke-Desrousseaux, à la mémoire duquel nous ne serons jamais assez fidèles ? Il savait que l'étude des lettres est le fruit d'une longue et patiente application qui ne peut être abrégée et qui doit commencer tôt. Avec lui et après lui, forts des leçons de l'expérience, en présence des projets de réforme qui semblaient méconnaître ces évidences, nous avons affirmé notre résolution de défendre et de développer dans des conditions meilleures une formation qui a fait ses preuves. Nous avons précisé nos vues dans la charte que notre Bulletin a publiée en janvier dernier. Nous y disons clairement ce que nous récusons, ce à quoi nous tenons, ce que nous réclamons.

Nous savons que plusieurs de ces vœux répondent au désir d'un grand nombre de familles, et nous avons le constant souci de nous tenir en contact avec les parents de nos élèves. C'est dans cet esprit qu'ont été organisées, en liaison avec les associations de parents, plusieurs réunions d'information à Paris et dans les diverses villes de province.

Nous avons le souci de dissiper les malentendus et d'apporter, sans aucune préoccupation d'intérêt corporatif, notre témoignage sur ce que notre expérience de professeurs nous a enseigné.

Nous vivons dans un monde où les techniques ont pris un développement considérable. Nul ne se réjouit plus que nous des progrès matériels assurés par les applications de la science. Mais il faut que l'homme demeure véritablement homme, s'il veut pouvoir imposer sa loi à la nature. Les techniques elles-mêmes cesseraient d'ailleurs de progresser le jour où l'humanité manquerait d'esprits solidement formés, et l'homme se verrait bientôt rabaissé au rang d'un robot. Il n'en sera pas ainsi, dans la mesure où, par des voies diverses, selon les méthodes qui ne peuvent être les mêmes pour tous, nos enfants recevront une formation largement humaine. Les études classiques, harmonieusement fondées sur l'équilibre des Lettres et des Sciences, seront le meilleur instrument de cette formation.

## Février 1963 - André Hinard

### « Le début du latin »

L'enseignement secondaire pour être efficace exige la collaboration de toutes les disciplines enseignées dans un esprit commun : il n'est donc pas de spécialité qui ne doive souffrir peu ou prou d'un recul du début des études secondaires. (...)

Par sa nature propre et par la manière dont il est enseigné, le latin est une des disciplines qui contribuent de la façon la plus évidente à donner la formation secondaire : c'est une pierre essentielle de l'édifice.

Nous savons qu'il est possible de donner un enseignement du français qui ne s'appuie pas sur celui du latin, et l'existence des sections modernes n'est pas en cause. (...)

Mais au stade de la scolarité où nous nous plaçons, le latin a cette vertu d'être un instrument sans égal pour l'enseignement de la langue française. On ne connaît vraiment sa langue, a-t-on dit, que lorsqu'on connaît une langue de référence. Or le latin est pour un jeune français la meilleure langue de référence qui soit, parce qu'elle est à la fois la plus proche du français par son vocabulaire et la plus éloignée par sa structure : langue synthétique où les rapports syntaxiques sont fondés sur l'emploi des cas, le latin s'oppose au français, langue analytique où les mêmes rapports sont fondés sur l'ordre des mots. Aucune langue vivante ne présente ce *double* avantage.

Ajoutons que la méthode grammaticale utilisée pour l'enseignement du latin se prête constamment à ces comparaisons linguistiques. L'enseignement des langues vivantes procède tout autrement — et ceci est parfaitement légitime étant donné l'objectif visé. Il s'agit d'apprendre à parler une langue, à penser dans cette langue : on s'efforce dès le début de monter des automatismes et de faire oublier à l'enfant sa langue maternelle. Dès lors l'exercice de traduction n'est pas l'essentiel, et les comparaisons linguistiques ne sauraient être qu'accidentelles.

La méthode d'apprentissage des langues anciennes fait en outre du latin un outil précieux pour donner aux enfants l'esprit de rigueur, l'habitude de la précision, et des mathématiciens comme nos collègues Bay et Sénécat ont souvent souligné que le latin, tel qu'il est enseigné dans les premières classes de l'enseignement secondaire, est une véritable discipline scientifique.

Aussi est-il souhaitable que puissent faire du latin, non seulement les futurs littéraires, mais aussi les futurs scientifiques. Et c'est là une autre raison de commencer le latin de bonne heure, avant que les sciences n'aient pris dans certaines sections une place prépondérante.

On voit combien il serait dommageable de priver les classes du cycle d'observation d'une discipline ayant une si grande valeur formatrice.

On objecte parfois que nos élèves ne sont plus aptes à aborder l'étude du latin dès la classe de Sixième. Sans doute n'ont-ils pas toujours la formation grammaticale qu'on souhaiterait qu'ils eussent.

L'enseignement du premier degré, qui a remis récemment en honneur le français et le calcul, nous apportera peut-être bientôt à ce sujet quelques motifs de satisfaction. Mais même s'il ne doit pas en être ainsi, il nous appartient de prendre les enfants au niveau où ils sont parvenus après cinq années d'enseignement primaire et de compléter leur formation. A l'issue du C.M. 2 l'enfant a le plus souvent acquis vaille que vaille tout ce qu'il pouvait acquérir par les méthodes de l'enseignement primaire. Pour qu'il progresse, il faut qu'il change de type d'enseignement. Et précisément l'apprentissage du latin est parfois pour lui l'occasion de prendre goût à l'étude de la langue française, qui lui paraissait auparavant donner l'occasion d'exercices un peu formels. L'étude du latin peut être un puissant stimulant de l'étude du français.

Nous devons tenir pour essentielle l'existence dans les établissements polyvalents d'une initiation au latin dès la Sixième.

**Mai 1981 - Jean Cancès**  
**Rapport moral (extrait)**

(...) Il nous faut d'abord assurer la réussite de la démocratisation de l'enseignement. Aussi est-il nécessaire de prendre conscience que le public des établissements scolaires n'est plus le même qu'autrefois et d'en tirer toutes les conséquences. Beaucoup d'élèves ne peuvent trouver dans leur entourage une aide que, seule, l'école peut leur fournir : notre pédagogie comme nos exigences doivent s'adapter à cette réalité. Plus encore, il faut lutter contre l'échec scolaire et, pour cela tenir compte de tous les facteurs qui en sont la cause : facteurs socio-culturels sans doute, mais, surtout, facteurs psychologiques, dont l'importance ne cesse de croître et suppose de la part des maîtres un effort supplémentaire pour qu'ils puissent devenir des éducateurs au sens vrai du mot et non plus seulement des enseignants. Il faut aussi savoir que la nécessaire prolongation de la scolarité - l'A.P.L demande sa prolongation jusqu' à dix huit ans - contraint à assurer à tous les élèves un enseignement adapté certes, mais de qualité : la démocratisation de l'enseignement est incompatible avec le nivellement par le bas ; encore ne faut-il pas confondre niveau de formation et sommes de connaissances. Dès lors, le rôle du professeur n'est pas de dispenser son enseignement à ceux qui sont prêts à le recevoir, mais de permettre aux élèves qui lui sont confiés de le recevoir et d'en tirer profit : l'enseignement n'est pas fait pour les bons élèves, il est fait pour rendre les élèves « bons ». De même, le professeur n'est pas au service de sa discipline mais des élèves.

A cet égard, le rôle de la langue maternelle est fondamentale : elle est la condition de l'existence de la pensée comme celle de la structuration de la personnalité, ce qui explique la difficulté et l'importance de cet enseignement. Loin d'être un enseignement techniciste, l'enseignement du français est, par nature, un enseignement de culture générale qui vise à assurer la formation de l'homme et du citoyen, aussi bien dans les sections d'enseignement général que dans les sections d'enseignement technique, où est - faut-il le rappeler - la majorité des élèves : c'est, d'ailleurs, ces élèves qui méritent le plus notre attention parce que ce sont ceux qui en ont le plus besoin. De ce point de vue l'enseignement des langues anciennes tient une place importante : libéré de la tyrannie du « niveau » à atteindre le professeur peut consacrer tout son temps à la formation de ses élèves et, en même temps, lutter efficacement contre l'échec scolaire. En effet, seuls atteignent la classe de terminale les élèves qui maîtrisent le français - de même ne vont en section C que les élèves qui en ont une connaissance suffisante : privilégiant l'exercice de la traduction et le commentaire du texte original, la classe de langues anciennes est un lieu privilégié pour aider les élèves en difficulté. Aussi, loin d'être réservé aux « bons élèves » - mais qu'est-ce qu'un bon élève ? -, l'enseignement du latin et du grec doit-il être offert à tous, encore faut-il que, comme le français, il soit conçu dans une optique de culture générale et non de spécialistes ou d'amateurs : l'augmentation des connaissances, la diversité des matières et leur accroissement - économie, informatique - contraignent le professeur de langues anciennes à consacrer son temps à l'essentiel, et non à satisfaire ses goûts personnels ou à dispenser un enseignement hors de propos dans le second cycle d'aujourd'hui, quel que soit son intérêt par ailleurs. Faut-il préciser que, l'enseignement de la liberté, l'enseignement du français et des langues anciennes, est nécessairement un enseignement laïque qui vise à permettre à *chacun d'exercer pleinement sa liberté et d'être responsable de la conduite de sa vie*, pour reprendre les termes mêmes du texte qui définit, pour nous, les *Principes fondamentaux de l'enseignement* ? Dans ces conditions, c'est parce que l'enseignement du français et des langues anciennes est fondamental et occupe une place privilégiée dans la démocratisation de l'enseignement, qu'il faut répandre nos idées : il nous faut agir non pour nos études mais pour, à travers et par nos études, les élèves.



## Décembre 2004 - Henri Guinard

### Présentation du dossier de l'APL sur les manuels scolaires

Si nous vivions vers 1954, il y a cinquante ans, nous suggérions Malet-Isaac », ou « Isaac et Alba » : tous ces ouvrages, des manuels d'histoire, se prêtaient, au même titre que la DS 19 ou le *Guide bleu*, à une sémiologie de l'époque. Un peu plus tard, nous aurions suggéré « Lagarde et Michard », parce que ce double nom « parlait », même encore aujourd'hui, à des générations de lycéens et de professeurs ou de parents d'élèves, qu'il est encore capable de soulever des tempêtes (y compris au sein de la petite A.P.L.). Qui jadis se trouvait « au centre du système » : le professeur ou l'Inspection Générale ? Allez savoir. Mais, à coup sûr, le manuel scolaire se laissait percevoir comme *le symbole d'une autorité scientifique* que l'on pouvait prendre plaisir à contester, à « chahuter ».

Lorsque aujourd'hui nous réfléchissons sur la crise de l'école, nous ne prêtons d'attention, le plus souvent, qu'à trois acteurs : l'élève (la société), le professeur (le savoir) et le décideur (la dyarchie administration/programmes), en oubliant ce quatrième acteur qui se fait de plus en plus puissant : les manuels (le marché). Assurément la crise de l'école implique les quatre acteurs : elle consiste, dans une large mesure, en l'évolution des rapports entre eux.

Bref, une question douloureuse se pose à chacun de nous dans l'exercice de ses fonctions : peut-il exister aujourd'hui de « bons » manuels ? Mais d'abord, qu'est-ce qu'un manuel ? Par essence, il laisse le professeur seul maître à bord ; peu à peu les manuels ont instrumentalisé le professeur, pour le dessaisir enfin de son autorité ; pourtant le manuel demeure, pour toute discipline, un outil indispensable.

Qu'est-ce qu'un manuel ? Le Larousse en donne une définition large, incluant les notions « essentielles » d'une technique : « Le Manuel du parfait secrétaire ». La définition du Littré nous semble plus rigoureuse : « titre de certains livres ou abrégés qu'on doit toujours avoir, pour ainsi dire, *à la main* et qui présentent l'essentiel des traités longs et étendus écrits sur la matière. Manuel de Baccalauréat ès Lettres. Collection de manuels. » Ainsi le *Manuel* d'Épictète rentre dans cette définition : « qu'on doit toujours avoir [...] *à la main*. » Quelle différence avec un traité ? Par exemple, le traité *De la clémence* de Sénèque ne prescrit pas d'obligation. L'auteur, sans abdiquer son autorité, « traite de... » librement ; il laisse au lecteur le choix du moment, du lieu, du but aussi de la lecture. Résumons : le manuel en général présuppose une obligation sous la garantie d'une autorité. Le manuel institue : a fortiori s'il est le produit d'une institution, l'un n'existant pas sans l'autre. C'est le cas de l'institution scolaire si vigoureusement refondée par la Troisième République.

Il est intéressant de rapprocher deux conclusions de « livres de lecture » destinés aux élèves de cours moyen au début du XX<sup>e</sup> siècle. « L'année est donc terminée, enfant. [...] Je suis certain que tu aimes la vieille école où, pendant six ans, tu as eu la joie de travailler deux fois par jour ; [...] la vieille école où ton intelligence s'est ouverte, [...] où chaque parole était prononcée pour ton bien. [...] Les punitions t'ont également été utiles. » (sous la direction de E. Cazes, Inspecteur général de l'Instruction publique, librairie Ch. Delagrave) Et : « J'aime en vous vos familles dont vous êtes la joie ; j'aime en vous votre patrie dont vous êtes l'espoir. Modeste je vis, modeste je mourrai. [...] Mais, si je puis laisser dans vos esprits des idées vraies et des sentiments généreux, ce sera ma plus douce récompense. » (in *Lectures primaires*, E. Toutey, Inspecteur primaire ; membre du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique. Librairie Hachette et Cie.) Nous ne devons lire dans ces deux textes qu'une affirmation sereine d'autorité et de pouvoir fondée sur la confiance en la double mission d'éduquer et d'instruire, cette dernière prenant le pas sur l'autre, le registre lyrico-familial étant récupéré par le principe de l'élévation vers la connaissance.

Nous sourions, certes, les uns avec indulgence, les autres avec agacement, à entendre les accents d'une lyre sans vergogne. L'idéologie ne se cache pas ! Elle a raison puisqu'elle est idéologie de l'ambition. Du reste, durant des décennies, les manuels du secondaire, d'une longévité remarquable, resteront dignes, quoi qu'on en ait, d'être gardés *à la main*, car ils renfermeront les savoirs nécessaires au futur bachelier se préparant à la vie active, ou désireux d'aborder des études supérieures. Il en va ainsi des célèbres « Daval » et « Cuvillier » (Philosophie), du « Dumesnil » (Physique), des « Lebossé-Hémery » (Mathématiques), exemples arbitraires, cela va de soi, même si les sciences « dures » se sont montrées plus attentives, très

longtemps avant les sciences humaines, à l'évolution des savoirs, aux acquis de la recherche. Les sciences humaines, d'ailleurs, comme forcenées, rattraperont leur retard autour des années soixante-dix, les littéraires leur emboîtant le pas.

Le manuel scolaire se définit donc comme un ouvrage faisant autorité et servant de référence, où sont exposées les notions d'une discipline que l'on suppose devoir être acquises, à un moment déterminé de la scolarité, à un âge de l'enfance et de l'adolescence. Il peut *aider* le maître et l'élève en proposant des questionnaires et des exercices, surtout des exercices, destinés à vérifier l'assimilation des connaissances, chapitre par chapitre. Certains manuels, telle la *Grammaire latine* de Cart, Grimal, Lamaison et Noiville se contentent de l'exposé théorique et laissent au maître la liberté (et la charge !) d'inventer des applications : ils n'en sont pas moins des manuels. Les autres ont tout pensé, tout programmé, nous « mâchant » le travail. C'était déjà le cas des Morisset pour le latin, élaborés, comme la plupart des manuels scolaires, pour chaque année d'étude.

\*

\* \*

En réalité, les Morisset, à l'instar des manuels scientifiques et des manuels de langues vivantes, étaient de faux pionniers de la modernité, car ils préservaient le schéma suivant : le professeur, incarnation de l'autorité dans sa classe, transmettait à ses élèves un programme en disposant d'une latitude d'interprétation et d'exécution, ce qui s'appelait « liberté pédagogique », liberté fondée sur un savoir et une compétence reconnus. Le manuel se voulait un auxiliaire en même temps qu'un relais. Rien n'était censé remplacer le talent du maître. Cependant ce livre était paré des vertus qu'on prête à un fétiche : qui d'entre nous n'a pas exploré, lors d'une journée d'un automne encore jeune, les pages de l'objet qui lui était imposé par l'autorité administrative — y songeait-on seulement ? C'était comme ça : rien à discuter — comme la promesse d'émerveillements renouvelés, et parfois l'anticipation d'une terreur insurmontable ? Le manuel concentrait toutes les forces d'attraction et de répulsion. Il renforçait d'emblée l'amour et la haine envers une discipline. Il savait rassurer aussi. C'était compter sans le professeur, cet artiste dont le talent transcendait les virtualités du livre, dont l'incompétence (cela arrivait) vous forçait à saisir, page à page, branche à branche, l'arbre salvateur. La fétichisation du manuel perdure.

Avec le déclin de l'autorité professorale exprimé par l'inflation du mot « enseignant », à partir des années soixante-dix, le manuel est devenu plus directif. Les jeunes professeurs s'identifiant à leurs jeunes élèves lui cédaient une large part de leurs prérogatives, pourvu que les valeurs montantes de l'époque (plaisir, facilité, humour jusqu'à la dénégation) y fussent affirmées : tel est le cas, pour le latin (classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>) de la collection « Scodel », cheval de Troie de la BD dans l'édition scolaire. La collection ne renonçait pas pour autant — au contraire — à *diriger*, d'« étape en étape », le travail des « enseignants » et des élèves. Ces manuels, moins fastidieux en apparence que les Morisset, ne préparaient pas mieux à l'exercice de traduction, capital à nos yeux, et sacrifiaient aux exigences de la « modernité » en privilégiant le mécanisme sur l'exercice de l'intuition et de la réflexion. Tout était programmé : le professeur n'avait qu'à suivre, et l'élève... à découvrir la difficulté plus tard, trop tard, pour abandonner enfin. Le latin à travers Goscinny, Uderzo et assimilés, soit : par d'autres moyens, il demande des efforts exorbitants dont la société ne veut guère. Que le patron des manuels « Scodel » soit un latiniste convaincu et de bonne volonté, n'en doutons pas ! Mais comme des centaines de latinistes et d'hellénistes de notre temps, héritier lui-même de la révolution libérale de 68, il s'est laissé récupérer par un modèle mercantile et moderniste, lequel pénètre au fond de nos Universités.

En vertu de ce modèle mercantile-moderniste, l'autorité se déplace. L'« enseignant », pour réussir dans sa carrière, pour « faire carrière », n'a d'autre choix que de vendre, se vendre. C'est pourquoi les éditeurs scolaires disposent d'une masse toujours croissante d'auteurs capables de leur conquérir des parts de marché. Maisons et manuels prolifèrent, à condition d'être investis, les unes, donc les autres, de l'autorité institutionnelle.

Sauf à bénéficier de l'autorité intellectuelle, celle que confère un solide renom universitaire, on n'y vient jamais tout seul : des cornacs nous introduisent chez les éditeurs. À défaut de l'autorité intellectuelle, ils sont déjà détenteurs de pouvoir : inspecteurs pédagogiques (généraux ou régionaux), directeurs, professeurs d'I.U.F.M. plus récemment. Ainsi, autour d'un personnage garant, se constitue une équipe. Il est loin le

temps de l'Inspecteur général dont le manuel se répandait dans les entrailles de la France ! Maintenant, depuis trois décennies environ, des équipes se disputent le marché, s'en remettent aux choix des conseils d'enseignement, où celui qui est au courant saura faire plébisciter une maison, une équipe, un « patron ». Et tant pis pour les autres, pour les ignorants, désorientés, qui s'enliseront dans la ringardise de manuels vantés par des prédécesseurs !

L'équipe, oui, l'équipe : le Lagarde et Michard XX<sup>e</sup> siècle figure parmi les pionniers, dans un entre deux époques. Cinq noms au générique, six noms pour des manuels de mathématiques (programme 2000) de 3<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> ; pas moins de neuf noms pour un manuel récent de Sciences économiques et sociales de Première ES ! Toutes disciplines confondues, une armée de co-auteurs se constitue, enfle et déborde l'antique méritocratie (normaliens, agrégés, certifiés), une grande armée de promus (*ipso facto*) — promouvables par essence, dont l'avenir se fonde sur l'allégeance aux programmes et l'obéissance. Honni soit qui mal y pense : animé des meilleures intentions du monde, on se pense homme de bonne volonté, on entre dans la carrière par désir sans doute de servir. Mais on ne sert pas grand monde et moins encore son propre idéal. On s'impose tout au plus à l'utilisateur qui n'en peut mais.

