

## **RETOUR SUR L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE (II)**

### *Remarques sur le rapport BENTOLILA (Suite)*

Le rapport sur l'apprentissage de la grammaire de la maternelle au collège est introduit par la présentation d'un exemple longuement commenté par les auteurs dans un chapitre intitulé « Grammaire et pouvoir de l'intelligence » (page 1-3). Celui-ci expose d'abord une expérience pédagogique réalisée dans une classe maternelle : il s'agit d'abord d'observer les positions successives des ombres portées d'un corps à différentes heures de la journée. En proposant une analyse de la réponse d'une jeune élève - « ça a tourné. » -, à la question « Que pensez-vous de ce que vous voyez par terre ? », les trois auteurs écrivent : « Grâce à la grammaire la petite Vanessa a osé privilégier la réflexion à la perception; le choix et l'organisation des mots lui ont donné le pouvoir d'aller plus loin que son œil le lui permettait. Cinq siècles après lui, elle a mis ses pas dans ceux de Nicolas Copernic ; les mots de cette enfant ont fait écho aux siens, audacieux et téméraires organisés par une grammaire qui portait sa pensée et l'opposait à tous ceux qui voyaient, de leurs yeux, le soleil se déplacer au-dessus de leur tête. Face à la vérité autorisée, il assénait, obstiné, mot après mot : 'La terre tourne autour du soleil'. » (page 2-3) Cet exemple semble être promu au rang de modèle de leçon de grammaire. Nous avons vu que cette pédagogie alignée sur le principe de « la main à la pâte » présente bien des difficultés. Plus précisément, comment les trois auteurs, dans quel cadre et pour quels buts envisagent-ils un enseignement de la grammaire ? Quels en sont et seront les résultats ? Ces propositions de programme d'enseignement de la grammaire ressemblent plutôt à la déprogrammation d'un programme annoncé.

### **UN OBSCUR USAGE DE LA GRAMMAIRE**

Laissons les auteurs à leur lyrisme ! Laissons-les à leurs graves et nombreuses erreurs historiques ! Laissons-les encore s'arranger avec toutes les erreurs scientifiques qui émaillent leur texte. Pour rester au niveau de simplicité des auteurs, il reste deux groupes de deux propositions :

Copernic affirme : « La terre tourne autour du soleil. », tandis que ses adversaires affirment : « Le soleil tourne autour de la terre. » D'un point de vue grammatical, ces deux propositions sont strictement équivalentes. Si les seconds ne « comprennent » pas le premier, cela ne tient nullement à leur niveau de connaissance de la grammaire, mais à des raisons d'une autre nature. Lesquelles ? Ces raisons sont d'ordre conceptuel.

Vanessa affirme : « Je crois que ça a tourné. », tandis que Copernic affirme « La terre tourne autour du soleil. ». Lorsque les auteurs affirment que ces deux propositions sont convergentes, ils entendent qu'elles s'accordent au niveau conceptuel.

Ils restent « dans la même *logique* que 'la main à la pâte' » (page 10) ; ils s'inscrivent aussi dans la même logique prétentieuse et irrationnelle de vouloir enseigner des rudiments de philosophie à des élèves de maternelle ou de cours élémentaire. Parmi tant d'autres, un didacticien soutient la position suivante : « Il faudrait commencer plus tôt, *dès la maternelle*, à développer une *pensée réflexive*. »<sup>1</sup> Or, cette *logique* présuppose qu'il est possible de faire accéder un jeune enfant au concept scientifique comme au concept philosophique, voire même qu'il y accède très spontanément après quelques questions bien posées par quelque instituteur Socrate et reste installé dans l'air du temps. En ce sens, le rapport ne propose rien de nouveau par rapport aux programmes précédents. Et la question reste de savoir si un enfant

---

<sup>1</sup> M. Tozzi, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib10.htm>

de six ans, voire même âgé de dix ans peut accéder à une compréhension d'ordre conceptuel. Il est clair que Vanessa et Copernic emploient le même verbe « tourner », soit le même *mot*, pour décrire un mouvement. Il est loisible, lorsqu'on a l'optimisme pédagogique délirant largement dominant aujourd'hui au sein du ministère de l'éducation nationale et bien au-delà, de conclure de cette affirmation que « Le lait a tourné. » qu'on est « sur les pas » de Pasteur, de conclure de cette autre : « Je suis hors de moi. » qu'on est « sur les pas » de la découverte de l'inconscient, de cette autre encore : « Il a une tête de boule-dog. » qu'on est « sur les pas » de Darwin... Est-il offensant de suggérer que ce genre de déduction conviendrait mieux au *Théâtre des chansonniers* qu'au sérieux d'un rapport de mission ministérielle ?

