

OBSERVATOIRE  
NATIONALsnes  
fsuDES PROGRAMMES  
ET DES PRATIQUES

## Sommaire

2-3

Réforme des programmes  
de français en lycée :  
Seconde et Première

4-5

Au fil de l'expérience...

5-6

Le groupe lettres du SNES  
a été reçu au ministère :  
compte rendu de l'audience

7-8

Les pratiques pédagogiques :  
un passionnant feuilleton !

8 pages réalisé par  
Marylène Cahouet,

Gisèle Jean, Philippe Laudou,  
Philippe Le Quéré, Denis Paget,  
Valérie Sultan, , Michel Thomas,

# Anciens et modernes : un conflit stérile à dépasser d'urgence...

**D**epuis des années, la réflexion sur l'enseignement des lettres est parasitée par une interminable querelle des anciens et des modernes dont les fondements sont évidemment idéologiques mais qui est aussi alimentée par des conditions de travail devenues souvent insupportables, ce qui exacerbe les positions des uns et des autres. En attendant, ce conflit a bien peu de chances d'apporter des réponses satisfaisantes et concrètes au malaise grandissant perçu dans la profession. Il est temps aujourd'hui de dépasser ce constat pour essayer d'avancer, en évitant de prendre pour argent comptant la caricature que chacun donne de l'autre.

*Ainsi il existerait des « archéo-républicains », nostalgiques de la panoplie blouse grise – encre violette – dictée et morale quotidiennes, qui exerceraient sur les « nouveaux publics » la même violence colonisatrice que leurs aînés les « hussards noirs ». Images sépia bien commodes pour se poser par contraste en « progressiste », ou pour lancer comme le gouvernement une politique de régression !*

*Quelques-uns d'entre eux ruinerait le moral des troupes en commettant des ouvrages de pure déploration, sur les élèves qui n'apprennent plus rien, les programmes qui baissent les exigences, le niveau qui s'effondre, l'école qui devient une gigantesque machine à fabriquer de l'échec... Quel crédit accorder à ces témoignages, réputés subjectifs et souvent peu constructifs, sur lesquels François Fillon a l'habileté de s'appuyer pour déclarer opportunément l'école en faillite et donc lui administrer une purge ?*

*D'autres ou les mêmes s'acharneraient à rendre les « pédagoges » responsables de tous les maux. Pourtant, et même s'il est exact de dire que le ministère s'est parfois appuyé sur les travaux de certains d'entre eux pour donner une vague caution scientifique à des réformes très peu démocratisantes, il serait complètement aberrant de discréditer en bloc toute la recherche pédagogique ! Le monde de la recherche n'est pas du tout monolithique, ni sur le plan idéologique, ni sur la nature ou la qualité des travaux menés. Certains chercheurs ont lutté pour faire reconnaître leur travail. D'autres ont été censurés. Traiter systématiquement les chercheurs de courroies de transmission du pouvoir est aussi absurde qu'injuste. Il serait dévastateur, sous prétexte qu'il y a eu des errements, de tout rejeter en bloc, en se privant au passage de ce que la recherche produit de meilleur ! La réalité de la recherche, ce sont les conditions de travail scandaleuses, le manque de crédits, la misère des universités, le démantèlement des instituts, bref, la mise à mal du pilotage national de l'institution, auquel on va substituer une forme d'artisanat dont les effets seront accentués par la loi Fillon et la décentralisation, le tout sous la houlette des conseils pédagogiques. Est-ce vraiment ce que nous souhaitons ? Aujourd'hui, il est urgent de voler au secours de la recherche au lieu de l'attaquer. Dans la lignée des « antipédagoges », voici encore les anti-IUFM : alors que nous réclamons une véritable formation, en défendant l'idée d'une qualification élevée pour le métier d'enseignant devenu très complexe, quelques-uns, convaincus de l'efficacité de leurs pratiques, penseraient qu'ils n'ont rien à apprendre pour faire réussir tous leurs élèves... Pourtant notre temps de formation est déjà scandaleusement court ! Certes, le bilan des IUFM est plus que contrasté et l'on y trouve à la fois le pire et le meilleur : trop de stagiaires restent encore sur leur faim lorsqu'ils en sortent. En attendant, ne vaudrait-il pas mieux améliorer les IUFM au lieu de les supprimer ?*

*En face s'agiterait le chœur des réformistes progressistes, toujours prompts à entonner la rengaine du « conservatisme syndical », particulièrement contre le SNES, souvent stigmatisé pour sa prétendue « hostilité aux réformes ». Pire que tout, les syndiqués du SNES seraient obstinément « opposés au progrès » et refuseraient « d'enseigner autrement ». Et lorsqu'ils se permettent d'émettre des réserves sur le bien-fondé de telle réforme, ils sont aussitôt taxés d'immobilisme, formule très pratique pour discréditer à peu de frais l'image des enseignants qui ne ménagent pourtant pas leurs efforts pour innover en permanence et s'adapter aux réformes, tout en tenant compte de la réalité du terrain ! Bien qu'attaché à faire évoluer l'école, un véri- ▶▶▶*

L'Université Syndicaliste, suppl. à L'US n° 619 du 6 mai 2005,  
hebdomadaire du Syndicat national des enseignants de second  
degré (FSU) 46, avenue d'Ivry, 75647 Paris Cedex 13.  
Directeur de la publication : Gérard Anthéaume  
Compo gravure : CAG, Paris - Imprimerie : SIPE, Paris (75)  
N° CP 0108 S 06386 - ISSN n° 0751-5839

►►► *table progressiste n'acceptera pas tout et n'importe quoi sans réfléchir sous prétexte que c'est nouveau, surtout s'il s'agit d'une école au rabais ou d'une attaque sur les statuts et les conditions de travail. Pour autant, lorsqu'une réforme leur paraît pertinente, les enseignants s'empressent de l'appliquer ! Ils ne sont tout de même pas stupides ! Aujourd'hui, ce chantage au conservatisme n'est plus acceptable et ne correspond en rien à la réalité du métier.*