\*

\* \*

Les manuels scolaires se dessaisissent par conséquent de ce qui les définissait essentiellement : la garantie d'une science, au profit de l'affirmation d'une autorité nouvelle, au profit de nouveaux chevaliers récemment adoués. Le manuel scolaire, devenu l'agent d'une nouvelle distribution des pouvoirs au sein de l'institution, tend à « instrumentaliser » l'« enseignant » au service de programmes sur lesquels celui-ci n'exerce aucun contrôle. La preuve en est, s'il en est besoin, la part croissante de la méthodologie, de tout un discours didactique dans les manuels récents (depuis 2000 environ), surtout dans ceux qui fondent leur progression sur des « séquences ». Le professeur cesse d'être un maître : l'autorité du manuel prime celle de l'« enseignant », désormais privé d'initiative. La part du talent recule : la profession se dévalorise. De la résignation elle passe graduellement à l'oubli de soi, bien au-delà de la simple instrumentalisation.

Parcourons par exemple un manuel de mathématiques de seconde (programme 2000). L'objet est agréable : séduction de la couverture (image et couleurs), utilisation de couleurs très variées (rose, vert, jaune, rouge et violet) pour les graphiques et pour la présentation des méthodes, de l'« aide individualisée », des exercices (orange et bleu), problèmes (orange), recours à une photo de la cathédrale de Laon pour ouvrir le chapitre de géométrie dans l'espace, à la bande dessinée ailleurs, de telle sorte que le regard profane d'un très ancien lycéen, face à pareil kaléidoscope, admire le contraste avec les manuels de son enfance. Voilà une discipline réputée austère rendue désirable ! Et le texte ? À la luxuriance des couleurs correspond la modernité des mots, des noms. Sous la rubrique « aide individualisée » (chapitre : « le nombre »), nous lisons à propos des « erreurs courantes » : « Pour changer, vous allez vous transformer pour un moment en *prof* de maths et repérer des erreurs vues dans des copies d'élèves. » Défilent alors des prénoms : Cédric, Ophélie, Amandine, Mohamed, Guillaume, Julien, Leïla, Mathieu, Jamila, Jérémy (savant dosage !). Plus loin, dans le chapitre « Équations de droites et systèmes » on trouve l'exercice suivant parmi tant d'autres au long de l'ouvrage : « Choquant ! » (*sic*) : « Charles a trois fois l'âge de Sophie. Il pourra l'épouser quand il aura deux fois son âge. À eux deux, ils auront alors 102 ans. Quel est l'âge actuel de Sophie et celui de Charles ? » Nous laisserons nos lecteurs trouver la réponse. L'essentiel est que le ramage se rapporte au plumage : la pédagogie des mathématiques est-elle sauvée ? Nous ne sommes pas qualifiés pour répondre. En tout cas, ce manuel a su mettre l'élève au centre du système. Ses auteurs et l'éditeur ont dû mobiliser, n'en doutons pas, tout un savoir psychologique et sociologique à des fins didactiques. Cette logique de la séduction, cette démagogie conforte bel et bien l'élève moyen dans l'idée qu'avant toute chose, c'est lui qu'on aime et qu'il peut surseoir à l'effort requis pour tout apprentissage. La démagogie n'encourage pas au dépassement de soi : elle aide à persister dans son être. Elle amène des adultes à s'aplatir de façon parfois dégradante (nous suggérons à nos lecteurs de lire avec soin certains manuels de français de sixième : ce furent nos meilleures pièces à conviction lors de nos récentes rencontres avec des parlementaires de droite et de gauche), elle amène des adultes à se déconsidérer, à commettre ou laisser commettre des fautes scandaleuses (manuels de latin pour collège) par négligence si ce n'est par ignorance. Le savoir étant ainsi détrôné au profit d'une loi mercantile (produire et susciter la demande), c'est le professeur confiné dans la

fonction d'agent d'exécution sans autorité réelle, qui se trouve en quelque sorte émasculé : l'« enseignant », fonctionnaire docile, le remplace au grand dam des élèves, eux-mêmes dupés et condamnés à terme à la docilité. Peut-on prétendre à instruire en présupposant, non point l'ignorance mais l'imbécillité ? Le diagnostic est sombre : faut-il donc renoncer aux manuels ?

\*

\* \*

Que d'abord le lecteur se rassure : loin de nous l'idée d'un immense autodafé ! Brûler un livre, si mauvais soit-il, c'est tuer l'esprit qu'on est censé incarner. Cela vaut pour chaque homme et, plus encore, pour chaque intellectuel. Du reste, nos conditions de travail réclament l'aide de manuels, car nous ne pouvons pas *tout* élaborer par nous-mêmes. Par ailleurs, même si, de façon toute théorique, on devrait pouvoir se passer d'un manuel, celui-ci, quand il est « *bon* », matérialise la relation élèves/professeur fondée sur la référence au savoir. Dans le cadre de la classe, il est trait d'union, fonction psychologique autant qu'institutionnelle. Mais le manuel idéal pour notre temps nous ne saurions le concevoir, parce que le singulier nous est suspect. Toutefois, pourquoi ne pas définir quelques principes simples ?

Un premier type de manuel, conformément à la définition originelle, doit contenir un choix de textes (anthologie) ou les notions scientifiques qui constituent une discipline, constamment remises à jour, à l'usage d'un ordre d'enseignement (primaire, secondaire, université) ; exemple : ce qu'il faut savoir de la grammaire grecque ou de l'histoire ancienne à la veille du baccalauréat, de l'histoire littéraire du DEUG au DEA ou l'agrégation quand on n'est pas spécialiste de la discipline. Un deuxième type est déterminé par les programmes classe par classe : plus composites, ces manuels rassemblent les notions issues souvent de plusieurs disciplines (grammaire et lexicologie, histoire politique et littéraire, mythologie pour les langues anciennes) et proposent une progression annuelle, assortie d'exercices variés, pour l'acquisition des notions. En se gardant bien d'*imposer* au professeur quelque présupposé didactique que ce soit. Impensable ? Non, estimons-nous, car il appartient au professeur de réinventer en permanence, au fur et à mesure de l'expérience acquise, la didactique. Que l'(les) auteur(s) du manuel parte(nt) de « prérequis » et d'« objectifs » ne doit pas empêcher le professeur de passer outre délibérément, car tout enseignement est une recherche et tout professeur, quelle que soit sa place, peut et doit contribuer au progrès de la connaissance : élaboration des savoirs et « transmission » de ces derniers ; que le manuel propose, que le professeur dispose ! Deux conditions pour cela : une révision drastique de l'élaboration des programmes (destruction de la tumeur pédagogue et contrôle exercé sur le lobby didacticien) d'une part, amélioration du recrutement et de la formation des maîtres (il faut réconcilier l'institution avec l'ambition intellectuelle) d'autre part. Impensable donc, en définitive ? À la puissance publique de savoir *ce qu'elle veut*. Eh quoi ! L'A.P.L., qui a réclamé des programmes plus rigoureux pour l'enseignement des lettres et une véritable formation des maîtres, se renierait-elle ? Nullement : depuis plus de vingt ans l'A.P.L. les a réclamés ; peut-être l'a-t-on entendue, mais depuis bientôt vingt ans, elle n'a jamais été consultée. Les lobbies, eux, s'imposaient et gratifiaient les éditeurs scolaires d'une manne inespérée.

N'en rajoutons pas ; chacun comprend à travers ces lignes que l'A.P.L. ne condamne pas la modernisation des manuels, mais en rejette les formes actuellement imposées par la connivence entre une idéologie de la modernisation de l'école et les intérêts des éditeurs, et plus généralement, la marchandisation de la connaissance.

\*

\* \*

La question des manuels, à la fois symptômes et causes aggravantes, est trop centrale pour que les politiques et les intellectuels s'en désintéressent et, par excès de prudence timorée, la relèguent parmi les « épiphénomènes ». Elle doit être traitée avec la même attention que tant d'autres maladies « sociétales », l'alcool, le tabac, la vitesse, bien sûr, mais aussi l'inégalité dans l'accès à la culture, la course à l'emploi et enfin la fuite des cerveaux.

Aujourd'hui tout est fait pour que les « bons » manuels disparaissent. Un vaste chantier nous est ouvert ; les associations attachées aux valeurs de l'école républicaine, y compris la nôtre, devraient réfléchir ensemble sur des principes généraux, puis s'attacher à élaborer des projets de manuels indépendamment des programmes actuels. Ce serait stimuler le questionnement sur une école de progrès.

Par ailleurs, il est temps d'invoquer la responsabilité de l'État : si une véritable réforme est à l'ordre du jour, qu'elle prévoie une politique contractuelle avec les éditeurs de manuels, de manuels scolaires surtout, accompagnée de la rédaction de cahiers de charges, en liaison avec... on ne sait encore quelle « Haute Autorité ».

## Mars 2008 - Romain Vignest

### « L'intégration par les lettres »

Présentation des actes de la journée d'étude du 30 mai 2008 : « L'intégration par les lettres<sup>1</sup> ».

Alors même que les ministres successifs, tout notamment à la suite du ministère Jospin, ont voulu ouvrir l'école à la société, en faire un *lieu de vie* plus qu'un *lieu de savoir*, transformer les professeurs en éducateurs, notre système scolaire s'est affronté à la pression croissante des communautarismes et des fanatismes, au sexisme ou à l'antisémitisme et, de fait, connaît une difficulté croissante à assurer l'intégration des jeunes Français à la communauté nationale. Il n'y a là un paradoxe que pour celui qui a perdu de vue ce qui était une évidence pour les pères de l'école républicaine : c'est l'instruction qui fait le citoyen, parce que le savoir et la culture constituent un dépassement des réflexes identitaires, parce qu'ils sont l'expression même de l'universalisme qui fonde tout à la fois la pensée humaniste depuis la Renaissance et la conception française, républicaine, de la nation.

Avant d'aller plus loin, je voudrais à cet égard préciser mon propos, préciser ce que j'entends par « intégration », ou, plus exactement, de qui je parle lorsque je parle d'intégration. Elle ne saurait en effet se restreindre aux seuls élèves d'origine étrangère : l'intégration consiste à dépasser l'infinie diversité des particuliers, diversité ethnique et religieuse certes, mais également sociale, socioculturelle et même idiosyncrasique, pour construire la communauté des citoyens, le citoyen étant celui qui s'efforce à une pensée libre et éclairée, qui tend à l'universel. Cette intégration n'est pas ethnique : nous sommes Français en tant que nous sommes hommes et citoyens et que nous assumons volontairement et collectivement un héritage conçu comme universel.

« Pour faire un citoyen, commençons par faire un homme », disait Victor Hugo, et c'était selon lui la tâche de l'instruction. C'est l'instruction qui fait l'homme, parce qu'elle nourrit et émancipe son esprit, parce qu'elle lui apprend à penser et non *quoi* penser ; parce qu'elle structure sa sensibilité. Or, au cœur de l'instruction, conditionnant et animant (donnant son âme à) tout enseignement, il y a le cours de français, c'est-à-dire le cours de lettres.

Il s'agit évidemment d'apprendre à maîtriser la langue — compréhension et expression. Et l'enjeu de cet apprentissage, c'est bien sûr la possibilité de penser ; c'est également l'intelligence collective, menacée par la multiplication des idiolectes, par le creusement vertigineux des abîmes linguistiques qui séparent et opposent aujourd'hui les différentes composantes de notre société. Il faut ici dénoncer les belles âmes — parfois même des professeurs, auteurs de romans à la mode — qui s'extasient des innovations lexicales de la langue des quartiers et, finalement, s'amuse de ces jeunes comme ils le feraient de petits animaux anthropomorphes, tandis qu'eux, ces jeunes, s'isolent, se *murent*<sup>2</sup> dans le silence ou dans le borborygme comme ils sont *murés* dans leurs quartiers. Car il n'y a d'enrichissement que pour celui qui possède les différents registres, non pour celui qui, prisonnier d'un seul, ne sort pas de son cercle linguistique, se cantonne à une communication de proximité, au cercle vicieux d'une parole qui s'exténue parce qu'entre soi elle est de moins en moins nécessaire, et redoute plus que tout de passer, sinon par grappes, le périphérique.

Ne craignons pas d'appeler « criminels » ceux qui, rédacteurs ou interprètes des programmes de français de l'école primaire et du collège, en ont banni, sous couvert de je ne sais quelle bienveillance victimaire-compassionnelle qui n'était en vérité qu'une odieuse condescendance, tout ce qui pouvait permettre aux jeunes d'accéder à la maîtrise du français, c'est-à-dire au choix de leur langage : la grammaire de phrase sacrifiée sur l'autel d'une pseudo linguistique jargonante, la leçon de grammaire, immolée à l'observation raisonnée de la langue et à la sacro-sainte séquence didactique scrupuleusement décloisonnée, la conjugaison

1 [http://www.aplettres.org/table\\_ronde2.htm](http://www.aplettres.org/table_ronde2.htm)

2 On pourra, à propos de murs, lire l'étude de Jean-Noël Laurenti ([http://www.aplettres.org/entre\\_les\\_murs.htm](http://www.aplettres.org/entre_les_murs.htm)).

et le vocabulaire dont l'acquisition n'a cessé d'être atermoyée aux âges où il est justement bien plus difficile de les assimiler. Qu'importe, disait une ancienne inspectrice générale, si arrivés en Seconde ils ne savent encore s'exprimer : leur scolarité n'est pas terminée ! Ce sont ces mêmes personnes qui persévèrent diaboliquement dans leur être en condamnant les nouveaux programmes de français de l'école primaire ou le projet de programme de français pour le collège — lequel, sans aller aussi loin qu'il eût fallu, nous engage assurément dans la bonne direction.

Parallèlement bien sûr, ces mêmes programmes prescrivaient la lecture de « toutes sortes de textes », mettant sur le même plan un poème de Victor Hugo et une interview de Bernard Laporte, substituant aux textes classiques une prétendue « littérature » de jeunesse. On a, pour camoufler les inégalités socioculturelles — et pour se garder de les réduire — centré l'étude des textes sur les « contenus objectivables », c'est-à-dire, au collège, sur l'énonciation et la typologie. Ce choix fut sous-tendu par l'idéologie selon laquelle, les grandes œuvres n'ayant été proclamées telles que par le goût bourgeois, c'était exercer sur les enfants du peuple une *violence symbolique* que de leur en imposer la lecture. Sans que soit forcément partagé le refus de toute hiérarchie artistique et de tout héritage culturel, cette idée de violence faite à l'enfant du peuple, a fortiori s'il est d'origine immigrée, s'est progressivement répandue, de sorte qu'au prétexte de ne pas le brutaliser et de ne pas l'humilier, sous couvert de douceur et de familiarité, on l'a enfermé, alors même que son environnement médiatique (et symbolique justement) se détériorait, dans l'insuffisance de son langage et de ses références, dans les murs qui étaient déjà les siens : on lui a refusé la liberté d'être dépaysé. En vérité, sans le dire, on a séparé l'enseignement de la langue et la fréquentation de la littérature, remettant celle-ci à plus tard, bien tard, au lycée, pour ceux qui pourront, parce que la maîtrise de la langue paraît plus urgente. Et, tandis que la langue justement, privée de toute norme et de tout horizon, n'a jamais été aussi mal maîtrisée, on persiste dans cette certitude, dans cette fuite en avant, aveugle et suicidaire. On n'a pas compris, on a oublié, que c'était précisément là l'erreur, que c'était précisément à travers les auteurs qu'on avait pu amener le petit campagnard, comme certains amènent encore le petit banlieusard, au français, à désirer et à posséder le français. On a oublié, non pas que le niveau n'interdisait pas les textes (comment faisait d'ailleurs l'instituteur de naguère, face à des élèves qui débutaient et n'avaient pas une famille instruite, pour leur faire lire et réciter Perrault ou La Fontaine ?), mais que seuls les beaux textes pouvaient arrimer l'enfant à la langue, et à l'école. À condition bien sûr — j'y reviendrai — de se concentrer sur leur moelle, à condition de ne pas refuser aux élèves les *leçons* dont ils ont besoin, à condition d'être implacablement rigoureux dans leur application.

On le voit : ghettoïsation linguistique et ghettoïsation culturelle procèdent de la même logique et de la même incurie pédagogique. Notre table ronde s'intitulait « l'intégration par les *lettres* » et j'ai bien veillé, tout à l'heure, à parler du « cours de *lettres* ». Le fondement même du combat de l'APL est la défense de cette discipline, les *Lettres*. Les membres de l'APL ne se considèrent pas comme des *enseignants de français* ni comme des « profs » de communication. Ils savent que l'enseignement de la langue nationale est, en France, confié à un professeur de Lettres, parce qu'en France la langue ne se dissocie pas de la littérature, qui en est l'expression la plus achevée et la plus libre. Il s'agit, en cours de français, d'apprendre à penser, ce qui implique de s'extraire de la simple communication, à laquelle suffit amplement l'émission mécanique de phéromones sémantiques. Il s'agit d'apprendre quelque chose de plus et de mieux, d'à la fois plus charnel et plus éthéré, que les *mots de la tribu*, a fortiori lorsque celle-ci est la prisonnière d'un pénitencier de béton et de publicité. Au reste, loin d'une tribu, il s'agit de constituer une nation, c'est-à-dire une communauté de citoyens et non une ethnie, ou une mosaïque d'ethnies, disponible d'ailleurs à la colonisation des intérêts d'argent. Voilà le rôle fondamental de notre discipline dans la République. Il lui revient de former en l'émancipant la personne, sa sensibilité, sa volonté, son intelligence ; de former le citoyen, éclairé et dépositaire d'un patrimoine national lui-même vécu comme universel. Pour cela, il faut une distance et un contenu, il faut le détour par les grands textes, il faut l'appropriation, avec l'idiome, d'une *culture*. Et c'est parce que l'aventure française — au sens où Pierre Lévêque parlait de l'aventure grecque —, incarnée dans notre langue et nos lettres, n'a cessé de se nourrir de l'ambrosie antique et d'en tirer pour une bonne part son universalité, que, professeurs de Lettres, nous ne pouvons renoncer au lien intime et séculaire, évident mais déjà en partie dissous, du français, du latin et du grec, composantes d'une seule et même discipline.

Lors de la table ronde organisée par l'APL, notre collègue Cécile Ladjali, auteur du livre remarquable *Mauvaise langue*, raconta l'échec qu'avait représenté la lecture de la lettre de Guy Môquet à ses lycéens de

Bobigny, à leur demande pourtant, constatant la difficulté qu'ils avaient à se sentir « héritiers ». Cet échec l'a confortée dans l'idée, qu'elle avait d'ailleurs déjà largement éprouvée, que, loin des « activités » citoyennes et éducatives qu'on n'a cessé de multiplier, sans fonds culturel pour leur donner chair et sens, seul le texte littéraire peut les amener à cette nécessaire assomption du passé qui s'appelle la civilisation, parce que, dit-elle, « le texte humaniste, le poème ou la page de roman qui place l'homme et sa dignité au centre de son propos, sait être accueillant ». Cela, tous les professeurs de lettres qui n'ont pas démissionné, qui n'ont pas renoncé, par pusillanimité ou impéritie, à se faire les passeurs des grands textes, le savent. Hélène Solnica, professeur en ZEP elle aussi, mais en collège, à Pantin l'an dernier, à Aubervilliers cette année, dans le remarquable article « Quatrième à Pantin... », ainsi que dans son intervention à notre table ronde, a raconté combien ses élèves, frottés à Mme de Sévigné et aux *Précieuses ridicules*, ayant arpenté la carte du Tendre, rencontré deux Persans dans Paris et Candide chez les Bulgares, se sont trouvés nourris, apaisés, élevés littéralement par la difficulté, par l'usage des mots et par le retour réflexif sur eux-mêmes, que leur permettait ce détour par les classiques ; Hélène Solnica avait intitulé sa communication : « Lire les classiques : l'ambition d'être hommes. ». Et je pourrais moi-même témoigner que depuis six ans que j'enseigne à Dreux, en zone sensible, c'est l'étude des pièces de Corneille et de Racine qui marque le plus profondément mes élèves, plusieurs années après m'avoir subi. C'est que les *classiques* justement, par l'exactitude de leur parole et la profondeur de leur propos, portent, comme Montaigne, « la forme entière de l'humaine condition », parce que, comme dit Hugo, « les génies portent dans leur vaste cœur l'humanité entière », parce que, comme au Chremes de Térence, « rien d'humain ne [leur] est étranger ». Encore faut-il que le cours de français soit centré sur le sens et la beauté des textes, non leur autopsie par des enseignants en blouses blanches ; que le cours soit au service des œuvres, au lieu de faire écran, à cause de la typologie stérile qu'ont imposée les programmes de 1996 et de 2000, entre le texte et le lecteur, entre le livre et le vivre.

