

Remarques sur le manuel

1. Genèse du manuel

Ce manuel remplace un manuel que j'avais composé autrefois, avec lequel je me trouvais en désaccord croissant à mesure que je progressais dans ma réflexion sur le système de la langue et dans ma pratique didactique. Je récusais le choix du lexique mal adapté à la pratique orale de communication professeur / élève, la nature un peu trop simpliste voire puérile des énoncés des premiers chapitres, et surtout la description linguistique, trop tributaire des habitudes anciennes héritées de ma propre formation et des manuels scolaires, et qui n'était plus en cohérence avec les leçons de syntaxe synthétiques que j'avais conçues pour la troisième année. Lors d'une réunion de fin d'année avec mes collègues latinistes, j'ai fait la critique de ce vieux manuel dont ils se servaient en première année en lui trouvant des mérites. Voyant qu'ils étaient convaincus par mes arguments, j'ai proposé alors de réécrire les 6 premiers chapitres avec l'idée qu'ils reviendraient à l'ancienne mouture à partir du septième. J'ai donc rédigé ces six chapitres pendant les vacances en veillant à réutiliser dans la nouvelle mouture la totalité du lexique des anciens chapitres, en sorte que les étudiants ne trouvent dans les textes et exercices suivants aucun mot qui leur soit inconnu, la règle étant que tout mot rencontré dans un chapitre est considéré comme acquis et donc réutilisable ultérieurement : contrainte qui m'a conduit à des acrobaties rédactionnelles et dont je n'imaginais pas alors qu'elle serait sans objet. Après avoir expérimenté ce nouvel outil de travail, mes collègues chargés de la première année m'ont dit que cette nouvelle version leur semblait de loin plus performante et plus attractive pour les étudiants et qu'ils préféreraient continuer dans la même voie plutôt que de reprendre l'ancien manuel au chapitre 7. En dépit de mes lourdes charges du moment (VP de l'Université, direction du département des lettres modernes et classiques, jury d'agrég., etc.), je me suis donc trouvé contraint de rédiger les chapitres suivants avec les corrigés de tous les exercices semaine après semaine, puisque mes collègues attendaient la suite du feuillet pour continuer leurs cours. Recevant les étudiants en seconde année, je ne pouvais plus revenir à l'ancien manuel et c'est ainsi que, l'épée dans la reins – on voit que la contrainte a des vertus - j'ai composé, d'abord en fascicules fournis à l'unité, un manuel nouveau jusqu'au chapitre 26. L'ensemble a été ensuite réuni pour former les manuels de première (cap. I à X) et deuxième année (cap. VIII à XXI) : ce recouplement est nécessaire car le nombre de chapitres étudiés est variable en 1^{ère} année ; pour la troisième année le manuel se présente encore sous forme de fascicules. J'ai cru nécessaire de fournir ces explications un peu longues sur la genèse du manuel pour faire comprendre que les conditions hâtives de sa composition peuvent laisser apparaître ici et là de légères incohérences ou des exposés syntaxiques perfectibles : il m'arrive de temps à autre de remplacer telle description d'un fait de syntaxe par une autre que je trouve plus juste et que je fournis sous forme de photocopié. Même si, en l'état, ces manuels donnent totalement satisfaction et proposent une vision de la langue cohérente du premier au dernier chapitre –

ce que les étudiants apprécient beaucoup - j'ai l'intention, dès que j'aurai un peu de temps, de reprendre et réviser le tout. Au fur et à mesure de l'expérimentation, j'ai noté quelques améliorations à faire passer (lexique + syntaxe) et d'autres idées à exploiter. Bien que je commence à avoir de la bouteille, avant de faire un cours je repense toujours ex integro les exposés de syntaxe proposés dans le manuel en réfléchissant à la manière de les rendre plus performants. L'insatisfaction permanente est une maladie ...

2. Apparente lenteur de la progression

La méthode, à ses débuts, peut paraître lente, en particulier en ce qui concerne l'acquisition morphologique. Comme l'objectif est de donner aux étudiants la maîtrise active des déclinaisons et conjugaisons sans les assujettir aux tableaux de paradigmes, dont la mémorisation *psitacorum modo* est interdite, l'apprentissage morphologique se fait toujours à l'intérieur de la combinatoire de la phrase, par la lecture et les manipulations orales et écrites. Pour prendre un exemple : les mots de 3^e déclinaison et les adjectifs de 2^e classe peuvent apparaître ici et là dans les premiers chapitres – ils sont alors à acquérir globalement et sans analyse comme des jalons posés pour une construction future ; ils commencent à être plus nombreux au chapitre VII ; ils apparaissent en masse à partir du chapitre VIII où, après avoir réuni un certain nombre d'observations sur le fonctionnement général du système morphologique, on commence à les faire manipuler par la lecture, par des exercices structuraux et du thème ; et ce n'est qu'à la fin du chapitre X, au moment où le fonctionnement est acquis, que sont proposés des tableaux morphologiques pour classer ce qui est déjà connu et non pour apprendre un fait nouveau. Ces tableaux sont des outils de référence, que j'ai laissés dans le manuel par tradition, et qui peut-être ne sont pas indispensables. N'importe qui peut mémoriser les tableaux de toutes les déclinaisons latines en quelques heures¹ : c'est un savoir encombrant et inopérant ; mais il est beaucoup plus long de construire une connaissance véritable, c'est à dire un savoir-faire actif. L'énorme avantage de cette méthode – la seule qu'on pratique dans les langues vivantes à flexion - est la solidité des acquisitions : la morphologie, non déconnectée de la syntaxe et de la langue active, est assimilée de l'intérieur par l'étudiant et de manière durable. La question de savoir à quel cas se trouvent les mots d'une phrase ne se pose quasiment jamais. En prenant le temps qu'il faut pour délivrer l'étudiant de l'obstacle morphologique, en faisant en sorte que ce qui est acquis le soit définitivement et ne soit plus à réapprendre - cela est vrai également pour la syntaxe qui donne lieu à des exercices de manipulation ciblés - on crée les conditions d'un apprentissage beaucoup plus rapide et plus sûr par la suite. J'ajoute que l'acquisition systématique du lexique par résurgence permanente, la familiarisation avec de nombreux idiomatismes, la multiplicité des exercices, qui tous se pratiquent sans dictionnaire, permettent également de progresser rapidement dès qu'on aborde la lecture de textes

¹ C'est la même chose pour le lexique ; des étudiants venus des classes préparatoires me disent qu'on leur faisait apprendre des listes de mots avec leur traduction en vue d'une interrogation écrite, à laquelle ils obtenaient une très bonne note, mais qu'ils avaient tout oublié le lendemain...

littéraires. Au bout du parcours - en fin de 3^e année – les étudiants possèdent un vaste bagage lexical et ont fait le tour de toutes les grandes questions de syntaxe, étudiées de manière exhaustive en 3^e année. L'objectif de la méthode est bel et bien de former en trois ans des spécialistes : parmi les étudiants de lettres modernes qui l'ont suivie, tous choisissent le latin au Capes, beaucoup se réorientent en lettres classiques en commençant l'étude du grec avec l'intention de passer un Capes de lettres classiques et un bon nombre s'orientent vers l'agrégation de grammaire. On voit donc que la lenteur dont je parlais en commençant n'est qu'apparente.