



**HAL**  
open science

# Place et rôle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire de 1882 à nos jours en France

Ida Iwaszko

## ► To cite this version:

Ida Iwaszko. Place et rôle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire de 1882 à nos jours en France. Etudes classiques. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2015. Français. NNT : 2015TOU20101 . tel-01355888

**HAL Id: tel-01355888**

**<https://theses.hal.science/tel-01355888>**

Submitted on 24 Aug 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# THÈSE

En vue de l'obtention du

## DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse - Jean Jaurès

---

Présentée et soutenue par :

**Ida IWASZKO**

le vendredi 4 décembre 2015

Titre :

Place et rôle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement  
du français à l'école primaire de 1882 à nos jours en France

---

École doctorale et discipline ou spécialité :

ED ALLPH@ : Lettres  
classiques

Unité de recherche :

PLH (Patrimoine, Littérature, Histoire)

Directeur/trice(s) de Thèse :

Éric FOULON

Jury :

Jean-Charles CHABANNE, Professeur à l'Institut Français de l'Éducation, École  
Normale

Supérieure de Lyon (Université de  
Lyon)

Éric FOULON, Professeur à l'Université de Toulouse - Jean  
Jaurès Jacques GLEYSE, Professeur à l'Université de  
Montpellier

Marie-Laure LEPETIT, IGEN Lettres  
Rémy POIGNAULT, Professeur à l'Université de Clermont-Ferrand - Blaise  
Pascal  
Olga SPEVAK, Maître de conférences HDR à l'Université de Toulouse - Jean  
Jaurès

## REMERCIEMENTS

Mes plus vifs remerciements vont tout d'abord à Monsieur Éric Foulon, *mein Doktorvater*, mon directeur de thèse, sans qui l'idée même de cette thèse n'aurait pas pu voir le jour. Je me permets d'utiliser le mot allemand, car la formation de celui-ci suggère plus explicitement le rôle crucial qu'a joué Monsieur Foulon dans l'aboutissement de ce projet. En effet, réaliser un doctorat, au-delà du travail de recherche, s'est révélé une épreuve humaine, un cheminement personnel, une entreprise de conquête de soi. Je loue sincèrement les qualités de Monsieur Foulon : ses grandes compétences, sa rigueur scientifique et son exigence, sa disponibilité, sa patience infinie, son soutien infaillible, sa bienveillance, son *humanité*. Je le remercie pour ses nombreuses relectures et ses conseils avisés. J'ai eu beaucoup de chance de travailler sous sa direction et je lui témoigne ma plus profonde gratitude pour l'aide inestimable qu'il m'a apportée.

Je suis également reconnaissante à l'égard des membres du laboratoire PLH (Patrimoine, Littérature, Histoire) et de l'équipe CRATA (Cultures, Représentations, Archéologie, Textes antiques), qui m'ont accueillie. Je pense tout particulièrement à Jean-Yves Laurichesse et Régis Courtray, qui ont veillé à ce que l'élaboration de cette thèse se déroule dans les meilleures conditions.

Je remercie en outre les enseignants et les personnels de l'IUFM-Faculté d'Éducation (ESPE) de l'Université de Montpellier, où je travaille depuis trois ans en tant qu'ATER. Je songe en particulier à Agnès Perrin-Doucey, auprès de laquelle j'ai beaucoup appris. Par sa finesse et son honnêteté, elle constitue un brillant modèle.

Je témoigne ma gratitude à Dominique Clément et Uranie Bruneau, professeurs des écoles, qui ont bien voulu ouvrir leurs classes et travailler avec moi. Je les remercie pour leur expertise et leur aide précieuse.

J'adresse également mes remerciements à Louis Santin qui a eu la gentillesse de relire mon travail. *Grazie a lui.*

Je remercie tout naturellement mes proches et tous ceux qui m'ont encouragée à mener ce travail. Une pensée particulière pour mes parents, Dorota et Piotr, mes sœurs, Alicia et Sabine et mon frère Thomas. Je songe également à Fabien, qui m'accompagne et m'épaule dans ce travail depuis le début. Cette thèse lui doit beaucoup. Enfin, je termine par mes amis, dont l'affection et la considération m'ont portée : Stéphane, Nora, Wilhelm, Magali et Vivien.

## SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	6
I) Présence de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire de 1882 à la fin du XX <sup>e</sup> siècle .....	22
1) Le système éducatif français de cette époque .....	22
a) Les réformes importantes du XIX <sup>e</sup> siècle .....	22
b) Les écoles primaires .....	33
c) La figure du maître .....	46
d) Les disciplines enseignées .....	56
2) Le français, une discipline en devenir .....	69
a) Mise en place et rôle de l'enseignement du français .....	69
b) La situation des langues régionales .....	79
c) Les humanités classiques .....	88
d) L'orthographe .....	101
3) L'Antiquité .....	118
a) Langues anciennes et culture antique à l'école primaire .....	118
b) Étymologie et étude de la langue .....	126
c) Antiquité et moralisation .....	145
II) La place actuelle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire .....	160
1) L'organisation de l'école primaire française .....	160
a) L'école primaire et son rôle .....	160
b) Les enseignants et leurs missions .....	183

c)	Disciplines à l'école primaire et compétences à acquérir.....	204
2)	Enseignement du français et Antiquité.....	223
a)	Enjeux et difficultés.....	223
b)	Langues et cultures de l'Antiquité et enseignement du français dans les textes officiels de l'école primaire (à partir de 2002) .....	239
c)	Pratiques des enseignants .....	257
3)	Exemples d'activités .....	300
a)	L'étymologie et l'étude de la langue dans les manuels .....	300
b)	Aspects de la culture antique dans les manuels et les livres pour enfants.....	309
c)	Propositions d'ouvrages didactiques .....	315
III)	Intérêts et mise en œuvre des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire .....	323
1)	Apports des langues anciennes à l'école primaire .....	323
a)	Bénéfices des langues de l'Antiquité pour l'apprentissage du français .....	323
b)	La liberté pédagogique de l'enseignant .....	338
c)	Comment sensibiliser de jeunes élèves à l'histoire de la langue ? .....	345
2)	Culture antique et enseignement du français.....	356
a)	Littérature et mythologie .....	356
b)	Patrimoine antique et intertextualité.....	376
c)	Antiquité et littérature de jeunesse contemporaine.....	386
3)	Français et interdisciplinarité .....	393
a)	Étymologie, plurilinguisme et construction européenne .....	393
b)	Culture humaniste.....	408
c)	Antiquité et sciences .....	417
4)	Présentation et analyse de séquences menées en classe de CE2 .....	423
a)	Vocabulaire.....	425
b)	Orthographe .....	455
c)	Littérature .....	495

CONCLUSION .....	523
BIBLIOGRAPHIE .....	535
ANNEXES .....	553

# INTRODUCTION

« La place et le rôle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire... » Le latin et le grec ? À l'école primaire ? L'évocation de notre sujet de thèse n'a jamais laissé personne indifférent. Bien souvent c'est la surprise qui a dominé. L'incongruité de notre projet pouvait aussi provoquer un sourire poli, un peu gêné. Parfois, l'interlocuteur faisait franchement part de son scepticisme, voire de son agacement. Notre travail a même une fois été taxé de « divagation »...

Ces différentes réactions rendent compte de la situation délicate des langues anciennes dans notre système d'enseignement actuel. Dans le second degré, on veut bien les tolérer comme options. Et encore. Pour certains, elles sont déjà mortes et enterrées. Alors, pourquoi aller déterrer ces fossiles, et souhaiter les introduire auprès de nos plus jeunes élèves pourtant complètement tournés vers le monde moderne ? Pourquoi s'embarrasser de pareilles « vieilleries » ? Notre sujet peut apparaître quelque peu en décalage ou à contre-courant, alors que notre école promeut les nouvelles technologies, les matières « utiles »<sup>1</sup> ou les enseignements ouverts sur le monde de l'entreprise. Le latin et le grec ancien paraissent être le comble du luxe et du superfétatoire.

Rappelons tout de même que ces disciplines ont régné en maîtresses absolues sur l'enseignement jusque dans les années 1960<sup>2</sup>. Est-il raisonnable de faire ainsi abstraction du

---

<sup>1</sup> L'anglais ou le chinois ne constituent-ils pas de bien meilleurs « investissements » en termes de possibilités professionnelles ou de carrière ? Certes. Mais nous verrons que les langues et cultures de l'Antiquité permettent d'acquérir des atouts irremplaçables pour trouver sa place dans le monde moderne.

<sup>2</sup> Il convient toutefois de signaler que le latin occupait une place autrement plus importante que le grec ancien dans le système d'enseignement. Nous reviendrons sur ce point un peu plus tard. Au sujet de la place des humanités (classiques), Catherine Klein et Patrice Soler écrivent dans un rapport intitulé *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré* : « La rupture véritable ne s'est produite qu'à la fin des années soixante, avec la volonté de démocratiser l'enseignement secondaire, et la réforme Fouchet (1965), bientôt suivie de celle d'Edgar Faure (1968), dans laquelle les « options » ont remplacé les « sections ». Plusieurs mesures vont consommer l'effondrement du poids scolaire du latin. En premier lieu, à partir de 1963-64, l'absorption par les anciens cours complémentaires et les collèges d'enseignement général du premier cycle des lycées jette les fondements de ce qui va devenir en 1975 le « collège unique ». Dès lors, les publics issus des anciennes formations de type primaire supérieur renforcent les effectifs des sections modernes. Le latin se

passé glorieux des humanités ? Le monopole des langues anciennes, du latin en particulier, peut-il être ainsi balayé d'un revers de la main ? N'est-il pas porteur de sens ? Et ce renversement total quant à la place des langues anciennes, ne convient-il pas de l'interroger, de l'analyser et de le comprendre ? Peut-on véritablement considérer la quasi disparition des langues anciennes comme un progrès pour notre système éducatif ? En effet, compte tenu des difficultés que connaît notre école actuellement, ne serait-il pas intéressant de reconsidérer les langues anciennes ou du moins essayer de saisir ce qui les a rendues si centrales et si nécessaires pendant des décennies ?

S'interroger sur les savoirs dispensés à l'école revient également à analyser le rôle de celle-ci dans la formation de l'homme<sup>3</sup>. Cela conduit à réfléchir à l'éducation en général. C'est une question hautement philosophique qui amène à penser l'*homme*. Mais cette dimension philosophique est de fait présente dans le sujet qui nous occupe. En effet, l'ancien nom des langues et cultures de l'Antiquité est « les humanités ». On a longtemps considéré que l'étude de ces disciplines permettait de devenir *humain* au sens plein du terme. Que cela signifie-t-il ? Qu'est-ce que cela veut dire exactement pour nos élèves ? De plus, questionner les savoirs que l'école publique met à disposition de chaque citoyen comporte une dimension

---

retrouve pris dans un cycle de formation auquel il avait toujours été fondamentalement étranger. Il ne parviendra jamais à y retrouver sa place. Déjà la réforme Faure, effet induit de mai 68, avait supprimé le latin en sixième. Désormais offerte seulement en quatrième, et à titre d'« option facultative », la matière se voit privée de tout poids véritable au baccalauréat. À l'image de la place modeste qu'on lui a conservée dans les cursus scolaires et à l'examen, le latin ne vient plus aujourd'hui qu'à un rang négligeable dans les préoccupations des familles comme dans l'investissement intellectuel des élèves. Confronté à de telles conditions institutionnelles, son enseignement ne cesse de se dégrader. », Klein, Soler, 2011, p. 15. Il n'est pas anodin que le délitement des humanités soit lié à la démocratisation ou « massification » du secondaire. Nous aborderons cette dimension plus tard.

<sup>3</sup> L'homme est culture. Il n'y a pas d'humanité sans culture, *a fortiori* sans langage et sans langues. L'homme devient ce qu'il apprend. Par conséquent, ce qu'il apprend et comment il l'apprend le façonnera en tant qu'individu. L'école joue un rôle prépondérant dans l'éveil de l'individu à lui-même, surtout si le milieu familial n'y contribue pas. Tzvetan Todorov écrit dans *La littérature en péril* : « Nous sommes tous faits de ce que nous donnent les autres êtres humains : nos parents d'abord, ceux qui nous entourent ensuite ; la littérature ouvre à l'infini cette possibilité d'interaction avec les autres et nous enrichit donc infiniment. Elle nous procure des sensations irremplaçables qui font que le monde réel devient plus chargé de sens et plus beau. Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, elle permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'être humain. », 2007, p. 16.



sociologique. Notre école a connu une révolution au cours du XX<sup>e</sup> siècle<sup>4</sup> et l'enseignement des langues anciennes s'en est trouvé complètement bouleversé. Mettre tel ou tel savoir à la portée du plus grand nombre, privilégier telle ou telle discipline n'a rien d'évident ni d'anodin. L'école entretient un lien étroit avec la puissance publique. Elle n'est pas un lieu neutre consacré à la seule diffusion des savoirs, loin de là. Elle joue un rôle capital dans les sociétés humaines et règle la vie des individus. Cet aspect sociologique de l'école est très important, en particulier en relation avec les langues anciennes. Nous aborderons largement ces deux aspects, philosophique et sociologique, dans notre travail.

Comme nous venons de le voir, ces dimensions sont de fait incluses dans notre étude, eu égard aux disciplines étudiées. À ce titre, il convient que nous définissions plus précisément les termes de notre sujet. Nous avons déjà vu que le latin et le grec ancien avaient plusieurs dénominations : « langues anciennes », « humanités (classiques)<sup>5</sup> », « langues et cultures de

---

<sup>4</sup> « [...] l'ouverture des classes secondaires a accru l'hétérogénéité des élèves entraînant une inégale réussite, avec les conséquences dramatiques que cela comporte dans une société où il n'y a apparemment pas de place pour tous et où l'école a le monopole de l'insertion professionnelle. », Boillot in *Comment enseigner ?*, 1999, pp. 49-50. L'école influence les destins professionnels des individus, elle opère encore de nos jours un tri et une sélection des élèves. Or, ceux-ci se fondent non pas sur ce que les élèves ont appris à l'école, mais bien sur leur bagage culturel, acquis en dehors de l'école. Comme nous le verrons plus tard, les thèses de Bourdieu et Passeron au sujet des héritiers et de la reproduction sont encore d'actualité. Certes, une prise de conscience a eu lieu en ce qui concerne le « handicap socio-culturel » des élèves issus de classes populaires, mais celle-ci a parfois conduit à des mesures contre-productives. Ainsi, l'hétérogénéité des classes a amené les enseignants à pratiquer la différenciation, qui n'est pas sans comporter des effets pervers. Marie Duru-Bellat écrit à ce sujet : « Certains enseignants de collège (Tupin, 1996) s'efforcent de prendre en compte les acquis culturels des élèves de milieu populaire (culture télévisuelle notamment), ce qui permet à ces derniers de réussir significativement mieux en français, les écarts sociaux s'en trouvant réduits. [...] Mais il peut y avoir des effets pervers. Les enseignants, en s'efforçant de proposer des contenus adaptés à la diversité de bagages et intérêts culturels des élèves renforcent parfois ces inégalités initiales ; on développe par exemple, dans les parcours diversifiés au collège, davantage de contenus ancrés dans le « réel » avec des publics défavorisés, alors que l'on propose plus de contenus « gratuits » aux élèves de milieu plus favorisé (Combaz, 1999) ». (2009, pp.127-128). Les langues anciennes relèvent précisément de ces contenus « gratuits ». Les refuser aux élèves issus des classes populaires, sous prétexte que ce n'est pas à « leur portée », s'inscrit en réalité dans une longue tradition inégalitaire, comme nous le verrons plus tard.

<sup>5</sup> Par opposition aux humanités modernes, qui sont introduites à partir de 1902. « La réforme de 1902, qui touche l'enseignement secondaire, lui donne une structure qui n'évoluera que très peu jusqu'en 1960. Dans un même lycée, on trouve désormais, en sixième et cinquième, deux sections : classique, avec apprentissage du

l'Antiquité ». On parle parfois de « langues mortes », mais cette appellation tend à disparaître, dans la mesure où elle véhicule une image négative de la discipline qui serait elle aussi « morte ». Celles-ci se recoupent, si ce n'est que la dernière dénomination est la plus récente et figure dans les textes officiels. Afin de mieux comprendre les raisons de l'apparition de l'appellation « langues et cultures de l'Antiquité » et de ce qu'elle désigne, nous citons un passage du rapport de Catherine Klein et Patrice Soler intitulé *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré* :

Le choix, en 2007, de l'appellation « Langues et cultures de l'Antiquité » (LCA), est en ce sens particulièrement importante. Avec les nouveaux programmes pour le lycée à partir de 2007 (*BOEN* 32, 13 septembre 2007), puis pour le collège à la rentrée 2010 (*BOEN* 31, 27 août 2009), en commençant par la classe de cinquième, c'est désormais tout le cursus du collège aux CPGE qui est désigné par l'expression « Langues et cultures de l'Antiquité ». Cet intitulé remplace celui de « langues anciennes » contre deux tendances, en effet, qui écartelaient cet enseignement au collège surtout : d'un côté, le « tout civilisation », avec peu d'exigences pour l'étude de la langue, plus austère, et cela pour garder des élèves, de l'autre, un souci de les préparer à la poursuite au lycée, en faisant acquérir avant tout de solides bases grammaticales de façon surtout déductive. L'appellation nouvelle veut veiller à l'équilibre entre découverte de « la civilisation » (mythologie, jeux du cirque, vie privée) et acquisition de la grammaire, par une synergie entre les deux : découverte des *realia* par l'accès aux textes authentiques, les éléments de la langue étant eux-mêmes découverts de façon aussi bien inductive à travers l'observation des textes. Ceux-ci sont au centre, d'où l'on rayonne vers l'histoire, l'archéologie, la religion, vers l'histoire des arts, mais aussi vers la langue française et les autres langues vivantes et vice-versa. L'appellation « Langues et cultures de l'Antiquité » veut rappeler que c'est dans et par les textes que l'on atteint ce que Jacqueline de Romilly appelait « le contact vivant avec notre mémoire fondatrice »<sup>6</sup>.

---

latin, et moderne, sans latin ; en quatrième et troisième, une autre langue s'ajoute qui peut être le grec ou une langue vivante ; enfin en seconde et première, la section latin-grec peut être aussi scientifique. », Klein, Soler, 2011, p. 15.

<sup>6</sup> Klein, Soler, 2011, p. 17.

Comme on peut le voir, cette appellation a été créée pour dissiper des malentendus et contrecarrer certaines « dérives » de l'enseignement des langues anciennes dans l'enseignement secondaire. Les dimensions linguistiques et culturelles sont toutes deux très importantes. Dans l'esprit des textes officiels, nous souhaitons nous aussi intégrer ces deux dimensions à l'école primaire. C'est pourquoi nous reprenons cette dénomination.

Catherine Klein et Patrice Soler signalent en outre que le latin et le grec ancien ne sont pas à mettre sur le même plan. Ils écrivent ceci :

*Précisons que le latin et le grec ne seront pas pris en compte de façon égale dans ce rapport. Le statut du latin en France, du point de vue culturel, social ou institutionnel, n'est pas comparable à celui du grec. L'apport du grec n'est pas le même que celui du latin et leur place dans notre enseignement en diffère d'autant. Ainsi le grec, tout en ayant joué un rôle historique et philosophique fondateur, d'ailleurs plus immédiatement perceptible à la pensée, revêt-il, dès la découverte de l'alphabet, un caractère à proprement parler exotique, qui ouvrira et enrichira l'esprit de l'élève. Cela étant, et par ces raisons mêmes, l'étude du grec constitue pour l'élève un complément, certes précieux, mais pas indispensable, et il est donc normal qu'il soit enseigné à un moindre degré. Le latin fut quant à lui, pendant des siècles et naguère encore, familier à tout homme cultivé ; il n'a cessé d'irriguer notre langue et notre littérature, leur fournissant non seulement thèmes et motifs (comme le grec) mais en informant l'écriture elle-même. Cette intimité, qui fit de lui un sésame irremplaçable pour travailler sur notre langue (et sur la plupart des langues européennes) et sur l'écriture littéraire, justifie qu'un maximum d'élèves l'ait pratiqué. Sa littérature a nourri les lettres françaises ; matière fondamentale de l'enseignement depuis l'Antiquité jusqu'à la fin du XIXe siècle ; il a été, avec les mathématiques et le français (prolongé par la philosophie en terminale), l'une des disciplines prépondérantes au lycée jusque dans les années 1960. Cette prépondérance du latin se vérifie d'ailleurs dans les effectifs d'élèves qui le choisissent au collège et au lycée et dans la place que l'institution lui fait au collège, alors que le grec, au collège, n'est plus enseigné qu'en classe de troisième<sup>7</sup>.*

---

<sup>7</sup> Klein, Soler, 2011, p. 14.

Cela est vrai. La tradition du latin est bien plus forte en France<sup>8</sup>. Néanmoins, nous ne souhaitons pas nous inscrire dans celle-ci et refusons toute hiérarchie au sein des langues anciennes. Certes, la place du latin fut centrale par rapport au grec. Mais, nous trouvons périlleux de mettre les deux matières en concurrence. Dire que le latin est plus « utile » que le grec ancien revient finalement à reprendre les arguments des détracteurs des langues anciennes. Il convient également de rappeler que Catherine Klein et Patrice Soler s'occupent de la place des langues anciennes dans le second degré, ce qui implique d'autres logiques et d'autres impératifs. En ce qui nous concerne, dans la mesure où nous réfléchissons aux apports des langues anciennes en lien avec l'enseignement du français à l'école primaire, il nous semble que les deux langues, latin et grec ancien, ont chacune leurs richesses et qu'il serait regrettable d'écarter l'une au profit de l'autre. Elles se font écho et s'éclairent mutuellement<sup>9</sup>. Nous les traiterons donc à égalité.

---

<sup>8</sup> Et de manière générale en Europe, voir Françoise Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, 1999.

<sup>9</sup> Une telle approche n'est pas nouvelle, puisqu'il existe L'ECLA : Enseignement Conjoint des Langues Anciennes. À ce sujet, on peut lire sur le site de l'académie de Lille (<http://menapia.discipline.ac-lille.fr/ressources-pedagogiques/enseignement-conjoint-des-langues-anciennes/quest-ce-que-lecla/view>) : Ni méthode, ni remède miracle, l'enseignement conjoint des Langues anciennes est une expérimentation devenue une démarche didactique, mise en œuvre en collège comme en lycée, depuis 1999, dans l'académie de Lille, et depuis 2004, dans l'académie de Toulouse. Elle est née d'une collaboration entre deux enseignants, M. Marc BUBERT, professeur au collège Robert le Frison de Cassel (Nord), et M. Jean-Philippe CERDA, alors professeur au lycée Malraux de Béthune (Pas-de-Calais). Sa dénomination, « Enseignement Conjoint des Langues Anciennes » ou E.C.L.A., leur a été suggérée par M. Jacques DÉSSERT, I.A.- I.P.R de Lettres, alors en poste dans l'Académie de Lille, et a été utilisée pour la première fois lors du Séminaire national sur les langues anciennes (Paris, janvier 2002), dans l'atelier « Enseigner conjointement grec et latin ». Dans un établissement qui propose l'option Latin, mais ne dispose pas de l'option Grec ancien, l'enseignement de l'E.C.L.A. permet aux élèves latinistes d'accéder à la langue et à la littérature grecques. Statutairement, cet enseignement doit s'inscrire au sein d'un projet d'établissement, présenté au Conseil d'administration. Il nécessite, en effet, dans le cadre réglementaire de l'option facultative de Langues anciennes (3 heures / élève) l'ajout d'une heure supplémentaire (H.S.A.) à la dotation horaire de la discipline, tant pour le professeur que pour les élèves, selon les modalités propres à chaque établissement (apprentissage initiaux, remédiations, travaux de groupes, travaux individualisés, etc.). Il s'agit donc, dans le cadre des programmes nationaux, de mener conjointement l'enseignement du Latin et du Grec ancien, pour mettre en évidence ressemblances, différences, et complémentarités des deux littératures, des deux civilisations et deux langues antiques. Il ne s'agit donc pas seulement de « bilinguisme », dans l'acception courante du terme, c'est-à-dire d'une étude parallèle des

Par ailleurs, comme nous l'avons dit, nous ne nous intéressons pas uniquement aux langues anciennes pour elles-mêmes, nous les mettons en lien avec l'enseignement du français. Ainsi, nous ne faisons pas abstraction du contexte d'enseignement : il semblerait, en effet, illusoire, et cela relèverait peut-être de la divagation que de vouloir introduire seules les langues anciennes à l'école primaire. Ainsi, même si les langues et cultures de l'Antiquité apparaissent en premier dans notre sujet, notre recherche porte principalement sur la didactique du français. Toutefois, le français est loin d'être un prétexte pour l'enseignement des langues anciennes et vice-versa. Ces langues ont longtemps été enseignées de façon conjointe. Certes, les rapports se sont inversés au cours du XXe siècle en faveur du français, mais il importe de signaler que la discipline *français* n'a longtemps pas pu être envisagée pour elle-même. On ne pouvait concevoir d'enseigner le français tout *seul*. L'enseignement du seul français est quelque chose de très récent et la didactique du français ne pouvait s'affranchir des langues anciennes il y a encore quelques décennies<sup>10</sup>.

Une approche diachronique de l'enseignement du français, telle que la nôtre, nous amène donc invariablement à aborder les langues anciennes. La recherche en didactique du français langue maternelle inclut de fait les langues et cultures de l'Antiquité. Il convient peut-être de préciser à quel type de recherche nous nous référons. Il existe plusieurs typologies des recherches en DFL<sup>11</sup>. Notre travail regroupe deux grands types de recherche selon la typologie de Gagné et *al.* (1989) : la recherche descriptive et la recherche-action. Nous souhaitons décrire tout d'abord la réalité scolaire en ce qui concerne l'enseignement des langues anciennes en lien avec l'enseignement du français à l'école primaire. Nous abordons une perspective diachronique et synchronique, car il nous semble que l'éclairage du passé peut nous aider à mieux saisir la situation actuelle et comprendre la portée des

---

langues grecque et latine, mais bien d'une pratique pédagogique qui se donne pour objet de faire découvrir aux élèves toute la richesse et la complexité de ce monde que Paul Veyne définit si bien comme celui de « L'Empire gréco-romain ». La piste du bilinguisme latin-grec avait été explorée dès 1991 par Marie-France Kalantzis. Cette dernière a publié un ouvrage pédagogique : *300 fiches pratiques pour le bilinguisme latin-grec*, M.-F. Kalantzis, M.-O. Violet, K. Griffon, CRDP de Franche-Comté, 2005, qui présente des séquences thématiques, accompagnées de mémentos grammaticaux et lexicaux.

<sup>10</sup> Voir André Collinot et Françoise Mazière, *Le français à l'école, un enjeu historique et politique*, Paris, Hatier, 1999.

<sup>11</sup> Didactique du Français Langue 1. On parle aussi de Didactique du Français Langue Maternelle, mais le terme « maternelle » n'est pas toujours bien adapté, car pour un bon nombre d'élèves le français n'est pas la langue maternelle, dans le sens où ce n'est pas la langue qu'ils apprennent au sein de leur famille.

bouleversements qui ont eu lieu. La recherche descriptive concerne donc les deux premières parties de notre travail. Notre troisième partie s'inscrit dans la recherche-action. Nous nous intéressons en effet à l'intervention didactique et nous souhaitons transformer les pratiques d'enseignement. Pour cela, nous avons travaillé en collaboration avec des professeurs des écoles. Nous avons élaboré des séquences de français en lien avec les langues et cultures de l'Antiquité, les avons mises à l'essai et nous avons analysé et évalué les activités ainsi que les nouveaux outils pédagogiques que nous avons développés<sup>12</sup>.

Ainsi, comme on peut le voir, il suffit de prendre un léger recul historique pour se rendre compte que notre sujet est finalement bien moins incongru qu'il n'en avait l'air. La discipline *français* et les langues anciennes, en particulier le latin, ont longtemps entretenu des rapports très étroits. La principale originalité de notre travail se situe en réalité du côté du niveau d'enseignement. En effet, historiquement, les humanités classiques n'ont jamais eu de place officielle à l'école primaire<sup>13</sup>.

À ce sujet, bien que nous parlions d'école primaire, nous nous intéresserons surtout à l'école élémentaire. Toutefois, nous avons gardé la dénomination « primaire » pour plusieurs raisons. Tout d'abord, celle-ci renvoie à l'ordre du primaire dont notre école primaire actuelle est l'héritière. Comme nous allons le voir précisément, un tel héritage est loin d'être anodin. En effet, il faut signaler que notre système éducatif actuel, où le primaire et le secondaire sont des degrés, n'existe que depuis le milieu du XXe siècle. Avant cela, il y avait deux écoles, deux ordres qui s'opposaient : l'ordre du primaire et l'ordre du secondaire. Chaque ordre constituait un système éducatif à part entière, l'ordre du primaire étant réservé aux classes populaires, celui du secondaire aux classes privilégiées. Les humanités classiques, le latin en particulier permettait de les distinguer. Les humanités étaient réservées aux élèves du secondaire, à l'élite, le latin était un marqueur social. De ce fait, on privait volontairement les classes populaires de latin afin de ne pas créer de « déclassés ». Ce passé des langues anciennes les hante encore aujourd'hui et il n'est pas rare qu'elles soient encore taxées d'« élitisme ».

---

<sup>12</sup> Il convient pour autant de rappeler que ces outils, pour qu'ils soient opérants, doivent faire l'objet d'une appropriation par les enseignants. En effet, Dominique-Guy Brassart écrit : « la recherche scientifique et ses résultats peuvent proposer des pistes de travail et de réflexion aux enseignants. Mais, parce qu'ils sont des concepteurs, responsables en tant que tels de leurs pratiques professionnelles, il leur revient de se les approprier, de les adapter à leurs classes en faisant jouer variation pédagogique et souplesse didactique », Brassart, in *Didactique du français. État d'une discipline*, 1995, pp. 126-127.

<sup>13</sup> Elles n'en seront toutefois pas complètement absentes, comme nous le verrons par la suite.

Réfléchir à la place et au rôle des langues et cultures de l'Antiquité à l'école primaire comporte une dimension subversive, puisqu'introduire le latin à l'école primaire était vu comme un danger pour l'ordre social. Nous y reviendrons.

À ce titre, nous précisons en outre que nous nous intéresserons principalement à l'école publique. Tout d'abord, il s'agit précisément de réfléchir à la mise à disposition des langues et cultures de l'Antiquité auprès de tous les élèves, et en particulier auprès de ceux qui sont issus de milieux défavorisés. Par conséquent, dans la mesure où les écoles privées ne s'adressent pas à tous les publics, elles ne feront pas l'objet d'une étude de notre part.

Par ailleurs, l'ordre du primaire, en particulier sous Jules Ferry, s'est toujours attaché à diffuser la langue française. Cette importance de la maîtrise de la langue nationale se retrouve encore aujourd'hui. Nous en analyserons les enjeux et montrerons en quoi il est urgent d'enseigner une langue qui soit la plus riche possible. Ce premier degré, même s'il est désormais une étape dans un système scolaire unifié, possède des spécificités et est porteur de défis qui lui sont propres. Il est important d'en rendre compte.

Comme nous l'avons signalé, il a longtemps été inconcevable d'enseigner le français sans le recours des langues anciennes<sup>14</sup>. Désormais, le français est enseigné tout seul, pour et par lui-même. Par conséquent, il est peut être judicieux de rendre explicites les liens entre le français et les langues et cultures de l'Antiquité. Le français est, en effet, porteur d'une lourde dette à l'égard du latin et du grec ancien<sup>15</sup>. Nombre de ses caractéristiques s'éclairent grâce aux langues anciennes. Ainsi, contrairement au polonais, ou encore à l'allemand, la langue française ne se prononce pas comme elle s'écrit. Si une personne disait le français comme il est écrit, il lui serait difficile de se faire comprendre par des locuteurs natifs. À l'inverse, écrire le français phonétiquement amènerait invariablement à commettre des erreurs d'orthographe et de grammaire, sans compter que là aussi, la compréhension serait malaisée. C'est pourquoi l'apprentissage du français est réputé si délicat, que ce soit pour les jeunes élèves, ou pour les étrangers.

---

<sup>14</sup> Ou pour les filières moins prestigieuses telles le secondaire féminin ou l'ordre du primaire, comme nous l'avons déjà signalé. Voir Claude Lelièvre, *Histoire des institutions (depuis 1789)*, Paris, Nathan, 1990.

<sup>15</sup> En particulier en ce qui concerne l'orthographe. Par exemple, les lettres finales muettes sont issues des étymons latins. De même, les graphies *th*, *ph*, *y* et *ch* (graphèmes qui produisent dans la plupart des cas le son [k]) sont des « hommages » au grec ancien.

Nous n'allons pas décrire ici toutes les difficultés du français, mais celles-ci tiennent notamment à ces quelques éléments : complexité des temps verbaux, innombrables irrégularités, orthographe compliquée : plusieurs graphèmes traduisent un même phonème, différentes marques du pluriel, lettres muettes, élisions, etc.

Michelle Ros-Dupont écrit dans son ouvrage *Observation réfléchie de la langue au cycle 3*<sup>16</sup> :

Le français est une langue relativement « opaque ». Les langues alphabétiques peuvent être divisées en langues opaques et transparentes en raison de leur niveau de complexité [...] Ainsi les orthographes qui mettent en correspondance le plus fidèlement possible l'oral et l'écrit s'avèrent plus faciles à apprendre : on dit que ces langues sont *transparentes* ; c'est le cas de l'italien, de l'espagnol [...] mais pas du français.

Les subtilités et les finesses du français ne pourront bien entendu pas être toutes enseignées et apprises à l'école élémentaire, l'étude de la langue se poursuit d'ailleurs jusqu'en 3<sup>ème</sup>. Toutefois, l'école primaire est le premier maillon de la chaîne scolaire, et elle conditionne toute la scolarité ultérieure. L'enseignement du français constitue un enjeu important.

Dans ce contexte, il peut une nouvelle fois paraître surprenant de s'interroger sur la place et le rôle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire. Celui-ci semble déjà suffisamment ardu, sans qu'on ait pour autant besoin de submerger les élèves avec de nouvelles informations. De plus, les enseignants mettent également souvent en avant le manque de temps pour traiter l'ensemble du programme ; là aussi, pourquoi s'encombrer d'un domaine d'enseignement supplémentaire ?

Sans pour autant être des spécialistes de linguistique ancienne, d'aucuns savent que le français provient du latin. Notre langue fait partie de la famille des langues romanes, à l'instar de l'italien, de l'espagnol, du portugais, du roumain, etc.

Les spécificités du français esquissées plus haut sont le résultat de l'évolution lente et particulière du latin vers notre langue actuelle. L'histoire de notre langue, sa rencontre avec le grec ancien et d'autres langues étrangères, donnent beaucoup d'informations sur celle-ci et permettent d'appréhender la complexité et les irrégularités du français. Le latin et le grec ancien ne sont pas des disciplines abstraites, détachées de notre monde actuel. Ces langues

---

<sup>16</sup> Ros-Dupont, 2006, p. 208.



anciennes sont des clés pour mieux apprendre et comprendre le fonctionnement de notre langue moderne. D'où vient le *x* de *paix* ? Que signifie *calligraphie* ? Quel rapport ce mot entretient-il avec le terme *orthographe* ? Comment faire pour retenir ces orthographe délicates ? Pourquoi y a-t-il un *d* à *chaud* ? Pourquoi dit-on *archéologue* ou encore *archétype* en prononçant [k] le graphème *ch* ? Que signifient les expressions « boîte de Pandore », « pomme de discorde » et « talon d'Achille » ? La connaissance de l'histoire du français, de son origine, de ses influences, permet de répondre à toutes ces questions.

Nous avons surtout abordé ici l'aspect linguistique. Le terme « langues et cultures de l'Antiquité » comporte également une dimension culturelle. L'entrée de la littérature à l'école avec les programmes de 2002 permet de laisser une large place à la mythologie et aux fables antiques. Celles-ci sous-tendent notre culture et il est impossible de *lire* les chefs-d'œuvre de la culture française, sans une connaissance des humanités.

Le latin et le grec ancien demeurent des matières populaires dans l'enseignement secondaire<sup>17</sup>, mais leur apprentissage est actuellement menacé. Néanmoins, il me semble que les langues anciennes sont les pendants de nos langues modernes et qu'il est dommage d'oublier d'où vient notre langue. À ce sujet, nous souhaiterions citer un extrait d'un article écrit par des membres du jury du CAPES de lettres classiques paru en 2010<sup>18</sup>. Celui-là a été

---

<sup>17</sup> Voir le blog de Philippe Cibois « La question du latin » : <http://enseignement-latin.hypotheses.org/category/statistiques>. Il écrit dans un billet intitulé : « Statistiques de la rentrée 2013 et du CAPES 2014 datant du 21 septembre 2014 : « Quoi qu'en pensent certains journalistes, l'enseignement du latin n'est pas en danger : il répond à une demande d'approfondissement culturel et, s'il recrute moins, il conserve mieux aujourd'hui les élèves qui ont choisi cette option. Il recrute moins car les familles qui avaient simplement un souci d'être par le biais du latin dans des « bonnes classes », se tournent plutôt désormais vers les classes « bilangues » ou les sections européennes. On peut cependant encore prédire une baisse en 5e car cette stratégie de classe supérieure n'est pas encore connue de toutes les familles, ce qui ne saurait tarder ». Le fait que le latin constitue une stratégie d'évitement des classes « à problèmes » a conduit à sa remise en cause en tant que discipline. Mais de tels agissements ne sont en rien une cause, mais un symptôme. Ce n'est pas le latin qui provoque cette disparité entre élèves. Il conviendrait plutôt de s'interroger : comment expliquer pareils gouffres entre les élèves ? L'école n'a-t-elle pas un rôle à jouer ? Nous y reviendrons.

<sup>18</sup> Des membres du jury du CAPES de lettres classiques, « Langues anciennes, cibles émouvantes » paru in *Le Monde.fr* le 20.08.2010. Bien que cette tribune date de 2010, elle est encore fortement d'actualité, puisque la réforme du collège met en péril l'étude des langues anciennes. Il est difficile de réfléchir à la place de celles-ci sans évoquer le militantisme entourant ces disciplines. Leur intérêt et leur bien-fondé sont sans cesse remis en cause dans notre système éducatif. Les mettre en avant consiste bien souvent à les promouvoir, puisqu'il faut

rédigé par des enseignants pour défendre l'enseignement du latin et du grec ancien dans le secondaire, qui se trouvaient mis en danger, de par les nouvelles modalités du concours de recrutement :

La stratégie visant à éradiquer le grec et le latin de l'école publique entre dans sa phase terminale, avec la suppression programmée du Capes de lettres classiques, concours principal pourvoyeur des professeurs de langues anciennes dans les collèges et lycées de France [...] Dans un contexte où les supposées élites se détournent massivement de l'étude des langues anciennes au profit d'options jugées plus modernes (classe européenne, cinéma, chinois...), le grec et le latin sont en train de devenir l'un des rares endroits où les élèves les plus fragiles peuvent bénéficier de ce grand luxe dans l'école d'aujourd'hui : du temps.

Du temps pour comprendre l'orthographe des mots, la grammaire d'une langue, l'évolution d'une écriture, du temps pour l'essentiel. La diminution drastique des horaires de français dans le secondaire rend ces matières indispensables, du moins pour ceux qui ne peuvent apprendre le français là où on l'apprend désormais : non plus dans une classe, mais dans sa famille.

Dans cette étoffe d'incohérence que constitue une journée de cours pour un lycéen d'aujourd'hui, le grec et le latin confèrent une unité à cet ensemble, notamment pour ceux qui n'ont personne autour d'eux pour les aider à s'orienter dans le dédale des filières et des options. Pouvoir retrouver l'étymologie de tel nouveau terme scientifique, tel symbole mathématique familier, tel mythe revu et corrigé par un auteur du XX<sup>e</sup> siècle, telle racine indo-européenne commune à l'allemand et à l'espagnol : ou comment une journée de cours s'ordonne autour d'une langue ancienne<sup>19</sup>.

---

justifier leur pertinence dans notre monde moderne. Il nous paraît nécessaire de rendre compte de cette dimension.

<sup>19</sup> Cet aspect est fondamental et nous le développerons longuement dans notre travail. Réussir à donner du « sens » aux apprentissages est une posture qui conditionne la réussite de l'élève. Hervé Boillot écrit : « On ne peut en effet négliger l'influence sur la pratique enseignante des courants psychopédagogiques pour lesquels l'ambition démocratique a bien souvent coïncidé avec une visée utilitaire inhérente à une certaine conception des méthodes dites actives (apprendre à lire dans des livres de recettes de cuisine, etc., autant de moyens de

Le grec et le latin, instruments de l'égalité des chances, vecteurs de réussite scolaire pour les plus démunis ! Il fallait agir ! Supprimer les élèves prendrait du temps, le plus simple est qu'ils n'aient plus de professeurs. [...]

Un bac français où a désormais cours la notion de "compréhension phonétique" de la copie, des professeurs de langues vivantes, de sciences, bloqués dans leur progression par les lacunes abyssales des élèves en français, des universités instituant un peu partout des modules de rattrapage accéléré en grammaire et en orthographe pour les jeunes bacheliers, des élèves incapables de trouver les mots, prisonniers de codes langagiers qui font peut-être les délices des scénaristes et des publicitaires mais s'avèrent assez discriminants dans les entretiens d'embauche.[...]

Car nous sommes convaincus qu'il y a plus que jamais en France une demande d'école, une demande d'exigence, d'ambition et de dépaysement, et que le grec et le latin sont les mieux placés pour y répondre.

---

finaliser un enseignement réputé « abstrait » afin de lui donner du sens). [...] Il ressort que les bons élèves sont ceux à qui l'école, *et pas seulement leur environnement familial*, réussit à faire trouver un sens et une valeur intrinsèques à l'acquisition de connaissances, et pour qui « les disciplines scolaires ne sont pas des étiquettes institutionnelles, [mais] vraiment des corps de savoir [note : Voir Charlot, Bautier, Rochex, *op. cit.*, chap. 6, et J.-Y. Rochex « Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1995, 24, n°3]. Dans ces conditions, on handicape doublement les élèves qui sont en situation d'échec lorsqu'on pense leur faire saisir l'intérêt des études en leur faisant formuler un projet chargé de les finaliser par la perspective d'une activité professionnelle. [...] La démocratisation est un défi que l'enseignement doit et peut relever. Toute alternative à une logique d'enseignement risque d'entraver la constitution d'un rapport de sens au savoir, c'est-à-dire un rapport dans lequel l'élève a un intérêt pour le savoir en lui-même. Cet intérêt a d'autant moins de chance d'être suscité que l'enseignement est affaibli et que l'on assume moins sa visée culturelle. Seul un enseignement organisé autour de connaissances systématiques et cohérentes ayant une valeur indépendamment des impératifs de la pratique, en cultivant l'enfant puis l'adolescent, lui permet de « lire » le monde, de structurer le rapport qu'il a à lui, de le libérer des contraintes de la production, et de former les capacités critiques indispensables à l'individu démocratique. Le sens est ici clairement lié à un projet d'émancipation intellectuelle et politique ». Boillot in *Comment enseigner ?*, 1999, pp. 53-54. Comme nous le montrerons, les langues et cultures de l'Antiquité s'inscrivent précisément dans une telle démarche, elles permettent précisément de « désamorcer » les visées utilitaristes de notre système éducatif et de remettre la culture au centre de l'école, et par là-même, de la rendre accessible à tous.

Il s'agit certes de défendre ici l'enseignement des langues anciennes dans le secondaire, mais pourquoi ne pas appliquer ces mêmes principes au français à l'école primaire ? Pourquoi des élèves plus jeunes ne pourraient-ils pas profiter des bienfaits des langues anciennes ? Compte tenu de l'enjeu que représente l'enseignement du français à l'école primaire, dans quelle mesure l'héritage antique, qui sous-tend et éclaire nos langue et culture de manière incomparable, peut-il être pris en compte ?

Pour qui souhaite analyser la réception de l'Antiquité à l'école primaire, il convient tout d'abord de définir et de préciser ce contexte bien particulier qu'est l'environnement scolaire. L'école primaire française possède certaines spécificités dont il faut rendre compte. De plus, comme l'école intéresse toute la cité, elle est l'objet de représentations, qu'il importe de comprendre. Sa place au sein de la société française ainsi que ses missions ont fortement évolué. Ces éléments conditionnent notre étude et il faut donc les présenter.

Afin de saisir au mieux les caractéristiques de l'école primaire d'aujourd'hui, il nous semble indispensable de comprendre comment celle-ci s'est bâtie. En outre, il en est de même pour les autres composantes importantes de notre sujet de recherche. Nous nous intéressons à une discipline particulière, le français, qui elle aussi a connu de nombreuses évolutions. Enfin, les langues et cultures de l'Antiquité au sens on l'entend actuellement sont également le résultat de plusieurs transformations.

Puisque nous suggérons de porter notre regard vers le passé pour mieux comprendre le présent, nous appliquerons ce principe dans notre travail. Ainsi, dans une première partie, nous retracerons l'histoire de l'école primaire de 1882 à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Nous examinerons en outre la constitution du français en tant que discipline durant cette période-là. Enfin, nous nous attacherons à définir les langues et cultures de l'Antiquité et à mettre en évidence leurs liens avec l'enseignement du français à l'école primaire à cette époque. Cette approche diachronique nous permettra de saisir plus vivement les enjeux et les défis de l'école du XXI<sup>e</sup> siècle.

Afin de respecter les exigences attachées au format de la thèse, il nous a fallu délimiter une période étudiée. Nous ne pouvions, en effet, remonter trop loin. Nous avons choisi de commencer notre étude à partir des lois Ferry de 1881 et 1882. Il est communément admis que celles-ci ont fondé l'école républicaine, dont le système éducatif se réclame encore aujourd'hui. Néanmoins, comme nous l'avons dit plus haut, l'école est également objet de

représentations et il convient de démêler le mythe de la réalité<sup>20</sup>. Ainsi, l'école de Jules Ferry est souvent considérée comme un âge d'or de l'école primaire, auquel il faudrait tenter de revenir. Il est vrai que les impacts des lois Ferry ont été très importants. En effet, l'école actuelle doit encore beaucoup à ces lois qui ont profondément modifié le statut de l'école et sa place dans la société. Les principes fondateurs de l'école républicaine, à savoir une école gratuite, obligatoire et laïque orientent encore très fortement le système éducatif public français. C'est pourquoi, nous avons choisi ce point de départ pour notre étude. Néanmoins, nous prenons la pleine mesure de la dimension arbitraire d'un tel choix. En effet, les lois de Jules Ferry sont l'aboutissement d'un processus. Elles sont le résultat de réflexions et d'initiatives engagées bien avant 1882. De nombreuses réformes importantes du système scolaire ont eu lieu tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. En outre, ce sont les thèses de certains penseurs des Lumières qui ont été à l'origine de ces changements. Ainsi, d'autres lois établies au XIX<sup>e</sup> siècle, antérieures à celles de Jules Ferry, ont le mérite d'être relevées et signalées. Elles ont eu des effets non négligeables sur la transformation de l'organisation scolaire et ont en quelque sorte préparé et favorisé l'avènement des réformes Ferry. Nous nous proposons donc de retracer le contexte de cette époque et d'évoquer quelques grandes mesures.

L'objet de la deuxième partie sera la place actuelle des langues et cultures de l'Antiquité à l'école primaire. Pour comprendre celle-ci, nous décrirons tout d'abord l'organisation de l'enseignement primaire de nos jours et les matières enseignées. Nous verrons également l'importance des missions du maître. Nous nous intéresserons ensuite aux enjeux liés à un enseignement réussi du français, c'est-à-dire une acquisition effective pour tous. En effet, la maîtrise du français est un élément fondamental pour s'assurer un avenir professionnel intéressant, et donc une insertion réussie dans la société. L'enseignement de la langue

---

<sup>20</sup> « Avec la III<sup>e</sup> République [...] commence en revanche une période assez radicalement nouvelle de nos institutions scolaires ; non pas du point de vue quantitatif, mais dans la nature des relations que l'école entretient avec la société. Par la laïcité spécifique qui s'impose alors, mais aussi par de nouveaux équilibres qui s'instaurent entre l'école, les familles et la vie économique : la scolarisation particulière des filles, le développement d'un enseignement primaire supérieur et d'un enseignement technique, le maintien de l'élitisme des enseignements secondaire et supérieur, la fixation des pratiques pédagogiques et des contenus enseignés à l'école primaire. Équilibres qui ont été critiqués par certains des contemporains de cette période, mais qui ont participé à la construction d'un véritable mythe, celui de l'école républicaine, devenu référence obligée de tous les débats contemporains. », Troger (coordonné par), 2006, p. 7. Il convient par conséquent d'être vigilant et de décrire précisément cette école. Comme nous le verrons, nombre de ses caractéristiques sont en réalité en contradiction avec l'école dont nous nous réclamons aujourd'hui.

française est toujours la priorité de l'école primaire. La réflexion concernant la didactique du français revêt un caractère particulier, puisque la maîtrise de la langue demeure un enjeu considérable pour l'Éducation nationale et la société en général. Pour mener à bien sa scolarité, il faut savoir parler, lire et écrire correctement sa langue. À ce titre, les premiers savoirs du socle commun de compétences concernent la maîtrise de la langue française. La question de son enseignement est donc cruciale. Un apprentissage réussi du français passe par la prise en compte de ses particularités, à savoir l'héritage gréco-latin. Une réflexion sur la didactique du français à l'école se doit donc d'inclure ces caractéristiques. Pour voir s'il existe une telle possibilité du point de vue institutionnel, nous examinerons la place des langues anciennes dans les instructions officielles à partir de 2002. Néanmoins, il peut y avoir un décalage important entre les recommandations officielles et ce qui se passe réellement dans les classes. C'est pourquoi, nous avons mené une enquête auprès d'enseignants du primaire afin d'avoir un aperçu des pratiques effectives. Nous présenterons notre questionnaire et nous analyserons les réponses des enseignants. Enfin, nous étudierons de près des extraits de manuels et autres ressources pédagogiques afin de voir quelles formes concrètes peut revêtir l'enseignement des langues anciennes en lien avec le français. Nous remarquerons également qu'un grand nombre d'œuvres de littérature de jeunesse publiées récemment incluent l'Antiquité.

Enfin, dans la troisième partie, nous nous placerons du côté des élèves. Il s'agit de la partie « recherche-action » de notre travail. Nous présenterons des séquences d'apprentissage en lien avec les langues et cultures de l'Antiquité en vocabulaire, orthographe et littérature. Celles-ci auront été menées dans deux classes de CE2 à l'école Mairan de Béziers. Toutefois, il ne nous a été possible que d'observer la mise en œuvre quotidienne des séquences que dans une classe. Pour la seconde classe, nous n'avons été présente que ponctuellement et la collègue nous a envoyé des comptes rendus. Nous décrirons donc surtout les séances dans la première classe en faisant des comparaisons avec la seconde. Nous analyserons ensuite la mise en œuvre effectuée et proposerons des pistes d'amélioration.

# I) Présence de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire de 1882 à la fin du XX<sup>e</sup> siècle

## 1) Le système éducatif français de cette époque

### a) Les réformes importantes du XIX<sup>e</sup> siècle

Une des grandes particularités de l'école française d'aujourd'hui est la très forte implication de l'État, notion que recouvrent les termes « Éducation nationale ». Ce principe sous-tend encore de façon très importante notre système éducatif<sup>21</sup>. Toutefois, l'idée que l'État se saisisse ainsi de l'éducation n'est pas toujours allée de soi et elle est loin d'être présente dans tous les pays. Il importe de rendre compte de cette évolution, car elle jette un éclairage très intéressant sur les enjeux liés à l'instruction en France.

Ainsi, sous l'Ancien Régime, l'école est sous la tutelle de l'Église<sup>22</sup>. L'État intervient peu et l'enseignement est confié au clergé. Cependant, à la fin du XVIII<sup>e</sup> s, la société s'imprègne des idées des Lumières et elle considère que l'école a son rôle à jouer dans la formation de citoyens éclairés. De plus, le départ des Jésuites, chassés du royaume en 1762, laisse un vide à

---

<sup>21</sup> Et il se retrouve même pour l'enseignement privé. Nous n'abordons pas l'école privée dans ce travail, mais celle-ci a un statut bien particulier en France. Elle relève également de l'État. On peut ainsi lire sur le site du Ministère de l'Éducation nationale (<http://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-prive.html>) : « Les établissements d'enseignement privés sont soumis au contrôle de l'État, qu'ils soient liés ou non par un contrat. En 2011-2012, 17 % des élèves français étaient scolarisés dans un établissement d'enseignement privé ». Ce contrôle implique une participation financière de la part de la puissance publique : « S'agissant des enseignants, l'État prend à sa charge la rémunération de ceux qui exercent dans des classes sous contrat. S'agissant des dépenses de fonctionnement des classes sous contrat, l'État et chaque collectivité territoriale sont tenus d'y participer dans les mêmes conditions qu'ils participent aux dépenses de fonctionnement des classes correspondantes dans les écoles et les établissements publics d'enseignement. Quant aux dépenses d'investissement des établissements privés, elles peuvent faire l'objet d'une participation des collectivités publiques dans des conditions strictes : en règle générale, le total de leurs participations à ce titre doit rester inférieur à 10 % des dépenses annuelles de l'établissement et la participation doit répondre à certains besoins limitativement énumérés par la loi. » En France, l'instruction relève fortement de l'État.

<sup>22</sup> Voir Claude Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Nathan, 1990.

combler. Ainsi, des décisions défavorables à l'action scolaire de l'Église sont prises avec les décrets de septembre et de décembre 1789. Ceux-ci transfèrent aux pouvoirs civils la surveillance de l'éducation publique et de l'enseignement politique et moral. L'éducation de la jeunesse constitue un enjeu de taille dont l'État souhaite s'emparer. C'est elle qui va permettre de perfectionner les hommes, de garantir l'ordre social. Ces notions sont très importantes et elles sont fermement soulignées par de grands hommes du XIX<sup>e</sup> siècle. Par exemple, pour Jules Ferry, il s'agit d'un fait dont la France peut s'enorgueillir. Ainsi dans son discours au Sénat, le 31 mars 1881, il dit :

Vous pouvez citer l'Angleterre et les États-Unis pour d'autres choses, pour de grandes choses, pour de grandes choses qu'ils font, qu'ils possèdent et que nous n'avons pas ; mais nous avons sur l'Angleterre et sur les États-Unis cette supériorité de considérer que l'enseignement – l'enseignement de l'enfance surtout, à quelque degré qu'il soit, privé ou public – n'est point matière d'industrie, mais matière d'État, et que les intérêts intellectuels de l'enfance sont sous le contrôle et sous la surveillance de l'État.<sup>23</sup>

Cette idée est très importante pour comprendre le rôle de l'État dans l'instruction publique. Ainsi, pour Jules Ferry, L'État est le seul garant de la qualité et de la solidité de l'instruction délivrée aux jeunes membres de la société. Il doit la rendre gratuite et obligatoire pour tous. On voit ainsi apparaître ici deux principes qui seront entérinés par les lois Ferry : la gratuité et le caractère obligatoire de l'instruction. Cette prégnance du rôle de l'Etat n'est pas une idée nouvelle, elle est développée dès 1763 par Louis-René de Caradeuc de La Chalotais dans son *Essai d'Éducation nationale*. Il écrit ceci :

L'éducation devant préparer des citoyens à l'Etat, il est évident qu'elle doit être relative à sa constitution et à ses lois ; [...] Comment a-t-on pu penser que des

---

<sup>23</sup> Cité par Lelièvre, 1999, p. 104. Cet avis fait écho à ce que disait déjà Victor Hugo dans son discours à l'Assemblée nationale lors de la séance du 15 janvier 1850, présidée par Dupin : « Messieurs, toute question a son idéal. Pour moi, l'idéal de cette question de l'enseignement, le voici : l'instruction gratuite et obligatoire. Obligatoire au premier degré, gratuite à tous les degrés. L'instruction primaire obligatoire, c'est le droit de l'enfant qui, ne vous trompez pas est plus sacré encore que le droit du père et qui se confond avec le droit de l'État. [...] en un mot, l'échelle de la connaissance humaine dressée fermement par la main de l'État, posée dans l'ombre des masses les plus profondes et les plus obscures, et aboutissant à la lumière ». Ce discours est accessible sur le site internet de l'association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public : [http://www.apmep.fr/IMG/pdf/education\\_v\\_hugo.pdf](http://www.apmep.fr/IMG/pdf/education_v_hugo.pdf).



hommes qui ne tiennent point à l'État, qui sont accoutumés à mettre un religieux au-dessus des chefs des États, leur ordre au-dessus de la patrie, leur institut et des constitutions au-dessus des lois, seraient capables d'élever et d'instruire la jeunesse d'un royaume. [...] Je prétends revendiquer pour la nation une éducation qui ne dépende que de l'État, parce qu'elle lui appartient essentiellement ; parce que toute nation a un droit inaliénable et imprescriptible d'instruire ses membres ; parce qu'enfin les enfants de l'État doivent être élevés par des membres de l'État<sup>24</sup>.