*Tout cela ne sert au fond qu'à alimenter une polémique stérile attisée par les médias et exploitée par les politiques. Nous avons beau avoir des sensibilités différentes, nous faisons tous le même métier, rencontrons les mêmes difficultés et sommes bien forcés de nous adapter à la réalité de nos classes, dont les réactions sont un indicateur dépourvu d'équivoque. Toute pratique pédagogique, qu'elle soit ancienne ou nouvelle, doit être jugée sur pièces et à ses résultats. Les pratiques varient en fonction de la notion à transmettre, des moyens dont on dispose, du niveau dans lequel on enseigne, de la formation que l'on a reçue... En d'autres termes, « enseigner autrement » n'est pas un but à atteindre mais une donnée : pour beaucoup, c'est ce que nous faisons chaque jour !*

*La querelle qui agite l'enseignement du français fait l'objet de prises de position souvent plus passionnées ou partisans que fondées sur des données objectives. D'où de dangereuses dérives, consistant à tordre ou déformer la réalité pour la rendre conforme à un point de vue idéologique préexistant. Sans doute serait-il préférable d'aborder la question sous un angle un peu plus rationnel ? Pour l'heure, nous nous refusons à dire que « c'était mieux avant ». L'école d'avant concernait surtout les élèves et la société d'avant. Nous préférons nous battre pour que « ce soit mieux après », en combinant une formation initiale de haut niveau, une meilleure entrée dans le métier, des horaires suffisants pour les élèves, une charge de travail plafonnée à trois classes, des effectifs moins lourds, un bilan des dernières réformes comprenant une réflexion concertée sur les programmes, les contenus et les pratiques, et débouchant sur une remise à plat des épreuves certificatives, un développement de la recherche et de la formation continue, une politique ambitieuse de lutte contre l'échec scolaire.*

*Les pages qui suivent détaillent quelques-uns de ces points et en abordent d'autres. Elles sont à lire comme les libres réflexions du groupe lettres, qui vous appelle à réagir et à poursuivre le dialogue en vous inscrivant sur sa liste de diffusion, voire en venant étoffer le groupe. Faites-vous connaître, en donnant les précisions utiles (c'est-à-dire toutes, sauf « ancien » ou « moderne » !). ■*

# Réforme des programmes Seconde et Première

**Après quelques années de mise en place, où en sommes-nous de la réforme des programmes de français et de l'EAF ?**

Le rapport de l'IG (octobre 2003) sur la mise en œuvre du programme de français en classe de Seconde commence par un constat : « *les textes officiels, largement diffusés et commentés lors des multiples réunions pédagogiques, sont connus des enseignants* ». Heureusement mais dénonçons d'entrée l'indigence de la formation continue et la faiblesse de l'accompagnement institutionnel qui devraient pourtant permettre une meilleure appropriation des programmes et une réflexion collective, missions que ne sauraient assurer les rares visites d'inspecteurs trop souvent débordés et l'accès inégal aux sites officiels. D'autant que ces actions se limitent trop souvent à l'information et à la sensibilisation et ne permettent pas de mener une réflexion approfondie. La question qui s'impose est celle-ci : les réactions, les analyses, les propositions des enseignants de lettres qui appliquent ces réformes depuis à présent quatre années, quelles sont-elles ?

**Les objectifs assignés à l'enseignement du français paraissent ambitieux et honorables**

« L'acquisition des savoirs, la constitution d'une culture, la formation personnelle, la formation du citoyen ». Avec comme finalités propres, « la maîtrise de la langue, la connaissance de la littérature, l'appropriation d'une culture ».

Une préoccupation essentielle est d'inciter les élèves à des lectures nombreuses et diversifiées, le choix des œuvres et des textes – qui reste de la

compétence des professeurs – devant se référer aux « objets d'étude » qui forment l'ossature principale d'une progression commune de la Seconde à la Première.

Ces modalités visent explicitement à favoriser chez l'élève la constitution d'une « culture active » nourrie de connaissances littéraires, couplée avec l'exercice d'une pensée autonome et appuyée sur une maîtrise croissante de la langue.

**Ces objectifs sont-ils atteints ? Examinons la pertinence du programme à l'aune de son application**

Parmi les « objets d'étude », les genres sont une entrée classique. Les nouveaux programmes, considérant que l'étude de la poésie, du théâtre, du récit ne suffit pas à donner aux élèves des connaissances en littérature, proposent des entrées qui tiennent mieux compte de la « singularité des textes ». C'est pourquoi ces programmes ont pris le parti de centrer sur d'autres objets : le travail de l'écriture, la situation des auteurs, les modes de diffusion, la réception des textes et deux entrées sur l'argumentation (démontrer, convaincre... l'éloge et le blâme). Que peut-on en penser aujourd'hui ? Certains chapitres ne pourraient-ils pas être renouvelés (le biographique notamment), d'autres introduits (les récits de voyage par exemple), d'autres redistribués (un aspect de la poésie en Seconde, par exemple les formes fixes) ? Tout en rappelant qu'il serait impossible de traiter tous les ans la totalité des grands genres littéraires, nous pensons qu'il revient aux enseignants de se prononcer sur ces questions.

Est souvent critiqué le rubriquage typologique induit par la combinaison des entrées (surtout quand il s'agit de remplir le fameux descriptif pour l'EAF) : le projet annuel doit éviter que les œuvres soient exploitées et découpées uniquement en fonction de cadres imposés, sans pour autant que les œuvres fassent l'objet systématiquement d'une lecture exhaustive. Le plaisir du texte doit être un objectif essentiel à préserver, tant en matière de lecture que d'écriture dans l'enseignement du français. La deuxième difficulté réside donc dans la complexité de



# mes de français en lycée :

## LES LETTRES EN TERMINALE L : PAS UNE LUMIÈRE À L'HORIZON DU PROGRAMME

Un professeur de lettres en Terminale L enseigne la littérature, prépare les élèves à l'épreuve de littérature, quatre heures par semaine à des élèves motivés dans l'ensemble qui savent pourquoi ils sont là. La situation ne serait pas désagréable si...

Prenons un cas : le mien. Une place est vacante au lycée. Les personnels de l'équipe ne se battent pas trop pour l'obtenir parce que la première année oblige l'enseignant à se familiariser avec les quatre œuvres au programme, celui-ci étant renouvelé par moitié chaque année. Lourd investissement donc. Bon, me dis-je, pas grave : étant à temps partiel, je peux accepter momentanément une surcharge de travail.

Je lis le programme :

1. Grands modèles littéraires : *Perceval ou le Roman du Graal* de Chrétien de Troyes suivi d'extraits des *Continuations*.