La reconnaissance de la beauté d'un texte dans des classes si hétérogènes, la reconnaissance de classes si hétérogènes dans le profond miroir de l'œuvre, relie cette « humanité » à un « universel ». Voilà bien le moyen de lutter, sans moraliser, contre les discours identitaires, communautaires, ethnicistes. Nous voilà, avec l'étude des classiques, au cœur, et non à la surface, de l'émancipation que s'assignait, dès l'origine, l'école de la République : la « culture commune » dont on prétend doter les élèves français contemporains ne peut, si les mots ont un sens, être que la culture classique. Ce détour par les classiques, par les *humanités* classiques, l'humanité des classiques, est nécessaire pour se reconnaître dans le patrimoine de notre pays et l'hériter dans ce qu'il a d'universel. N'en exceptons pas les langues anciennes ! Elles ont le mérite inappréciable de favoriser ce détour, non seulement parce qu'elles peuvent offrir aux deux rives de la Méditerranée, comme l'explique Patrick Voisin, dans *Il faut reconstruire Carthage*, de retrouver le *Mare nostrum* originel, mais en outre parce qu'elles préviennent tout rejet a priori de la culture nationale et peuvent être la propédeutique de son appréhension prochaine. Bien plus, la langue « morte », c'est-à-dire dépouillée de sa fonction « communicationnelle » et utilitaire, et issue d'une société qui a disparu, n'est plus que la langue intemporelle des auteurs grecs ou latins, une voix purement littéraire. Il faut là encore écouter la grande voix de Victor Hugo, poète et père de la République : « Rome n'est qu'une ville mais par Tacite, Virgile, Horace et Juvénal, cette ville emplit le monde<sup>3</sup>. »

En France, la République, fille des Lumières, l'est, au-delà d'elles, d'une tradition littéraire séculaire ; la République est toujours aussi *république des lettres*. Parce que l'universalisme de notre littérature est indissociable d'une conception universaliste de la nation, l'enseignement des lettres est le plus puissant moteur de l'intégration républicaine ; il manifeste que la culture née ici est à tous et *de tous*, avec ceci peut-être en plus des autres que la culture française a délibérément recherché cette universalité. N'est-ce pas là d'ailleurs la part essentielle de ce que notre pays a légué et doit continuer à enseigner au monde ? N'est-ce pas cet humanisme inaliénable dont en dépit de quatre longues et sombres années les cloches du monde entier saluèrent la constance, au soir du 25 août 44 ?

---

<sup>3</sup> *Actes et paroles*, III, Discours d'ouverture du Congrès littéraire international (17 juin 1878).

**Juillet 2008 - Romain Vignest**

**« Français, littérature et humanisme »**

Communication au XIIe Congrès mondial de la FIPF (23 juillet 2008)

Chers Collègues,

Léopold Sédar Senghor voyait dans la francophonie un « humanisme intégral ». L'homme de culture qu'il était ne privait pas les mots de ce qu'Yves Bonnefoy appelle leur « arrière-pays » : il savait qu'à l'autre bout de la chaîne qu'il tenait entre ses doigts de poète et d'homme d'État, il y a les Humanistes de la Renaissance, Amyot, Guillaume Budé, Rabelais, Montaigne, ces Humanistes toujours en quête de vérité et d'universalité, et à qui, comme au Chrémès de Térence, rien d'humain n'est étranger. Cette appellation d'« humanistes » renvoie aux *humaniores litterae*, aux *humanités*, au cœur desquelles il y a la littérature. La littérature est en effet le discours qu'une langue tient à tous les hommes sur les hommes et sur le monde ; elle est le point où la tradition dont une langue est à la fois le vecteur et la concrétion se sublime dans l'universel. C'est pourquoi, si l'on veut qu'une langue soit davantage qu'un instrument — économique, fonctionnel —, si l'on veut qu'elle se charge d'un apport humain et, disons-le, politique, son étude est inséparable de celle de sa littérature. C'est à travers elle que l'enseignement forme des hommes libres et conscients, des citoyens, qu'il donne à chacun la capacité de se penser tout à la fois et indissociablement comme individu — unique, libre, responsable — et comme homme parmi les autres hommes, à être l'héritier conscient d'une histoire nationale comprise dans sa dimension humaine et universelle, comme expression, déclinaison particulière de l'humanité.

Je commencerai, si vous le voulez bien, par évoquer l'enseignement du français en France, la place qu'y occupent les textes littéraires et la place, centrale, qu'il occupe dans la formation de la personne et du citoyen. J'expliquerai pourquoi, selon nous, cette intime association de la langue et des lettres importe également à l'enseignement d'une langue seconde, et même d'une langue étrangère, a fortiori s'il s'agit du français.

La tradition française consiste à ne pas dissocier apprentissage de la langue et fréquentation des textes. C'est pourquoi il n'y a pas statutairement en France de professeurs de français, mais des professeurs de *lettres* classiques ou modernes selon qu'ils enseignent ou non, en sus du français, le latin et le grec. Cette tradition plusieurs fois séculaire, mise à mal toutefois pendant les années 1990 et pour laquelle notre association s'est vaillamment battue, a été réaffirmée par l'Inspection générale en 2006 et surtout par les nouveaux programmes de français de l'école primaire et du collège, parus il y a quelques semaines. Non seulement l'écolier et le collégien lisent, expliquent et récitent des textes et des œuvres, choisis bien sûr en fonction de leur niveau, mais les leçons de grammaire ou les dictées prennent pour supports des textes littéraires, lesquels sont ainsi considérés comme la référence de la langue enseignée. Au lycée, l'étude des œuvres et la dissertation littéraire apparaissent donc comme l'aboutissement de l'enseignement jusqu'alors dispensé.

Quel est le sens culturel et politique de cette pratique ? On pourrait répondre par la formule d'Albert Camus : « Ma patrie, c'est ma langue. » Or c'est la littérature qui donne sa personnalité à notre langue, que nos écrivains ont d'ailleurs façonnée et dont ils ont été pour ainsi dire les légistes (songez que ce sont leurs occurrences littéraires qui, dans les dictionnaires français, attestent les acceptions des mots) ; et ce faisant ils ont donné sa personnalité à notre pays. On sait en effet combien, de l'édit de Villers-Cotterêts aux funérailles de Jean-Paul Sartre, en passant par la Pléiade, la création de l'Académie française, les batailles du *Cid* ou d'*Hernani* et la « panthéonisation » de Victor Hugo, la langue et la littérature sont en France une affaire d'État et, probablement, la part majeure de l'âme et de l'orgueil nationaux. Enseigner les lettres, c'est dès lors assurer, à travers la pérennité d'une langue qui ne saurait être conçue comme un simple instrument, la pérennité même de la nation, ainsi que son unité, par la connaissance de références communes.

Il ne s'agit pourtant pas simplement de former des *nationaux*, par l'administration dogmatique d'un patrimoine : la littérature étant le domaine des idées, son étude est aussi l'apprentissage de la réflexion ; étant du domaine de l'art et de la pensée, elle relève de l'universel. Ainsi, le cours de français est bien celui qui au



premier chef forme le futur citoyen, accompagnant l'étude de la langue de l'apprentissage du raisonnement, du détour par la pensée des grands auteurs, de la nourriture des grandes œuvres. L'enjeu de ce qu'on appelle, d'une expression malheureusement galvaudée, la « maîtrise de la langue », est de n'en pas être victime ni, avec elle, des dogmes charriés par la coutume, des idiolectes locaux, ethniques ou sociaux, de l'idéologie dominante, du pilonnage médiatique et mercantile : la langue est *maîtrisée* quand elle permet une pensée libre et déliée. Penser exige en effet de ne pas subir ce que Roland Barthes appelait le « fascisme de la langue », la dictature de l'usage et des schèmes intellectuels qu'il véhicule et que la littérature, parce qu'elle ne relève pas d'un emploi transitif du langage, de ce qu'on appelle la communication, s'efforce constamment et par nature à déjouer. L'œuvre littéraire échappe à la transitivité et trouve son achèvement en elle-même, dans sa dimension esthétique et artistique ; qu'elle se caractérise par sa gratuité, comme les *nugae* de Catulle ou les *bibelots* de Mallarmé, ou qu'elle soit le « diamant pur » dont parle Vigny, « qui conserve si bien » nos « profondes pensées », elle est toujours et par nature émancipatrice. Là réside aussi l'importance des langues anciennes, du latin et du grec, qui, tout en participant éminemment de la culture française, pures désormais de toute scorie utilitaire et débarrassées des contingences de la communication, sont la plus remarquable propédeutique à l'appropriation intellectuelle des langues en général. Comme il n'est pas de réflexion dans l'immédiateté, il n'est pas d'indépendance intellectuelle sans le dépaysement qu'offre la littérature. La fréquentation d'œuvres auxquelles leur richesse a fait traverser les siècles et la capacité de faire épouser à l'esprit la pensée de leurs auteurs sont la condition d'une mise à distance indispensable à qui veut véritablement penser *le* présent, sans forcément penser *au* présent, sans que le présent pense pour lui.

Car on ne parle pas, on ne pense pas à vide. Le prétendre est naïf ou hypocrite, car le vide ainsi laissé, l'idéologie le remplit. À moins de faire le choix délibéré, et cynique, de l'utilitarisme — mais à quoi bon enseigner la langue du quotidien ? et, pour l'utilité économique, le *global english* n'y pourvoit-il pas plus efficacement ? — à moins d'assumer ce choix, privilégier, comme on l'a, hélas ! fréquemment fait durant les trois dernières décennies, la spontanéité, des productions contemporaines de qualité discutable et le plus souvent médiatiques, le langage courant, en se réclamant, avec sottise ou perfidie, de la démocratie et de la lutte contre l'élitisme, cela revient en vérité à atrophier l'esprit des enfants et à accroître les inégalités, non à former des personnes et des citoyens, mais à formater des producteurs et des consommateurs aveugles dans une société de classes. Aussi notre association, fidèle à la tradition humaniste et républicaine de l'enseignement français, a-t-elle continûment et opiniâtrement défendu la conception d'un cours de français qui constamment s'emploie à nourrir l'esprit des élèves de la pensée et de la beauté des grands textes, ces textes qui ont pour matière l'humain, son exploration et sa construction. Pour cela, il ne faut pas, bien sûr, que cet enseignement soit techniciste et froid, autopsiant les œuvres comme dans un institut médico-légal, il doit privilégier les sens et le sens, l'empathie et la réflexion, parler d'amour, de désir et de mort, de révolte et de liberté, d'arbres profonds et de cieux éthérés. Après vingt ans d'errements fonctionnalistes, il est temps de revenir à une approche sensible et intelligente des textes, la seule d'ailleurs à pouvoir toucher et captiver l'élève, parce qu'elle les lui tend comme un miroir : « Insensé qui crois que je ne suis pas toi ! »

On le voit : le cours de français, le cours de *lettres*, est en France le principal lieu où se forme l'homme — formation dialectique, entre intégration et individuation : le cours de français est le lieu de son éducation linguistique donc intellectuelle, le lieu où lui est dispensée une culture qui est à la fois un héritage et, par essence, critique et universelle.

Ces mêmes vertus valent bien évidemment pour l'apprentissage d'une langue seconde, qui fait intégralement partie du patrimoine d'un peuple et que le citoyen est amené à pratiquer dans l'exercice même de ses responsabilités civiques, que son statut pour ainsi dire incorpore à sa citoyenneté. Au reste, l'existence d'une langue seconde dans un pays peut être saisie comme une chance civique, car elle accélère la réflexion et la maîtrise de la langue maternelle en facilitant l'indispensable prise de distance d'avec les automatismes intellectuels qui lui sont inhérents. Aussi est-il essentiel que cet apprentissage se caractérise lui aussi par une forte imprégnation littéraire. Mais le principe vaut également pour l'apprentissage des langues étrangères et l'APL a toujours demandé, avec ses partenaires de la Société des Langues Néo-Latines notamment, que l'étude des langues vivantes ne soit pas réduite à une dimension purement communicationnelle. C'est là, malheureusement, il faut bien le dire, la conception pédagogique qui domine chez les anglicistes et qu'ils ont, en Europe, réussi à généraliser à l'enseignement des autres langues vivantes, notamment à travers

l'adoption par l'Union européenne du Cadre européen de référence pour les langues, que d'aucuns auraient même voulu imposer à l'enseignement des langues maternelles...

C'est une ineptie délétère. L'intérêt majeur, l'intérêt véritable de l'apprentissage d'une langue est culturel et intellectuel ; et l'enjeu en est politique et civique. Dans le contexte actuel de la globalisation économique, il ne faut pas que cet apprentissage, vicié par un dessein mercantile, constitue une voie d'acculturation et d'aliénation, pour les citoyens et pour les peuples. Et en vérité, ce choix condamnerait à court terme l'étude des langues, qui n'est ni rentable ni indispensable économiquement ; répétons-le : la connaissance, rapide à contracter, des signaux rudimentaires du *global english* suffit aux marchés ; encore ne leur est-il même pas nécessaire que chacun les possède. L'étude d'une langue se justifie au contraire par la rencontre qu'elle permet avec une autre culture que celle dont on a sucé le lait en naissant et par l'occasion qu'elle offre de couler son esprit dans un autre moule que celui qui l'a formé. Elle est une école de tolérance et d'agilité intellectuelle ; elle est un moyen de résister à l'uniformisation et à la déshumanisation sans verser dans le repli identitaire : elle est une voie d'accès à l'universel. C'est pourquoi la littérature là encore doit en être le substrat. Parce qu'elle conjugue tradition et ouverture, elle offre le moyen de connaître l'âme d'un peuple sans le refouler dans son altérité ; elle permet de découvrir le même en l'autre : elle est une école de fraternité.

À cet égard, et sans diminuer en rien l'universalité propre à toute langue littéraire, à toute langue de culture, la langue française n'est peut-être pas sans quelque spécificité, parce que, plus qu'aucune autre langue, moderne à tout le moins, elle s'est délibérément vouée, dès la Renaissance, à cette universalité que lui reconnaissait Rivarol.

Spécificité historique d'abord, parce qu'en France — je l'ai déjà rappelé — la langue a été, comme la nation elle-même, une construction politique, non une sécrétion ethnique, l'œuvre de l'État et des poètes, élevée qui plus est, greffée, par delà les siècles et par la main des Humanistes, sur le tronc fertile des langues grecque et latine ; parce qu'en partage aujourd'hui des cinq continents, la francophonie, comme l'ont voulu Senghor et Bourguiba, se vit sur le mode, non de la mosaïque, mais de la fraternité et de la symbiose.

Spécificité littéraire également.

Langue de Mme de La Fayette, de Molière et de La Bruyère, langue classique mais celle aussi de Marcel Proust ou de François Mauriac, celle de la conversation courtoise et de l'analyse psychologique, celle qui sonde l'homme bien au-delà, ou en deçà, de la fine surface qui semble nous différencier, jusque dans ces profondeurs troubles et « innommables », comme dit Blanchot, où « l'homme ne se reconnaît pas lui-même ».

Langue de Descartes et de Montesquieu, de ce détour critique qui fait de chacun son propre Persan, d'un rationalisme qui, irréductiblement hostile à tout fanatisme, n'exclut cependant pas la foi et prône l'étude de « l'architecture divine » ; langue rationaliste et universaliste des Lumières et du rappeur et poète Abd Al Malik.

Langue de Victor Hugo, d'extension infinie, langue du génie qui « porte dans son vaste cœur l'humanité entière », « tout le présent et tout l'avenir », tout le passé aussi, la nature et ses voix innombrables, du génie qui contemple, effaré mais opiniâtre,

L'hydre univers tordant son corps écaillé d'astres

et sait qu'

Il n'est pas de brouillards, comme il n'est point d'algèbres,

Qui résistent au fond des nombres ou des cieux

À la fixité calme et profonde des yeux.

Langue aujourd'hui de peuples et d'auteurs des cinq continents et, d'abord, de ces terres d'Afrique, du Maghreb et du Moyen Orient qui lui fournissent ses plus grands écrivains, celle d'Ahmadou Kourouma et de Calixthe Beyala, de Driss Chraïbi et d'Abdellatif Laâbi, celle aussi de Patrick Chamoiseau, de Gao Xingjian, de Victor-Lévy Beaulieu ; langue qui tisse cet « humanisme intégral » que prophétisait Senghor, « symbiose des "énergies dormantes" de tous les continents, de toutes les races qui se réveillent à leur chaleur complémentaire ».

On a parfois reproché à la langue française d'être une langue élitiste, parce qu'elle est une langue littéraire, une langue de culture. Bien au contraire, c'est parce qu'elle est langue de culture, langue littéraire, qu'entre tradition et ouverture elle doit être langue des peuples. Cela ne signifie évidemment pas qu'il n'en faille pas développer l'usage dans le domaine commercial notamment ; au contraire, cet usage pourrait infléchir la nature du commerce. À notre époque de globalisation économique, alors que nous menacent les matérialismes et les fanatismes, l'enjeu est de taille, pour les individus, pour les peuples, pour l'humanité ; c'est un enjeu de civilisation. En raison de leur histoire et de leur actualité, la langue française et la littérature d'expression française ont un rôle éminent à jouer dans cette bataille de l'esprit. La tâche est vaste et ardue, mais possible et enthousiasmante aux hommes et aux femmes de bonne volonté ; et notre présence à nous tous ici témoigne de leur foi et de leur pugnacité.

Je vous remercie.

## **Octobre 2009 - Romain Vignest**

### **« Des langues anciennes »**

La situation des langues anciennes dans notre enseignement ne laisse pas d'inquiéter depuis longtemps déjà, quoique la dégradation se soit précipitée au tournant du siècle. Si 19% de nos élèves, collégiens et lycéens confondus, sont latinistes, 2% seulement sont hellénistes et, de toute manière, nous ne saurions nous contenter qu'un cinquième à peine d'entre eux aient étudié ce que nous nous refusons à considérer comme une langue rare. Au reste, ce chiffre ne tient guère qu'aux effectifs du Collège, la très grande majorité des latinistes abandonnant leur option à leur arrivée en Seconde : ce simple constat nous autorise à parler d'échec de l'enseignement du latin, y compris au Collège, puisqu'il est sans lendemain. Car il faut être lucide : il s'agit bien d'un échec, qu'il est dérisoire d'imputer aux conditions matérielles dont l'option souffrirait au Lycée, aux horaires par exemple auxquels elle serait reléguée, alors même que les élèves de Seconde, dont les emplois du temps sont pour le moins chargés, restent tous les jours jusqu'à dix-huit heures dans leur établissement et que d'autres options sont mises « en barrette » avec les langues anciennes, qui se portent mieux qu'elles. En vérité, et dès le Collège, les langues anciennes pâtissent d'une marginalisation à la fois structurelle, parce qu'elles ne s'articulent plus aux charnières de notre enseignement secondaire et ne s'intègrent à aucun cursus, et pédagogique, parce qu'elles restent prisonnières d'une pédagogie délétère, pourtant officiellement en voie d'abandon, notamment en français et en histoire.

Il conviendrait déjà de s'interroger sur le bénéfice qu'ont, ou non, tiré nos disciplines d'avoir été décalées par rapport au rythme général de l'enseignement au Collège, le latin en Cinquième et le grec en Troisième. Cette mesure les aurait peut-être mises en valeur, si elle ne s'était accompagnée de la réduction de l'horaire de trois à deux heures hebdomadaires : l'affaiblissement symbolique qui en est résulté, spécialement en face des langues étrangères, et, en latin, la dilution dans le temps d'une même progression ont purement et simplement ruiné cet espoir déjà mince ; l'apprentissage est devenu moins dynamique et le niveau final, d'autant plus affaibli que la grammaire de phrase fut évacuée des programmes de français de 1996, ne saurait engager les élèves à continuer au Lycée, tandis que le passage en Quatrième est resté le seuil qui compte, et avec lui les choix qu'on y fait. Aussi apparaît-il évidemment nécessaire, d'une part, de « remuscler » la progression en rétablissant un horaire suffisant, d'autre part, de commencer à nouveau le grec en Quatrième et d'y reporter le début du latin, à moins que, plus audacieusement, on ne l'avance en Sixième, ce qui serait parfaitement adéquat aux nouveaux programmes de français et profitable aux élèves qui les découvrent.