Cependant, une question réelle subsiste. S'il existe bien une identité *lexicale* et *grammaticale* entre les énoncés de Vanessa et ceux de Copernic, existe-t-il une identité *conceptuelle* ? Vanessa emploie à peu près les mêmes *mots* que le Copernic inventé par Alain Bentolila. Les mots des propositions de Copernic ont le statut de concepts d'une science en gésine (même s'il ne formule qu'une hypothèse). Les *mots* de Vanessa ont-ils valeur de *mot* ou valeur de *concept* ? Les *relations* entre le soleil et la terre imaginées par Copernic sont-elles déjà présentes dans la tête de Vanessa, ne fût-ce que virtuellement ? Et même sont-elles déjà impliquées dans le « ça a tourné » L'admettre suppose la question de la relation résolue. Si la réponse de Vanessa est déplacée par rapport à la réponse générale des autres élèves « c'est une fleur. », ce déplacement est intéressant, mais pas en tant qu'il a un contenu de connaissance en sciences physiques.

Si c'était le cas, et à titre d'exemple, il faudrait supposer que Vanessa possède déjà une *représentation*, voire même une *idée* du *mouvement* très élaborées. Or, une telle représentation est un vrai casse-tête, d'abord pour les savants : « Un problème fondamental, entièrement obscurci, à cause de ses complications, pendant des milliers d'années, est celui du *mouvement*. Tous les mouvements que nous observons dans la nature, celui d'une pierre lancée en l'air, celui d'un navire voguant sur la mer, celui d'un chariot avançant le long d'une rue, sont en réalité très compliqués. »<sup>2</sup> Les deux auteurs poursuivent à propos de la loi de l'inertie qu'elle « ne peut pas être dérivée directement de l'expérience, mais seulement par la *pensée spéculative* compatible avec l'expérience. »<sup>3</sup>

On peut raisonnablement admettre que ce que l'humanité a acquis après un dur labeur de vingt siècles de tâtonnements est difficilement accessible à un enfant de cinq ou six ans. Ceci constitue un acquis de la psychologie génétique que les auteurs du rapport semblent complètement ignorer. Par exemple, à propos du développement de l'intelligence chez l'enfant, Henri Wallon écrit : « Quand surgissent plus tard les connaissances scolaires, le conflit des mots et des choses n'est pas encore terminé. Et pour comprendre certaines des contradictions où les questions de l'adulte peuvent l'induire, il faut savoir constater quels prodigieux efforts de réduction lui sont nécessaires entre ces trois sources de connaissance : l'expérience immédiate, le vocabulaire et la tradition magistrale. [...] Encore étroitement soudée à ses origines concrètes et verbales, elle [la représentation] manque de jeu et ne sait pas varier avec la diversité des rapports. *Elle rend inintelligible à l'enfant ce qu'il subit le plus continûment : le changement.* »<sup>4</sup>

C'est la même constatation qui pousse Jean Piaget à écrire que même des mouvements beaucoup plus simples que les mouvements circulaires ou elliptiques sont très difficilement

<sup>2</sup> A. Einstein, L. Infeld, *L'évolution des idées en physique*, Paris, Champs Flammarion, 1995, p.9.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>4</sup> H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1941, p. 178-179.

représentables pour un jeune enfant : «Les renversements devant-derrrière et gauche-droite sont d'une difficulté d'abord insurmontable et ne s'acquièrent que peu à peu jusque vers 7-8 ans, par régulations intuitives. [...] Les relations temporelles donnent lieu à des constatations du même genre. Le temps intuitif est un temps lié aux objets et aux mouvements particuliers, sans homogénéité ni écoulement uniforme. [...] La *pensée formelle* s'épanouit durant l'adolescence. L'adolescent, par opposition à l'enfant, est un individu qui réfléchit en dehors du présent et élabore des théories sur toutes choses, se plaisant en particulier aux considérations inactuelles. L'enfant ne réfléchit au contraire qu'à l'occasion de l'action en cours, et *n'élabore pas de théories*. [...] Or, cette *pensée réfléchie* caractéristique de l'adolescent prend naissance dès 11-12 ans, à partir du moment où le sujet devient capable de raisonner de manière hypothético-déductive... »<sup>5</sup>