2. Langage verbal et images. Littérature et cinéma : *le Procès de Franz Kafka*. Film : *le Procès d'Orson Welles* (version de 1963).

3. Littérature et débats d'idées. Le moraliste et le pouvoir : *les Caractères* de Jean de la Bruyère. Chapitres : *de la Cour et des Grands*.

4. Littérature contemporaine. Œuvres françaises ou de langue française : *un Roi sans divertissement* de Jean Giono.

Je connais déjà l'œuvre française contemporaine, le cycle arthurien, quelques nouvelles de Kafka et quelques-uns des *Caractères* de la Bruyère, les portraits surtout. Rien de bien sorcier. Mais...

Comment mettre à la portée d'élèves nés pour la plupart en 1987 des problématiques aussi difficiles que :

1. L'initiation d'un jeune naïf à la nécessaire chevalerie céleste ?

2. Le manque d'appétit de vivre d'un trentenaire réduit au procès intérieur qu'il s'intente à lui-même ?

3. L'observation amère de la distribution du pouvoir sous Louis XIV à des courtisans serviles et à des grands indignes de leurs privilèges dans un monde où tout n'est qu'apparence ?

4. L'amer constat que l'homme le meilleur a besoin du « théâtre du sang » pour se divertir ?

Trente-six semaines pour faire entrer des jeunes gens dans l'univers crépusculaire de mondes finissants, que ce soit celui de Giono blessé par les horreurs de la Seconde Guerre mondiale, celui de la Bruyère roturier humilié, celui de Kafka hanté par la haine de soi, celui de Chrétien de Troyes dont c'est la dernière œuvre, interrompue par la mort ?

Pas une lumière à l'horizon du programme ; des œuvres sombres et difficiles. L'échéance d'une épreuve de « deux heures – deux questions » durant lesquelles nos élèves doivent mobiliser leurs connaissances pour construire deux plans cohérents.

Qui voulez-vous me dire, qui conçoit les programmes destinés à nos futurs littéraires, à nos futurs artistes ? S'imagine-t-on quand on est inspecteur qu'on ne débute pas en littérature avec deux des chapitres les plus rébarbatifs des *Caractères* qu'il faut souvent traduire pour nos élèves ? Quel respect avons-nous de leur travail lorsque nous leur imposons une épreuve marathon qui les laisse frustrés dans le meilleur des cas, démunis lorsqu'ils sont en difficultés ? Quelle image donnons-nous de notre littérature sinon celle d'auteurs (grands, bien sûr, et profonds) désabusés et en fin de vie ?...

Trente-six semaines divisées par quatre, soit neuf semaines par œuvre. Que va-t-il rester de cet apprentissage draconien dans les jeunes mémoires ?

C'est une question importante qu'il faudrait se poser avant de se servir de l'épreuve de littérature pour exhumer certaines œuvres (la dernière apparition de la Bruyère dans les programmes universitaires date de 1991 : épreuve de l'agrégation) ou donner à des élèves du secondaire la vision d'une littérature essentiellement pessimiste comme si le lyrisme ou l'humour n'avaient plus rien à apprendre à nos jeunes consciences.

mise en œuvre des programmes. Si l'on veut éviter que le projet annuel soit une simple juxtaposition d'objets d'étude, alors le rebrassage et le « tuilage » de la progression s'imposent pour assurer la cohérence de l'ensemble, mais ce travail est délicat et complexe et les enseignants n'y sont guère préparés.

La notion de registre est, à l'évidence, à réexaminer si l'on en juge par les approches diverses qu'en font les manuels. Ce serait un bon sujet de réflexion pour des actions de formation continue !

Si l'introduction explicite de l'étude de mouvements littéraires et culturels est un point très positif, l'effacement de la chronologie littéraire continue également de faire débat. L'actuel programme suit la logique du précédent et choisit d'interroger le passé à partir du présent, au moyen d'éclairages rétrospectifs sur de grands moments culturels de plus en plus éloignés. Le respect d'une stricte chronologie permet-il aux élèves de mieux appréhender les évolutions historiques, en liaison avec des repères événementiels dont la succession ou la concomitance est justement éclairante ? La situation actuelle est d'autant moins satisfaisante que nous n'avons pu obtenir une corrélation avec les pro-

grammes d'histoire. Il faut à l'évidence retravailler la question.

À la rigueur, les enseignants de lettres seraient prêts à reconnaître les vertus de toutes ces dispositions si le résultat obtenu confirmait les prétentions et les objectifs. Las, il faut entendre les jurys d'examen, le jour de l'oral de l'EAF, déplorer que la connaissance de la littérature s'éloigne d'année en année, et que dans le cas même où les textes étudiés sont correctement appréhendés et analysés, restent absentes les mises en perspective historiques si nécessaires pour donner sens à tout écrit. Certains manuels sont notoirement insuffisants sur ces questions.

Quant à la « maîtrise accrue de la langue écrite », dont les programmes soulignent à juste titre la nécessité, elle apparaît à l'usage comme une pure incantation. La situation n'est pas nouvelle et, visiblement, la structure actuelle ne permet pas aux élèves qui sortent du collège avec des lacunes lexicales, syntaxiques, orthographiques très importantes de rattraper leur retard : comment faire avec des classes à plus de trente élèves, après la disparition des modules en Première et la suppression programmée des groupes à effectifs réduits ?

Il est bien entendu difficile de dissocier la

réforme des programmes de celle de l'EAF, survenue l'année suivante (2002), bien qu'en théorie elles aient été conduites tout à fait séparément. Plusieurs constats peuvent être faits sur l'application des nouvelles modalités de l'EAF, qui éclairent des aspects de la réforme.

**L'une des plus importantes modifications concernait l'écrit.** Les « travaux d'écriture » sont désormais liés à la totalité des textes d'un corpus de textes – éventuellement accompagné d'un document iconographique –, et sont posées une ou deux questions sur ce corpus. Si la dissertation (deuxième sujet) fait aussi appel au programme de l'année et aux lectures, et à la culture personnelle, elle s'appuie aussi sur le corpus de textes. Quelle exigence cela traduit-il sur la richesse de la réflexion et sur la capacité à traiter une problématique littéraire ? Les moyennes de notes confirmeraient que le choix de ce sujet permet une assez bonne réussite des candidats (en général moyenne supérieure à celle des autres sujets). L'innovation la plus importante réside dans l'introduction d'un « sujet d'invention » (troisième sujet). Contesté par une bonne partie des collègues, il a pourtant été maintenu sous des formes qui l'apparentent davantage à ▶▶▶

►► un sujet d'argumentation déguisé qu'à un travail propre à mettre en évidence des qualités d'écriture personnelle ; on peut noter qu'après une période d'observation, tant des enseignants que des candidats, il serait en perte de vitesse, recueillant environ 30 % des choix. À noter la particularité des séries technologiques, STT, SMS, qui choisissent à plus de 50 % le commentaire, et très peu la dissertation.