Les langues anciennes doivent ensuite s'incorporer pleinement à l'organisation du Lycée, dont elles ne sont actuellement que de précaires ornements, et d'abord passer sous les fourches Caudines de la classe de Seconde, que caractérisait hier le système pervers des « options de détermination », aujourd'hui celui des « enseignements d'exploration ». Ces enseignements, pour la plupart artificiellement composés, constituent une pré-orientation à l'aveugle dès l'inscription en classe de Seconde et ont de ce fait endurci le Lycée dans la hiérarchie des séries. Or, non seulement les langues anciennes, là où elles sont enseignées, n'ont pas forcément le statut d'enseignement d'exploration pour la série L, mais en outre et surtout elles pâtissent de la

concurrence des options vedettes, qui conduisent en Première S... où elles n'existent pourtant pas ! Le contenu frugal de ces enseignements, dont l'office est essentiellement de constituer et hiérarchiser les classes de Seconde, pourrait être intégré aux cours de mathématiques et de physique ; à leur place, l'APL et la Conférence des présidents d'associations de professeurs spécialistes proposent l'institution, sans préjudice d'une option facultative, d'un module obligatoire, soit technologique, soit « de culture humaniste ». Ce dernier module serait à choisir entre le grec, le latin, une troisième langue vivante et un enseignement artistique. Cette mesure simplifierait et rééquilibrerait l'année de Seconde, mais aussi le cycle terminal, car elle assurerait un vivier de latinistes et d'hellénistes suffisant pour inscrire une langue ancienne au tronc commun de la série littéraire et, ainsi, pour l'enrichir significativement sans la dénaturer, pour la rendre à sa vraie justification : être la série où plus qu'ailleurs on apprend à penser le monde et l'homme, donc le présent et l'avenir, à la lumière du passé.

À cette inscription des langues anciennes dans les structures de notre système éducatif doit correspondre, en ce qui concerne les contenus, leur intégration dans la formation qui y est dispensée, ce qui au Collège implique, qu'on en ait accepté ou combattu l'instauration, leur articulation au socle commun, dont elles relèvent pour trois domaines<sup>4</sup>. En premier lieu, il est grand temps de les comprendre à nouveau comme une partie des *lettres* et d'en cheville les programmes aux programmes de français. Les nouveaux programmes de « langues et cultures de l'Antiquité » sont à cet égard, en dépit des proclamations d'intention et malgré les interventions estivales de l'APL, une occasion manquée, puisqu'ils n'entérinent pas dans leur domaine ce qui s'est passé dans le cours de français : le retour de la grammaire de phrase et du vocabulaire au travers de « leçons » spécifiques. Pourtant, une progression concomitante en latin et en français serait, comme on l'a dit, hautement bénéfique et l'exercice de traduction, s'il était réhabilité, serait l'occasion idoine d'améliorer la rédaction et le style des élèves. Au-delà du français, une semblable connexité devrait lier le latin aux langues étrangères, spécialement aux langues romanes mais aussi à l'allemand ; au cours d'histoire aussi, qui s'enrichirait de l'apport du latin au moins jusqu'au programme de Quatrième. Et bien sûr, pour en revenir aux humanités, il devrait être aisé de valoriser à l'occasion des textes étudiés en français les prémices cueillies par nos jeunes latinistes et nos jeunes hellénistes, comme d'associer étroitement les langues anciennes aux cours de français, d'histoire, d'art plastique et de musique selon une approche synoptique de l'histoire des arts. Bien sûr, il faudrait pour cela que nos optionnaires soient réunis dans une même classe, de manière que les savoirs acquis dans un cours soient constamment réinvestis dans les autres.

Au Lycée, la parfaite étanchéité qui garantit les cours de langues, de philosophie et de français de toute infiltration antique est une imbécillité aussi désolante que désastreuse. Peut-être s'enracine-t-elle dans l'animosité idéologiquement datée qui put opposer classiques et modernes et que l'APL a toujours et continûment dénoncée. Sans doute tient-elle là encore à l'éparpillement des latinistes et des hellénistes entre de trop diverses classes, éparpillement favorisé par le rôle prééminent des options de détermination dans la composition des classes de Seconde et, bien sûr, par leur faible effectif donc leur faible poids : c'est dire si tous les handicaps que nous pointons ici sont liés et s'aggravent mutuellement. Mais il est assurément indispensable que, le moment enfin venu, les programmes de français et de langues anciennes du Lycée soient réécrits en même temps.

Cette « réinsertion » des langues anciennes n'est cependant possible qu'à la condition d'une révision des pratiques pédagogiques dont elles font l'objet, d'abord parce qu'une telle révision est en cours dans les disciplines avec lesquelles elles doivent s'imbriquer, à commencer par le français, ensuite et surtout parce qu'elle conditionne le niveau de nos latinistes et de nos hellénistes. Or c'est cette révision que les nouveaux programmes, dans leur splendide et mortifère isolement, isolement peut-être entretenu par ceux mêmes qui tentent de saborder les nouveaux et salutaires programmes de français, ont lamentablement évitée. Pour autant, ceux qui, de bonne foi, ont cru servir les langues anciennes en les entraînant dans une *rénovation* pédagogique alors à la mode doivent avec courage reconnaître leur erreur.

Ainsi, il est bien évident que l'apprentissage de la langue a pour fin l'accès, qui ne peut se faire que dans le texte, à la substance et aux beautés des œuvres grecques et latines, mais le latiniste débutant ne peut pas davantage commencer par Ovide que le germaniste par Hölderlin ou l'hispaniste par Góngora : au prétexte de ne confronter l'élève qu'à des *textes authentiques*, on l'a finalement condamné à n'en rencontrer

---

<sup>4</sup> La maîtrise de la langue française, la constitution d'une culture humaniste, la maîtrise d'une langue étrangère.

véritablement aucun. Plus largement, le totalitarisme de la séquence didactique, qui en langues anciennes se traduit par le fanatisme inductif conjugué à l'obsession du *texte authentique* et au refus des exercices d'assimilation et d'application systématiques, est le plus sûr moyen de noyer les élèves. Combien d'entre eux, arrivés en Seconde, qu'ils aient ou non démissionné, nous expliquent qu'ils ne comprenaient rien au latin ? et ce n'est pas le moindre tour de force de cette pédagogie *renovée* que d'avoir rendu confuse une langue pourtant on ne peut plus structurée ! L'objectif préalable du professeur est que son élève maîtrise les fondamentaux de la langue, avant de et pour aborder les textes littéraires ; il doit à cette fin partir des rudiments pour ensuite appréhender un ensemble : on semble ignorer le plaisir qu'a l'élève de comprendre et de construire, de s'exprimer en latin aussi, fût-ce au travers de petites phrases de thème.

Mais la lecture des textes, déjà rendue improbable par l'opacité organisée de la langue, a elle-même été viciée par une dérive *anthropologisante*, dérive inverse du technicisme qui sévissait en français, mais au bout du compte également desséchante. Si la connaissance du contexte historique, social et culturel constitue — l'APL n'a jamais cessé de le marteler — l'éclairage indispensable d'une œuvre, celle-ci en revanche ne saurait être réduite à l'état de document. C'est à son universalité qu'il s'agit d'accéder, et d'abord à sa profonde *humanité*. Et si cette humanité n'est que très incomplètement accessible en traduction, c'est précisément parce qu'il s'agit de littérature et qu'elle est condensée dans le « diamant pur » de la *forme*. C'est là ce qu'il faut manifester aux élèves, et qui les envoûtera, et qui les élèvera. C'est le rejet et l'allitération exténuée d'une Didon qui n'aspire plus qu'à s'éteindre : *omnia tuta timens*. C'est le barrage moral hérissé du préfixe *ob* qu'Horatius Coelès oppose aux Étrusques de Porsenna. C'est la subversion, le travestissement de la métrique épique dans l'*Amphitryon* de Plaute. C'est le sage épicurien surplombant depuis sa *forteresse* d'homéotéleutes le grouillement des *autres* hommes aux vers qui suivent, les infinitifs épars et multipliés de leur vaine agitation. C'est, encore de Lucrèce, le « puissant vers spondaïque presque monstrueux et plein d'ombre » dont parle Hugo :

*circum se foliis ac frondibus inuoluentes*<sup>5</sup>.

Bien plus, l'animation de la langue par l'esprit, qui est le propre de la littérature, a son plus pur emblème dans les *nugae* — *nescio quid meditans nugarum*<sup>6</sup> —, dans les *bibelots* les plus gratuits : que font nos anthropologues d'une ode d'Horace, ou de Banville ? Mais sans doute préfèrent-ils les moulins aux églises et les pommes de terre aux roses... Nos élèves peut-être pas.

N'en doutons pas : la santé de l'humanisme — lâchons le mot ! — s'éprouve à celui des langues anciennes, parce qu'occupant l'extrémité de cette chaîne d'or qu'est la littérature elles conditionnent toute *transmission* ; parce que, vivantes par-delà les siècles et l'extinction des civilisations qui les ont parlées, pures concrétions d'humanité, elles sont garantes de la formation de l'esprit ; parce qu'elles sont vulnérables enfin, à l'utilitarisme qui les détruit comme à l'éthnicisme qui les violente. C'est pourquoi elles doivent concentrer tous nos efforts et toutes nos attentions, ni avant ni après le français, mais indissociablement de lui.

---

<sup>5</sup> Lucrèce, V, 972 : « tout autour d'eux s'enveloppant de feuilles et de branchages » (il parle des premiers hommes).

<sup>6</sup> Horace, *Satires*, I, 9, 2 : « méditant je ne sais quelles bagatelles. »

## Motions et vœux

### Principes fondamentaux de l'enseignement (Octobre 1977)

#### I – Finalité de l'enseignement

Dans une démocratie, le but de l'enseignement est de permettre à chacun d'exercer pleinement sa liberté et d'être responsable de la conduite de sa vie. L'école doit donc assurer une formation générale et, de manière complémentaire, une formation professionnelle.

La formation générale vise à donner à chacun la possibilité d'avoir une pensée personnelle fondée sur une étude critique de la réalité, ce qui est la condition d'une action réellement libre.

La formation professionnelle, qui complète cette formation générale, donne le moyen de participer à la vie sociale par l'exercice d'un métier, ce qui est, le plus souvent, la condition pratique de la liberté. Cette formation professionnelle doit donc être régie par les mêmes principes que la formation générale : elle doit être assurée dans le cadre de l'école et ne pas substituer le simple apprentissage d'une technique à une formation assez large pour amener chacun à dominer son métier, à être capable de se recycler ou de reprendre des études.

#### II – Laïcité de l'enseignement

L'école n'est au service que des élèves et n'a pas à assurer l'intégration de ceux qui lui sont confiés dans tel ou tel type de société. Au contraire, le rôle de la formation générale est de permettre à chacun de déterminer en pleine connaissance de cause les rapports qu'il veut entretenir avec la société où il se trouve placé (acceptation, contestation, refus) ; celui de la formation professionnelle, d'assumer pleinement le métier qu'il a choisi. Cependant, dans le domaine de la formation professionnelle, se pose le problème de l'équilibre à établir entre les enseignements suivis et les besoins de la société ; si l'école est tenue de fournir la formation qu'ils désirent à ceux qui veulent la suivre, elle doit les avertir que des débouchés ne peuvent être garantis qu'à ceux qui acceptent une orientation tenant compte des besoins. Dans ces conditions, l'école ne saurait assurer la transmission de quelque idéologie que ce soit : tous les sujets et toutes les opinions peuvent être abordés à l'école, sous la seule réserve de l'être aussi complètement et honnêtement que possible, de manière à en assurer une parfaite compréhension permettant à chacun de se forger sa propre opinion.

#### III – Contenus de l'enseignement

Ainsi, l'enseignement présente un double aspect, dont l'importance respective dépend du niveau où il se situe (de la maternelle à la recherche) et de sa nature (formation générale ou professionnelle).

Il doit assurer l'épanouissement de chacun, dans tous les domaines, ainsi que l'acquisition des mécanismes de connaissance du réel et de raisonnement, sans négliger l'apprentissage nécessaire à une véritable compréhension de l'information que lui offre le monde dans lequel il vit (livres, média...). Sans prétendre à l'encyclopédisme, il doit donner le minimum de connaissances nécessaires, y compris dans les domaines politique, économique et social.

#### IV – Démocratisation de l'enseignement

Cette conception du rôle de l'école implique que soit effectivement réalisée la démocratisation de l'enseignement. Il est donc indispensable que les inégalités, quelles que soient leurs origines, soient compensées dans toute la mesure du possible, et que l'enseignement tienne compte de la diversité des goûts et des aptitudes : l'école doit employer, dans chaque cas, les moyens pédagogiques appropriés. Dans cette perspective, l'école maternelle, dont le rôle est décisif pour la formation de l'individu, doit recevoir la place qui lui revient.

#### V – L'enseignement secondaire

Dans le cadre ainsi défini le rôle de l'enseignement secondaire est, sans négliger d'assurer l'acquisition des connaissances fondamentales nécessaires, de poursuivre l'épanouissement des aptitudes et d'assurer la maîtrise des moyens intellectuels nécessaires à la connaissance critique de la réalité. D'autre part, il doit assurer, en complément - et non en remplacement - la formation professionnelle de ceux qui ne poursuivent pas leurs études au-delà.

#### VI – L'enseignement des lettres

Dans cette conception de l'école, l'enseignement des lettres tient une place essentielle. En effet, non seulement il assure la maîtrise du langage - et donc la pensée - mais il a pour objet l'homme dans tous ses aspects. En particulier, l'enseignement du français et des langues anciennes joue un rôle capital.

## **Déclaration de l'Association des Professeurs de Lettres sur les langues anciennes et le français**

Les mesures annoncées par les recteurs en début d'année, comme la « recommandation<sup>1</sup> » du Haut comité de suivi des concours concernant les CAPES de lettres – selon laquelle l'association du français aux langues anciennes « ne fonctionne plus » – signent la volonté d'en finir une bonne fois pour toutes avec la culture classique. On prétexte le coût, on prétexte l'élitisme, parfois, comme le HCSC, on ne prend même plus la peine de rien prétexter. Et cependant on oublie ce dont on est pourtant dépositaire : l'histoire de notre pays, la culture, l'avenir de la démocratie. Excité d'une certaine ignorance militante, d'autant plus hargneuse qu'elle est aveugle, possédée par l'intégrisme de la modernité, conforté par des calculs vénaux (et fallacieux), on tient pour rien – ou peut-être pour nécessaire – d'empêcher les jeunes Français d'accéder à leur culture et de continuer l'histoire de leur pays.

Qu'on ne s'y trompe pas en effet, c'est le principe même d'enseignement général, cet enseignement général où la République voyait l'institution du citoyen, qu'on veut abattre en ses fondements. Si on le prive définitivement de son substrat, qui continûment nourrit l'activité intellectuelle et artistique en France et en Europe, c'est qu'on a la volonté de ne plus rien transmettre, qu'on a le dessein notamment de vider de toute substance l'enseignement des lettres, cette vieille chose inutile – encombrante.

Et pourtant ! l'appétit persiste : le nombre de latinistes n'a jamais été aussi élevé au Collège. C'est à l'entrée en Seconde que les effectifs fondent, non par lassitude ni par dégoût mais parce que c'est la logique, et le but, du système des options de détermination. En contradiction avec l'idée d'enseignement général, ce système impose, de fait et par le truchement zélé de nombreux chefs d'établissement, le choix d'enseignements spécialisés et l'abandon d'enseignements « généralistes ».

Or les langues anciennes sont par excellence généralistes. Leurs liquidateurs, dont rien ne borne la mauvaise foi éhontée, leur reprochent leur isolement pédagogique, alors qu'ils les ont eux-mêmes marginalisées en les dissociant du reste des humanités et en éparpillant les élèves qui les étudient, alors qu'en toute connaissance de cause ils parachèvent un harcèlement à tous les niveaux de l'administration depuis plus de trente ans. Associés aux autres disciplines, notamment littéraires, et d'abord au français, avec lequel ils ne constituent qu'une seule discipline, le latin et le grec démontreraient, mieux qu'aujourd'hui encore, leur singulière fécondité – mais n'est-ce pas cela justement qu'on veut éviter ?

Insistons-y : le latin et le grec sont tout à la fois le substrat et l'emblème d'un enseignement à vocation culturelle, à l'opposé de cet « enseignement » soit utilitaire soit ludique qu'on veut imposer en France. C'est pourquoi, même si les langues anciennes n'ont jamais été et ne peuvent sans doute pas être étudiées par tous les lycéens, leur mise à l'écart entérinerait, pour tous et définitivement, le changement de nature de notre système éducatif et de l'ensemble des enseignements dits « généraux » : ceux-ci ne sauraient plus alors avoir comme objet de transmettre au plus grand nombre un patrimoine culturel, d'instituer des citoyens libres, instruits et solidaires d'une histoire. Il est temps de prendre la mesure de l'enjeu : quand l'arbitraire économique, le repli identitaire, l'abêtissement médiatique composent et ordonnent une nouvelle *barbarie*, combattre l'inculture, c'est encore défendre la République.

Paris, le 10 avril 2004

### **Motion sur le rapport Thélot**

Le Bureau de l'Association des Professeurs de Lettres a pris connaissance du rapport Thélot qui a défrayé la chronique dès avant sa publication officielle après avoir été élaboré dans une transparence plus que douteuse.

Bien qu'il ait le mérite de constater la situation désastreuse dans laquelle se trouve l'école, le Bureau n'a rien trouvé dans ce rapport qui réponde à ces maux : rien sur la pédagogie, rien sur les programmes, rien sur l'orientation. Plutôt que d'y remédier, la Commission du débat national s'est en effet bornée à entériner le désastre et à renoncer aux missions de l'école : développer les possibilités de chacun, former l'intelligence, transmettre le patrimoine national. De fait, ce que nos concitoyens ont à redouter, c'est la continuation de la politique scolaire suivie depuis plus de trente ans et qui tend à dessaisir graduellement l'institution de la mission d'instruire, c'est-à-dire de former des personnes. Il est révélateur que le « socle commun des

indispensables » — pour le collège ! — soit amputé de disciplines fondamentales comme l'histoire et la littérature, alors qu'il y est accordé une place démesurée à l'anglais de communication internationale, à l'informatique et au « vivre ensemble dans notre république » : les enseignements de culture deviendraient « complémentaires » et la majorité des élèves seraient confinés dans les savoir-faire et les savoir-se-comporter.

Le Bureau de l'APL dénonce la visée utilitariste de ce rapport et ne peut que condamner cette entreprise de « liquidation » de l'école de la République.

Paris, le 16 octobre 2004

### **Motion sur les violences urbaines**

Le Comité de l'Association des Professeurs de Lettres a évoqué le phénomène des violences urbaines.

Il n'est pas dans les attributions de l'A.P.L. de procéder à une analyse d'ensemble des causes de ce phénomène et de la situation qui est faite à la jeunesse de banlieue et d'ailleurs. Toutefois, elle croit devoir affirmer que les évolutions de l'institution scolaire, des méthodes et des programmes, ont contribué à désarmer la jeunesse dans son ensemble devant la vie et à pousser certains aux comportements extrêmes. Faire de l'école un lieu d'animation sous le nom d'éveil, et non de formation méthodique de la personne orientée vers l'effort et la rigueur, est refuser aux élèves la force intellectuelle et morale nécessaire dont ils auront besoin pour aborder les relations avec autrui en hommes raisonnables et en citoyens responsables, et c'est évidemment le vrai moyen de ne pas les préparer aux nécessités de la vie professionnelle.

L'A.P.L. rappelle en particulier le rôle essentiel que devrait jouer l'enseignement du français et des lettres dans l'intégration des individus à la société, et la démolition méthodique dont ils ont été victimes ces dernières décennies, que ce soit par la diminution drastique des horaires ou par la mise en place de programmes et d'instructions peu structurants, où l'appauvrissement des contenus est pallié par un vernis de terminologie et d'ambitions intellectuelles irréalistes.