Dans ce discours se dessine en outre le principe de laïcité. Nous pouvons donc voir que celui-ci a également été pensé avant les lois Ferry. On ne peut laisser l'instruction des jeunes gens aux religieux, qui ne sont pas des maîtres adaptés. Hors de l'État, ils ne peuvent en effet préparer au mieux la jeunesse pour l'État. Cette prise en main de l'instruction des citoyens par l'État répond par ailleurs à la thèse que développe Condorcet dans ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique* publiés en 1791. L'instruction de tous les citoyens est le seul moyen de bâtir une société juste où la liberté de chacun est garantie. Pour le philosophe, « l'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens ». Elle est le moyen de « rendre réelle l'égalité des droits » : « Vainement aurait-on déclaré que les hommes ont tous les mêmes droits ; vainement les lois auraient-elles respecté ce premier principe de l'éternelle justice, si l'inégalité dans les facultés morales empêchaient le plus grand nombre de jouir de ces droits dans toute leur étendue »<sup>25</sup>. Selon Condorcet, « l'inégalité d'instruction est une des principales sources de tyrannie ». Ainsi, cette instruction commune, indispensable, que doit l'État à chaque citoyen concourt à améliorer la société. Condorcet se défie également des prêtres qui, selon lui, confisquent le savoir et obscurcissent la raison<sup>26</sup>. L'instruction publique appartient à l'État.

---

<sup>24</sup> Cité par Lelièvre, 1990, p. 10.

<sup>25</sup> Condorcet, 1791, édition GF-Flammarion, Paris, 1994, p. 62.

<sup>26</sup> « En supposant qu'une religion est utile, ce sera sans doute celle qui promet le ciel aux grandes actions, qui ouvre un enfer pour le crime, mais laisse à la raison et à la conscience de chacun à juger du juste et de l'injuste. S'il existait une religion qui promît le ciel aux bonnes actions, qui prodiguât des supplices éternels pour les mauvaises, mais dont les prêtres fussent juges de la conscience, on ne peut nier qu'une telle religion ne soit plus propre à former des esclaves pour les prêtres que des hommes pour la patrie. Or, telle est la religion chrétienne [...]. D'ailleurs, tous les moines étant célibataires, tous faisant profession de fuir les femmes, il y aura des corrupteurs pour les maîtres. Cela est arrivé très souvent, et toujours à des maîtres ou ecclésiastiques

Kant, quant à lui, souligne le rôle absolument fondamental de l'éducation dans son *Traité de pédagogie* : « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce qu'elle le fait. Il est à remarquer qu'il ne peut recevoir cette éducation que d'autres hommes, qui l'aient également reçue »<sup>27</sup>. Par éducation, le philosophe entend « les soins (le traitement, l'entretien) que réclame son enfance, la discipline qui le fait homme, enfin l'instruction avec la culture ». Selon Kant, la question de l'éducation est directement reliée à celle d'*humanité* : on ne naît pas homme, on le devient (par l'éducation au sens kantien). Dans ce cas, la richesse et la qualité de l'éducation conditionne directement le degré d'humanité auquel on peut prétendre. À ce titre, il est capital que les maîtres soient les *meilleurs* hommes possibles, puisqu'ils ont une influence directe sur les petits humains en formation. Ainsi, selon Kant et Condorcet, si l'éducation touche le plus grand nombre, cela contribue à améliorer et à perfectionner la société humaine *tout entière*. Les sociétés élitistes et fondamentalement inégalitaires sont en quelque sorte vouées à s'effondrer, selon Condorcet. Personne n'est humain par essence, l'humanité s'acquiert au contact d'autres humains. Or, l'absence d'humanité, refusée à certains, rejaillit en quelque sorte sur ceux qui se l'accaparent. Il est difficile de se dire pleinement humain, si l'on refuse le droit de devenir humain à ses semblables. Dans cette optique, compte tenu de l'enjeu monumental que porte l'éducation, l'*humanité*, rien de moins, il peut sembler étonnant qu'elle ne soit pas davantage considérée et soignée de nos jours.

Il convient enfin de noter que Condorcet distingue instruction et éducation, cette dernière relevant pour lui des familles. C'est au nom de ce principe qu'il réclame une instruction identique pour les filles et les garçons<sup>28</sup>. Néanmoins, limiter l'éducation à l'instruction est une

---

ou moines [...]. » Cité par Kahn, 2001, p. 96. D'après Condorcet, la religion (chrétienne) dépouille l'homme de sa raison et de sa conscience et en fait un esclave au service des prêtres. Il devient en effet incapable d'être autonome et de se diriger lui-même, privé de sa rationalité et des lumières.

<sup>27</sup> Kant, 1803, édition Hachette Éducation, Paris, 1997, p. 37.

<sup>28</sup> Sur cette question, Condorcet est en avance sur son siècle et les suivants, ce qui est proprement remarquable : « Nous avons prouvé que l'éducation publique devait se borner à l'instruction ; nous avons montré qu'il fallait en établir divers degrés. Ainsi, rien ne peut empêcher qu'elle ne soit la même pour les femmes et pour les hommes. En effet, toute instruction se bornant à exposer les vérités, à en développer les preuves, on ne voit pas comment la différence des sexes en exigerait une dans les choix de ces vérités, ou dans la manière de les prouver. [...] Enfin, les femmes ont les mêmes droits que les hommes ; elles ont donc celui d'obtenir les mêmes facilités pour acquérir les lumières qui seules peuvent donner les moyens d'exercer réellement ces droits avec une même indépendance et dans une égale étendue. [...] Puisque l'instruction doit être généralement la même, l'enseignement doit être commun, et confié à un même maître qui puisse être

éducation en soi comme le signale Pierre Kahn dans son ouvrage *Condorcet. L'école de la raison*<sup>29</sup>. En effet, le refus de l'enseignement de dogmes, de croyances, d'opinions non vérifiées est un parti pris éducatif. Il s'agit de faire appel à la seule raison, de s'adresser à l'être rationnel chez l'enfant, rationalité qui s'affranchit précisément de la religion, de l'origine sociale et du genre de l'élève.

Ce sont ces idées qui peu à peu façonnent la société du début du XIX<sup>e</sup> siècle. Eu égard à son importance, l'instruction des individus relève de l'État. Toutefois, celles-ci ne se traduiront pas en faits immédiatement. En effet, l'école parvient assez peu à se détacher du joug de l'Église et la finalité de l'enseignement primaire reste bien souvent la première communion de l'élève. De plus, les conditions d'enseignement sont difficiles (locaux délabrés, classes

---

choisi indifféremment dans l'un ou l'autre sexe. [...] Plusieurs femmes ont occupé des chaires dans les plus célèbres universités d'Italie, et ont rempli avec gloire les fonctions de professeurs dans les sciences les plus élevées, sans qu'il en soit résulté ni le moindre inconvénient, ni la moindre réclamation, ni même aucune plaisanterie dans un pays que cependant on ne peut guère regarder comme exempt de préjugés, et où il ne règne ni simplicité, ni pureté dans les mœurs [note : Laura Bassi a été professeur d'anatomie, et Françoise Agnesi professeur de mathématiques à Bologne] ». Condorcet, éd. 1994, pp. 96-100. Condorcet s'en remet avant tout à la rationalité de l'individu.

<sup>29</sup> Pierre Kahn écrit : « « L'instructionnisme » rationaliste de Condorcet s'articule ainsi à une méditation sur le sens de la liberté individuelle : il ne sert à rien de la déclarer comme un droit fondamental de l'homme si c'est pour y éduquer dans le déni de ce droit. Ou, plus exactement, c'est alors cette éducation qui perd tout son sens et se contredit elle-même. Instruire est donc la seule façon d'éduquer à la liberté, non seulement parce que seule l'instruction permet à l'homme à venir d'exercer librement ses facultés et de rendre à la fois autonomes et réfléchies ses décisions, mais aussi parce que seule l'instruction respecte la liberté de l'enfant. Il ressort toutefois de tout cela que la finalité de l'instruction est bien en définitive éducative. Ce serait un contresens que de comprendre « l'instructionnisme » de Condorcet comme le souhait d'une École axiologiquement neutre, réduite à la transmission pure de savoirs positifs et indépendante de toute intention éducative. [...] L'instruction ne s'oppose, chez Condorcet, à l'éducation que si l'on comprend ce dernier terme dans le sens d'« inculcation » ou d'« imprégnation » [...] Mais au sens plus large et plus philosophique aussi de « construction de soi », de sortie de l'enfance immature vers « l'homme fait », il est manifeste qu'instruction et éducation ne s'opposent pas mais s'articulent comme le moyen et la fin : l'instruction est la condition et l'instrument d'une éducation de chacun à l'autonomie et à la libre disposition de soi comme à l'amour de la vérité, et donc, sur le plan politique, à la vie démocratique. », Kahn, 2001, pp. 54-55. Selon Condorcet, l'école n'a pas à transmettre des « valeurs », mais bien des savoirs. Seule la culture éduque au sens plein du terme. L'importance de la culture est également soulignée par Kant dans son *Traité de pédagogie*. Nous reviendrons à cette distinction.

surchargées...) et la formation et le recrutement des maîtres varient beaucoup d'une école à l'autre<sup>30</sup>.

Au début du siècle, la loi du 10 mai 1806 stipule qu' « il sera formé, sous le nom d'Université impériale, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publics dans tout l'Empire ». L'Université réunit, sous l'autorité de l'Empereur, tous les établissements scolaires et tous les enseignants, à l'exclusion des maîtres d'école qui n'ont aucune place dans la hiérarchie. Ce décret instaure ainsi le rattachement des écoles primaires à l' « Université ». Toutefois, Napoléon ne s'intéresse pas à l'instruction primaire et la situation des écoles primaires ne s'améliore pas. Ce sont les Frères des écoles chrétiennes qui prennent en charge l'enseignement primaire. Le décret de 1808 prévoit cependant la création de classes normales d'instituteurs dans les lycées et collèges. En fait, une seule école normale est fondée à Strasbourg, en 1811, grâce aux efforts du préfet Lezay-Marnésia. Comme nous pouvons le voir, en début de XIX<sup>e</sup> siècle, l'école primaire est un peu laissée pour compte et elle n'est pas la priorité de l'Empereur. L'instruction des classes populaires ne se développe pas réellement en dehors de l'église.

Sous la Restauration, l'État prend une part de plus en plus importante dans l'enseignement primaire. Un Comité de Surveillance est créé par l'Ordonnance dans chaque canton (composé du curé, du juge de paix, du principal du collège, du sous-préfet, du procureur du roi). L'Ordonnance assigne également deux surveillants spéciaux à chaque école : le curé et le maire du village. Elle met en place des conditions pour devenir instituteur. De plus, elle donne à l'État le pouvoir de révoquer les instituteurs. Malgré cela, l'État n'accompagne d'aucune mesure concrète ces nouvelles dispositions et il s'en remet aux initiatives locales et particulières. Les Comités cantonaux (composés de notables locaux) devaient notamment favoriser et stimuler l'enseignement primaire. Or, dans les faits, ces Comités sont peu actifs. De plus, l'école provoque la discorde entre le curé et le maire qui veut chacun en obtenir la tutelle effective.

En 1832, François Guizot accepte le ministère de l'Instruction publique. Le 28 juin 1833, la loi Guizot est votée et celle-ci implique très fortement l'État dans l'éducation. Pour Christian Nique<sup>31</sup>, c'est bien Guizot qui, cinquante ans avant Jules Ferry, avait pleinement lié l'École et l'État. Un véritable « service public d'enseignement » est mis en place. François Guizot est le

---

<sup>30</sup> Voir Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, Armand Colin, 1968.

<sup>31</sup> Voir ouvrage de Christian Nique, *Comment l'école devint affaire d'État (1815-1840)*, Paris, Nathan, 1990.

maître d'ouvrage, mais aussi le maître d'œuvre d'une telle conception. En effet, après avoir fait voter sa loi, il la consolide au moyen de plusieurs mesures. Il fait rédiger tout d'abord la *Lettre aux instituteurs*<sup>32</sup>, qu'il envoie aux trente-six mille maîtres dès le 4 juillet 1833, moins d'une semaine après la promulgation de la loi. Celle-ci est accompagnée du texte de la loi. Les maîtres sont priés d'étudier celle-ci avec soin, afin de connaître leurs droits et leurs devoirs. De cette façon, Guizot annonce clairement aux instituteurs comment ils devront à présent exercer leur métier. Des comités de surveillance impliquant des membres de l'État administrent les écoles et surveillent les maîtres. Des commissions d'examen se chargent du recrutement des maîtres, des écoles normales les forment. Enfin, c'est Guizot qui s'occupe de la création d'inspecteurs du primaire. Il souhaite ainsi avoir des représentants qui seraient davantage au contact des maîtres.

Tous ces éléments favorisent très fortement la prise en main par l'État de l'instruction primaire. Christian Nique souligne la rapidité avec laquelle tous ces changements ont lieu et précise : « Tout ceci parce qu'un ministre est convaincu que l'instruction primaire est un facteur d'ordre social<sup>33</sup>, et que celle-ci doit être dirigée par l'État, au mépris des thèses libérales qui ont pourtant donné naissance au régime de Juillet »<sup>34</sup>.

En effet, assez paradoxalement, c'est dans un contexte libéral que l'État s'approprie l'éducation. Les libéraux, alors au pouvoir, souhaitent limiter le rôle de celui-ci. Toutefois, comme ils se méfient des institutions catholiques, qui pour la plupart sont liées à leurs adversaires ultraroyalistes, ils ne sont pas favorables à une mise en tutelle de l'École par l'Église. En outre, les souvenirs de la Terreur révolutionnaire ainsi que de la Terreur blanche

---

<sup>32</sup> Nous en citons un extrait à la page suivante.

<sup>33</sup> « Ordre social » : ces termes sont importants. L'instruction délivrée au peuple n'a pas vocation à l'émanciper. Celle-ci permet avant tout de le contrôler, il s'agit en effet d'éviter les « débordements » populaires. Cette dimension est importante à souligner (« La base la plus inébranlable de l'ordre social est l'éducation de la jeunesse » François Guizot, *Rapport au roi sur l'instruction publique*, 1832, cité par Nique, 1999, p. 3.). On voit bien comme on s'éloigne de l'idéal des Lumières. Loin de diffuser de manière neutre les savoirs aux peuples, l'école est un organe de contrôle au service de l'État. Cela n'est pas anodin, dans la mesure où le Ministère de l'Éducation nationale a repris ces dispositifs, sans les remettre en question. Le Ministère « pilote » toujours les enseignants *via* les instructions officielles, circulaires et autres documents. Ce mode de fonctionnement, hérité d'une époque où l'école visait à maintenir les élèves à leur place selon leur origine sociale, n'est sans doute pas étranger à la difficulté de notre école à véritablement se rénover. Nous y reviendrons.

<sup>34</sup> Nique, 1990, p. 152.

étant encore présents dans les esprits, les libéraux préfèrent opter pour une « liberté surveillée » selon l'expression de Claude Lelièvre. Ce dernier précise cet apparent paradoxe :

Les libéraux vainqueurs en 1830 [...] inscrivent dans la Charte leur volonté de libérer l'enseignement du monopole de l'Université. Le principe de la liberté de l'enseignement est proclamé dans la Constitution elle-même. [...] Mais à partir de la fin de l'année 1831, et plus encore en 1832, des voix insistantes se font entendre, au sein même des partisans du nouveau régime constitutionnel, pour argumenter contre les thèses libérales en matière d'éducation<sup>35</sup>.

En fait, il s'agit de faire prévaloir le principe patriotique sur le principe commercial. En outre, d'autres caractéristiques de l'école de Jules Ferry ont été initiées par François Guizot, mais elles n'ont pas abouti à l'époque. Ainsi, dans la préface des *Lois et programmes de l'enseignement primaire et maternel* (1883), l'auteur explique que la première commission parlementaire de 1831 avait ainsi ajouté au programme dressé par le gouvernement l'instruction civique et avait retranché de l'article 1<sup>er</sup> « l'instruction morale et religieuse ». Elle avait ainsi formulé la laïcité de l'école primaire. Toutefois, ces amendements n'avaient pas été maintenus par la seconde commission de 1832-1833. On peut lire ceci : « On peut donc considérer le mouvement de 1881 et 1882 comme procédant directement des tendances de 1831 et 1832 »<sup>36</sup>. Dans la Loi Guizot du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire est inscrite l'obligation d'entretenir une école pour les communes de plus de 500 habitants. Mais celle-ci concerne les écoles de garçons. Pour ce qui est des écoles de filles, un aménagement de la loi Guizot est effectué le 23 juillet 1836, mais il n'y pas d'obligation communale.

Ces nouvelles dispositions s'accompagnent également d'une modification du statut de l'instituteur. Celui-ci est investi d'une mission par Guizot. Son travail est valorisé, son rôle dans la société mis en avant. En effet, dans sa *Lettre aux instituteurs*<sup>37</sup>, Guizot écrit :

Ne vous y trompez pas, monsieur : bien que la carrière de l'instituteur primaire soit sans éclat, bien que ses soins et ses jours doivent le plus souvent se consumer dans l'enceinte d'une commune, ses travaux intéressent la société tout entière, et sa profession participe de l'importance des fonctions publiques. Ce n'est pas pour la

---

<sup>35</sup> Lelièvre, 1990, p. 61.

<sup>36</sup> P. VI

<sup>37</sup> Lettre envoyée aux instituteurs lors de la parution de la loi Guizot du 28 juin 1833 citée par Claude Lelièvre dans son ouvrage *Histoire des Institutions scolaires*, Paris, 1990.

commune seulement et dans un intérêt purement local que la loi veut que tous les Français acquièrent, s'il est possible, les connaissances indispensables à la vie sociale, et sans lesquelles l'intelligence languit et quelquefois s'abrutit : c'est aussi pour l'État lui-même et dans l'intérêt public ; c'est parce que la liberté n'est assurée et régulière que chez un peuple assez éclairé pour écouter en toute circonstance la voix de la raison. L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale. Comme tout, dans les principes de notre gouvernement, est vrai et raisonnable, développer l'intelligence, propager les lumières, c'est assurer l'empire et la durée de la monarchie constitutionnelle.

Cette posture vis-à-vis du métier d'instituteur préfigure l'engouement pour les « hussards noirs de la République »<sup>38</sup> sous Jules Ferry. L'enseignant de l'école primaire ne joue pas un rôle mineur dans la société, bien au contraire. Nous y reviendrons.

Ainsi, selon Guizot, il s'agit avant tout de faire du ministère de l'Instruction publique et de son École « un rouage complet et régulier ». Son action a donc été majeure et il a réellement œuvré en faveur d'un enseignement primaire d'État. Cet investissement très fort de l'État semble répondre aux vœux émis par Condorcet<sup>39</sup>. L'État s'est pleinement emparé de la question de l'instruction des citoyens.

En 1850 est votée la loi Falloux. Celle-ci permet de faire la distinction entre l'enseignement public, à la charge d'une commune, d'un département ou de l'État, et l'enseignement privé auquel est accordée une grande liberté. Celle-ci va dans le sens d'un enseignement confessionnel. De plus, elle favorise l'enseignement religieux dans les écoles primaires. Cette loi constitue un recul quant à la liberté du maître, qui se trouve une nouvelle fois assujéti aux religieux. Néanmoins, celle-ci a aussi son importance et complète les lois de Guizot, dans la mesure où elle oblige les communes de plus de 800 habitants à ouvrir une école de filles.

Le 10 avril 1867, est votée l'obligation pour les communes de plus de 500 habitants d'avoir une école de filles. La différence de scolarisation entre les garçons et les filles est encore frappante en 1879 : 76% des garçons du primaire sont scolarisés dans le public laïque, mais seulement 36% des filles. En revanche, 20% des garçons sont éduqués par des congrégations

---

<sup>38</sup> Formule de Charles Péguy. Nous y reviendrons.

<sup>39</sup> Dans une certaine mesure toutefois, comme nous l'avons déjà signalé. Une telle prise en main de l'État ne s'accompagne pas d'une mise à disposition des savoirs pour tous.

(dans le public ou le privé), 56% des filles<sup>40</sup>. Cette réalité ne laisse pas les républicains indifférents et l'éducation des filles devient un enjeu très important. En effet, celle-ci joue un rôle primordial dans l'installation de la société moderne. Dans son discours à la salle Molière en 1870, Jules Ferry s'exprime ainsi :

Il y a une lutte sourde, mais persistante entre la société d'autrefois, l'Ancien Régime [...] et la société qui procède de la Révolution française. Or dans ce combat, la femme ne peut être neutre... Les évêques le savent bien : celui qui tient la femme, celui-là tient tout, d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il tient le mari [...] C'est pour cela que l'Église veut retenir la femme ; et c'est aussi pour cela qu'il faut que la démocratie la lui enlève<sup>41</sup>.

Cette position de Jules Ferry souligne là aussi le rôle de l'école dans l'édification d'une certaine société. L'Église s'oppose en effet à la République<sup>42</sup>. Là encore, on retrouve des idées déjà développées par Condorcet<sup>43</sup>. L'instruction de la femme contribue à l'unité du

---

<sup>40</sup> Lelièvre, Nique, 1994, p. 281.

<sup>41</sup> Lelièvre, 1999, p. 70. « On » se décide à promouvoir l'éducation républicaine des filles, non pas pour les émanciper, mais afin de les « ravir » à l'Église qui étend son influence à travers elle. On peut noter une nouvelle fois l'ambiguïté de l'école républicaine, qui, bien qu'elle se proclame héritière des Lumières, se refuse à réaliser pleinement cet idéal.

<sup>42</sup> Charles Péguy : « C'était en 1880. C'était donc dans toute la fureur et la gloire de l'invention de la laïcisation. [...] Nos jeunes vicaires nous disaient exactement le contraire de ce que nous disaient nos jeunes élèves-maîtres [...] Nous ne nous en apercevions pas. La République et l'Église nous distribuaient des enseignements diamétralement opposés. », cité par Troger, 2006, p. 161.

<sup>43</sup> « Il est nécessaire que les femmes partagent l'instruction donnée aux hommes. 1° Pour qu'elles puissent surveiller celle de leurs enfants. [...] 2° Parce que le défaut d'instruction des femmes introduirait dans les familles une inégalité contraire à leur bonheur. D'ailleurs, on ne pourrait l'établir pour les hommes seuls, sans introduire une inégalité marquée, non seulement entre le mari et la femme, mais entre le frère et la sœur, et même entre le fils et la mère. Or, rien ne serait plus contraire à la pureté et au bonheur des mœurs domestiques. L'égalité est partout, mais surtout dans les familles, le premier élément de la félicité, de la paix et des vertus. Quelle autorité pourrait avoir la tendresse maternelle, si l'ignorance dévouait les mères à devenir pour leurs enfants un objet de ridicule ou de mépris ? », Condorcet, éd. 1994, pp. 98-99. L'inculture des femmes rejaillit nécessairement sur les hommes, de même que l'inculture des classes populaires rejaillit sur ceux qui s'octroient et s'accaparent la culture. C'est un calcul à bien courte vue que de maintenir des catégories de la population dans l'obscurité afin d'étendre son empire sur elles. Guizot lui-même en est conscient :



foyer, de la société à l'échelle de la cellule familiale. Outre la loi du 10 avril 1876, une autre mesure est prise : la loi du 9 août 1879 instaure l'obligation pour chaque département d'entretenir deux écoles normales : une de garçons et une de filles, ce qui est nouveau pour ces dernières. Dans le secondaire, la loi Camille Sée du 21 décembre 1880 établit le secondaire féminin public (sans latin et grec toutefois). Par ailleurs, une école normale supérieure de filles (pour former les personnels des écoles normales primaires et des écoles primaires supérieures) est créée à Fontenay-aux-Roses le 13 juillet 1880, et cela avant celles des garçons le 30 décembre 1882 à Saint-Cloud.

En 1881 et 1882, Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique, remanie profondément l'enseignement primaire. Le 16 juin 1881 est promulguée la loi qui met en place la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. Le 28 mars 1882, une loi établit l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de treize ans et supprime l'enseignement religieux dans les écoles publiques. Les lois Ferry rendent donc obligatoire l'instruction primaire pour les garçons et les filles âgés de 6 à 13 ans. Et l'école publique devient gratuite et laïque.

Cela implique notamment :

- la laïcité des locaux et des programmes scolaires ; le remplacement de l'instruction religieuse par l'instruction morale et civique en tête des matières à enseigner (article 1)
- la vacance des écoles, un jour par semaine, qui doit permettre aux enfants de suivre un enseignement religieux, hors de l'enceinte scolaire (article 2)
- le caractère facultatif de l'enseignement religieux dans les écoles privées (article 2)

---

« *L'instruction primaire* procure aux classes inférieures de la société les moyens d'étendre leur industrie, d'améliorer leur sort et d'ouvrir ainsi, au profit de l'État, de nouvelles sources de richesse. Sa nécessité se fonde sur des considérations plus fortes encore. S'il était possible de condamner le peuple à une ignorance irrévocable, quelque injuste que fût une telle interdiction, on concevrait que les classes supérieures, dans l'espoir d'assurer leur empire, essayassent de la prononcer et de la maintenir. Mais la Providence n'a pas permis que cette injustice fût possible ; elle y a attaché de tels dangers, que l'intérêt, d'accord avec le devoir, défend aux gouvernements de la commettre. [...] Moins la multitude est éclairée, plus l'erreur et la séduction ont d'empire sur elle. Comme rien ne saurait éteindre en elle le besoin de savoir et l'espérance d'améliorer par là sa situation, ce besoin contrarié et cette espérance déçue se changent en une inquiétude et en une irritation toujours croissantes. [...] Alors se manifestent, dans les classes inférieures, ce dégoût de leur situation, cette soif de changement, cette avidité déréglée que rien ne peut plus ni contenir ni satisfaire ». Cité par Kahn, 2001, p. 93.

- l'abrogation des dispositions de la loi Falloux qui donnaient aux ministres des cultes un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires (article 3)

Le 30 octobre 1886 est votée la loi Goblet. Celle-ci met en œuvre la laïcisation du personnel des écoles publiques. Les instituteurs congréganistes doivent être remplacés dans un délai de cinq ans par des maîtres laïques ; les institutrices congréganistes au fur et à mesure que les postes deviennent vacants. Cette loi décrit en outre l'organisation de l'enseignement primaire que nous exposons en détails dans la prochaine sous-partie.

Nous l'avons vu, c'est tout au long du XIX<sup>e</sup> que se renforcent les liens étroits entre État et École. Selon Antoine Prost, « précisément parce qu'en France aucun régime ne s'est jamais senti indiscutable, tous ont cherché à se faire consacrer par l'école. Après avoir enseigné les fidélités monarchiques et dynastiques, les instituteurs devinrent professeurs du républicanisme. Ainsi, à la différence des pays étrangers où les institutions ne sont pas discutées, l'État, en France, considéra toujours l'école primaire comme le lieu d'une éducation civique et politique »<sup>44</sup>.

Ce lien étroit entre la République et l'École est très important. Nous avons souhaité en rendre compte de façon exhaustive afin que le lecteur saisisse bien le rôle de l'école dans la mise en place d'une certaine société. L'école ne se contente pas de dispenser des savoirs, elle éduque le citoyen, elle le prépare à jouer un rôle prédéfini. Ainsi, il est citoyen, avant d'être individu. Cette vision de l'école est très importante. Les savoirs ne sont pas diffusés pour eux-mêmes, mais ils servent une répartition des individus en fonction du rôle social qu'ils auront à jouer. L'école est mise au service d'un projet de société. L'organisation scolaire reflète cette conception et nous allons à présent l'examiner de près.

## b) Les écoles primaires

Comme nous l'avons vu, l'action de François Guizot a été décisive pour l'instauration d'une Éducation nationale. Pour autant, cette implication vigoureuse de l'État est surtout la garantie pour Guizot d'un ordre social, « l'ignorance rend le peuple turbulent et féroce » selon lui<sup>45</sup>. Il

---

<sup>44</sup> Prost, 1968, p. 159.

<sup>45</sup> Cité par Kahn, 2001, p. 93.

en est de même pour Jules Ferry, en témoigne la conférence qu'il donne à la salle Molière, le 10 avril 1870, au profit de la Société pour l'instruction élémentaire. En voici des extraits :

Je ne viens pas prêcher je ne sais quel nivellement absolu des conditions sociales qui supprimerait dans la société les rapports de commandement et d'obéissance. [...] pour que ces mœurs égales dont nous apercevons l'aurore, s'établissent, pour que la réforme démocratique se propage dans le monde, quelle est la première condition ? C'est qu'une certaine éducation soit donnée à celui qu'on appelait autrefois un inférieur, à celui qu'on appelle encore un ouvrier, de façon à lui inspirer ou à lui rendre le sentiment de sa dignité ; et, puisque c'est un contrat qui règle les positions respectives, il faut au moins qu'il puisse être compris des deux parties<sup>46</sup>.

Jules Ferry prône ainsi une égalité de dignité, une morale commune, mais il ne remet pas en cause l'inégalité de condition. L'organisation de l'école va refléter cette conception. En effet, l'enseignement primaire tel qu'on le conçoit aujourd'hui, à savoir une étape, un passage obligé, avant le secondaire est tout à fait récent. Il existe sous cette forme seulement depuis la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle. À l'époque de Jules Ferry, chaque institution fonctionne en circuit fermé et ne s'inscrit pas dans une progression. Le primaire et le secondaire ne constituent pas des « degrés » mais des « ordres » distincts, selon les termes d'Antoine Prost<sup>47</sup>. Il y a très peu de communication entre les deux institutions, l'organisation même de chaque « ordre » ne permet pas le passage du primaire vers le secondaire. Les enfants des différentes couches sociales ne se côtoient pas sur les bancs scolaires. L'aristocratie, la bourgeoisie et certaines fractions de la petite-bourgeoisie tiennent à se distinguer du peuple et souhaitent éviter tout contact entre leurs enfants et ceux des paysans ou des ouvriers. À ce titre Claude Lelièvre et Christian Nique écrivent : « La barrière de l'argent se révèle avoir une certaine efficacité : on peut choisir certaines institutions privées ; on peut aussi envoyer ses enfants dans les classes élémentaires des collèges et lycées (10<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup>...) »<sup>48</sup>.

Ainsi, tous les élèves ne fréquentent pas la même école primaire, les couches sociales privilégiées ont leurs classes élémentaires au sein même de l'enseignement secondaire. « Cet élémentaire du secondaire » n'est pas marginal, « il va prospérer et croître durant toute la III<sup>e</sup>

---

<sup>46</sup> Cité par Claude Lelièvre, 1999, pp. 62-64.

<sup>47</sup> Voir *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, 1968.

<sup>48</sup> Claude Lelièvre, Christian Nique, 1994, p. 290.

République (alors qu'il ne recevait que 16 000 garçons en 1881, il en accueillera 31 000 en 1913 et plus de 55 000 dans les années 1930) »<sup>49</sup>. De même que le secondaire a ses classes « élémentaires », l'école primaire possède ses classes « secondaires », il s'agit de l'école primaire supérieure. Si l'ascendant de l'enseignement secondaire sur le primaire semble évident, ce dernier promet néanmoins certaines carrières intéressantes à ses meilleurs éléments<sup>50</sup>.

Ce gouffre entre primaire et secondaire se traduit par la présence du latin dans l'enseignement secondaire (masculin). En plus de l'argent, c'est la (vague) connaissance de cette langue qui permet de délimiter les classes sociales. La connaissance du latin est en effet réservée à une élite. On fait alors valoir son caractère irremplaçable pour la formation de l'esprit, on tient « qu'il est une incomparable école de logique, de rigueur, de raisonnement, ce qui est au-delà de toute preuve possible »<sup>51</sup>. Il ne s'agit en fait pas tant de le maîtriser que de l'avoir étudié, et de faire valoir cet apprentissage. Antoine Prost écrit à ce sujet : « Premier exercice écrit du baccalauréat (1840), la version latine est la dernière épreuve commune à toutes les licences ès-lettres, avec une note éliminatoire plus rigoureuse que toute autre épreuve (1906-1920) »<sup>52</sup>.

---

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> Ces possibilités réelles d'ascension sociale ont contribué à valoriser très fortement l'ordre du primaire aux yeux du peuple. Cette école a acquis une véritable légitimité. Pierre Albertini écrit à ce sujet : « le mode de vie, particulièrement dans les ménages d'instituteurs (qui se multiplient sur le conseil de l'administration, à partir du tournant du siècle), peut-être presque confortable [...] garantit souvent une remarquable ascension sociale intergénérationnelle (les enfants d'instituteurs ont un accès plus facile aux bourses ; dès avant 1914, ils fréquentent souvent le lycée de préférence à l'EPS) [...]. Ainsi, en deux générations, les instituteurs réalisent familialement ce passage de l'inculture à la culture cultivée qui fut l'idéal transmis par les Lumières à la République. Par ailleurs, le fait que beaucoup d'enfants d'instituteurs soient professeurs prouve la force du modèle pédagogique familial : ascension sociale certes mais fidélité au credo originel [...]. D'une façon plus générale, ces réussites personnelles illustrent l'utilité du travail et la reconnaissance des mérites scolaires : connues de tous, elles peuvent localement susciter des jalousies mais renforcent surtout la croyance en l'École et portant, sans aucun doute, l'efficacité de celle-ci. », Albertini, 2006, p. 114. Cette analyse rejoint le témoignage d'un instituteur recueilli par Jacques Ozouf : « Ayant eu mon certificat d'études dans l'école de mon père, je suis entrée au lycée de Niort en 6<sup>e</sup> classique (octobre 1895). Mon père estimait que je devais faire plus que lui. Les enfants des membres de l'enseignement étaient dispensés des frais d'études. De plus, j'avais une demi-bourse départementale. Ainsi, l'enseignement secondaire n'était pas plus coûteux que l'école primaire supérieure. », Ozouf, 1983, p. 20.

<sup>51</sup> Cité par Lelièvre et Nique. p. 331.

<sup>52</sup> Prost, 1968, p. 332.

Cette idée d'une reconnaissance officielle de l'étude du latin est très importante. En effet, selon Edmond Goblot, dont Antoine Prost<sup>53</sup> cite un extrait de son ouvrage *La Barrière et le niveau, étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne* (1<sup>ère</sup> édition, Paris, Alcan 1925), derrière la question pédagogique du latin, il y a surtout une question sociale. E. Goblot précise à ce sujet :

Le bourgeois a besoin d'une instruction qui demeure inaccessible au peuple, qui lui soit fermée, qui soit la barrière. Et cette instruction, il ne suffit pas qu'il l'ait reçue ; car on pourrait ne pas s'en apercevoir. Il faut encore qu'un diplôme d'État, un parchemin signé du ministre, constatant officiellement qu'il a appris le latin, lui confère le droit de ne pas le savoir<sup>54</sup>.

L'étude du latin, même incomplète, est une sorte de label qui permet de distinguer de façon définitive les classes sociales. Il s'agit d'un ornement, d'un « bijou » de classe. Dans le même esprit, il n'était pas question pour les maîtres du primaire d'enseigner le latin, même s'ils le connaissaient (on craignait en effet de fabriquer des « déclassés »)<sup>55</sup>. Chacun devait rester à sa place et le latin était réservé à l'élite<sup>56</sup>. Nous développerons largement cette question dans la prochaine sous-partie.

S'il est vrai que l'école primaire a évolué à partir de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, on peut toutefois mesurer le caractère incongru, voire subversif, que revêt notre réflexion au sujet

---

<sup>53</sup> Prost, 1968, pp. 81-86.

<sup>54</sup> Cette instrumentalisation du latin lui sera fatale et entachera durablement sa crédibilité et sa légitimité en tant que discipline. Ce détournement « élitiste » se poursuit encore aujourd'hui et provoque une certaine méfiance vis-à-vis des langues anciennes. On étudierait le latin ou le grec ancien (ou l'allemand) pour être dans les « bonnes » classes. Il est vrai qu'une telle approche des humanités les a précisément rendues hermétiques et difficiles d'accès. Ainsi la réforme du collège actuellement en préparation propose d'initier tous les élèves aux langues et cultures de l'Antiquité en lien avec l'enseignement d'autres disciplines. Néanmoins, cela inquiète les enseignants qui y voient un risque de désintégration des langues anciennes au profit d'un « saupoudrage », dont on peut interroger l'efficacité. Nous y reviendrons.

<sup>55</sup> Cette position se durcit encore plus tard. Voir les instructions officielles de 1938 in Chervel, 1995, t. 2, pp. 397-399 : « On s'abstiendra donc absolument de recourir au latin dans les exercices de vocabulaire ».

<sup>56</sup> Il est révélateur à ce titre que le latin n'ait pas eu sa place dans le secondaire féminin créé en 1880. Une fois encore, l'accès ou non au latin permet de maintenir chacun à sa place. Les femmes, même si elles ont accès au secondaire, restent « inférieures » aux hommes. Par conséquent, elles n'ont pas le droit d'étudier le latin, à l'instar des classes populaires.

de la place des langues anciennes à l'école primaire. Historiquement, ces disciplines étaient volontairement tenues à l'écart de l'école du peuple. Celles-ci étaient en effet les « mots de passe » des classes sociales élevées, leurs signes de reconnaissance<sup>57</sup>. Les rendre accessibles aux classes populaires risquait de bouleverser l'ordre établi, c'est pourquoi elles étaient proscrites dans l'ordre du primaire, réservé aux classes populaires.

Nous allons à présent détailler les différentes formes de l'enseignement primaire. D'après la loi sur l'organisation de l'enseignement du 30 octobre 1886<sup>58</sup>, « l'enseignement primaire est donné :

- dans les écoles maternelles et classes enfantines ;
- dans les écoles primaires élémentaires ;
- dans les écoles primaires supérieures et dans les classes d'enseignement primaire supérieur annexées aux écoles élémentaires et dites « cours complémentaires » ;
- dans les écoles manuelles d'apprentissage, telles que les définit la loi du 11 décembre 1880. »

Il existe ainsi plusieurs types d'établissements d'enseignement primaire à la fin du XIXe siècle. En ce qui concerne l'école dite « maternelle », il s'agit de la nouvelle dénomination des

---

<sup>57</sup> Par conséquent, barrer l'accès aux langues anciennes aux élèves issus de milieux populaires procède du même mouvement : on se refuse à leur dispenser ces savoirs car on suppose que ceux-ci ne sont pas « conformes » à leur culture(s) d'origine. Supprimer les langues anciennes de notre système éducatif parce qu'elles véhiculent cette dichotomie de classe ne permet en rien de supprimer cette dernière. Celle-ci se manifestera de manière différente (au moyen des mathématiques par exemple). Notre école actuelle est l'héritière de cette école de classes, il importe d'en être conscient. Comme nous allons le voir, la fusion des deux ordres prendra beaucoup de temps et ses principes « ségrégatifs » sont toujours à l'œuvre dans notre système d'enseignement. Cela explique en partie les résultats de la France aux évaluations PISA : « Le ministre de l'éducation nationale a présenté, en Conseil des ministres du 4 décembre 2013, une communication relative aux résultats de l'enquête Pisa. [...] Les résultats du système éducatif français sont préoccupants parce qu'ils mettent en évidence, sur les dix dernières années : [...] une aggravation des déterminismes sociaux : l'école française est aujourd'hui celle des pays de l'OCDE où l'origine sociale des enfants pèse le plus lourd dans les résultats scolaires, et cette tendance s'est accrue ces dix dernières années. » Voir : <http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>.

<sup>58</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, p.124.

salles d'asile depuis le 2 août 1881. Avant cela, les salles d'asile étaient des institutions « charitables », des garderies. Ce sont les républicains (Ferry, Buisson) qui ont souhaité en faire des lieux d'instruction. Sur le plan juridique, institutionnel et programmatique, l'école maternelle est considérée comme une école. Celle-ci, à l'instar de l'élémentaire, est organisée en sections selon l'âge des enfants et les effectifs sont limités. Malgré ces décisions, la question pédagogique demeure entière. À ce titre, Pauline Kergomard a joué un rôle important dans l'évolution de l'école maternelle. L'enseignement préélémentaire possède la « classe enfantine » qui renvoie à la section enfantine de l'école élémentaire.

L'école primaire élémentaire est divisée en trois « cours » : élémentaire (de 7 à 9 ans), moyen (de 9 à 11 ans) et supérieur (de 11 à 13 ans). Ces trois niveaux sont obligatoires dans toutes les écoles en 1882. Toutefois, dans les faits, le cours supérieur n'est pas présent partout et sa généralisation demeure difficile. Les trois cours ne sont pas censés être subdivisés, mais une exception a été faite pour le premier. En effet, dans la mesure où l'acquisition de la lecture constitue un seuil important, il convient de répartir les élèves en deux groupes. Les enfants non-lecteurs sont ainsi rattachés à la classe enfantine de l'enseignement préélémentaire. Un peu plus tard, cette classe enfantine se généralise, et dans les écoles qui en sont dépourvues, apparaît une « section enfantine » (18 janvier 1887). Cette dernière correspond donc à la première année du cours élémentaire. Cette section est appelée « cours préparatoire » dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Cette expression entre dans la terminologie officielle en 1923.

Le cursus suivi dans l'élémentaire est sanctionné par un examen de fin d'études (ordinaires). À titre indicatif, « moins du tiers des élèves sortant du primaire l'obtiennent dans les années 1880 ; environ la moitié à la fin de l'entre-deux guerres »<sup>59</sup>. Après le cours supérieur et le certificat d'études primaires, certains élèves peuvent prolonger leurs études dans l'enseignement primaire supérieur (mis en place pour les garçons avec la loi Guizot de 1833). L'école primaire supérieure a été créée suite à la demande des bourgeois qui souhaitaient approfondir les connaissances apprises à l'école primaire. À ce sujet, Claude Lelièvre écrit<sup>60</sup> :

L'argumentation des partisans de la création d'un enseignement intermédiaire repose sur la reconnaissance d'une « classe moyenne » [...] Guizot justifie sa

---

<sup>59</sup> Chervel, 1995, t. 2, p. 281. Comme le montrent ces résultats, l'ordre du primaire semble échouer à faire réussir tous les élèves.

<sup>60</sup> Lelièvre, 1990, pp. 108-109.

proposition d'instituer un enseignement primaire supérieur en invoquant l'existence de « classes nombreuses et intéressantes à qui l'instruction primaire ne saurait suffire et qui ne reçoivent pas dans le système actuel l'instruction secondaire dont elles ont besoin. » [...] le degré supérieur du primaire doit offrir « une culture un peu plus relevée » à l'intention de ceux à qui le premier degré ne suffit pas, mais qui contracteraient, s'ils devaient s'inscrire dans un collège, « des goûts et des habitudes incompatibles avec la condition modeste où il leur faudrait retomber<sup>61</sup>.

L'école primaire supérieure avait été un peu négligée après Guizot et elle bénéficie d'une nouvelle impulsion en 1880. À l'école primaire supérieure, les études durent trois ans et peuvent être précédées d'une année préparatoire (1885). Des examens sont organisés pour l'attribution de bourses pour permettre ainsi aux élèves les plus méritants d'accéder à ces études. Il faut préciser que les maîtres des écoles primaires supérieures ont le même statut que les professeurs des écoles normales et qu'ils doivent donc passer un certificat d'aptitude (1887). Ces écoles primaires supérieures seront rattachées à l'enseignement du second degré au XX<sup>e</sup> siècle.

Les écoles primaires supérieures sont des structures importantes et on les trouve surtout dans les grandes villes. C'est pourquoi, afin de rendre l'enseignement primaire supérieur accessible au plus grand nombre, le ministère met en place des écoles d'un an annexées aux écoles primaires élémentaires, appelées les « cours complémentaires » en 1881. Les maîtres des cours complémentaires restent des instituteurs. Les cours complémentaires proposent un enseignement semblable à celui des écoles primaires supérieures, du moins en ce qui concerne la première année. En effet, la durée des études dans les cours complémentaires varie selon les époques : deux ans jusqu'en 1893, un an entre 1893 et 1920, indéterminée après cette date. Dans les faits, ces cours complémentaires ont assuré deux ou trois années d'études durant toutes les périodes et ont préparé des élèves au certificat d'études primaires supérieures ou au brevet élémentaire. Ils ne comportent pas de programme particulier, il s'agit principalement de réviser et de compléter les matières du cours supérieur (de 11 à 13 ans). Des emprunts sont

---

<sup>61</sup> Comme nous pouvons le voir, l'école reflète et consolide l'ordre social. À chaque classe sociale, son école, avec ses matières et fonctionnements spécifiques. Étudier telle ou telle discipline ne relève pas d'un goût personnel ou d'un intérêt gratuit, il s'agit d'habitudes de classe (sociale).



également faits au programme des écoles primaires supérieures (1895). Ces cours complémentaires finiront également par être assimilés à l'enseignement secondaire. L'école primaire élémentaire correspond le plus à notre école élémentaire actuelle. Certes, l'enseignement primaire supérieur a été par la suite rattaché au second degré, mais il nous semble important de prendre également en considération les programmes et les enseignements délivrés par l'école primaire supérieure. À ce propos, Claude Lelièvre écrit en parlant de Ferry et Goblet :

Mais ils veillent aussi à ce que les écoles primaires supérieures n'aient pas un programme trop ambitieux, qu'elles ne forment pas des « déclassés »<sup>62</sup> (comme le disent Gréard et Buisson), qu'elles restent pleinement primaires et résistent aux séductions de la culture générale propre au secondaire (comme l'exige Ferry : « Si l'enseignement primaire supérieur affectait de se séparer du primaire, par le recrutement des élèves, par le ton général des études ou par le niveau des examens, il n'aurait plus de raison d'être », décret du 29 octobre 1881)<sup>63</sup>.

Ce nouveau « degré » de l'enseignement primaire connaît un succès important lors de la III<sup>e</sup> République. Selon Christian Nique et Claude Lelièvre, « le primaire supérieur est la grande réussite et la grande fierté de l'enseignement primaire public : adossé à « l'immense réservoir » de l'élémentaire public, bénéficiant de maîtres qualifiés (formés pour la plupart dans les écoles normales supérieures de Fontenay et Saint-Cloud) ainsi que du soutien résolu des municipalités républicaines, il domine largement le primaire supérieur privé pratiquement inexistant (sauf en début de période) »<sup>64</sup>.

Le primaire supérieur permet à certains élèves d'origine populaire de poursuivre leurs études et d'atteindre ainsi des emplois de cadres subalternes ou d'employés dans l'industrie, le

---

<sup>62</sup> Le degré de culture permet bien de « classer » les individus. La culture, et *a fortiori* la connaissance du latin, sont donc l'apanage des puissants. L'école républicaine permet une répartition des individus en fonction de leur milieu d'origine et de la place qui sera la leur dans la société. Comme l'a voulu Guizot, l'école est au service de l'État et est garante de l'ordre social. Elle veille à le consolider. Elle ne s'attache pas à mettre les « lumières » à disposition de tous, bien au contraire. Elle favorise les « héritiers », ceux qui sont déjà acquis une culture chez eux, et dispense des connaissances minimales à ceux qui ne sont pas pourvus culturellement chez eux, afin de maintenir un fossé entre les classes populaires et les classes privilégiées. Malheureusement, un tel processus est toujours à l'œuvre, malgré nous. Nous y reviendrons.

<sup>63</sup> Lelièvre, 1990, p. 122.

<sup>64</sup> Lelièvre, Nique, 1994, p. 289.

commerce, voire d'être instituteurs ou professeurs dans le primaire. En effet, comme nous l'avons déjà signalé, l'enseignement primaire est une institution qui se veut autosuffisante, elle n'est pas un stade avant le secondaire, elle est un « ordre » à part entière. Ainsi, le primaire supérieur permet la reproduction du système au moyen d'un fonctionnement en circuit fermé : les cours complémentaires ou écoles primaires supérieures débouchent sur les écoles normales primaires, qui peuvent donner ensuite accès aux écoles normales supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay. À ce titre, Claude Lelièvre et Christian Nique écrivent :

Il est tout à fait significatif que la formation et l'encadrement des instituteurs et des institutrices soit assuré par des professeurs du primaire (titulaires du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures) ou par des inspecteurs primaires, les uns et les autres (pour la plupart) anciens élèves des écoles normales supérieures de Saint-Cloud et Fontenay. Toute velléité de faire appel à des enseignants du secondaire (*a fortiori* du supérieur) soulève le tollé<sup>65</sup>.

Cet auto-renouvellement des enseignants au moyen de l'enseignement primaire supérieur offre des possibilités de promotion importantes aux enfants du peuple. Christian Nique et Claude Lelièvre écrivent : « elle donne quelque fondement à l'idéologie de la « méritocratie scolaire » ; elle permet en définitive une autocélébration du primaire public comme « école du peuple » (dans les deux sens du terme : pour et par le peuple) »<sup>66</sup>.

Comme nous l'avons déjà signalé, l'école d'État conçue par Guizot, reprise ensuite par Ferry a pour vocation d'entériner et de fortifier l'ordre social. Il s'agit d'assurer à chacun les connaissances qui lui permettent d'assurer son rôle au sein de la société. Par conséquent, les maîtres ne doivent pas trop enseigner aux enfants du peuple. À ce sujet, Victor Cousin, très proche collaborateur de François Guizot, pour qui il rédige un manuel « officiel », le *Livre d'Instruction morale et religieuse*, écrit dans celui-ci : « Dieu ne néglige aucune de ses créatures : les pauvres et les riches, les faibles et les puissants sont également l'objet de sa providence. La vertu et le bonheur ne consistent point à être haut placé, mais à remplir parfaitement le poste que l'on occupe »<sup>67</sup>.

---

<sup>65</sup> Lelièvre, Nique, 1994, pp. 291-292.

<sup>66</sup> *Ibid.*

<sup>67</sup> Cousin, 1833, p. 212.

Chacun reste à sa place, et cela se traduit bien par l'existence de deux ordres bien distincts, le primaire et le secondaire. Toutefois, à partir de 1918, alors que la guerre n'est pas encore achevée, cette conception de l'école commence à évoluer. En effet, sur le front, dans les tranchées, face à l'ennemi, tous sont à égalité. Jean-François Garcia écrit à ce sujet dans *L'école unique en France* : « des universitaires aux armées, futurs « anciens combattants », se regroupent en un mouvement professionnel, les « Compagnons de l'Université Nouvelle » »<sup>68</sup>. Les Compagnons publient une série d'articles durant l'année 1918, qui sont ensuite regroupés en un volume intitulé *L'université nouvelle*, paru en novembre 1918. Voici leur principale revendication :

Nous voulons un enseignement démocratique. Le nôtre en réalité ne l'était pas, bien qu'il se donnât beaucoup de mal pour le paraître. La vraie démocratie, c'est la société qui a pour règle l'intérêt général, où les hommes ne vivent pas comme s'ils étaient de diverses origines, mais où chacun collabore, dans la mesure de ses forces et aptitudes à assurer les tâches communes, où la seule hiérarchie est celle du mérite et de l'utilité<sup>69</sup>.

Les Compagnons mettent en évidence le principe idéologique qui sous-tend le système éducatif en France : une ségrégation sociale. Garcia précise : « Selon eux, on sépare en effet les Français en deux classes et on les y maintient pour toujours par une éducation différente »<sup>70</sup>. Les Compagnons souhaitent plutôt :

Qu'on laisse à un esprit le temps de se manifester, avant de le ranger dans une catégorie. La justice veut qu'aucune force ne soit entravée ou déviée. L'intérêt national veut que toutes les capacités soient exploitées à fond et atteignent leur plein rendement. Parlons de l'enseignement tout court, de l'enseignement unique.<sup>71</sup>

Cette vision fait écho aux thèses de Condorcet sur l'instruction publique. Pour celui-ci, l'instruction publique, et à travers l'État, doit s'ingénier à repérer et à valoriser le potentiel de chaque individu. En effet, selon le mathématicien, révéler toutes les intelligences et les développer constituerait un avantage immense pour toute la société. Mettre à profit toutes ses

---

<sup>68</sup> Garcia, 1994, p. 44.

<sup>69</sup> Les Compagnons, *L'Université nouvelle*, t. 1, p. 21, cité par Garcia, *Ibid.*

<sup>70</sup> *Ibid.*

<sup>71</sup> Les Compagnons, *L'Université nouvelle*, t. 1, p. 22, cité par Garcia, 1994, pp. 44-46.

forces lui permettrait d'avancer, de faire des progrès considérables. Voici son point de vue qui laisse en effet songeur :

Jusqu'ici, un très petit nombre d'individus reçoivent dans leur enfance une instruction qui leur permette de développer toutes leurs facultés naturelles. A peine un centième des enfants peut-il se flatter d'obtenir cet avantage, et l'expérience a prouvé que ceux à qui la fortune l'a refusé, et qu'ensuite la force de leur génie, aidée d'un heureux hasard, a mis à portée de s'instruire, sont restés au-dessous d'eux-mêmes. [...] Il serait donc important d'avoir une forme d'instruction publique qui ne laissât échapper aucun talent sans être aperçu, et qui lui offrît alors tous les secours réservés jusqu'ici aux enfants des riches. [...] En voyant ce que le génie a su exécuter malgré tous les obstacles, on peut juger des progrès qu'aurait faits l'esprit humain, si une instruction mieux dirigée avait au moins centuplé le nombre des inventeurs<sup>72</sup>.

Tirer profit de tous les talents des membres d'une société afin de la rendre la meilleure possible, voilà la mission dévolue à l'instruction publique selon Condorcet. On voit bien ici que l'on est assez éloigné des visions de Guizot et de Ferry, qui veillaient au contraire à délivrer un savoir limité au sein de l'enseignement primaire. Selon les Compagnons, l'École unique permettrait de réaliser l'idéal d'union nationale : « Les pères ont veillé dans les mêmes tranchées, partout où cela est réalisable, les fils peuvent s'asseoir sur les mêmes bancs ».

Les Compagnons n'exigent pas forcément le monopole d'État pour l'école unique. Ils ne s'opposent pas à une école « libre », mais ils demandent à ce que le « type d'école » soit le même, calqué sur celui de l'État. Les Compagnons veulent avant tout unifier le système d'enseignement du premier ordre. Ils souhaitent supprimer les barrières entre l'enseignement primaire et l'enseignement élémentaire des lycées. Cette démarche passe par la disparition des petites classes des lycées. En effet, celles-ci seules permettent réellement l'accès aux études secondaires. À titre d'exemple, les boursiers venant de l'école primaire ne représentaient en 1907 qu'un peu moins du tiers des 5528 boursiers qui se trouvaient dans l'enseignement secondaire, d'après Jean-François Garcia<sup>73</sup>. Celui précise également que, pour les Compagnons, l'École unique n'est pas seulement l'école primaire unique, c'est aussi l'école primaire prolongée.

---

<sup>72</sup> Garcia, 1994, pp. 68-69.

<sup>73</sup> Garcia, 1994, p. 46.

En 1918, l'obligation scolaire ne s'étend que jusqu'à l'âge de onze ans lorsque les enfants ont obtenu à cet âge le certificat d'études primaires ; les titulaires du certificat d'études à onze ans sont ainsi dispensés du reste de la scolarité obligatoire (qui est normalement prévue jusqu'à treize ans). Les Compagnons sont favorables à une prolongation de la scolarité jusqu'à quatorze ans. Cette nouvelle école unique revêt la forme suivante : elle sera constituée de deux étapes : la première jusqu'à onze ans, la deuxième de onze à treize ans ou quatorze ans selon les cas.