Sur l'ensemble des séries générales, il y a un relatif équilibre dans les choix des sujets, avec en ordre décroissant le commentaire, le sujet d'invention, la dissertation. Les moyennes de notes sont plutôt meilleures pour la dissertation, puis pour le commentaire, et assez défavorables pour le sujet d'invention.

### Quelle conclusion en tirer ?

Pour l'oral, grâce à l'action du SNES, les nouveaux horaires d'interrogation sont plus satisfaisants et généralement appréciés. Mais le travail demandé à l'enseignant (lecture des descriptifs, préparation des questions, recherche des textes...) est très lourd. Certains rectorats imposent encore des formulaires de présentation très contraignants et des dates de remise des descriptifs très précoces (à Paris, cette année : le 9 mai !). Les professeurs demandent plus de souplesse pour présenter leur travail annuel. Faut-il poser la question pour l'étude du texte ou pour l'entretien ? L'avis de la profession est partagé. Les enseignants ont d'ailleurs à son sujet des interprétations et des exigences très variables, et son contournement est fréquent (exemple : « *Quel est l'intérêt de ce texte ?* »). Sont également pointées les difficultés à courir après les textes qui ne sont pas transmis en photocopies, la limitation souhaitable du nombre de descriptifs reçus par examinateur et plus généralement la lourdeur du travail de préparation pour l'examineur...

**Sous notre pression, des ajustements nécessaires ont été adoptés exclusivement sur l'oral en permettant de faire passer moins de candidats. Mais la charge du professeur de lettres est énorme tant dans le quotidien de son enseignement que dans sa mission d'examineur. Une évaluation des programmes et de l'EAF est indispensable pour parvenir à des améliorations. Cette évaluation devra être aussi complète et objective que possible et s'intéresser aussi bien aux acquis des élèves qu'au travail des enseignants. Le recueil de ces données, qui permettra de mesurer l'évolution de l'enseignement des lettres, pourra servir de base à une amélioration d'autant plus réelle et durable qu'elle aura fait l'objet d'une concertation collective. ■**

# Au fil de l'expérience...

**De toutes les polémiques qui agitent régulièrement les forces sociales. Que les débats portent sur la maîtrise de la lecture et de l'écriture ou les citoyens à l'issue de l'actuelle obligation scolaire, ou sur les problèmes de lourdes responsabilités et se trouve plus que d'autres soumis à un...**

Plus que d'autres, il est aussi tributaire de ce qui est acquis en dehors de l'école et au sein du milieu familial, ce qui creuse les écarts dès la petite enfance. Réussir la démocratisation scolaire passe d'abord par l'accès de tous à la culture écrite et par une maîtrise de l'oral suffisante pour donner la « sécurité linguistique » (Labov), qui permet de communiquer et d'agir.

Or, dès que l'on soulève ces questions, d'autres surgissent qui n'ont pas trouvé depuis plusieurs décennies de réponses pertinentes et efficaces. Le rapport de chacun à la langue française est à la fois un rapport social et personnel ; s'y jouent des identités, des refoulements, des inhibitions, l'expression des désirs et l'affirmation du rapport à soi et à ses proches ; s'y joue aussi la conscience de son appartenance à des groupes sociaux, à des formes vernaculaires ou dialectales de la communication, à une culture nationale et à une citoyenneté française. Toutes ces dimensions se retrouvent dans les situations d'enseignement d'une façon aiguë et font problème depuis que l'enseignement secondaire s'est massifié. Le vieux modèle qui séparait une langue strictement référentielle dans laquelle on cantonnait au mieux ceux qui atteignaient le certificat d'études et une langue littéraire chargée de rhétorique et de latinisme réservée à l'élite des lycées est derrière nous ; pourtant on le sent renaître chez les partisans du « socle de base » qui reviennent à l'idée que l'école primaire et le collège devraient offrir une formation de type « primaire supérieur » là où l'on offre aujourd'hui une formation qui prépare à des poursuites d'études aux lycées. S'ajoutent à ces constats trois données essentielles :

1. la langue française ne vit pas isolée des rapports de force politiques et linguistiques et subit une évolution considérable sous l'impact et le développement des échanges, et grâce aux technologies de la communication qui influent très fortement sur la langue nationale ;
2. les exigences linguistiques de la vie contemporaine s'accroissent avec la diffusion de l'information et la nécessité de la saisir, de l'interpréter, de la restituer, à l'oral, à l'écrit, sous la forme d'icônes...
3. les cultures véhiculées par certains médias sont le quotidien de nos élèves et l'école semble l'ignorer superbement sauf à déplorer régulièrement son impuissance. Enseigner le français devrait tenir compte de