Bien qu'inscrivant ses recherches dans une autre perspective méthodologique que celle de Piaget, Lev Vygotski parvient aux mêmes conclusions : « Le *concept* de pleine valeur, qui implique un niveau supérieur de socialisation de la pensée, ne se développe que tardivement, alors que, d'autre part, les enfants commencent très tôt à employer des *mots* et qu'ils atteignent à une bonne compréhension entre eux et avec les adultes. [...] La conclusion essentielle de notre étude, sous l'angle génétique, peut être énoncée sous la forme d'une *loi générale* : le développement des processus qui conduisent par la suite à la formation des concepts a des racines profondes dans l'enfance mais ce n'est qu'à l'adolescence que mûrissent, prennent forme et se développent les fonctions intellectuelles qui, combinées de manière originale, constituent la base psychique du processus de formation des concepts. »<sup>6</sup>

Et si l'on objecte qu'Alain Bentolila ne fait qu'écrire que Vanessa «a mis ses pas dans ceux de Nicolas Copernic ; les mots de cette enfant ont fait écho aux siens... », on rappellera que « ces équivalents de concepts sont à ces derniers exactement ce que l'embryon est à l'organisme développé » et « qu'identifier les uns aux autres, c'est ignorer le long processus de développement, c'est mettre sur le même plan son stade initial et son stade final. »<sup>7</sup>

Il appert que cet exemple est particulièrement mal choisi pour introduire la question de l'introduction de l'apprentissage de la grammaire. Il indique les règles négatives et montre parfaitement comment il ne faut pas procéder pour introduire l'apprentissage de la langue.

### **POURQUOI ENSEIGNER LA GRAMMAIRE ?**

Les auteurs écrivent que «L'étude de la grammaire doit en priorité mettre en évidence ces directives de *mise en sens*. » (page 7) Or, la volonté fortement suggérée et encouragée de coupler l'enseignement de la grammaire à l'enseignement d'une initiation aux sciences dans les classes maternelles ou primaires est tout simplement *insensée* et vouée à l'échec parce que « L'enfant maîtrise la proposition subordonnée, les formes linguistiques comme 'parce que', 'puisque', 'si', 'quand', 'au contraire', ou 'mais', bien avant de maîtriser les relations causales, temporelles, conditionnelles, les oppositions, etc. L'enfant maîtrise la syntaxe de la langue avant la syntaxe de la pensée. »<sup>8</sup> Tout apprentissage de la grammaire doit donc commencer

<sup>5</sup> J. Piaget, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1966, p. 161-177.

<sup>6</sup> L. S. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales, terrains, 1985, traduction de Françoise Sève, p. 149-155.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 155.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 132-133.

par un travail sur des phrases simples du langage courant, dont le sens est déjà là<sup>9</sup>. Il doit donc absolument éviter, et *en priorité*, de « mettre en évidence des directives de *mises en sens* » qui encombrant l'esprit et introduisent des confusions inutiles sur la nature de ce que l'on apprend. Ici, les auteurs commettent une erreur pédagogique majeure : ils confondent *mise en sens* et *prise de conscience* de la langue.

Les auteurs reviennent alors à des suggestions plus modestes, voire même, trop modestes. Ils écrivent : « Mettre les mots ensemble afin que cette réunion ordonnée, cette solidarité organisée transcendent la successivité<sup>10</sup> des mots égrenés et permettent à chaque lecteur, à chaque auditeur de construire une représentation globale cohérente, telle est la mission essentielle de la grammaire. » (page 6). Si l'on en reste à cette remarque étonnante, il semble inutile de se livrer à un apprentissage de ce que l'on sait déjà car « L'enfant, bien entendu, sait décliner et conjuguer bien avant d'aller à l'école. Bien avant l'école, il maîtrise pratiquement toute la grammaire de sa langue maternelle. »<sup>11</sup> Ajouter que « Sans la reconnaissance de l'organisation grammaticale d'une phrase, il n'y a pas de construction du sens » (page 12) est parfaitement faux.

Mais les auteurs poursuivent que « notre volonté de communiquer au plus juste de nos intentions justifie et légitime à elle seule un apprentissage rigoureux et programmé de la grammaire. » (page 7) Phrase à son tour éminemment ambiguë puisqu'elle semble indiquer que communiquer a pour fonction et finalité de communiquer notre volonté de communiquer, ou de communiquer notre intention de communiquer ? En français, cela s'appelle *bavardage*. Chaque instituteur ou professeur savent d'expérience qu'il est parfaitement inutile d'enseigner la grammaire pour parvenir à ce but. Le bavardage est un des faits majeurs qui empoisonnent l'enseignement aujourd'hui. Apprendre la grammaire consiste exactement et au contraire à apprendre à retenir sa « volonté de communiquer » pour prendre le temps de parler et d'écrire...ou de se taire<sup>12</sup>.