Les tentatives des Compagnons en faveur de l'École unique vont rencontrer des oppositions très vives, tant de la part des tenants du primaire que ceux du secondaire. Il faudra attendre quelques décennies avant que le système éducatif ne commence à se transformer. Une première expérience est menée à réunir des élèves des différents ordres d'enseignement lorsqu'ils se trouvaient juxtaposés. Le 1<sup>er</sup> octobre 1926, un décret-loi met en place ce dispositif. Pour réaliser des économies, il est décidé que, dans les cas où des EPS sont annexées à un lycée ou collège, certains cours sont donnés en commun aux élèves des sections correspondantes. Antoine Prost écrit à ce sujet :

C'est ainsi que fut reconstruit et inauguré le 1<sup>er</sup> juillet 1926, à Saint-Amand-des-Eaux (Nord), un ensemble comportant, après les classes primaires, une année de « pré-secondaire », proche de la 6<sup>ème</sup> (latin, histoire ancienne, langue vivante), mais préparant au certificat d'études, puis trois sections, secondaire, primaire supérieure et technique. C'était la première école unique<sup>74</sup>.

Toutefois cette expérience n'aboutit pas. Cet échec est lié à trois raisons selon Antoine Prost : l'hostilité que cet amalgame soulevait tout d'abord. Ensuite, le creux démographique de la guerre disparaît avec le passage de la vague démographique de l'après-guerre. Le regroupement des élèves pour certains cours ne se justifie plus. En outre, ces sections amalgamées posent de lourds problèmes administratifs. Elles dépendaient en effet d'inspections et de directions différentes. Cette expérience aura toutefois débouché sur la gratuité du secondaire (1930). En effet, le fait de réunir sur les mêmes bancs des élèves de différents ordres faisait apparaître l'injustice des élèves du secondaire qui devaient payer. Toutefois, la gratuité est « contrée » par un examen d'accès très sélectif en 6<sup>ème</sup>. Le secondaire classique n'est pas réservé à tout le monde.

---

<sup>74</sup> Prost, 1968, p. 414.

En 1936, la scolarité obligatoire est prolongée jusqu'à 14 ans. Cela entraîne la mise en place de « classes de fin d'études » pour les élèves de 13 ans qui finissent le cours supérieur. Sous le régime de Vichy, les diplômes du primaire sont articulés sur les études du secondaire. Ainsi la durée de la scolarité est divisée en deux cycles. Le premier cycle concerne le cours préparatoire, le cours élémentaire et le cours moyen. Le second englobe le cours supérieur et la classe de fin d'études. Le fonctionnement antérieur sera rétabli à la Libération. Il faut ensuite signaler la multiplication des effectifs dans l'enseignement post-élémentaire à partir de 1957. Le mouvement amorcé par les Compagnons se traduit véritablement en faits dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, la dualité primaire-secondaire s'efface définitivement en 1975 avec l'instauration du collège unique<sup>75</sup>.

En 1989, le ministère sera de nouveau amené à partager l'ensemble de la scolarité préélémentaire et élémentaire sur trois cycles : le cycle I qui est celui des « apprentissages premiers », le cycle II dit des « apprentissages fondamentaux », et le cycle III, celui des « approfondissements ». En 2011, d'autres cycles ont été mis en place<sup>76</sup>. Le nouveau découpage inclut à présent le collège : **cycle 1** : cycle d'apprentissages premiers (petite, moyenne et grande sections de maternelle), **cycle 2** : cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1 et CE2), **cycle 3** : cycle de consolidation (CM1, CM2 et sixième), **cycle 4** : cycle des approfondissements (cinquième, quatrième et troisième). Nous développerons ce point dans notre deuxième partie.

Nous avons souhaité décrire précisément l'organisation scolaire afin que le lecteur saisisse bien de quelle école nous avons héritée. Comme nous avons pu le voir, nous sommes bien loin de « l'égalité des chances » prônée désormais par la Ministère<sup>77</sup>. Bien au contraire,

---

<sup>75</sup> Mais s'est-elle réellement effacée ? Les résultats aux enquêtes PISA semblent montrer le contraire... De plus, l'effacement de ces barrières n'a pas conduit à l'abolition des phénomènes décrits par les Compagnons. Les familles disposent de nos jours de moyens importants pour « contourner » le système éducatif, et veiller à ce que leurs enfants ne fréquentent pas ceux issus de milieux moins favorisés. Cet aspect sera approfondi dans notre seconde grande partie.

<sup>76</sup> Voir <http://www.education.gouv.fr/cid213/l-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html#Une%20organisation%20nationale>

<sup>77</sup> « L'École de la République a pour mission de donner à l'ensemble des enfants de France, quel que soit leur milieu d'origine, les mêmes possibilités de construire leur parcours scolaire, personnel et professionnel. » Cette citation apparaît sur le site : <http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-education->

l'école de la Troisième République avait justement pour mission de maintenir les inégalités sociales entre les individus. C'était là sa fonction, telle que l'avait souhaitée Guizot, puis Ferry. Nous voyons donc bien qu'il n'est pas souhaitable de revenir à cet ordre du primaire, si l'on veut véritablement donner les mêmes chances à tous. Par conséquent, il convient d'interroger très sérieusement les dispositifs que nous avons repris. Il semble en effet difficile d'obtenir des résultats radicalement différents tout en reprenant le même fonctionnement. Or, c'est bien ce qui se passe de nos jours et cela peut une fois encore expliquer l'échec de notre école à accueillir tous les élèves. Nous avons hérité d'une école qui se *voulait* inégalitaire. Est-il seulement envisageable de reprendre un système donné et d'espérer en tirer des résultats diamétralement opposés ? Les mêmes causes ayant les mêmes effets, cela nous paraît difficile<sup>78</sup>... Pour aller plus loin dans la connaissance de l'école primaire et de ses spécificités, il convient encore de s'intéresser à un élément central de cette institution : le maître.

### c) La figure du maître

« Autant vaut le maître, autant vaut l'école elle-même » selon Guizot. Là encore, ses missions et sa place dans la société ont considérablement évolué. La figure de l'instituteur qu'on

---

prioritaire.html?gclid=CjwKEAjw67SvBRC1m5zPv4GboAUSJAB6MJkhjvLzp5SVXvvmBsyleYY5i9cpBI7h06BMZPV  
bxxj7hoCPOTw\_wcB.

<sup>78</sup> Georges Felouzis écrit dans *Inégalités scolaires et résilience*, 2012, pp.21-22 : « l'état de l'école en France est plutôt alarmant. Les indicateurs sont la plupart « dans le rouge » : les élèves maîtrisent moins les compétences en lecture, calcul et orthographe aujourd'hui qu'il y a 20 ans, les enquêtes internationales donnent à voir un pays dans lequel les inégalités sociales à l'école sont parmi les plus marquées, les évolutions depuis 10 ans montrent une tendance à un accroissement notable de ces inégalités. Expliquer un tel bilan n'est pas aisé, d'autant qu'il s'agit de tendances à long terme que l'on ne peut imputer directement aux politiques scolaires instaurées depuis 2007. Le problème est bien plus profond et semble être le fruit de plusieurs phénomènes qui dépendent des choix opérés depuis de longues années au sein même de l'école. On a évoqué dans ce texte la ségrégation scolaire, qui tend à produire une différenciation des enseignements en fonction de l'origine sociale des élèves, comme l'a montré Agnès van Zanten dans *L'école de la périphérie* (2001) [...] Mais ce n'est pas là la seule source du déclin de l'école française. » Le problème est bien plus profond en effet dans la mesure où il renvoie aux sources mêmes de notre école républicaine qui s'est constituée dans le but de reproduire les inégalités de classe. Dans ce cadre, il n'est pas forcément pertinent de parler de « déclin » de l'école française. Celle-ci se porte très bien au contraire, eu égard aux missions qui lui ont été confiées *avant*. Un changement de discours n'est pas suffisant pour renverser une machine qui fonctionne à pleine vapeur dans le sens opposé.

auréole de toutes les vertus apparaît à la toute fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Pour Antoine Prost, « de 1880 à 1940, les instituteurs jouissent d'un prestige et d'une considération qu'ils n'avaient jamais eus, et qu'ils ne retrouveront pas »<sup>79</sup>. Ce nouveau rayonnement du métier est révélateur de la place qu'acquiert l'école primaire au sein de la société française depuis les lois Ferry.

Rappelons tout d'abord que le maître ne fait pas partie du corps des professeurs au début du XIX<sup>e</sup> siècle. En effet, lors de la création de l'Université impériale en 1808, Napoléon y a certes rattaché l'école primaire, mais les maîtres d'école n'ont pas leur place dans la hiérarchie des enseignants. En outre, il s'agit d'un métier peu valorisé et par conséquent, très mal rémunéré. Ainsi, selon Pierre Albertini, ce sont « l'indigence matérielle et la soumission administrative »<sup>80</sup> qui caractérisent le métier de maître avant Jules Ferry. En effet, avant 1833, il est payé directement par les familles et son revenu dépend donc du nombre d'élèves. La loi Guizot de 1833 instaure un traitement fixe de 200 francs, versé par la commune, pour que l'instituteur reçoive gratuitement les élèves dont les parents ne peuvent pas payer. En 1842, son revenu est très bas, il ne gagne pas plus qu'un domestique mal payé<sup>81</sup>. Pour les institutrices, la situation est encore plus difficile, car elles ne bénéficient pas du traitement fixe obligatoire. Cela explique que le métier ait attiré tant de religieuses. Ces conditions matérielles précaires rendent l'enseignement primaire peu intéressant. Pierre Albertini précise à ce titre :

[Ces conditions] ne satisfont que des malheureux qui fuient le dénuement absolu ou des calculateurs qui entendent surtout profiter de la dispense du service militaire conférée depuis la loi Gouvion-Saint-Cyr (1818) par leur engagement décennal, quittes à chercher par la suite une profession plus lucrative<sup>82</sup>.

Ainsi, bien souvent les maîtres assurent en parallèle d'autres fonctions, telles secrétaire de mairie ou chantre de paroisse. Peu à peu, la situation du maître s'améliore à partir de la

---

<sup>79</sup> Prost, 1968, p. 376.

<sup>80</sup> Albertini, 2006, p. 37. Cette « soumission administrative » a-t-elle réellement disparu ? Le professeur des écoles reste soumis à un fort contrôle de sa hiérarchie. Dans la mesure où cette surveillance attentive des maîtres a été mise en place par Guizot, avec la visée que l'on connaît (maintien de l'ordre social), est-elle encore souhaitable de nos jours ? Est-il réellement pertinent que les enseignants soient ainsi « dirigés » à distance par des personnes, qui n'ont parfois jamais enseigné elles-mêmes ? Nous y reviendrons.

<sup>81</sup> *Ibid.*

<sup>82</sup> *Ibid.*



deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Avec la loi Falloux (1850) tout d'abord, puisque l'État s'engage à verser un complément de ressources à ceux qui ne gagneraient pas 600 francs. Sous le Second Empire, ce minimum est porté à 700 francs (1870). Malgré ces faibles revenus, un certain prestige s'attache au métier de maître d'école, dans la mesure où il ne travaille pas de ses mains. Toutefois, il subit de nombreuses tutelles, la plus cuisante étant celle du curé, à partir des années 1850. Celui-ci a un droit de regard très important sur les activités de l'instituteur. Il exerce un contrôle peu bienveillant, qui amorce un véritable conflit entre les instituteurs et les prêtres. « Les hommes noirs [...] apparaissent désormais [aux maîtres] comme leurs ennemis jurés »<sup>83</sup>.

Arrivent ensuite les lois Ferry qui confèrent un rôle majeur à l'enseignement primaire. Il n'est plus seulement question d'inculquer des savoirs ou savoir-faire élémentaires comme la lecture, la religion, l'orthographe, le calcul, etc., il s'agit de former des citoyens éclairés qui peuvent exercer leur esprit critique. Il n'est certes pas question de résoudre les inégalités sociales, ni d'interroger le système de classes, mais l'instruction donnée au peuple est censée lui conférer une certaine dignité. Ainsi, depuis les lois de 1882, de nouvelles responsabilités ont été confiées à l'école. Ce rôle désormais établi provoque une très nette modification du statut du maître d'école. L'importance des nouvelles tâches qui lui sont confiées fait de lui un véritable éducateur. Tout d'abord, la laïcité de l'enseignement libère le maître de la tutelle du curé. Il acquiert également une certaine indépendance vis-à-vis de ses supérieurs hiérarchiques et ainsi une légitimité afin de représenter au mieux le citoyen libre et de constituer un exemple pour ses élèves. Cette mission confiée à l'instituteur est très nettement soulignée dans les instructions officielles de 1882 au sujet de l'enseignement moral. À ce titre, les deux extraits suivants sont particulièrement révélateurs :

L'instituteur est chargé [...] de l'éducation [morale] [...] comme représentant de la société : la société laïque et démocratique a en effet l'intérêt le plus direct à ce que tous ses membres soient initiés de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur devoir et de leur responsabilité personnelle

En ce qui concerne la méthode à employer, il est précisé :

---

<sup>83</sup> *Ibid.*

Deux choses sont expressément recommandées aux maîtres. D'une part, pour que l'élève se pénètre de ce respect de la loi morale qui est à lui seul toute une éducation, il faut premièrement que par son caractère, par sa conduite, par son langage, il soit lui-même le plus persuasif des exemples<sup>84</sup>. Dans cet ordre d'enseignement, ce qui ne vient pas du cœur ne va pas au cœur. Un maître qui récite des préceptes, qui parle de devoirs sans conviction, sans chaleur, fait bien pis que perdre sa peine, il est en faute : un cours de morale régulier, mais froid, banal et sec, n'enseigne pas la morale parce qu'il ne la fait pas aimer.

De plus, le maître bénéficie d'une formation plus approfondie. On estime que le savoir limité que possède l'instituteur du XIX<sup>e</sup> siècle n'est pas suffisant pour ses nouvelles missions et responsabilités. Toutefois, André Chervel<sup>85</sup> précise que « même accru, le savoir des instituteurs restera longtemps « médiocre » par comparaison avec celui qui s'acquiert dans les collèges, les lycées et les facultés. Mais ce savoir, pour reprendre les termes de Félix Pécaut, ils seront désormais en mesure de le dominer, de le plier à leur usage, de s'y mouvoir à l'aise : ils pourront enfin se montrer « supérieurs à la matière qu'ils enseignent »<sup>86</sup>.

La considération accordée aux instituteurs s'explique également par l'importance donnée à l'école dans l'instauration de la République. Comme nous l'avons vu précédemment, il s'agit d'inculquer une dignité et une culture communes au peuple afin d'unifier le pays. Pour cela, il importe de créer un sentiment d'appartenance à un corps au sein des instituteurs. En effet, selon Marcel Grandière, il s'agit pour le gouvernement républicain de « renforcer la sphère « Instruction publique », de lui donner des contours propres pour marquer son identité ; tout est fait pour créer ou renforcer la conscience d'appartenance au corps des instituteurs et des institutrices<sup>87</sup> ». Celle-ci est développée grâce à plusieurs dispositifs. Ainsi, une circulaire aux

---

<sup>84</sup> À cette époque, le maître est un modèle à imiter. On est conscient de la dialectique qui s'installe entre maîtres et élèves (celle dont parle Kant). C'est pourquoi, il importe de placer devant les élèves des maîtres sûrs d'eux, valorisés par l'État, qui vont « inspirer » les enfants. Cette dimension est importante, nous y reviendrons. Un maître qui ne fait que réciter des préceptes n'est pas efficace. Celui-ci doit investir son rôle de pédagogue, d'éducateur. On voit ici les dérives liées au « maître-exécutant », celui-ci risque de ne pas être en mesure de transmettre des connaissances à ses élèves et *a fortiori* de faire œuvre de « moralisation ».

<sup>85</sup> Chervel, 1995, p. 19.

<sup>86</sup> Cité par Chervel, *ibid.*

<sup>87</sup> Grandière, 2006, p. 125.

recteurs datant du 10 août 1880 liste les institutions tendant à grouper les instituteurs : 1° les conférences pédagogiques ; 2° les bibliothèques pédagogiques ; 3° les cercles pédagogiques ; 4° les congrès ; 5° les sociétés de secours mutuels. Cette volonté d'homogénéiser le corps des instituteurs trouve sa plus flagrante traduction dans l'école normale départementale.

C'est en effet dans les écoles normales que sont formés les « hussards noirs de la République ». Le concours d'entrée est normalement présenté à 18 ans, mais cet âge est parfois abaissé à 16 ans, afin que les meilleurs éléments ne s'orientent pas vers d'autres voies. Les jeunes maîtres, lauréats du concours, se forment et vivent ensemble (ils ont logés en internat). On a dit de ces écoles qu'elles avaient des allures de caserne militaire, voire de séminaire laïc, eu égard aux règles strictes qui y régnaient<sup>88</sup>. En 1879, la majorité des départements comportaient déjà d'une école normale d'instituteurs, néanmoins, c'est la loi Paul Bert du 9 août 1879 qui oblige à mettre en place le réseau des écoles normales d'institutrices, afin de former des enseignantes laïques (comme nous l'avons déjà vu, l'instruction des filles n'est pas à négliger dans l'instauration de la République). La formation des maîtres constitue un enjeu capital, dans la mesure où Jules Ferry compte sur les instituteurs « pour faire progresser l'idée de nation républicaine jusque dans le tréfonds de l'âme française »<sup>89</sup>. L'organisation des écoles normales traduit en effet un désir de nation centralisée avec une langue et culture communes.

Dans ces écoles normales, les études durent trois ans. Il a fallu deux ans (entre 1879 et 1882) pour établir des modalités d'admission définitives, ce qui montre leur importance. On peut signaler un basculement important de la formation des écoles normales en 1881. On se désolé en effet des pratiques répétitives et mécaniques mises en place, que l'on juge desséchantes pour les futurs maîtres. On dit des enseignements avant 1881 qu'ils créent une sclérose de la pensée. Or, on souhaite y former des « hommes ». On s'insurge contre ce qu'on décrit comme l'« esprit primaire »<sup>90</sup>, qui renvoie aux méthodes d'enseignement des instituteurs : les longues leçons apprises par cœur, les longues dictées, les exercices répétitifs, mécaniques, sont critiqués. Il s'agit donc de transformer ces comportements et ces mentalités au sein de l'École normale. Toutefois, ces belles intentions rencontrent des obstacles : la place prépondérante accordée au brevet de capacité, qui doit être obtenu à la fin des études, brise quelque peu la

---

<sup>88</sup> Pour appuyer cette représentation, on peut songer au récit romancé *La gloire de mon père* de Marcel Pagnol, où il est écrit : « Les écoles normales primaires étaient à cette époque de véritables séminaires, mais l'étude de la théologie y était remplacée par des cours d'anticléricalisme ».

<sup>89</sup> Grandière, 2006, p. 128.

dynamique amorcée par Pécaut et Ferry, la « culture du brevet » dénoncée par le premier, est difficile à transformer. On y déplore également la faiblesse de la préparation professionnelle. L'accent est surtout mis sur l'acquisition de connaissances, ou plutôt l'accumulation de savoirs encyclopédiques.

Il faut toutefois préciser que seule une partie des maîtres est formée dans les écoles normales. Beaucoup d'instituteurs sont recrutés avec le brevet élémentaire (celui-ci est délivré par les écoles primaires supérieures et est exigé pour se présenter au concours d'entrée à l'école normale à partir de 1887), par conséquent sans formation spécifique. Celle-ci concerne environ la moitié d'entre eux. À ce sujet, Jacques et Mona Ozouf écrivent :

[...] il y avait deux manières de devenir instituteur. On pouvait l'être avec la seule possession du brevet élémentaire, titre minimal à produire à l'entrée : c'était la « petite porte ». On pouvait aussi l'être en accédant, par le concours, à la formation dans les Écoles normales d'instituteurs, couronnée par l'obtention du brevet supérieur, « le baccalauréat de l'enseignement primaire » : c'était la « voie royale ». Les deux voies d'accès à la profession donnent donc deux catégories d'instituteurs qui, tout au long de la carrière, restaient largement étrangères l'une à l'autre. Les normaliens portaient un regard condescendant sur ceux dont leur argot avait fait des « mérovingiens ». Les non-normaliens tenaient les anciens des Écoles normales pour une caste titrée et rentée, dont ils essayaient les mépris mais ne discutaient pas les privilèges<sup>91</sup>.

Au sein des écoles normales, l'enseignement est assuré par des « maîtres-adjoints » qui deviennent « professeurs » en 1885. En 1905, la scolarité dans les écoles normales connaît de grands changements. Les deux premières années d'études sont consacrées à la formation générale. Celle-ci est sanctionnée par le brevet supérieur. La troisième année est dévolue à la formation professionnelle et à la culture générale. À la fin de cette année, a lieu un « examen de fin d'études normales ». En 1941, les écoles sont supprimées par Georges Ripert et remplacées par des « instituts de formation professionnelle pour les maîtres de l'enseignement primaire ». Elles seront rétablies en 1944. En 1946, la durée des études est fixée à quatre ans. Les deux premières années sont utilisées pour la préparation du baccalauréat (qui remplace le

---

<sup>90</sup> Grandière, 2006, pp. 181-182.

<sup>91</sup> Ozouf J. et M., 1992, p. 104.

brevet supérieur depuis 1940) et les deux suivantes à la préparation professionnelle. Le concours d'admission dans les écoles normales, réglementé par l'arrêté du 6 janvier 1882, changera très peu pendant un siècle. En 1990, les écoles normales deviennent les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres). En 2008, les IUFM sont rattachés aux Universités. En 2013, les IUFM disparaissent, les futurs enseignants fréquentent à présent l'ESPE (École Supérieure du Professorat et d'Éducation).

Il existe ensuite deux écoles normales supérieures d'enseignement primaire (ou « écoles normales primaires supérieures »). L'école de Fontenay et celle de Saint-Cloud (qui était précédée en 1881 par un « cours préparatoire à l'usage des maîtres adjoints d'écoles normales ») sont créées en 1880 et en 1882. Ces écoles préparent au certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales primaires. Les études durent deux ans et elles permettent d'approfondir le programme des écoles normales primaires. Plus tard, ces écoles seront rattachées à l'enseignement secondaire et permettront de former les enseignants du second degré. La durée des études sera portée à trois ans, et une quatrième année sera allouée pour les élèves préparant l'agrégation (1949).

Malgré des discours qui les portent aux nues, les instituteurs ne connaissent pas forcément une meilleure situation financière. Il y a en effet une baisse de recrutement au début du XX<sup>e</sup> siècle. Les écoles normales peinent à recruter des candidats de qualité. Selon Marcel Grandière, il y a un problème de vocation : c'est ce qu'on appelle le « péril primaire »<sup>92</sup>. Toutefois, comme nous l'avons déjà signalé, l'enseignement primaire est l'école du peuple et pour le peuple. La carrière d'instituteur offre un véritable tremplin social à des enfants de paysans, d'ouvriers. Cette origine populaire apparaît clairement dans l'ouvrage de Jean et Mona Ozouf *La République des instituteurs*. Celui-ci est la synthèse d'une enquête menée auprès de quatre mille de maîtres ayant exercé avant 1914. Cette assertion est toutefois à nuancer pour les femmes. En effet, elles sont en général issues d'un milieu social plus élevé. Ainsi, dans leurs témoignages apparaissent ici et là un piano, un voyage en Angleterre, qui rendent compte d'un milieu social supérieur à celui de leurs homologues masculins. Elles travaillent par nécessité, suite à un mauvais mariage par exemple. Antoine Prost écrit : « La femme qui travaille, à cette époque - est-elle d'ailleurs totalement révolue ? - y a souvent été

---

<sup>92</sup> Grandière, 2006, p. 172.

contrainte par un revers de fortune, ou le décès prématuré du père »<sup>93</sup>.

L'ascension sociale au moyen de la carrière d'instituteur est donc avérée et se poursuit même par-delà les générations. En effet, pour les enfants d'instituteurs, les études dans l'enseignement secondaire sont gratuites, ce qui peut leur permettre l'accès à des professions libérales, à des fonctions de cadre supérieur, au professorat du secondaire, etc. Ces exemples d'ascensions fulgurantes sur deux générations renforcent la légitimité et l'efficacité de l'école primaire aux yeux de la société. En outre, dans la mesure où la plupart des élèves de l'école primaire ne recevront que les enseignements délivrés par celle-ci, elle représente la seule véritable chance d'instruction et d'émancipation, qui n'est pas dédaignée par le peuple. Ces différents éléments consolident ainsi fortement la position très favorable de l'école primaire de la fin du XIX<sup>e</sup> au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, et par conséquent l'aura du maître d'école. En outre, il convient d'ajouter que l'instituteur prend une part active à la vie du village, et dans une moindre mesure à celle de la ville. Il est bien souvent secrétaire de mairie, écrivain public, il donne parfois des cours du soir aux adultes. Son instruction est par conséquent supérieure à ceux qu'ils côtoient et il est respecté pour cela.

On ne peut s'empêcher de souligner le contraste saisissant avec l'enseignant du primaire du XXI<sup>e</sup> siècle. Si l'aisance matérielle n'a jamais véritablement caractérisé le métier de maître d'école, la considération qu'on y attachait il y a un peu moins d'un siècle est sans commune mesure avec celle que l'on porte aux enseignants du primaire aujourd'hui, bien qu'on les appelle désormais « professeurs [des écoles] ». Nous développerons davantage ce point dans notre deuxième partie.

Il convient encore d'aborder le cas des maîtres qui enseignent dans les classes élémentaires du lycée ou « petit lycée », le « primaire du secondaire ». Ceux-ci n'ont pas le même statut que

---

<sup>93</sup> Prost, 1968, p. 362. On peut ainsi lire dans *La République des instituteurs* : « Il y a de ce fait un accent moins tendu dans les réponses de nos institutrices lorsqu'elles évoquent le choix du métier, moins éloigné du modèle familial que celui des hommes. Et pourtant, plus de femmes mentionnent la nécessité comme l'élément déterminant de leur destin. Comment comprendre ce paradoxe ? C'est qu'à l'origine des choix féminins on trouve souvent l'irruption du malheur : catastrophe familiales, ruine, maladie, revers de fortune, mort brutale d'un père. « Il *fallait* absolument songer à travailler. » « Il *fallait* aider ma mère devenue veuve avec sept enfants. » « On m'a mariée en 1910, mais mal, et au bout d'un an, j'étais divorcée avec un enfant. Il *fallait* l'élever. » Impossible de se dérober à cet impérieux verdict. Impossible encore d'hésiter entre beaucoup d'orientations. L'éventail des possibles, pour les filles, ne s'ouvre guère qu'entre les postes et l'enseignement. », Ozouf J. et M., 1992, p. 64.

les instituteurs. À ce propos, Antoine Prost précise :

Ceux-ci devaient [...] à leur recrutement par concours, institué par décret du 8 janvier 1881, une situation supérieure à celle des instituteurs primaires. Titulaires d'un certificat d'aptitude à l'enseignement dans les classes élémentaires, ils refusaient d'être confondus avec des brevetés, fussent-ils normaliens. Ils prétendaient d'ailleurs dispenser un enseignement différent de celui des écoles primaires : n'avaient-ils pas, jusqu'en 1971, fait débiter leurs élèves dans une langue vivante ?<sup>94</sup>

Dans l'optique de l'école unique qui commence à se dessiner après la Première Guerre Mondiale, il est question de rattacher ces classes élémentaires à l'enseignement primaire. Ainsi, le décret du 12 septembre 1925 identifie les professeurs des classes élémentaires aux instituteurs. Les instituteurs du primaire pourront désormais enseigner dans ces classes. La dernière session du C.A.P des classes élémentaires a lieu en 1927. De plus, l'arrêté du 11 février 1926 institue les mêmes programmes pour les petites classes des lycées et l'enseignement primaire. Toutefois, dans les faits, la dichotomie classes élémentaires/enseignement primaire persiste. Ainsi, les instituteurs qui enseignent dans ces premières sont très soigneusement recrutés. Comme ces postes sont rares et recherchés, il est évident d'opérer une sélection rigoureuse. En outre, les habitudes diffèrent. Par exemple, les petites classes des lycées gardent l'ancienne dénomination : 11è, 10è, etc. De plus, l'autorité de l'inspecteur a du mal à s'y imposer. Enfin, il faut ajouter que le petit lycée restera payant, la gratuité du secondaire ne s'y étendra pas. À ce titre Antoine Prost ajoute :

Eussent-elles été gratuites, ces classes n'en auraient pas moins accueilli une clientèle sélectionnée : elles subsistent dans l'ombre prestigieuse du lycée, sous l'administration du proviseur ; le petit lycée demeure l'antichambre du grand dont, en 1935, moins d'un élève sur deux vient d'une école primaire. Les parents n'inscrivent pas leurs enfants au petit lycée pour les conduire au certificat d'études, mais bien au baccalauréat<sup>95</sup>.

Comme nous pouvons le voir, ces classes élémentaires sont clairement rattachées à l'enseignement primaire et se différencient très nettement de l'enseignement primaire : les

---

<sup>94</sup> Prost, 1968, p. 412.

<sup>95</sup> Prost, 1968, p. 413.

études y sont payantes, ce qui en bloquera l'accès aux élèves d'origine populaire, les maîtres qui y exercent ont un statut particulier jusqu'en 1927 puisqu'ils sont appelés « professeurs de classes élémentaires » et surtout elles conduisent à la poursuite d'études dans l'enseignement secondaire. Il n'est pas réellement possible de transformer ces classes en classes primaires ordinaires tant qu'elles se trouvent au sein du lycée. La suppression des classes élémentaires s'est faite à la Libération avec l'ordonnance du 3 mars 1945. Les classes élémentaires finissent toutefois de disparaître en 1960.

Ces considérations nous confortent dans notre choix de ne pas analyser la place des humanités dans ces classes. En effet, elles dépendent très clairement de l'enseignement secondaire, qui se caractérise précisément par la présence des langues anciennes à l'inverse de l'enseignement primaire qui doit en être dénué. En effet, comme nous l'avons déjà signalé, les humanités classiques étaient réservées à l'enseignement secondaire, et leur absence dans le primaire était d'autant plus impérieuse que la connaissance du latin jouait le rôle de marqueur social. Toutefois, la formation des instituteurs et des professeurs d'écoles normales et d'écoles normales supérieures nuance quelque peu cette opposition. En effet, si l'on consulte les textes officiels (regroupés par André Chervel dans son ouvrage *L'enseignement du français à l'école primaire*), le latin (une épreuve de lecture en latin figure aux épreuves du brevet de capacité) et des notions d'étymologie y apparaissent. Ces dernières renvoient donc à l'étude, certes succincte et dans un esprit différent de celui du secondaire, mais réelle, des langues anciennes. Il est vrai qu'elles apparaissent toujours en lien avec le français, ces connaissances ne semblant être là que pour servir et renforcer la connaissance de la langue française. Il est intéressant de relever cela pour notre étude. Cela nous amène à observer cet étrange paradoxe. Ainsi, alors que dans le secondaire, le latin était moins étudié pour lui-même que pour le prestige associé à sa connaissance, même vague, sanctionnée par le baccalauréat, il est abordé dans une toute autre perspective dans l'enseignement primaire : sa présence habilement camouflée sous la dénomination « étymologie », le latin se trouve mis au service de la langue française. Il s'agit certes de rudiments dans le cas du primaire et il n'est pas question de traduire des textes classiques, mais l'histoire de la langue française est bel et bien abordée. En outre, dans les œuvres de Jacques et Mona Ozouf, *Nous les maîtres d'écoles : autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque* et *La République des instituteurs*, il est question de maîtres d'école qui ont un minimum de culture classique :

Je ne sais quel était l'enseignement reçu par ces hommes qui furent nos aînés [à l'E.N.]. Ils avaient tous une culture assez sérieuse, et ils travaillaient encore à



s'instruire après leur entrée en exercice. [...] Ils connaissaient les racines grecques, les citations latines, dont ils comprenaient le sens, l'emploi et l'origine (peut-être par les feuilles roses du Larousse)<sup>96</sup>.

Mais le latin demeure aussi rattaché à l'éducation religieuse<sup>97</sup> :

L'abbé me chargeait d'apprendre et d'expliquer le catéchisme aux mauvais élèves. Il s'était mis en tête de m'apprendre le latin et parlait à ma mère de faire de moi un prêtre. Elle en était très contente. Seulement, quand mon père revint de la campagne, et qu'il apprit cela : « À bas la calotte ! » s'écria-t-il ! Il ne fut plus question de faire de moi un prêtre<sup>98</sup>.

Comme nous l'avons vu, l'importance des missions confiées à l'École par l'État confère un certain statut au maître d'école, puisqu'il veille à la mise en œuvre de celle-ci. Il est valorisé par la société pour cela. En ce qui concerne le contenu de la formation du maîtres à proprement parler, celui-ci reprend les matières de l'école primaire. Les maîtres doivent dominer ce qu'ils auront à enseigner. Nous aborderons par conséquent ces éléments dans la sous-partie suivante.

#### d) Les disciplines enseignées

Les années 1881 et 1882 sont importantes à plus d'un égard. Elles sont certes le point d'orgue de réflexions et de réformes initiées durant le XIX<sup>e</sup> siècle. Elles ont vu naître les lois qui ont rendu l'école primaire laïque, gratuite et obligatoire, principes qui l'ont transfigurée. Mais, cette métamorphose tient également à la teneur des enseignements qui y sont délivrés. À ce titre, l'arrêté du 27 juillet 1882, qui établit les nouveaux objectifs de l'école primaire, constitue un texte majeur. Selon André Chervel, il « revêt une importance analogue aux grandes lois républicaines sur l'école »<sup>99</sup>. Ainsi, ce qui fonde et sous-tend l'école primaire républicaine, ce ne sont pas seulement sa gratuité, sa laïcité et son caractère obligatoire, mais aussi les nouveaux savoirs que l'État souhaite mettre à la disposition des enfants du peuple.

---

<sup>96</sup> Ozouf, 1983, p. 17. Témoignage d'un instituteur, fils d'instituteur, née à E..., près de Niort en 1884.

<sup>97</sup> Ces liens entre le latin et l'Église ne sont pas à négliger et expliqueront le recul du latin au début du XX<sup>e</sup> siècle. Nous y reviendrons dans notre sous-partie suivante.

<sup>98</sup> Ozouf, 1983, p. 71. (*H.T.*, 1884, Puy-de-Dôme).

<sup>99</sup> Chervel, 1995, t. 2, p. 8.

Ces connaissances façonnent et caractérisent elles aussi l'école primaire. On peut ainsi signaler l'introduction de la morale laïque et la rénovation de plusieurs disciplines traditionnelles, dont le français (aspect que nous aborderons largement dans la prochaine sous-partie). En outre, André Chervel signale qu'avant 1882 « l'histoire, la géographie (malgré la loi de 1867), les sciences, le chant, le dessin, l'éducation physique [étaient] à peu près inconnus dans les classes »<sup>100</sup>. En fait, comme nous l'avons déjà signalé, c'était surtout la première communion qui était visée à l'issue de l'école primaire, le niveau scolaire atteint importait assez peu.

L'introduction de ces matières va quelque peu à l'encontre de la représentation courante de l'école de Jules Ferry, où seuls comptait le « lire-écrire-compter ». À ce sujet, Claude Lelièvre signale dans son ouvrage *L'école obligatoire : pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée* :

Jules Ferry [...] s'oppose [...] avec beaucoup de vigueur à une conception « rudimentaire » du primaire. [...] Ce n'est pas le moindre des paradoxes que cette légende qui attribue à Jules Ferry une fixation sur le « lire-écrire-compter » [...], alors qu'il n'a cessé de lutter en sens contraire. [...] En réalité, Jules Ferry tente d'inverser la hiérarchie entre les enseignements dits « fondamentaux » (et traditionnels) et les enseignements dits « seconds », accessoires ». C'est précisément dans ces enseignements dits « accessoires » que réside pour Jules Ferry la rupture entre « l'ancien régime » et le « nouveau », une véritable révolution<sup>101</sup>.

Cette dimension est importante, car ces savoirs dits « accessoires » favorisent une école éducatrice. Il ne s'agit pas uniquement de transmettre des mécanismes et des automatismes, l'école doit s'attacher à ce que l'enfant comprenne ce qu'il apprend. « Pourquoi tous ces accessoires ? » demande Ferry lors de son discours au congrès des instituteurs et institutrices de France du 19 avril 1881<sup>102</sup>, « Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce que ces accessoires feront de l'école primaire une école d'éducation libérale »<sup>103</sup>.

---

<sup>100</sup> Chervel, 1995, t. 2, p. 9.

<sup>101</sup> Lelièvre, 2004, p. 21.

<sup>102</sup> Cité par Lelièvre, 2004, p. 22.

<sup>103</sup> Dans une certaine mesure toutefois, les classes populaires n'ont pas accès à tous les « accessoires », en particulier les humanités.

Compte tenu du caractère obligatoire de l'instruction primaire, on considère que les savoirs délivrés ne peuvent être ignorés et qu'ils doivent constituer le bagage commun à tous les petits Français. Une fois encore, nous retrouvons ici les liens étroits entre État et École. Il s'agit non seulement d'assurer aux élèves des savoirs indispensables pour leur vie future, mais aussi de leur inculquer une nouvelle culture commune. Le contenu des cours proposés est d'autant plus important que les connaissances acquises à l'école primaire ne seront pas complétés lors d'une scolarité ultérieure (jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle).

Les disciplines étudiées à l'école primaire sont précisées par la loi sur l'enseignement primaire obligatoire du 28 mars 1882<sup>104</sup> (l'arrêté du 27 juillet 1882 détaille les savoirs visés, affiche l'esprit dans lesquels ils doivent être menés et précise les méthodes à appliquer). Ainsi, dans les deux premiers articles, on peut lire :

#### Article premier

L'enseignement primaire comprend :

- \* L'instruction morale et civique ;
- \* La lecture et l'écriture ;
- \* La langue et les éléments de la littérature française ;
- \* La géographie, particulièrement celle de la France ;
- \* L'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours ;
- \* Quelques leçons usuelles de droit et d'économie politique ;
- \* Les éléments des sciences naturelles physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers ;
- \* Les éléments du dessin, du modelage et de la musique ;
- \* La gymnastique ;
- \* Pour les garçons, les exercices militaires ;

---

<sup>104</sup> Cité par Chervel, 1994, p. 97.

\* Pour les filles, les travaux à l'aiguille.

L'article 23 de la loi du 15 mars 1850 est abrogé.

## Article 2

Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires.

L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées.

On peut également noter que les enseignements délivrés sont sensiblement les mêmes pour les garçons et les filles, sauf en ce qui concerne les exercices militaires et les travaux manuels. Il en est de même pour la formation des instituteurs et des institutrices, qui ne comporte que peu de différences. Les programmes des écoles normales sont en effet proches, mais nous évoquerons ce point plus en détails un peu plus tard. Il s'agit là encore d'une considérable innovation pour l'école primaire, et l'enseignement en général. À ce titre, on peut signaler les réactions extrêmement violentes qui ont accompagné la création du secondaire féminin en 1880. Ainsi, on a longtemps estimé que l'érudition vouait la femme à sa perte<sup>105</sup>.

---

<sup>105</sup> Christian Nique et Claude Lelièvre écrivent à ce sujet : « Le 28 octobre 1878, Camille Sée dépose sa proposition de loi [sur l'enseignement secondaire féminin] [...]. Camille Sée doit beaucoup s'employer, et laisser quelque peu affaiblir son projet, pour que la loi soit votée. C'est seulement avec des arguments de discipline républicaine, et finalement le concours actif de Jules Ferry, qu'une majorité est rassemblée à la Chambre et avec encore plus de difficulté au Sénat. Les conservateurs font campagne contre les risques de voir apparaître des femmes « déclassées » et sans mœurs ; les républicains modérés craignent une instruction qui pourrait mener aux professions libérales. Camille Sée aurait voulu que les jeunes filles aient un enseignement de philosophie, il n'en sera rien (le philosophe et ancien ministre Jules Simon, républicain modéré, prétend que « si les jeunes filles mordent à la philosophie, elles y gagneront, ou que la folie les étendra à bref délai, ou qu'elles deviendront athées... Il faut pour se livrer fructueusement aux études philosophiques des cerveaux d'hommes mûrs »). « Nous n'irons pas jusqu'à bannir le latin et le grec », s'écrie Camille Sée lors du débat parlementaire ; peine perdue ; les humanités, qui font l'« honnête homme », transformeraient les femmes en « pédantes » ; l'enseignement classique – libéral et désintéressé – les détournerait de leurs devoirs premiers (le mariage et la maternité. Malgré les efforts de Camille Sée [...] l'enseignement secondaire féminin tel qu'il est instauré par la loi du 21 décembre 1880 [...] ressemble plus à l'enseignement primaire supérieur qu'à l'enseignement secondaire masculin. [...] L'enseignement scientifique voulu par Camille Sée est réduit à une initiation : les sciences pourraient dessécher les jeunes filles, amoindrir leur grâce et leur sensibilité ». Lelièvre,

La lecture de l'arrêté du 27 juillet 1882 est particulièrement éclairante, dans la mesure où ce texte précise l'esprit dans lequel doivent être menés ces différents enseignements. Ainsi, les auteurs signalent le double but de l'instruction primaire, qui est à la fois utilitaire et éducatif. Il s'agit certes en premier lieu de dispenser des éléments qui sont immédiatement mobilisables dans la vie qui attend l'écolier du primaire. Néanmoins, il importe également de transmettre des savoirs pour eux-mêmes, dans une optique désintéressée. Les « connaissances sont choisies de telle sorte que non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie, mais encore elles agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'étendent et constituent vraiment une éducation »<sup>106</sup>. Les apprentissages délivrés s'inscrivent dans trois grands pôles : « l'enseignement donné dans les écoles primaires publiques se rapporte à un triple objet : éducation physique, éducation intellectuelle, éducation morale » (Article 15 de l'arrêté de 1882).

En outre, dans ces mêmes programmes, on peut trouver une notion importante pour notre étude. Il importe en effet de transmettre aux élèves « l'idée de la France », les matières au service de cet enseignement étant la langue française, l'histoire et la géographie. On retrouve là une des missions que se donne l'école primaire : unifier et rassembler les petits Français, leur insuffler un sentiment d'appartenance à la France, développer leur patriotisme. La langue et la littérature françaises, l'histoire et la géographie contribuent à construire chez les petits élèves une représentation commune et positive de leur pays, ces enseignements visant également à faire naître une affection pour la France. À ce titre, nous avons consulté un certain nombre de manuels de français du primaire de la fin du XIX<sup>e</sup> et du début du XX<sup>e</sup> siècle. Nous y avons retrouvé la même fierté non dissimulée concernant la langue et la culture françaises, les mêmes évocations élogieuses de la France ainsi que la continuelle mise en avant de ses richesses et de ses accomplissements. Tout est fait pour inspirer l'amour de la France<sup>107</sup>.

---

Nique, 1994, pp. 334-335. Les auteurs font apparaître avec éclat les enjeux liés à l'enseignement de telle ou telle discipline. L'étude d'un champ du savoir permet de « trier » les individus en fonction de son futur rôle dans la société. À ce sujet, on peut se demander si la dernière représentation au sujet des sciences et des jeunes filles a été totalement déconstruite de nos jours... Les cursus scientifiques sont effet désertés par les filles. Nous y reviendrons.

<sup>106</sup> Arrêté du 27 juillet 1882, cité par Chervel, 1994, t. 2 p. 103.

<sup>107</sup> Par exemple, dans un manuel intitulé *Lectures choisies d'Auteurs français* de 1900 réalisé par J. Martin et A. Lemoine (références dans la bibliographie), on peut trouver un poème sur l'Alsace d'Erckmann-Chatrion à la

Et nous devons admettre que ces discours ont constitué un saisissant contraste avec la situation actuelle. Il était en effet difficile de rester de marbre devant cette grandeur affichée de la culture française, qu'illustraient des extraits littéraires judicieusement choisis<sup>108</sup> et des récits historiques évocateurs<sup>109</sup>. La consultation de ces manuels a été une des parties les plus agréables de notre recherche. Il était stimulant en effet de découvrir une France qui avait confiance en *elle*, qui n'était pas rongée par le doute. Ces lectures se sont révélées très rafraîchissantes<sup>110</sup>. Bien entendu, il ne s'agit ni de prôner un retour à la société de la fin du

---

page 271. Celui est introduit de la manière suivante : « On peut, par la violence et par la force, soumettre un pays, mais non changer le cœur des habitants. L'âme du vaincu reste toujours libre dans ses affections et dans sa volonté, et il n'a d'autre patrie que celle pour laquelle il est prêt à donner librement son cœur et sa vie ». Dans ce même ouvrage, on peut lire l'« Hymne à la France » d'André Chénier à la page 276 : « France ! ô belle contrée, ô terre généreuse, /Que les dieux complaisants formaient pour être heureuse, /Tu ne sens point du Nord les glaçantes horreurs, /Le Midi de ses feux t'épargne les fureurs. /Tes arbres innocents n'ont point d'ombres mortelles ; /Ni des poisons épars dans tes herbes nouvelles /Ne trompent une main crédule [...] Ajoutez cet amas de fleuves tortueux : /L'indomptable Garonne aux vagues insensées, /Le Rhône impétueux, fils des Alpes glacées ; /La Seine au flot royal, la Loire dans son sein / Incertaine, et la Saône, et mille autres enfin /Qui, nourrissant partout, sur tes nobles rivages. Dans un autre manuel *Cours de Langue Française, cours moyen et supérieur* de 1911 de Croisad et Dubois, on peut lire à la page 1 : « Enfants, Ce livre fait suite au Cours Élémentaire de Grammaire que vous avez appris l'an dernier. Étudiez-le avec la même bonne volonté, le même amour ; en le faisant, vous montrerez que vous êtes de bons petits Français, que vous aimez vraiment la France. La langue française, en effet, c'est la France elle-même avec ses idées, son génie propre. Les Allemands le savaient bien, et c'est pour cette raison qu'au lendemain de l'annexion, ils défendirent d'enseigner et de parler le français dans les écoles d'Alsace et de Lorraine ; ils espéraient ainsi (vain espoir !) tuer plus vite dans le cœur des vaincus le souvenir de la patrie perdue. [...] Enfants, étudiez-la, votre langue nationale, avec une légitime fierté ; elle est riche en chefs-d'œuvre ; partout on l'admire pour sa clarté, et dans tous les pays du monde les hommes cultivés l'apprennent et la parlent ; enfin, et cette raison doit suffire à vos cœurs de petits Français : c'est la langue de la France. »

<sup>108</sup> Victor Hugo, La Fontaine, André Chénier (voir *supra*)...

<sup>109</sup> Au sujet de Vercingétorix dans *Le Tour de la France par deux enfants* de 1882 de G. Bruno, nous citons cet extrait dans notre sous-partie suivante.

<sup>110</sup> Toujours dans un manuel *Lectures choisies d'Auteurs français* réalisé par J. Martin et A. Lemoine (1900), il y a un texte de Louis Blanc intitulé « Rôle de la France dans le monde » : « Peuple léger, disent du peuple français les esprits superficiels, en le voyant tour à tour sublime et tombé, aujourd'hui plein d'un glorieux délire, demain abattu, tantôt emporté jusqu'à la licence, tantôt endormi aux pieds d'un maître. Les détracteurs de la France ne doutent pas qu'il n'y a en ceci de léger qu'eux-mêmes, et qu'à la frivolité de leur appréciation se mêle le crime de l'ingratitude. Si la France est livrée au tourment d'une fluctuation perpétuelle ; si sa vie se

XIX<sup>e</sup> siècle, ni d'occulter les aspects moins glorieux de notre culture, néanmoins il nous semble que la vitalité de l'école, en particulier en France, va de pair avec celle de la société. Il y a une dialectique entre celle-ci et l'institution scolaire. Et force est de convenir que la nôtre traverse actuellement des difficultés, en témoignent les discours pessimistes ambiants et le développement du « *french-bashing* », sentiment antifrçais qui est apparu outre-Atlantique et outre-Manche. Ainsi, la presse anglo-saxonne se plaît à attaquer la France, pratique qui entre en résonance avec un certain autodénigrement de la société française<sup>111</sup>. Ces manuels du

---

compose d'une alternative de succès et de revers ; s'il lui est donné d'étonner la terre par tant d'aspects divers et imprévus, c'est parce que l'initiative du progrès moral est en elle, parce que son sol est le champ de toutes les expérimentations de la pensée ; c'est parce qu'elle cherche, parce qu'elle explore, parce qu'elle court les aventures pour le compte du genre humain tout entier. », p. 280.

<sup>111</sup> Voir l'article de *Marianne* du 15 juin 2014 « « *French-bashing* », mais pourquoi tant de haine ? », [http://www.marianne.net/French-bashing--mais-pourquoi-tant-de-haine%C2%A0\\_a239369.html](http://www.marianne.net/French-bashing--mais-pourquoi-tant-de-haine%C2%A0_a239369.html). En voici un extrait : « Ces derniers mois, les hostilités ont repris. Les Anglo-Saxons se sont à nouveau livrés à leur sport favori : le *french bashing*, cette pratique peu fair-play qui consiste à dénigrer tout ce qui vient des *Froggies* (généralement vus comme paresseux et toujours en vacances). Le *Guardian* a annoncé qu'une nouvelle loi française interdisait les mails professionnels après 18 heures (une info qui a fait le tour du Web et qui s'est révélée être une grossière exagération). Une publicité américaine pour la marque Cadillac a moqué le proverbial manque d'ardeur au travail des Français. Et, dans un article d'une violence assez ahurissante, un journaliste du *Spectator* expliquait que, lui vivant, ses enfants n'apprendraient jamais le français. Motif : la France serait en déclin, comme en témoignerait, entre autres, le déplorable état de l'Afrique francophone. Ces critiques faisaient suite à un article du *Vanity Fair* américain de mars intitulé « Liberté, égalité, fatigué », où l'on apprenait que la France avait perdu son « je-ne-sais-quoi » et son « savoir-faire ». Cette posture tranche fortement avec ce qu'écrivait Louis Blanc dans la suite du texte que nous avons cité plus haut. En effet, il dit ceci : « « Dieu veuille, nous disait un jour le plus profond penseur de l'Angleterre moderne, John Stuart Mill, Dieu veuille que jamais la France ne vienne à manquer au monde ! Le monde retomberait dans les ténèbres. » Le philosophe anglais disait vrai. Il est un flambeau à la lueur duquel tous les peuples marchent, quoique à pas inégaux, du côté de la justice, et, comme il est porté à travers les tempêtes, il ne faut s'étonner si quelquefois, sous le souffle de l'aquilon, il vacille et semble près de s'éteindre. Or, c'est la France qui le tient, ce flambeau. », *Ibid.* La France porterait une « vision ». Ce point de vue se retrouve dans l'article de *Marianne* : « Pour Stéphane Rozès, politologue et président de Conseils, analyses et perspectives, le french bashing ne s'explique pas seulement par des raisons économiques mais aussi par des raisons quasi psychologiques. « L'imaginaire des Anglais est très différent de celui des Français. Les Anglais sont des insulaires qui, historiquement, sont habitués à ne compter que sur eux-mêmes dans les moments difficiles. C'est le célèbre "Never complain, never explain". Dès lors, ils ne comprennent pas que les Français se plaignent de la mondialisation. Alors que les Français, pour pouvoir agir, ont toujours eu besoin de se projeter vers l'extérieur, de s'appuyer sur une utopie

début du XX<sup>e</sup> donnent une image bien différente de la France <sup>112</sup>.

Les savoirs délivrés à l'école primaire évolueront peu pendant moins d'un siècle. En effet, comme le signale Pierre Albertini, les programmes varient assez peu jusqu'aux années 1960, les matières enseignées demeurent sensiblement les mêmes. Il y a quelques ajustements et modifications, mais rien de majeur. Ainsi, dans les programmes de 1923, il n'y a pas de changement au niveau des disciplines. Ceux-ci signalent d'ailleurs des extraits des textes officiels de 1882 (loi du 28 mars) et de 1887 (décret et arrêté). Toutefois, ces instructions font apparaître la section préparatoire, qui est rattachée à l'école primaire. Au sein de cette section, on retrouve les mêmes matières que dans les autres cours, à l'exception de l'histoire et de la géographie, des notions de droit usuel. Les sciences se réduisent au calcul et aux leçons de choses.

Pour ce qui est des instructions de 1938, les programmes demeurent les mêmes jusqu'au cours moyen inclus. On peut noter plusieurs changements à partir du cours supérieur. Ceux-ci sont liés à la prolongation de la scolarité. Les mêmes disciplines demeurent toutefois. Ces programmes font également état des connaissances à transmettre dans le nouveau cours créé de 13 à 14 ans (la durée de la scolarité a été allongée jusqu'à 14 ans en 1936).

La période troublée de l'Occupation apporte quelques modifications concernant l'organisation de l'école primaire. Le 14 septembre 1940 paraît un arrêté qui modifie les programmes du cours supérieur, le 16 août 1941 l'organisation de l'enseignement primaire élémentaire est modifié par un arrêté : « La durée des études se répartit comme suit : a) Premier cycle : section préparatoire : un an, de six à sept ans ; cours élémentaire : deux ans, de sept à neuf

---

commune, un projet collectif, que ce soit l'État-nation, l'Europe, ou au travers de valeurs universelles à promouvoir.» Et quand ce projet collectif fait cruellement défaut, les Français auraient tendance à se lamenter, à chercher un responsable extérieur. En somme, là où un Anglais, face à la précarité néolibérale, sera porté à se retrousser les manches, un Français va être enclin à critiquer le manque d'utopie qui induit un si attristant état de fait. À ce titre, le fameux « pessimisme français », dont s'affligent sans répit les médias hexagonaux, ne vient pas d'un quelconque manque de combativité : il résulte de la disparition de toute possibilité d'une utopie mobilisatrice. De tous les pays du monde, la France est sans doute celui dont les valeurs se diluent le moins bien dans le capitalisme financier. Il est donc logique que notre pays souffre. Et que ses petits camarades se moquent de lui... ». Cette analyse est intéressante dans la mesure où l'on trouve en effet pareils projets et représentations dans les manuels que nous avons consultés.

<sup>112</sup> Cette exaltation patriotique a également été vue comme une préparation à la « revanche », et donc à la guerre.



ans ; cours moyen : deux ans, de neuf à onze ans ; b) Second cycle : trois ans, de onze à quatorze ans »<sup>113</sup>. Les matières du premier cycle sont les suivantes : « éducation morale, civique et patriotique, lecture, écriture, langue française, histoire et géographie, calcul, sciences, dessin et travail manuel à l'intérieur et en plein air, éducation physique et chant, plein air, hygiène pratique ».

Pour ce qui est du second cycle, il convient d'enseigner les disciplines suivantes : « éducation morale, civique et patriotique, législation pratique usuelle, langue française, histoire et géographie, application du calcul, éléments de sciences appliquées, hygiène et secourisme, l'écriture et le dessin ainsi que travail manuel à l'intérieur et en plein air, travaux pratiques, éducation physique et chant, plein air ».

L'instruction religieuse est rétablie dans les deux cycles à titre facultatif.

Comme on peut le voir, les matières demeurent les mêmes, sauf pour l'instruction religieuse, qui réapparaît. Un autre enseignement facultatif est possible, celui des langues régionales qui est mentionné par l'arrêté du 24 décembre 1941 (« relatif à l'introduction des langues dialectales dans les écoles primaires »). Ainsi, « les instituteurs et institutrices sont autorisés à organiser dans les locaux scolaires, en dehors des heures de classe, des cours facultatifs de langue dialectale (langues basque, bretonne, flamande, provençale...) dont la durée ne devra pas excéder une heure et demie par semaine »<sup>114</sup>. Nous évoquerons cet aspect plus longuement dans notre deuxième sous-partie.

Le 12 octobre 1944, les programmes de 1923 et de 1938 sont remis en vigueur. Cela entraîne quelques remaniements dus à la réduction à une année du cours supérieur et à l'extension à deux ans d'études de la classe (ou section) de fin d'études. À ce titre, André Chervel nous signale que la circulaire « reproduit à peu de choses près les programmes du 23 février 1923 de l'école primaire »<sup>115</sup>.

L'arrêté du 17 octobre 1945<sup>116</sup> précise les horaires et programmes des écoles primaires. On retrouve à peu de choses près les mêmes matières : « morale, lecture, écriture, langue française, histoire et géographie (sauf pour le cours préparatoire), calcul, exercices

---

<sup>113</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 3, p. 15.

<sup>114</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 3, p. 30.

<sup>115</sup> Chervel, 1995, t. 3, p. 62.

<sup>116</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 3, p. 74.

d'observation (sauf pour le CP), dessin ou travail manuel, chant, activités dirigées, plein air et éducation physique ».