toutes ces données. Or, ni la formation des enseignants, ni les programmes scolaires, ne permettent aux professeurs de maîtriser réellement les savoirs nécessaires à une bonne compréhension de la vie de la langue, des problèmes nouveaux posés à la langue nationale et à ses variantes francophones – surtout quand les élèves viennent de pays lointains –, et dans un système éducatif qui n'est guère ouvert à la diglossie. On considère encore comme allant de soi le fait que l'accès aux seuls textes littéraires suffit à apprendre la langue française. Pas de progressivité planifiée de l'apprentissage du lexique – au mieux des rencontres à l'occasion de l'étude des textes – ignorance du langage des images fixes et mobiles et mépris des écrits à usages sociaux ; grammaire inconsistante ou approximative, absence d'outils d'évaluation de bonne qualité qui fixeraient les niveaux de performance requis à chaque étape de l'apprentissage. Dans la pratique des classes, la pédagogie de l'oral ne peut se réduire à des questions/réponses au sein du cours dialogué, la pédagogie de l'écrit ne peut se résumer non plus au devoir bimensuel, l'alpha et l'oméga du recrutement des enseignants et de la leçon d'inspection. L'enseignement du français n'a toujours pas pris la mesure de la révolution qu'il lui faudrait opérer pour réellement former à la maîtrise des discours et rendre les élèves conscients de leurs pouvoirs linguistiques. Les efforts fournis par la sémiologie et la linguistique après-guerre et jusque dans les années 70, mis en échec par une transposition hasardeuse, n'ont plus été repris au moment même où l'on en avait le plus besoin. Il est assez stupéfiant de considérer à quel point les sciences du langage ont servi de matrice au développement des sciences humaines pendant tout le XX<sup>e</sup> siècle et à quel point elles sont restées ignorées par l'enseignement lui-même. L'effort pour intégrer des discours variés, pour ouvrir à la presse, aux discours politiques, à la publicité, aux images, aux médias la classe de français, à côté et en intertextualité avec les littératures est tombé en déshérence. Les concours de recrutement des enseignants de lettres sont restés tels qu'en eux-mêmes l'éternité ne les change pas... et les élèves, comme l'écrivait A. Prost (*l'Éloge des pédagogues*), ont circulé dans les classes de français comme *la Noce à Coupeau* au musée du Louvre. Constat sévère, certes, et qui mécontentera sans doute ceux qui sont légitimement atta-

**Les enjeux politiques sur l'école, aucune ne peut laisser indifférents les enseignants de français. Sur le taux d'échec scolaire, ou sur la définition du supposé « socle de savoirs » nécessaires à tous les élèves, l'intégration ou de reconnaissance des différences culturelles, l'enseignement du français porte le poids de « obligation de résultats », régulièrement mesurée par les évaluations nationales et internationales.**

chés à la grande tradition des humanités mais qui n'ont pas pris la mesure du changement radical du public scolaire et du rapport à la langue dans la société actuelle ; constat qu'il faudrait nuancer des multiples pratiques de classes qui cherchent à répondre aux besoins des élèves sans creuser davantage l'écart entre les attentes des programmes et les performances souvent bien médiocres des élèves. Constat qui, pourtant, n'enlève rien à l'obligation d'appréhender le littéraire comme un objet essentiel de l'enseignement du français, qui plaide pour que cet enseignement ne se réduise pas à une suite de lectures analytiques mais prenne plus au sérieux l'objectif d'apprendre la langue française de façon programmée et organisée. Un tel projet implique d'abord de préciser le rôle de l'école dans l'accès à une langue commune

et à ses variations, et donc de ne pas pousser les normes scolaires jusqu'à des exigences qui excluent au lieu de créer du commun (ce qui appelle à notre sens une réforme modérée mais régulière du code orthographique et des normes grammaticales).

On peut encore regretter que les tentatives de mieux intégrer à la pédagogie du français l'étude de la réception des textes et de leurs effets sur le destinataire, que les conditions sociales de production des textes, ne trouvent pas de réalisation assez large dans la pratique des classes, que les récits de voyages ou l'histoire du livre, ou le statut des écrivains et gens de plume ou d'ordinateur, aient trouvé tant de résistance au profit d'une vision encore trop patrimoniale des genres et de l'histoire littéraire. Pourtant, des mouvements significatifs ont

été réalisés grâce à certains items des nouveaux programmes : par exemple l'étude des brouillons d'écrivains contribue à en finir avec une vision sacralisée des grands auteurs ; l'attention portée à l'intertextualité ouvre les œuvres à des ramifications multiples qui tendent des ponts entre le littéraire et le non-littéraire.

Tous les jours, des enseignants, nombreux, inventent d'autres manières de faire ; elles supposent toujours beaucoup plus de temps et appellent plus de liberté d'action que n'en accorde l'institution. Appelons de nos vœux un renouveau de la formation des enseignants et en particulier une réflexion approfondie des universités sur les décalages considérables qui existent aujourd'hui entre le contenu des licences de lettres et les besoins de l'enseignement. ■

**Denis Paget**

## Le groupe lettres du SNES a été reçu au ministère

### Compte rendu de l'audience

**Katherine Weinland**

*Doyenne de l'IG des lettres*

**Pascal Charvet,**

*IG chargé des L.A. et du théâtre*

**Valérie Sultan, Philippe Le Quéré**

*Groupe lettres SNES*

**La situation des langues anciennes est de plus en plus préoccupante dans le pays.** Nous assistons à une véritable offensive visant à les faire disparaître. De l'avis du SNES, plusieurs facteurs aggravent actuellement le phénomène : fermeture massive d'options au lycée, concurrence avec la découverte professionnelle dans les collèges, politiques locales compliquant les conditions de travail ou les emplois du temps, regroupements sauvages d'élèves de niveaux différents et enfin la LOLF, qui entérine la disparition d'un pilotage national sur les questions éducatives. Les contraintes budgétaires pousseront les recteurs, désormais seuls maîtres à bord, à supprimer les enseigne-

ments jugés « peu rentables » sur le plan économique. La nouvelle logique consistant à gérer tout au local entraîne des dérives consécutives à la décentralisation. Certains recteurs, peu concernés par la question des L.A., vont encore accélérer leur disparition. D'autres les soutiendront mais avec quels moyens ? De telles disparités sont inacceptables. Comment peut-on imaginer que l'avenir des langues anciennes varie au gré des intérêts de chaque recteur, sans parler de la carte scolaire qui sera bientôt prise en charge par les conseils généraux, ce qui risque d'exacer-



ber l'opposition entre les établissements privilégiés et les autres. Le SNES a soulevé la question du CNED, trop souvent proposé aux élèves comme voie de recours (payante !) lorsqu'il n'y a pas d'offre de L.A. sur place. Le groupe lettres s'efforce actuellement de faire le point.

Il reste encore bien du chemin à parcourir pour parvenir à une réelle démocratisation de l'enseignement des L.A. dans le cadre du projet de culture commune défendu par la FSU, au sein duquel elles doivent avoir toute leur place comme d'autres disciplines, également menacées. Le sauvetage des langues anciennes est indissociable d'une réflexion globale sur l'école, aussi bien politique que pédagogique, contraire aux conceptions réductrices de l'enseignement préconisées dans la loi Fillon.

#### **Audience au ministère sur les L.A.**

Le groupe lettres avait sollicité cette audience auprès de P. Charvet pour traiter du sort des langues anciennes. K. Weinland ayant tenu à être présente, la question du français a aussi été abordée.