Sans parler des expériences tâtonnantes et criminelles dont les enfants ont été les victimes dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, l'A.P.L. dénonce encore une fois le fait qu'à l'école et au collège, officiellement du moins, la langue française ne fait plus l'objet d'un apprentissage systématique, raisonné, encore moins normatif. Or la maîtrise du langage est la première condition pour que des rapports conflictuels puissent être analysés et maîtrisés au lieu de s'extérioriser d'emblée à travers la violence ; en même temps, la pratique de l'écrit et de l'oral, orthographe aussi bien que prononciation, est un critère discriminant dans l'accès à l'emploi.

Par ailleurs, l'A.P.L. rappelle que pour les enfants issus de familles défavorisées l'école est le seul lieu d'accès réel et méthodique à la culture, dont la culture littéraire est une pièce maîtresse ; elle rappelle en même temps que cette même culture est un ciment indispensable dans le lien social. Dans les programmes de français actuels elle dénonce encore une fois la dispersion, le quasi refus de la perspective chronologique et historique (alors que la familiarité avec l'histoire est indispensable à la formation du citoyen), et une sophistication de pure forme qui tend à substituer l'application servile de grilles préconçues à la fréquentation directe et approfondie des œuvres et des auteurs. Elle dénonce également les persécutions dont est victime l'enseignement des langues anciennes, dont on sait, outre son caractère enrichissant en soi, qu'il est une forme de soutien pour l'apprentissage du français.

L'A.P.L. affirme donc que la lutte contre l'échec scolaire, indispensable pour remédier à la désespérance de la jeunesse, passe d'abord par une refonte de programmes qui l'aggravent et même le produisent inévitablement, ainsi que par une restauration des horaires de français et de langues anciennes. Elle passe plus généralement par une reconstruction de l'école au détriment de laquelle tout a été fait, au fil des réformes, pour qu'elle ne puisse plus jouer le rôle d'ascenseur social auquel elle prétendait.

Paris, le 19 novembre 2005



### **Motion sur la mise en place du socle commun**

L'APL a examiné avec attention les Recommandations du Haut Conseil de l'Éducation pour le socle commun rendues publiques le 23 mars 2006, le *Projet de décret relatif au socle commun* présenté par le ministre le 10 mai 2006 et le discours qu'il a prononcé à cette occasion.

Si elle approuve la déclaration d'intention selon laquelle le socle commun se caractériserait par « une ambition de culture humaniste », l'APL s'étonne néanmoins de ce que celle-ci soit présentée comme une particularité (une anomalie ?) au sein de l'Union européenne, et craint qu'une telle affirmation n'implique la marginalisation de cette ambition qui constitue pourtant son fondement et sa raison d'être. Au reste, elle estime que la référence européenne ne doit pas servir de prétexte à une exténuation supplémentaire des contenus, puisque le principe de subsidiarité réaffirmé dans le traité de Nice laisse à la France la liberté de maintenir (de restaurer) le caractère républicain et humaniste de son système éducatif.

En ce qui concerne l'enseignement du français, elle approuve évidemment l'idée que la maîtrise de la langue est une priorité et se réjouit de retrouver, terme pour terme, les mesures qu'elle a toujours préconisées : un enseignement « systématique » de la grammaire et de l'orthographe, par « des leçons distinctes de l'observation des textes », la pratique de la dictée et « la mémorisation et la récitation de textes littéraires ». De telles affirmations constituent le désaveu salutaire des orientations mises en œuvre par le ministère ces dernières décennies.

De même, elle note avec intérêt que le Haut Conseil de l'Éducation affirme la nécessité que l'élève, à la fin du collège, dispose « de repères historiques lui permettant d'identifier et de caractériser [...] les grandes périodes de l'Histoire » et ait « une connaissance des œuvres artistiques majeures du patrimoine français, européen et mondial ». Il reste à savoir quelle sera la consistance réelle de ladite connaissance, comment ces objectifs se distribueront entre l'école primaire et le collège et s'ils ne seront pas battus en brèche par des pratiques pédagogiques néfastes, ce que laisse redouter, par exemple, l'obsession du HCE pour l'interdisciplinarité.

En effet, à côté de ces déclarations, l'APL s'inquiète de certaines formulations. Elle s'étonne, par exemple, de voir figurer parmi les objectifs du socle commun, au titre de la « transmission de la culture humaniste », l'expression suivante : « être capable de lire » (et non « avoir lu ») « des œuvres intégrales, notamment classiques », comme si la fréquentation effective des grandes œuvres n'était pas indispensable à la constitution d'une culture et de l'aptitude à en lire d'autres.

Surtout, et de façon générale, elle s'alarme de lire, dans le discours du ministre, que le socle commun « doit être pensé en termes de compétences ». Cette notion, issue des sciences de l'éducation, est définie par le projet de décret et conformément au cadre européen de référence « comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps et de capacité à les mettre en œuvre dans des situations concrètes, mais aussi d'attitudes ». L'APL y voit la subordination de la transmission des connaissances à leur utilité pratique, à une appréciation arbitraire et infirme des besoins de « notre temps », à des savoir-faire qui ne seraient, au mieux, que des manipulations intellectuelles ou techniques sans réflexion, au pire que des « attitudes », c'est-à-dire un formatage du comportement social. Elle relève à cet égard l'importance accordée aux « compétences sociales et civiques », traitées à part, alors qu'en démocratie elles ne peuvent découler que des lumières acquises par l'étude des disciplines.

C'est pourquoi l'APL dénonce le risque de dilution des contenus, nécessairement disciplinaires, dans une démarche transdisciplinaire, délétère à ce niveau. Elle s'inquiète par exemple que « la maîtrise de la langue » puisse être « du ressort de toutes les disciplines » et non du seul « français ». Elle condamne le principe de « manuels interdisciplinaires », inutiles s'ils répètent ce que disent les manuels disciplinaires, dangereux s'ils tendent à se substituer à ces manuels, comme de vastes et creuses synthèses qui se substitueraient à une patiente, méthodique et formatrice étude des contenus. Elle s'alarme également des conséquences désastreuses qu'induirait cette définition de l'enseignement en fonction de compétences et non plus de disciplines sur la formation des professeurs et, à terme, sur le niveau intellectuel et culturel de la nation.

L'APL observe également que, si d'une part, est vertueusement affirmée la nécessité pour tous les élèves de maîtriser chaque éléments de ce socle, d'autre part on constate encore et toujours, dans le texte du HCE, qu'au nom des « différences dans le rythme d'apprentissage des élèves », différences évidemment

indéniables, l'utilité des redoublements est encore une fois ignorée (c'est-à-dire niée) au profit des « classes à niveau multiples », c'est-à-dire du passage automatique, dont on sait l'effet désastreux qu'il a produit à l'échelon national (il ne sert de rien à cet égard de s'autoriser de l'exemple des classes rurales, situation très particulière où de tout temps on a su faire de nécessité vertu).

De fait, derrière les déclarations d'intentions, qui font la nouveauté de ces textes, l'APL observe donc la présence persistante des orientations qui ont fait depuis plusieurs décennies la preuve de leur nocivité. Le dossier de presse du 10 mai 2006 situe d'ailleurs explicitement le projet de décret dans une filiation qui passe, notamment, par la réforme Haby, le rapport Lesourne, le rapport Bourdieu-Gros, le rapport Thélot, le projet de décret se réclame explicitement de la loi d'orientation de 1989, tous textes dont l'APL en son temps avait vigoureusement combattu les orientations et qui tendaient à vider l'enseignement de son contenu.

Par conséquent, tout en prenant acte de ces louables déclarations, selon lesquelles l'école est « lieu par excellence de la transmission de la connaissance et de la culture » comme le proclame le texte des « Recommandations », l'APL craint fort qu'elles ne servent en vérité de paravent à la radicalisation de la politique suivie depuis plusieurs décennies, laquelle a profondément accru l'inégalité d'accès au savoir et verrouillé les déterminismes sociaux au lieu de les défaire. Ce socle commun lui apparaît donc comme l'aboutissement d'une volonté obstinée d'en finir avec la culture et d'assujettir les citoyens à un ordre qui les dépasse.

Paris, le dimanche 17 juin 2006

### **Observations de l'Association des Professeurs de Lettres sur les projets de programmes de langues anciennes de lycée**

#### I. Principes généraux :

On ne peut que souscrire à l'idée que l'enseignement des langues anciennes a pour but de « contribuer, en liaison avec l'enseignement du français et des sciences humaines, à la formation de l'individu et du citoyen par l'accès, pour le plus grand nombre d'élèves, à l'héritage linguistique et culturel gréco-romain » (I, 1.1, p. 1). Le lien avec le français, l'importance de la notion d'héritage sont affirmés à juste titre. L'idée d'une mise en perspective des textes anciens avec des textes postérieurs ne peut qu'être approuvée. Plus loin (I, 1.1, p. 2-3, « La lecture et l'interprétation des textes... »), il est dit à juste titre qu'un des buts assignés à la lecture des textes est une meilleure maîtrise de la langue maternelle. La comparaison avec les autres langues est bienvenue.

Toutefois, au même endroit on voit que les buts visés, autres que linguistiques, consistent à permettre à l'élève soit de « se situer dans l'histoire et de comprendre les événements et idées d'aujourd'hui », soit dans le maniement de la rhétorique, soit dans le développement de l'imagination. Il n'est pas dit que la fréquentation des textes anciens aide à prendre conscience des grands problèmes qui se posent à l'humanité : la référence à ceux-ci est présentée comme simple instrument rhétorique (« former [la] capacité à argumenter et à délibérer par l'approche des modes de pensée antiques politiques, religieux et philosophiques »). De ce fait, l'étude des langues anciennes paraît investie d'une forte visée utilitaire marquée par l'obsession de l'« aujourd'hui » : apprendre à être efficace dans le monde présent, ce qui évidemment est essentiel, mais qui dans la rédaction ne semble pas accompagné de tout le recul nécessaire pour y parvenir pleinement : il ne suffit pas en effet de « se situer dans l'histoire et de comprendre les événements et idées d'aujourd'hui » (plus loin, I, 4.3, p. 4, il est question de nourrir chez les élèves leur « réflexion d'aujourd'hui »), mais il faut, pour comprendre le présent, tenter de comprendre le passé et en tirer des leçons générales sur les permanences et les résurgences, qu'elles soient d'aujourd'hui ou d'hier : c'est le propre de l'humanisme et c'est aussi le propre de la démarche abstraite que l'enseignement est censé développer chez les élèves ; sans quoi, la compréhension reste anecdotique et, faisant l'économie de ce détour par le général, ne permet pas de saisir clairement les phénomènes particuliers. De même, la connaissance des mythes de l'Antiquité est présentée seulement comme un stimulant pour l'imagination, et non comme une expression des grandes questions que se posent les hommes : on rejoint la conception simpliste de Boileau et de ses contemporains, qui ne voyaient dans les dieux que d'agréables fiction créées par les poètes.

Cette absence de perspective universaliste se manifeste plus loin, lorsqu'il est dit (I, 2, p. 3) que « les

élèves prennent progressivement conscience de la manière dont les genres, les œuvres et les problématiques s'inscrivent dans l'histoire romaine et grecque » (idée reprise au début des programmes de seconde, II, 1 et III, 1, pp. 5 et 10). Cela n'est pas faux, puisque toute création humaine porte la marque de son contexte historique, mais il n'est pas moins vrai, dans l'autre sens, que les problématiques se dégagent de l'histoire et que l'étude de celle-ci permet aux élèves de les appréhender. S'en tenir à la première affirmation ne mène qu'à un relativisme qui empêche d'utiliser le passé pour comprendre les autres époques. Ce qui est caractéristique de l'enseignement des lettres, c'est de ne considérer que les œuvres. Bien entendu le contexte historique doit être pris en considération dans l'interprétation que l'on construit d'elles, mais il s'agit, au bout du compte, d'en dégager la portée universelle qui fait qu'elles peuvent parler, comme le veulent les projets de programmes, au lecteur « d'aujourd'hui » comme elles parlaient à celui d'hier.

Au reste, il est étrange de lire (I, 3.1, p. 3) que « l'approche des genres, des problématiques et des textes porteurs de références » sert de fondement à la lecture des textes : étant donné les options constructivistes qui marquent par ailleurs ces programmes, ce serait avouer que les élèves sont censés avoir appris d'avance ce à quoi ils doivent parvenir. Il faut sans doute comprendre que c'est la lecture des textes qui fonde « l'approche des genres, des problématiques et des textes porteurs de références », même s'il est vrai que des connaissances générales sur les genres et les problématiques aident à la lecture de textes précis. Par exemple, s'il est évident que la connaissance de l'épopée homérique est nécessaire pour comprendre l'*Énéide*, elle n'est qu'un point de comparaison qui permet d'appréhender l'originalité de Virgile sur le plan moral, politique et philosophique, et les nouveautés qu'il apporte dans le domaine du genre épique.

## II. Apprentissage de la langue :

### 1. Place de la traduction :

Les projets de programmes considèrent que les élèves ne doivent être capables de traduire, de façon autonome, qu'en terminale. Précédemment, ils parlent de lecture et occasionnellement de traduction. Or il ne peut y avoir de lecture d'un texte en langue étrangère sans traduction. Ce qui est dénommé lecture n'est qu'un dépouillement préparatoire : observations de faits de langue ou de lexique, ou au mieux mise en relation du texte avec une traduction existante (dont les élèves, dans leur ignorance de la langue, ne peuvent que très ponctuellement juger de la qualité), souvent montages de morceaux de traductions. En I, 3.2, p. 3, il est dit que devant une difficulté « le professeur donne la solution ». On aimerait savoir avec quelle fréquence. Comme Plinie le Jeune ou Xénophon n'ont pas écrit en ayant dans l'esprit de s'accommoder aux connaissances très lacunaires des lycéens (résultat des programmes des années antérieures), actuellement, les textes présentés par les manuels regorgent d'expressions déjà traduites, que les élèves n'ont plus guère qu'à raccorder par des bribes de traduction de leur cru. Les nouveaux programmes devraient rompre explicitement avec cette pratique, faute de quoi la proclamation selon laquelle le professeur « veille à ce que chaque texte proposé ne comporte que quelques points étrangers aux acquis et aux apprentissages en cours » (*ibid.*) risque fort d'être un vœu pieux.

En fait, les projets de programmes entendent faire l'économie de ce qui mène réellement à la compréhension d'une phrase, puis d'un texte : l'analyse grammaticale systématique des mots et des propositions. Ils se fondent sur l'illusion du bain linguistique, selon laquelle une familiarisation avec la langue par les textes, dans une approche globale, permettrait d'en saisir le fonctionnement dans sa précision. De ce mythe du bain linguistique, l'enseignement des langues vivantes est désormais bien désabusé : il est encore plus absurde s'agissant des langues anciennes. En outre, c'est leur enlever une de leurs particularités, qui est précisément de constituer pour les élèves une école de rigueur. C'est aussi leur refuser les moyens de réfléchir, moyennant le recul nécessaire, aux différences structurelles entre les langues et aux évolutions entre langues synthétiques et langues analytiques.

Cela ne rend pas illégitime la lecture en traduction d'œuvres complètes, ou de ce qui précède et suit un texte étudié, voire du texte lui-même préalablement à sa traduction, à condition qu'un certain temps s'écoule entre l'une et l'autre. Mais l'étude réelle d'un texte passe par sa traduction : seule une pratique assidue de la traduction permet de lire ensuite des textes grecs ou latins de façon cursive.

De la même façon, la pratique du thème est un moyen irremplaçable de s'approprier le fonctionnement de la langue et les procédés stylistiques dont sa pratique est susceptible. Après l'étude de textes originaux,

c'est un moyen de mettre les élèves en position d'activité d'écriture.

## 2. Apprentissage de la langue :

Dans les projets de programme, la « lecture » tâtonnante des textes occupe un temps dont une bonne partie pourrait utilement être consacré à l'apprentissage systématique de la grammaire. Or il est supposé que celle-ci n'est à peu près acquise qu'à la fin de la première. Sachant que ce qui est vu n'est réellement possédé que quand il a été vu et revu, on devine que tout cela est peu solide.

Cette lenteur provient du fait que l'apprentissage de la grammaire, au lieu de se construire à l'aide d'un exposé systématique, dans l'ordre des raisons, est censé fondé sur l'« observation » au fil des textes (I, 3.2, p. 3 : « Ces faits de langue dont découverts et reconnus dans les textes. Ils font aussi l'objet d'une présentation méthodique et systématique... »). Cela suppose de façon irréaliste que les textes fourniraient, rassemblés au moment voulu, les éléments nécessaires à un exposé systématique. En outre, les projets de programme n'annoncent pas la disparition de l'enseignement en séquences. Or on sait que l'enseignement en séquences, très souvent artificielles, sous couvert d'unité aboutit à l'émiettement : c'est la même méthode qui a produit chez les élèves de collège l'ignorance que l'on sait en matière de grammaire française. Il importe donc de reconstruire un enseignement de la grammaire latine et grecque pour lui-même, suivi, systématique et progressif. Faute de quoi, à force de différer les apprentissages nécessaires, on aboutit, par exemple, à l'absurdité qui consiste, en grec, à faire mémoriser les formes verbales contractes à « l'occasion » de l'étude d'Homère (première, III, 2.2, p. 11), alors que précisément le traitement homérique des contractions n'est pas simple et constitue donc une difficulté supplémentaire.

Pour autant, il est bien évident qu'un apprentissage systématique de la grammaire ne saurait consister en une avalanche de règles juxtaposées telles qu'on a pu les assener aux collégiens d'autrefois. D'une part les exercices de version et de thème mettent l'élève dans une situation active. D'autre part, les progrès de la linguistique, de la phonétique historique, la diffusion de leurs résultats et une approche pédagogique plus raisonnée, devraient permettre aux élèves d'aujourd'hui de mieux comprendre et partant de mieux mémoriser les phénomènes. À cet égard, quand les projets de programmes de grec de seconde prévoient que « le système des verbes en  $-\mu$  est présenté aux élèves pour leur en faciliter la mémorisation », ils formulent comme un procédé exceptionnel ce qui devrait être érigé en règle. D'ailleurs, la présentation des phénomènes dans leur caractère systématique, outre une éducation à la rigueur, à la clarté et au sens de la nuance (devant les cas particuliers et les exceptions tout notamment), est la condition d'une réflexion comparative sur les structures des différentes langues.

## III. Approche des œuvres et de la civilisation :

### 1. Principe des « entrées » :

Les projets de programmes souffrent du même vice fondamental que les programmes de français de lycée : la structuration en « objets d'étude » ici dénommés « entrées ». Selon ce principe, les auteurs et les œuvres ne sont pas étudiés pour leur intérêt propre, qui est nécessairement pluriel et complexe, mais passés au filtre d'un thème : un écran scolastique est ainsi interposé entre l'œuvre et l'élève lecteur. Les textes ne sont utilisés que comme illustrations d'un propos, rarement comme expression d'une vision de la condition humaine ou contributions d'un esprit, celui d'un auteur, à une réflexion sur un des grands problèmes de l'humanité, difficilement comme objets de plaisir esthétique. Dans cette fonction de documents (le préambule, p. 1, parle de « documents de travail »), les plus grandes œuvres se retrouvent mises sur le même plan que les plus anecdotiques, comme le montrent les « exemples » de textes proposés pour chaque « entrée » ; ainsi parmi les formes brèves (programmes de latin de première, 1, 2, p. 8), on voit les graffiti figurer à côté de la fable, de la satire et de l'épigramme. Si les graffiti sont en effet instructifs pour une approche concrète de la vie politique romaine, on ne peut guère les créditer de la complexité qui caractérise les œuvres littéraires.

Certes, il ne serait pas illégitime qu'une partie du programme soit organisée de façon thématique, notamment pour l'étude d'aspects de la civilisation gréco-romaine. Mais il conviendrait qu'une autre partie, importante, soit réservée à l'étude d'auteurs ou d'œuvres pour eux-mêmes (groupements de textes d'un même auteur ou d'une même œuvre, ou œuvres complètes).