Le 19 octobre 1960 paraît une circulaire concernant l'enseignement du français et du calcul dans les classes primaires. Celle-ci fait état de certaines difficultés : « l'expérience a montré que les connaissances et mécanismes de base – que les maîtres pouvaient croire solidement acquis – se révèlent souvent fragiles et imprécis »<sup>117</sup>. La circulaire met très clairement en avant le français et le calcul. En effet, dans la mesure où la majorité des élèves poursuit sa scolarité dans le secondaire, il incombe avant tout à l'école primaire d'asseoir très fermement certains fondamentaux. On voit bien donc ici que le « lire, écrire, compter » n'est pas à attribuer à Ferry. Ce recentrement sur les savoirs *de base* se fait à partir des années 1960. Ainsi, dans la circulaire de 1960<sup>118</sup>, on peut lire : « il apparaît donc avec netteté que le rôle essentiel des maîtres des classes élémentaires est maintenant plus encore que par le passé d'établir les fondations solides et durables de tout l'édifice scolaire. Cette nécessité s'impose notamment dans les disciplines fondamentales : lecture, grammaire, orthographe, rédaction et calcul ». Ce besoin de renforcer les savoirs fondamentaux coïncide avec l'allongement du cursus scolaire pour la majorité des élèves. On considère que l'école primaire doit avant tout poser des fondations solides. Les autres matières, dont la maîtrise est moins impérieuse pour une poursuite harmonieuse de la scolarité, sont quelque peu reléguées au second plan. Dans la mesure où une bonne connaissance de la langue française conditionne tous les autres apprentissages, elle revêt un caractère particulièrement crucial.

Ce parti pris est particulièrement visible dans l'arrêté du 7 juillet 1978 qui fixe les horaires et les programmes du cycle élémentaire des écoles primaires. Ainsi, celui-ci précise les disciplines travaillées et le nombre d'heures hebdomadaires à y consacrer : « langue française : 9 heures, mathématiques : 6 heures, activités d'éveil : 7 heures, éducation physique et activités d'initiation sportive : 5 heures ». Le 16 juillet 1980 paraît un arrêté qui fixe les programmes pour le cycle moyen de l'école élémentaire. La même répartition est conservée. Des informations supplémentaires sont données quant aux différents domaines des activités d'éveil. Il convient ainsi de consacrer deux heures à l'histoire et à la géographie, 2 heures aux sciences expérimentales, 1 heure à l'éducation musicale, 1 heure aux arts plastiques et 1 heure aux activités manuelles.

---

<sup>117</sup> Chervel, 1995, t. 3, p. 169.

<sup>118</sup> Cité par A. Chervel, 1995, t. 3, p. 170.

Enfin, nous terminerons cet aperçu des matières de l'école primaire avec les programmes de 1985, que précise l'arrêté du 23 avril 1985. Voici la liste des disciplines enseignées : français, mathématiques, sciences et technologie, histoire et géographie, éducation civique, éducation artistique (éducation musicale, arts plastiques) et éducation physique et sportive.

Nous aborderons les instructions officielles de 1995, 2002, 2007 et 2008 dans notre deuxième partie. En effet, celles-ci ont été publiées après la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 qui a largement modifié le fonctionnement du système éducatif français.

En ce qui concerne les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires, ceux-ci reprennent les disciplines de l'école primaire élémentaire. Dans l'arrêté fixant l'organisation pédagogique des établissements publics d'enseignement primaire supérieur du 27 juillet 1885<sup>119</sup>, on apprend que l'enseignement dans les EPS « comprend la révision et le développement de toutes les matières énumérées dans l'article 1 de la loi du 28 mars 1882 ». De plus, l'enseignement d'une langue vivante est obligatoire dans les écoles primaires supérieures, elle est facultative dans les cours complémentaires. L'article 4 nous renseigne quant à l'emploi du temps :

Il y aura en moyenne six heures de classe par jour (le dimanche et le jeudi exceptés). La répartition [...] sera faite de telle sorte qu'il soit attribué, par semaine, environ neuf heures à l'enseignement littéraire (morale et instruction civique, langue française, histoire et géographie) ; neuf heures à l'enseignement scientifique (mathématiques, sciences physiques et naturelles, promenades scolaires) ; quatre heures aux langues vivantes ; trois heures au dessin ; quatre heures au travail manuel ; une heure à la musique.

Nous ne développerons pas davantage l'enseignement délivré dans les EPS et les cours complémentaires puisque ceux-ci seront par la suite rattachés à l'enseignement secondaire (des tentatives seront menées en ce sens dès 1926).

Comme nous le montre ce bref panorama des matières enseignées de 1882 à 1985, celles-ci ont assez peu évolué. L'enseignement du français y revêt une importance considérable, même si ce n'est pas toujours pour les mêmes raisons. Les humanités n'y figurent pas de manière explicite. Toutefois, la culture classique n'est pas totalement absente, comme nous le verrons plus tard.

---

<sup>119</sup> Cité par A. Chervel, 1995, t. 2, p.122.

L'étude des disciplines enseignées et des savoirs visés à l'école primaire nous amène à aussi à évoquer la formation des maîtres. En effet, il nous semble pertinent d'examiner comment ceux-ci sont dotés pour transmettre au mieux les connaissances visées. De même que l'école primaire est transformée en 1882, celle des maîtres l'a été en 1880. Ainsi, on peut remarquer une correspondance assez forte entre les matières. Les maîtres reçoivent les mêmes enseignements que les élèves, ceux-ci sont répartis de la même façon pour les uns et pour les autres. À ce titre, les cours donnés à l'école normale constituent des exemples pédagogiques pour les élèves-maîtres, ils revêtent la même forme. De plus, cette étude nous paraît d'autant plus intéressante qu'elle permet de nuancer l'absence d'humanités qui semble caractériser l'école primaire de cette époque. Certes, les langues anciennes ne figurent pas parmi les matières enseignées. Cela n'est pas une surprise, nous avons déjà signalé le rôle dévolu au latin : différencier les classes. Toutefois, la lecture des textes officiels nuance un peu cette dichotomie.

Par exemple, les épreuves orales du brevet élémentaire comportent une « lecture du latin » (cf. l'arrêté fixant les épreuves des brevets de capacité et du certificat d'aptitude pédagogique<sup>120</sup>).

Dans l'arrêté fixant l'emploi du temps et les programmes dans les écoles normales d'instituteurs (3 août 1881), les élèves-maîtres étudient : « Notions d'étymologie. Mots d'origine populaire et mots d'origine savante. Doublets. Mots d'origine étrangère. Notions historiques sur la formation de la langue française. Les anciens dialectes ; ce qui en reste dans les patois. Parenté du français avec les autres langues néo-latines »<sup>121</sup>. La même année, des instructions sont données quant à l'application de ces programmes. Ainsi, il est précisé :

il [le Conseil supérieur] [...] a ajouté des notions élémentaires sur les origines et la formation de la langue, prenant soin d'indiquer, par la brièveté même de son programme, qu'il n'entendait point que cette étude s'égarât au milieu des recherches savantes et d'hypothèses hasardées qui ne sont point du domaine de l'école normale.<sup>122</sup>

---

<sup>120</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2 p. 76.

<sup>121</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 88.

<sup>122</sup> Instruction sur l'application des programmes d'enseignement dans les écoles normales, *ibid.*

Enfin, un certain nombre d'auteurs antiques figurent au programme des écoles normales (des instituteurs et institutrices, bien qu'il y ait quelques différences quant aux œuvres étudiées)<sup>123</sup>.

Néanmoins, « le monde secondaire des Humanités »<sup>124</sup> reste inaccessible aux instituteurs, bien qu'ils soient nombreux à y aspirer. Hervé Terral écrit à ce sujet :

Dans une revue « primaire » [*Revue pédagogique*, 1911, t. 2, 321/330], G. Cirot pose en 1911 (soit 9 ans après la réforme de 1902, et 20 ans après l'émergence officielle de l'enseignement moderne la question suprême : « Mon fils fera-t-il du latin ? » La réponse est sans appel : « Je désire qu'il en fasse ; j'y tiens même. C'est bien simple : j'en ai fait et j'en fais encore. [...] La *Revue pédagogique* lance même un débat (sur plusieurs numéros... et en plein conflit mondial) sur le problème du « latin primaire » (ou du latin à l'école normale) : « Mesure hardie puisqu'elle paraît devoir supprimer l'un des derniers privilèges, et peut-être le plus noble, de l'éducation et de la bourgeoisie », confie un anonyme (1916. N°5). La question du « latin primaire » constitue une pensée osée, une « hardiesse » de l'esprit en 1916<sup>125</sup>. Déjà, en 1902, lors des débats sur la réforme scolaire, Paul Buquet traçait, sous couvert d'une défense des Humanités, une ligne de démarcation sociale... dans la *la Revue Socialiste* (1902. N°9) : « Comme c'est un fait que les français du vingtième siècle sont des néo-latins et les latins doivent leur culture aux grecs ; qu'une bonne partie de notre littérature est une énigme pour qui n'a pas une culture gréco-latine puisée aux sources, je ne vois pas par quoi l'on peut remplacer les études littéraires dites classiques. Tous les essais de remplacement de ce genre ont piteusement avorté. »<sup>126</sup> La question du « latin primaire » exprime [...] une demande de reconnaissance sociale qui est aussi affirmation de soi et ambition personnelle<sup>127</sup>.

Ces positions tranchent avec celles de Raoul Frary, qu'il développe dans son livre *La question*

---

<sup>123</sup> Voir Chervel, 1995, t. 2 pp. 280-285.

<sup>124</sup> Terral, 1998, p. 109.

<sup>125</sup> Et elle le demeure un siècle plus tard...

<sup>126</sup> Note de Terral : « Compte rendu in *Revue Pédagogique*. 1902. N°10. Paul Buquet. « La réforme de l'enseignement secondaire. », *ibid.*

<sup>127</sup> *ibid.*

*du latin* paru en 1885<sup>128</sup>. Lorsqu'on a bénéficié d'un enseignement et qu'on en a tiré tous les avantages sociaux, il semble plus facile de pouvoir s'en passer. Toutefois, comme on peut le voir, les humanités, en particulier le latin, étaient convoitées par les instituteurs auxquels on les refusait : en tant qu'enseignement de culture et en tant que possibilité d'ascension sociale. Une fois encore, ce sont les classes favorisées qui décident de ce qu'apprendront les classes populaires, même si elles-mêmes renoncent à ces savoirs. Nous approfondirons ce point plus tard.

Comme nous pouvons le voir, la culture classique n'est pas complètement absente de l'ordre du primaire. Toutefois, sa présence est très discrète, voire « dissimulée ». On donne le strict minimum, afin que l'enseignement du français ait un sens, mais pas au-delà. En effet, les humanités ne sont pas étudiées pour elles-mêmes ; le travail sur l'étymologie, l'étude d'œuvres d'auteurs antiques s'inscrivent dans le cadre de l'étude du français. Les humanités sont réservées aux classes sociales privilégiées, il n'est donc pas question de les introduire à l'école primaire. Ces dimensions nous renvoient à la constitution du français en tant que discipline, point que nous allons aborder à présent.

## 2) Le français, une discipline en devenir

### a) Mise en place et rôle de l'enseignement du français

Comme nous avons pu le voir dans cette première sous-partie, 1882 constitue un tournant majeur dans l'histoire de l'école primaire en France. C'est également une date importante pour la constitution du *français* en tant que discipline. En effet, c'est à cette époque que l'enseignement du français s'émancipe et acquiert un véritable statut. Comme le signale Dan Savatovsky : « Le français tel que nous le concevons aujourd'hui, comme une discipline scolaire à part entière, est une création relativement récente de notre système scolaire. Il remonte à cent vingt ou cent trente ans dans l'enseignement primaire<sup>129</sup> ». C'est donc à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle que se pose le problème de la définition et de l'édification de l'enseignement du français.

---

<sup>128</sup> Voir le blog de Philippe Cibois *La question du latin*, où l'ouvrage de Frary est résumé : <http://enseignement-latin.hypotheses.org/56>.

<sup>129</sup> Dans l'ouvrage collectif *Le français à l'école un enjeu historique et politique*, Hatier, Paris, 1999, p. 36.

André Chervel l'établit en ces termes : « Est-ce enseigner le français que de lire en classe une fable de la Fontaine après deux heures consacrées à la traduction d'une fable de Phèdre ou d'Ésope ? Est-ce enseigner le français que de faire réciter un texte littéraire qui n'a été au préalable l'objet d'aucune explication ? »<sup>130</sup>. Ces questions nous montrent bien qu'il est délicat de fixer des bornes solides à la notion d' « enseignement du français ». De même, la lecture et l'écriture, apprentissages qui peuvent sembler relever tout naturellement du français, n'ont pas toujours été au service de la connaissance de la langue. Par exemple, à l'époque ancienne, les élèves apprenaient à lire<sup>131</sup> en latin et à écrire des « exemples » en français de quelques lignes, dont ils ne comprenaient pas le sens. Ainsi, l'acquisition de ces savoir-faire ne participait en rien à une meilleure connaissance de la langue française. L'apprentissage du français pour lui-même et par lui-même n'allait pas de soi et c'est une innovation que l'on doit là encore à la grande réforme pédagogique de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

Selon Dan Savatovsky, deux conditions ont tout d'abord permis la mise en place de la langue et de la littérature françaises à l'école :

- admettre la pratique du français comme langue de travail (langue de communication) à l'intérieur de la classe ou de l'établissement scolaire, à la différence des Jésuites, par exemple, pour lesquels l'échange devait, dès que possible, se faire en latin
- élaborer des outils pédagogiques - des grammaires, principalement- à la fois écrits en français (au lieu du latin) et traitant de la langue française<sup>132</sup>.

Toutefois, celles-ci n'ont pas été suffisantes pour faire passer le français de simple matière, c'est-à-dire un objet d'étude, au rang de discipline. En effet, longtemps, l'enseignement du français est resté dans l'ombre des humanités. On accordait une valeur moindre à l'apprentissage du français, si celui-ci n'était pas accolé à l'étude de ses glorieux ancêtres, le latin et le grec ancien. La genèse du français en tant que discipline a donc exigé que s'inversent les rapports de subordination entre l'enseignement du français et celui des langues anciennes dans les collèges et les lycées. Toutefois, il s'agira d'un long processus. En effet, on a longtemps estimé qu'un enseignement purement français, sans autre soutien que lui-même

---

<sup>130</sup> Chervel, 1992, p. 27.

<sup>131</sup> Dans le sens de déchiffrer.

<sup>132</sup> *Ibid.*

n'était pas réalisable. Ainsi, nous pouvons citer Alfred Croiset (un helléniste, doyen de la Sorbonne de 1898 à 1919), qui a écrit : « il est très difficile, sinon impossible d'enseigner le français sans autre instrument que le français lui-même »<sup>133</sup>. Cette affirmation renferme d'ailleurs un paradoxe relevé par Gustave Lanson, qui s'interroge sur l'intérêt d'enseigner le français dans les écoles sans latin<sup>134</sup>.

Comme nous pouvons le voir, il y a un rejet du français réduit à lui-même. Il ne posséderait pas les mêmes vertus que l'enseignement des langues anciennes et il est difficile d'envisager pour lui une existence autonome. Sa légitimité se fonde sur l'étude parallèle d'autres langues, les humanités classiques étant les références absolues. Ce phénomène a été appelé « colinguisme » par Renée Balibar. Voici la définition qu'elle en donne :

Le terme de colinguisme désigne l'association de certaines langues d'État dans un appareil de langues où elles trouvent leur légitimité et leur matière à exercices. Sans cette association, ouverte ou latente, et sans les pratiques correspondantes (traductions, grammatisation) [...] la norme linguistique ne peut être instituée, ni fonctionner, c'est-à-dire qu'elle n'existe tout simplement pas<sup>135</sup>.

Si le colinguisme est explicite dans l'enseignement secondaire classique, on le trouve également de façon implicite dans les cursus sans latin. Ainsi, dans le secondaire spécial et féminin ainsi que dans l'enseignement primaire élémentaire et supérieur, on a cherché à reproduire ce colinguisme en cherchant un substitut au latin. Dans le secondaire non classique, ce sont les langues vivantes qui ont rempli cet office. Dans l'enseignement primaire, on peut noter une approche historique de certains faits de langue, notamment la formation des mots. Il s'agit des « notions d'étymologie » que l'on peut trouver au programme du cours supérieur de l'école primaire et dans l'enseignement primaire supérieur (voir sous-partie suivante). Par exemple, les élèves étudient les phénomènes de dérivation et de composition, effectuent des exercices sur les familles de mots, cherchent les étymologies des mots, etc. Voilà donc la première étape dans la constitution du français en tant que

---

<sup>133</sup> « Dans les écoles sans latin, dira-t-on, à quoi bon enseigner le français, puisque seul il ne procure qu'un savoir « primaire ». », dans *L'Enseignement secondaire* du 2 janvier 1890, cité par Dan Savatovsky, in *Le français à l'école un enjeu historique et politique*, 1999, p. 38.

<sup>134</sup> Dans *Le Matin* du 5 septembre 1911, cité par Dan Savatovsky, *ibid.*

<sup>135</sup> Renée Balibar, 1985, p. 14. Cité par Dan Savatovsky, 1999, p. 56.



discipline : s'affranchir de la tutelle, si illustre soit-elle, d'autres langues, en particulier du latin.

Dans un deuxième temps, pour que le français ait pu exister par lui-même, il lui a fallu se doter d'exercices nouveaux, qui lui soient propres. Ces éléments fédérateurs ont ainsi contribué à donner de la lisibilité à la discipline, à l'identifier comme un savoir scolaire à part entière. Nous pouvons citer par exemple les cacographies ou cacologies ainsi que l'emblématique dictée. Nous développerons ce point un peu plus tard, dans la partie dévolue à l'orthographe.

Enfin, le prestige des humanités classiques résidait dans la formation incomparable qu'elles délivraient. Il était reconnu que l'étude des langues anciennes permettait de devenir un « homme » au sens plein du terme. Et afin que le français se hissât au niveau du latin et du grec, il lui fallait remplir une mission de même envergure. Celle-ci lui a été confiée par l'École de Jules Ferry, qui l'a enfin consacrée comme discipline autonome. L'étude du français revêtit en effet une importance particulière sous l'impulsion de Jules Ferry. À ce titre, Francine Mazière évoque l'influence décisive des dispositions prises par la III<sup>e</sup> République:

Il est rare que les locuteurs français aient quelque doute sur le fait de parler une seule et même langue, *le français*. Cependant, ce sentiment est un produit historique relativement récent, issu des trois grandes centralisations françaises, par la Royauté, au XVII<sup>e</sup> siècle (mise en place de la *langue commune*), par la Révolution à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle (mise en place de la *langue des droits de l'homme*), par la République et son école au XIX<sup>e</sup> siècle (mise en place du *français*)<sup>136</sup>.

Ainsi, les réformes de Jules Ferry vont non seulement bouleverser la place et le statut de l'école primaire dans la société, le rôle de l'instituteur, mais également modifier l'enseignement du français de manière significative. La diffusion de la langue nationale suppose en effet des enjeux colossaux.

Tout d'abord, l'enseignement de la langue française sur l'ensemble de territoire constitue un défi patriotique majeur. Cela va dans le sens d'une unité du pays, d'une cohésion nationale. Une langue unique assure une nation unifiée. Cela permet également d'intégrer les provinces

---

<sup>136</sup>In *Le français à l'école un enjeu historique et politique*, Hatier, Paris, 1999, p. 86.

éloignées au sein de la communauté nationale et de légitimer cette inclusion. André Chervel écrit à ce sujet :

La mutilation opérée au profit de l'entité germanique par l'annexion de 1871 s'est fondée explicitement sur l'argument linguistique. Les dialectologues allemands comme Nabert et Kiepert, qui ont étudié en Lorraine les limites linguistiques entre les patois germaniques et les patois romans, ont été les éclaireurs des armées de Bismarck. La montée des nationalismes modernes n'autorise plus la moindre négligence sur la question des dialectes locaux<sup>137</sup>.

L'identité française et le sentiment d'appartenance à un pays se fondent donc sur la langue. Il en va de la solidité du pays. L'unité de langue garantit l'ordre social. Certaines voix s'élèvent contre ces thèses sur la nation notamment celles de Renan et de Fustel de Coulanges qui soutiennent que « ce n'est ni la race ni la langue qui fait la nationalité »<sup>138</sup>. Néanmoins, ces protestations ne trouveront pas un écho favorable. Au contraire, le poids de l'argument linguistique est tel qu'il marquera durablement la pédagogie de l'école primaire. Ainsi, comme le signale encore André Chervel : « la France est contrainte de relever le défi linguistique et d'inscrire, enfin, dans les statuts de ses écoles que la langue nationale sera seule en usage à l'intérieur de leurs murs »<sup>139</sup>.

La volonté de répandre l'enseignement du français sur tout le territoire va donc se heurter à la présence des dialectes locaux. Au-delà des enjeux patriotiques, la lutte contre les langues régionales est également un problème religieux. En effet, lorsque la loi Falloux était en vigueur, de 1850 à 1882, on chargeait l'instituteur de faire réciter le catéchisme aux élèves, et cela sous la tutelle du curé, qui était le seul autorisé à l'expliquer. Ainsi, André Chervel signale qu'« en 1873 encore, des instituteurs de Lyon sont révoqués pour avoir refusé de le faire »<sup>140</sup>. À cette époque, il importe avant tout que l'enfant réussisse sa première communion. Pour le prêtre, il est important que l'enfant comprenne ce qu'il récite. Or, dans la mesure où l'élève comprend mieux le patois que le français, l'homme d'Église va encourager l'utilisation

---

<sup>137</sup> Chervel, 1995, t. 2, p. 9.

<sup>138</sup> *Ibid.*

<sup>139</sup> *Ibid.*

<sup>140</sup> Chervel, 1995, t. 2, p. 10.

de la langue régionale et favoriser par conséquent la conservation de celle-ci. La langue régionale restera ainsi longtemps la langue du prêche.

Le renforcement de l'enseignement du français a donc aussi pour fonction symbolique d'éloigner l'Église de l'école. Elle marque la fin du joug du prêtre sur l'instituteur et permet l'introduction de la morale laïque dans les programmes. L'enseignement systématique du français aux dépens des idiomes locaux est donc loin d'être anodin et a un rôle important à jouer dans la construction d'une République unie et laïque. Il a pour but de renforcer la cohésion nationale fondée sur la langue et de desserrer l'emprise de l'Église, qui véhiculait ses principes et ses dogmes *via* la langue locale. L'obligation de l'usage de la langue nationale traduit la fin du règne de l'évêque sur l'instruction primaire. Le catéchisme dispensé dans la langue régionale est remplacé par la morale laïque enseignée en français. Les valeurs de la République se substituent à celles de la religion catholique.

Mais l'expansion du français porte un autre enjeu de taille. Il sert également à remplir les nouvelles missions confiées à l'école élémentaire par la société. L'enseignement de la langue française permet la formation du citoyen libre et éclairé, que l'école de Jules Ferry souhaite produire. À l'instar des humanités dans le secondaire, l'enseignement du français vise à façonner des « hommes ». Comme nous l'avons déjà dit, avant les lois de Ferry, l'école primaire avait pour tâche de doter ses élèves de savoirs strictement utilitaires : lire, écrire, compter. Il s'agissait d'inculquer des savoirs rudimentaires et il n'était pas question d'aller plus loin. Ce rôle dévolu à l'école primaire était régulièrement rappelé aux inspecteurs par les ministres. L'école primaire ne devait pas dépasser certaines « bornes », chacun devait conserver sa place dans la société. En effet, pour Guizot, un minimum d'instruction permettait avant tout de discipliner le peuple, de le rendre moins « féroce ». Il importait surtout de sauvegarder l'ordre social.

À partir de 1882, ces limites s'atténuent dans une certaine mesure (nous l'avons vu, la crainte de créer des « déclassés » demeure grande). L'instituteur veille en effet à donner une éducation intellectuelle aux élèves. L'enseignement du français servira ce dessein. En effet, en plus d'insuffler un sentiment patriotique aux élèves, de les soustraire à l'emprise de l'Église, l'enseignement du français va permettre, selon A. Chervel, « d'ouvrir les enfants du peuple à la culture de la nation, de développer en eux des habitudes

intellectuelles fondées sur la raison, la morale et le patriotisme, et [...] de guider leurs lectures »<sup>141</sup>.

Ce nouveau but assigné à l'école primaire s'incarne en premier lieu dans la formation des maîtres. Comme nous l'avons déjà signalé, celle-ci a connu un basculement dans les années 1880. Les maîtres et maîtresses doivent constituer des exemples pour leurs élèves et ils seront les premiers à bénéficier de cette nouvelle éducation libérale. L'entrée à l'École Normale constitue une étape marquante dans la vie de ces jeunes gens. Là aussi, l'enseignement du français prend une part importante et a une grande responsabilité dans la formation de ces jeunes esprits au service de la République. Si l'on consulte les matières au programme des écoles normales, l'enseignement du français y est très présent. La littérature française, étrangère, ancienne y occupe une place de choix<sup>142</sup>. Les maîtres sont donc les premiers modèles d'hommes que souhaite former la République, ses « hussards noirs », comme les a appelés Charles Péguy. L'enseignement du français sera donc l'instrument qui mettra en place les buts que s'est fixés l'École de Jules Ferry. A. Chervel ajoute en effet :

Le suffrage universel et la République elle-même ne peuvent que rester de vains mots s'ils ne sont accompagnés d'une « éducation », morale, intellectuelle, civique, systématiquement répandue dans toutes les couches de la population. Le premier a, en 1848, porté pour vingt ans un dictateur au pouvoir ; et la seconde n'a pas su empêcher, en 1871, une révolte populaire qui s'est soldée par plusieurs dizaines de milliers de morts. [...] Il s'agit fondamentalement, pour le nouvel enseignement du français, d'appriivoiser par l'école les classes dangereuses<sup>143</sup>.

Le triple enjeu lié à l'enseignement de la langue nationale conditionne fortement la didactique du français et débouche sur une rénovation importante de la discipline. Nous nous proposons d'en montrer à présent quelques aspects. La dimension patriotique (faire des enfants des citoyens) de l'école primaire sera prépondérante et amènera des changements notables dans la manière d'enseigner le français.

---

<sup>141</sup> Chervel, 1995, t. 2, p. 11.

<sup>142</sup> Nous donnons des exemples dans notre sous-partie suivante. À l'école normale, les élèves-instituteurs lisent et étudient les chefs-d'œuvre de la littérature française, ancienne et étrangère.

<sup>143</sup> Chervel, 1995, t. 2, p. 10. Comme on peut le voir, il s'agit avant tout de « civiliser » le peuple, de le domestiquer, afin de limiter les débordements. Il n'est pas question de l'émanciper.

Durant les années 1870-1880, plusieurs pédagogues réformateurs mettent en place le nouvel enseignement du français. A. Chervel signale surtout l'influence considérable de Ferdinand Buisson et Félix Pécaut. Ces hommes ont donné un nouveau souffle à l'enseignement du français en apportant des traditions inconnues au sein de l'école française. Il s'agit de celles du protestantisme libéral et des méthodes pédagogiques helvétiques. Leur expérience professionnelle originale et leur connaissance de certains systèmes éducatifs étrangers vont les aider à porter un regard nouveau sur l'enseignement du français. De plus, il leur importe également de transformer la société à partir de l'enseignement scolaire. Et il leur apparaît clairement que l'enseignement de la langue et de la littérature nationale a sans conteste un rôle à jouer dans l'évolution des mentalités. Le renouveau éducatif qu'ils insufflent fait d'ailleurs écho à une attente générale.

Avant 1882, les deux grands objectifs de l'école primaire étaient l'apprentissage de la lecture et de la rédaction. Ces deux domaines vont être le plus touchés par les nouvelles orientations de la didactique du français. Tout d'abord, l'apprentissage de la lecture sera fortement modifié. La lecture mécanique n'est plus un objectif satisfaisant. Les textes lus doivent être compris. La lecture doit non seulement être « intelligente », mais aussi provoquer « l'émotion esthétique ». Il n'est plus question d'apprendre à lire à partir des manuels de doctrine chrétienne. Comme le signale André Chervel, la poésie ne se réduit plus à l'articulation des syllabes et à la prononciation des *e* muets<sup>144</sup>. La littérature introduite à l'école est celle de la nation : les fables de La Fontaine et de Florian, les poésies de Victor Hugo<sup>145</sup>, etc. Les programmes d'auteurs préparés pour les écoles primaires supérieures et les écoles normales s'inspireront largement des auteurs étudiés dans l'enseignement secondaire classique<sup>146</sup>.

Ces œuvres promues dans toutes les écoles élémentaires permettront aux élèves de partager une même culture. Elles se substitueront aux cultures populaires régionales et unifieront tous les élèves des différentes régions. Avant cela, le point commun à tous les écoliers était la

---

<sup>144</sup> Cette affirmation est toutefois à nuancer. En effet, dans les programmes de 1882, c'est « la lecture courante avec explication des mots » qui est programme des cours élémentaire et moyen. Il est question de « lecture expressive » au cours supérieur (Voir Chervel, 1995, t. 2, pp. 104-105)

<sup>145</sup> Voir sous-partie suivante où nous donnons des exemples tirés de manuels.

<sup>146</sup> « Les programmes d'auteurs français qui vont être élaborés à l'intention des écoles primaires supérieures et des écoles normales seront empruntés au même panthéon traditionnel que ceux de l'enseignement secondaire classique », Chervel, 1995, t. 2, p. 13.

religion. L'école publique propose à la place une culture commune à tous les élèves basée sur la langue française, des passages choisis de la littérature et une morale laïque.

Ensuite, la lecture seule ne suffit pas au développement intellectuel de l'enfant. Il lui faut également être capable de rédiger des textes personnels. Ainsi la maîtrise de la langue écrite est un autre objectif primordial de l'école primaire. Selon A. Chervel « L'exercice de rédaction est aussi un moyen à amener l'enfant à écouter sa conscience et permet de l'engager dans les voies du civisme, de l'altruisme, de la solidarité, du patriotisme ou de la protection de l'environnement »<sup>147</sup>. Le français est également le support d'autres causes, comme les campagnes « antialcooliques »<sup>148</sup>. Ainsi, les élèves étaient invités à rédiger de petits textes pour défendre ces causes. L'étude du français va de pair avec une morale laïque.

Ce regard diachronique sur la genèse de la discipline *français* se révèle très intéressant pour notre travail. Nous pouvons ainsi remarquer qu'il existe une tradition d'étude du français en lien avec les langues anciennes. Cette caractéristique de la matière s'est manifestée tant dans le secondaire classique que dans le primaire avec la présence de l'étymologie. Il s'agit certes d'un rapport déséquilibré en défaveur du français dans le secondaire et il n'est pas question pour nous de rétablir pareille relation de dépendance<sup>149</sup>. Un tel patronage du latin et du grec ancien n'aurait pas de sens de nos jours. Toutefois, il nous semble dommageable d'oublier complètement les origines de la discipline et de faire abstraction de la façon dont elle s'est constituée et a été étudiée pendant près d'un siècle. Il ne nous semble pas raisonnable de purement récuser cet héritage, sous peine de léser l'enseignement du français.

---

<sup>147</sup> André Chervel, *ibid.*

<sup>148</sup> Voir l'Arrêté *mettant l'enseignement du français au service de la lutte anti-alcoolique* du 9 mars 1897 : « Les programmes d'enseignement dans les écoles normales primaires, les écoles primaire supérieures, les cours complémentaires et les écoles primaires élémentaires sont modifiés ainsi qu'il suit : **Programmes des écoles primaires élémentaires : Langue française, cours élémentaire**, exercice écrit : petits exercices grammaticaux, etc., *Ajouter* : Quelques dictées relatives à l'alcoolisme, sa laideur, ses dangers. **Cours moyen**, Premiers exercices, etc. *Ajouter* : (Prendre quelquefois pour sujet les conséquences de l'alcoolisme). **Cours supérieur**, Après : Rédaction sur des sujets simples. *Ajouter* : (Prendre quelquefois pour sujet les dangers et les effets de l'alcoolisme). », cité par Chervel, 1995, t. 2, pp. 181-182.

<sup>149</sup> À ce sujet, nous pouvons signaler que ce sont désormais les langues anciennes qui sont dépendantes du français. Elles sont des matières ancillaires, elles n'existent pas sans lui. Nous nous inscrivons nous-même dans cette nouvelle tradition.

En effet, pendant plusieurs décennies, il a semblé impossible de considérer le français comme objet d'étude indépendant, on n'a pu l'envisager pour lui-même. Un enseignement pertinent de la langue française ne pouvait être concevable qu'en lien avec les langues anciennes (ou des langues vivantes ou l'étymologie, c'est-à-dire un autre système linguistique ou un *autre* français, dans les écoles auxquelles on refusait les humanités classiques). La didactique du français s'inscrivait dans l'étude d'autres langues. Cela renvoie au principe de *colinguisme* mis en évidence par Renée Balibar<sup>150</sup>. Il s'agit là d'une question fondamentale : pourquoi le français avait-il besoin d'autres langues pour s'enseigner ? Cette idée de dépendance a fondé la didactique de la discipline, il doit y avoir une raison à cela. Il est certain que dans le cas des langues anciennes, le prestige de celles-ci rejaillissait sur le français, lui conférant une légitimité. Mais on ne peut s'arrêter à cette simple idée de parrainage, puisque le français s'est également appuyé sur des supports considérés moins illustres. Que permettait alors cette mise en relation entre les langues ? Il nous semble qu'elle instaurait un dialogue fécond entre celles-ci, tout en apportant un éclairage mutuel. Mais surtout, nous émettons cette hypothèse : la présence d'une autre langue favorisait l'acquisition d'une posture métalinguistique.

L'introduction d'une langue proche, mais à la fois éloignée et étrange, faisait porter un autre regard sur cette langue connue, habituelle dont on usait pour exprimer. Le français, à l'instar de l'autre langue, moins familière, devenait objet d'étude. La présentation d'un autre système linguistique, d'une autre expérience langagière, permettaient une mise à distance du français, qui accédait du même coup à un autre statut, à celui de matière. Cette dialectique féconde qui s'instaurait entre les langues, en particulier entre le français et les langues anciennes, dont le premier est issu, était donc capitale. On peut alors s'interroger : peut-on véritablement faire saisir toute la richesse et la complexité de nos langue et culture sans porter un regard diachronique sur elle ? La réponse était clairement négative dans le secondaire classique. Le passage par le latin et le grec ancien constituait la voie royale pour approcher le français.

Il nous paraît judicieux de souligner et de mettre en avant cette dialectique entre les langues qui sous-tendait l'enseignement du français. Encore une fois, nous ne prôtons pas un retour aux humanités toutes puissantes au détriment du français. Nous pensons néanmoins que la didactique actuelle du français pourrait tirer partie de la connaissance de sa propre histoire. Elle pourrait s'approprier son héritage et le « patrimonialiser ». En effet, il n'y a plus de

---

<sup>150</sup> Voir R. Balibar, *L'institution du français : essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, 1985.

risque d'asservissement ou de subordination de nos jours, le *français* existe par lui-même. Il serait intéressant d'explorer toutes les pistes qui pourraient se révéler pertinentes dans le cadre de l'enseignement du français. Il nous importe donc de saisir ce rapport étroit entre la didactique du français et les langues anciennes, afin que l'enseignement actuel de la langue nationale puisse en bénéficier. Nous y reviendrons.

Comme nous l'avons vu, l'école primaire est l'organe de propagation, voire de propagande, de la République, et le français permet de véhiculer les valeurs de celle-ci à travers la constitution d'une culture commune<sup>151</sup>. Cette importance accordée à la langue nationale contribue à élever celle-ci au rang de discipline. L'enjeu crucial lié à l'enseignement du français écarte de fait les langues régionales. Nous nous proposons à présent d'étudier la situation de celles-ci de façon plus précise.

#### b) La situation des langues régionales

À partir des lois Ferry, l'école primaire se met véritablement au service de l'idéal républicain, par la diffusion massive de la langue nationale. Le français n'est plus envisagé comme une simple matière. Le projet qu'on lui assigne le hisse au rang de discipline. La maîtrise du français par chaque membre de la République participe directement à la mise en place effective de celle-ci. Il importe en effet que chaque citoyen partage la même langue ainsi que les valeurs et représentations qui lui sont associées. La langue est considérée comme facteur d'unité. L'usage de telle ou telle langue n'est pas anodin.

Cette conception n'est pas infondée et nous souhaitons nous y arrêter un instant. En effet, si l'on veut fédérer des individus, la langue est un élément puissant, dans la mesure où elle affecte la façon de penser du locuteur. Au-delà de la simple compréhension littérale que permet l'utilisation du même idiome, maîtriser une langue à un niveau suffisant permet de partager dans une certaine mesure la même vision du monde que son interlocuteur. On peut songer ici au concept de *Weltansicht* développé par Humboldt<sup>152</sup>. Il n'y aurait pas un royaume

---

<sup>151</sup> Voir C. Lelièvre et C. Nique, *La République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry*, Paris, 1993.

<sup>152</sup> Voir *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, Paris, éd. 2000 (bilingue allemand-français) : « Durch die gegenseitige Abhängigkeit des Gedankens, und des Wortes von einander leuchtet es klar ein, dass die Sprachen nicht eigentlich Mittel sind, die schon erkannte Wahrheit darzustellen, sondern weit mehr, die vorher unerkannte zu entdecken. Ihre Verschiedenheit ist nicht eine von Schällen und Zeichen,



immuable de signifiés que chaque langue traduirait dans des signifiants différents. Au contraire, c'est la langue et ses signifiants qui créent des signifiés et des référents, donc une certaine représentation du monde<sup>153</sup>. Chaque langue rend compte du monde à sa façon et donne aux locuteurs qui la parlent un cadre de pensée et des catégorisations spécifiques. On peut ainsi songer à la tâche extrêmement délicate qui incombe aux traducteurs. Sans être un spécialiste de la traduction, qui maîtrise une ou plusieurs langue(s) à un niveau assez avancé admettra qu'il est souvent impossible de reproduire toutes les nuances d'un mot étranger dans sa propre langue. Il est en général nécessaire de gloser. Ces représentations du monde peuvent être superposées, mises en dialogue, mais elles ne sont pas interchangeables<sup>154</sup>. De la même façon, deux locuteurs d'une même langue peuvent se trouver en décalage si leur connaissance de celle-ci est trop différente. La langue structure la pensée<sup>155</sup>.

Ainsi, la prévalence de la langue nationale est directement rattachée à un projet de société. Par conséquent, tout comme la vision que son expansion renferme, son instauration ne va pas de

---

sondern eine Verschiedenheit der Weltansichten selbst. » (« Du fait de la dépendance réciproque de la pensée et du mot, il est clair que les langues ne sont pas à proprement parler des moyens pour présenter une vérité déjà connue, mais, au contraire, pour découvrir une vérité auparavant inconnue. Leur diversité n'est pas due aux sons et aux signes : elle est une diversité des visions du monde elles-mêmes. ») Humboldt, éd. 2000, pp. 100-101, traduction par Denis Thouard.

<sup>153</sup> On peut songer à la décomposition des couleurs de l'arc-en-ciel pour illustrer cette idée. Chaque langue possède son propre découpage dans la suite des couleurs et impose de fait cette vision. Le français possède ainsi 7 couleurs, le gallois en trouve 6 et d'autres langues encore moins.

<sup>154</sup> À ce titre, on peut songer à la notion d'aspect en polonais et en russe, qui renvoie à une conception du temps différente. Par exemple, en français, on dit « tomber malade », ce qui sous-entend qu'il s'agit d'un phénomène brusque, soudain, qu'on n'a pas vu venir. On insiste sur le résultat. En polonais, on peut dire « chorować » « rozchorować się » ou encore « zachorować » qui porte une autre vision de la maladie. « Chorować » c'est « devenir malade » en général. Pour le deuxième mot, le préfixe *roz* implique l'idée d'un processus, d'une propagation graduelle. De plus, le pronom personnel *się* implique davantage le sujet dans ce procédé, on a l'idée qu'il existe une dialectique subtile entre le sujet et l'objet qui devient par la suite malade. Si on devait traduire cette expression littéralement, on dirait « se rendre malade ». Toutefois, celle-ci ne signifie pas « tomber malade » en français, elle a un autre sens, il n'y a donc pas de correspondance stricte. Enfin, le préfixe *za* dans « zachorować » traduit un résultat plus concret et se rapproche de notre « tomber malade ».

<sup>155</sup> Ainsi, disposer d'un vocabulaire riche permet d'avoir une perception plus fine du monde. Cet enjeu est souligné dans les programmes de 2008 : « L'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments ».

soi, la mise en place du français comme langue commune va se heurter à plusieurs obstacles. Sa légitimité est d'abord interrogée par sa mise en concurrence avec le latin. Toutefois, cette tension concerne assez peu l'enseignement primaire. Ce haut-patronage des langues anciennes aura tout de même une influence importante, point que nous développerons dans la prochaine partie.

Si la diffusion du français se révèle aussi impérieuse, c'est que sa présence sur tout le territoire est loin d'être évidente. De nombreuses langues sont parlées en France. En effet, il ne faut pas oublier que celle-ci s'est construite à partir de l'assimilation au domaine royal de divers territoires, dont certains issus du partage de l'empire carolingien. La France est composée de régions où sont parlées des langues romanes (langue d'oïl, langue d'oc, corse, etc.), germaniques (alsacien, flamand occidental, francique) ou d'autres origines (breton, basque...) <sup>156</sup>. Jusqu'à la Révolution, et même durant le début de celle-ci, l'État se montre conciliant avec ces différents idiomes. À ce titre, Hélène Merlin-Kajman rappelle un fait important au sujet de l'ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539 dans son ouvrage *La langue est-elle fasciste ?*. S'il est vrai que l'article 111 de celle-ci impose le « langage maternel français » dans tous les actes officiels, il faut se garder d'une interprétation jacobine : « l'ordonnance [n'est pas] le premier acte législatif par lequel le roi – l'État – aurait abusivement imposé sa langue à des sujets dont la plupart ne la parlaient pas, au détriment de langues régionales vouées à un lent dépérissement » <sup>157</sup>. Elle ajoute un peu plus loin : « il n'y eut pas de réclamations provinciales contre l'article 111 de l'ordonnance parce que l'expression « langage maternel français », volontairement vague, voire équivoque, était destinée à distinguer une aire linguistico-politique *française* d'une aire linguistico-politique *latine* » <sup>158</sup>. En effet, « langage maternel français » peut très bien renvoyer aux langages maternels parlés dans le royaume de France. Il convient donc surtout d'y voir une volonté de s'affranchir de la domination latine.

Néanmoins, la question des dialectes régionaux se pose de façon plus pressante après la Révolution. Claude Hagège, dans son ouvrage *Le français, histoire d'un combat*, la formule

---

<sup>156</sup> Voici l'inventaire réalisé par Bertrand Pognant dans son *Rapport sur les langues et cultures régionales* (pp. 11-12) : l'alsacien-mosellan (alémanique et francique), le basque, le breton, le catalan, le corse, les créoles, l'occitan, le néerlandais, les langues d'oïl (le picard, le gallo, le poitevin, le saintongeais, le normand, le morvandiau, le champenois...) et le franco-provençal ou savoyard.

<sup>157</sup> Merlin-Kajman, 2003, p. 77.

<sup>158</sup> Merlin-Kajman, 2003, p. 80.

ainsi<sup>159</sup> : « Faut-il privilégier [la diffusion des] idées révolutionnaires grâce aux dialectes, au risque de sacrifier cette unité nationale naissante que seule peut assurer l'adhésion de tout le peuple à une seule et même langue ? ». Ainsi, la politique linguistique renvoie à la politique tout court. Jusqu'en 1793, les décrets révolutionnaires sont traduits dans les langues régionales. En 1790 une loi est votée à l'assemblée sur proposition de François-Joseph Bouchette afin de « faire publier les décrets de l'Assemblée dans tous les idiomes qu'on parle dans les différentes parties de la France »<sup>160</sup>. Bouchette ajoute : « Ainsi, tout le monde va être le maître de lire et écrire dans la langue qu'il aimera mieux ».

Toutefois, les coûts engendrés par ces nombreuses traductions ont rendu l'application de la loi difficile. Les langues régionales ont donc commencé à être attaquées. Cette méfiance vis-à-vis des idiomes locaux s'accroît en 1793 face aux périls intérieurs et extérieurs qui menacent la jeune République. Les langues régionales apparaissent alors « comme les organes par lesquels s'expriment les amis du trône et de l'autel, qui sont les ennemis de la république »<sup>161</sup> selon Claude Hagège. À ce titre, selon ce dernier, cette vision n'est pas complètement infondée et s'appuie sur une réalité linguistique<sup>162</sup>. Ainsi, la pluralité des langues est mal perçue par les révolutionnaires et le ton se durcit très sensiblement à l'encontre des langues régionales.

Cette intransigeance est surtout incarnée par deux hommes : le député Bertrand Barère et l'abbé H. Grégoire. Le premier va jusqu'à dire : « Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton, l'émigration et la haine de la république parlent allemand, la contre-révolution parle italien et le fanatisme parle basque »<sup>163</sup>. Il ajoute également :

---

<sup>159</sup> Hagège, 1996, p. 76.

<sup>160</sup> Citations trouvées sur le site [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST\\_FR\\_s8\\_Revolution1789.htm](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST_FR_s8_Revolution1789.htm).

<sup>161</sup> Hagège, 1996, p. 81.

<sup>162</sup> Il donne deux exemples : « la France de 1794 est encore composée d'une mosaïque de dialectes : en Flandre, dans les Basses-Pyrénées, en Bretagne, l'ignorance du français a pour effet qu'on y voit encore chômer le peuple pour la fête du Roi. Les dialectes sont aussi à l'origine d'autres difficultés : certains bataillons doivent être séparés ; la garnison de Huningue, par exemple, a été imprudemment formée de deux bataillons, l'un alsacien, l'autre de gens de Seine-et-Oise. Les soldats ne se comprenant pas les uns les autres, il est impossible de les conserver côte à côte ». *Ibid.*

<sup>163</sup> Discours prononcé à la tribune de la Convention montagnarde, au nom du Comité de salut public le 8 pluviôse an II (27 janvier 1794), cité par Hagège, 1996, p. 82. Barrère use d'approximations méprisantes : l'« allemand » renvoie à l'alsacien et l'« italien » au corse et à l'occitan.

La monarchie avait des raisons de ressembler à la tour de Babel ; dans la démocratie, laisser les citoyens ignorants de la langue nationale, incapables de contrôler le pouvoir, c'est trahir la patrie [...]. Le français deviendra la langue universelle, étant la langue des peuples. En attendant, comme il a eu l'honneur de servir à la Déclaration des droits de l'homme, il doit devenir la langue de tous les Français [...]. Chez un peuple libre, la langue doit être une et la même pour tous<sup>164</sup>.

C'est à la suite de ce discours qu'est prise la décision (par décret) de nommer des *instituteurs* de langue française dans les régions où sont parlées les langues incriminées par Barère.

En août 1790, Grégoire avait mené une vaste enquête au sujet des langues régionales. Quatre ans plus tard, il s'appuie sur celle-ci pour édifier son rapport intitulé : « Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française ». Le titre est explicite quant à ses vues et ses intentions, Grégoire précise : « Notre langue et nos cœurs doivent être à l'unisson [...]. Pour extirper tous les préjugés, développer toutes les vérités, tous les talents, toutes les vertus, fondre tous les citoyens dans la masse nationale, [...] il faut identité de langage »<sup>165</sup>.

Il nous semble important de rendre compte de ces éléments, car la III<sup>e</sup> République se réclamera fortement de 1789 et aura à résoudre les mêmes problématiques face aux idiomes locaux. Néanmoins, ces exhortations sont assez peu suivies. En effet, au début du XIX<sup>e</sup>, dans la mesure où les écoles sont laissées à l'Église, en particulier sous la Restauration, les langues régionales sont conservées. En effet, pour le curé il importait surtout que l'enfant comprenne son catéchisme, la langue locale était donc favorisée, puisque bien mieux maîtrisée par l'enfant que le français. Il faut attendre que l'État se saisisse de l'éducation pour que l'enseignement du français soit envisagé sous un autre angle.

Le clergé est d'ailleurs critiqué pour son rôle dans la conservation de l'idiome local. Pierre Boutan le signale dans son ouvrage « *La langue des Messieurs* » *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*. Il cite Duruy :

Le clergé se déchargeait, en beaucoup de lieux, de ce soin [enseigner le catéchisme] sur les instituteurs [...]. Dans celles de nos provinces où régnaient des

---

<sup>164</sup> *Ibid.*

<sup>165</sup> Cité par Hagège, 1996, p. 85.

langues étrangères et des patois, [les curés] exigeaient que les instituteurs fissent apprendre le catéchisme dans l'idiome du lieu. Pour des raisons patriotiques dont aujourd'hui personne ne me blâmera, j'aurais voulu, au contraire, principalement sur la frontière nord-est, qu'il n'y eût dans les écoles qu'un enseignement français ; c'était un moyen d'achever la formation de la France. Les curés d'une partie de la Lorraine, celle que les Prussiens ont prise en 1871, obligeaient les instituteurs à faire le catéchisme en allemand<sup>166</sup>.

P. Boutan souligne la gravité de l'accusation, puisque Duruy suggère que les curés lorrains portent une part de responsabilité dans l'annexion... Il ajoute néanmoins : « on peut penser qu'on a affaire ici à une réécriture de l'Histoire, ce que Duruy met d'autant plus en valeur qu'il n'évoque dans le détail que le cas de la Lorraine »<sup>167</sup>. De tels propos font toutefois sentir toute la tension entre la République et l'Église.

Comme nous l'avons signalé, la III<sup>e</sup> République reprend à son compte l'importance de la diffusion de la langue nationale. Sa maîtrise par chaque membre de la société assoit les principes et les valeurs de la République. Toutefois, contrairement aux idées reçues, elle ne le fait pas dans le même esprit que celui prôné par Barère et Grégoire. En effet, dans son *Rapport au Premier ministre sur les langues et cultures régionales*<sup>168</sup>, Bernard Poignant fait une mise au point à ce sujet. S'il concède que le développement du français s'est fait au détriment d'autres langues, il rappelle qu'on « ne trouve aucune trace de volonté d'anéantir les langues régionales dans les discours de Jules Ferry à la Chambre des députés »<sup>169</sup>. Pour appuyer son propos, il cite un passage de la circulaire de Jules Ferry du 23 septembre 1880 :

Pour que l'école se fasse aimer et apprécier de tous, il faut qu'elle s'approprie aux convenances locales, qu'elle se plie aux circonstances et aux traditions, qu'elle joigne à la fixité qu'elle doit garder dans ses caractères essentiels comme institution nationale la souplesse et la variété dans les formes secondaires, sans lesquelles elle cesserait d'être une institution vraiment communale<sup>170</sup>.

---

<sup>166</sup> Boutan, 1996, p. 76.

<sup>167</sup> *Ibid.*

<sup>168</sup> Poignant, 1998.

<sup>169</sup> Poignant, 1998, p. 14.

<sup>170</sup> *Ibid.*

Anne Thiesse confirme cette conception dans son livre *Ils apprenaient la France* : « L'école primaire républicaine, qui a parfois été dépeinte comme le théâtre d'un combat sans merci mené par des jacobins acharnés contre les cultures régionales, a au contraire cultivé le sentiment d'appartenance locale comme propédeutique indispensable au sentiment d'appartenance nationale »<sup>171</sup>. Il s'agit d'abord de faire aimer la « petite patrie » avant la « grande patrie ».

On retrouve en effet cette démarche dans les manuels scolaires du primaire<sup>172</sup>. La transmission de l'idée de la France s'appuie sur la valorisation des richesses régionales, de la douceur des climats, de la beauté et de la variété des paysages, de la qualité et de la quantité de sa production agricole... On peut également signaler l'attachement aux provinces « perdues » (l'Alsace et la Lorraine) qui sont coloriées en noir sur les cartes (murales) de France.

Toutefois, cet esprit initial n'aura pas toujours été respecté et la langue française a été enseignée de force, contre la langue maternelle de l'écolier. On peut songer à l'œuvre de Pierre-Jakès Hélias *Le cheval d'orgueil* où il est question des punitions infligées aux enfants qui parlaient breton. Toutefois, selon Jean-François Chanet<sup>173</sup>, l'école républicaine n'avait pas pour objectif premier d'amoindrir l'usage des langues régionales. Il s'agissait avant tout de faire apprendre la langue française à tous. Celle-ci devait permettre de faire de chaque enfant un républicain. Cependant, comme nous l'avons déjà signalé, des forces au sein de l'Église se sont fortement opposées à ce projet. La langue parlée par le peuple s'est trouvée au centre de cet affrontement et cela a conduit à des attitudes extrêmes envers les idiomes locaux, considérés comme les langues du prêche. En effet, l'Église diffusait ses dogmes *via* la langue régionale. Celle-ci était alors associée aux valeurs religieuses et s'opposait au français, langue de la République et de la liberté. La maîtrise de la langue nationale dépassait de loin le seul cadre scolaire, sa diffusion la plus large possible permettait d'instaurer une nouvelle société. Compte tenu de ces implications, l'école républicaine ne pouvait prendre le risque de reconnaître et d'accepter d'autres langues que le français, afin de ne pas mettre en péril

---

<sup>171</sup> Cité par Poignant, 1998, p. 30.

<sup>172</sup> Voir notre sous-partie suivante.

<sup>173</sup> Dans *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, 1996.

l'émergence d'une nouvelle organisation de la société. « L'extension et l'obligation de la langue française ont été au cœur de la construction de notre pays » selon Bertrand Poignant<sup>174</sup>.

Ainsi, la situation des langues régionales demeure incertaine jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale. Sous l'Occupation paraissent plusieurs arrêtés. L'un d'eux rétablit l'enseignement religieux à titre facultatif. Un autre permet en outre l'enseignement des langues régionales. Le fait que ces deux enseignements soient réintroduits de façon conjointe est révélateur quant aux liens entre religion et langue locale. Toutefois, ces textes seront abrogés à la Libération.

Le 11 janvier 1951, une loi est votée et promulguée à l'initiative de Joseph Deixonne en faveur des langues régionales. Elle a pour objet « l'enseignement des langues et dialectes locaux ». Il faut néanmoins signaler que seuls le breton, le basque, le catalan et la langue occitane sont concernés. Ainsi, les langues germaniques parlées dans l'Est ainsi que le corse ne sont pas inscrites dans la loi ni dans les textes d'application. Il n'est pas encore question de culture ni de patrimoine. Mais, l'enseignement des langues régionales n'est plus seulement toléré, il bénéficie d'une première forme de reconnaissance. La loi Haby de 1976 élargit ses possibilités. Le mouvement se précipite avec la circulaire d'Alain Savary du 21 juin 1982. Ce texte est important car il emploie pour la première fois l'expression « langues et cultures régionales » et traduit un réel engagement de l'État en faveur de l'enseignement de celles-ci. Cette circulaire précise en outre les modalités de sa mise en œuvre et aborde notamment les formations des enseignants des écoles, collèges et lycées.

La circulaire du 30 décembre 1983 pose le principe de l'enseignement bilingue (français-langue régionale). La loi Jospin du 10 juillet 1989 comporte l'article suivant : « La formation donnée par l'Éducation nationale peut comprendre un enseignement des langues et cultures régionales ». Dans les faits, cela se traduit par l'ouverture du CAPES aux diverses langues concernées. Cela a permis de créer un contingent d'enseignants permanents dans les collèges et lycées. En outre, les langues régionales peuvent faire l'objet d'épreuves dans le cadre du concours de recrutement de professeur des écoles.