Mais il y a plus. L'essentiel de l'apprentissage de la *grammaire* est lié à l'apprentissage de la *lecture*. Dans les « conclusions et recommandations », on peut lire: « Au cours de **l'enseignement de la lecture**, la découverte des groupes fonctionnels sera le juste complément d'une identification précise des mots. » (en gras, page 32). Au cycle I « En *moyenne* et surtout en *grande section maternelle*, on donnera, *à l'oral*, la conscience implicite des rôles joués par les groupes fonctionnels... » (page 10). Au cycle II intitulé « **Découvrir l'organisation grammaticale pour mieux lire** », on peut lire : « **L'apprentissage de la lecture**<sup>13</sup> sera l'occasion de manipuler groupes et mots écrits pour découvrir leurs rôles respectifs dans la mise en scène de la phrase [...] **Lire une phrase, c'est identifier les mots...** » (page 12) Au cycle III, « *les enfants ont besoin de donner du sens à ce qu'ils lisent et doivent pouvoir mettre en mots et en phrase ce qu'ils souhaitent exprimer et transmettre*<sup>14</sup>. » (page 14) Autant dire que JUSQU'AU CYCLE III, LES ELEVES N'APPRENNENT RIEN d'autre que ce qu'ils savent déjà puisque « l'enfant d'âge

<sup>9</sup> Les auteurs ne s'y trompent pas qui proposent l'exemple suivant : « La petite fille a mangé son carré de chocolat. », puis « Le carré de chocolat a mangé la petite fille. ». Lorsqu'ils ajoutent « les enfants adorent les 'phrases rigolotes. », ils supposent bien que les élèves accèdent *a priori* à la compréhension du sens de ces phrases ! (page 11) Ils est donc inutile de leur apprendre ce qu'ils savent déjà !

<sup>10</sup> Les deux linguistes et l'académicien s'expliqueront peut-être sur l'utilité de ce néologisme.

<sup>11</sup> Vygotski, *Ibid.*, p. 264.

<sup>12</sup> Les auteurs semblent ignorer les vertus du silence, de la ponctuation, de la respiration...

<sup>13</sup> Dans cette perspective, l'apprentissage de la lecture reste découplé de l'apprentissage de l'écriture. Voir [http://michel.delord.free.fr/syll\\_glob.pdf](http://michel.delord.free.fr/syll_glob.pdf)

<sup>14</sup> Le lecteur notera que cette proposition n'est pas écrite en caractères gras, mais en italiques.

préscolaire maîtrise déjà toutes les formes grammaticales et syntaxiques fondamentales. Au cours de l'apprentissage de sa langue maternelle à l'école il n'acquiert pas d'habiletés essentiellement nouvelles quant aux formes et structures grammaticales et syntaxiques. »<sup>15</sup> De ce point de vue l'apprentissage de la grammaire est effectivement inutile.

Les auteurs ajoutent qu'une « leçon de grammaire doit être conduite dans l'esprit des 'leçons de choses' [pendant lesquelles] on *manipulera...* » (page 10). Or, en l'occurrence, la manipulation s'appelle et ne peut s'appeler qu'*écriture*. *Manipuler* la langue donc, *écrire*, pour *savoir* autrement, sur un mode nouveau, ce que l'on sait déjà par automatisme ; *manipuler* la langue avec, comme son nom l'indique, main et crayon pour savoir enfin comment elle est fabriquée est donc la condition *sine qua none* de la prise de conscience de ce que l'on parle, de ce que l'on pense... Or, celle-ci est repoussée jusqu'au moment où son apprentissage devient impossible. Mais « l'enfant apprend à l'école, et en particulier grâce au LANGAGE ECRIT et à la GRAMMAIRE, à *prendre conscience* de ce qu'il fait et, par conséquent, à utiliser volontairement ses propres savoir-faire. [...] Cette prise de conscience et cette maîtrise de son propre langage par l'enfant ont une importance primordiale pour la maîtrise du langage écrit. »<sup>16</sup>