## 2. Choix des entrées et choix des textes indiqués en exemples :

Il est remarquable que les entrées soient centrées sur des aspects des civilisations grecque et latine souvent appréhendés d'une façon statique, et que les conflits, les mutations, les affrontements politiques et sociaux, les débats d'idées qui ont marqué l'histoire et la pensée de la Grèce et de Rome soient embrumés dans l'arrière-plan. Une approche dynamique n'est pas impossible : par le choix et la présentation des textes le professeur peut orienter en ce sens ; mais cette approche est laissée à son bon vouloir, et les exemples de textes fournis par les programmes tiennent plutôt du florilège.

Ainsi dans le programme de latin de seconde sont passées en revue les différentes parties de la population romaine ou les structures familiales, tandis que les conflits entre patriciens et plébéiens ou les révoltes d'esclaves ne sont qu'évoqués en passant (voir la faible proportion de textes cités parmi les exemples) et que les mutations sociales consécutives aux grandes conquêtes, puis le jeu politique entre optimates, *populares* et ordre équestre, sont laissés de côté. Ces problèmes sont reportés à la terminale, sous le titre abstrait « Idéaux et réalités politiques », arbitrairement rattachés à une évocation des Gracques. Ainsi peuvent être passées sous silence les *Verrines*. Il est étonnant (programme de latin de première, II, 1.1, p. 4) de voir le *Bellum civile* de César rattaché au thème de la conquête romaine et non aux problèmes de politique intérieure. Parallèlement, le programme de grec de seconde prétend évoquer « le citoyen et la vie de la cité » sans que rien soit dit de l'affrontement entre démocratie et oligarchie. La vision de l'histoire grecque et romaine ainsi proposée est une caricature mutilée de la vision de l'école des Annales : un tableau ethnosociologique d'où sont pratiquement évacués les événements autour desquels s'est développée la réflexion politique des anciens.

De même, en latin comme en grec, si une large place est consacrée à l'éloquence, c'est plus en tant que forme de parole qu'en tant que mêlée à des enjeux de fond. Ainsi, les orateurs attiques étant étudiés en première, il faut attendre le programme de grec de terminale pour que soit évoqué le problème moral posé par la rhétorique, alors que le *Gorgias* pourrait être lu beaucoup plus tôt.

À côté de cela, les programmes offrent des galeries de figures : femmes, héros mythologiques ou légendaires, grands généraux, grands orateurs, panthéon unanime et anecdotique témoignant d'une vision de l'histoire qui, cette fois, n'est plus celle des Annales, mais (pire encore) renoue avec celle de l'âge classique, pour qui l'histoire était faite par de grandes individualités.

D'autres thèmes sont plus admissibles, tels que « Amour et amours » (latin en seconde), parce que dotés d'une épaisseur humaine. Un aspect important de l'étude des textes littéraires est en effet l'enrichissement de la sensibilité des élèves, c'est-à-dire une façon complexe d'appréhender la vie à travers les œuvres littéraires. Mais les projets de programmes y semblent globalement assez peu propices.

Enfin, sur le plan de la culture philosophique, les programmes sont expéditifs. Ceux de latin de terminale sont pauvres et généraux : stoïcisme et épicurisme ne font pas l'objet d'une étude systématique (ainsi, les préambules des chants I et II du *De Rerum Natura* ne sont pas cités parmi les exemples). En grec, alors que l'invention de la philosophie est un des apports de la Grèce, il faut attendre la terminale pour voir apparaître la figure de Socrate, qui pouvait fort bien et fort agréablement être évoquée dès la seconde : on obtient un empilement de textes de Platon dont certains très ambitieux, voisinant avec des extraits des *Mémorables*. Ainsi, ce que les études grecques apportent par-dessus tout, la formation de l'esprit critique, si nécessaire dans une société où le futur adulte est sollicité par les modèles dominants et les conditionnements en tous genres, est repoussé au dernier moment et risque fort d'être inefficace

### Conclusion :

Bien que certaines proclamations et certaines dispositions de détail soient dignes d'approbation — par exemple, en grec, la nécessité d'apprendre l'accentuation en même temps que la morphologie et le vocabulaire —, ces programmes ne rompent aucunement avec les erreurs des programmes passés et des actuels programmes de français. Parce qu'ils refusent de confronter les élèves avec la nécessité d'un effort rigoureux et continu, ils retardent la progression au prix de difficultés considérables, en fin de parcours, pour atteindre un niveau de langue et de culture acceptable. De ce fait, la proclamation selon laquelle en fin de terminale « les élèves sont en mesure de lire et de traduire... un texte appartenant à la littérature antique, ainsi que de le commenter » (I, 3.2, p. 4), relève soit de l'ironie soit d'un optimisme imperméable aux réalités : étant donné le temps perdu dans les lenteurs des années antérieures on imagine que seuls les élèves

les plus doués (et peut-être les plus favorisés socialement) pourraient posséder l'aisance nécessaire, laquelle requiert en général un long entraînement.

Sur le plan personnel et intellectuel, par ailleurs, ces programmes, encadrant la pensée dans des entrées aseptisées, sont très peu propres à développer la sensibilité de lecteur, l'esprit critique et la clairvoyance politique de l'homme et du citoyen à la formation duquel ils prétendent contribuer.

Paris, le samedi 31 mars 2007

### **Principes et orientations défendus par l'APL pour les futurs programmes de lettres au collège et au lycée**

À la veille de la publication de nouveaux programmes de français pour le collège et pour le lycée, l'Association des Professeurs de Lettres tient à rappeler pour le français mais aussi pour les langues anciennes, les principes de l'enseignement rigoureux et humaniste qu'elle a toujours défendus et illustrés notamment dans ses motions et dans ses rapports.

#### Au collège

La séquence didactique imposée aux professeurs de collège doit disparaître des programmes, parce qu'elle est incompatible avec un enseignement méthodique et progressif de la langue et favorise un « zapping » particulièrement préjudiciable et déconstructeur. Il convient d'en finir avec la mode du décloisonnement, en distinguant nettement l'enseignement de la grammaire et l'étude des textes littéraires, sans bien entendu s'interdire le passage de l'un à l'autre. Les élèves d'aujourd'hui, plus que jamais, ont besoin de clarté. L'enseignement en séquences les perturbe et les égare en émiettant les connaissances et en éparpillant les activités.

L'apprentissage, systématique, progressif et construit, de la langue au collège est un approfondissement des acquis de l'École primaire et suit les mêmes principes. Cet apprentissage passe par celui 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 aidé et approfondi par l'étude du latin. 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, et surtout l'orthographe grammaticale, n'est en effet pas un jeu de hasard comme le pensent beaucoup d'élèves ; 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 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 et qui oblige les élèves à se glisser pour un moment dans la pensée de quelqu'un d'autre, à « penser ailleurs ». De même, on ne doit plus laisser de côté l'apprentissage systématique et raisonné du vocabulaire. Les rédactions devront être plus fréquentes ; elles pourront, entre autres, prendre pour modèle la manière des textes littéraires étudiés et, en Troisième, habituer l'élève à un raisonnement de type dissertatif ; leur évaluation devra prendre en compte la correction de la langue et la précision du vocabulaire.

C'est évidemment au moment où se forge la langue encore malléable de l'élève, et d'ailleurs au grand bénéfice de celle-ci, qu'il doit découvrir la littérature, la fréquenter intensivement même, à travers des lectures suivies et personnelles nombreuses et comme support systématique des cours et des exercices de langue. Or, le cours de français et la lecture ont au Collège (et à l'École élémentaire) fait une place aussi excessive qu'indue aux écrits non littéraires, y compris la « littérature » de jeunesse. C'est une grave erreur car, en repoussant sans cesse le moment d'une véritable entrée en littérature, on la rend de plus en plus difficile et, finalement, on en prive l'élève.

Le collège doit au contraire être un lieu où les élèves se familiarisent avec la littérature et son approche sérieuse, qui n'escamote plus la dimension existentielle. Il faut donc de toute urgence sortir de la tyrannie formaliste de la notion de « discours » et d'une typologie de textes aussi sophistiquée qu'inutile et réductrice, pour revenir à un contact direct avec le texte, pour en étudier prioritairement le SENS et s'y intéresser. L'explication de texte doit être réhabilitée.

Il faut renouer de plus avec l'étude d'œuvres intégrales et les situer dans leur contexte historique : l'histoire littéraire doit prendre toute sa place au collège afin de fournir aux élèves les repères nécessaires. On peut légitimement attendre d'un élève qu'à l'issue de quatre années passées au Collège, qui elles-mêmes ont succédé à cinq années d'école primaire, il ait acquis des rudiments de culture littéraire : vue d'ensemble de l'histoire littéraire, lecture de plusieurs romans (du XIXe siècle notamment), de plusieurs pièces de théâtre (du XVIIe siècle notamment, y compris des tragédies, et plusieurs pièces en vers), corpus de poèmes appris par cœur, éléments de versification et de rhétorique. On insistera sur l'importance stratégique, tant du point de vue culturel que du point de vue linguistique donc pédagogique, du XVIIIe siècle : Molière doit retrouver la place qui fut la sienne durant trois siècles et des auteurs comme La Fontaine, Mme de Sévigné, La Bruyère ou Boileau doivent être convoqués à former la langue de nos collégiens. Il convient en outre que l'ensemble de ces acquis soit contrôlé en fin de Troisième.

Il faut aussi prendre le temps de l'étude et cesser de « tourner les pages » à toute vitesse. Il faut ainsi combiner l'étude d'œuvres complètes, celle de morceaux choisis et la lecture suivie et dirigée, où les élèves lisent à haute voix, font des bilans d'étape, esquissent des mises en scène. Quoi qu'il en soit, l'étude des œuvres littéraires exige des analyses, des réflexions menées en commun, un dialogue constructif avec les élèves, elle demande donc du temps et la restitution d'horaires suffisants.

La mémoire enfin, sans laquelle il n'est point de culture ni d'éloquence, doit être systématiquement sollicitée, tant par l'apprentissage des leçons de grammaire et du vocabulaire que par l'exercice de la récitation.

En aucun cas, l'enseignement des langues anciennes ne doit faire l'objet d'un laxisme qui les dévaloriserait. Cela reviendrait même à annuler l'un de leurs atouts qui est d'être une école de rigueur. Il ne faut donc pas sacrifier l'apprentissage rigoureux de la langue, qui peut d'ailleurs, dans les petites classes surtout, se faire de manière fort ludique. Il faut en revanche valoriser l'effort fourni par l'élève en manifestant immédiatement le gain, langagier et culturel notamment, qu'il en retire. Cela implique de faire déboucher l'enseignement des langues anciennes dès que possible sur une perspective interdisciplinaire. L'étymologie et la connaissance des structures grammaticales peuvent faire l'objet de réinvestissements en langues étrangères comme en français, les exercices de traduction sont une excellente occasion de travailler la rédaction en français. Sur le plan culturel, les relations doivent se multiplier aussi avec le cours d'histoire, y compris en Cinquième ou en Quatrième, quand l'élève étudie l'histoire médiévale et l'histoire moderne ; les documents épigraphiques, réels ou virtuels, doivent être bien plus souvent exploités. Enfin, les sorties, sur des sites archéologiques par exemple, ou les voyages scolaires dans le bassin méditerranéen doivent pouvoir être réalisés là où ce n'est pas le cas, et doivent être plus intimement liés à la pratique de la langue (étude de textes littéraires, découverte de documents épigraphiques), sans se substituer à elle comme une vague animation culturelle. Il convient en outre de ne pas négliger, même au Collège, l'approche stylistique des textes, qui rend manifeste l'intérêt de lire un texte dans sa langue et non en traduction et constitue une propédeutique à ce qui se fera au Lycée.

Parmi les exigences et les préoccupations dans la conception d'un bon manuel — auxiliaire particulièrement nécessaire en langues anciennes — on peut citer :

- une découverte progressive et raisonnée de la langue fondée sur la distinction rigoureuse des notions grammaticales et, autant que possible, 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 ;
- la présentation du vocabulaire de façon raisonnée, par familles de mots et par étymologie, remontant au besoin jusqu'à la racine ;
- 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.

### Au lycée

L'enseignement du français au lycée doit avoir pour principal objet l'étude des textes littéraires français et francophones majeurs du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours et permettre l'appropriation personnelle de ce patrimoine par l'élève. Cette étude doit par conséquent être centrée sur le sens de ces textes, appréhendé notamment à travers leur analyse stylistique et en fonction de leur contexte historique et idéologique.

Le programme des classes de Seconde et de Première doit donc s'ordonner selon une perspective globalement historique, sans préjudice de la lecture concomitante d'œuvres complètes d'une autre époque. On étudiera donc, en Seconde, les XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles, et, en Première, les siècles suivants. Le programme peut fixer une liste restrictive d'auteurs à étudier ou une liste extensive d'auteurs parmi lesquels le professeur choisira les œuvres et extraits qu'il étudiera en classe ou fera lire à ses élèves.

Sur la liste d'oral du baccalauréat, les cinq siècles et les différents types d'œuvres (poésie, théâtre, récit, littérature « d'idées ») devront être représentés ; un nombre minimal d'œuvres complètes doit être également fixé, à côté desquelles les groupements de textes devront majoritairement avoir une cohérence historique, sans que les groupements transhistoriques soient exclus. L'approche des textes en classe et à l'oral du baccalauréat doit se faire aussi bien par l'analyse linéaire que par le commentaire thématique de type commentaire composé.

À l'écrit, le sujet d'invention sera supprimé. Le principe du corpus sera abandonné car il pousse les élèves au survol et au contresens. Des questions posées sur le texte prépareront aussi bien à son commentaire qu'au sujet de dissertation proposé.

La série littéraire se signalera par le nombre et la diversité des œuvres étudiées, ainsi que par l'exigence des problématiques abordées et une réflexion plus pointue sur la spécificité littéraire des textes. Le cours de français sera mené en relation avec les cours de langues anciennes, s'ouvrira à l'histoire de l'art et pourra se référer aux cours d'histoire et de langues vivantes, si la réforme de ces programmes le permet enfin. À cet égard, en Terminale, plutôt que le cours de « lettres » actuel, qui tend à spécialiser une série de l'enseignement général dans l'étude d'une seule discipline, et après deux années pendant lesquelles les élèves auront nourri une réflexion poussée sur la chose littéraire et construit une vraie culture, on privilégiera l'étude des phénomènes intertextuels, notamment entre des œuvres françaises et des œuvres antiques et étrangères ; l'épreuve consistera en un cas d'espèce à étudier ou d'une dissertation spécifique.

Les programmes de latin et de grec devront, en partie au moins, être définis en fonction des programmes de français, puis de philosophie et selon une progression dans la difficulté. Par exemple :

Seconde : Ovide, Plaute, Cicéron, Phèdre, Apulée...

Xénophon, Ésope, Lucien, Homère, Euripide, Platon...

Première : Cicéron, Virgile, Horace, Tite-Live...

Platon, orateurs attiques, Homère, Sophocle...

Terminale : Lucrèce, Cicéron, Sénèque, Augustin...

Platon, Marc-Aurèle, Homère, Eschyle...

On développera assidûment la pratique de la traduction, exercice de rigueur et irremplaçable accès au style d'un auteur. On pratiquera également, pour améliorer la maîtrise de la langue, de petits thèmes d'imitation. Le commentaire des textes suivra les mêmes principes qu'en français : analyse stylistique (qui n'a de sens que dans le texte), linéaire ou thématique, tenant compte du contexte historique et idéologique.

L'épreuve orale du baccalauréat restera la même qu'aujourd'hui. À l'écrit en revanche, on proposera une version d'une dizaine de lignes ou de vers, suivie d'une phrase de thème d'imitation, d'une question stylistique sur le texte et d'une question plus générale sur la culture antique.

[1] 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.

Paris, le samedi 17 novembre 2007



### **Observations générales sur le projet de programmes de français pour le collège**

L'Association des Professeurs de Lettres se réjouit de ce que le projet de programmes de français pour le collège rompe avec les programmes de 1996 et repose sur trois principes qu'elle n'a eu de cesse de défendre :

- l'enseignement de la langue au travers de leçons spécifiques, privilégiant résolument la grammaire de phrase ;□
- la fréquentation assidue des œuvres du patrimoine littéraire, dont l'étude, conjuguant l'approche esthétique et l'approche historique, est résolument tournée vers le sens, la compréhension du monde et la construction de soi ;□
- le respect de la liberté pédagogique des professeurs, à travers notamment la suppression du caractère contraignant de la « séquence didactique », qui n'aboutissait qu'au saupoudrage et à la dispersion□

L'APL considère que la mise en œuvre de ces programmes est indispensable à la préservation du modèle républicain d'enseignement, à la démocratisation de l'instruction et à l'élévation du niveau culturel et intellectuel de la nation.

Toutefois, elle estime que les restrictions imposées au ministère de l'éducation nationale sont en contradiction avec les ambitions de ces nouveaux programmes. Ceux-ci nécessiteraient le retour à des horaires de français consistants sans alourdissement des effectifs, de façon à assurer leur assimilation par les collégiens, d'autant plus qu'il faudra attendre cinq années pour qu'arrivent en Sixième les premiers élèves formés selon les nouveaux programmes de l'école primaire.

### **Déclaration du président de l'Association des Professeurs de Lettres sur le projet de nouvelle Seconde**

L'Association des Professeurs de Lettres a pris connaissance du dernier « point d'étape » sur la réforme du Lycée et du projet de « nouvelle Seconde » qu'il dévoile. Ce projet, non seulement ne résoudrait pas les problèmes actuels du lycée, mais porterait atteinte à la formation intellectuelle des jeunes Français.

La nouvelle Seconde se caractériserait par l'effilochement des enseignements. Elle se composerait en effet d'un tronc commun étique (vingt-et-une heures partagées entre huit disciplines !) et de modules « d'exploration et d'approfondissement » semestriels qui, pour beaucoup, redoublent les disciplines du tronc commun. Cette organisation semestrielle interdirait en outre tout *approfondissement* véritable et précipiterait le Lycée dans une dérive consumériste au lieu de le vouer à la formation intellectuelle des élèves.

Par ailleurs, ces modules, tout exploratoires qu'on les dénomme, seront choisis, comme actuellement les options de détermination, à l'aveugle, en fin de Troisième, en fonction de leur « cote » respective et du niveau général de l'élève : ce système perpétuera donc l'actuelle hiérarchie des séries, fussent-elles plus lâches et rebaptisées « familles ». Les modules d'accompagnement, tout en contribuant à l'éparpillement et à la dilution des enseignements, participent d'une logique de remédiation dans laquelle l'éducation nationale continue de s'enfermer, faute d'avoir revu l'organisation du Collège avant celle du Lycée.

En ce qui concerne plus particulièrement les enseignements littéraires, qui par nature pâtiraient tout particulièrement de ce défaut de continuité et d'assiduité dans l'étude, l'APL s'inquiète de la distinction entre un enseignement de tronc commun appelé « français » et un module intitulé « littérature française » : elle rappelle que l'enseignement du français au Lycée consiste précisément en l'étude des œuvres littéraires, lesquelles ont de plus été placées au centre des programmes du Collège. Elle estime enfin que le latin et le grec, déjà pénalisés par la structure de la Seconde actuelle et la concurrence inepte des options de détermination, étudiés majoritairement, dans le cycle terminal, par des élèves de série scientifique, seraient définitivement évincés de la plupart des établissements par ce projet, qui manifestement ne prévoit pas le maintien des options facultatives.

A la place de cette maquette compliquée, redondante et délétère, l'APL propose l'organisation suivante : un tronc commun de huit disciplines et de vingt-sept heures, dont cinq pour le français, renforcé par un enseignement obligatoire, soit technologique, soit « de culture humaniste » à choisir parmi le latin, le grec, une LV3 et une discipline artistique, ce sans préjudice du maintien des options facultatives. Cet enseignement de culture humaniste se justifie par le déséquilibre entre la diversité de l'offre scientifique et

celle de l'offre littéraire dans le tronc commun et par l'intérêt évident que représentent ces disciplines pour la culture générale des lycéens, que le ministère dit vouloir développer.

**Maquette proposée par l'APL pour la classe de Seconde :**

**Un tronc commun de 24 heures comprenant :** français (5h), histoire & géographie, mathématiques, deux langues vivantes, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre, EPS.

**Un module obligatoire de 3 heures à choisir parmi des disciplines n'existant pas dans le tronc commun :**

- enseignements technologiques ;
- latin, grec, troisième langue vivante, enseignement artistique ;
- sciences économiques et sociales.