Ainsi, la situation des langues régionales et du regard que l'on porte sur elles ont fortement évolué à partir de la loi Deixonne de 1951. Leur enseignement a été reconnu et s'est très fortement développé. De nos jours, le français et les enjeux républicains que sa diffusion portait ne sont plus menacés par la vitalité des langues régionales. Celles-ci sont conçues

---

<sup>174</sup> Poignant, 1998, p. 13.

comme un patrimoine et un atout pour la France. À ce titre, elles sont préservées et promues. L'étude de ces langues peut se faire en lien avec l'enseignement du français, afin de renforcer l'acquisition de celui-ci et de préserver un héritage linguistique d'une grande richesse. Cette démarche avait été celles des maîtres au cours du XX<sup>e</sup> siècle<sup>175</sup>. On ne peut que se réjouir de cette réhabilitation et de cette patrimonialisation des langues régionales. De plus, à l'heure de l'Europe, la connaissance de la langue régionale constitue une passerelle vers des langues européennes et permet ainsi de créer des liens privilégiés avec les pays concernés. On peut ainsi songer au cas de l'Alsace où s'est développé le bilinguisme français-allemand<sup>176</sup>. À ce sujet, Pierre Deyon, Recteur de Strasbourg, avait déclaré en 1985 :

Il n'existe qu'une seule définition scientifiquement correcte de la langue régionale en Alsace, ce sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand. L'allemand est donc une langue régionale de la France. On peut même penser que c'est une chance pour l'Alsace que cette relation linguistique entre ses dialectes et le Hochdeutsch, qui nous permet de parler tour à tour de langue régionale, puis de langue du voisin. Les dialectes et l'allemand sont solidaires, on ne peut pratiquer une politique de la langue du voisin en Alsace en ignorant les dialectes, on ne peut

---

<sup>175</sup> Plusieurs textes officiels du début du XX<sup>e</sup> siècle remettent en cause cette pratique de l'enseignement conjoint français/langue régionale. Nous songeons ainsi à la *Circulaire sur les idiomes locaux* du 14 août 1925 (citée par Chervel, 1995, t. 2, p. 334). On peut y lire : « Est-il donc vrai que le dialecte local puisse servir à enseigner le français ? Ce n'est à cette heure l'avis d'aucun pédagogue qualifié. Qui songe à mettre en œuvre le breton, le basque ou le flamand pour faciliter l'intelligence du français ? [...] Je sais bien que l'étude d'une langue autre que la langue maternelle nous initie au mécanisme linguistique de notre propre langue, mais je sais aussi que savoir une langue étrangère, c'est posséder le moyen de connaître directement la civilisation et la littérature du peuple qui la parle, c'est accroître d'autant notre propre valeur humaine et sociale. [...] Le maître qui aura appris le français et le basque aura-t-il autant élargi ses capacités humaines et sociales que celui qui saura le français et l'allemand, le français et l'anglais, le français et l'espagnol ou l'italien, ou le russe, ou toute autre langue étrangère riche de toute la vie intellectuelle et sentimentale d'un grand peuple moderne, expression de toute son activité et de toute sa prospérité économique ? Je n'ignore pas non plus quels services éminents l'étude des patois rend de plus en plus à l'histoire de la langue française, et je rends ici hommage aux professeurs et aux érudits qui, penchés sur ces fleurs de notre terroir, en ont étudié avec amour toutes les variétés ». Ce texte met en évidence une hiérarchie entre les langues, et il y aurait plus de bénéfice à étudier le français en lien avec une langue étrangère plutôt qu'une langue régionale. Une telle mise en concurrence nous paraît périlleuse.

<sup>176</sup> Le site de l'Académie de Strasbourg donne des informations abondantes à ce sujet : <https://www.ac-strasbourg.fr/publics/formation-etablissements/sections-et-voies-specifiques/voie-bilingue-paritaire/>



célébrer les dialectes alsaciens sans comprendre que, coupés de l'allemand, ils s'appauvriront inmanquablement et périront<sup>177</sup>.

Cette analyse et sa mise en œuvre concrète sont proprement remarquables, compte tenu des événements douloureux et des conflits qui ont émaillé les relations entre la France et l'Alsace d'une part et l'Allemagne d'autre part<sup>178</sup>. Cette paix assurée est précieuse et permet désormais d'aborder la question des langues et dialectes de façon sereine et constructive.

De la même façon que le français s'est trouvé en concurrence avec les langues locales, il a dû s'affranchir du patronage des langues anciennes, en particulier du latin. Dans ce cas, ne pouvons-nous pas mener les mêmes réflexions en ce qui concerne les langues anciennes ? Les humanités ne risquent plus de faire de l'ombre au *français*. De plus, l'enseignement du latin ne risque plus de menacer les valeurs de la République. Celles-ci ne constituent-elle pas un patrimoine et une richesse à préserver, à l'instar des langues régionales ? Nous nous attacherons à résoudre ces questions dans la partie suivante.

### c) Les humanités classiques

L'expression « humanités classiques » n'apparaît qu'à la fin du XIX<sup>e</sup>, au moment où d'aucuns préconisent la modernisation de l'enseignement secondaire et la création d'humanités « modernes », « françaises » ou « scientifiques ». En effet, avant cette période, l'expression est redondante puisque les humanités renvoyaient de fait aux études classiques. Sous l'Ancien Régime et durant une grande partie du XIX<sup>e</sup> siècle, les humanités constituaient l'essentiel de l'enseignement dans les collèges, puis les lycées. Elles étaient centrées sur les lettres latines : étude d'auteurs romains et composition en latin. Le grec y avait également sa place, mais dans une moindre mesure. À ce sujet, André Chervel et Marie-Madeleine Compère précisent dans « Les Humanités dans l'histoire de l'enseignement français » in *Les Humanités classiques* : « Le grec [...] fait longtemps figure d'enseignement de luxe ; mais les textes grecs, lorsqu'on

---

<sup>177</sup> Cité par Jean-Paul Schimpf et Robert Muller dans *Parlons Alsacien*, Paris, 1999, p. 77.

<sup>178</sup> Bernard Poinant signale en effet : « Depuis le premier affrontement entre Charles Quint et François 1 et jusqu'à 1945, il y a eu vingt-trois conflits franco-allemands », 1998, p. 21.

les explique, sont eux aussi au cœur du dispositif, alors que, contrairement à l'usage de certains pays voisins, la composition en grec est rare »<sup>179</sup>.

Les termes « humanités classiques » englobent ainsi l'étude du latin et du grec ancien, les deux langues anciennes, tout en rendant compte de la part bien plus importante dévolue au latin. En outre, celles-ci comprennent l'étude du français, qui devient peu à peu une langue classique, grâce aux œuvres du XVII<sup>e</sup> siècle. Toutefois, comme nous l'avons déjà signalé, le français ne sera longtemps enseigné qu'en lien avec les langues anciennes, non pour lui-même. Les œuvres classiques du XVII<sup>e</sup> n'étaient d'ailleurs considérées que comme de géniales imitations, avant d'être envisagées comme des œuvres à part entière.

Ainsi, historiquement, les humanités renvoient aux langues et littératures latines et grecques. En outre, il peut être intéressant de revenir au terme même d'« humanités », dans la mesure où celui-ci indique le but visé par l'étude des langues anciennes : devenir *humain*. En effet, l'étymologie du mot renvoie au néologisme *humanitas*, traduction latine du grec *paideia*. Il s'agit de délivrer une éducation qui prépare l'individu à devenir un *homme*. En outre, dans la tradition chrétienne, les *litterae humaniores* se distinguent des *litterae diuinae* ou *sacrae*. Elles se réfèrent à l'étude de la littérature profane. Enfin, les humanités font écho aux *humanistes*, qui redécouvrent les textes anciens et placent l'être humain au centre de leurs préoccupations. Les humanités sont donc les savoirs qui aident à mieux connaître l'être humain. Les étudier permet de devenir homme soi-même. Toutefois, la réalité de leur enseignement au XIX<sup>e</sup> et dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle sera quelque peu en contradiction avec ces valeurs. En effet, seule une infime partie de la population aura l'avantage de bénéficier de cette éducation et de développer son humanité. Devenir *homme* est un privilège que l'on n'a réservé qu'à un petit nombre. Ainsi, l'enseignement des humanités à ces époques-là n'est pas forcément *humaniste* au sens où *tous* les hommes ne sont pas placés au centre des préoccupations. Nous y reviendrons.

Comme nous l'avons déjà esquissé précédemment, à l'égard des humanités classiques, et surtout du latin, le français s'est trouvé sous une double tutelle. En tant que langue officielle de la France tout d'abord, puisque l'ordonnance de Villers-Cotterêts a eu pour principal objectif d'éloigner le latin de la vie officielle française. Cela a permis de donner toute sa place au français et a œuvré pour l'édification d'une identité française. À ce sujet, Hélène Merlin-Kajmann signale :

---

<sup>179</sup>Chervel et Compère, 1997, p. 6.

L'usage du latin dans les actes administratifs résultait donc de la conquête romaine et signalait la domination du peuple conquis [...] l'ordonnance de Villers-Cotterêts constitue bien un acte d'affranchissement à l'égard d'une puissance qu'aujourd'hui nous n'hésiterions pas à qualifier de coloniale. Cette volonté de désaffiliation ou de désengagement du français par rapport à la domination latine sera constante et accompagnera, non sans bien des polémiques, la définition même de la *France*.<sup>180</sup>

En tant que discipline ensuite, car, pendant longtemps, le français n'a pas été envisagé comme objet d'étude autonome. Le latin a ainsi surplombé le français. Jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup>, il y avait deux thèses à rédiger, l'une en français, l'autre en latin. De manière générale, les humanités bénéficiaient d'un prestige et d'une légitimité incomparables auprès des lettrés. À ce titre, l'agrégation de lettres n'a longtemps été que celle de lettres classiques, l'agrégation de lettres modernes n'est venue que bien plus tard (1959).

À partir de 1880, les humanités se trouvent pourtant mises à mal, leur légitimité est mise en doute. Cette contestation est confirmée par la mise en place d'humanités dites « modernes » où les langues anciennes n'ont pas leur place, d'où l'apposition de l'adjectif « classique ». C'est l'objet de la réforme de 1902. Celle-ci touche l'enseignement secondaire et lui confère une structure qui n'évoluera que très peu jusqu'en 1960<sup>181</sup>.

De plus, c'est à cette époque qu'est créé le secondaire féminin (1880) sans latin ni grec. Bien que les enseignements classiques conservent encore tout leur éclat et soient réservés à l'élite, ces changements vont entamer l'hégémonie des humanités classiques et déboucher sur leur déclin dans la deuxième partie du XX<sup>e</sup> siècle.

---

<sup>180</sup> Merlin-Kajman, 2003, p. 80.

<sup>181</sup> Catherine Klein et Patrick Soler écrivent à ce sujet : « Dans un même lycée, on trouve désormais, en sixième et cinquième, deux sections : classique, avec apprentissage du latin, et moderne, sans latin ; en quatrième et troisième, une autre langue s'ajoute qui peut être le grec ou une langue vivante ; enfin en seconde et première, la section latin-grec peut être aussi scientifique. Les lettres de l'alphabet employées pour les sections du bac jusqu'à ces dernières années (A, B, C et D) venaient directement de cette réforme et même si le statut de B et de D s'était modifié, les sections A comme littéraire (avec son A' classique et scientifique) et C comme scientifique, trouvaient là leur origine. Le statut du latin s'est stabilisé dans l'enseignement secondaire entre 1902 et 1967, avec deux tentatives de modification dans les années 1920 et sous Vichy, tentatives qui ne furent pas suivies d'effet ». (2011, p. 15.)

Il n'est somme toute pas étonnant que les humanités se trouvent mises à mal sous la III<sup>e</sup> République. En effet, héritière proclamée de 1789, elle se tourne davantage vers les sciences, qui soutiennent l'avènement de la raison toute puissante. À ce titre, la position de Condorcet est révélatrice, sa défiance vis-à-vis des langues anciennes est en effet très nette. Celui-ci n'était pas très favorable à leur enseignement : il place leurs effets du côté de l'enthousiasme, qui obscurcit la raison. Elles ne sont donc pas prioritaires dans la formation du citoyen libre. Il leur laisse certes une place : « si on voulait y joindre l'enseignement de quelques langues anciennes, du latin et du grec, par exemple, un seul professeur suffirait pour ces deux langues, dont le cours serait de deux ans », mais il s'agit d'une initiation pour que « les élèves [soient] en état d'entendre les ouvrages les plus faciles écrits dans ces langues »<sup>182</sup>. Libre à eux ensuite de s'y perfectionner s'ils le souhaitent. Le philosophe estime en effet que l'étude systématique des grands modèles ainsi que la comparaison des productions des différents siècles et des langues diverses ne peuvent être des objets importants pour une nation entière. À ce sujet, Condorcet s'interroge :

Je demanderai [...] si la raison des jeunes élèves sera formée assez pour distinguer, dans ces grands modèles, les erreurs qui s'y trouvent mêlées à un petit nombre de vérités [...] Je demanderai si le danger de s'égarer à leur suite, de prendre auprès d'eux des sentiments qui ne conviennent ni à nos lumières, ni à nos institutions, ni à nos mœurs ne doit pas l'emporter sur l'inconvénient de pas connaître leurs beautés<sup>183</sup>.

Comme nous pouvons le voir, accorder trop d'importance aux langues et cultures anciennes présente même un danger, dans la mesure où les valeurs et les représentations qu'elles véhiculent peuvent se heurter à celles de la République. Comme le signale la note de Charles Coutel et Catherine Kintzler, « Condorcet laisse apparaître ici sa prévention contre le système d'éducation jésuite »<sup>184</sup>, système qu'il a lui-même « subi » et dont il a rejeté l'héritage. Ainsi, humanités classiques et éducation religieuse demeurent fortement liées.

Le latin, en particulier, est la langue de l'Église et est perçu comme tel. Ainsi, comme ce fut le cas pour les langues régionales dans le primaire, le recul du latin est une volonté de réduire

---

<sup>182</sup> Condorcet, éd. 1994, pp. 146-147

<sup>183</sup> *Ibid.*

<sup>184</sup> Note 32 dans l'édition de 1994 des *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, pp. 299-300.

l'emprise de l'Église et de ses valeurs sur la société. La lutte sociale et politique contre l'Église s'incarne donc dans la mise à l'écart des humanités, du latin surtout. La mise en avant des sciences revêt ainsi une fonction symbolique. Dans cette optique, certaines voix se prononcent pour le maintien du grec<sup>185</sup>. Les élites ne s'y sont pas trompées. Effrayées par les excès révolutionnaires, la société bourgeoise s'est empressée de réinvestir l'enseignement classique et de le revitaliser<sup>186</sup>. Cette remise à la mode du latin au XIX<sup>e</sup> se traduit par une apparition conséquente de latinismes dans la langue française<sup>187</sup>.

Ce « refuge » que constitue le secondaire classique est farouchement défendu, et l'excès des réactions montre bien qu'il ne s'agit pas de simplement de sauvegarder une discipline, si illustre soit-elle. Edmond Goblots a ainsi écrit : « Le latin a des partisans capables de se ruer tout à coup comme des fauves, sujets à des accès imprévus de férocité »<sup>188</sup>. Ce sursaut en faveur des langues anciennes va d'ailleurs quelque peu freiner l'instauration des sciences, mais « la question du latin »<sup>189</sup> est posée, et la légitimité des humanités définitivement ébranlée. Il apparaît en effet de plus en plus clairement qu'on n'étudie plus le latin pour lui-

---

<sup>185</sup> Voir le carnet de recherche en ligne « La question du latin » de Philippe Cibois, professeur émérite de sociologie au laboratoire Printemps de l'Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines. Le chercheur écrit ainsi dans un texte daté du 21 février 2010 : « le grec est préféré au latin, l'enseignement moderne est pensé comme plus apte à former les nouvelles générations, l'explication sociologique tourne autour du snobisme et du rattachement à l'Église. La convergence des attaques de ces spécialistes que sont Gaston Paris, Victor Bérard et Ferdinand Brunot est frappante : les arguments en faveur du latin ne tiennent pas pour des raisons de fait (on ne réussit plus à l'apprendre) et pour des raisons de politique anticléricale explicite chez Bérard et Brunot. Comme l'analyse laisse un résidu inexplicé, Brunot reprend l'explication par le snobisme qui fait singer l'aristocratie. Par contre, ces trois auteurs sont défenseurs du grec : au latin lié à l'Église on oppose le grec lié aux origines de la démocratie ». L'analyse complète est disponible à cette adresse : <http://enseignement-latin.hypotheses.org/379>.

<sup>186</sup> Voir André Chervel et Marie-Madeleine Compère, *op. cit.*

<sup>187</sup> André Chervel et Marie-Madeleine Compère citent : « *omnibus* (1828), *illico* (1833), *ipso facto* (1835), *memorandum* (1842), *terminus* (1842), *in extenso* (1842), *alter ego* (1845), *in extremis* (1847), *idem* (1850), *referendum* (1874), *manu militari* (1888), *modus videndi* (1888), *sine die* (1888) ou *curriculum vitae* (fin XIX<sup>e</sup>) », 1997, p. 25.

<sup>188</sup> *La Barrière et le niveau* (1925), rééd. 1984, p. 81.

<sup>189</sup> Titre d'un ouvrage de Raoul Frary paru en 1885. Ce dernier, homme de lettres, brillant élève de l'enseignement classique, rejette les langues anciennes et souhaite placer le français au centre de la nouvelle culture scolaire.

même. Il n'est plus promu en tant que discipline, mais en tant que « signe »<sup>190</sup>, qui distingue les classes sociales. Cet enseignement sélectionne et établit une hiérarchie entre les individus. L'enseignement des humanités classiques n'est effet réservé qu'à l'enseignement secondaire masculin, les autres formations secondaires en sont dépourvues. Il en est de même pour l'enseignement primaire où l'étude des langues anciennes est proscrite. Cette interdiction apparaît explicitement dans les textes officiels. Nous rappelons que dans les *Instructions relatives à l'application des arrêtés du 23 mars 1938 et du 11 juillet 1938* parues le 20 septembre 1938<sup>191</sup>, Jean Zay, après avoir remis en cause l'intérêt du latin pour l'enseignement du français, termine son propos par cette phrase sans équivoque : « On s'abstiendra donc absolument de recourir au latin dans les exercices de vocabulaire à l'école primaire »<sup>192</sup>.

Claude Lelièvre rappelle que « le philosophe et logicien Edmond Goblot considère que la distinction de classe est instituée dans et par le baccalauréat (dont le secret réside en dernière analyse dans les « humanités classiques »). » Il ajoute également ceci :

La question pédagogique dissimule une question sociale. La « culture classique », c'est-à-dire en fait cette connaissance superficielle du latin, que sanctionne assez fallacieusement le baccalauréat, est, aux yeux de Goblot, la dernière barrière qui s'interpose entre les études supérieures et ceux qui ont eu la malchance de ne pouvoir recevoir l'enseignement secondaire. [...] On tient qu'il faut apprendre le latin, lui consacrer beaucoup de temps ; non parce qu'il s'agit de le savoir, mais parce qu'il serait irremplaçable dans la formation de l'esprit. Mais il y a lieu de noter que l'enseignement du latin n'existe pas dans le primaire supérieur et qu'il a été refusé au secondaire féminin. Soutenir cette position, c'est tenir ces deux institutions pour inférieures et ne pas permettre à leurs élèves (d'origines populaires ou de sexe féminin) de revendiquer légitimement leur accession à l'élite<sup>193</sup>.

Ainsi, le baccalauréat permet de sanctionner des études classiques suivies dans le second degré (masculin). Il constitue une barrière et entérine « cette inégalité de culture qui distingue les classes sociales ». L'étude du latin est donc réservée à l'élite et n'a pas sa place dans

---

<sup>190</sup> Voir Françoise Waquet, *Le latin, ou l'empire d'un signe XVIe-XXe siècle*, Paris, Albin Michel, 1998.

<sup>191</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, pp. 369-399.

<sup>192</sup> Nous discuterons ces arguments dans une partie ultérieure.

<sup>193</sup> Lelièvre, 1990, p. 129.

l'enseignement primaire, réservé aux enfants du peuple. Toutefois, la culture classique n'est pas totalement absente dans le primaire : les élèves étudient l'étymologie et les futurs instituteurs fréquentent les classiques<sup>194</sup>. Néanmoins, ces humanités sont enseignées dans un tout autre esprit. Leur présence est discrète et ne fait pas l'objet d'une reconnaissance officielle, comme c'est le cas pour le baccalauréat dans le secondaire. Cela semble donc confirmer la thèse de Goblot.

Le statut des humanités classiques, en particulier du latin, est resté à peu près stable pendant 60 ans. Il y eut deux tentatives de modification dans les années 1920 et sous Vichy, qui n'aboutirent pas. Après le tournant de 1902, il en est un deuxième : celui de 1965<sup>195</sup>. Avec la parution du décret du 10 juin, il n'est plus question de section mais d'« options ». Les élèves auront 2 options obligatoires à choisir en Seconde, latin et grec figurant parmi les options possibles. Il est également envisageable de choisir le latin et le grec ancien comme options facultatives (seuls les points au-dessus de la moyenne comptent pour le baccalauréat). En 1968, le latin disparaît en 6<sup>ème</sup>, puis en 5<sup>ème</sup> en 1969. En 1970, les élèves peuvent choisir entre le latin et le grec. En 1996, le latin est de nouveau proposé en 5<sup>ème</sup>, mais l'étude du grec n'est possible qu'à partir de la 3<sup>ème</sup>. En 2008, 20% des collégiens, 6% des lycéens font du latin et/ou du grec. Il est à noter que, assez paradoxalement, jamais autant d'élèves n'ont été initiés aux humanités classiques qu'actuellement, puisqu'environ un quart de la classe d'âge est concernée. Si le latin et le grec ancien ne constituent plus « les mots de passe » des classes favorisées aujourd'hui, il convient toutefois de signaler que le choix de ces options, (même chose pour l'allemand, langue réputée difficile), permettent encore parfois d'aller dans les « bonnes » classes des collèges et lycées.

---

<sup>194</sup> Nous donnerons des exemples et développerons ces aspects dans la prochaine sous-partie.

<sup>195</sup> Nous nous appuyons ici sur l'intervention de Jean Leduc, intitulée « Place du latin et du grec dans l'enseignement secondaire en France de 1902 à nos jours », lors des *Assises des lettres : les humanités pourquoi faire ?* qui ont eu lieu du 27 au 29 mai 2010 à l'Université Toulouse II. La vidéo de la communication est disponible à cette adresse :

[http://www.canal-u.tv/video/universite\\_toulouse\\_ii\\_le\\_mirail/place\\_du\\_latin\\_et\\_du\\_grec\\_dans\\_l\\_enseignement\\_secondaire\\_en\\_france\\_de\\_1902\\_a\\_nos\\_jours\\_jean\\_leduc.6379](http://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/place_du_latin_et_du_grec_dans_l_enseignement_secondaire_en_france_de_1902_a_nos_jours_jean_leduc.6379)

On peut également trouver un résumé de la communication à cette adresse : [http://artela.cnarela.free.fr/ASSISES/COLLOQUE%20EN%20LIGNE/CONTRIBUTIONS/Leduc\\_doc1.htm](http://artela.cnarela.free.fr/ASSISES/COLLOQUE%20EN%20LIGNE/CONTRIBUTIONS/Leduc_doc1.htm).

Si l'on reprend les thèses de Goblot, les langues anciennes, en particulier le latin, permettaient de « marquer » ceux qui les avaient fréquentées. Elles instaurent une complicité de classe. On s'intéressait moins aux savoirs délivrés par le latin qu'à la barrière qu'il instituait entre le peuple et les classes élevées. Le latin constituait une sorte de joyau de classe. Cette thèse a été démontrée et appuyée, et c'est cette conception-là du latin qui a causé sa perte. Un autre « signe » a remplacé le latin de nos jours, les mathématiques<sup>196</sup>.

Toutefois, selon nous, le latin n'a pas été un signe arbitraire, qu'aurait pu assumer n'importe quelle autre matière. Il est vrai tout d'abord qu'il s'agit d'un apprentissage difficile et coûteux en temps, ce qui peut éloigner les classes dites « laborieuses ». Néanmoins, cette connivence de classe ne s'est pas incarnée dans les langues anciennes par hasard. L'étude des humanités permettait effectivement une transformation subtile, elle constituait une expérience unique qui marquait les esprits et les rendait reconnaissables entre eux. Les récupérations successives du latin ont quelque peu occulté ce que la discipline pouvait réellement apporter. La formation de

---

<sup>196</sup> « Comme matières de sélection [les langues anciennes], elles ont été supplantées par les mathématiques », Richard Etienne, *Didactique des langues anciennes. Recherches récentes sur leur enseignement dans les établissements secondaires français. Tendances et évolutions – Apports et perspectives*, thèse de doctorat de l'Université Montpellier III, 1996, p. 6 et « Les mathématiques sont devenues dans l'enseignement français un instrument de sélection unique [...] Au milieu des décombres du Baccalauréat, un seul Bac se dresse : le bac C [qui est devenu le Bac Scientifique] », COLLECTIF, 1979, *Thèses de Besançon*, p. 4, cité par Richard Etienne, *op. cit.* p. 18.

Notre vécu en tant qu'élève dans un lycée général alsacien (à Haguenau, à 30 km au sud de Strasbourg) dans les années 1998-2001 va dans le sens de ces assertions. Nous avons ainsi opté pour un baccalauréat scientifique, avant de suivre des études de lettres classiques à l'Université. Cette section jouissait alors d'un prestige incomparable. Les autres sections, en particulier la littéraire, étaient clairement dénigrées et de moindre valeur. Mon expérience en tant qu'enseignante dans un lycée de la banlieue toulousaine (Cugnaux) une dizaine d'années plus tard, en 2011/2012, confirme cette vision. Les meilleurs élèves de Seconde sont ainsi très fortement encouragés à poursuivre leur cursus en Première scientifique. En ce qui nous concerne, nous ne regrettons pas ce choix, dans la mesure où les enseignements scientifiques sont tout aussi intéressants et émancipateurs. En revanche, nous déplorons cette opposition stérile entre les sciences et les lettres, au détriment de ces dernières. L'intérêt pour les unes n'empêche en rien l'attachement aux secondes. Des jugements tels « je suis plutôt scientifique que littéraire » sont très appauvrissants et il est regrettable de se priver ainsi de la possibilité de balayer tous les champs du savoir. Nous récusons une telle conception de l'intelligence. Nous plaçons pour des filières plus générales et d'égale valeur. Devenir humain au sens plein du terme exige de s'intéresser à toutes les productions humaines.



l'esprit incomparable qu'elle délivrait a certes été maintes fois invoquée, sans jamais être réellement prouvée.

Néanmoins, si l'on en revient au concept de *Weltansicht* énoncé par Humboldt, la connaissance approfondie d'une langue (le latin ou le grec, bien que langue *ancienne* ou « morte » n'en est pas moins langue) a une influence sur la façon de penser, de concevoir le monde. L'étude, même sommaire, du latin et/ou du grec ancien permet d'enrichir ses catégorisations et donc ses représentations. Or, ces langues anciennes portent précisément des valeurs et des principes qui sont à la base de nos langues et cultures modernes. La connaissance du latin et du grec permet donc la construction de schémas, d'habitudes de pensée qui s'inscrivent à la fois dans nos conceptions modernes et hors de celles-ci<sup>197</sup>. Ces liens privilégiés entre français et langues anciennes affinent et nourrissent les représentations véhiculées par la langue moderne. Cette dialectique féconde permet au locuteur français, *via* l'enrichissement de sa langue et de sa pensée d'avoir une prise plus ferme sur le monde. On peut songer ici à ce qu'écrit Joël Thomas dans la préface à *L'avenir des langues anciennes. Repenser les humanités classiques* d'Olivier Rimbault :

---

<sup>197</sup> Anne Armand décrit de manière très précise les phénomènes à l'œuvre : « L'intérêt des vocabulaires latin et grec n'est pas tant dans leur ressemblance avec le vocabulaire français (les élèves apprennent d'ailleurs en cours de français les quelques racines, étymologies et expressions qui sont effectivement utiles à la maîtrise du lexique français) que dans leur différence. Le latin et le grec échappent à une compréhension immédiate, comme n'importe quelle langue vivante, mais, à la différence des langues vivantes, parce que l'objectif de l'enseignement du latin et du grec ancien n'est pas la communication orale ou écrite, le professeur engage l'élève à pratiquer un autre exercice que celui de la transposition mécanique d'une langue dans une autre. Si l'élève apprend le vocabulaire en recourant aux champs lexicaux et aux racines indo-européennes (présentées de façon adaptée aux différents niveaux d'enseignement), il n'apprend pas que *puto* veut dire « penser », mais que le verbe *puto* (« je pense à la manière de l'élagueur qui élimine des branches inutiles »), *reor* (« je pense à la manière du comptable »), *arbitror* (« je pense à la manière du juge »), *aestimo* (« je pense à la manière du contrôleur des poids et des mesures »), expriment des nuances de la pensée – liées à un univers mental situé dans le temps – pour la traduction desquelles il doit interroger son propre lexique et son propre univers mental. *Il faudrait tendre à ce que l'élève appréhende ainsi non pas des listes de vocabulaire, mais un système ; il découvrirait que les mots traduisent des concepts, des réalités, qui ne sont pas ceux de son univers, et qui s'en rapprochent pourtant ; il comprendrait par là même que sa propre langue traduit elle aussi une vision particulière du monde.* », Armand, 1997, p. 11. Ces allers-retours sont d'une grande richesse pour le développement de la pensée.

Le latin et le grec, langues du mythe ? Oui, mais pas seulement en tant que langues véhiculaires des mythes gréco-romains (ce qui est un truisme) ; aussi, comme langues porteuses, en elles-mêmes, de toutes les caractéristiques d'un imaginaire mythique, d'une relation au monde et à la pensée qui serait un « autrement » susceptible d'enrichir nos langues « vivantes », en leur apportant une *Nachtseite*, un « côté obscur », qui les ouvre à d'autres dimensions, étant entendu bien sûr que cette obscurité ne va pas dans le sens de l'abscons, mais dans celui de la profondeur et du mystère<sup>198</sup>.

Les langues anciennes renvoient également à ce que l'on *pressent* dans la langue, et qui ne peut être approché par une connaissance unidimensionnelle : la synchronie. Or, nous avons vu le rôle absolument central de la langue dans la constitution de l'individu<sup>199</sup> : elle conditionne sa pensée, et par conséquent, elle est un prérequis indispensable pour l'acquisition de son humanité. Les humanités, dans la mesure où elles éclairent et affinent la connaissance de la langue principale (maternelle ou de scolarisation) ont une influence sur la pensée et développent une certaine façon d'être au monde.

Selon Kant, dans son *Traité de pédagogie*, il n'y a pas d'humanité sans éducation, cette première ne peut être acquise qu'au contact d'êtres humains, nos contemporains certes, mais aussi ceux qui ont vécu avant nous, et qui nous ont transmis leurs connaissances et expériences. Un individu ne peut espérer redécouvrir et réélaborer toutes les œuvres humaines à l'échelle de sa brève vie, si brillant soit-il, alors qu'il a fallu des millénaires à des milliards d'hommes pour élaborer des savoirs, des techniques, etc., dont nous avons hérité. Afin de ne pas perdre de temps et de *progresser*, d'augmenter son degré d'humanité à chaque génération, l'espèce humaine doit s'appuyer sur les découvertes et inventions des prédécesseurs. On n'imaginerait pas de nos jours renoncer aux bienfaits de l'imprimerie ou de la médecine, alors pourquoi souhaiter une telle amnésie dans les choses de l'esprit, qui ne se traduisent certes pas par des applications concrètes, mais dont les enseignements sont tout aussi cruciaux ? Les représentations et concepts créés par les Anciens, qui constituent les fondements de l'*humanité*, ne peuvent être ignorés, sans risquer de mettre l'homme en péril. « L'homme est

---

<sup>198</sup> p. 13. Cette dimension mystérieuse, voire magique, des langues anciennes est à ce titre largement exploitée par l'auteur d'Harry Potter, J. K. Rowling. Les incantations en latin (« Expecto patronum »), les noms latins ou latinisés des sorciers (« Bellatrix », « Albus », « Sirius », etc.) jouent sur cette idée d'« altérité proche », que permet le latin. Nous y reviendrons.

<sup>199</sup> La langue fonde la vie de l'esprit selon Humboldt. Voir *supra*.

de part en part culturel, l'humanité n'est pas innée, l'humanité n'est pas dans les gènes, l'humanité se construit, se transmet, s'apprend, et s'apprend d'abord dans les *lettres* » selon Romain Vignest<sup>200</sup>. Les humanités, héritage de nos ancêtres, qui ont fondé l'*humanité*, nous semblent encore pleinement mériter leur nom. En effet, elles permettent d'interroger et d'approcher ce mystère qu'est l'humanité, qui n'est pas donnée d'emblée, mais s'acquiert, se bâtit au cours de la vie. « Il [l'homme] n'est pas ce qu'il est et il est ce qu'il n'est pas », selon Jean-Paul Sartre<sup>201</sup>. Sa nature réside précisément dans l'*absence* de nature, sa nature est sa culture. De plus, depuis le XIXe siècle, le règne sans partage de la raison sur l'être humain a été remis en question. On a ainsi pointé « l'erreur »<sup>202</sup> de Descartes qui aurait réduit l'être au *cogito*, et occulté l'importance des sentiments et des émotions dans la prise de décision *rationnelle*. De même, les apports de la psychanalyse jettent un éclairage trouble sur l'être humain, où une activité souterraine, inconsciente, orienterait ses décisions. L'homme serait en prise avec des forces contradictoires, ce qui peut expliquer que ses comportements puissent aller à l'encontre du *bon sens commun*<sup>203</sup>. Les sciences sont un champ du savoir comme un autre.

De nos jours, les langues et cultures de l'Antiquité se maintiennent dans l'enseignement secondaire, mais demeurent fragiles. En effet, on exige moins de l'école une éducation au sens d'*humanitas* que de savoirs immédiatement mobilisables sur le marché du travail (maîtrise de la langue anglaise, de l'outil informatique, apprentissage du chinois...). En outre, victimes de leur tradition élitiste, les langues anciennes sont parfois rejetées dans la mesure où

---

<sup>200</sup> Préface dans *Enseigner les humanités. Enjeux, programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris, éditions Kimé, 2010, p. 11.

<sup>201</sup> Voir Jean LEFRANC, « NÉANT », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/neant/>

<sup>202</sup> Titre d'un ouvrage d'Antonio R. Damasio, Paris, Odile Jacob, 1995.

<sup>203</sup> À ce titre, on peut songer à la description frappante de l'homme faite par Dostoïevski dans son œuvre *Carnet du souterrain* parue en 1864 : « À présent, laissez-moi vous demander ce que l'on peut attendre de l'homme, être doué d'aussi étranges qualités ? Comblez-le de tous les biens terrestres, noyez-le dans le bonheur de telle sorte que seules des bulles viennent crever à la surface comme si c'était de l'eau ; accordez-lui une telle abondance économique qu'il n'ait plus rien d'autre à faire que dormir, manger des gâteaux et pourvoir à la non-interruption universelle – eh bien, même là, l'homme, même là, rien que par ingratitude, par malice, il trouvera le moyen de vous jouer un tour de cochon. Il ira jusqu'à risquer ses gâteaux et souhaiter délibérément le plus néfaste non-sens, l'absurdité la plus anti-économique, rien que pour mêler à tant de sagesse positive son *funeste élément fantastique*. », éd. de GF-Flammarion, 1992, p. 72.

elles permettraient la reproduction des classes sociales. Ainsi, au cours de sa communication, Jean Leduc cite Edgar Faure, qui a dit en 1968 à l'UNESCO : « Cet enseignement [...] n'est aisément accessible qu'aux héritiers de la culture, c'est-à-dire aux héritiers d'un certain milieu familial. Il n'est pas contestable qu'il freine la démocratisation ».

Cette analyse fait écho aux thèses de Bourdieu et Passeron. Il est en effet sans doute plus aisé de maîtriser les langues anciennes lorsque leur apprentissage s'inscrit dans une culture transmise à la maison. Le latin et le grec ancien sont difficiles, et ne sont pas des savoirs qui se donnent immédiatement (mais n'est-ce pas le cas de tout apprentissage ?). Il est vrai que les langues anciennes peuvent impressionner, tout comme la pratique d'un instrument de musique, pour l'enfant qui n'aurait pas été familiarisé avec ces matières dans le contexte familial. Elles exigent patience, rigueur, régularité, et peuvent décourager le jeune enfant ou l'adolescent qui, sans le soutien de l'adulte pourrait renoncer à mener ces apprentissages<sup>204</sup>. Mais cette affirmation invite précisément l'école républicaine, et cela dès les premières classes, à se saisir de ces savoirs et à y initier tous les enfants. De cette manière, chacun peut être introduit dans cet univers sans se sentir illégitime, ou indésirable, car il y sera accoutumé dès le plus jeune âge. À cette période-là, les enfants n'ont pas encore assimilé tous les clichés et les stéréotypes qui peuvent les freiner<sup>205</sup>. Retournons justement contre lui l'argument

---

<sup>204</sup> L'enfant, l'apprenant en général, a besoin d'un tuteur pour effectuer une tâche ou acquérir des savoirs. Sans l'aide de l'expert, ceux-ci seraient hors de portée. Voir les travaux de Vygotski sur la zone proximale de développement et ceux de Bruner sur les conduites d'étayage. Nous développerons ces points plus tard.

<sup>205</sup> On peut songer aux domaines scientifiques dont les jeunes filles s'auto-excluent, car elles ont intégré les stéréotypes sociaux et les représentations communes (et peu fondées) au sujet de leurs capacités scientifiques. Ainsi, une expérience (protocole de Pascal Huguet, Laboratoire de Psychologie cognitive de l'Université de Provence, voir P. Huguet, S. Brunot et J.-M. Monteil, « Geometry versus drawing: Changing the meaning of the task as a means to change performance », *Social Psychology of Education*, n° 4, 2001.) montre que des jeunes filles réussissent très bien à reproduire une figure lorsque celle-ci relève du « dessin » et qu'elles échouent dans une proportion bien plus importante quand ce même exercice leur est présenté comme relevant de la géométrie. Cette asymétrie est l'expression d'une misogynie encore bien vivace dans notre société, puisque celle-ci refuse la poursuite sereine d'études scientifiques aux femmes, cursus considérés comme plus prestigieux et débouchant sur des métiers plus lucratifs. Comme on peut le voir à travers cet exemple, les sciences, et les mathématiques en particulier, ont pris le relais du latin en tant que « signe » pour ce qui concerne la sélection et la hiérarchisation des individus. La même expérience a été réalisée avec des élèves en difficulté et a donné les mêmes résultats. Nous reviendrons à ces éléments plus tard.

élitiste<sup>206</sup> : elles ont été réservées à une minorité, mettons-les à présent à la disposition de tous les élèves ! Ce n'est pas en les supprimant qu'on va les rendre « égalitaires », cela n'a pas de sens. Il convient donc de créer les conditions favorables pour que ces disciplines soient accessibles à tous, et non seulement aux « héritiers ». Si l'on peut regretter que les langues anciennes, en particulier le latin, aient été utilisées comme marqueur social, il serait dommage pour autant de renoncer à leurs bénéfiques, ceux-là mêmes qui ont fait qu'elles ont été l'apanage des « meilleurs ». Nous ne pensons pas qu'il faille réserver ces enseignements aux seuls futurs spécialistes. Dans ce cas, on favoriserait bien la reproduction sociale, car qui se tournerait alors vers les humanités classiques, si ce n'est ceux qui y ont été initiés dans leur milieu familial ?

Michèle Gally<sup>207</sup> développe une autre théorie. Selon elle, les langues anciennes sont dénigrées de nos jours car elles permettraient la mise en place de savoirs, d'attitudes et de postures chez les individus, qui seraient en contradiction avec l'économie de marché toute puissante, laquelle donne un sens bien différent à « libéral »<sup>208</sup>.

Les langues et cultures de l'Antiquité comme on les appelle aujourd'hui nous semblent mériter leur nom d'humanités, dans le sens où, encore aujourd'hui, elles peuvent permettre à l'homme de devenir homme : elles renvoient en effet aux sources des problématiques et des questionnements humains, qui sont ceux de chaque individu. La vision de l'homme a certes

---

<sup>206</sup> Comme le suggère Michèle Gally dans son ouvrage *Le bûcher des humanités*, Paris, Armand Colin, 2006.

<sup>207</sup> Voir *supra*.

<sup>208</sup> Rien d'étonnant à ce que les langues et cultures de l'Antiquité soit si féroce ment attaquées et dénigrées. En effet, elles s'opposent justement au principe de rentabilité, d'efficacité, que l'on prône dans nos sociétés modernes. Elles sont gratuites. Or, Philippe Cadiou écrit : « Le « déni de culture » devient le fait général d'une société dont on oriente exclusivement les tendances vers l'efficacité et vers la répression de l'improductivité. L'entreprise reste un lieu d'enfermement dans le travail dans le travail quoique l'on veuille bien en dire. On veut lui donner une image qualitative ou humaniste mais elle est en prise directe sur la violence productive des marchés et ne reconnaît l'humanité que comme « ressource » de la production. Aujourd'hui l'humanité est ce qu'il reste quand on a enlevé la fonction de rentabilité du capital. L'incontrôlabilité de la violence des marchés ne nous donne plus aucune garantie éthique. Calquer le modèle des institutions sur celui de l'entreprise ruine d'avance toute humanité possible. [...] Déni de soin, déni d'assistance, déni de culture, déni d'humanité [...] Partout où il est question de réprimer ce qui dysfonctionne, on supprime l'homme. Le symptôme devient ce qu'il faut écrire sous le nom de « symphomme », à moins que ce soit l'homme qui ne devienne par sa propre volonté l'erreur de la machine en ayant programmé sans le savoir sa propre disparition du devenir humain ». Cadiou, 2009, pp. 21-22.

évolué, elle s'est enrichie, mais les langues et cultures anciennes continuent à délivrer des clefs pour aider à la saisir. Nous pouvons nous inspirer ici des préconisations de Condorcet. Nous pourrions délivrer des *éléments*<sup>209</sup> des humanités classiques à l'école primaire, afin que chacun ait accès à ces savoirs et puisse poursuivre l'étude des langues anciennes, selon ses goûts et/ou ses aptitudes.

Affranchi des langues anciennes, le français existe enfin par lui-même et pour lui-même. Il est désormais enseigné *seul*. On peut toutefois se demander s'il s'agit véritablement là d'une victoire pour la discipline. La question épineuse de l'orthographe française nous montre en effet que la seule dimension synchronique rend notre système graphique très difficile d'approche.

#### d) L'orthographe

Il n'est en effet pas possible d'aborder l'enseignement du français à l'école primaire sans évoquer l'orthographe. Celle-ci y a toujours revêtu une telle importance qu'orthographe et français se sont parfois confondus. L'école est en effet le lieu de l'apprentissage de la langue écrite. Or, cette dernière est d'une complexité indiscutable<sup>210</sup> dans le cas du français. En effet, notre langue se rapporte principalement à un système d'écriture alphabétique : un nombre limité de signes graphiques, les lettres, forment des graphèmes qui codent les unités minimales de l'oral, les phonèmes. Toutefois, parce qu'il n'y a de correspondance stricte phonème-graphème, le français est une langue dite « opaque ». On peut songer à ce titre au phonème [o] qui est transcrit *o* (« coco »), *au* (« chaud »), *eau* (« troupeau ») ou encore au phonème [s] qui peut être transcrit *s* (« sac »), *sc* (« science »), *c* (« citron »), *ç* (« façade »), *ss* (« poisson »), etc. De même, une même lettre peut avoir plusieurs valeurs. Ainsi, le *g* peut se prononcer [ʒ] (« visage »), [g] (« guitare »), associé à lettre *n*, il forme le digramme *gn* qui transcrit le phonème [ɲ] (« oignon »). Enfin, le *g* peut être une lettre muette (« poing »). À ce

---

<sup>209</sup> Il ne s'agit pas ici de délivrer un enseignement élémentaire au sens de « rudimentaire », mais de poser les bases du savoir, à partir desquelles il sera possible de construire des concepts plus élaborés. Nous y reviendrons.

<sup>210</sup> « Notre système d'écriture est au moins aussi complexe que celui du chinois (je dirais même plus) », Nina Catach, in *Revue Europe*, n° 738, p. 62, 1990, cité in *Savoir orthographier* coordonné par André Angoujard, 1994, p. 17. Nous nous attacherons également à le démontrer dans la description très brève qui va suivre.

titre, on peut également signaler la présence importante de lettres muettes en français : « nuit », « doigt », « chaud », « pois », « poids », (je) « veux », (tu) « penses », etc.

Ces phénomènes sont propres à la langue française, puisqu'il existe également des langues alphabétiques dites « transparentes » où la correspondance oral-écrit est bien plus rigoureuse. On peut ainsi songer au polonais, à l'italien, à l'allemand ou encore à l'espagnol. Ces réalités linguistiques facilitent considérablement l'apprentissage du code écrit aux petits Polonais, Italiens, Allemands, Espagnols<sup>211</sup>...

Mais ce n'est pas là la seule difficulté du français. En effet, s'il est vrai que la langue écrite code surtout l'oral (l'équipe de recherche HESO<sup>212</sup> du CNRS ont démontré que plus de 80% des unités de tout texte écrit remplissent cette fonction phonogrammique), elle relève également d'une écriture dite « idéographique ». À ce titre, André Angoujard signale que celle-ci est « un système dans lequel les unités, en nombre très élevé - caractères du chinois, par exemple - ont comme fonction de noter, sans les analyser en éléments plus petits, les unités signifiantes, mots ou morphèmes. Dans un tel système, écrire, c'est donc essentiellement noter du sens, manifester les dimensions sémantiques et morphologiques de la langue »<sup>213</sup>. Cet aspect se retrouve dans notre écriture puisque certains graphèmes sont porteurs de sens, ils jouent un rôle sémiographique<sup>214</sup>. Ils ne renvoient pas à un phonème, on peut songer aux morphogrammes grammaticaux tels le *s* ou le *x* du pluriel ou aux morphogrammes lexicaux tel le *t* dans « enfants »<sup>215</sup>.

Ainsi, l'orthographe française présente deux difficultés réelles :

---

<sup>211</sup> « Une orthographe est d'autant plus transparente que sa phonographie est régulière et que les unités phoniques (syllabes ou phonèmes) et les unités graphiques sont dans une relation d'égalité, ou de biunivocité. L'orthographe de l'espagnol utilise 29 graphèmes pour représenter 25 phonèmes est à cet égard plus transparente que celle de l'anglais qui en utilise plus d'un millier pour représenter une quarantaine de phonèmes », Fayol, Jaffré, 2008, p. 32.

<sup>212</sup> Histoire et structure des orthographe, dirigée par Nina Catach, qui a mis en évidence le « plurisystème graphique français », voir Nina Catach, *Les délires de l'orthographe*, Paris, Plon, 1988.

<sup>213</sup> Angoujard, 1994, p. 18.

<sup>214</sup> Eveline Charmeux va même plus loin. Pour elle, l'orthographe est « une affaire de sens et de lecture », (2013, p. 16), elle est « une langue, non pour l'oreille, mais pour l'œil, avec des signaux visuels pour aider à comprendre » (p. 19). Selon elle, la langue écrite s'attache avant tout à transcrire des signifiés, plutôt que des signifiants.

<sup>215</sup> Nous reprenons la terminologie de Nina Catach.

- elle relève à la fois de l'écriture phonographique et idéographique. Il convient donc d'intégrer ces deux caractéristiques pour l'apprenant. Or, « ces deux types d'écriture [...] impliquent de la part de leurs utilisateurs des opérations intellectuelles différentes. La charge d'apprentissage est, pour l'un et l'autre, inégalement répartie entre mémoire associant des signes à des significations, et mise en œuvre d'un système de correspondance entre unités de l'oral et unités de l'écrit »<sup>216</sup>. Ces deux principes structurent l'orthographe française, et l'apprentissage de celle-ci est véritablement difficile, dans la mesure où elle exige un travail intellectuel complexe.

- il convient de signaler que la dimension phonogrammique prédomine et c'est bien elle qui est à la base de notre écriture. Il est important que les enfants découvrent ce principe pour entrer dans l'écrit. Toutefois, ce système est déjà très complexe à lui tout seul. En effet, comme nous l'avons déjà montré, il n'y a pas de correspondance stricte phonie-graphie : un phonème peut être transcrit de bien des façons et un graphème peut transcrire plusieurs phonèmes...

Toutefois, ces difficultés ne sont pas insurmontables, comme nous allons le voir. Ces caractéristiques du système graphique français expliquent cependant les problèmes que l'apprentissage de la langue écrite a pu engendrer à l'école. Compte tenu de sa grande complexité, l'orthographe est en effet délicate à enseigner et pose de nombreux problèmes didactiques. En outre, sa maîtrise est loin d'être superflue, puisqu'elle conditionne ensuite la poursuite de la scolarité, et a même un rôle important dans l'insertion professionnelle<sup>217</sup>. Ces particularités font que l'approche de la langue écrite est extrêmement délicate pour de jeunes élèves et relève d'un processus long, coûteux, et « sous pression », qui dure en théorie<sup>218</sup> jusqu'en 3<sup>ème</sup> (fin collège).

---

<sup>216</sup> Angoujard, *ibid.*

<sup>217</sup> C'est toujours le cas de nos jours, des erreurs d'orthographe sont réhabilitaires dans bien des domaines et elles peuvent compromettre un recrutement ou même conduire à un licenciement. Ainsi, Jean-Pierre Jaffré rapporte cette anecdote dans l'ouvrage *Savoir orthographier*, Paris, Hachette éducation, 1994: « À l'école, la faute d'orthographe peut se solder par une mauvaise note. Mais dans la société, elle peut avoir des incidences bien plus graves. Ainsi, en 2000, un employé pâtissier du nord de la France fut licencié pour avoir écrit « Proffesion de foi » sur un gâteau de communion. », p. 51.

<sup>218</sup> La langue ne fait plus l'objet d'un enseignement explicite au lycée. La maîtrise de la langue doit certes constituer un souci permanent et peut être au cœur de révisions pour le professeur, mais il n'y a plus de notions précises à travailler.



Cette grande complexité de la langue écrite ainsi que les enjeux considérables liés à sa maîtrise dans une société de l'écrit ont ainsi conduit à une prégnance très forte de l'orthographe à l'école primaire. Ce poids de l'orthographe s'est développé au XIXe siècle. À ce titre, André Chervel signale : « Entre 1833 et 1880, l'orthographe française s'empare de l'école primaire, et la soumet peu à peu à sa tyrannie »<sup>219</sup>. Il explique que ce développement de l'orthographe est lié au nouveau statut qu'acquiert l'instituteur français à partir de la loi Guizot. Le chercheur précise dans son ouvrage *La culture scolaire, une approche historique* :

Peu à peu, [le maître] s'émancipe de la tutelle du curé [...] et les conflits locaux avec l'Église feront de lui, quelques décennies plus tard, le fer de lance de la lutte anticléricale et le meilleur soutien du régime républicain. Cela, il le doit en bonne partie à l'orthographe, cette orthographe dont il est fier, parce qu'elle assure son influence et parfois son pouvoir dans le village. Dans une circulaire célèbre<sup>220</sup>, le ministre Salvandy a bien voulu présenter l'instituteur comme un modèle d'orthographe aux professeurs de l'enseignement secondaire trop négligents en la matière. Car face au régent du collège communal, fort de son latin, il devient peu à peu, pour sa part, un véritable professeur d'orthographe<sup>221</sup>.

Ainsi, ce savoir complexe que les instituteurs avaient acquis de haute lutte leur conférait une position supérieure, il permettait de fonder leur autorité. Le rapprochement avec le latin n'est pas anodin, comme nous allons le voir. Le pouvoir lié à la maîtrise de la langue écrite est très important et expliquera l'attachement des maîtres à l'orthographe. Toutefois, ce souci de bien faire a débouché sur des pratiques excessives.

En effet, la difficulté avérée de l'orthographe a été approchée de diverses manières et a pu conduire à des dérives. Devant cet objet d'enseignement « tentaculaire », les instituteurs ont parfois fait le choix de méthodes discutables. On leur a ainsi reproché d'avoir sacralisé l'orthographe, d'y avoir consacré trop de temps et d'avoir introduit une « sécheresse » dans

---

<sup>219</sup> Chervel, 1998, p. 126.

<sup>220</sup> « Au moment où l'instruction primaire fait pénétrer les éléments de la langue maternelle dans les rangs les plus modestes de la société, il serait affligeant de voir les enfants d'un esprit cultivé demeurer inférieurs, à cet égard, aux élèves de nos écoles de village (...) » (*Circulaire sur l'enseignement de la langue française dans les collèges*, 10 décembre 1847), note de Chervel, 1992, p 224.

<sup>221</sup> Chervel, 1998, p. 126.

son enseignement. Il semblerait même que « l'esprit primaire »<sup>222</sup> dénoncé à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle renvoyât explicitement aux méthodes d'apprentissage de l'orthographe : exercices mécaniques, répétitifs, travail de la seule mémoire, apprentissage par cœur de notions non comprises. On peut également signaler la grande passivité des élèves. L'exercice-phare attaché à l'orthographe, la dictée, permettait ainsi de tenir les élèves « tranquilles ». Les enfants n'étaient considérés que comme des réceptacles, sur lesquels étaient plaqués des règles et des principes qu'ils devaient enregistrer. On ne partait pas de ce qu'ils savaient. En outre, ces méthodes d'enseignement de l'orthographe, et c'est sans doute là ce qui est le plus préoccupant, débouchaient sur la culpabilisation et la dévalorisation de l'élève à travers le code écrit. En effet, aucun statut n'est accordé à l'erreur, qui fait pourtant partie du processus naturel d'apprentissage. Ainsi, la notion de « faute » d'orthographe assimilait l'erreur graphique à un péché. Enfin, on ne prenait pas en compte la surcharge cognitive, phénomène qui touche pourtant aussi les experts<sup>223</sup>. Cet enseignement, tel qu'il était mené, ne permettait

---

<sup>222</sup> « [Les maîtres] sont « suffisants, dogmatiques », ils affichent « un goût pour les mécanismes logiques ; les questions de pur raisonnement sont leur triomphe, avec l'orthographe et la grammaire » ; et les séances d'inspection laissent au visiteur une impression de « rigidité, de sécheresse, de stérilité du savoir » (Pécaut) », cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 18.

<sup>223</sup> M. Fayol et P. Largy, deux chercheurs de l'université de Bourgogne, se sont intéressés aux erreurs commises par les experts (« pour l'expert, l'orthographe équivaut à des routines lexicales et morphosyntaxiques. Pour écrire, il dispose d'un ensemble de mots, sous la forme d'images orthographiques auxquelles il peut faire appel de façon quasi automatique. », Ducard, Honvault, Jaffré, 1995, p. 120). Ils ont ainsi remarqué : « Avec un exercice à trou traditionnel, les erreurs commises sont rares ; en revanche, quand on demande à ces experts de rappeler en même temps les phrases et une liste de mots, apparaissent de nombreuses erreurs du type « \*Le chien des voisins arrivent ». Ces erreurs, et d'autres du même type, mettent en évidence que, confrontés à la gestion d'un accord sujet-verbe, avec des verbes du premier groupe qui ne posent pas de problème orthographique particulier, les experts en orthographe voient leur performance se dégrader au fur et à mesure que la charge cognitive s'accroît », *op. cit.*, p. 124. Au sujet de la charge cognitive, François Estienne explique : « La charge cognitive (ou coût cognitif) représente les ressources cognitives ou l'énergie mentale à mobiliser dans la réalisation d'une tâche. Ces ressources sont limitées. Lorsque le poids du travail excède les processus disponibles, il y a surcharge ». 2006, p. 9. Il précise plus loin au sujet de l'orthographe : « Acquérir l'orthographe requiert de nombreuses habiletés à prendre compte simultanément. Ces habiletés forment une pyramide de requis qui doivent s'automatiser pour répondre aux diverses tâches incluses dans l'acte d'écrire. Si cette activité lui coûte trop cher cognitivement, le sujet perd pied. Il devra dès lors apprendre à augmenter ses ressources cognitives et à les gérer adéquatement. Une personne qui a un langage pauvre, mal structuré, va peiner pour apprendre à lire ; ses difficultés de lecture se répercutent sur l'orthographe. [...] Tout se tient, les difficultés s'accumulent. [...] Orthographier requiert toujours un certain niveau d'attention, notamment pour

pas de faire des élèves des « hommes » (au sens plein du terme). C'est pourquoi, contrairement à l'idée communément répandue<sup>224</sup>, c'est l'école de Jules Ferry qui s'est attachée à desserrer l'emprise de l'orthographe sur l'école primaire. Nous aborderons cet aspect un peu plus tard.