►►► Accueil courtois. Nos interlocuteurs se sont déclarés à l'écoute et en mesure de nous annoncer quelques bonnes nouvelles.

Nous avons exposé nos attentes, regroupées en trois volets :

1. **Le bilan** : les statistiques du MEN ne sont pas parues pour 2003-2004, année du « grand équarrissage ». Peut-on savoir dans le détail où l'on en est ? Les derniers chiffres officiels faisaient état d'une moyenne de 20 % de latinistes en collège (davantage en privé), avec une érosion de la Cinquième à la Troisième. Peut-on maintenant mesurer l'impact des fermetures décidées en lycée sur les choix des familles ?

2. **Les remèdes** : d'abord sont-ils voulus ? Quelle place est réservée aux L.A. dans le secondaire ? (Question à corrélérer avec celle des grands débutants en Seconde, l'avenir de la filière L, le nombre de postes offerts aux concours, les projets de rapprochement voire de fusion entre les CAPES de LM et LC). François Fillon s'est pour l'instant borné à proposer deux petites mesurette sans ambition : le relèvement de 2 à 3 du coefficient au bac pour l'option facultative, et le point 7 des objectifs de la loi d'orientation qui prévoit, conformément à un objectif européen, d'augmenter de 10 % le nombre des élèves étudiant une L.A. dans le secondaire. Par contre, il n'a pas repris la promesse faite in extremis par son prédécesseur de geler provisoirement l'existant : les suppressions de sections ont été effectives et massives. Un redressement est-il encore possible ?

3. Quel impact ont eu les actions menées l'an passé, au premier rang desquelles la réunion du 15 mai à l'EHESS autour de l'appel pour le latin et le grec, qui a recueilli 66 000 signatures, dont celle du SNES ? Qu'est-il advenu de la mission Wissman/Judet de la Combe ?

Ne disposant pas d'autres informations chiffrées, nos interlocuteurs ont tenu à cadrer leur domaine d'intervention : l'action pédagogique à partir de l'existant. Avec un objectif : donner envie aux élèves de suivre un enseignement de L.A.

Dans ce but, l'institution agit dans deux directions :

a) **Administrative** : les IG veulent mettre en place une carte des langues cohérente, qui évite saupoudrage ou émiettement. Ayant observé les sorts divers de plusieurs implantations de sections, ils ont reconnu deux facteurs de réussite : une politique volontariste assortie de moyens appropriés, mais aussi une dynamique locale insufflée par des équipes performantes – et pas uniquement, précisent-ils, dans les établissements de centre ville (établissements ruraux ou ZEP...). *En réponse, nous faisons valoir que cette logique de pôles, plus économique que sociale, se construit sur des rescapés implicitement présentés comme issus d'une sélection naturelle, alors que plusieurs rectorats ont*

## LES LANGUES ANCIENNES DANS LA TOURMENTE

Une circulaire du recteur d'Amiens enjoint aux chefs d'établissement de sacrifier, en cas de suppression nécessaire, le poste de Lettres classiques, opportunément déclaré « surnuméraire » ; c'est ainsi que dans un collège de l'Oise où plus d'un tiers des élèves est latiniste, il n'y a plus qu'un seul professeur pour assurer cet enseignement, où passe contre son gré tout son service... Variante à Poitiers, où le rectorat a demandé aux associations de lui fournir les preuves de « la modernité des L.A. ». Reçus au ministère le 3 février, les Poitevins ont dénoncé cette « mise à l'encan » de nos disciplines. Le ministère se défend de préparer une éradication définitive et, si la circulaire de rentrée (BO n° 18 du 15 mai) veut donner toute sa place aux L.A., on ne sait par quels moyens seront assurés leur maintien et leur développement.

Le SNES a participé à une action d'envergure, signant l'Appel pour le latin et le grec initié par plusieurs associations (dont la CNARELA) et participant activement le 15 mai dernier à la réunion à l'EHESS (voir compte rendu sur notre site, [www.snes.edu](http://www.snes.edu) rubrique observatoires).

*éliminé, de façon purement comptable, des sections qui fonctionnaient bien.*

b) **Pédagogique** : l'élévation du coefficient répond au double souci de contrer les manœuvres de certaines écoles privées et de candidats « libres » qui accumulent à bon compte des points généreusement accordés (par exemple en musique et en arts plastiques), et de mieux récompenser l'effort demandé en L.A.

*Le SNES rappelle toutefois que cette mesure ne coûte rien au ministère sur le plan financier. Cet effet d'affichage ne saurait se substituer à une politique digne de ce nom en faveur des langues anciennes.*



Par ailleurs, deux journées de stage expérimental ont réuni en décembre, à Paris, soixante-dix collègues invités de toutes les académies. Une libre discussion a fait émerger les thèmes de réflexion dominants : liaison collège/lycée, équilibres langue/civilisation, traduction/lecture cursive.

Ces échanges ont débouché sur les initiatives suivantes :

- Une charte pédagogique sera publiée en mai, articulée autour des questions suivantes : « *Quel latin, quel grec et pour qui ?* ». Elle définira entre autres une voie moyenne pour l'étude du latin en collège, entre la tradition (Morisset-Thévenot) et l'ambition excessive (demander en fin de Troisième un commentaire comparatiste entre un texte latin et un texte français). Pour la langue, il s'agira par exemple de s'appuyer sur la syntaxe fréquentielle, sans fuir l'exercice de traduction.

*Nous faisons remarquer que les programmes en*

*vigueur vont déjà largement dans ce sens, au collège comme en lycée.*

- Certes, nous dit-on, mais leurs ressources ne sont pas assez connues et exploitées. Il faut encourager toutes les pratiques qui permettent dès le collège de ménager l'apprentissage de la langue sans rebuter les élèves, de leur montrer l'intérêt de l'exercice de traduction, tout en s'efforçant de maintenir un juste équilibre avec l'étude de la civilisation. La difficulté étant au collège de trouver des textes riches mais accessibles dès la classe de Cinquième.

- Un grand site pédagogique va être créé, en corrélation avec Musagora. Il devrait permettre de fédérer les diverses expériences et déboucher sur l'élaboration d'un livre blanc.

- Un grand concours national est lancé, sur le thème « mythes et réalités du conquérant ». Il s'adresse à tous les élèves, et pas seulement à ceux qui étudient une L.A.