Vygotski conclut par ces mots : « Nous voyons que l'apprentissage scolaire, pris sous l'angle psychologique, tourne sans cesse autour de l'axe des néoformations fondamentales de l'âge scolaire : la *prise de conscience* et la *maîtrise*. [...] On peut dire sans ambages que sans le développement de ces deux éléments le langage écrit est de manière générale impossible. »<sup>17</sup>

### **LE CRITERE DE LA PRATIQUE**

Soumis à un tel régime d'initiation aux sciences dans la version « main à la pâte », voire même à la réflexion philosophique dès la maternelle, sursitaires de l'apprentissage de la grammaire et du langage écrit jusqu'au CM1, licenciés de l'apprentissage de la langue écrite, interdits de penser, convoqués à un sempiternel bavardage baptisé pompeusement « communication au plus juste de ses intentions », quel destin scolaire attend ces élèves ?

En tant que praticien, je sais les immenses et irréparables dégâts causés par l'obligation à renoncer à enseigner la grammaire et le calcul. En terminale, les professeurs de philosophie ne font que reprendre à un autre niveau les questions abordées en CP, grammaire, orthographe, calcul, figures... Que faisons-nous d'autre sinon d'apprendre à lire, à écrire, à voir aux élèves ? Cette reprise des mots au niveau du concept, cette reprise des énoncés grammaticalement corrects au niveau logique, cette reprise des grandes catégories grammaticales (sujet/objet, nom propre/nom commun, dépendant/indépendant, partitif/défini-indéfini, singulier/pluriel...) au niveau des catégories qui structurent toute l'histoire de la philosophie et de la pensée occidentale (sujet/objet, nécessaire/contingent, relatif/absolu, singulier/universel...), présuppose l'appropriation des premiers. Aujourd'hui, cette appropriation fait défaut ; dès lors, il est impossible d'entamer la lecture d'un quelconque texte philosophique. L'abandon de l'apprentissage spécifique de la grammaire est alors l'équivalent d'un interdit de penser.

---

<sup>15</sup> Vygotski, *Ibid.*, p. 264.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 265.

<sup>17</sup> *Ibid.*

Nommé proviseur de lycée, Hegel revient sans cesse sur cette question : « A ce moment mécanique de l'apprentissage de la langue, se relie, d'ailleurs aussitôt, l'étude de la grammaire, dont la valeur ne peut être prise assez haut, car elle conditionne le commencement de la culture logique [...] La grammaire a, en effet, pour contenu, les catégories, les productions et les déterminations de l'entendement ; c'est donc en elle que l'on commence à apprendre l'entendement lui-même. [...] En tant que nous apprenons, par la terminologie grammaticale, à nous mouvoir dans les abstractions, et que cette étude est à regarder comme la philosophie élémentaire, il est essentiel de la considérer, non pas seulement comme un moyen, mais comme un but. [...] L'étude grammaticale stricte se donne ainsi comme l'un des plus universels et plus nobles moyens de la culture. »<sup>18</sup> Aujourd'hui, on voudrait enseigner la philosophie et les sciences avant la grammaire et la langue française et, lorsqu'un élève arrive en terminale, ne sachant pas lire lexicalement, il est absolument incapable de commencer à lire conceptuellement.

Exemple. Lycée Auguste Blanqui, Saint-Ouen. Une classe de terminale S jugée excellente (80% de réussite au baccalauréat). Mois de septembre 2004. On rappellera pour la circonstance qu'on considère les élèves de terminale S comme étant ceux qui ont acquis de vraies connaissances de base au cours de douze années de scolarité, qu'ils ont reçu un enseignement de physique, de biologie et de chimie qui initient à la recherche expérimentale, un enseignement de mathématiques qui ouvre aux questions de la rationalité et du raisonnement, le tout obligeant à une expression française rigoureuse, à l'écriture de textes bien formés...

Nous lisons un texte d'Aristote : « A l'origine comme aujourd'hui, c'est l'étonnement et l'admiration qui conduisirent les hommes à la philosophie. Entre les phénomènes qu'ils ne pouvaient comprendre, leur attention, frappée de surprise, s'arrêta d'abord à ceux qui étaient le plus à leur portée... »<sup>19</sup> Nous procédons à l'explication du sens de cette phrase.