**Un module facultatif de 3 heures à choisir parmi les disciplines suivantes :** latin, grec, troisième langue vivante, enseignement artistique.

**Soutien et activités complémentaires ne sauraient se substituer aux heures de cours.**

Paris, le 22 octobre 2008

**Motion sur la culture humaniste dans les concours de catégorie C de la fonction publique**

L'Association des professeurs de Lettres, réunie en assemblée générale, condamne avec force la marginalisation de la culture humaniste dans les concours de catégorie C de la fonction publique. Elle souligne l'importance de cette culture dans le développement humain d'un individu et juge légitime qu'elle soit exigée d'un fonctionnaire de la République française.

Par ailleurs, elle rejette avec la plus grande vigueur l'argumentation selon laquelle ces épreuves seraient une discrimination à l'embauche des candidats issus de l'immigration. Un tel argument cache un profond mépris des classes populaires ou repose sur une vision différentialiste de la personne et de la société parfaitement opposée aux principes républicains et à la conception universaliste de la culture que notre pays a toujours portée.

L'APL tient enfin à souligner la responsabilité de la politique scolaire menée ces dernières décennies, tout spécialement depuis la loi d'orientation de 1989, qui a privé les élèves des milieux défavorisés de la formation à laquelle ils ont droit et que leur garantit le préambule de la Constitution.

Paris, le dimanche 22 mars 2009

**Motion**

**sur « l'attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun au palier 3 »**

L'Association des Professeurs de Lettres avait en son temps dénoncé la baisse drastique des exigences du brevet des collèges rebaptisé pour la circonstance, Diplôme National du Brevet (DNB). Voici qu'apparaît, pour la session 2011 du DNB, « l'attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun au palier 3 ». Selon le BO n°40 du 29 octobre 2009, si les sept « piliers » de « compétences » de ce nouveau certificat ne sont pas validés, le candidat ne peut obtenir son brevet des collèges. Ce « palier » prévoit également, à côté des sept piliers et en première de couverture, une « attestation scolaire de sécurité routière niveaux 1 et 2 », et une attestation de « prévention et secours civiques de niveau 1 ». Le contenu d'un pareil document semble donc ne pas être véritablement centré sur les « connaissances » qui pourtant figurent dans le titre même du nouveau diplôme. Cette impression se confirme à la lecture des quatre pages du document officiel au format PDF, qui est une pure et simple liste de pas moins de cent « compétences » distribuées entre les sept domaines à certifier. Force est de constater que les connaissances, dont le titre du document claironnait la nécessité, ont disparu sous une avalanche de critères souvent naïfs et parfois saugrenus.

Si l'on considère cependant la « compétence » qui, avec la cinquième (« culture humaniste »), regarde plus précisément l'APL, à savoir « la compétence 1 », « la maîtrise de la langue française », on constate qu'elle se décline en quatre parties : « lire », « écrire », « s'exprimer à l'oral », « utiliser des outils ». Chaque partie comporte de nombreux « items », vingt au total. Tout cela paraît sérieux à l'extrême, mais on a tôt fait de déchanter en constatant que nombre de ces items ne se situent pas sur le même plan. Nous découvrons ainsi, dans la « compétence écrire » un item qui regroupe les deux aptitudes suivantes : « copier un texte sans erreur », puis à la ligne en dessous « écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la

dictée ». Quand un élève sait copier un texte mais ne sait pas écrire un texte sous la dictée, doit-on cocher la case oui ou la case non ? La « compétence lire » suscite le même dilemme : si un élève sait « lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers » mais ne sait pas « lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture », doit-on ou non valider ladite « compétence » ? Presque tous les items traitant de la « maîtrise de la langue » présentent les mêmes inconvénients.

Les « connaissances » qui relèvent d'un savoir gratuit destiné à ouvrir l'esprit des élèves pour les préparer à affronter un monde complexe s'effacent donc au profit de « compétences » qui ne sont rien d'autre que des « savoir-faire » utilitaires. Enfin, on regroupe dans une même « compétence », des champs d'activité qui, ayant peu à voir les uns avec les autres, permettront une validation fallacieuse.

Gageons qu'à ce prix tous les élèves verront leur « socle » validé et que les connaissances, déjà mises à mal par le nouveau brevet, seront achevées par ce livret de « compétences » qui ressemble davantage à un inventaire de prétendues exigences méticuleusement calibrées, qu'à un diplôme attestant que des connaissances solides ont été acquises dans des disciplines clairement identifiées. Il en résulte qu'à vouloir tout contrôler on ne contrôle plus rien, sinon des professeurs dociles sommés de faire entrer leurs contenus dans des cases à cocher. Le professeur devient ainsi l'exécutant passif de procédures sur lesquelles il n'a pas été invité à se prononcer, comme s'il existait désormais, au sommet de la hiérarchie de l'institution, un bureau des méthodes tout puissant.

Par un saisissant phénomène d'inversion, c'est la nécessité de produire une évaluation objective, qui impose désormais les contenus. Les professeurs vont ainsi devoir satisfaire, avant l'intérêt de leurs élèves, les exigences des statisticiens. C'est oublier que l'ambition de découper en compétences des aptitudes mentales est extrêmement problématique, parce que nous sommes ici dans l'ordre du vivant et de l'esprit. On devrait y regarder à deux fois avant de transformer les professeurs en exécutants de la folie évaluative qui s'est emparée d'une Éducation nationale attachée à singer le monde de l'entreprise. L'instruction des élèves n'appartient pas au même ordre que la production planifiée de marchandises, et ceux qui veulent appliquer *l'esprit de géométrie* aux domaines qui lui sont étrangers feraient bien de (re)lire Blaise Pascal avant d'aggraver la situation d'une institution malmenée depuis plus de quarante ans.

Le Comité de l'APL condamne donc l'existence même d'un tel document et rappelle que seuls les programmes nationaux peuvent faire autorité sur le territoire de la République ; ces programmes ne peuvent être mis en œuvre et la maîtrise de leurs contenus évaluée que dans un cadre disciplinaire par des professeurs spécialistes.

Paris, le samedi 21 novembre 2009

### **Vœu de l'assemblée générale sur la formation pédagogique et didactique des professeurs du Second degré**

L'A.P.L. rappelle que les professeurs sont les professionnels auxquels la Nation a confié, notamment, le soin d'assurer le développement cognitif des élèves et de leur transmettre les connaissances acquises, dans le cadre des finalités et objectifs généraux de l'enseignement dans une démocratie républicaine, c'est-à-dire la formation de l'homme et du citoyen, en vue de former des êtres libres et responsables.

L'A.P.L. rappelle que l'enseignement est un métier qui requiert une formation professionnelle à la fois sur le plan scientifique, par une formation disciplinaire de haut niveau, et sur le plan péda-go-didactique, ce qui interdit de confier cette mission à des personnes qui n'ont pas complété leur formation disciplinaire de haut niveau, préalable indispensable, par une formation péda-go-didactique réelle.

L'A.P.L. rappelle que, en raison de sa nature même, la formation péda-go-didactique ne peut prendre place qu'après que le futur professeur a acquis une maîtrise des connaissances et des méthodes de sa discipline telle que non seulement il connaisse le domaine qui est le sien, mais aussi qu'il puisse soumettre à un examen critique ce qu'il a appris et le progrès des connaissances pour être à même d'en tirer le meilleur parti pour son enseignement.

L'A.P.L. demande que, pour tous les lauréats des concours de recrutement, qui doivent valider la formation scientifique disciplinaire, l'année qui suit la réussite au concours soit exclusivement une année de

formation pédaogo-didactique, au cours de laquelle ces futurs professeurs doivent avoir le statut de professeurs stagiaires.

L'A.P.L. demande que cette formation pédaogo-didactique soit conforme à la spécificité de la profession de professeur, qui est, à la fois, un métier et un art, puisqu'elle exige que, pour prendre en compte la réalité perpétuellement changeante d'une classe, l'enseignant effectue à chaque heure de classe, non seulement des choix scientifiques, qui relèvent de sa compétence disciplinaire, mais aussi des choix pédagogiques et didactiques, qui relèvent de sa compétence pédaogo-didactique. En effet, dans le cadre de la classe, l'enseignement, c'est-à-dire la formation d'esprit et la transmission des connaissances, est toujours l'acte individuel d'une personne, même si le professeur travaille en collaboration avec ses collègues. Par nature, cet acte se situe dans le cadre de la relation inter-individuelle qui se crée entre le professeur et ses élèves et entre les élèves. Ainsi, l'acte d'enseigner se caractérise par l'interaction qui s'établit nécessairement entre les caractéristiques, affectives et cognitives, de chacun. En conséquence, la pédagogie mise en œuvre par le professeur pour atteindre les objectifs opérationnels relève de sa seule responsabilité.

L'A.P.L. demande, donc, puisque la fonction de professeur ne peut pas être considérée comme une fonction de simple exécution, que la formation pédaogo-didactique, au lieu de viser à transmettre un savoir-faire, pire une méthode unique, soit conçue de façon à donner au professeur les connaissances propres à lui permettre d'effectuer en pleine connaissance de cause les choix qu'il est le seul à pouvoir effectuer de façon pertinente.

L'A.P.L. demande que, sur l'année, le temps consacré à cette formation n'excède pas les deux tiers de la durée de service d'un professeur certifié, de façon à permettre au professeur stagiaire de compléter ses connaissances, de les mettre en rapport avec les réalités de l'enseignement, et d'approfondir sa réflexion personnelle sur l'exercice de son métier

L'A.P.L. demande que cette formation pédaogo-didactique comprenne, à la fois et de façon complémentaire, une formation pratique et une formation théorique.

L'A.P.L. demande que la formation pratique se présente sous la forme de six stages, de trente heures chacun, effectués dans des classes différentes et comprenant, chacun, observation, pratique effective et discussion critique entre les stagiaires et le professeur de la classe. L'un des stages doit être effectué dans une école primaire, notamment en vue de faciliter la liaison entre le primaire et le secondaire, les cinq autres doivent être répartis entre le collège et le lycée, dans au moins trois établissements différents, notamment sur le plan sociologique.

L'A.P.L. demande que la formation théorique soit composée de six modules, de trente heures chacun, qui comprennent, à la fois, des conférences suivies d'une discussion critique, et des séminaires courts, que chaque module soit assuré par plusieurs universitaires et chercheurs, et par des praticiens reconnus de la discipline concernée. Le contenu de chaque module doit permettre au professeur stagiaire de prendre conscience de la diversité des approches, des théories et des modèles de la discipline présentée : la qualité et la diversité des intervenants permettent seules l'approche critique nécessaire.

L'A.P.L. demande que le contenu de ces six modules soit le suivant : histoire et philosophie de l'éducation, sociologie du système éducatif français ; les systèmes éducatifs français et étrangers et leur organisation administrative ; psychologie et neuropsychologie ; psychanalyse ; neurobiologie ; docimologie et didactique de la discipline enseignée.

L'A.P.L. demande que la formation professionnelle soit validée par un entretien entre le professeur en formation, les enseignants qui ont assuré les stages pratiques, et un Inspecteur Général de la discipline. Elle demande aussi que l'évaluation du travail du professeur, tout au long de sa carrière, soit réalisée exclusivement par des personnels extérieurs à l'établissement, spécialistes de la discipline enseignée, et qu'elle vise, non à apprécier une « conformité » à un modèle, mais à apprécier la pertinence des choix de l'enseignant et à le conseiller dans sa démarche.

Paris, le 28 mars 2010

**Motion sur le projet de programme de français  
des classes de seconde générale et technologique et de première de la voie générale**

Le Comité de l'Association des Professeurs de Lettres a pris connaissance du projet de programme de français des classes de seconde générale et technologique et de première de la voie générale. Il se réjouit qu'on ait rompu avec les errements technicistes des programmes de 2000. Le développement conjoint d'une « conscience historique » et d'une « conscience esthétique » fondé sur « la lecture et l'étude des textes majeurs de notre patrimoine » et combinant « l'étude de l'histoire littéraire et l'analyse des grands genres littéraires », l'idée d'un enseignement qui « amène les élèves à dégager la signification des textes et des œuvres », à « percevoir l'originalité d'une œuvre » et à « apprécier » la littérature correspondent à l'approche humaniste que l'APL a toujours défendue et qu'elle n'a cessé d'opposer aux précédents programmes.

Toutefois, un certain nombre de dispositions contreviennent à ces principes.

Ainsi, le maintien de la notion d'« objet d'étude » et, surtout, de « séquences d'enseignement cohérentes, fondées sur une problématique » risque de restreindre et d'assujettir l'étude des œuvres à des perspectives plus ou moins pertinentes, voire de les instrumentaliser. L'APL demande donc que la notion de « séquence » soit, comme dans les programmes de Collège, remplacée par celle de « période ».

Par ailleurs, faute d'une progression chronologique, c'est une histoire littéraire en pièces détachées, dont les périodes ne s'articulent pas les unes aux autres, que présente ce projet. L'année de Seconde est consacrée au théâtre du XVIIe siècle, aux genres argumentatifs des XVII et XVIIIe siècles, à la poésie et au roman du XIXe siècle, alors que c'est en Première que, pour ces trois derniers « objets d'étude », les élèves aborderont, éventuellement, les siècles qui précèdent ! L'APL demande que l'on aborde la poésie et les genres argumentatifs des XVI et XVIIe siècles en Seconde ; elle juge notamment indispensable que l'étude de la Pléiade et de l'humanisme, mouvements fondateurs de la modernité linguistique et littéraire en France, soit assurée et qu'elle ait lieu au commencement de la scolarité du lycéen ; elle remarque que les élèves ayant été confrontés, au Collège, à des textes du XVIe siècle, leur prétendue difficulté n'est pas une objection valable. Par ailleurs, l'APL demande que le théâtre du XVIIe siècle ne soit pas exclu de l'année de Première, que les Lumières (qui ne sont pas même nommées dans ce projet) soient étudiées en Première et demeurent l'excellente propédeutique qu'elles ont toujours été à l'année de philosophie, que l'approche intertextuelle ne soit pas réservée à la classe de Première L. Elle juge en outre nécessaire, comme c'est le cas dans les programmes du Collège, qu'un certain nombre d'auteurs soient cités à titre d'exemples.

Enfin, l'APL dénonce l'« objet d'étude » propre à la classe de Première littéraire, « Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme », comme une contrevérité caractérisée au sujet d'une époque qui n'a pas moins que d'autres été déchirée par les guerres. Elle demande d'une part que les littératures d'expression française de la Méditerranée, d'Afrique noire et des Antilles soient abordées dans toutes les sections, d'autre part que les « objets d'étude » réservés à la Première L soient plus spécialisés (littérature épistolaire, autobiographie et mémorialistes, initiation à l'approche comparatiste).

Paris, le samedi 5 juin 2010

**Sur le rapport du Haut Conseil de l'Éducation sur le collège**

L'Association des Professeurs de Lettres avait, en novembre 2009, dénoncé les travers de « l'attestation des connaissances et compétences du socle commun au palier 3 » ainsi que les risques que cette forme d'« évaluation » faisait courir au savoir, viatique indispensable pour des générations qui doivent affronter un monde toujours plus complexe. Cette motion n'a pas été prise en considération par les experts du HCE, qui a publié un rapport de quarante-six pages sur le collège où il est préconisé de renoncer au « collège unique » au profit de « l'École du socle commun ». A l'instar des sages du Haut Conseil de l'Éducation qui en regardent « les performances comme médiocres et en baisse », nous ne regretterons pas un système qui produit chaque année un fort contingent d'élèves dépourvus de toute formation, injustice insupportable pour l'école de la République.

Proposer néanmoins de remplacer ce collège par « l'École du socle commun » nous semble suicidaire pour la formation intellectuelle de la jeunesse. Considérant en effet l'actuel collège comme un « petit lycée » plus soucieux de préparer les élèves à l'entrée au lycée général que de leur donner un « socle commun », les sages du Haut Conseil croient bon de rattacher le collège à l'école primaire, c'est-à-dire, selon l'APL, de

« primariser » le premier cycle de l'enseignement secondaire, alors que le passage de l'école primaire au collège correspond à un saut qualitatif dans le développement de l'enfant. Qui veut, donc, noyer son collège l'accuse d'élitisme et lui attribue les missions traditionnellement dévolues à l'école primaire. Le rapport reconnaît pourtant, dans un long paragraphe, que « *le collège hérite des déficiences de l'école primaire* », mais il se garde d'en tirer la moindre conclusion sur le fonctionnement de cette institution. Or, rattacher le collège à une école primaire qui ne remplit plus son rôle, pour le lui assigner, c'est une fois de plus prendre le problème à rebours, car, comme l'ont montré les réformes successives de l'université puis du lycée, c'est s'employer, en vertu d'une logique proprement swiftienne, à réguler un fleuve en partant de l'estuaire.

Il y a là en tout cas une baisse d'ambition intellectuelle pour les élèves et un mépris certain pour les professeurs de collège, désormais conviés à enseigner « autrement » plusieurs disciplines à la fois, non sans avoir fourni la preuve de « *leur motivation pour ce métier* » (page 37), et accepté de pratiquer l'aide au travail et le tutorat en plus de leurs heures d'enseignement. Mais ce que l'on peut surtout discerner dans ces propositions, c'est la certitude inavouée des rapporteurs que les « nouveaux publics » ont désormais besoin, pour acquérir la base des connaissances fondamentales, de quatre années de plus que leurs devanciers. Outre que de tels préjugés sont moralement contestables, il y a lieu de s'étonner d'une autre lacune : comment les rapporteurs ont-ils pu omettre de souligner l'extrême nécessité d'éduquer à l'attention, à la concentration et à l'effort le public des écoles primaires qui est précisément en âge de recevoir les bonnes empreintes, alors qu'il est déjà bien tard au collège ? La réponse est sans doute que, pour être bardés de titres, les sages du H.C.E. n'en ignorent pas moins le terrain.

Ce rapport est aussi une grave attaque contre les disciplines, devenues dérangeantes dans un contexte de « compétences » au spectre aussi large que flou. On lit ainsi, page 36, que « *les disciplines doivent être au service du socle* » et cela confirme les craintes exprimées dans notre motion de novembre 2009, car dans l'esprit des rédacteurs du rapport, les disciplines deviennent, *de fait*, secondaires par rapport au socle et aux « compétences ». C'est l'instrumentalisation et la dénaturation des disciplines qui sont ainsi préconisées. Cela nous paraît extrêmement préjudiciable à l'intérêt des élèves qui ne se voient proposer, avec cette « *École du Socle commun* », rien d'autre qu'un sous-collège, qu'un sous-produit de la décomposition de l'école primaire. Plus loin, c'est tout naturellement que le rapport préconise « *qu'il revient au livret personnel de compétences de l'élève d'attester l'acquisition du troisième et dernier palier* ». Notre précédente motion a largement souligné l'absurdité de ce « *livret de compétences* », dont on se demande si nos sages l'ont eu sous les yeux. Si c'est le cas, comment des esprits aussi éclairés peuvent-ils cautionner pareilles propositions incongrues formulées dans un jargon sibyllin ?

Enfin, dans le même état d'esprit, l'approche par « *compétences* » nous dit-on, présente l'avantage « *d'entraîner le recul puis la disparition du redoublement* », ce qui n'est pas le cas avec « *la note moyenne* ». Et les rapporteurs de conclure avec franchise, en page 35, après avoir affirmé sans preuves que « *du point de vue de la progression des élèves, l'inefficacité du redoublement est avérée* », que « *le coût du redoublement est élevé* ». Autant dire que tous les collégiens valideront, sans coup férir ni grever le budget national, puisque le redoublement aura disparu du paysage scolaire, leur précieux « *livret de compétences* », sans doute appelé à remplacer le Diplôme National du Brevet. Selon en effet le Haut conseil, qui « *recommande pourtant d'engager une réflexion approfondie sur le rôle et les objectifs du DNB* », cet examen « *n'est ni reconnu comme diplôme sur le marché, ni nécessaire pour passer en seconde* ».