- Autre souci majeur : la revalorisation de la filière L. Les L.A., comme le théâtre, peuvent y contribuer.

- *Les Métamorphoses* d'Ovide, en traduction, seront au programme de lettres l'an prochain.

- En projet pour les hypokhâgnes : six mois de langues et cultures latine et grecque constituant un socle commun, puis choix par l'étudiant d'une filière LM ou LC.

- Les 26 et 27 mai se tiendra un « PNP » (Plan national de pilotage) sur le thème « Enseigner le théâtre ». H. Wismann et P. Judet de la Combe (dont la mission ministérielle a pris fin) y animeront un atelier « traduction et dramaturgie » qui fera le lien entre le théâtre et les L.A.

- Un problème reste à régler : celui de l'option théâtre en CPGE (ex. du lycée Lakanal à Sceaux) qui marche bien mais se voit refuser une équivalence en fac. Pourtant il s'agit bien d'un enseignement, non d'un atelier sauvage. Poitiers pratique la double inscription (CPGE + fac).

- Problème en grec : le programme de Terminale imposant un choix restreint d'œuvres, on est assez vite dans une impasse pour le bac, où à chaque session il faut trouver un minimum de douze sujets.

D'où l'idée d'élargir le programme à d'autres œuvres.

• Même volonté en latin d'élargir le vivier... jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle ! L'IG envisage de réaliser, via le CNDP, une anthologie de textes latins et une anthologie de textes grecs accessibles pour laquelle nous serons consultés.

*Nous considérons que tout ce qui va dans le sens de l'ouverture est positif, à condition que nous ayons en horaires le temps d'en profiter... et des élèves pour en bénéficier !*

### Le français au lycée

Sur cette question, K. Weinland annonce la prochaine création d'une commission coprésidée par un IG et un universitaire pour relire les programmes (confirmation au passage : le groupe d'experts présidé par A. Viala n'existe plus). Il s'agirait essentiellement de réintroduire le roman en Première (mais à la place de quoi ?) ce qui permettrait en outre de favoriser la remon-

tée de la dissertation (qui est déjà passée de 10 % à 20-25 % des choix). Il semble également nécessaire d'alléger le programme des sections technologiques.

*Nous souhaitons, de notre côté, qu'un bilan de ces programmes soit tiré. Est-il par ailleurs pertinent de définir le programme des classes technologiques par soustraction à partir des sections générales ?*

La fin de la discussion roule sur les CAPES et la formation des maîtres, sujets encore en chantier. P. Charvet nous apprend que l'habilitation des professeurs de théâtre sur des postes à profil est en cours, avec recours à une commission en cas de problème. Concernant le FLE (Français langue étrangère), le SNES va prochainement rencontrer un IPR, de la part de nos interlocuteurs, afin de faire le point sur la situation, qui est également alarmante dans plusieurs académies.

Au total, un échange mutuellement attentif et dépourvu de langue de bois, construc-

tif dans les limites fixées au départ. Le problème demeure entier pour les L.A., trop durement touchées l'an dernier pour relever de simples incitations pédagogiques. C'est bien leur rôle, voire leur survie dans le secondaire qui est en jeu. Nous ne pouvons accepter qu'elles soient reléguées dans de rares conservatoires de luxe au moment où leur apport démocratisant au sein de la culture commune commence à être reconnu. Mais il s'agit d'en convaincre les décideurs que la régionalisation a éparpillés dans les académies, ce qui complique notre tâche et se révèle porteur d'inéquité. La cohérence nationale du SNES sera un appui d'autant plus précieux.

Reste que la volonté de dialogue de l'IG est sensible et appréciable. Nous comptons bien poursuivre ces échanges pour contribuer à faire évoluer nos disciplines à partir des débats impulsés au sein de SNES et en temps réel sur notre liste lettres. ■

**Valérie Sultan, Philippe Le Quéré**

# Les pratiques pédagogiques : un passionnant feuilleton !

L'histoire de l'enseignement du français et de ses pratiques pédagogiques reste encore à écrire et nos connaissances sur ce sujet restent très parcellaires ce qui est bien dommage : en effet, comment prendre position sur les orientations actuelles si l'on ne dispose pas d'une vision d'ensemble sur une période qui dépasserait largement l'horizon d'une simple carrière enseignante ? Combien d'entre nous ne disposent comme seules références en la matière que de leur propre expérience, de quelques échanges avec les collègues et autres lointains souvenirs de leur vie d'élèves, bien souvent estompés au fur et à mesure que le temps passe, ce qui empêche toute analyse objective ?

Il existe très peu d'ouvrages qui font le point sur cette question. Pourtant, le débat aurait tout à gagner à être mené sous un angle plus scientifique, et donc moins passionné ou partisan qu'aujourd'hui. En attendant, l'approche historique réserve bien des surprises ! Beaucoup dénoncent par exemple la méthode globale en lecture, régulièrement présentée comme un avatar de l'enseignement moderne. Mais combien savent par exemple qu'elle était déjà utilisée... dans les années trente ! Le monde des pratiques pédagogiques est fait d'à-coups et d'évolutions. Lorsqu'on étudie la question, par exemple dans le cadre de l'enseignement des langues, on se rend compte que la pédagogie et la didac-

tiques ont fait dans ce domaine des bonds qualitatifs très importants. On y apprend aussi que certaines pratiques pédagogiques sur lesquelles tout le monde s'appuie aujourd'hui n'ont connu aucun succès à leur époque, qu'elles ont même été rejetées, le plus souvent parce qu'elles n'étaient pas au point et donc malaisées à mettre en œuvre ou parce que les enseignants n'étaient pas formés pour les mettre en pratique. Dans le même ordre d'idées, l'introduction de la linguistique dans l'enseignement du français ne s'est pas faite sans remous : si certains collègues l'ont adoptée d'emblée, d'autres l'ont rejetée, lui préférant la grammaire normative, avec laquelle ils se sentaient plus à l'aise. D'autres l'ont rejetée faute de formation ou parce qu'ils n'en voyaient pas l'intérêt. D'autres encore se sont interrogés sur la

façon d'articuler pertinemment la linguistique aux autres acquisitions, d'autres ont déploré le manque de clarté des programmes, d'autres enfin ont dénoncé un flou terminologique néfaste, ou encore toutes sortes d'abus. En attendant, et en dépit de tous ces tâtonnements, nul doute que la linguistique trouvera finalement sa place dans le système et que les choses finiront par se stabiliser peu à peu. En dépit de tous ces errements, la linguistique (et la sociolinguistique) ont tellement à nous apporter qu'il serait bien dommage de revenir en arrière ! À l'inverse, d'autres pratiques, qui ont été à la mode pendant un temps, sont tombées en désuétude, jugées finalement inefficaces. Il est fréquent de voir une pratique pédagogique violemment rejetée réapparaître quelques