Ces approches didactiques renvoient tout compte fait à la façon dont était perçue l'orthographe : une somme de règles et d'exceptions à connaître par cœur. Sa difficulté écrasante a ainsi conditionné sa didactique et a conduit à un enseignement laborieux. Toutefois, les récentes recherches sur l'orthographe ont permis de la rationaliser et d'« apprivoiser » en quelque sorte cet objet d'étude complexe. Il s'agit de la description élaborée par Nina Catach et son équipe HESO. Les chercheurs ont ainsi mis en évidence un plurisystème certes très sophistiqué, mais cohérent. Celui-ci est caractérisé par la coexistence de trois principes :

- un principe phonogrammique dominant selon lequel les unités de l'écrit (ou graphèmes) transcrivent les unités de l'oral, les phonèmes. Comme nous l'avons déjà signalé, le fonctionnement de la dimension phonogrammique de notre langue est déjà complexe dans la mesure où un même graphème peut coder différents phonèmes et inversement.

- un principe morphogrammique : la langue écrite note des informations d'ordre grammatical non perceptibles dans le code oral (par exemple le *s* de « les chiens » ou le *s* de la deuxième personne du singulier « tu joues » ou encore la suite *nt* de « elles écoutent »). De plus, notre écriture donne des renseignements d'ordre lexical, puisque certaines lettres finales signalent les relations entre les formes fléchies d'un même mot (le *d* de « rond » marque la relation avec la forme au féminin « ronde »), mais aussi entre les formes simples et dérivées (le *t* de

---

s'adapter aux exigences d'un texte. Ce contrôle se porte principalement sur les subtilités des accords. D'où l'intérêt d'alléger le nombre des tâches en les automatisant au maximum de façon économique et efficace. », *ibid.*

<sup>224</sup> « L'enseignement de l'orthographe française a donc une histoire bien différente de celle que la tradition nous a longtemps présentée. Associer l'école laïque de Jules Ferry et le triomphe de l'enseignement primaire de l'orthographe, c'est commettre une erreur historique. La réforme pédagogique que Jules Ferry, Ferdinand Buisson ou Félix Pécaut ont cherché à promouvoir, sinon pour premier principe, en tout cas pour première condition, la limitation et même le refoulement de l'enseignement de l'orthographe. La culture qu'ils ont souhaité donner aux enfants de l'école primaire est exactement aux antipodes d'une certaine image d'Épinal à base de dictées, d'analyses et d'accords de participes, image non seulement simpliste mais déformante, qui nous est périodiquement resservie dans les débats pédagogiques du XXe siècle. », Chervel, 1998, p. 138.

« enfant » permet de faire le lien avec les mots de la même famille, tels « enfantement », « enfanter », « enfantillage », etc.)

- un principe logogrammique qui permet à notre écriture, au moyen de la variété de graphèmes codant un même phonème et de la présence de lettres muettes, de différencier les mots homophones. Par exemple, on peut signaler : temps/taon, dessin/dessein, pain/pin ainsi que foie/fois/foi, poix/pois/poids.

C'est notamment le rétablissement de lettres dites « étymologiques » qui a permis cette distinction. Celles-ci sont très importantes à l'écrit où l'absence de contexte ne permet pas toujours d'effacer l'ambiguïté liée à l'usage d'un mot. Or, le français comporte beaucoup d'homophones<sup>225</sup>, ces lettres sont donc salutaires et indispensables. À titre d'exemple, on peut comparer la série d'homophones suivants avec les mots équivalents en italien : sein, sain, saint, ceint, cinq<sup>226</sup> et seno, sano, santo, cinto, cinque. Comme on peut le voir, l'italien est très explicite et il n'y a aucun risque de confusion, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Ainsi, en français, les lettres étymologiques sont loin d'être de simples « ornements », de simples survivances archaïques superflues. Elles sont nécessaires pour bien maîtriser la communication écrite, qui est une communication différée dans le temps, qui ne peut accepter la moindre équivocité. Dans la mesure où il n'est pas possible de demander des précisions à l'émetteur du discours

---

<sup>225</sup> Pour comprendre la présence de ces nombreux homophones et les conséquences sur l'orthographe du français, il est intéressant d'examiner un instant l'histoire du français : « De ce long processus historique à la naissance de la langue française, il nous faut tenir un compte tout particulier des effets produits par l'influence germanique. Les Francs prononcent en effet la langue gallo-romaine d'une façon qui va provoquer d'importants changements phonétiques et avoir par la suite une incidence majeure sur l'orthographe. C'est en particulier le cas du déplacement de l'accent tonique qui modifie le timbre des voyelles et explique que la plupart des mots terminés par une voyelle audible dans d'autres langues romanes le soit en français par un « – e » dit muet. D'autres phénomènes touchent également les consonnes intervocaliques et confortent l'usure généralisée de la structure phonétique des mots. [...] Cette usure contribue à isoler l'ancien français des autres langues romanes, en multipliant les formes homophones, ce qui ne sera évidemment pas sans conséquence sur l'orthographe. » Fayol, Jaffré, 2008, p. 104-105.

<sup>226</sup> Le *q* n'est pas toujours prononcé, en général, il ne se fait pas entendre devant les consonnes, comme dans : « cinq cents ».

écrit, il importe que celui-ci soit le plus clair possible et qu'il réduise les ambiguïtés au maximum<sup>227</sup>.

Ce phénomène illustre bien ce que dit Jean-Pierre Jaffré : « la transparence d'une orthographe est plus encore déterminée par son histoire que par la structure de la langue qu'elle représente »<sup>228</sup>. Cela est très important pour notre étude. Il ajoute un peu plus loin dans son ouvrage : « l'histoire de l'orthographe du français fait apparaître de nombreuses particularités encore présentes dans son fonctionnement contemporain. »<sup>229</sup>. Et en effet, dans la mesure où les lettres étymologiques ont été restaurées à partir du latin, celui-ci peut se révéler très utile pour appréhender l'origine et le sens de ces lettres ajoutées, et donc mieux maîtriser l'orthographe française<sup>230</sup>. Nous y reviendrons.

Cette description logique et rationnelle de l'orthographe est très importante dans la mesure où elle donne une prise solide sur un objet qui semblait jusqu'à présent mouvant et insaisissable. Elle permet en outre d'introduire un peu de distance vis-à-vis de l'orthographe, qui se retrouve bien souvent au cœur de débats et d'affrontements passionnés<sup>231</sup>, ce qui conduit à des prises de position excessives. La difficulté de l'orthographe est incontestable et sa non-maîtrise constitue un handicap important dans notre société de l'écrit. En outre, compte tenu du degré d'alphabétisation de notre société, c'est toute la cité qui s'est emparée de cet objet et la connaissance de l'orthographe va bien au-delà de la simple maîtrise du français écrit. Des enjeux forts y sont reliés.

---

<sup>227</sup> Eveline Charmeux donne un exemple, extrait d'un magazine Télé. On y voit deux titres de film : « Le mors aux dents » et « le mort récalcitrant » (2013, p. 14). Cet exemple fait clairement apparaître le rôle essentiel de ces lettres.

<sup>228</sup> Jaffré, 2008, p. 34.

<sup>229</sup> Jaffré, 2008, p. 103.

<sup>230</sup> « [...] faut-il rappeler que ce notre orthographe, et celles de tous les pays d'Europe occidentale, doit au latin ? » Jean-Pierre Jaffré in *Orthographier*, Paris, 2008, p. 39. Ainsi, s'affranchir purement et simplement du latin et le rejeter ne semble donc pas raisonnable dans le cas d'une approche *raisonnée* de l'orthographe française.

<sup>231</sup> Dans notre communication intitulée « Préfaces d'ouvrages portant sur la langue française : représentations et préparation » le 26 juin 2013 à l'Université Toulouse II – Le Mirail, lors de la journée d'étude « Les savoirs entrent en scène. Codes, pratiques et représentations de la préface savante », nous avons mis en évidence le rôle de préparation que jouait la préface des ouvrages traitant de l'orthographe française. Il s'agit en effet de désamorcer un sujet potentiellement « explosif » et à forte charge affective.

Comme nous l'avons déjà signalé, la didactique traditionnelle a été vivement critiquée, et avec elle son objet d'enseignement, l'orthographe. Toutefois, ces excès ont conduit à d'autres excès. Puisque l'orthographe a été vue comme une norme arbitraire et fantaisiste qui exclut ceux qui sont le moins dotés en termes d'héritage culturel, des pistes radicales ont été envisagées. Devant la complexité de l'orthographe et par conséquent la difficulté à l'enseigner, grande fut la tentation de simplement modifier, voire de la transformer complètement, afin qu'elle ne code que l'oral. En effet, l'orthographe, en tant que norme, exclut celui qui ne la maîtrise pas, et maintenir l'orthographe telle quelle, c'est accepter qu'il existe une « barrière » entre les individus. Telle est la position d'André Chervel. Dans l'introduction à son ouvrage *L'orthographe en crise, Et si l'histoire montrait le chemin ?* (Paris, 2008)<sup>232</sup>, il écrit : « Car sur la question de l'orthographe la France est aujourd'hui à la croisée des chemins : il va falloir soit réformer et enseigner à tous les Français l'orthographe française (une orthographe simplifiée), soit la réserver à une classe cultivée. » Ainsi, pour le linguiste, afin d'éliminer la barrière que l'orthographe peut constituer, il convient de « s'attaquer » à l'orthographe. Toutefois, cette position, si noble soit-elle dans ses intentions, présente un grand danger. Elle risque en effet d'entériner le gouffre que l'on cherche à combler. À ce titre, l'analyse d'Eveline Charmeux nous paraît particulièrement éclairante :

Aux XVI<sup>e</sup> et surtout XVII<sup>e</sup> siècles, l'orthographe était conçue essentiellement pour que l'écriture, qui était un privilège réservé à une élite fort consciente de sa supériorité et soucieuse de la conserver, ne puisse surtout pas être accessible au peuple. Il fallait donc que l'orthographe fût difficile, pour que son utilisation fût une marque d'appartenance à la haute société.

On pourrait dire, en parodiant le langage d'aujourd'hui, que ceux qui contestaient cet état de choses le faisaient au nom d'une sensibilité « de gauche », et avec un souci de mettre l'écriture à la portée de tous. Les choses aujourd'hui sont complètement différentes : ceux qui réclament une réforme de l'orthographe, croient le faire dans un esprit de gauche ; en fait, ils ouvrent la voie à une nouvelle forme de mise à l'écart du peuple. C'est que le problème n'est plus un problème d'accès à l'écriture, mais, du moins chez nous, d'accès à la lecture du patrimoine culturel, et de maîtrise de la communication écrite.

---

<sup>232</sup> Chervel, 2008, p. 5.

Or si l'orthographe change, la lecture des ouvrages publiés avant le changement ne sera possible qu'au prix d'un nouvel apprentissage, sorte d'épigraphe moderne : il faudra apprendre l'ancienne orthographe pour y avoir accès [note de bas de page : « Qu'on ne vienne pas ici prétendre que l'on réécrira en nouvelle orthographe la totalité de la Bibliothèque de France !]. Certains le pourront, d'autres (et on devine lesquels) non. De deux choses l'une, ou bien on va proposer une petite réforme, et, comme toutes les précédentes, elle ne servira à rien (car les difficultés des élèves se situent dans un domaine impossible à modifier, le système verbal), ou bien, on en propose une radicale, et l'orthographe redeviendra un lieu de sélection et de rejet : bref, tout le contraire de ce qu'on croit ! <sup>233</sup>

Les humanités classiques ont notamment été écartées et reléguées au rang d'options à cause du rôle de marqueur social qu'elles ont joué. Ne reproduit-on pas la même erreur avec l'orthographe ? Ne tendons-nous pas à confondre le savoir pour ce qu'il est, sa difficulté avérée, et l'utilisation qui en a été faite ? L'orthographe comme les humanités classiques ont été victimes de leur complexité. En effet, celle-ci a été soulignée et mise en avant, car cela permettait de rendre ces savoirs hermétiques au plus grand nombre. Ces objets intellectuels ont été moins étudiés pour eux-mêmes que pour leurs difficultés qui permettaient de sélectionner, de classer et de « marquer » les individus. Au lieu de voir dans ces savoirs des objets d'étude complexes et stimulants, on a fait en sorte de les obscurcir davantage, afin de les rendre hors de portée pour le non-initié. Une fois encore, le but d'une telle entreprise réside dans le désir de créer différentes catégories d'individus. Un tel processus se poursuit de nos jours. Désormais, ce sont les mathématiques qui jouent ce rôle. La « bosse des maths » ne renvoie rien de moins qu'à cela. Certains ont hérité de « capacités » soi-disant innées qui leur permettent de comprendre les maths, d'autres non<sup>234</sup>. Il s'agirait d'une sorte de fatalité. Or, une fois encore, si l'on se souvient que l'humanité est avant tout culture<sup>235</sup>, que nous sommes

---

<sup>233</sup> Charmeux, 2013, p. 27.

<sup>234</sup> En l'occurrence les maths et les sciences en général sont considérées comme affaires d'hommes. Les stéréotypes sociaux demeurent prégnants dans la société française du XXI<sup>e</sup> siècle. Une telle répartition des rôles s'appuie entre autres sur une vision fantasmée de notre « nature ».

<sup>235</sup> Kant a écrit dans son *Traité de pédagogie* : « Un animal est par son instinct même tout ce qu'il peut être ; une raison étrangère a pris d'avance pour lui tout ce qu'il peut être. Mais l'homme a besoin de sa propre raison. Il n'a pas d'instinct, et il faut qu'il se fasse à lui-même son plan de conduite. Mais, comme il n'en est pas immédiatement capable, et qu'il arrive dans le monde à l'état sauvage, il a besoin du secours des autres.

des *animaux dénaturés*<sup>236</sup> qui nous inculquons notre propre nature, il n'est pas cohérent de continuer à véhiculer de telles représentations, qui ne servent qu'à perpétuer des liens de servitude entre les hommes.

André Chervel prône une réforme profonde de l'orthographe. Afin d'appuyer ses arguments, le linguiste nous invite à considérer l'histoire de l'orthographe (« Et si l'histoire montrait le chemin ? »<sup>237</sup>) pour nous montrer que des réformes ont été réalisées au cours des siècles. Toutefois, la diffusion de la langue écrite est telle de nos jours qu'il semble désormais impossible de mener une quelconque réforme. À titre d'exemple, on peut signaler ce qu'il est advenu des réformes de 1990<sup>238</sup>. Si certaines d'entre elles ont été adoptées, notamment parce qu'elles étaient déjà passées dans l'usage, il en est d'autres qui provoquent d'intenses résistances. Il ne faut pas oublier la dimension affective de l'orthographe et les efforts (réels) qu'a exigés son apprentissage. Il ne s'agit donc pas de réactions passéistes de personnes qui refuseraient l'accès au savoir à une certaine partie de la population. Au contraire, il s'agit de plutôt viser à le rendre accessible à tous. En outre, une réforme introduirait une rupture brutale entre les générations, ainsi qu'entre les usagers de l'ancienne orthographe et les partisans de la nouvelle. Elle est un code commun qui permet aux hommes de communiquer, une remise en cause totale risquerait de provoquer d'importants bouleversements, que l'on ne peut véritablement mesurer.

Il semble en effet difficile de demander à la majorité des adultes experts de déconstruire les images mentales des mots, voir *oignon* écrit *ognon* fait appel à un automatisme chez l'expert qui va considérer cette écriture comme incorrecte et l'écarter. Il faut par ailleurs signaler que ces rectifications de l'orthographe de 1990 sont assez mal connues du grand public<sup>239</sup>. En outre, ces réformes n'étaient considérées que comme un « toilettage », il ne s'agissait que de

---

L'espèce humaine est obligée de tirer peu à peu d'elle-même par ses propres efforts toutes les qualités naturelles qui appartiennent à l'humanité ; une génération fait l'éducation de l'autre. », éd. 1997, pp. 35-36.

<sup>236</sup> Titre d'une œuvre de Vercors.

<sup>237</sup> Sous-titre de son ouvrage *L'orthographe en crise*.

<sup>238</sup> Voir : [http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications\\_1990.pdf](http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf).

<sup>239</sup> Nous illustrons avec une anecdote personnelle : quand nous étions professeur des écoles, un parent d'élève s'est étonné que nous ne corrigions pas le mot « maitresse » écrit sans accent circonflexe dans le cahier de son enfant en classe de CE2. Il a été très surpris quand nous avons évoqué les rectifications de 1990, car il n'en avait jamais entendu parler. On peut supposer que cela soit le cas pour d'autres personnes non-spécialistes.



gommer les fantaisies et les bizarreries de notre orthographe. Or, certains choix peuvent sembler discutables. Au lieu de simplifier, on obscurcit.

Nous souhaitons par exemple évoquer la disparition de l'accent circonflexe sur les i et u (il reste nécessaire toutefois pour distinguer les homographes, par exemple : « *du* pain » et « il a *dû* »). Ainsi, depuis 1990, il est possible d'écrire « maitre » sans accent circonflexe, ce n'est plus considéré comme une erreur. Certains y voyaient un « clin d'œil » fait au latin, puisque l'accent circonflexe marque ici un ancien *s* (>*maistre*>*magister*). Nous pensons qu'il est regrettable de se priver de cette référence au passé pour plusieurs raisons. Elle n'est pas un encombrement inutile pour la mémoire, au contraire. Elle met au jour une cohérence au sein de la langue et permet une approche raisonnée de celle-ci. En effet, la présence de l'accent circonflexe permet le rétablissement du *s*, ce qui permet de faire un lien morphologique et sémantique avec les mots issus du même étymon latin : « magistral », « magistralement », « magistrat ». De plus, cela permet des rapprochements avec d'autres langues : « master » en anglais, « der Meister » en allemand, « il maestro » en italien, « mistrz » en polonais. De même pour le mot « coûter ». Là aussi l'accent circonflexe permet de maintenir un lien avec les autres langues : « cost » en anglais, « kosten » en allemand, « costar » en espagnol, « costare » en italien, « kosztować » en polonais. Même chose pour « île » : on peut en premier lieu rapprocher le terme d' « insulaire », d' « isoler », de « péninsule ». En anglais, on dit : « Island », en allemand : « Insel », en italien : « isola ». L'île se dit « wyspa » en polonais, mais il y a le terme « izolować », qui signifie « isoler ». On pourrait multiplier les exemples. À l'heure de l'Europe, il serait particulièrement dommage de négliger de tels liens. Ceux-ci ne sont pas à minorer dans la constitution de l'identité européenne. Ainsi, renoncer à l'accent circonflexe consiste à effacer le lien avec le patrimoine antique et par conséquent avec les autres langues européennes, elles aussi pétries de références à l'héritage gréco-romain. Nous y reviendrons.

Compte tenu de ces arguments, une réforme de l'orthographe ne nous semble pas souhaitable, voire dangereuse. Sans compter que cela est peut-être contre-productif. Ces simplifications peuvent être perçues comme condescendantes par les populations dites « défavorisées ». Tout le monde devrait pouvoir avoir accès à la « vraie » orthographe, à la « vraie » culture, non pas un objet au rabais parce que l'on présuppose que le public visé ne dispose pas des moyens

pour y accéder. L'effet « Pygmalion »<sup>240</sup> a été prouvé et si l'institution scolaire ainsi que les enseignants sont persuadés que certains élèves ne réussiront pas, il est fort probable qu'ils échouent en effet. Cela rejoint une autre proposition, celle du pédagogue Philippe Meirieu<sup>241</sup>, qui souhaitait que les élèves issus de milieux défavorisés apprennent à lire avec des modes d'emploi ou des notices explicatives afin d'être au plus près de leur quotidien. Il est depuis revenu sur cette position et il nous semble en effet terrible de sceller ainsi le destin d'enfants ou de jeunes qui n'ont pas eu la chance de naître dans un foyer cultivé. L'école républicaine doit au contraire s'échiner à mettre le savoir, le « vrai », à la portée de tout le monde, à le rendre accessible. Elle doit en outre proposer une langue qui soit la plus complète et la plus riche possible. En effet, compte tenu des relations étroites entre langue et pensée, une bonne maîtrise du français permet de « mieux » être au monde. On mesure l'importance de l'enjeu, qui dépasse de loin le cadre scolaire. C'est dans cette optique que les humanités classiques nous semblent avoir leur place dès l'école primaire. Il importe véritablement de délivrer toutes les clefs possibles au jeune être humain pour qu'il puisse devenir un *homme* au sens plein du terme. Lui barrer l'accès à la culture par quelque moyen que ce soit ou pour quelque raison que ce soit n'est pas acceptable dans une société qui prône l'égalité des droits et la liberté pour chacun. Renoncer à une éducation ambitieuse pour tous, en particulier pour les « déshérités », ne pourra que (re)créer une société à plusieurs vitesses. Les disparités dans

---

<sup>240</sup> « Les enseignants proposent des contenus plus riches, plus difficiles, et plus variés aux élèves pour lesquels ils ont des attentes élevées (*Rosenthal, 1974*), et ils demandent moins et acceptent plus de réponses médiocres des élèves pour lesquels ils ont de faibles attentes (*Martinek & Johnson, 1979*). Enfin, les enseignants structurent leurs activités de manière plus contrôlante avec les « attentes faibles » (*Brophy & Good, 1974, Trouilloud et Sarrazin, 2002*). Ils laissent moins d'autonomie à ces élèves. » Voir le diaporama disponible sur le site de l'Académie de Grenoble : <http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/spip.php?article131>.

<sup>241</sup> Dans une interview donnée au *Figaro Magazine* le 23 octobre 1999, Philippe Meirieu dit : « Dans mon dernier livre, *Des enfants et des hommes* (ESF éditeur), je plaide pour l'étude systématique de la littérature classique. C'est la culture fondamentale de l'humanité. Je n'ai pas toujours pensé comme ça, je le reconnais. Les pédagogues dont je fais partie, ont commis des erreurs. *Il y a quinze ans, par exemple, je pensais que les élèves défavorisés devaient apprendre à lire dans des modes d'emploi d'appareils électroménagers plutôt que dans les textes littéraires. Parce que j'estimais que c'était plus proche d'eux. Je me suis trompé. Pour deux raisons : d'abord, parce que les élèves avaient l'impression que c'était les mépriser ; ensuite, parce que je les privais d'une culture essentielle. C'est vrai que, à l'époque, dans la mouvance de Bourdieu, dans celle du marxisme, j'ai vraiment cru à certaines expériences pédagogiques. Je le répète, je me suis trompé. »* L'entretien peut être consulté sur le site du collectif « Sauver les lettres » à cette adresse : <http://www.sauv.net/meirieu.htm>.

l'éducation créent des rapports de servitude entre les individus. Certains ne disposeront pas assez de connaissances pour être autonomes et exercer leurs droits et devoirs civiques<sup>242</sup>. Cela peut réjouir une frange de la population qui voit dans cette humanité inculte des individus plus faibles et ainsi plus faciles à manipuler et à asservir. Il ne faudrait pas qu'elle oublie le destin promis aux sociétés fondées sur l'inégalité, comme l'expose Condorcet :

C'est toujours en supposant une nation avilie que les anciens ont cherché les moyens d'en élever une autre à toutes les vertus dont la nature humaine est capable. L'égalité qu'ils voulaient établir entre les citoyens, ayant constamment pour base l'inégalité monstrueuse de l'esclave et du maître, tous leurs principes de liberté et de justice étaient fondés sur l'iniquité et la servitude. Aussi n'ont-ils pu jamais échapper à la juste vengeance de la nature outragée. Partout ils ont cessé d'être libres, parce qu'ils ne voulaient pas souffrir que les autres hommes le fussent comme eux. Leur indomptable amour de la liberté n'était pas la passion généreuse de l'indépendance et de l'égalité, mais la fièvre de l'ambition et de l'orgueil ; un mélange de dureté et d'injustice corrompait leurs plus nobles vertus : et comment une liberté paisible, la seule qui puisse être durable, aurait-elle appartenu à des hommes qui ne pouvaient être indépendants qu'en exerçant la domination, et vivre avec leurs concitoyens comme avec des frères, sans traiter en ennemis le reste des hommes ? Que cependant ceux qui aujourd'hui se vantent d'aimer la liberté en condamnant à l'esclavage des êtres que la nature a faits leurs égaux ne prétendent pas même à ces vertus souillées des peuples antiques ; ils n'ont plus pour excuse ni le préjugé de la nécessité, ni l'invincible erreur d'une coutume universelle ; et l'homme vil, dont l'avarice tire un honteux profit du sang et des souffrances de ses semblables, n'appartient pas moins que son esclave au maître qui voudra l'acheter<sup>243</sup>.

---

<sup>242</sup> « Il est impossible qu'une instruction même égale n'augmente pas la supériorité de ceux que la nature a favorisés d'une organisation plus heureuse. Mais il suffit au maintien de l'égalité des droits que cette supériorité n'entraîne pas de dépendance réelle, et que chacun soit assez instruit pour exercer par lui-même, et sans se soumettre aveuglément à la raison d'autrui, ce dont la loi lui a garanti la jouissance. Alors, bien loin que la supériorité de quelques hommes soit un mal pour ceux qui n'ont pas reçu les mêmes avantages, elle contribuera au bien de tous, et les talents comme les lumières deviendront le patrimoine commun de la société. », Condorcet, éd. 1994, p. 62.

<sup>243</sup> Condorcet, éd. 1994, p. 83.

Les êtres humains sont en effet interdépendants. Dans la mesure où l'humanité est une construction et qu'elle exige d'être au contact d'êtres humains, ce qu'une partie de l'humanité refuse à l'autre, elle se le refuse aussi à elle-même.

Dans cette optique, nous renvoyons également à l'intervention d'Hélène Solnica « Enseigner les classiques en zones « turbulentes » » (In *Enseigner les humanités, enjeux, programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, p. 127). Dans celle-ci, Hélène Solnica explique que certains enseignants de zones difficiles se détournent des « classiques ». Ils préfèrent étudier avec leurs élèves issus de l'immigration des œuvres qui renverraient à leur culture d'origine :

Le souci des élèves prime, je le dis sans aucune ironie, chez ces collègues qui ont tous les âges. Il leur importe, en premier lieu, de respecter « leur culture ». On entend par là, pour les collégiens, que les contes seront choisis dans les Mille et Une Nuits. [...] Cependant, si j'ai l'occasion d'en discuter avec mes élèves, ils ne se reconnaissent pas dans ces textes, que leurs parents ne leur font, le plus souvent pas fréquenter. Les élèves, qu'ils soient issus de la première, ou de la deuxième génération d'immigration, sont tenus, dans la plupart des cas, dans une certaine ignorance de la culture dont leurs parents sont originaires [...] Disons nettement que nos jeunes n'identifient pas nettement les éléments de ce qu'on leur assigne comme culture d'origine, qu'ils en distinguent mal le rayonnement, et qu'ils n'ont pour elle qu'un attachement affectif mal défini.<sup>244</sup>

Elle ajoute plus loin : « il ne nous appartient donc manifestement pas, en tant que professeurs de français (ici, le terme est opérant), de renvoyer à leur culture d'origine des élèves qui nous ont été confiés, de l'aveu de leurs parents, pour que nous les informions de la culture de leur

---

<sup>244</sup> Nous souscrivons pleinement à cette analyse que nous illustrons avec un exemple personnel. Fille d'immigrés polonais, ma connaissance de ma langue et culture d'origine s'est construite de façon passive, dans les interactions quotidiennes avec mes parents. Ces derniers ne m'ont pas enseigné leur culture de manière délibérée. Je n'ai découvert que récemment, de ma propre initiative, les grands noms de la littérature polonaise. De même pour le polonais, que je ne maîtrisais qu'à l'oral. L'apprentissage de la langue polonaise écrite ne s'est fait qu'à l'âge adulte et relève d'une décision personnelle. C'est un phénomène que j'ai également pu observer dans d'autres familles issues de l'immigration, au point même parfois que la langue « maternelle » n'est pas transmise aux enfants.

pays d'accueil »<sup>245</sup>. Certes, il peut être pénible pour un élève d'entrer dans une œuvre classique et son manque de bagage culturel, la pauvreté de son vocabulaire rendra la lecture du texte « humiliante » selon le terme d'Hélène Solnica. Mais c'est précisément dans ce cas de figure qu'apparaît de façon éclatante l'absolue nécessité du professeur, qui veillera à mettre son savoir à la portée de tous, et surtout à ceux qui n'ont pas hérité d'un patrimoine culturel important. Sa transmission de la culture en fait un passeur d'humanité. Dans un souci de bien faire, on a voulu éviter la difficile confrontation avec les textes classiques. On a en réalité fait un cadeau empoisonné à ces jeunes. Cette complaisance leur coûtera cher. Renoncer à l'exigence et l'universalité des savoirs sous prétexte que les élèves ne sont pas « armés » culturellement est une terrible erreur : ils voient ainsi leur seule possibilité d'ouverture, d'émancipation, de liberté, disparaître. On enclenche même délibérément une sorte de fatalité et on laisse le milieu d'origine de l'enfant lui dicter sa trajectoire de vie. Ces lacunes culturelles, si elles ne sont pas comblées par l'école, pourront difficilement l'être par la suite et elles poursuivront l'élève toute sa vie. Elles rejalliront ensuite sur toute la société.

Nous pouvons étendre ce raisonnement à l'orthographe. Celle-ci est certes difficile, cependant la modifier pour la rendre accessible au plus grand nombre n'est pas une solution satisfaisante. Il s'agirait à l'inverse du moyen le plus sûr pour creuser des gouffres entre les élèves. Il y a certes certaines aberrations et des incohérences dans notre langue, mais elles sont mineures par rapport à un système globalement cohérent. Nous rejoignons une fois encore Eveline Charmeux lorsqu'elle dit :

Le vrai problème de l'orthographe aujourd'hui, est un problème de didactique et de pédagogie : *ce n'est pas l'orthographe qui est compliquée, c'est la manière de l'enseigner qui crée cette complication en faisant croire qu'elle renvoie à la prononciation, alors qu'il n'en est rien.*<sup>246</sup>

Nous faisons d'ailleurs une hypothèse : les difficultés à enseigner l'orthographe à l'école primaire n'ont-elles pas notamment tenu à l'interdiction d'y enseigner les langues anciennes ?

---

<sup>245</sup> Pp. 128-129

<sup>246</sup> Charmeux, 2013, p. 28. C'est l'auteur qui souligne. Elle évoque ici la dimension sémiographique de notre orthographe, aspect que nous avons abordé au début de notre propos.

Comme nous l'avons déjà esquissé, notre orthographe, on peut certes le déplorer<sup>247</sup>, doit énormément à la langue latine. De même, les graphies *th*, *ph*, *ch*, *y*, ne peuvent apparaître que comme de fantaisistes redondances si l'on n'a accès à langue grecque. Ne pas faire de lien explicite avec les langues anciennes condamne en effet notre orthographe à perdre de son sens. Sans l'éclairage historique, il est difficile de saisir son fonctionnement de façon approfondie. À ce titre, Eveline Charmeux évoque le premier dictionnaire français-latin de Robert Estienne :

Ce dictionnaire présente une importance énorme dans les orientations futures de l'orthographe française, car les principes qu'il y présente seront des dogmes pour tout le XVIIe siècle, y compris l'Académie française. Ces principes sont :

- *le mot français doit rappeler autant que possible le mot latin d'où il dérive*<sup>248</sup> : on distinguera quant (qui vient de *quantum*) de quand (qui vient de « quando »)
- le mot français doit se rapprocher autant que possible des autres mots de la même famille : c'est pour cela qu'il écrit « grand » avec un -d à cause de « grandir » et « grande »
- deux mots de même son, mais de sens différents doivent être écrits avec des orthographe différentes : aussi écrit-il le « a » du verbe avoir avec un h- : il ha, pour le distinguer de la préposition. Plus tard, c'est un autre système qui l'emporta. Mais le souci de les distinguer est resté<sup>249</sup> ;
- le principe essentiel est qu'on ne doit pas changer les habitudes établies

Le rappel de ces principes souligne la dette de notre orthographe envers les langues anciennes, en particulier le latin. Ainsi, nous pourrions détourner le titre de l'ouvrage d'André Chervel et proposer à la place : « Orthographe en crise, et si l'histoire *de la langue* montrait le chemin ? ». Nous évoquerons des pistes didactiques concrètes dans notre troisième partie.

---

<sup>247</sup> Ferdinand Brunot dans *l'Histoire de la langue française* signale que la culture latine « nous a donné une orthographe qui est un malheur national, qui est un obstacle invincible au progrès de l'enseignement primaire et à la diffusion de notre langue à l'étranger » (p. 365), cité par Philippe Cibois sur son carnet de recherche en ligne « La question du latin », [www.enseignement-latin.hypotheses.org/379](http://www.enseignement-latin.hypotheses.org/379).

<sup>248</sup> Nous soulignons.

<sup>249</sup> A ce titre, la variété des graphèmes pour un même phonème permet cette distinction. Il est à noter qu'une fois encore le recours au latin se révèle salutaire pour faire la part des choses : sang (<*sanguem*>)/sans/(il) sent, par exemple.

Ainsi, comme nous l'avons signalé, l'enseignement du français à l'école primaire au XIXe siècle s'est longtemps réduit à l'apprentissage de l'orthographe. Celle-ci ainsi que les méthodes d'enseignement associées ont été remises en cause. On a ainsi déploré la « sécheresse » des apprentissages, et surtout, ce qui est plus grave, on a mis en avant le temps considérable qui y était consacré. Nous faisons l'hypothèse que cette vision étroite de la langue écrite ainsi que les difficultés à enseigner l'orthographe résidaient justement dans l'absence des humanités classiques à l'école primaire, ce qui rendait le système graphique incohérent. Nous allons à présent étudier plus précisément la place des langues et cultures de l'Antiquité en lien avec l'enseignement du français à l'école primaire.

### 3) L'Antiquité

#### a) Langues anciennes et culture antique à l'école primaire

Afin de comprendre quelle place pouvaient occuper les humanités classiques<sup>250</sup> dans l'enseignement primaire et saisir les enjeux qui y étaient attachés, il est intéressant de considérer un instant le système d'enseignement du début du XIXe siècle. En effet, la façon dont il se constitue à cette époque-là va fortement conditionner la présence de celles-ci. Nous allons certes un peu au-delà des limites temporelles que nous nous étions fixées, mais comme nous l'avons déjà signalé, l'école républicaine de Jules Ferry est un aboutissement. Il importe de considérer cette évolution pour pouvoir saisir toutes les spécificités de l'école qui s'est construite alors. Le début du XIXe siècle correspond au moment où l'État s'inscrit plus fermement dans la mise en place de l'instruction publique<sup>251</sup>. Le schéma ternaire primaire-secondaire-supérieur qui émerge alors jette un éclairage intéressant sur l'apparition et le rôle des disciplines qui nous occupent.

Dans l'introduction au premier tome de son ouvrage *L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels*, André Chervel rappelle que « les notions de « primaire », « secondaire » et « supérieur » appliquées à l'enseignement ne datent, à proprement parler,

---

<sup>250</sup> Ou « les langues et cultures de l'Antiquité », comme on les appelle de nos jours. Voir Introduction.

<sup>251</sup> Cela correspond à l'arrivée de François Guizot au Ministère de l'Instruction publique.

dans le sens que nous leur donnons aujourd'hui, que du ministère Guizot »<sup>252</sup>. C'est donc à cette époque que ce schéma façonne véritablement le nouveau système d'enseignement, issu de la Révolution. Cette organisation n'est pas anodine, puisqu'elle engage fortement l'enseignement du latin et du français.

Cette séparation en trois ordres rend compte des principes qui sous-tendent l'édification du nouveau système d'enseignement : l'instruction relève de l'État<sup>253</sup>. Le deuxième principe, que nous avons déjà évoqué, est que ce système d'enseignement reflète et consolide l'organisation de la société. L'enseignement primaire est réservé au peuple, le secondaire et le supérieur aux classes favorisées. Cette distinction est d'une importance telle qu'elle est inscrite dans la loi et fera l'objet de mises au point constantes<sup>254</sup>.

Au XIXe siècle, l'instruction n'est pas délivrée au peuple dans une perspective émancipatrice. Il ne s'agit pas d'abolir les classes ni les avantages liés à la naissance. La Révolution a certes eu lieu, mais nous sommes loin des conceptions de Condorcet qui souhaite répandre les lumières sur toute la société, afin que chacun puisse atteindre son point d'excellence<sup>255</sup>. Telle n'est pas la démarche de Guizot. Il s'agit uniquement de donner des rudiments de savoir, d'éclairer suffisamment le peuple pour qu'il se tienne « tranquille ». Guizot estime en effet que l'ignorance le rend « féroce » et il importe de le rendre le plus civilisé possible. Ainsi, l'organisation scolaire du XIXe siècle s'attache à préserver cette dichotomie et à la renforcer. Elle devient garante de l'ordre social établi. C'est pourquoi, il était si important de distinguer fortement le primaire et le secondaire, d'en faire deux mondes à part. Comme le signale André Chervel :

Les textes règlementaires définissent avec précision ce qu'on appelle l'instruction primaire, et lui fixent des bornes qu'elle n'aura sous aucun prétexte le droit de franchir. Les limites du programme du primaire se déplaceront sensiblement avec

---

<sup>252</sup> Il ajoute : « C'est en 1834, en effet, que s'impose pour plus d'un siècle, au ministère de l'Instruction publique, une nouvelle organisation des bureaux qui distingue « Instruction supérieure » (deuxième bureau), « Instruction secondaire » (troisième bureau) et « Instruction primaire » (quatrième bureau), et qui répand dans l'usage général cette nouvelle terminologie. », p. 23.

<sup>253</sup> À ce titre, « L'Université, impériale, puis royale, sera, par le monopole qu'elle exerce, la manifestation la plus évidente de cette politique », *ibid.*

<sup>254</sup> Nous donnerons des exemples dans les parties suivantes.

<sup>255</sup> Cela aurait pour conséquence d'élever et de faire progresser tous les hommes. L'instruction de tous bénéficierait à tous.



Guizot, mais ne bougeront plus ensuite jusqu'à Victor Duruy, qui introduit l'histoire et la géographie et surtout jusqu'à Jules Ferry<sup>256</sup>.

Une fois encore, ce projet pour l'école primaire diffère complètement des vues de Condorcet. En effet, pour ce dernier, l'école *élémentaire* devrait délivrer les éléments du savoir, mais pas au sens de rudiments ou savoirs « minimum ». Il s'agit de transmettre les *bases*, à partir desquelles on pourrait ensuite poursuivre l'édification du savoir (lors d'une scolarité ultérieure ou dans des cours d'adultes). Cette fine nuance est capitale pour saisir les buts fixés à l'école primaire. Il y a une différence de poids entre l'enseignement de rudiments qui se suffisent à eux-mêmes et la mise à disposition d'éléments, qui constituent les fondations d'un savoir à élargir par la suite.

À partir du moment où un établissement offre un enseignement étendu, on considère qu'il relève de l'enseignement secondaire. Cette catégorisation de « secondaire » le soumet à un double impôt : la rétribution universitaire qui concerne les élèves et le « droit de diplôme » pour le maître. Cette fiscalité établie par Napoléon sera en vigueur jusqu'en 1844<sup>257</sup>. Pour savoir si tel ou tel établissement relevait du primaire ou du secondaire, il était important que l'Université mît en place un critère clair pour pouvoir le faire sans ambiguïté. C'est le latin qui permettra cette distinction. André Chervel précise à ce titre : « Dans la réalité, et dès 1810, c'est le latin qui servira de discriminant unique : l'impôt sur le latin (voir *supra*) jouera un rôle déterminant dans la constitution de l'enseignement secondaire français »<sup>258</sup>.

Comme nous l'avons déjà vu, cette tradition s'est poursuivie de la fin du XIXe jusqu'au milieu du XXe siècle. L'enseignement classique, et en particulier le latin, a permis de distinguer les deux ordres, et par là-même les classes sociales. Ce constat nous amène à faire plusieurs remarques :

-Historiquement, les humanités classiques n'avaient absolument pas leur place dans l'enseignement primaire et c'est précisément leur absence qui caractérisait cet ordre d'enseignement. Le primaire était ainsi défini négativement. Il importait que cette exigence fût respectée, puisque qu'elle garantissait l'ordre social. L'enseignement délivré à l'école primaire ne devait pas excéder certaines limites, sous peine de mettre en danger les individus

---

<sup>256</sup> *Ibid.*

<sup>257</sup> Chervel, *ibid.*

<sup>258</sup> Chervel, 1992, p. 24.

et la société. Comme nous l'avons déjà vu, on s'inquiétait beaucoup de créer des « déclassés », des personnes de basse naissance qui auraient des aspirations trop élevées. Ces dernières ne pouvaient que les rendre malheureuses, et ces insatisfactions pouvaient rapidement conduire à des débordements. Chacun devait rester à sa place. Cela explique ainsi la grande réticence à introduire le latin et les humanités en général dans l'enseignement primaire. Ces matières étaient avant tout un marqueur social et un signe de reconnaissance entre personnes issues des mêmes classes.

Jules Ferry ne s'est pas détourné de façon radicale de cette conception de l'école. L'enseignement classique est tenu à l'écart de l'enseignement primaire, pour les mêmes raisons que précédemment. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà signalé, les concepteurs de l'école républicaine souhaitaient d'autant plus éloigner les humanités classiques (et surtout le latin), que celles-ci renvoyaient à l'Église et à ses méthodes d'enseignement<sup>259</sup>. Or, la nouvelle société qui voit le jour veut s'affranchir des valeurs et des principes de celle-ci. On peut enfin signaler que, à la différence de Guizot, il importe à Ferry de rendre sa dignité aux classes laborieuses. Cela amènera quelques changements décisifs en ce qui concerne l'enseignement du français<sup>260</sup>. Ainsi, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'absence des humanités dans le primaire n'est plus seulement liée à une volonté de distinction des classes. Il s'agit aussi de prendre ses distances avec un enseignement qui porte des valeurs et des représentations en décalage avec celles de la III<sup>e</sup> République. Cette nuance explique la rénovation du français en tant que discipline à partir de 1882, dont les méthodes d'enseignement se rapprocheront de celles du secondaire.

- Ainsi, il n'y a pas de tradition classique à proprement parler dans l'enseignement primaire. On peut même ajouter que l'on a tout fait pour éloigner les humanités de l'enseignement primaire. Cette catégorisation stricte de l'enseignement commence à disparaître à partir du milieu du XX<sup>e</sup> siècle, et les ordres, qui étaient bien séparés et étanches, deviennent des « degrés » d'une progression commune. L'école primaire devient un passage obligé pour *tous*. Ce changement est très important pour notre étude. En effet, l'absence des humanités dans l'ordre du primaire se justifiait, dans la mesure où leur étude était réservée aux classes aisées. Toutefois, cette absence s'explique assez mal de nos jours. L'école ne reflète plus *a priori* de société cloisonnée, et dont elle serait la garante. Au contraire, notre école moderne se réclame

---

<sup>259</sup> On songe ici aux Jésuites qui enseignaient en latin.

<sup>260</sup> Voir sous-partie précédente.

davantage des principes prônés par Condorcet et vise à « l'égalité des chances ». Chacun doit pouvoir, quel que soit son milieu d'origine et son héritage culturel, accéder au savoir le plus étendu possible<sup>261</sup>. Désormais, rien n'interdit que l'on enseigne les humanités classiques dès l'école primaire, au contraire. Dans tous les cas, il importe de se poser la question de ces enseignements à l'école primaire.

- En effet, pour ne pas rester lettre morte, cette volonté de culture pour tous doit s'accompagner d'une prise en compte de certaines réalités historiques. On ne peut maintenir un savoir, en l'occurrence les langues anciennes, à l'écart de l'école primaire sous prétexte que celles-ci n'y ont jamais eu leur place, du moins pas officiellement. En effet, ne pas s'interroger sur cet état de fait revient à consolider certaines conceptions de l'école et de la société, qui sont pourtant en opposition avec les principes d'égalité affichés. Laisser dans l'ombre la question des langues anciennes, qui ont pourtant si fortement infléchi le système d'enseignement jusqu'à une période très récente, est pour le moins étonnant. Les langues anciennes n'avaient pas droit de cité à l'école primaire, car on craignait de produire des « déclassés ». Désormais, une telle peur n'a plus lieu d'être. Par conséquent, il convient de poser la question de ces disciplines dès l'école primaire. Nous y reviendrons.

Il est vrai que les langues anciennes ne jouent plus aussi franchement le rôle d'agents de sélection sociale qu'on leur avait attribué. Toutefois, même de nos jours, le choix de ces options dans le second degré permet de s'assurer d'être dans de « bonnes classes ». Ces enseignements jouissent donc encore d'un certain prestige auprès de certaines catégories de la population et on s'ingénie à les maintenir dans une certaine confidentialité en les dénigrant aux yeux du plus grand nombre<sup>262</sup>. Or, les humanités donnent des repères indiscutables pour

---

<sup>261</sup> « Garantir le droit à l'égalité des chances est pour l'École une obligation : elle doit assurer la réussite de tous les élèves. L'École contribue à l'égalité des chances à travers des programmes d'enseignement et des examens nationaux. Elle le fait en même temps en apportant des réponses différenciées aux difficultés d'apprentissage. [...] Le socle commun de connaissances et de compétences réaffirme à cet égard la culture commune et les savoirs de base qui doivent être partagés par tous » peut-on lire sur le site Internet Éduscol, le portail national des professionnels de l'éducation, qui relève du Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

<sup>262</sup> Ainsi, les humanités classiques sont attaquées au motif qu'elles ne sont pas « utiles », qu'elles ne peuvent être mobilisables sur le marché du travail. En plus d'être tout à fait « utiles », comme nous le montrerons par la suite, elles participent à l'éducation au sens plein du terme, car elles permettent d'inscrire le jeune individu dans le monde et lui donner sa place. Elles lui donnent accès à l'autonomie, dans la mesure où il acquiert des

appréhender le monde moderne. Celui-ci est en effet pétri de références à notre héritage gréco-romain et un manque de connaissances dans ce domaine constitue un sérieux handicap. Les langues et cultures antiques constituent les *éléments*, elles sont à la base, de toutes les connaissances humaines. Sans elles, l'homme est mutilé dans sa possibilité d'approcher le monde dans lequel il vit. On ne peut entrer dans une salle de cinéma, un musée, une bibliothèque, sans être mis face à cette réalité. On ne peut ouvrir un journal<sup>263</sup>, un roman, une bande-dessinée, un magazine, un livre pour enfants sans la côtoyer. On ne peut s'intéresser à un champ du savoir sans y être confronté : sciences, médecine, philosophie, psychologie, linguistique, littérature, droit, etc. C'est le sens du monde qui s'obscurcit pour qui n'a pas conscience de l'extrême vitalité du patrimoine antique. Ne pas délivrer ces clefs à tous les membres d'une société permet une fois encore d'établir une humanité « à deux vitesses », celle qui sait et qui est autonome, et celle qui ne peut appréhender le monde par elle-même et qui est dépendante de la première.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà signalé, ce n'est sans doute pas un hasard que l'aristocratie et la bourgeoisie se soit accaparé les humanités classiques. Les exigences<sup>264</sup> liées à la maîtrise des langues anciennes ont certes permis d'en rebuter plus d'un (ce qui va dans le sens d'une fonction purement sélective des langues anciennes), mais l'attrait et le rayonnement de ces matières auprès des élites a sans doute tenu au *pouvoir* réel que les humanités donnent sur le monde. Elles lui confèrent une *lisibilité* sans pareille. Elles permettent de faire le lien entre les sociétés passées et présentes et donnent ainsi une prise de recul incomparable.

Toutefois, ces remarques sont à nuancer car la culture classique n'était pas totalement absente de l'enseignement primaire. Comme nous allons le voir à présent, elle se manifestait à plusieurs niveaux. Il s'agissait néanmoins d'une présence discrète, presque en filigrane, et elle

---

savoirs et un recul pour appréhender notre société moderne. Ces éléments lui permettront de développer une pensée personnelle. Compte tenu de ces éléments, il est donc tout à fait pertinent de réfléchir à la place des langues et cultures de l'Antiquité à l'école primaire. Nous y reviendrons.

<sup>263</sup> Par exemple, les journalistes de la presse écrite emploient souvent des expressions issues de la mythologie telles : « la boîte de Pandore », « la pomme de discorde », etc. À ce sujet, voir notre article dans la revue en ligne *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 37, 2013, intitulé « Les expressions issues de la mythologie grecque » (consultable à cette adresse : <http://www.lsmll.umcs.lublin.pl/issues/37-2013/1iwaszko.pdf>). Nous y donnons des exemples.

<sup>264</sup> Il s'agit d'un apprentissage long et laborieux, nous ne nions pas la difficulté des langues anciennes.

était au service des grandes missions que s'était données l'école primaire : la diffusion des langue et culture nationales ainsi que l'attachement à la France. On peut dire que la situation était presque l'inverse de celle du secondaire, où les humanités étaient toutes puissantes, leur présence affichée et revendiquée, puisqu'elles constituaient un ornement de classe, fièrement arboré. Ce contraste évident amène plusieurs réflexions.

Si, malgré l'interdiction explicite dont elles étaient frappées, les humanités trouvaient cependant une place dans le primaire, c'est qu'elles devaient constituer des ressources irremplaçables dans la formation des maîtres et des élèves, et cela en lien avec l'objet qui l'occupait particulièrement : la diffusion du français. Ce fait est d'autant plus intéressant pour nous que l'enjeu principal de l'école de Jules Ferry demeure sensiblement le même de nos jours : l'apprentissage et la maîtrise du français. Assez paradoxalement, c'est dans le cadre du primaire que la culture classique était vraiment étudiée en tant que telle et non pour le prestige qu'elle conférait. Ainsi, il existe une tradition officieuse des humanités (qui étaient certes étudiées dans un esprit bien différent de celui du secondaire) à l'école primaire, et celle-ci nous intéresse d'autant plus qu'elle prend les langues anciennes pour elles-mêmes, qu'elle s'intéresse à leurs atouts en tant que savoir et non comme marqueur de classe. Dans le secondaire, la pertinence des humanités a été entachée par le rôle de discriminant social qu'on leur a fait jouer, et c'est d'ailleurs cela qui a causé leur perte.

Parce que cette présence était cachée, non assumée, et parce que la tradition du secondaire, taxée d'élitisme, a rejailli sur ces disciplines, les humanités se trouvent une nouvelle fois prises au piège et réduites au rôle de marqueur qu'on leur a assigné. Toutefois, il s'agit d'un signe<sup>265</sup> qui a perdu en pouvoir, supplanté par les mathématiques, ce qui explique que les langues anciennes soient régulièrement mises en danger. Il nous appartient de démêler ces représentations et de montrer les bénéfices qu'on retire de l'étude des humanités classiques pour *elles-mêmes* tant dans l'enseignement secondaire, que primaire. En effet, dans la mesure où ces dénominations correspondent maintenant à des degrés, on peut imaginer une « élémentation » de ces savoirs, ce qui rendrait une initiation aux humanités possible dès le plus jeune âge. Par exemple, mettre en évidence les liens étroits entre le français et les langues anciennes dès les petites classes<sup>266</sup> donnerait tout son sens à une étude plus poussée du latin et/ou du grec ancien dans l'enseignement secondaire (ne nions pas, en effet, la difficulté

---

<sup>265</sup> Voir *Le latin ou l'empire d'un signe, XVIe-XXe siècles* de Françoise Waquet (références dans la bibliographie).

<sup>266</sup> Comme cela a été fait durant la période qui nous occupe.

avérée de l'étude des langues anciennes, ce qui rend une « préparation » à celles-ci d'autant plus impérieuse). Cette « tutelle » du français sur les langues anciennes dans le primaire est pertinente à plusieurs égards :

- cela permet de partir de ce que les petits élèves connaissent déjà : la langue qu'ils parlent au quotidien
- le français demeure la priorité absolue, comme l'exigent les textes officiels, les maîtres y consacrant tout le temps et l'énergie de la classe
- l'éclairage des langues et cultures anciennes est sans pareil pour résoudre les problèmes épineux liés à la didactique du français : la construction d'une posture métalinguistique, préalable indispensable pour appréhender la langue écrite, l'orthographe, l'acquisition et la maîtrise du lexique, la constitution d'une culture commune, etc.<sup>267</sup>

Avant d'évoquer cette présence des humanités à l'école primaire et de voir précisément quelles formes elles ont pu revêtir, il convient de signaler que la distinction entre les disciplines n'était pas aussi nette que maintenant. Ainsi, le français se confondait régulièrement avec l'enseignement moral, l'histoire ou encore la géographie. Le lecteur ne devra donc pas s'étonner si nous évoquons ces matières en lien avec la culture classique. Cette analyse nous apportera des pistes de réflexion quant à l'introduction des langues et cultures anciennes dans les classes de l'école primaire de nos jours.

Enfin, nous nous intéresserons à la culture classique du côté des élèves, mais aussi du point de vue des maîtres. L'étude des programmes des écoles normales sera ainsi précieuse, puisqu'elle nous renseignera sur les ressources dont disposaient les instituteurs pour transmettre la culture classique en lien avec l'enseignement du français.

Puisque nous nous intéressons aux langues et cultures de l'Antiquité dans notre sujet de thèse, nous ferons la même distinction pour notre étude de l'Antiquité dans l'enseignement du français de 1882 à la fin du XXe siècle : nous analyserons la dimension linguistique et la dimension culturelle séparément. Pour cela, nous avons travaillé à partir des instructions officielles<sup>268</sup>, de manuels<sup>269</sup> et de cahiers d'écoliers<sup>270</sup>. Il nous a semblé important de

---

<sup>267</sup> Nous développerons ces points dans les parties à venir.

<sup>268</sup> Nous avons eu aux recours aux travaux d'André Chervel, qui a regroupé les textes officiels relatifs à l'enseignement du français à l'école primaire de 1791 à 1995.

s'appuyer sur plusieurs types de documents afin de pouvoir saisir au plus près la réalité des pratiques scolaires en ce qui concerne la place de l'Antiquité en lien avec l'enseignement du français.

#### b) Étymologie et étude de la langue

Nous allons nous intéresser tout d'abord à l'aspect linguistique de l'Antiquité avec l'étymologie. Comme nous l'avons déjà signalé, le *français* n'a longtemps pas pu être envisagé de manière autonome, la discipline n'existait qu'en lien avec les langues anciennes. Cette conception a été reprise dans le primaire, mais sans les humanités classiques, puisque celles-ci étaient un marqueur de classe<sup>271</sup>. Néanmoins, on a cherché un substitut au latin et celui-ci a été trouvé « du côté d'une approche historique des faits de langue : tentative pour reconduire à l'intérieur même de l'étude du français, de la connaissance de ses états historiques plus ou moins lointains, une partie des écarts que la tradition humaniste ménageait entre le français et le latin »<sup>272</sup>.

---

<sup>269</sup> Auxquels nous avons eu accès au CEDRHE (Centre d'Études, de Documentation et de Recherches en Histoire de l'Éducation) de la Faculté d'Éducation de Montpellier (ex-IUFM). Ce centre dispose d'un fonds documentaire d'une grande richesse et possède un grand nombre d'anciens manuels scolaires. Pour plus d'informations, voir : <http://www.fde.univ-montp2.fr/internet/site/cedrhe/presentation/modele/index.php?f=index>. Nous avons étudié 42 manuels scolaires de niveau cours moyen et cours supérieur de la fin du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle.

<sup>270</sup> Des cahiers d'élèves peuvent être consultés au Musée national de l'Éducation à Rouen. Nous y avons passé 4 jours et avons consulté 160 cahiers d'élèves (niveau cours moyen et supérieur) de la fin du XIX<sup>e</sup> au début du XXI<sup>e</sup> siècle.

<sup>271</sup> Comme nous l'avons déjà signalé précédemment, l'enseignement des langues anciennes, *a fortiori* du latin, était absent de l'école primaire. De plus, la priorité était d'inculquer une identité et une culture nationales communes à tous les élèves dans le but d'obtenir une nation unie. C'est pourquoi, l'enseignement du français a une place si importante à l'école primaire.

<sup>272</sup> Dan Savatovsky, in *Le français à l'école, un enjeu historique et politique*, 1999, pp. 38-39. Cette dimension diachronique est donc le « minimum » que veut bien accorder l'ordre du primaire à ses élèves, car elle estime que l'enseignement du français ne pourrait pas s'en passer. L'étude des langues anciennes serait bien entendu l'idéal, mais elles sont réservées aux classes privilégiées. Nous pouvons nous interroger : la langue française a-t-elle à ce point évolué au cours du XX<sup>e</sup> siècle que l'on puisse se passer du secours des langues anciennes ? Non, pourtant... Dans ce cas, a-t-on vraiment bien mesuré toutes les conséquences d'un renoncement aux LCA pour l'enseignement du français ? La discipline est-elle devenue vraiment « autonome » ? Pareille indépendance est-

Cette approche diachronique renvoie à l'étymologie<sup>273</sup>. Celle-ci figure dans les programmes de l'école élémentaire (primaire), et est rattachée à l'enseignement de la langue française. Dans les programmes de 1882, l'étymologie est au programme des écoles primaires, des cours complémentaires et des écoles primaires supérieures. Celle-ci n'est cependant présente qu'au cours supérieur (de 11 à 13 ans). Il est écrit : « notions d'étymologie usuelle et de dérivation » ainsi que « exercices sur la dérivation et la composition des mots, sur l'étymologie » dans la partie « Langue française »<sup>274</sup>.