L'APL estime malheureusement que ce rapport, davantage fondé sur la compilation de tous les points de vue à la mode que sur la réalité des classes, sonne, s'il reste en l'état et s'il est suivi d'effet, la fin du collège. Dans ces conditions, le collège devient une « école primaire prolongée » et le futur collégien risque tout au plus de posséder, à seize ans, un bagage égal à celui de l'actuel écolier de douze ans. Ce fardeau ne lésera certes pas sa colonne vertébrale, mais, pour entrer au lycée général, il pourrait lui devenir indispensable de recourir aux officines privées de remise à niveau. Le parcours du collégien sera donc moins celui d'un combattant que celui d'un cueilleur automatique de « *compétences* » désormais épargné, au fil des ans, par l'affront du redoublement, par les risques de la « *note moyenne* » qui vient pourtant d'être restaurée dans cette référence de la pédagogie que serait la Suède, et par l'échec à l'examen. Ce rapport est un faux prétexte pour les gardiens du budget, un vrai désastre pour l'intelligence, le raisonnement, la réflexion, le goût de l'effort et l'avenir de notre jeunesse, c'est-à-dire celui de notre pays.

Paris, le 20 novembre 2010

**Motion sur l'enseignement de la philosophie avant la Terminale**

L'Association des Professeurs de Lettres s'étonne des propositions du ministre de l'éducation nationale concernant l'enseignement de la philosophie en Seconde et en Première, ainsi que des réactions qu'elles ont suscitées : jamais en effet la question n'a été rapportée à la formation générale du lycéen ni à l'environnement disciplinaire de la philosophie.

Pourtant, si les lycéens actuels peinent plus que leurs aînés à aborder l'enseignement philosophique, ce n'est évidemment pas parce qu'ils le découvrent plus tard, mais parce que les autres disciplines, et notamment le français, les y ont moins bien préparés.

De fait, la pratique de la dissertation, l'étude systématique du siècle des Lumières, plus fondamentalement encore l'apprentissage méthodique de la grammaire et l'acquisition d'une culture littéraire, historique et artistique suffisamment riche et structurée, sans même parler de l'étude des langues et des auteurs de l'Antiquité, constituent la meilleure propédeutique qui soit à la réflexion proprement philosophique.

Pallier les déficiences actuelles de l'enseignement du français par l'adjonction d'un cours de philosophie, c'est non seulement ne rien résoudre au problème, mais c'est l'aggraver, puisque, d'une part, cette adjonction se fera aux dépens de l'horaire général de français, et que, d'autre part, elle suppose que le français n'est pas une discipline de sens, destinée à éduquer la pensée, mais un enseignement étroitement techniciste.

L'Association des Professeurs de Lettres appelle, non seulement le ministère, mais aussi les professeurs de philosophie à envisager ce débat dans une perspective plus large qu'ils ne le font actuellement.

Paris, le samedi 11 décembre 2010

### À propos de l'évaluation PISA et du système éducatif français

L'Association des Professeurs de Lettres a pris connaissance des résultats de l'évaluation PISA de 2009 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), qui concerne les élèves de quinze ans, quelle que soit leur classe. Comme les évaluations PISA ont été régulièrement utilisées comme argument à l'encontre du système scolaire républicain français, elle met en garde contre une interprétation tendancieuse des résultats de l'évaluation PISA 2010 et rappelle les points suivants :

- Cette évaluation qui, faute d'un accord entre experts, a été définie de façon empirique, ne mesure que ce qu'elle mesure. En l'occurrence, l'objectif proclamé est une mesure de ce que recouvre le concept de *literacy*, traduit usuellement par *littérisme*, c'est-à-dire l'ensemble des compétences nécessaires pour « déchiffrer les signaux de son environnement et pour satisfaire de manière autonome aux besoins de la vie quotidienne personnelle et professionnelle ». En conséquence, d'une part, elle ne mesure pas des connaissances, mais semble mesurer des capacités générales, qui dépendent tout autant du système éducatif que de la personne et des conditions socio-culturelles qui sont les siennes, et, d'autre part, elle ne mesure pas la compréhension des concepts ou des structures des disciplines concernées, comme le montre, par exemple, le fait que de nombreux universitaires finlandais de mathématiques ont rappelé, à propos des résultats de PISA 2006, dans une lettre publique, que les résultats finlandais eussent été mauvais s'il avait été demandé aux élèves la compréhension des concepts et des relations mathématiques, et que les élèves finlandais rencontraient beaucoup de difficultés au lycée et à l'Université.

- La comparaison entre systèmes éducatifs n'a de sens que « toutes choses égales par ailleurs » : de ce point de vue, les travaux de Nathalie Bulle montrent, par exemple, que, si est pris en compte l'indice ESCS de PISA, qui mesure les facteurs socio-économiques et culturels, les résultats de la Finlande, toujours citée comme modèle à suivre, sont particulièrement décevants, alors que les pays Est-Asiatiques ont d'excellents résultats. De même, l'exemple de l'Italie montre que les performances d'un système éducatif peuvent différer davantage entre les différentes régions d'un même pays qu'avec celles d'un autre pays. Au reste, quel que soit l'intérêt de ces comparaisons, les « experts » sont au moins d'accord sur le fait qu'il est impossible d'isoler un élément de son contexte et de le transposer dans un autre pays. De fait, les résultats de cette enquête semblent souvent être utilisés comme alibi pour justifier l'imposition de telle ou telle réforme : plus particulièrement, les considérations financières tendent à justifier la mise en pratique du conseil donné en 1996 par Christian Morisson dans un rapport remis à l'OCDE, où il préconisait, pour réaliser des économies budgétaires sans soulever de protestations, de diminuer la qualité des services, mais non leur nombre.

- Les comparaisons établies sont le plus souvent purement quantitatives et ne prennent pas en compte les différences qualitatives. Par exemple, pour les immigrés, le fait que le pourcentage d'élèves de la première génération qui n'atteint pas le niveau 2 de l'échelle de compétence soit de 15% au Canada, mais de 42% en France ne peut pas être interprété correctement si la différence majeure entre ces deux immigrations est passée sous silence. De plus, en France, de grandes différences existent selon l'origine de l'immigration.

- Les interprétations des résultats, qui sont diverses et contradictoires, reposent, le plus souvent, sur des corrélations, ce qui appelle deux remarques :

- Les corrélations utilisées sont des corrélations statistiques, c'est-à-dire qu'elles n'indiquent pas des relations de cause à conséquence.

- Les corrélations établies ne peuvent être établies qu'entre les éléments évalués, ce qui conduit à ne pas prendre en compte des facteurs essentiels pour la performance d'un système éducatif, tels le choix de la méthode pédagogique, ou le fait que les enfants soient ou non associés aux décisions des parents, dont l'importance a été montré par les travaux d'Eric Esperet.

Il n'en reste pas moins que, indépendamment des comparaisons et des classements internationaux, les résultats de l'enquête PISA 2009 complètent les évaluations du Ministère, telles l'évaluation CEDRE en fin de collège ou l'évaluation en fin de CM2 : l'ensemble de ces données permet d'avoir une vision d'ensemble du système éducatif français. D'une part, il donne des résultats satisfaisants ou très satisfaisants pour 50% des élèves, ce qui veut dire que les résultats de 50% des élèves posent problème ; d'autre part, il présente deux caractéristiques majeures :

- Le niveau moyen des élèves connaît une baisse très sensible :



- Le score moyen des élèves en fin de 3<sup>e</sup> a fortement baissé, entre 2003 et 2009 : la proportion des élèves les plus faibles passe de 15 à 17,9% ; la proportion des élèves les plus performants baisse de 10 à 7,1%.

- L'échec scolaire est une réalité qui apparaît dès l'école primaire, même si ce terme est remplacé par des litotes (« acquis fragiles » à consolider, ces élèves « bénéficieront d'une aide spécifique ») : 27%, au moins, des élèves ont des acquis insuffisants en français ; 33% en mathématiques.

- Le système scolaire ne corrige pratiquement pas les inégalités socio-culturelles :

- La baisse de niveau est particulièrement sensible dans les collèges de l'éducation prioritaire : près d'un tiers des élèves font partie des groupes les moins performants au lieu d'un quart précédemment.

- Les caractéristiques du milieu familial jouent, en France, un rôle particulièrement important, comme le montrent les études du Ministère et les résultats de l'enquête Pisa.

- Les élèves issus de l'immigration ont, en France, des résultats particulièrement faibles : 35% des élèves de la deuxième génération n'atteignent pas le niveau 2, contre 17% pour les autochtones, selon les chiffres de l'enquête PISA.

Les causes de cette situation, très dégradée, du système éducatif français, même si elles sont multiples et diverses, résident, sans doute, d'abord, dans les caractéristiques propres de son fonctionnement depuis plus de vingt ans :

- Le flou, pour ne pas employer le terme d'hypocrisie, s'est généralisé dans tous les domaines, que ce soit dans la finalité attribuée à l'école, dans le rôle attribué à l'enseignement du français, ou dans le sens donné aux termes utilisés : par exemple, le mot *compétence*, qui désigne tout et n'importe quoi, est, parfois, employé au sens de l'OCDE, parfois dans un sens indéterminé, comme le montre l'intitulé du livret de compétences, qui est « Attestation des connaissances et compétences du socle commun au palier 3 ». À ce flou sémantique s'ajoute la perpétuelle modification des programmes et des Instructions, qui en interdit de fait une application raisonnée effective et une évaluation réelle.

- La baisse des exigences programmatiques est importante sur le plan quantitatif et qualitatif. Même si elle est parfois justifiée, notamment sur le plan quantitatif, elle est souvent abusive. Par exemple, dans certaines matières, l'interdiction de donner le nom des concepts utilisés interdit à l'élève une appropriation réelle : l'objectif est-il de former des exécutants, des consommateurs dociles ? Mais, le plus grave est que cette baisse quantitative et qualitative est la source fondamentale d'une injustice : les élèves qui ne bénéficient pas, tant pour les connaissances que pour la formation de l'esprit, d'une imprégnation familiale, sont très largement handicapés par rapport à ceux qui bénéficient d'un milieu favorable. Cette baisse des exigences de l'école, qui revient à donner plus d'importance au milieu familial, explique sans doute, comme l'a confirmé l'enquête PISA, l'importance du milieu familial, en France, dans la réussite scolaire : par exemple, alors qu'en 1950, 29 % des élèves des classes préparatoires étaient issus de milieux défavorisés, ils ne sont plus que 9 % en 1995.

- Une formation pédagogique inadéquate pour trois raisons principales :

- La formation dispensée dans les IUFM était souvent fondée sur des préjugés et des *a priori* idéologiques.

- La formation pédagogique ne tenait pas compte, le plus souvent, des acquis des sciences, notamment des neuro-sciences et de la psychologie, ni des acquis de la psychanalyse : par exemple, la complémentarité des différentes formes de raisonnement ou le poids de facteurs inconscients dans certains échecs étaient souvent négligés.

- L'imposition de méthodes, contestées et contestables, s'est généralisée, par exemple l'imposition par tel ou tel inspecteur primaire de telle ou telle méthode de lecture. Cette imposition de méthodes inappropriées, ajoutée au fait que nombre de chefs d'établissement, préoccupés de leur carrière, et le Ministère sont soucieux de masquer les problèmes plus que de les résoudre, explique sans doute pour une large part le fait que la France « se classe parmi les pays de l'OCDE où la discipline est la moins respectée » (*Note de présentation - France*). Cette formation pédagogique a eu des conséquences d'autant plus fâcheuses que beaucoup d'inspecteurs, au lieu de s'intéresser aux progrès accomplis par les élèves, s'abandonnent aux délices d'un contrôle tatillon du respect des Instructions, telles qu'ils les

interprètent.

- La non-prise en compte de l'échec à l'école primaire est une cause essentielle du dysfonctionnement du système éducatif : un tiers des élèves entre en sixième sans avoir acquis les bases nécessaires, ce qui explique largement les difficultés et l'échec du collège. De fait, les élèves qui arrivent en situation d'échec au collège, notamment ceux qui ont des capacités de lecture insuffisante ne peuvent qu'échouer, parce que les professeurs de collège n'ont pas la possibilité de prendre réellement en charge les difficultés de ces élèves. En effet, non seulement, ils n'ont pas la formation spécifique pour l'apprentissage de la lecture, mais, surtout, ils n'ont pas la possibilité matérielle de consacrer le temps nécessaire à la mise à niveau de ces élèves : dans l'attente que les réformes indispensables aient porté leurs fruits, sans doute faudrait-il envisager, tant qu'un nombre aussi important d'élèves arrivera au collège sans avoir acquis les bases qui relèvent de l'école primaire, de mettre en place un dispositif spécifique, telle une classe intermédiaire dotée d'un personnel formé.

- Le peu de considération accordée par l'institution à l'enseignement du français et à l'orthographe est une des causes majeures des problèmes rencontrés : par exemple, il fut un temps où il suffisait d'orthographier correctement cinq mots pour avoir une bonne note au brevet. Ainsi, la régulière diminution des horaires de français, sous le prétexte fallacieux que, pour former des scientifiques, le français ne servait à rien, à laquelle s'est ajouté à l'affaiblissement volontaire des langues anciennes, qui, notamment en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, étaient, d'abord, des heures de français, a créé une telle situation que plusieurs facultés ou grandes écoles ont dû mettre en place des cours d'orthographe.

Aussi, afin de mettre un terme à une dégradation qui perdure depuis trop longtemps et à l'injustice qui caractérise le système éducatif français, l'Association des Professeurs de Lettres demande-t-elle que soit préparée et mise en place une réforme de l'enseignement fondée sur les principes suivants :

- L'affirmation que l'enseignement de la République, loin d'être au service d'une idéologie, est au service des élèves et de la Nation, c'est-à-dire que la finalité de l'enseignement est, par l'acquisition de connaissances et le développement des capacités intellectuelles, la formation de l'homme et du citoyen, dans le souci de former des êtres libres et autonomes grâce au développement de leurs connaissances, de leur raison et de leur esprit critique.

- L'adaptation de la formation des professeurs des écoles aux contraintes spécifiques de leur métier. D'une part, professeurs polyvalents, ils doivent recevoir une formation disciplinaire telle qu'ils aient les connaissances nécessaires pour enseigner de façon pertinente, au niveau où ils enseignent, toutes les disciplines qu'ils sont appelés à enseigner. D'autre part, ils doivent bénéficier d'une formation pédagogique théorique et pratique qui prenne en compte, à la fois, le fait qu'ils s'adressent à des enfants qui n'ont que des capacités d'abstraction très réduites, et la nécessité d'une formation spécifique pour l'apprentissage de la lecture et du calcul, telle qu'elle leur permette, non seulement, un enseignement efficace de la lecture, qui prenne en compte les acquis des neuro-sciences, mais qui les mette aussi à même d'identifier les difficultés rencontrées par beaucoup d'élèves et, selon les cas, d'y remédier ou de savoir à quel personnel spécialisé recourir.

- La mise en place, pour les professeurs de l'enseignement secondaire, en complément de leur formation disciplinaire de haut niveau, d'une formation pédagogique initiale et continuée, fondée, pour une large part, sur les acquis des neuro-sciences, de la psychologie et de la psychanalyse. Plus particulièrement, cette formation doit prendre en compte le fait que les élèves de l'enseignement secondaire ont atteint l'âge où la capacité d'abstraction, fondamentale pour la poursuite des études, la vie professionnelle et la vie de citoyen, doit être exercée pour se développer : développer la faculté d'abstraction par une mise en œuvre constante, au lieu d'enfermer l'élève dans le concret, est la condition même d'une école plus juste, parce que ce choix permet de compenser les insuffisances du milieu familial dans ce domaine. En outre, cette formation, puisque la fonction de professeur ne peut pas être considérée comme une fonction de simple exécution, au lieu de viser à transmettre un savoir-faire, pire une méthode unique, doit être conçue de façon à donner au professeur les connaissances propres à lui permettre d'effectuer en pleine connaissance de cause les choix qu'il est le seul à pouvoir effectuer de façon pertinente.

- La prise en compte effective dans l'enseignement primaire et secondaire, dès l'école maternelle, des difficultés rencontrées par les élèves, ce qui suppose que les élèves soient pris en charge dès qu'ils

rencontrent une difficulté. Il est donc nécessaire que les professeurs aient été formés à identifier les élèves en difficulté, que des personnels supplémentaires puissent prendre en charge ces élèves le temps nécessaire, que des personnels spécialisés, notamment des psychologues diplômés, puissent intervenir en tant que de besoin. Cette prise en charge adaptée et immédiate permettra de diminuer le taux d'échec et le nombre de redoublements, qui est trop souvent la seule solution, peu efficace, à la disposition des enseignants français : une telle mesure ne demande pas nécessairement une augmentation systématique des moyens, mais surtout une meilleure utilisation de ceux qui existent, d'autant que la diminution des redoublements est une source d'économie.

- La reconnaissance de l'importance de la mémorisation, sans laquelle l'effort scolaire reste vain.

- La priorité donnée à l'acquisition systématique et progressive du vocabulaire, dont l'importance a été reconnue par les nouveaux programmes, parce que le vocabulaire est nécessaire au développement de la pensée et que la réussite scolaire est très fortement dépendante du nombre de mots connus. En effet, permettre l'acquisition d'un vocabulaire étendu constitue, avec la possibilité de bénéficier de nombreuses stimulations, un moyen essentiel de lutte contre les inégalités socio-culturelles, ce qui suppose, évidemment, de développer la préscolarisation avec des personnels qualifiés en nombre suffisant : les résultats de l'enquête PISA montrent qu'en France cette préscolarisation améliore de façon très importante les résultats des élèves.

Paris, le samedi 15 janvier 2011

### **Motion sur l'apprentissage de l'anglais dès trois ans**

L'Association des Professeurs de Lettres condamne la volonté exprimée par le ministre de l'éducation nationale de faire apprendre l'anglais aux jeunes Français dès l'âge de trois ans. Elle note que cette mesure hypothéquerait et parasiterait l'enseignement du français. Elle priverait les élèves du libre choix de la langue étrangère qu'ils apprendront. Surtout, elle établirait une inacceptable coofficialité de fait de l'anglais avec la langue nationale, alors que la Constitution dispose que « le français est la langue de la République ». Elle traduirait enfin le renoncement du gouvernement à défendre et promouvoir le plurilinguisme et la place du français dans le monde et dans les instances internationales, au grand dam de nos amis notamment québécois et africains. De telles orientations, tout à la fois nuisibles aux jeunes Français et indignes de notre pays, doivent être vigoureusement repoussées.

Paris, le samedi 5 février 2011

**RAPPORTS** (tous disponibles sur notre site)

« Mettre en œuvre les nouveaux programmes de français au Collège » (Table ronde du 22 mars 2009)

« L'intégration par les lettres » (Table ronde du 30 mai 2008)

Propositions pour une meilleure liaison entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur (12 mai 2007)

Table ronde sur l'enseignement du français à l'école primaire (2 avril 2006)

Rapport sur l'enseignement des lettres au collège (adopté lors de l'Assemblée générale du 23 mars et du Comité du 21 mai 2005)

Dossier sur les manuels scolaires en lettres (sous la direction de Michel Serceau)

Rapport sur la série L des lycées (adopté lors de l'Assemblée générale extraordinaire du 16 novembre 2003)

**PUBLICATIONS**

*Enseigner les humanités : Enjeux, programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Kimé, 2010.

*La Langue française et la Méditerranée*, scérén-CNDP, 2010

*L'image et le cinéma dans l'enseignement des lettres*, scérén-CNDP, 1999

***Il est temps d'adhérer à l'APL !***

**L'adhésion est ouverte à tous, au même tarif.**

Les professeurs de lettres sont membres actifs ; leurs amis sont membres honoraires (ils ne votent pas au sein des instances de l'association).

---

**Formulaire d'adhésion (à imprimer) :**

**Nom & prénom :**

**Profession :**

*Si vous êtes professeur de lettres :*

**Qualité :** titulaire / auxiliaire / retraité / stagiaire

**Établissement d'exercice :**

**Adresse personnelle :**

**Courriel :**

**Adhésion + abonnement :**

(abonnement seul : 33 € - adhésion seule, sans bulletin : 11 €)

*tarif normal : 33 € (11+22)*

*auxiliaires, retraités, chômeurs, adhérents de l'APFLA-CPL : 25 € (11+14)*

*étudiants : 15 € (11+4)*

*soutien : 45 € (et au-delà)*

***Pour l'étranger, ajouter 3,50 € au montant***

(chèques libellés à l'ordre de l'Association des Professeurs de Lettres ; CCP Paris 14 552 03Y)

Veillez envoyer le tout à :

**Evelyn Girard  
16, rue Guillaume Tell  
75017 Paris**