## L'AVENIR DES LANGUES, REPENSER LES HUMANITÉS <sup>(1)</sup>



Signé par Heinz Wismann et Pierre Judet de la Combe, deux intervenants très appréciés au stage national SNES sur les L.A. de janvier 2004 (dont le premier a accordé un entretien remarqué à *L'US Mag* en mars dernier), cet ouvrage intéressera tous ceux pour qui la maîtrise d'une langue de culture est bien davantage qu'une exigence transdisciplinaire relevant de la simple communication : la clé de l'intégration culturelle, aussi bien pour les populations immigrées que pour les élèves réputés autochtones, qui ont à se réapproprier leur propre culture. Démarche moins patrimoniale que critique, où l'étude renouvelée des Langues anciennes constitue un détour pédagogique sans équivalent.

**Ph. L.-Q.**

(1) De Pierre Judet de la Combe et Heinz Wismann. Cerf, 242 pages, 20 €.



►►► dizaines d'années plus tard sous une forme nettement améliorée et donc beaucoup plus recevable. D'autres pratiques reviennent parfois au goût du jour car on leur redécouvre des vertus nouvelles que l'on ne soupçonnait pas au départ.

Alors que les jeunes collègues sont plus au fait des évolutions pédagogiques récentes, les enseignants les plus âgés ont souvent un plus grand recul et donc une conscience plus fine de cet aspect cyclique des choses. Notons aussi dans ce domaine une dialectique continue entre les enseignants et la recherche : les uns pourraient difficilement vivre sans les autres ! En attendant, on peut toutefois déplorer la faiblesse d'un maillon de la chaîne : celui de la transposition didactique de la recherche, trop souvent défailante. Le ministère serait bien avisé de se pencher sur cette question.

Bien entendu, il n'est pas question de concevoir un pilotage du système éducatif qui imposerait de « bonnes pratiques » et le SNES revendique fortement la liberté pédagogique des personnels. Pour autant, cette liberté n'a de sens que lorsqu'un enseignant est suffisamment formé pour exercer sa profession comme concepteur et en toute connaissance de cause, à l'intérieur d'un cadre national clair. On peut déplorer le fait que trop d'enseignants ne disposent pas d'une réflexion pédagogique et didactique assez solide, mais aussi d'une palette de pratiques suffisamment larges qui leur permettrait de choisir en fonction de la situation celle qui leur semble la plus adaptée, ou bien d'en inventer d'autres. La demande en formation initiale et continue reste très forte de la part des collègues.

Or, ce n'est pas ce qui est prévu dans le cadre de la loi Fillon, qui s'appuie sur la

## LE FRANÇAIS AU BTS

Le BO vient de publier la définition des épreuves de culture générale et expression pour l'examen de BTS et les objectifs et contenus de cet enseignement.

Ce texte n'a été soumis à aucune concertation.

L'introduction de deux thèmes inscrits au programme de la deuxième année de STS est satisfaisante car elle s'inscrit dans un cadre national, mais l'introduction de situations d'évaluation en cours de formation pose bien des problèmes. Le texte prévoit trois situations (deux écrites, une orale) venant s'ajouter à l'évaluation terminale qui propose synthèse et écriture personnelle argumentée sur une question posée.

L'épreuve commune à tous les BTS, fait fi de leur diversité. La différence est pourtant grande entre les étudiants de sections industrielles, tertiaires...

Elle risque de mettre les étudiants toute l'année sous pression. Or, rappelons-le l'horaire de français est très faible dans ces classes.

Comment le concilier avec une définition d'objectifs et de contenus tellement morcelés qu'ils en perdent tout sens ? (Huit pages de compétences à acquérir, et de situations et de critères d'évaluation !) Comment mener à bien un enseignement porteur de culture générale permettant aux étudiants d'améliorer la maîtrise de la langue à l'écrit et à l'oral si on multiplie les situations d'évaluations dans un horaire aussi insuffisant ? Enfin, rappelons notre opposition au CCF qui ne met pas les jeunes dans les mêmes conditions face à l'examen.

M. C.

notion de « liberté pédagogique » pour détricoter notre système éducatif en renvoyant tout le monde au local. Les enseignants, privés de réflexion seront alors livrés à eux-mêmes dans le cadre de la concurrence entre établissements et soumis à toutes sortes de pressions. Au nom de « l'autonomie des établissements » on démantèle aussi les instituts de recherche pédagogique : et sans eux, plus de perspectives historiques, plus d'instruments de mesure, plus de thermomètres, plus d'archives, plus de réflexion, plus de formation, plus de mémoire, plus d'études... Nous serons désormais « libres » de piloter dans le brouillard ou bien de réinventer éternellement la poudre...

Dans le même temps, cette « liberté » au sens libéral du terme sera évidemment assortie d'une obligation de résultats. Qu'advient-il alors de ceux qui n'auront

pas atteint les objectifs managériaux fixés au local ? Sans doute n'auront-ils pas été assez « méritants » ou bien « investis » ?

Au niveau pédagogique, il nous semble que l'école de la République, ses personnels et ses élèves, méritent beaucoup mieux que cela. Le SNES continuera à se battre pour essayer de le faire comprendre à notre ministre... ■



**Vous êtes intéressé(e) par les activités  
du groupe lettres du SNES ?**

**Vous souhaitez réagir aux articles de ce 8 pages ?**

**Rejoignez-nous !**

**Faites-vous connaître et nous vous contacterons !**

NOM ..... Prénom .....

Adresse .....

Numéro de téléphone ..... Courriel .....

Je souhaite être inscrit(e) sur la liste de diffusion du SNES .....  OUI  NON

Je souhaite être régulièrement informé(e) des activités du groupe .....  OUI  NON

Je souhaite participer au groupe lettres .....  OUI  NON

À retourner au SNES - Groupe lettres - 46, avenue d'Ivry, 75647 Paris Cedex 13