Dans l'*Arrêté relatif aux programmes des écoles primaires supérieures* du 21 janvier 1893, on peut lire dans la partie « Grammaire et analyse » (deuxième année) :

Révision plus approfondie de ce qui aura été vu en première année, avec addition de quelques notions sur l'origine et la formation des mots, sur leur groupement en familles d'après leur étymologie, sur les synonymes, etc.<sup>275</sup>

En outre, dans l'*Arrêté sur l'enseignement dans les écoles primaires supérieures et dans les cours complémentaires* du 26 juillet 1909<sup>276</sup>, il est précisé : « l'étude du vocabulaire, c'est-à-dire des mots classés méthodiquement, de leur modification par l'usage des affixes, de leur groupement en famille d'après leur étymologie, occupera une place importante. » À la fin du XIXe siècle, l'étymologie est donc étudiée en lien avec le groupement des familles de mots à partir du cours supérieur de l'école primaire. En réalité, cela concernera peu d'enfants des classes populaires, puisque le cours supérieur n'est pas toujours présent dans toutes les

---

elle seulement envisageable, compte tenu des liens entre les langues anciennes et le français (voir partie sur l'orthographe) ? Nous pouvons signaler que de nos jours le français est encore plus « primaire » qu'avant, puisque nous avons même abandonné la dimension diachronique, pourtant présente dans l'ordre du primaire (l'étymologie a disparu des programmes de 2008).

<sup>273</sup> Dan Savatovsky précise bien que cette approche diachronique se limite aux mots : « [La] connaissance [des états historiques de la langue français est] réduite à celle des mots. Elle rejoignait ce qu'on nommait la « lexicologie », en vogue de 1870 à 1914 (notamment celle de P. Larousse) : étude des phénomènes de dérivation et composition, exercices sur les familles de mots, recherche d'« étymologies », etc. », *ibid.*

<sup>274</sup> Cité par Chervel, 1995, t.2, p. 105.

<sup>275</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 164.

<sup>276</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 234.



écoles<sup>277</sup>. En outre, le certificat d'études primaires peut être obtenu à l'âge de 11 ans ; cela signifie que l'élève n'est plus tenu d'aller à l'école une fois le certificat validé.

De plus, en ce qui concerne les exigences de ce dernier, on peut lire dans la *Circulaire sur le certificat d'études primaires* du 9 mars 1918 :

Le Conseil supérieur a tenu à modifier le libellé de l'épreuve de lecture. Le terme « lecture expliquée » lui a paru trop ambitieux. On ne saurait obliger le candidat à fournir l'étymologie de tous les mots, à formuler un jugement sur toutes les phrases<sup>278</sup>.

Les connaissances en rapport avec l'histoire de la langue ne sont pas évaluées. Comme nous pouvons le voir, l'étymologie est assez peu présente à l'école élémentaire. Elle trouve sa place dans les écoles primaires supérieures, « degré » qui ne fait plus partie de l'enseignement obligatoire. En outre, comme nous l'avons déjà signalé, l'école primaire supérieure, bien que faisant partie de l'ordre du primaire, constitue une sorte de « secondaire » pour les classes populaires<sup>279</sup>. Une sélection est instaurée. On pourra se rappeler que celles-ci ont été créées<sup>280</sup> pour répondre aux besoins d'une classe sociale intermédiaire.

Par ailleurs, à partir de 1920, les propos au sujet de l'étymologie dans les cours complémentaires et les écoles primaires supérieures se font un peu plus nuancés :

Les exercices de vocabulaire ont été conservés. Il n'est pas sans intérêt d'inciter les enfants à accroître leurs richesses verbales, à la condition que l'étude des mots ne soit pas séparée de celle des idées et des sentiments qu'ils expriment. Il n'est pas sans intérêt d'habituer les enfants à rechercher la parenté des mots, à les grouper d'après leur origine, à condition qu'on évite les fantaisies étymologiques

---

<sup>277</sup> Voir première partie.

<sup>278</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 268.

<sup>279</sup> Nous avons consulté un manuel qui s'intitule *Lexicologie française, origine, formation, signification des mots* de Personneaux et Gautier, Paris, Nathan, 1928 qui est à l'usage « des Écoles normales primaires, Écoles primaires supérieures, de l'Enseignement secondaire des jeunes filles et de l'Enseignement secondaire ». Bien que les écoles primaires supérieures se veuillent primaires – sans latin donc – les connaissances lexicologiques rejoignent celles enseignées dans l'ordre du secondaire.

<sup>280</sup> Voir notre première partie.

et qu'on ne pénètre pas dans ce domaine périlleux sans se laisser diriger par un guide sûr<sup>281</sup>.

L'étymologie est au programme de l'école primaire de 1882 à 1923. Jusqu'à cette date, elle est enseignée en lien avec le vocabulaire et rattachée à l'étude des familles de mots, à la formation de mots. En 1923, de sérieuses réserves sont émises quant à la pertinence de l'enseignement de l'étymologie dans le cadre de l'enseignement du français et le mot « étymologie » disparaît des programmes. Un tel choix est expliqué dans la section dévolue aux exercices de vocabulaire dans les *Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires* du 20 juin 1923 :

Le Conseil supérieur a tenu à graduer avec soin les exercices de vocabulaire. [...] Dans toutes ces leçons, il faudra se garder de l'érudition et de la subtilité. [...] On s'abstiendra de rechercher l'étymologie des mots (c'est à dessein que ce terme a été effacé du programme) : on s'expose dans cette recherche, à de trop fréquentes erreurs<sup>282</sup>. Mais surtout, on s'efforcera de rendre tous ces exercices intéressants pour les élèves : s'il est un domaine où il est non seulement utile, mais nécessaire de recourir à la méthode attrayante, c'est celui-ci<sup>283</sup>. Par lui-même, l'effort

---

<sup>281</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 292.

<sup>282</sup> Lesquelles ? L'explication donnée est pour le moins vague. Fait-on référence aux connaissances trop limitées des maîtres ou s'agit-il de supprimer toute référence à la culture classique à l'école primaire ?

<sup>283</sup> Alors pourquoi renoncer à l'étymologie ? Elle pouvait constituer cette « méthode attrayante », un moyen pour donner le goût des mots aux élèves. La disparition de l'étymologie s'explique sans doute par le fait qu'on la considère comme superflue, inutile. En effet, les auteurs ont à cœur à respecter l'esprit des instructions de 1887 (qui reprennent celles de 1882), mais il s'agit de les « simplifier ». On peut lire dans l'introduction à ces programmes : « Deux arrêtés du 23 février 1923 viennent de modifier l'horaire et les programmes des écoles primaires élémentaires. [...] À quel besoin répond la réforme ? Le plan dressé par les auteurs de nos lois scolaires s'est-il révélé défectueux ? En aucune façon. Chaque fois qu'on en relit l'exposé dans les instructions de 1887 on est rempli d'admiration. Et ce n'est pas sans appréhension que nous nous sommes décidés à apporter à ce monument les retouches que le temps rendait nécessaires. Aussi bien nous nous sommes gardés d'en détruire les grandes lignes, et, si importants que puissent paraître certains aménagements nouveaux, ils n'en changent pas le style. En réformant l'institution, nous entendons rester fidèles aux principes des fondateurs. Mais l'expérience a prouvé que, pour obtenir une meilleure application de ces principes, il devenait nécessaire de préciser l'emploi du temps, de simplifier et de graduer les programmes, de vivifier les méthodes, de coordonner les disciplines : préciser, simplifier, graduer, vivifier et coordonner, tel a été notre dessein ». Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 313. Toutefois, en renonçant à l'étymologie, qui peut sembler pourtant si

indispensable pour trouver des expressions, en définir le sens, les comparer à d'autres, les grouper en familles, ne présente pas pour l'enfant d'âge scolaire un vif intérêt. Il faut donc s'ingénier pour découvrir les moyens, même artificiels, de transformer ces exercices en véritable jeux<sup>284</sup>. C'est à cette condition qu'ils seront efficaces<sup>285</sup>.

Cette remise en question de l'étymologie est d'ailleurs confirmée avec la *Circulaire qui met les exercices de composition française au programme des conférences pédagogiques* du 28 janvier 1927<sup>286</sup>. Elle propose ce sujet aux enseignants : « Est-il possible et utile d'enseigner les principes de formation des mots : dérivation, composition ? Comment, quand ? Le terme d'*étymologie* a été effacé du programme. Pourquoi ?<sup>287</sup> ». Cette mise à distance de

---

anecdotique, les « principes des fondateurs » paraissent quelque peu malmenés. En premier lieu, l'enseignement du français, priorité nationale, pourrait souffrir de l'absence de la dimension diachronique, puisque le *français* perd son substitut au latin (si l'on reprend la notion de colinguisme de Renée Balibar). De plus, ce sont précisément les enseignements « accessoires » qui distinguent l'école de Ferry de celle de Guizot, ce sont eux qui n'en font pas une école à visée strictement utilitaire. Ainsi, la simplification n'est pas souhaitable en termes d'enseignement, puisqu'il s'agit bien souvent de supprimer les matières qu'on juge « inutiles ». Un tel effacement ne sera pas sans conséquences pour ceux qui n'ont pas les moyens de trouver ces accessoires en dehors de l'école.

<sup>284</sup> Si on peut aisément comprendre l'écueil d'une érudition et d'une subtilité excessives que peut constituer le passage par l'étymologie, on ne voit pas en quoi elle peut être ennuyeuse pour les élèves. Elle leur donne au contraire un pouvoir sur les mots. Sans doute la didactique de l'étymologie est délicate, néanmoins, celle-ci n'écarte pas, de par sa nature, les jeux. Elle peut rendre les élèves acteurs de leur langue, les impliquer dans la compréhension de son fonctionnement. Nous y reviendrons.

<sup>285</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 325.

<sup>286</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 341.

<sup>287</sup> En mars 1930 paraît un texte officiel intitulé *L'enseignement du français à l'école primaire d'après les conférences pédagogiques de 1927*. Il s'agit d'une « synthèse réalisée par l'inspection générale sur les conférences pédagogiques de 1927 ». On peut y noter une certaine défiance en ce qui concerne l'approche diachronique. En effet, on peut lire au sujet de la question suivante : « mais quand on dit *louer une belle action* et *louer une belle maison*, y a-t-il là deux mots, ou seulement deux significations d'un même mot ? ». L'étymologie ne semble d'aucun secours : « Le fait, ignoré ou connu, que *louer* (donner à bail) remonte au latin *locare*, tandis que *louer* (vanter) remonte au latin *laudare*, ne peut donc avoir aucune répercussion sur l'emploi présent et sur l'existence séparée de ces mots. Si nous faisons de ces deux sens deux mots différents, ce n'est pas à cause de leur double origine, c'est parce que présentement nous avons le sentiment qu'ils appartiennent chacun à deux familles de mots différentes et vivantes. Nous verrons plus loin le rôle que jouent les familles de

l'étymologie se poursuit avec les *Instructions relatives à l'application des arrêtés du 23 mars 1938 et du 11 juillet 1938* du 20 septembre 1938<sup>288</sup>. Jean Zay y donne les prescriptions relatives à chaque matière. Dans la partie *Vocabulaire*, il évoque l'étymologie à plusieurs reprises. Nous citons ses propos *in extenso* car ceux-ci nous semblent intéressants à plus d'un égard :

L'histoire du mot *bureau*, pour prendre un exemple très connu, n'éclaire en aucune façon les sens actuels de ce mot ; on peut parfaitement employer correctement ce mot en toutes ces acceptions, en ignorant son étymologie et son histoire<sup>289</sup> ; et ceux-là mêmes qui les connaissent n'y songent nullement en parlant du bureau de leur syndicat ou du bureau de placement<sup>290</sup>.

Il nuance son propos un peu plus loin : « Mais l'histoire de certains mots a un grand intérêt éducatif, pour montrer aux élèves comment le sens des mots change avec les réalités de la vie par l'activité incessante de l'esprit »<sup>291</sup>.

Il aborde ensuite « les exercices de familles de mots ». Il remet en cause l'exercice qui consiste à constituer des familles de mots par dérivation et composition à partir d'un radical. Selon lui, l'enfant ne peut pas « former » avec un radical donné un mot ayant tel sens, à moins

---

mots dans la construction du vocabulaire ; tout se passe comme si les mots étaient groupés en familles autour d'un radical et d'un sens général commun ; ces familles protègent et assurent l'existence individuelle de chaque mot. Le verbe *louer* (prendre à bail) est d'une famille qui comprend *louage*, *loueur*, *loyer*, peut-être *locataire* et *location*. Le verbe *louer* (vanter) est d'une autre famille qui comprend *louange*, *louangeur*. Tant que les différences matérielles entre ces deux familles existeront bien nettes dans l'usage, chaque famille possédera un verbe *louer* et les deux sens de *louer* appartiendront à deux mots différents ». Cité par Chervel, t. 2, 1994, p. 352. Nous trouvons ce raisonnement pour le moins curieux ; seul l'usage synchronique compte et l'on se refuse à se reporter au latin. Or, l'éclairage historique règle tout ! Il s'agit bien de deux mots distincts puisqu'ils ont des étymons distincts. En outre, le latin permet d'expliquer pourquoi on peut intégrer *locataire* et *location* dans la famille de *louer* (les mots présentent tout de même des différences importantes de radical, on ne saurait le nier). Enfin, on pourrait décider du « sort » du mot *laudatif* qui serait alors rattaché à la famille de *louer* (vanter). La volonté de simplification est en réalité contre-productive et obscurcit encore davantage la question. On a ici l'impression que l'on souhaite éloigner le latin à tout prix de l'enseignement du français...

<sup>288</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, pp. 369-407.

<sup>289</sup> Une fois encore, c'est le manque « d'utilité » de l'étymologie qui est mise en cause. Les savoirs « gratuits » n'ont pas leur place à l'école primaire.

<sup>290</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 389.

<sup>291</sup> *Ibid.*

de le connaître déjà. Dans le cas contraire, il imaginera par analogie un mot qui n'existe pas<sup>292</sup>. En outre, cela ne permet pas de préciser le sens de mots connus. Jean Zay explique ceci :

On voit souvent rapprocher des mots qui, malgré un radical évidemment identique, n'ont plus, quant au sens, qu'une analogie lointaine et vague ; ainsi *abcès*, *décès*, *procès*, *succès*, etc. Pour des enfants de douze ans, le *décès* est à peu près synonyme de *mort*. Ce n'est pas en invoquant le sens étymologique de *s'en aller* qu'on précisera le sens de *décès* [...] *Procès* et *procession*, *succès* et *succession* ont le même radical ; il n'y a aucun intérêt pratique à les rapprocher en une même famille. Le salaire est la rémunération d'un travail ; [...] il ne serait d'aucune utilité de le rapporter à la famille de *sel*, dont le sens n'est plus présent dans *salaire*. [...] Il faut toujours en revenir à cette idée ; c'est par l'usage seul, c'est-à-dire par l'exercice de la langue parlée et par la lecture, que l'enfant enrichit son vocabulaire<sup>293</sup>.

« Intérêt pratique », « utilité », nous retrouvons le principe qui sous-tend l'ordre du primaire. Il ne saurait être question d'y enseigner une culture désintéressée. Seul l'usage, seul le « concret » comptent. Jean Zay est à ce titre formel :

Les études sur la formation des mots ne peuvent avoir aucune place au cours élémentaire. Dans les deux années du cours moyen, il ne faut les aborder qu'avec une extrême prudence. On peut commencer par faire grouper les mots qui appartiennent aux familles les plus vivantes, c'est-à-dire ceux dont la parenté est plus fortement sentie par le seul effet de l'usage<sup>294</sup>.

Si le recours à l'étymologie semble inutile pour enrichir le vocabulaire des élèves et préciser le sens des mots, Jean Zay lui reconnaît tout de même quelques intérêts :

---

<sup>292</sup> L'exercice le plus fréquemment pratiqué consiste à constituer par dérivation et composition des familles à l'aide d'un radical. De tels exercices ne contribuent en rien à enrichir le vocabulaire pratique des enfants ». Cité par Chervel, 1995, t.2, p. 394. Des recherches ont montré le contraire (Colé, 2011). Nous aborderons cet aspect dans le III.

<sup>293</sup> *Ibid.* Une fois encore, ces affirmations ont été remises en cause. Voir les travaux de Bentolila à ce sujet, que nous évoquons dans le III.

<sup>294</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 396.

Notons d'abord que les instituteurs, très judicieusement, utilisent, pour l'orthographe, l'étude des préfixes et des suffixes. Non pas qu'on puisse ainsi expliquer, par exemple, le redoublement d'une consonne (*affirmer, aggraver...*) ; mais on peut, en s'aidant des préfixes et des suffixes, formuler, fût-ce au prix de quelques exceptions, certaines règles empiriques qui résument l'usage, et facilitent en la simplifiant la tâche de la mémoire.

Mais surtout, c'est le souvenir même des mots qui se trouve assuré par les rapprochements en familles. Les mots ne subsistent pas dans la mémoire comme des unités indépendantes et autonomes. À l'appel de la pensée qui cherche à se préciser en s'exprimant, les mots, sortant des profondeurs de la mémoire, se présentent dans des groupes, sur lesquels l'invention spontanée ou réfléchie s'exerce pour trouver le mot exact dont elle a besoin. [...] « Dans ce travail le plus souvent inconscient, l'esprit ne choisit pas entre divers mots de sens approchés ou semblables ; il choisit plutôt entre des mots de même famille... De même quand nous avons besoin d'un verbe qui exprime l'idée de destruction, le mot détruire vient tout de suite à notre esprit ; s'il ne nous satisfait pas, nous cherchons tout naturellement parmi les mots composés du même préfixe (démolir, défaire, décomposer) ; ils se présentent spontanément à l'esprit, parce qu'ils sont associés par cette communauté de préfixe... »<sup>295</sup>

Néanmoins, Jean Zay déconseille fermement de grouper des mots d'après leur commun radical latin, et cela même pour les groupes de mots français où l'on aperçoit de façon évidente le sens et la forme d'un radical latin. Le latin est à bannir.

À l'école primaire élémentaire, les exercices sur les familles de mots ne consistent point à classer autour d'un radical étymologique les mots que ce radical a servi à former. Dans *acharné*, dans *viande*, dans *voyage*, nous ne sentons pas plus le sens, et nous apercevons mal la forme des radicaux, *chair*, *vivre*, *voie* ; [...] l'usage n'a donc pas pu créer aucune association entre ces mots, et il n'y a pas d'intérêt pratique à les rapprocher en une même famille<sup>296</sup>. Encore moins y a-t-il lieu de

---

<sup>295</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, pp. 396-397.

<sup>296</sup> « Usage », « intérêt pratique », ces termes sont révélateurs. Une fois encore, il s'agit de faire acquérir à l'élève de l'école primaire une langue simple, fonctionnelle. On se cantonne à une approche superficielle. Certes, il doit y avoir des degrés dans la découverte de la complexité et la finesse de notre langue, mais celles-ci

grouper des mots d'après leur commun radical latin. Ce n'est pas seulement parce que ni les élèves ni les maîtres n'ont appris le latin ; c'est uniquement parce que ces considérations généalogiques n'ont ici aucun intérêt et aucune valeur. D'abord le français possède un très grand nombre de mots dont l'origine est inconnue ou douteuse, même pour les linguistes ; d'autres viennent du grec, du germanique, etc. d'autres ne se rattachent au latin que par l'intermédiaire d'un mot provençal, italien ou espagnol. [...]

Un radical latin, moins encore que le radical français, ne peut jamais rendre compte de ce qu'il y a, dans un mot, de véritablement vivant. On s'abstiendra donc absolument de recourir au latin dans les exercices de vocabulaire à l'école primaire.

Cette interdiction n'empêchera pas un maître de dire à ses élèves, pour les intéresser par un trait pittoresque d'histoire de la civilisation, que le mot *sinistre* vient d'un mot latin qui signifie *qui est à gauche*, et qu'il a pris le sens de *qui présage le malheur*, parce que le vol des oiseaux à gauche était pour les Romains un présage de malheur. Les élèves aiment ces explications. L'histoire des mots est une évocation des mœurs et des civilisations passées ; elle peut être utile<sup>297</sup>, pourvu qu'elle soit exacte, et pourvu aussi qu'elle ne se substitue pas à l'étude véritable<sup>298</sup> du vocabulaire.

Dans ce plaidoyer contre l'approche diachronique de la langue à l'école primaire, on retrouve l'argument classique contre les langues anciennes : elles ne *servent à rien*, elles sont *inutiles*. Une telle affirmation est discutable puisque Jean Zay reconnaît lui-même quelques avantages à une approche diachronique du français. De plus, leur intérêt réside justement dans leur inutilité, elles constituent des langues et cultures qui transcendent toutes les autres. Elles ne servent à *rien*, donc elles servent à *tout*. Enfin, s'inquiéter de l'utilité de telle ou telle matière

---

ne valent-elles pas la peine d'être découvertes pour elles-mêmes ? De plus, de telles connaissances permettent, *via* la langue, de mieux saisir le monde.

<sup>297</sup> Les enseignements dispensés doivent *servir* à quelque chose, ici la maîtrise de la langue française.

<sup>298</sup> L'étymologie ne renverrait pas à l'étude « véritable » du vocabulaire ? Pourtant, l'étymologie du mot *étymologie* semble indiquer le contraire : « Empr. au lat. class. *etymologia* « étymologie », lui-même empr. au gr. ἐτυμολογία « *id.* », composé de ἔτυμος « vrai » et de l'élément -λογία (cf. *-logie*), signifiant proprement « recherche du vrai » (<http://www.cnrtl.fr/etymologie/etymologie>).

à l'école renvoie au principe qui sous-tend l'ordre du primaire : donner le *minimum* pour maintenir ceux qui sont le moins dotés à leur « juste » place.

Malgré ces fortes charges, l'étymologie réapparaît dans les programmes de 1942<sup>299</sup> toujours en lien avec l'étude du vocabulaire : « Le sens et ses variations, l'orthographe, l'origine et la parenté des mots seront étudiés avec exactitude et patience mais surtout avec sobriété et sans prétention savante »<sup>300</sup>.

Toutefois, cette présence durera peu. En effet, la *Circulaire relative aux horaires et aux programmes de l'enseignement primaire* du 12 octobre 1944 signale la remise en vigueur des programmes de 1923 et de 1938<sup>301</sup>. L'étymologie disparaît à nouveau.

Elle réapparaît dans les programmes de 1972<sup>302</sup>, elle y est mentionnée très clairement et son usage encouragé. La dimension ludique de l'étymologie est reconnue. En effet, on peut lire ceci dans les *Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire* :

« Les échos » des mots [...] ne relèvent pas forcément de la pure logique. Une expérience personnelle investit certains mots d'un pouvoir évocateur dû à leurs sonorités comme aux souvenirs auxquels ils sont associés. Des mots aimants en attirent d'autres, se prêtent à des associations imprévues : la leçon de vocabulaire peut devenir une fête du langage.

Il arrive que l'étymologie y serve. Les instructions de 1938 ne lui ont laissé aucune place dans l'enseignement élémentaire, où il serait en effet prématuré de l'introduire systématiquement. Elle fournit pourtant des indications riches de valeur poétique et propres à amuser ou à émouvoir les enfants. Que « compagnon » ait désigné celui avec qui l'on partage le pain ; que l'héliotrope se tourne vers le soleil ; que la dénomination du chrysanthème lui attribue des fleurs

---

<sup>299</sup> *Instructions relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires* du 5 mars 1942, cité par Chervel, 1995, t. 3, pp. 33-41.

<sup>300</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 3, p. 38.

<sup>301</sup> Voir Chervel, 1995, t. 3, p. 62. À ce sujet, André Chervel signale : « La circulaire reproduit à peu de choses près les programmes du 23 février 1923 de l'école primaire. Pour le cours supérieur et la classe de fin d'études, elle introduit quelques modifications, dues en particulier à la réduction à un an du cours supérieur ». *Ibid.*

<sup>302</sup> *Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire* du 4 décembre 1972, cité par Chervel, 1995, t.3, pp. 209-250.



d'or, voilà des notions qui peuvent charmer. Mais il va de soi que le maître ne donne aucune indication étymologique sans l'avoir soigneusement vérifiée<sup>303</sup>.

Après 1977, on ne trouve plus mention de l'étymologie en lien avec le vocabulaire. En revanche, celle-ci est citée en rapport avec l'orthographe lexicale. Ainsi, on peut lire dans la *Circulaire sur l'enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges* du 14 juin 1977 : « Compétences relatives à l'orthographe lexicale. Les élèves doivent : [...] savoir reconnaître les éléments de « séries », par exemple : [...] séries par analogie étymologique (similitude orthographique des éléments d'une même famille de mots) »<sup>304</sup>. Celle-ci réapparaît en 2002 où elle est de nouveau étudiée en lien avec le vocabulaire au cycle III (CE2, CM1, CM2). Nous aborderons cet aspect dans notre deuxième partie.

On note bien les ambiguïtés liées à l'approche diachronique dans l'ordre du primaire. On reconnaît ses intérêts, mais on ne se montre pas trop enthousiaste afin de ne pas trop encourager les maîtres à en faire usage : il convient de ne pas verser dans l'érudition ou la préciosité<sup>305</sup>. Elle a une visée utilitaire : aider à la maîtrise du sens des mots ; le fait qu'elle puisse être étudiée pour elle-même n'est pas envisagé. On ne nie pas l'intérêt des élèves pour ces explications historiques, mais cela demeure somme toute secondaire. Seuls les programmes de 1972 semblent considérer cette piste sérieusement. On peut enfin signaler la position inhabituelle de François Bayrou dans le *Nouveau contrat pour l'école* (discours du ministre à la Maison de la Chimie)<sup>306</sup> du 9 mai 1994 :

[...] Faire semblant de considérer le français comme une discipline comme les autres, c'est donner un avantage clandestin considérable à ceux qui trouvent dans leur berceau la langue élaborée et riche. [...] Je veux prendre un exemple pour bien me faire comprendre. L'habitude s'est prise, avec le temps, de considérer l'orthographe comme une exigence un peu désuète, comme l'aimable marotte de quelques réactionnaires. La vérité est que, lorsque vient le moment des examens difficiles, le moment de la sélection, et ce moment vient nécessairement, le moment des concours, le moment de l'embauche, l'orthographe devient un élément très important du jugement qui va être prononcé. Et si c'est vrai, alors il

---

<sup>303</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 3, p. 232.

<sup>304</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 293.

<sup>305</sup> Il s'agit de veiller à ce que le primaire reste « primaire »

<sup>306</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 3, pp. 466-468.

faut le dire aux élèves et essayer de les armer pour l'avenir. Former humblement, mais sans hésitation, à l'orthographe, c'est jouer l'égalité des chances. [...]

La place des langues anciennes, en particulier du latin, doit être appréciée en fonction de cette entreprise de démocratisation. Ces langues, la culture qu'elles ont produite, qui étaient en voie de disparition dans notre système éducatif, c'était un trésor que l'on dérobait au plus grand nombre pour le réserver à quelques-uns. La rencontre avec les racines de notre langue, avec l'idée que les mots ont une histoire, l'aventure syntaxique, sont un des meilleurs moyens d'accès à la richesse et à la précision de l'expression. Je veux dire, pour imager ma pensée, qu'un élève issu de l'immigration, dont la langue d'origine est éloignée de la nôtre, a beaucoup plus à gagner encore à apprendre un peu de latin qu'un francophone élaboré<sup>307</sup>. C'est donc un véritable effort d'intégration dans lequel on entre à offrir plus largement et plus tôt une telle chance, en même temps que nous assumerons notre identité de nation, de civilisation et d'histoire. Mais il nous faudra évidemment repenser nos habitudes pédagogiques, pour mettre ces langues faciles dans leurs rudiments, à la portée du plus grand nombre. En même temps, nous nous trouverons davantage en harmonie avec nos voisins, allemands par exemple, qui font du niveau en latin une des exigences principales de leur enseignement secondaire<sup>308</sup>.

Ces analyses ne déboucheront pas sur des formes concrètes à l'école primaire, où la dimension historique n'apparaît pas. Une fois encore, l'école primaire est victime de sa tradition : les langues anciennes ne trouvent leur place que dans l'enseignement secondaire.

---

<sup>307</sup> Nous souscrivons pleinement à cette analyse, qui renvoie à notre propre expérience. Les enfants d'immigrés ou bien issus de classes sociales défavorisées sont ceux qui ont le plus besoin de « culture », puisqu'ils ne la trouvent forcément pas chez eux. La leur refuser sous prétexte qu'elle est trop éloignée d'eux signe de fait leur arrêt de mort culturel. Or, c'est bien ce que continue à faire notre système éducatif ! Notre école revoit sans cesse à la baisse ses exigences et modère ses ambitions à l'égard des élèves issus de milieux modestes. Nous y reviendrons.

<sup>308</sup> F. Bayrou analyse de façon juste les enjeux liés à l'enseignement du français et des langues anciennes. Toutefois, il ne lie pas assez les deux et ceux-ci ne se retrouvent pas dans les programmes de 1995 de l'école primaire. Pour rendre les langues anciennes à « la portée du plus grand nombre », ne conviendrait-il pas de les introduire le plus tôt possible ?

Qu'en est-il des manuels et des cahiers d'écoliers? Nous avons consulté environ quarante manuels<sup>309</sup>, langue et lecture confondus. S'il est question de la formation des mots, la mention de l'étymologie, et *a fortiori* du latin et du grec ancien n'est pas systématique. En ce qui concerne l'étude de la langue, 9 ouvrages (sur 20) y faisaient référence, soit un peu moins de la moitié<sup>310</sup>. Cette présence se fait bien plus rare quand il s'agit des travaux d'élèves<sup>311</sup>.

Nous donnons quelques exemples qui étayent nos précédentes analyses :

Dans *Grammaire française* d'E. Beaufils, Paris, Hatier, 1912, à destination des cours moyen et supérieur, il est question du latin. On peut y lire à la page 165 :

---

<sup>309</sup> En ce qui concerne les manuels, nous avons ciblé l'époque fin XIXe-début XXe puisqu'il s'agit du moment où l'étymologie figurait dans les instructions officielles. Compte tenu de l'importance du corpus, il nous a fallu opérer des choix. Dans la mesure où l'étymologie était au programme, nous avons pensé avoir plus de chances de trouver des références à l'étymologie dans les manuels scolaires de cette période-là.

<sup>310</sup> Sur les 42 manuels consultés : 22 traitaient de la lecture et de la rédaction, 20 de la langue. Parmi ces ouvrages, il y avait deux manuels destinés à l'enseignement privé. La différence avec les autres manuels est saisissante. Il y est largement question de latin et de grec ancien. Par exemple, dans *Grammaire française, cours moyen et cours supérieur* par F. P. B. (Frères des Écoles Chrétiennes) ; F. I. C., Paris, Mame ; Poussielgue, 1885, les termes des notions grammaticales sont explicités au moyen de l'étymologie. Par exemple, « *Grammaire* vient du mot grec *gramma*, qui veut dire *lettre*. » (p. 1), « *consonne*, de deux mots latins qui veulent dire *sonner avec*. *Syllabe*, de deux mots grecs qui signifient *je prends avec*. » (p. 3), « *Adjectif* de deux mots latins qui veulent dire *jeté auprès*. » (chapitre III sur les adjectifs). Dans un autre manuel intitulé *Nouveau manuel de langue française*, Paris, Vitte, 1895 (L'école libre), le latin et le grec ancien sont fortement convoqués pour expliquer la formation des mots. On a par exemple à la page 169 : « Trouver cinq mots français dérivés de chacun des mots latins suivants : *aequus*=égal, *agere*, *actum*=agir, *ambulare*=marcher, *brevis*=court, *caro*, *carnis*=chair, *celer*, *celeris*=prompt, *civis*=citoyen, *clamare*, *clamatum*=crier, *color*=couleur, *credere*, *creditum*=croire, *crux*, *crucis*=croix ». À la page 185, on donne des racines grecques. On a par exemple : « anti *contre*, *agon*, *combat*=antagoniste, qui combat contre ».

<sup>311</sup> Le sens des préfixes, radicaux ou suffixes est donné, mais il n'est pas fait mention des langues sources. Par exemple, dans le cahier de brouillon de C. Dubois datant de 1937, on peut lire : « Le mot hémicycle est formé du préfixe hémi qui signifie demi et de la racine cycle qui désigne un objet en forme de cercle. L'hémicycle est en effet un demi-cercle ». Parfois, le sens n'est pas du tout donné, comme dans le cahier journalier de P. Cayeux datant de 1929. On peut y trouver les devoirs de vocabulaire suivants : « 1) Donner cinq mots de même famille que *sentiment*. 2) Employez en de gentilles phrases cinq mots renfermant le préfixe pré. ». C'est également le cas dans le cahier d'A. Belliard datant de 1934 : « en utilisant les préfixes dé, des, dis, dif ou in, il, im, ir donnez un mot de la même famille que chacun des mots suivants : fer déferrer – boîte déboîter – uni désuni [...] ».

Vocabulaire : Étude de familles de mots

**Agir** du latin *agere, actum* qui signifie *pousser devant soi*.

**Ag** : agir, agissant, agent, agenda, réagir, agile, agilement, agilité

**Act** : acte, actif, action, inactif, inaction, inactivité, *actuel*, actualité, actuellement, actionner, actionnaire, acteur, réaction, réactionnaire, réactif, rétroactif, rétroactivité.

**Ig** : exiger, exigeant, exigence, exigible, exaction, exacteur, exigu, exiguïté, exact, exactitude, exactement – Transaction, transiger – Rédiger, rédaction, rédacteur – Prodige, prodigieux, prodigieusement – prodigue, prodiguer, prodigalité.

Dans l'ouvrage *Grammaire cours moyen* (livre du maître) de C. Augé, Paris, Larousse, 1910, on peut lire à la page 480 :

Famille de mots

On appelle famille de mots l'ensemble de tous les mots ayant une racine commune.

Ainsi le mot temps a donné naissance à : temporel, temporaire, temporairement, temporiser, contemporain, contre-temps, tempête, tempétueux, longtemps, printemps, etc.

Tous ces mots ont, en effet, un air de famille. Tous sont caractérisés par la syllabe temps, qui reproduit la racine.

REMARQUE. – Il arrive souvent que les mots d'une même famille n'ont pas le même radical. Cela provient de ce que certains mots dérivent directement du radical latin, grec, etc. et certains autres du radical français qui en est lui-même dérivé. Ainsi : fructifier, fructueux, etc. ont pour radical fruct du latin fructus, et fruitier, fruiterie ont pour radical le français fruit dérivé de fructus<sup>312</sup>.

---

<sup>312</sup> On voit mal comment on peut expliquer cette coexistence de radicaux sans passer par l'éclairage diachronique. On remarque ainsi qu'une notion aussi « simple » que les familles des mots, qui est abordée dès le CE1 dans les programmes actuels, peut difficilement faire abstraction du passé de la langue. Sans ces explications historiques, la notion de « famille de mots » enseignée perd en cohérence. On ne peut toutefois savoir si ces explications étaient données. En effet, dans le cahier journalier de J. Othon datant de 1945, il y a

Dans le *Troisième livre de grammaire* (livre de l'élève, à destination du cours supérieur) de C. Augé, Paris, Larousse, 1910, on peut lire à la page 4 : « La langue française considérée sous le rapport de sa constitution étymologique dérive presque exclusivement du latin ». En ce qui concerne le grec, il est mis sur le même plan que les langues étrangères : « Des mots d'origine étrangère (arabe, italien, espagnol, anglais) ont, sous l'influence des événements politiques,

---

justement un exercice intitulé « famille du mot fruit » où l'on trouve les mots suivants : « fructifier, fructueux, fructueusement, fruiterie, fruitier, frugivore, fructidor, infructueux ». Nous avons un autre exemple dans le cahier journalier de R. Lefèvre datant de 1930. Les mots de la famille de grain sont listés : « graine, grainier, grainetier, grenier, grenade, grenadier, grenat, grenette, grenaille, égrener, engrenage, grenadine, granit, granitique, grange, granivore, granulé, granule, granulation, granité ». On a un exercice similaire dans le cahier de devoirs de P. Dumaigné datant de 1937 : « Vocabulaire : étude du mot main. Mots de la famille : menotte, manier, remanier, maintenir, manipuler, manière, manufacture, sous-main, manuscrit, manucure, manœuvre, main-d'œuvre, manuel, maniable ». On note bien ici la variation du radical, mais il n'y a pas d'explication à ce sujet dans le cahier. Étaient-elles données à l'oral ? Cela n'était sans doute pas le cas, puisque l'étymologie n'était pas au programme en 1930, 1937 et 1945. De tels exercices sont fréquents et se retrouvent dans de nombreux cahiers. Nous ne citons pas tous les exemples ici. Néanmoins, aucun cahier ne comporte une explication au sujet de la variation du radical. En ce qui concerne le dernier exercice, les mots listés sont ensuite réinvestis dans un exercice. Les termes sont employés dans des phrases. On a par exemple : « Une petite main est une menotte. Toucher, tâter avec la main, c'est manier. ». L'enchaînement de ces deux exercices, à savoir lister les mots de la même famille et les utiliser dans des phrases, est une combinaison qui se retrouve à plusieurs reprises dans ce document. Nous avons un autre exemple dans le cahier d'A. Belliard datant de 1934. Il s'agit d'un exercice à trous : « Pour être aimé il faut être aimable. Mon oncle est grand amateur de timbres. Il en a une superbe collection. Je m'étais pris d'amitié pour un petit nouveau. L'ennemi dérouté repasse la frontière ! J'avais oublié mon crayon ; avec amabilité mon camarade m'en prêta un. Le chien est l'ami de l'homme. Cet élève avait involontairement bousculé un de ses camarades ; amicalement l'instituteur le lui reprocha. L'amour filial est le premier de nos devoirs. Une longue inimitié sépare ces deux nations ». La consigne n'est pas donnée, nous ne pouvons pas savoir quelle était la tâche exacte de l'élève. Au sujet de la variation du radical, Jean Zay écrit dans les programmes de 1938 : « Dans les familles à radicaux multiples, c'est au contraire l'élément sémantique qui fait l'unité du groupe. Dès la première année du cours supérieur, on pourra étudier celles de ces familles qui sont les plus vivantes ; elles sont si importantes, les mots qu'elles réunissent sont tellement usuels, qu'il y aurait inconvénient à en ajourner l'étude. Mais on se bornera aux mots les plus couramment employés, et à ceux dont la parenté est la plus évidente ». Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 397. Une fois encore, c'est l'usage synchronique de la langue qui prime.

littéraires ou artistiques, enrichi notre vocabulaire. [...] De même, le grec, base de la technologie scientifique, n'a exercé aucune action sur la formation du lexique courant<sup>313</sup> ».

Cette mise en avant du latin se retrouve dans la suite de l'ouvrage (pp. 16-17) :

#### Mots composés

Les mots composés sont formés soit d'un radical et d'un préfixe, comme *dé...faire*, soit de deux mots simples, comme *oiseau-mouche*, *vin...aigre*

#### COMPOSITION DES MOTS PAR LES PRÉFIXES

Les *préfixes* sont, pour la plupart, des prépositions ou même des adverbes, empruntés à la langue latine ou à la langue grecque, et qui ajoutent une idée accessoire à l'idée primitive du mot simple auquel on les adapte. [...]

**A, ab, abs**, signifiant *de, loin de, à partir de*, expriment une idée d'éloignement, de séparation, d'extraction. Ex : *ab...ject* (de *jacere* jeter, ce que l'on doit *jeter* loin de soi)<sup>314</sup>.

À la page 40<sup>315</sup>, lors de la leçon sur les familles de mots, il est question de latin. On peut lire ceci :

Beaucoup de mots latins ou grecs servent de racines aux mots français. En énumérer, même les principaux, serait infiniment trop long ; mais *on pourra* du moins consulter utilement, pour les exercices ci-après, la liste suivante dans laquelle nous avons groupé les plus usités de ces mots-racines.

âme, esprit, *anima*

arbre, *arbor*

argent, *pecunia*

appeler, *vocare, vocatum*

---

<sup>313</sup> Une telle assertion est discutable. Les racines grecques sont très utilisées dans la formation de néologismes : « homophobe », « islamophobe », par exemple... Nous y reviendrons.

<sup>314</sup> Voir annexe I. Lors de nos recherches, nous avons d'ailleurs trouvé un cahier qui reprend presque mot à mot ce manuel. Il s'agit du cahier journalier de F. Verdier.

<sup>315</sup> Voir annexe II.

blé, *far*

blessure, *vulnus, vulneris*

bête, *bestia*

campagne, *rus, ruris*

chaleur, *calor*

À la page 41<sup>316</sup>, on trouve des mots grecs<sup>317</sup> :

Air, *aêr*

Ami, *philos*

Animal, *zôon*

Autour, *péri,*

Chaud, *thermos*

Champ, *agros*

Demi, *hémi*

Ce manuel fait également référence au latin pour expliquer le positif, le comparatif et le superlatif (p. 136) :

Dans certaines langues anciennes, comme le grec et le latin, il était d'usage d'ajouter un suffixe au radical de l'adjectif chaque fois qu'on voulait rendre une idée de comparaison. Prenons par exemple le mot latin *doctus*, qui veut dire *savant*. En ajoutant au radical *doct* le suffixe *ior*, on avait le mot *doctior*, qui veut dire *plus savant*, et en ajoutant à ce même radical le suffixe *issimus*, on avait le mot *doctissimus*, qui veut dire *très savant* ou *le plus savant*. De là, dans la langue latine, trois formes spéciales de l'adjectif : le positif (*savant*), le comparatif (*plus savant*) et le superlatif (*très savant*). Bien qu'issu du latin, le français n'a pas conservé ces formes spéciales de l'adjectif [note : « Cependant la forme

---

<sup>316</sup> Voir annexe III.

<sup>317</sup> Un autre manuel signale l'origine grecque des préfixes : *Livre unique – 3<sup>e</sup> trimestre*, Paris, Hatier, 1890 (p. 221).

supérieure se retrouve dans quelques expressions, mais elles ne font pas partie du langage courant. Ex : *Altesse sérénissime* - *Vie excellentissime* »]. Lorsqu'on veut, en français, rendre une idée de comparaison, on fait précéder l'adjectif des adverbes *plus*, *moins*, etc. Il n'y a donc pas en français de degrés de signification des adjectifs. L'adjectif conserve toujours son sens propre, et l'idée de comparaison est rendue non par une modification de la désinence, mais par l'adjonction d'un adverbe.

Cette leçon est pour le moins étonnante. Pour expliquer le positif, le comparatif et le superlatif, on part d'une autre langue, ici le latin, qui ne fonctionne pas comme le français. Dans le premier cas, il y a changement de la désinence, dans le second, ajout d'un adverbe. Pourquoi rapprocher ces langues alors qu'elles sont différentes quant à cette notion ? Il nous semble que cet exemple illustre bien la conception de l'ancienne didactique du français, que nous avons déjà évoquée. L'introduction d'une autre langue permet de construire un rapport métalinguistique à sa propre langue. C'est la comparaison de systèmes linguistiques différents qui va permettre de jeter un nouveau regard sur un phénomène grammatical, orthographique ou lexicologique de sa propre langue. Cela permet d'en saisir pleinement le fonctionnement. Cette démarche nous paraît encore valable. En ce qui concerne le choix de la langue, le latin et le grec ancien constituent les voies royales, et elles sont normalement réservées au secondaire classique. Toutefois, la mention de l'histoire de la langue française permet d'y faire référence dans une certaine mesure.

Dans le manuel *La grammaire des écoles rurales* de Ch. Pierre, Paris, Delaplane, 1903, la dimension diachronique de la langue est évoquée au sujet de l'accent circonflexe. On a ainsi à la page 11 : « L'accent circonflexe (^) (mot qui veut dire : *tourne autour*) se place sur les voyelles longues. Ex : *Pâte, sûr, même*. Il indique la suppression d'une lettre qui existait dans l'ancien français : *bête (beste), côte (coste), âge (aage)*.

Dans le manuel *Le Vocabulaire Français* d'I. Carré, Paris, Colin, 1900, il y a un exercice qui fait intervenir les emprunts directs au latin. Les élèves doivent utiliser les mots pour les placer dans des expressions (« Le... d'une caisse », « Infliger un ... », « Le ... d'une lettre », etc.). Les termes donnés sont les suivants (page 115) : « Agenda – alinea – deficit – duplicata – errata – fac-similé – memento – pensum – placet – post-scriptum – satisfecit – ultimum – accessit – album – alibi – exeat – interim – lavabo – prorata – quiproquo – récépissé – reliquat – veto – vivat ».



Comme nous l'avons signalé, les références explicites au latin et au grec sont plutôt rares dans le corpus de cahiers que nous avons consultés, mais nous avons tout de même quelques exemples. Nous complétons ici les observations déjà faites précédemment.

Dans le cahier de devoirs de J. Hustache datant de 1904 (niveau cours supérieur), nous pouvons lire : « Démocratie (dêmos, peuple, kratos, puissance) signifie un gouvernement où le peuple exerce la souveraineté. Ancêtres du latin ante qui veut dire avant et de cedere qui signifie marcher. Nos ancêtres sont donc les hommes qui ont vécu avant nous et de qui nous descendons. [...] Un interstice (inter entre ; sta, debout) est un petit intervalle que laissent entre les molécules [sic] d'un corps ; dans le texte il signifie fente, fissure. La mélancolie (mélas, noire ; chole, bile) est un état habituel de tristesse ». Dans le cahier de G. Graftieux datant de 1927, l'élève a rédigé une rédaction au sujet de l'histoire de la langue française et il évoque le latin et le grec. Dans le cahier de F. Verdier de 1890, les mots sont expliqués à partir des racines et grecques et latines.

L'étude des manuels et des cahiers d'élèves nous révèle que l'étymologie a bel et bien eu sa place à l'école élémentaire. Toutefois, celle-ci demeure assez confidentielle, comme le montrent les cahiers d'élèves. Il y a une « déperdition » assez forte entre les instructions officielles et les manuels d'une part et les productions d'élèves d'autre part. On peut supposer que les explications concernant l'histoire de la langue étaient données à l'oral.

Par ailleurs, l'étymologie est au programme des écoles normales, les enseignants doivent étudier l'étymologie afin de pouvoir être à même de l'utiliser et de l'enseigner.

En ce qui concerne les maîtres, ils apprennent des notions d'étymologie l'*Arrêté fixant l'emploi du temps et les programmes dans les écoles normales d'instituteurs du 3 août 1881*<sup>318</sup> :

## DEUXIÈME et TROISIÈME ANNÉES

[...]

- Notions d'étymologie. Mots d'origine populaire et mots d'origine savante.

Doublets. Mots d'origine étrangère.

---

<sup>318</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 88. En ce qui concerne les écoles normales d'institutrices, il est précisé dans l'*Arrêté* que « les différences entre les deux arrêtés sont minimales », mais que la répartition des matières d'enseignement est sensiblement différente ». Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 89.

- Notions historiques sur la formation de la langue française. Les anciens dialectes ; ce qui en reste dans les patois. Parenté du français avec les autres langues néo-latines.

Après cette date, il n'y a plus de mention explicite de l'étymologie dans les programmes de l'école normale. Cela peut s'expliquer par la disparition de l'étymologie des programmes (à partir de 1923). Néanmoins, on peut signaler que la version latine fait son apparition à l'examen du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures à partir de 1921. Ainsi une des épreuves écrites de la deuxième partie de l'examen est : « Version de langue étrangère ou de langue latine, au choix du candidat (trois heures)<sup>319</sup> ». Le latin n'est certes pas obligatoire, mais il peut être appris par ceux qui se destinent à enseigner dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures. Pour autant, il ne s'agira pas de l'enseigner aux élèves et aux élèves-maîtres de ces écoles-là.

Présente de 1882 à 1923, l'étymologie est absente des programmes de l'école primaire de 1923 à 1942. Elle réapparaît dans les instructions officielles de 1942 pour quelques années puis est à nouveau oubliée. Elle refait surface en 1972 pour s'évanouir en 1977. Les programmes de 2002, puis ceux de 2007 la convoquent une nouvelle fois. L'étymologie est encore évincée en 2008, programmes encore en vigueur cette année. Les manuels consultés et les cahiers reflètent cette place « en pointillé » de la dimension diachronique de la langue à l'école primaire. Celle-ci présente un caractère anecdotique, superflu, elle n'est pas *essentielle*. Nous allons nous intéresser à présent à l'aspect culturel de l'Antiquité.

### c) Antiquité et moralisation

Nous l'avons signalé, la culture classique n'a pas sa place à l'école primaire. Elle pourrait ouvrir des horizons aux classes populaires, ce qui ne serait pas compatible avec une vision cloisonnée de la société. Une fois encore, l'école primaire (héritée de l'ordre du primaire) n'instruit pas dans le but d'émanciper les individus. À ce titre, nous l'avons vu, l'aspect linguistique de l'Antiquité est somme toute limité. L'intérêt de l'aspect historique de la langue

---

<sup>319</sup> Voir *Arrêté modifiant le règlement de l'examen du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures* du 12 juillet 1921. Cité par Chervel, 1995, t. 2, pp. 303-304. Cette possibilité figure également dans l'*Arrêté modifiant le règlement de l'examen du certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures* du 19 juillet 1928. Voir Chervel, 1995, t. 2, pp. 342-343.

est souvent remis en question dans les textes officiels. On doute de son *utilité* dans l'apprentissage de la langue française. Cet argument nous montre bien la conception de l'école à destination des classes populaires : des savoirs à visée utilitaire, afin de pouvoir « fonctionner » dans la société<sup>320</sup>. Dispenser les savoirs pour eux-mêmes, enseigner la culture pour elle-même, semble incongru et constitue un luxe hors de portée des classes laborieuses. Il en est de même de l'aspect culturel de l'Antiquité. On donne à voir certains aspects de la culture antique aux élèves, mais uniquement dans un but bien précis : cela doit servir des représentations que l'on souhaite inculquer aux élèves. Une mise à disposition « gratuite » de la culture classique n'a tout simplement pas sa place à l'école primaire. À l'instar de l'étymologie, celle-ci est présente à titre anecdotique, de manière non structurée. Elle a une valeur illustrative. Elle est présentée en lien avec le français, l'histoire et la morale. On n'étudie pas les auteurs anciens. En fait, certains faits antiques ont été sélectionnés et donnés à voir de façon à constituer des récits édifiants. Les références à l'Antiquité se font presque exclusivement à cette fin-là. La culture antique est mise au service du français (acquisition de la lecture) ou de la morale.

Les textes officiels ne signalent pas de textes en lien avec la culture classique. Il y est seulement question de lecture courante, c'est-à-dire que les élèves doivent posséder le mécanisme de lecture. Les instructions officielles de 1923 signalent à ce sujet :

C'est dès le début du cours moyen, à neuf ans, que l'écolier doit lire avec expression. Dès ce moment, la leçon de lecture est une leçon de langue française. Au cours supérieur, elle va devenir une modeste leçon de littérature. Les explications données à l'enfant ne porteront plus seulement sur le sens, elles

---

<sup>320</sup> Une telle représentation de l'école a toujours cours... Sachant que l'école constitue la seule opportunité d'apprentissage pour certains élèves, une école qui se contente du « minimum vital », d'un viatique, de savoirs purement utilitaires, consolide de fait les inégalités entre les couches de population. Une fois encore, la conception de Condorcet nous semble intéressante : dispenser les *éléments* des savoirs, qui pourront ainsi être complétés par la suite, vise l'émancipation de l'individu. Celui-ci pourra ainsi déjouer les déterminismes sociaux ; au prix d'importants efforts certes, mais il pourra continuer à apprendre et à se cultiver. Se contenter de rudiments à l'inverse enfermera de fait la personne dans son milieu. Pour cela, il importe que notre école déconstruise son héritage. La méfiance à l'égard des langues anciennes, en particulier dans l'enseignement primaire relève de cet héritage, dont il convient de s'éloigner une bonne fois pour toutes. Les humanités classiques constituent les *éléments* de nos langue et culture, elles en sont les racines. Il convient par conséquent de les enseigner à tous, dès l'école primaire, afin que chacun acquière un savoir émancipateur.

devront « tendre à faire sentir la beauté des morceaux ». Très simplement, l'instituteur éveillera le sens littéraire, fera discerner les différences qui existent entre les expressions choisies par de grands écrivains et celles qui viendraient à l'esprit d'auteurs sans style<sup>321</sup>.

La première figure de l'Antiquité est Vercingétorix. Il est présenté comme le premier héros national. On le pare de toutes les vertus et on valorise son courage et son sacrifice. Ce personnage historique devient une figure, qui va permettre de transmettre une certaine idée de la France. On valorise également un certain bellicisme auprès des élèves. Par exemple, dans *Le Tour de la France par deux enfants, devoir et patrie, livre de lecture courante cours moyen* de G. Bruno, Paris, Belin, 1882, on peut lire aux pages 134-138 :

Les grands hommes de l'Auvergne. – Vercingétorix et l'ancienne Gaule

Il y a eu parmi nos pères et nos mères dans le passé des hommes et des femmes héroïques ; le récit de ce qu'ils ont fait de grand élève le cœur et excite à les imiter.

La France, notre patrie, était, il y a bien longtemps de cela, presque entièrement couverte de grandes forêts. Il y avait peu de villes, et la moindre ferme de votre village, enfants, eût semblé un palais. La France s'appelait alors la Gaule, et les hommes à demi sauvages qui l'habitaient étaient les Gaulois. Nos ancêtres, les Gaulois, étaient grands et robustes, avec une peau blanche comme le lait, des yeux bleus et de longs cheveux blonds ou roux qu'ils laissaient flotter sur leurs épaules.

---

<sup>321</sup> Cité Par Chervel, 1995, t. 2, p. 322. Toutefois, les termes « modeste leçon de littérature » semble avoir été mal compris et les programmes de 1938 font une mise au point à ce sujet : « ces prescriptions ont été parfois mal interprétées : on a perdu de vue les commentaires qui les accompagnent. Dégager et commenter le sens général d'un texte, en chercher, quand il y a lieu, la composition, analyser les nuances des mots essentiels, montrer la valeur logique ou esthétique des constructions, c'est un exercice qui n'est pas de l'école primaire élémentaire. Il suppose que le texte a déjà été suffisamment compris et senti par l'élève. Cette explication d'un texte est prématurée. Les programmes nouveaux prévoient simplement, au cours supérieur première année : « lecture à haute voix des textes en prose... ». [...] Les élèves liront [...] ; le maître exigera une prononciation distincte et correcte, une diction simple et naturelle ; s'il obtient qu'on marque exactement le rythme des phrases, cette lecture sera une excellente leçon de langue française qui, à cet âge, suffit ». Cité par Chervel, 1995, t. 2, pp. 372-373. Comme on peut le voir, la lecture renvoie principalement aux techniques de lecture. La compréhension fine du texte n'est pas l'objectif de la lecture à l'école primaire. La littérature n'apparaîtra dans les programmes qu'en 2002. Nous y reviendrons.

Ils estimaient avant toutes choses le courage et la liberté. Ils se riaient de la mort, ils se paraient pour le combat comme pour une fête. Leurs femmes, les Gauloises, nos mères dans le passé, ne leur cédaient en rien pour le courage. [...] L'histoire de ce qui s'est passé en ce temps-là dans la Gaule, notre patrie, est émouvante. Il y a bientôt deux mille ans, un grand général romain, Jules César, qui aurait voulu avoir le monde entier sous sa domination, résolut de conquérir la Gaule. Nos pères se défendirent vaillamment, si vaillamment que les armées de César, composées des meilleurs soldats du monde, furent sept ans avant de soumettre notre patrie. Mais enfin la Gaule, couverte du sang de ses enfants, épuisée par la misère, se rendit. Un jeune Gaulois, né dans l'Auvergne, résolut alors de chasser les Romains de la patrie. [...] Six mois durant, Vercingétorix tint tête à César, tantôt vainqueur, tantôt vaincu. Enfin, César réussit à enfermer Vercingétorix dans la ville d'Alésia, où celui-ci s'était retiré avec soixante mille hommes. Alésia, assiégée et cernée par les Romains, comme notre grand Paris l'a été de nos jours par les Prussiens, ne tarda pas à ressentir les horreurs de la famine.