Exercice : « Pourquoi l'eau mouille-t-elle ? », « Pourquoi s'arrête-t-on de grandir ? »<sup>20</sup>, telles sont les questions qui furent posées. La restitution des réponses données est si déconcertante qu'elles méritent d'être recopiées telles quelles. Malheureusement, on ne peut pas rendre compte de l'allure générale des copies d'élèves<sup>21</sup>. Parmi d'autres, on obtient les réponses suivantes :

I

a) Q. : « Pourquoi l'eau bouille t'elle ? »

R. : « C'est sa propriété physique. »

b) Q. : « Pourquoi s'arrête t-on de grandir ? »

R. : « on ne s'arrête pas pour moi de grandir. »

II (Texte écrit au crayon de papier – comme prêt à être effacé, gommé pour la correction.)

a) Q. : « Pourquoi l'eau mouille t-elle ? »

R. : « l'au est sous forme liquide tout liquide mouille donc l'eau mouille. Etre mouille est détecter par notre sens le touche »

<sup>18</sup> Hegel, *Textes pédagogiques*, Paris, Vrin, 1990, traduction de Bernard Bourgeois, p.85-87.

<sup>19</sup> Aristote, *Métaphysique*, Livre A, chapitre II, 982b.

<sup>20</sup> Pour une meilleure compréhension de la suite, on notera que ces questions furent écrites au tableau.

<sup>21</sup> La ponctuation a été respectée.

b) Q. : « Pourquoi s'arrête t-on de grandir

R. : « physiquement : On s'arrête de grandir car l'Homme a une taille moyen à respecter sauf cas particulier l'Homme ne peuvent être plus grand que d'autre mais ce sont des cas particuliers  
Moralement : c'est d'arrêter de réfléchir car si on réfléchit on grandit »

### III

a) « Q. : Pourquoi l'eau mouille-t-elle ?

R. : « l'eau mouille car les H<sub>2</sub>O ont décrit contact avec eau par mouille parce qu'elle ne brûle pas  
l'eau est ss forme l<sub>2</sub>q tt liq mouille (ss touches) »

b) Q. : « Pourquoi s'arrête-t-on de grandir ?

R. : « parce qu'on deviendrait trop grand et tt évolut<sup>o</sup> fin a tt et pq plus intérêt à grandir car il a une taille moy à respecter sf cas particulier on s'arrête jms de grandir on rapetissent parce qu'il y a une fin à tt »

On pourrait penser que ces réponses sont celles d'enfants de trois ans ou de personnes n'ayant jamais été scolarisées. Elles sont celles d'élèves ayant subi douze années de scolarité, n'ayant jamais vraiment appris à lire, à écrire, ne maîtrisant pas la grammaire élémentaire, et n'ayant pas le moindre accès à la causalité, victimes innocentes des méthodes modernes d'éducation en vigueur aujourd'hui.

Dans le plus pur style littéraire Johnny Hallyday, « Henri Théodet<sup>22</sup> [...] proviseur du lycée Blanqui à Saint-Ouen, [déclarait récemment] : 'Ce que je vise maintenant pour mes élèves, c'est Normal sup. [...] A partir du moment où cela devient possible, ça donne des ambitions, on ne pense plus que comme on est dans le 93, on ne peut pas, ça renforce l'envie de réussir et de se battre.' »<sup>23</sup> A propos de la convention signée par ledit lycée et l'ENS, un journaliste écrivait : « Le 'modèle Auguste Blanqui'. Tout un lycée tiré vers l'excellence. »<sup>24</sup>

Gilbert MOLINIER  
Paris, le 10 janvier 2007

---

<sup>22</sup> Rapport du proviseur-adjoint adressé au proviseur (dans le but d'alimenter un rapport au recteur) sur la « manière de servir de monsieur Molinier » : « Au mois d'octobre dernier, nous avons reçu, vous et moi, les délégués de la classe de TSTT2 qui souhaitaient exprimer leur désarroi et leurs inquiétudes devant les méthodes pédagogiques de monsieur Molinier, à savoir [...] obligation de disserter sur des sujets désarmants (Pourquoi s'arrête-t-on de grandir ? Pourquoi l'eau mouille-t-elle ? [...]) Nous avons interrogé précisément les élèves, examiné le contenu des classeurs, lu les textes étudiés et constaté que monsieur Molinier se livrait à une sorte de provocation didactique et d'appel à la révolte intellectuelle [...] hors de propos [...] Nous avons vivement regretté le mépris des élèves dont fait preuve un professeur... »

<sup>23</sup> V. Soulé, « La rue d'Ulm prolongée jusqu'en banlieue », in *Libération*, 12 octobre 2006.

<sup>24</sup> E. Davidenkoff, « Classes prépas : la bataille Paris-banlieue », in *Libération*, 16 décembre 2005.