-Oh ! dit Julien, un siège, je sais ce que c'est : c'est comme à Phalsbourg, où je suis né et où j'étais, quand les Allemands<sup>322</sup> l'ont investi. [...] Enfants, réfléchissez en votre cœur, et demandez-vous lequel de ces hommes, dans cette lutte fut le plus grand. Laquelle voudriez-vous avoir en vous, de l'âme héroïque du jeune Gaulois, défenseur de vos ancêtres, ou de l'âme ambitieuse et insensible du conquérant romain ?

-Oh ! s'écria Julien tout ému de sa lecture, je n'hésiterais pas, moi, et j'aimerais encore mieux souffrir tout ce qu'a souffert Vercingétorix que d'être cruel comme César.

-Et moi aussi, dit Jean-Joseph. Ah ! Je suis content d'être né en Auvergne comme Vercingétorix.

Comme on peut le voir, il ne s'agit pas de narrer objectivement les faits, mais bien de proposer un récit qui va séduire les élèves et leur faire aimer Vercingétorix. Celui-ci

---

<sup>322</sup> Le parallèle avec la défaite de la France en 1871 n'est sans doute pas innocent et appuie la thèse selon laquelle l'école primaire de Ferry préparait ses élèves à la « revanche ».

représente le patriote prêt à tout pour sa patrie. Il s'agit d'inculquer aux élèves le sens du devoir envers la patrie<sup>323</sup>.

Dans le manuel *Lectures primaires*, Toutey, Paris, Hachette, 1901, il est aussi question de Vercingétorix, qui est présenté comme « notre premier héros national » (pp. 56-57). On y trouve un texte de C. Jullian qui décrit Vercingétorix en ces termes :

Il montait un cheval de bataille harnaché comme pour une fête. Il portait ses plus belles armes. Il redressait sa haute taille et il s'approchait avec la fière attitude d'un vainqueur qui va vers le triomphe. Les Romains qui entouraient César eurent un moment de stupeur et presque de crainte, quand ils virent chevaucher vers eux l'homme qui les avait si souvent forcés à trembler pour leur vie. L'air farouche, la stature superbe, le corps étincelant d'or, d'argent et d'émail, il dut paraître plus grand qu'un être humain, auguste comme un héros. [...] Les Romains se sentirent émus et le dernier instant que Vercingétorix demeura libre sous le ciel de son pays lui valut une victoire morale d'une rare grandeur.

Vercingétorix est ici décrit comme un demi-dieu, comme un « vainqueur » qui remporte une bataille morale malgré la défaite. Une telle description est sans doute censée provoquer un attachement au personnage, et par conséquent à la patrie, puisqu'il s'agit de donner envie aux élèves de se comporter comme lui, à savoir se sacrifier pour le pays.

Nous avons également une telle représentation de Vercingétorix dans le manuel *Livre de lecture et de morale* de Devinat, Paris, Larousse, 1911 aux pages 79-80 :

La voix des ancêtres

Les Grands Défenseurs du pays.

Écoutez, enfants, la voix des grands ancêtres du pays de France :

Je suis *Vercingétorix*, le défenseur des Gaules. J'ai voulu sauver mon pays du joug des Romains. J'ai lutté, j'ai souffert, j'ai été vaincu, et je me suis livré à César pour qu'il épargnât mon armée. Mes vainqueurs, devenus mes bourreaux, m'ont étranglé dans ma prison.

---

<sup>323</sup> « La patrie » figure au programme de *Morale* dans les Instructions officielles de 1882.

Une fois encore, le sacrifice de celui-ci est mis en avant, exalté. Il devient une figure mythique. Dans ce même ouvrage, afin de promouvoir la propreté, il est question du philosophe Épictète, dans un texte écrit par Mézières (p. 115) :

Un philosophe ancien, Épictète, recommandait en ces termes la propreté :

« Quoi ! l'ouvrier qui travaille nettoie ses outils ; toi-même, quand tu veux manger, tu laves ton plat de bois, à moins d'être complètement sale et malpropre, et tu ne laveras pas ton propre corps ! « Pourquoi le ferais-je ? » dis-tu. D'abord pour te conduire en homme, par dignité personnelle ; puis, pour ne pas rebuter, par ta malpropreté, ceux qui se trouvent avec toi. »

Enfin, dans ce manuel, il est question de Socrate qui est présenté comme un modèle pour sa soumission aux lois. Voici ce qu'on peut lire aux pages 91-92 :

Le principe qui doit dominer la vie sociale c'est *l'ordre*, c'est-à-dire la *soumission volontaire à la loi*. Le respect de la loi est notre sauvegarde contre la barbarie des ancêtres qui sommeille en nous tous ; dès qu'il disparaît, comme en temps de troubles, plus de civilisation : l'ignorance, la haine, l'envie se déchaînent ; la brute reparait dans l'homme. [...] À tous ceux qui veulent bien vivre il faut rappeler l'exemple et les paroles de Socrate. Il avait été condamné à boire de la ciguë pour avoir enseigné la justice à ses compatriotes. Cependant ses disciples s'étaient occupés de la sauver. Ils avaient corrompu le geôlier et préparé l'évasion. L'un d'eux, Criton, se rendit à la prison et pressa le sage d'échapper à une mort injuste... Socrate l'écouta avec douceur, puis il dit :

« Lorsque nous serons au moment de nous enfuir, si les lois de la république venaient se présenter devant nous et nous disaient : « Socrate, que vas-tu faire ? Exécuter l'entreprise que tu prépares, est-ce autre chose que de ruiner entièrement, autant qu'il est en toi, les lois et la république ? Penses-tu qu'un État puisse subsister quand les arrêts des juges y sont méprisés et foulés aux pieds par les particuliers ? N'est-ce pas à nous que tu dois la vie ? N'est-ce pas nous qui avons présidé à ton éducation ? Pourquoi nous faire alors ce que tu ne ferais pas à un père, à une mère ? [...] »

L'objectif est ici très clairement souligné : il s'agit de promouvoir l'ordre social ainsi que le respect, voire l'amour des lois. Ce texte est intéressant et pourrait être le point de départ d'une

réflexion au sein de la classe. Toutefois, il nous semble qu'il vise plutôt à inculquer les principes décrits. Cela renvoie aux souhaits de Guizot : discipliner le peuple afin qu'il se tienne tranquille.

Un autre exemple d'un récit édifiant est présent dans *Lectures courantes cours moyen*, manuel écrit par une « réunion de professeurs », Paris, 1885 Mame, De Gigord, aux pages 285-286 :

Pline sauvant sa mère

Pline le Jeune, neveu du naturaliste romain Pline l'Ancien, se trouvait avec sa mère à Misène, lors de la terrible éruption du Vésuve qui, en l'an 79, ensevelit Herculanium et Pompéi. « Hâte-toi de fuir, lui disait sa mère, alors malade et infirme.

-Mais, lui répondit-il, je ne puis vous quitter, je vais vous emporter.

-C'est impossible. Je retarderais trop ta marche : et nous péririons tous les deux. Laisse-moi ; je ne veux pas être la cause de ta mort.

-Non, ma mère, je ne fuirai pas seul ; je vous sauverai ou je mourrai avec vous. »

Elle cède aux instances de son fils, en se reprochant d'avoir retardé sa fuite. [...] rien ne saurait ébranler la constance de Pline. Il avance toujours, portant entre les bras sa mère bien-aimée, qui, de son côté, soutient son courage par des paroles de tendresse. Le ciel récompensera ce dévouement filial. Il conservera à Pline sa mère, qu'il aimait plus que la vie qu'il tenait d'elle, et à celle-ci ce fils si digne d'être aimé et de servir de modèle aux jeunes gens.

Il s'agit de promouvoir l'obéissance aux parents<sup>324</sup>.

Les Anciens sont donc présentés afin d'être imités, ils représentent des modèles. Nous avons un autre exemple dans le manuel *La vie littéraire à l'École*, Huleux, Versailles : Picard, 1900 aux pages 130-131 :

La Grèce

La France est une nation très civilisée. À côté d'elle, d'autres nations, comme l'Angleterre, l'Allemagne, l'Italie, le sont aussi. Mais il ne faut pas croire que la

---

<sup>324</sup> Les « devoirs envers les parents » figurent également au programme de *Morale*.



civilisation date d'aujourd'hui. Autrefois, dans l'antiquité, des peuples, comme les Égyptiens, les Grecs, les Romains, furent également civilisés. [...]

Vous savez ce que c'est que la Grèce : une petite péninsule détachée du continent européen et plongeant dans la Méditerranée ses côtes découpées. De cette petite contrée de quelques milliers d'hommes, qui l'habitaient il y a deux ou trois mille ans, nous sont venus les plus précieux trésors dont s'enorgueillisse aujourd'hui notre civilisation. [...]

Le plus grand des biens, c'est la liberté. À l'époque où le monde entier était plongé dans la servitude, où les tyrans régnaient partout par la force ou par la superstition, les Grecs vivaient en République et donnaient à cet univers d'esclaves le spectacle d'une nation de citoyens libres [...] se gouvernant eux-mêmes. Grand exemple qui, à travers les âges, a guidé l'humanité vers la conquête de la liberté politique et la soutient encore aujourd'hui !

Il s'agit ici d'un texte rédigé par Élie Pécaut extrait de *L'Art à l'école*. Comme on peut le voir, nous avons une vision idéalisée de certains aspects de l'Antiquité, afin de mettre en avant une certaine image de la France. À l'instar de la Grèce, la France est un pays civilisé, elle est notre modèle. On nous parle des « trésors » venus de la Grèce antique... De façon assez ironique, les élèves de l'école n'auront pas accès à ces trésors.

Par ailleurs, les textes en rapport avec l'Antiquité sont souvent donnés en dictée. Nous pouvons citer par exemple le manuel *Dictées de première année* de Larive et Fleury, Paris, Colin, 1898, où il y a deux dictées sur les Gaulois aux pages 11 et 64, ainsi qu'une dictée sur Diogène à la page 243. Nous avons trouvé un autre exemple dans un cahier d'élève de 1894<sup>325</sup>. Le texte parle des Athéniens, mais est assez incompréhensible. Nous le transcrivons tel quel, avec les erreurs qu'il comporte :

Les Athéniens sont grands faiseurs de nouveautés également vifs à concevoir et a réaliser l'exécution qu'ils ont conçus. Vainqueurs de leurs ennemis ils vant à tout ; vaincus ils s'abattent au dernier degré ils usent de leurs corps au service public comme de la chose qui leur leur est le plus étrangère [...]

---

<sup>325</sup> Cahier journalier de Maubeuche.

Comme nous pouvons le voir, le texte est assez incompréhensible et il manque la ponctuation. On voit bien que l'élève n'a pas compris grand-chose au texte dicté. Comme on pouvait s'y attendre, on s'intéresse assez peu au fond ici. Nous avons un exemple similaire dans le cahier de devoirs journaliers de J. Botté datant de 1888 :

#### L'Espérance

Un philosophe appelait l'espérance la bienfaitrice de l'humanité. Si l'espérance est aussi salutaire, c'est parce qu'elle est non seulement la plus douce des passions, mais encore la plus constante, car elle n'abandonne jamais celui qui souffre, elle reste toujours au fond du cœur comme elle resta jadis au fond de la boîte dont parle la fable.

La référence à la mythologie est pour le moins discrète et, une fois encore, elle n'est faite que dans le cadre de la dictée.

Il arrive également de trouver des documents plus neutres, ici en histoire, un texte sur les Gaulois. Nous recopions le texte tel quel :

Il y a près de 2000 ans notre pays s'appelait la Gaule et ses habitants les gaulois. Les gaulois savaient cultiver la terre ils élevaient des porcs et vivaient dans hûttes [sic] couvertes de chaume. En 50 avant Jésus Christ la Gaule fut attaquée par les romains et leur chef Jules César. Le chef des gaulois Vercingétorix fut obligé de se rendre à César après la défaite d'Alésia et la Gaule fut envahie par les romains.

Néanmoins, les liens avec l'Antiquité sont faits pour mieux comprendre l'identité française actuelle. Nous pouvons illustrer avec cette dictée<sup>326</sup> trouvée dans le cahier de devoirs journalier de J. Botté datant de 1887 :

#### Dictée : La race française

Des personnes peu instruites ne se doutent guère du grand nombre de peuples qui ont contribué à nous donner notre aspect extérieur, nos habitudes et notre langage. Elles sont disposées à croire que, de tout temps, nos ancêtres, ont été tels que nous sommes et que les Français de jadis ne différaient en rien des français d'aujourd'hui. Si nous remontons le cours des années nous trouvons cependant

---

<sup>326</sup> Celle-ci comportait 7 fautes, nous avons repris les corrections du maître.

qu'aux Gaulois, aux Belges et aux Aquitains, peuples primitifs, succédèrent les Romains auxquels nous devons la meilleure et la plus grande partie de notre langue, de nos habitudes et de notre caractère<sup>327</sup>. Après ceux-ci vinrent les Barbares [...] qui traversèrent notre pays où s'y fixèrent pour toujours. Puis ce furent les Francs venus de la Germanie qui changèrent avec Clovis la face de la Gaule. Les Arabes s'établirent dans le Midi mais la victoire de Charles Martel fut pour eux le signal du départ. Enfin les Normands s'établirent dans le Nord et virent encore modifier les mœurs de nos ancêtres. Chacun de ces peuples ayant apporté ses coutumes et s'étant mélangé avec la race primitive, celle-ci subit des changements inévitables qui constituèrent enfin le caractère de Français.

Ce lien entre l'histoire et l'identité nationale apparaît de façon évidente avec une dictée trouvée dans le cahier de devoirs de J. Hustache datant de 1902 :

#### La Patrie

La véritable école du patriotisme, c'est l'histoire nationale. Elle vous raconte les triomphes de vos ancêtres et, [...], enflamme votre patriotisme. Elle raconte aussi les revers, les humiliations, les souffrances de vos compatriotes et par là excite votre attendrissement.

La culture classique se retrouve également dans la didactique de la rédaction. Ainsi, les manuels *La première année de rédaction et l'élocution* d'I. Carré, Paris, Colin, 1888, *Le style enseigné par les leçons de choses et la pratique*, de S. Constans, Lyon, Michaud, 1890 prônent les fameux *inventio*, *dispositio* et *elocutio* pour composer un texte.

Comme nous pouvons le voir, il ne s'agit pas de dispenser la culture antique aux élèves de l'école primaire. On leur donne à voir quelques aspects de celle-ci, mais elle n'est présente

---

<sup>327</sup> Il y a une ambiguïté vis-à-vis des Romains. Ils ont certes envahi la Gaule et humilié Vercingétorix, mais on reconnaît en même temps les « bienfaits » qu'ils ont apporté. Dans le manuel *Lectures primaires* que nous avons cité plus haut au sujet de Vercingétorix, on peut lire quelques pages plus loin : « Progrès de la civilisation gauloise au contact des Romains. Peuple très civilisé, les Romains firent tout d'abord pour la Gaule ce que nous faisons pour nos colonies : ils la dotèrent des voies de communication qui lui manquaient, et le résultat immédiat fut un grand progrès de l'agriculture. ». Par conséquent, il peut y avoir des avantages à être « envahi » par un peuple plus avancé en termes de « civilisation ». Une fois encore, le passé est instrumentalisé, revisité, afin de justifier certaines actions présentes (la colonisation). La caution antique demeure importante.

que dans une optique de moralisation : il s'agit de faire des élèves de « bons petits Français », belliqueux et fiers comme leurs « ancêtres les Gaulois », patriotes et prêts à se sacrifier pour la France comme Vercingétorix, remplis d'amour filial comme Pline le Jeune, propres comme Epictète, soucieux des lois comme Socrate, etc. Une fois encore, on ne donne pas la culture pour elle-même.

Il faut toutefois nuancer ces analyses qui ne concernent que l'élémentaire du primaire. En effet, il convient de souligner que les élèves-maîtres lisent de la littérature ancienne (en traduction) à l'école normale au début du XX<sup>e</sup> siècle<sup>328</sup>. Ainsi dans l'*Arrêté fixant le programme des écoles normales* du 4 août 1905<sup>329</sup>, on remarque que des « chefs-d'œuvre de la littérature ancienne » sont au programme de troisième année<sup>330</sup>. Ces programmes sont ainsi glosés :

La troisième année de l'école normale est réservée à l'*éducation professionnelle* et à une certaine *culture générale* libre et désintéressée capable d'inspirer aux élèves le besoin de continuer à se développer intellectuellement lorsqu'ils auront quitté l'école<sup>331</sup>.

Culture générale. – Elle se fera surtout au moyen des lectures : lectures littéraires, historiques, morales, destinées à étendre l'horizon de la pensée, à ouvrir l'esprit sur les grandes questions qui intéressent particulièrement le temps actuel ou la vie humaine : histoire de la civilisation, de la colonisation, chefs-d'œuvre de l'esprit humain, principales doctrines morales, etc.

---

<sup>328</sup> S'agit-il d'un effet des actions des Compagnons qui prônent le rapprochement entre les deux ordres d'enseignement ? Voir I)1).

<sup>329</sup> Voir Chervel, 1995, t. 2, pp. 220-221.

<sup>330</sup> *L'Illiade* : Chants VI, XXII, XXIII, XXIV, *L'Odyssée* : Chants VI, XI, XXIII, *Les Perses* d'Eschyle, *Œdipe roi*, *Philoctète* de Sophocle, *Iphigénie à Aulis*, *Alceste* d'Euripide, *Les Guêpes* (fragments) d'Aristophane, *Les Philippiques*, la 1<sup>ère</sup> de Démosthène, *Deux vies parallèles* de Plutarque, *Apologie* de Socrate, la fin du *Phédon*, le *Criton* de Platon, *De la nature*, V<sup>e</sup> livre de Lucrèce, les *Géorgiques* (épisodes) ; *l'Énéide* : Chants VI et IX, Livre VI. *Mœurs de Gaulois* de César, les *Annales* : livre VI, mort de Tibère ; Livre XVI, Néron sur le théâtre de Tacite. Il y a quelques différences au sujet des œuvres étudiées dans les écoles normales d'institutrices : à la place de *Philoctète*, les élèves-institutrices lisent *Antigone*, à la place d'*Alceste*, *L'Économique* de Xénophon. *Les Guêpes* d'Aristophane, les *Philippiques* de Démosthène ainsi que *l'Apologie de Socrate* ont disparu. Voir Chervel, t.2, 1994, p. 225. Il serait intéressant de savoir si nos maîtres actuels ont lu ou parcouru ces œuvres.

<sup>331</sup> Il s'agit là de la définition des *éléments* des savoirs selon Condorcet.

Les élèves-maîtres font en quelque sorte leurs « humanités » (en traduction) lors de la dernière année de l'école normale. Par la suite, l'initiation à la littérature ancienne se fait de manière plus précoce. En effet, dans *l'Arrêté fixant les programmes des écoles normales* du 18 août 1920<sup>332</sup>, *L'Iliade*, *L'Odyssée* d'Homère, *Iphigénie à Aulis*, *Alceste* d'Euripide, l'*Énéide* de Virgile, la *Guerre des Gaules* de César sont au programme de la première année de l'école normale dans la rubrique « Langue française et littérature (4 heures par semaine dans chaque année) ».

Le programme des deuxième année et troisième année est le suivant : Sophocle *Œdipe roi*, Aristophane *Les Nuées*, Platon, *Apologie de Socrate*, *Criton*, Démosthène *Philippiques* (la 1<sup>ère</sup>), Tacite, *Annales* (deuxième année), Eschyle, *Les Perses*, *Prométhée*, Platon, *Phédon*, Aristote, *Éthique à Nicomaque* (livre V), Lucrèce, *De la nature* (5<sup>e</sup> livre), Marc-Aurèle, *Pensées*.

Pourquoi la littérature ancienne et pourquoi dès la première année ? Les *Instructions relatives à l'organisation des écoles normales* du 30 septembre 1920 donnent quelques éléments de réponse<sup>333</sup> :

Dès son entrée à l'école normale, l'élève maître doit se sentir dans un monde nouveau. Ce n'est pas seulement l'enseignement philosophique qui lui donnera cette impression ; tous les enseignements doivent y contribuer. C'est pour ce motif que, dès la première année, on lui fera connaître quelques chefs-d'œuvre de la littérature ancienne, dont l'ancien programme retardait la lecture jusqu'à la troisième année. Par cela même il sera permis d'accorder à ces lectures un peu plus de temps qu'autrefois : une heure par semaine environ pendant les trois années, au lieu d'une heure par semaine environ durant la dernière année. On pourra donc consacrer cinq ou six séances (au lieu de deux) à chacun des auteurs énumérés au programme ; et ce n'est certes pas trop pour faire sentir aux élèves la poésie d'Homère, d'Euripide ou de Virgile, pour leur faire comprendre les *Commentaires* de César [...].

Les œuvres ont été classées soit d'après l'ordre de difficulté croissante, soit en tenant compte de la correspondance qui peut exister entre l'enseignement littéraire

---

<sup>332</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, pp. 281-282.

<sup>333</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 297.

et d'autres enseignements. C'est pour répondre à la fois à cette double préoccupation qu'on a réservé pour la troisième année les œuvres des philosophes (sauf les dialogues les plus faciles de Platon). Mais si l'on a placé en première année l'étude d'Euripide, c'est que l'*Iphigénie* de Racine est inscrite au programme de cette même classe. [...]

Il va sans dire que si toutes les œuvres énumérées doivent être étudiées, elles ne seront pas lues intégralement. Le professeur choisira aussi des passages plus étendus, qu'il fera lire en étude. Si intéressante que soit pour les normaliens l'étude des grands noms des littératures anciennes et étrangères, on n'oubliera pas qu'elle ne tient dans le plan d'études qu'une place secondaire<sup>334</sup>.

Comme on peut le voir, le futur instituteur est initié à la culture antique. Toutefois, il importe de signaler que celle-ci est présentée pour son bénéfice à lui. Il ne l'apprend pas pour l'enseigner ensuite à ses élèves de l'école primaire. Un peu plus tard, la culture antique sera également promue dans les écoles primaires supérieures<sup>335</sup>. Dans la *Circulaire recommandant l'utilisation, dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures, de traductions d'auteurs latins et grecs* du 8 février 1933<sup>336</sup>, on peut lire :

Par-delà les controverses que soulèvent les notions de culture et d'humanisme, un accord unanime s'est fait sur la nécessité d'ouvrir à un plus grand nombre d'esprits l'accès du trésor gréco-latin. Ce trésor ne doit pas appartenir à ceux-là seuls qui sont initiés à la connaissance familière du grec et du latin. Sans méconnaître le mérite propre aux vieilles disciplines des humanités anciennes, il

---

<sup>334</sup> Les instituteurs ne sont pas évalués sur la connaissance des œuvres anciennes. Voir *Circulaire sur les auteurs français à expliquer dans les écoles normales et au brevet supérieur* du 5 janvier 1931 : « Monsieur le Recteur, Mon attention a été appelée sur les listes d'auteurs français qui sont imposés aux candidats du brevet supérieur en vue de la composition et de l'explication françaises. Pour répondre aux questions qui m'ont été posées, j'ai l'honneur de vous faire connaître que : 1) Ces listes ne doivent comporter que des textes d'auteurs français ; les auteurs anciens et les auteurs étrangers ne sauraient en aucun cas fournir matière à des explications françaises ». Cité par Chervel, 1995, t. 2, p. 354.

<sup>335</sup> Les instituteurs n'y enseignent pas. Pour y exercer, il faut détenir le certificat d'aptitude pour le professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures. Dans les programmes de celui-ci, des œuvres latines apparaissent à partir de 1929 : César, *De Bello Gallico*, Cicéron, *De Signis, in Catilinam I*, Pline le jeune, *Choix de lettres*, Tite-Live, *Œuvres choisies*, etc. Voir Chervel, 1995, t. 2, pp. 418-448.

<sup>336</sup> Cité par Chervel, 1995, t. 2, pp. 356-357.

importe que la plus large publicité soit assurée à l'éternel par le moyen de ces traductions sans cesse perfectionnées dont l'Université de France et la librairie française peuvent désormais s'enorgueillir. [...] l'Association Guillaume Budé, fondée en 1917 au plein de la guerre [...] a développé depuis quinze ans sa courageuse entreprise avec le concours presque exclusif de l'Université française. L'humanisme est aujourd'hui pourvu de son indispensable outillage. Il faut savoir s'en servir pour donner aux jeunes gens la curiosité du large et pour leur faire pressentir ces horizons qu'à l'ordinaire ne leur révèlent point les études spéciales auxquelles ils sont consacrés. Il importe notamment que les élèves de nos grandes écoles techniques, de nos écoles normales primaires, de nos écoles primaires, supérieures reçoivent les leçons de cette lointaine sagesse dont bénéficient ou peuvent bénéficier leurs camarades des lycées et collèges. « Je veux, dit Alain dans son dernier ouvrage, un instituteur aussi instruit qu'il se pourra, mais instruit aux sources ». Le souhait d'Alain, notre souhait, peut se réaliser à la faveur des excellentes traductions qui sont mises à la portée de toutes les bibliothèques.

Comme nous avons pu le voir grâce aux divers documents consultés, les humanités classiques sont très peu présentes dans l'élémentaire du primaire de 1882 à la fin du XXe siècle. Elles concernent très peu d'élèves en réalité. En effet, l'étymologie se trouve en « pointillé » au cours supérieur et dans les écoles primaires supérieures, quand elle ne disparaît pas totalement des programmes. Or, ces niveaux ne font plus partie de l'école obligatoire. On ne l'y autorise qu'à très petites doses dans le cadre de l'enseignement du français et on met les maîtres sans cesse en garde. « Préciosité », « prétentions savantes », « fantaisies », tels sont les termes utilisés pour évoquer les dérives de l'étymologie. De plus, les instructions officielles de 1938 interdisent explicitement le recours au latin.

La culture classique est présente plus tôt (cours moyen) à travers quelques figures historiques (Vercingétorix par exemple). Toutefois, celles-ci sont mythifiées et présentées de façon à transmettre des représentations et des valeurs aux élèves. Elles servent à la moralisation. La littérature ancienne est certes présente dans les écoles normales primaires et les écoles primaires supérieures, mais cela appelle la même remarque que précédemment. Bien que ces « degrés » fassent partie de l'ordre du primaire, ils ne concernent plus qu'une petite minorité d'élèves. Cela montre également l'ascension sociale réalisée par les élèves du primaire supérieur et des écoles normales. L'accès à la culture classique, désintéressée, traduit un

changement de posture et peut expliquer que les enfants d'instituteurs aient pu ensuite réussir au lycée.

Nous allons désormais nous intéresser à l'école primaire actuelle, qui bien différente, n'en reste pas moins un héritage de l'école de Jules Ferry. Il importe de bien cerner cet héritage, et voir si celui-ci est toujours à l'œuvre.



## II) La place actuelle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire

### 1) L'organisation de l'école primaire française

#### a) L'école primaire et son rôle

Afin d'évoquer le fonctionnement et le rôle actuels de l'école primaire en France, il nous paraît important de rappeler et d'analyser plus précisément certaines caractéristiques du système d'enseignement français, tel qu'il a existé jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. En effet, nous avons hérité de cette école, et bien qu'elle ait subi des changements majeurs, quelques-unes de ses spécificités sont toujours à l'œuvre aujourd'hui. Il est d'autant plus important d'en rendre compte que celles-ci s'opposent parfois aux principes dont l'école se réclame de nos jours.

Nous l'avons vu, la définition et les fonctions de l'école ont fortement évolué au cours du XX<sup>e</sup> siècle. D'un fonctionnement en ordres, étanches et constituant un circuit fermé, nous sommes passés à un fonctionnement en degrés<sup>337</sup>. Une telle restructuration de l'enseignement représente un bouleversement capital qui a occupé tout le XX<sup>e</sup> siècle. Nous ne retracerons pas ici ce processus, puisque nous l'évoquons dans notre première partie. Il convient toutefois de rappeler les réticences qui ont accompagné ces réformes. Le secondaire classique était réservé à une infime partie de la population, contrairement à l'enseignement primaire. Cette importance de la sélection perdurera, la crainte de « l'invasion » marquera la transformation de l'école. Malgré le besoin qu'a la société d'individus plus formés, il y a une réelle réticence à délivrer le savoir<sup>338</sup> au plus grand nombre. La confidentialité des connaissances semble leur

---

<sup>337</sup> Prost, 2013, p. 33 : « une organisation en degrés successifs remplaçait une structure en deux ordres parallèles ». Nous soulignons une fois encore cette caractéristique passée de notre école, car elle nous semble importante pour comprendre le fonctionnement du système éducatif actuel. Purement s'en affranchir serait une erreur. Nous allons le montrer.

<sup>338</sup> Pour Jean Allard, un helléniste, principal conseiller de Fouchet : « Les méthodes adaptées à l'heureuse formation d'un petit nombre de privilégiés ne valent plus pour la masse qui *envahit* les établissements d'enseignement secondaire. », Note Allard, 11 septembre 1963, 574AP/4, cité par Prost, 2013, p. 142. Nous

assurer leur prestige et leur capacité à sélectionner les meilleurs. Les frontières entre les deux ordres se sont néanmoins définitivement brouillées, et primaire et secondaire font désormais partie d'un même système.

Ainsi, l'école primaire, institution auto-suffisante<sup>339</sup> avec son secondaire (les cours complémentaires et les écoles primaires supérieures) et son supérieur (Écoles Normales et Écoles Normales Supérieures), réservée aux classes dites « inférieures », est devenue un degré, à savoir une étape dans une progression commune. Quant à l'enseignement secondaire, qui accueillait les enfants issus des couches sociales aisées et dont l'accès était barré aux classes populaires, il est désormais le « second degré ». Là aussi, il concerne à présent toute la jeunesse<sup>340</sup>. Rappelons que l'organisation précédente était le reflet volontaire et assumé d'une société divisée en classes. L'école avait pour but de reproduire et d'entériner cette répartition des individus. Chacun avait sa place et devait y rester, l'école ne faisait que confirmer cet état de fait et n'avait pas vocation à donner le savoir le plus étendu à tous. Au contraire, la qualité et la quantité des savoirs dispensés traduisaient une volonté de marquer et de classer les individus.

---

souignons. Ainsi, en s'ouvrant à la « masse », l'enseignement secondaire perd une partie de son identité. Cet ordre avait justement pour spécificité de n'accueillir qu'une petite partie de la population, issue des classes privilégiées, afin de constituer l'élite de la nation. Cette école était faite pour des individus dont le patrimoine culturel était déjà assuré, elle ne faisait qu'enrichir, valider des dispositions déjà présentes chez l'élève. Les façons d'enseigner s'appuyaient alors sur cet héritage, puisque les enfants arrivaient déjà « préparés ». Tel n'est plus le cas de la plupart des élèves aujourd'hui.

<sup>339</sup> Prost, 2013, p. 123 : « L'enseignement primaire ne constituait donc pas un premier degré qui accueillait tous les enfants. C'était un enseignement autonome, qui débouchait sur la vie active, d'où son extrême ambition. Les prolongements que les républicains lui avaient donnés avec les écoles primaires supérieures (EPS) et les cours complémentaires (CC) étaient conçus pour une minorité, avec le double souci d'ouvrir des possibilités de promotion et de former une élite qui restât populaire ». C'est là tout le paradoxe de cette école primaire réservée aux classes populaires : moyen d'émancipation et de promotion sociale certes, mais dans une certaine mesure. « L'« extrême ambition » dont parle Antoine Prost est à nuancer. Il n'est ainsi pas question que les deux univers, primaire et secondaire, puissent se confondre. Chaque école demeure étrangère à l'autre, et les carrières auxquelles chacune promet ses élèves restent éloignées. L'enfant de classe populaire pourra acquérir des connaissances et améliorer sa condition, mais les savoirs et les destins de ses camarades de l'enseignement secondaire lui demeureront inaccessibles.

<sup>340</sup> Du moins le premier cycle du secondaire, à savoir le collège unique.

De cette manière, à l'école élémentaire du primaire, on ne délivrait pas les éléments des savoirs au sens « condorcien », c'est-à-dire les fondations de savoirs qui seraient construits et développés par la suite, mais l'on se contentait de dispenser des rudiments ainsi que des connaissances immédiatement mobilisables pour le futur travailleur. De cette façon, les disparités dans l'instruction permettaient d'asseoir la puissance des classes dominantes. Comme le signalait Condorcet, une répartition inéquitable des lumières rend les hommes les moins dotés dépendants des plus instruits. Un tel rapport induit une servitude entre les hommes.

Cette logique a même été poussée jusqu'au bout, et en quelque sorte pervertie. Dans la mesure où la maîtrise d'un savoir donne un ascendant sur celui qui en est privé, il importe surtout de montrer que l'on possède ce savoir, de le faire valoir, de faire *sentir* l'écart qu'il induit entre les individus. On s'intéresse finalement moins au pouvoir effectif que confère le savoir qu'au pouvoir qu'on lui *reconnaît*. Dans cette optique, les langues anciennes ont semblé toutes indiquées pour remplir ce rôle. Elles exigeaient en effet une longue acculturation hors de la portée du premier venu - il faut leur consacrer du temps - une importante capacité d'abstraction, et elles jouissaient par ailleurs d'un prestige inégalable. À cet égard, le diplôme du baccalauréat permettait d'attester de l'étude des langues anciennes<sup>341</sup>. Toutefois, en s'inscrivant dans cette démarche, on ne s'intéresse plus au savoir pour lui-même, celui-ci perd alors de son sens. Il n'est plus qu'une coquille vide, un fossile<sup>342</sup>. Il est devenu une sorte de rite de passage, avec ses étapes, ses codes, ses exercices. Des exercices d'application mécaniques qui vident de leur substance la matière enseignée<sup>343</sup>. Ces derniers sont vécus

---

<sup>341</sup> Voir E. Goblot, *La barrière et le niveau, étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, première parution en 1925. Nous évoquons cet ouvrage ainsi que la thèse de l'auteur dans notre première partie.

<sup>342</sup> Victor Hugo (Contemplations, I, 3, « À propos d'Horace ») :

« Marchands de grec ! marchands de latin ! cuistres ! dogues !

Philistins ! magisters ! je vous hais, pédagogues !

Car, dans votre aplomb grave, infaillible, hébété,

Vous niez l'idéal, la grâce et la beauté !

Car vos textes, vos lois, vos règles sont fossiles ! »

<sup>343</sup> Au sujet du latin en 6<sup>ème</sup> en 1945 : « Il n'est plus que l'occasion d'une immense perte de temps pour les élèves et pour les maîtres. Ce n'est plus un enseignement de culture », selon Jean Guéhenno, cité par Prost, 2013, p. 49. En note, Antoine Prost éclaire cette affirmation au moyen d'une autre citation : « Un certain Jean Duval écrivait de son côté : « Le latin se survit misérablement, mettant en jeu un automatisme secrètement haï, ignorant, souvent absurde » », p. 329. L'enseignement du latin est rattaché à la haine et à l'ignorance. Ce n'est

comme une contrainte, et pratiqués à l'excès, ils dépossèdent le savoir de son *essence*. Cette caractéristique vaut également pour l'enseignement primaire. Ainsi, Guy Vincent écrit dans son ouvrage *L'école primaire française, Étude sociologique* :

Alors que l'apprenti, en tout domaine, faisait d'emblée une œuvre, puis plusieurs jusqu'à ce qu'il parvienne au chef d'œuvre, l'écolier, de manière très différente, non seulement est astreint à faire selon les règles (le résultat n'est pas seul à compter), mais surtout est astreint à faire et à refaire des *exercices* d'application des règles. On voit très bien ce qu'est cette pédagogie, ce qui la constitue et l'accompagne, lorsqu'elle atteint l'apprentissage de la musique. Alors que J.S. Bach, par exemple, faisait jouer à ses élèves de petites pièces, puis très rapidement, des œuvres (même difficiles), on en vient à considérer, au XIX<sup>ème</sup> siècle, qu'il y a une technique à acquérir avant l'exécution des morceaux, lesquels devront ensuite seulement être joués avec « expression ». [...] Les professeurs obligent même ceux qui jouent déjà à « commencer » à zéro et à faire des exercices programmés pendant des années [...]. À la moindre « faute », ils se mettent en colère et obligent l'élève à aller répéter avant de comparaître à nouveau devant eux. La répétition d'exercices progressifs, la contrainte, les sanctions extérieures substituées au *plaisir*<sup>344</sup> inhérent et à la réussite, nous reconnaissons là quelques-uns des traits constitutifs de l'école<sup>345</sup>.

Nous avons déjà signalé le rôle de marqueur social qu'ont joué les humanités classiques. On les apprenait moins pour les savoir que pour montrer qu'on les avait étudiées. Elles constituaient un ornement de classe, un mot de passe, et leurs attraits ne résidaient plus vraiment dans leurs bienfaits pour l'éducation des hommes. Cette vision a empoisonné le rapport au savoir, et d'une manière paradoxale a condamné l'accès à la connaissance *même* aux classes favorisées<sup>346</sup>. Pour s'en convaincre, il suffit de considérer les réactions violentes

---

plus un enseignement qui éveille au monde, qui ouvre les consciences, il est devenu creux, c'est un automatisme, un réflexe.

<sup>344</sup> Nous soulignons.

<sup>345</sup> Vincent, 1980, p. 55.

<sup>346</sup> Nous pouvons tracer ici un parallèle avec la société patriarcale : les hommes héritent certes du rôle de « dominants », mais une telle catégorisation aliène et soumet de fait la gent masculine. En effet, on attend certains comportements de leur part et tout écart vis-à-vis de la norme attendue est proscrit. On peut songer à

d'hommes, pourtant agrégés de lettres classiques<sup>347</sup>, contre les disciplines qui les ont nourris. Comment expliquer pareil revirement, pareille révolte même, si ce n'est par méconnaissance de ces matières, pourtant fréquentées durant de longues années ? Comment expliquer que puisse éclater un tel dégoût, si ce n'est par *ignorance* de l'objet étudié, auquel on a pourtant dû se plier, se soumettre, par souci de se conformer aux attentes de sa classe ? Le savoir devient alors outil d'asservissement pour l'apprenant. Il entrave au lieu de libérer. L'école n'est pas au service du savoir à transmettre, c'est le savoir qui est mis au service de l'école : « espace clos ordonné à l'accomplissement des devoirs, temps réglé, activités soumises à des règles impersonnelles : l'œuvre scolaire apparaît bien comme une entreprise de moralisation »<sup>348</sup>.

Cette conception du savoir a conduit à la sacralisation des humanités, puis à leur chute retentissante, idoles<sup>349</sup> rejetées et foulées aux pieds. Attaquer les matières subies relevait d'un sacrilège libérateur. Anne-Marie Ozanam signale dans sa préface à *À bas le latin !* de Régis Messac :

---

la pratique de la danse pour les garçons par exemple. Nous revenons une fois encore à l'analyse de Condorcet : une société fondée sur l'inégalité entre les individus aliène et asservit autant ceux qui sont identifiés comme « maîtres » que ceux appartenant à la catégorie des « esclaves ». Il s'agit somme toute d'un rapport dialectique, personne n'est libre, si cette liberté n'est pas étendue à tous les individus. Ainsi, le féminisme a autant œuvré pour la liberté des femmes que pour celle des hommes. Toutefois, la liberté (au sens kantien) induit une exigence vis-à-vis de soi et d'autrui, responsabilité qu'il faut apprendre à exercer, en faisant appel à la raison. Dans cette perspective, l'éducation joue un rôle central. Nous y reviendrons.

<sup>347</sup> Raoul Frary par exemple avec son ouvrage *La question du latin*. On peut également songer à Régis Messac et son pamphlet *À bas le latin !*, à Ferdinand Brunot... Plus récemment, on peut signaler le peu d'entrain d'Alain Boissinot, pourtant agrégé de lettres classiques, à défendre les langues anciennes : « Certaines [disciplines] tendent à disparaître. Regardez par exemple les langues anciennes. Elles n'occupent plus la place qui était la leur. On a besoin des disciplines mais vivantes, capables de dialoguer avec les autres » ([www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2015/01/26012015Article635578541078925191.aspx](http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2015/01/26012015Article635578541078925191.aspx)). Cette vision est pour le moins étonnante dans la mesure où les langues anciennes sont les disciplines qui dialoguent peut-être le « plus » avec les autres matières : français, langues vivantes, histoire, arts, musique, mathématiques, philosophie, etc. Les langues et cultures de l'Antiquité sont à la racine de notre culture, et par conséquent, fondent tous les domaines du savoir. C'est dans cette capacité à instaurer des passerelles entre les disciplines que réside un de leurs intérêts, elles donnent ainsi du sens aux apprentissages. Nous y reviendrons.

<sup>348</sup> Vincent, 1980, p. 55.

<sup>349</sup> « L'idole des humanités », Messac, éd. 2010, p. 47.

Il est troublant de constater que, dès qu'il s'agit de cette langue [le latin], les esprits les plus cultivés réagissent, encore de nos jours, de façon passionnée, passionnelle même, sur un sujet qui pourrait et devrait être envisagé sereinement, avec objectivité. Il semble que le rapport au latin soit tout sauf rationnel. On l'exècre ou l'on l'adore avec la même ardeur. S'en prendre au latin c'est commettre soit un tyrannicide, soit un parricide, ou plutôt un matricide, le latin étant considéré comme la « langue-mère » : les uns y voient le summum du courage, tandis que les autres l'évoquent avec une horreur qu'on pourrait qualifier de sacrée<sup>350</sup>.

Il est finalement assez normal que ce rapport ne soit pas rationnel puisqu'il n'a pas été fondé sur la raison. On peut néanmoins regretter que les langues anciennes traînent encore ce lourd fardeau et qu'elles ne puissent être envisagées comme de purs objets scientifiques. Cette guerre idéologique qui sous-tend l'enseignement des langues anciennes se fait une fois encore au détriment des non-initiés. Que l'on haïsse ou que l'on adore les langues anciennes, on ne les envisage pas d'un point de vue rationnel. On doit choisir un « camp » semblerait-il. Pourquoi ne pourrait-on pas présenter ces domaines du savoir aux élèves, les leur faire découvrir sans préjugés, afin qu'ils puissent décider ou non d'approfondir leur étude ? Nous rejoignons une nouvelle fois Condorcet lorsqu'il écrit au sujet de l'étude des langues anciennes :

Dans une instruction destinée par la puissance publique à la généralité des citoyens, on doit se contenter de mettre les élèves en état d'entendre les ouvrages les plus faciles écrits dans ces langues [latin et grec], afin qu'ils puissent ensuite s'y perfectionner eux-mêmes, s'ils veulent en faire l'objet particulier de leurs études<sup>351</sup>.

Pourquoi faut-il soit être un latiniste ou un helléniste reconnu soit ne rien entendre à ces disciplines ? Ne peut-on pas imaginer un entre-deux ? Ne pourrait-on pas rendre ces matières accessibles à tous<sup>352</sup>, afin que chacun puisse faire un choix éclairé, qui ne serait pas obscurci

---

<sup>350</sup> Messac, éd. 2010, pp. 24-25.

<sup>351</sup> Condorcet, éd. 1994, p. 146.

<sup>352</sup> Voir l'entretien que Paul Veyne accorde au journaliste François Busnel dans le magazine *Lire*, 1<sup>er</sup> décembre 2005 :

« F.B. : Le combat pour le maintien du latin et du grec dans le secondaire est-il le vôtre ?

par la lourde tradition scolaire attachée aux langues anciennes<sup>353</sup> ? Dans cette optique, rien n'empêche d'aborder les langues anciennes dès l'école primaire. Au contraire même, puisqu'il s'agirait là d'un moyen de déjouer les conceptions délétères qui pèsent encore sur ces disciplines. À ces âges tendres, les élèves sont sans doute bien plus disposés à apprendre, affranchis des préjugés et des représentations qui alourdissent les consciences des adultes. Nous rejoignons Denis Liégeois lorsqu'il écrit :

À côté de ça, l'image du fils de notaire qui fait « rosa, rosa, rosam » comme dans la chanson de Brel, elle prend de l'âge. Les gosses qui font du latin malgré ça en 2006, ce n'est pas rien. Je me demande parfois s'ils n'ont pas encore plus besoin de latin que de calcul ou de français, précisément à cause du côté apparemment « inutile » du latin. L'art pour l'art, la culture pour la culture, le savoir pour le savoir, la poésie pour la poésie et l'amour pour l'amour, ils ne le trouvent pratiquement que là. Avec des milieux familiaux pareils, une société de

---

P.V. : Non, pas du tout. Pour être franc, je m'en fous complètement.

F.B. : Comment !

P.V. : Il serait plus *utile* que les enfants étudient l'allemand plutôt que le latin et le grec : c'est une langue à déclinaison difficile. Je ne crois pas que savoir le latin fasse mieux connaître le français. Par contre, connaître le bon français facilite la compréhension du latin. [...] Cela dit, je n'ai pas envie de fâcher les défenseurs du latin et du grec à l'école : ce qui est important ce n'est pas de maintenir le latin et le grec mais qu'il y ait à chaque génération et dans chaque pays cinq cents types capables de traduire du latin et du grec. » (Nous soulignons.)

Paul Veyne a réaffirmé cette position récemment lors d'un entretien au journal *Le Point*, 26 novembre 2014 : [http://www.lepoint.fr/culture/paul-veyne-les-metamorphoses-d-ovide-le-livre-latin-le-plus-amusant-26-11-2014-1884707\\_3.php](http://www.lepoint.fr/culture/paul-veyne-les-metamorphoses-d-ovide-le-livre-latin-le-plus-amusant-26-11-2014-1884707_3.php). On peut légitimement s'interroger : qui seront ces 500 spécialistes et de quels milieux socioculturels seront-ils issus ? À ce titre, on peut lire une réflexion intéressante sur le site <http://www.portique.net/spip.php?article72> (4 janvier 2006) : « Mohamed est-il l'un des 500 hellénistes de Paul Veyne ? La plèbe répond à Paul Veyne ». Nous en citons un extrait à la page suivante.

<sup>353</sup> Nous nous permettons d'illustrer avec un exemple personnel. Après une initiation au latin en Cinquième, nous avons commencé l'étude du grec ancien en Quatrième. Ce choix a véritablement été le nôtre et a été motivé par la seule curiosité, nos parents n'ont pas joué de rôle dans cette décision. Ce fut une révélation. Le professeur utilisait le manuel *Hermaion* de Jean-Victor Vernhes. Dans celui-ci, l'auteur présentait des mots grecs, puis faisait état de leur postérité en français. Cet éclairage incomparable jeté sur la langue a alors transfiguré notre rapport à celle-ci. Nous avons ensuite poursuivi l'étude du grec ancien au lycée. *Œdipe-Roi* de Sophocle était au programme de Terminale. Nous avons été alors bouleversée par cette œuvre, et pouvoir en lire des passages en grec ancien a en quelque sorte amplifié cette émotion. Pareille rencontre n'aurait jamais été possible en dehors du cadre scolaire.

l'individualisme forcené, une idéologie de la réussite personnelle friquée et un enseignement du genre « adéquation de la formation à l'emploi », je me demande où on peut encore respirer un coup, à douze ou quinze ans, une bonne bouffée d'humanisme pur, si ce n'est au cours de latin<sup>354</sup>.

Nous reviendrons sur ces aspects de façon plus approfondie dans notre troisième partie.

Ainsi, nous avons hérité d'une école qui entretient des rapports ambigus vis-à-vis de la population qu'elle instruit et vis-à-vis des savoirs qu'elle dispense. Elle n'est pas un temple de la Connaissance, « un temple de la vérité »<sup>355</sup> qui s'attache à mettre à portée de tous les savoirs. Elle est un lieu de transmission, qui se fait au service d'une certaine image de la société et du rôle des individus : « cette école n'est pas le lieu où l'intelligence déploie son activité, mais celui où elle est éduquée »<sup>356</sup>.

À ce titre, Régis Messac écrit :

L'enseignement primaire, si indispensable qu'il soit, n'a été qu'une aumône faite au peuple par la bourgeoisie louis-philipparde, et ses résultats ont été discutables. En apprenant au peuple à lire et à écrire, la bourgeoisie, consciemment ou inconsciemment, n'a réussi bien souvent qu'à mieux l'asservir ; car l'homme qui lit est serf de son journal, serf d'une presse tout entière vendue aux manieurs d'argent. On est en train de s'apercevoir que savoir lire ne suffit pas ; il faut savoir juger ce qu'on lit. Or, pour ce faire, ce n'est pas l'instruction pure et simple qu'il faut, mais la culture. La culture, en France, c'est l'enseignement secondaire qui en est le principal dispensateur<sup>357</sup>. [...] Or, L'enseignement secondaire est à base de latin<sup>358</sup>.

Régis Messac s'attache ensuite à modérer fortement l'importance des humanités :

À mesure que la science progresse, et elle progresse avec des bottes de sept lieues, la pensée des anciens est de plus en plus étrangère à notre pensée. La pensée

---

<sup>354</sup> <http://www.portique.net/spip.php?article72>.

<sup>355</sup> Comme le souhaite Condorcet.

<sup>356</sup> Vincent, 1980, p. 96.

<sup>357</sup> *À bas le latin !* est paru pour la première fois en 1933.

<sup>358</sup> Messac, éd. 2010, pp. 37-38.



antique, depuis des années, n'a plus d'intérêt que pour l'historien, et l'historien spécialiste. Pour l'éducateur et pour l'enfant, ce n'est plus qu'un cadavre<sup>359</sup>.

Nous souscrivons à ce qu'écrit Régis Messac au sujet de l'importance de la culture et de sa nécessité dans la formation du citoyen éclairé (c'est également la position de Condorcet). En revanche, nous récusons sa conception des humanités. Certes, nous rejetons une vision « fossilisée » des langues anciennes, ainsi que l'instrumentalisation de celles-ci en vue d'en faire des dispositifs à sélectionner les individus. Mais *qui* est Régis Messac pour savoir mieux que les autres hommes ce qui leur convient<sup>360</sup> ? Car une fois encore, ce sont les représentants des classes dominantes, les « héritiers », qui établissent ce qu'ils entendent par culture et qui s'arrogent le droit de décider de ce qui est *utile* aux classes dites « laborieuses ». Ne pourraient-elles pas décider elles-mêmes ? Ne pourrait-on pas ouvrir toutes grandes les portes de la Culture à tous les individus<sup>361</sup> et laisser chaque être humain y choisir ce qui lui convient, ce qui lui permettra de devenir un *homme* ?

Malheureusement, une telle conception ne s'applique pas encore aujourd'hui. Celle-ci suppose en effet que l'on transforme notre représentation des savoirs. Certes, il convient de se trouver un métier à exercer à l'issue de sa scolarité, mais « qui peut le plus peut le moins » ; un excédent de culture ne constituera jamais un obstacle<sup>362</sup>, sauf dans le cas où l'on craint que

---

<sup>359</sup> *Ibid.*

<sup>360</sup> À ce titre la position de Régis Messac est proche de celle de Paul Veyne, évoquée précédemment. Régis Messac estime que : « pour l'élève, l'étude quasi exclusive de l'antiquité est tout simplement étouffante ; elle exige de lui un effort excessif, ou plutôt un effort dont il est incapable, et qu'il serait de simple bon sens de reporter à une époque plus tardive et de n'imposer qu'à des esprits plus mûrs », p. 42. Il ajoute un peu plus loin : « L'antique prestige du latin, très grand encore chez les bourgeois et les politiciens, suffit à faire obstacle à la seule solution raisonnable qui s'impose à tout esprit non prévenu : chasser le latin de l'enseignement secondaire et le reléguer dans l'enseignement supérieur », p. 46. La même question se pose alors : qui se tournera vers l'étude des humanités classiques, si ce n'est ceux qui y ont été initiés dans leurs milieux familiaux ? Une fois encore, les langues anciennes échappent à la « plèbe ».

<sup>361</sup> Victor Hugo lors de la discussion sur le projet de loi sur l'enseignement le 15 janvier 1850 : « Voici donc, selon moi, l'idéal de la question : L'instruction gratuite et obligatoire dans la mesure que je viens de marquer. [...] Les portes de la science toutes grandes ouvertes à toutes les intelligences ; partout où il y a un champ, partout où il y a un esprit, qu'il y ait un livre », voir première partie.

<sup>362</sup> Kant, éd. 2008, p. 42 : « La culture comprend l'instruction et les divers enseignements. C'est elle qui donne l'habileté. Celle-ci est la possession d'une aptitude suffisante pour toutes les fins qu'on peut avoir à se proposer. Elle ne détermine donc elle-même aucune fin, mais laisse ce soin aux circonstances ». Le temps

ce savoir émancipateur bouleverse l'ordre établi, comme à l'époque de Guizot. Finalement, peu de choses ont véritablement changé en l'espace de quelques décennies. Si l'école semble désormais ouverte à tous, elle ne profitera pas du tout de la même façon aux individus selon leur milieu d'origine. Un enfant issu d'un milieu pauvre (culturellement et économiquement) ne pourra vraisemblablement pas développer son intelligence et enrichir sa culture à l'école. Il lui sera par la suite difficile de se hisser aux premières places de la République. Notre école est ainsi impuissante à accueillir et à valoriser pareils candidats. On ne peut que frémir devant le nombre d'intelligences sacrifiées, de parcours sabotés, de vies amputées au sein d'un tel système<sup>363</sup>... La perte pour notre société est immense.

---

scolaire n'est pas extensible, et il convient de faire des choix. Pour autant, transmettre l'idée qu'un savoir doit être *utile* pervertit le rapport au savoir. On ne l'étudie plus pour lui-même.

<sup>363</sup> Michel Segal, professeur de mathématiques en collège ZEP, livre cette analyse à la fois révélatrice et poignante : « Hélas non, le collège unique n'est pas inoffensif, le collège unique les [les élèves] détruit. Ils arrivent joyeux en sixième, et se découvrent bientôt honteux de ne pas savoir ou de ne pas pouvoir. Il leur apparaît qu'ils ne sont pas à leur place, ils comprendront qu'ils n'ont rien à faire là. Ils vont vivre quatre ans d'enfer. Il leur faudra vivre l'humiliation d'être, sur un plan scolaire, de vrais incapables. Cela, c'est ce que leur répètent tous les professeurs à longueur de journée, sans jamais le formaliser bien sûr, mais en leur donnant des notes épouvantables. Pendant quatre ans, ils vont accumuler toute la rancœur provoquée par les innombrables réprimandes, les hurlements, les punitions et les exclusions vécues à longueur de journée. Il leur faudra aussi parfois vivre la détestation et le dégoût de la part d'enseignants à bout de nerfs. Cette humiliation et cette rancœur, ce mépris de soi-même engendré par l'horrible image qu'on leur donne d'eux-mêmes à longueur de journée et pendant toute leur adolescence, ils s'y habituent, ils grandissent avec, ils emmagasinent, ils stockent tout le ressentiment, tout le malheur nécessaire pour fabriquer de la haine. », in *Le collège unique ou L'intelligence humiliée. La fin des utopies ?*, 2011, p. 99. Jérôme Bruner fait également cette analyse dans *L'éducation, l'entrée dans la culture*, Paris, 2008 : « Chaque culture distribue à sa manière ces aptitudes. Le Français a même une expression pour désigner la « forme » de ces capacités acquises, c'est la « déformation professionnelle ». Elles sont très vite « caractérisées » et consolidées par l'apprentissage et par la scolarisation. On disait des filles qu'elles étaient plus « sensibles » à la poésie ; on leur en a donc proposé plus qu'aux garçons, et elles ont en général fini par y devenir effectivement plus sensibles. Il ne s'agit là que de l'exemple le plus anodin de ce genre de considérations qui modifient les opportunités offertes aux jeunes de développer les aptitudes et les manières de penser qu'ils pourront ensuite échanger contre des distinctions et des récompenses dans la société. D'autres circonstances, autrement plus terribles, flétrissent des existences bien plus profondément. Le racisme, les handicaps liés à la classe sociale et les préjugés, toutes choses qui sont amplifiées par la misère qu'ils créent, ont des effets ravageurs sur la manière dont nous éduquons les jeunes et sur le degré d'instruction qu'on leur donne ». p. 43.

Ainsi, l'école n'a pas cessé son entreprise de classement et de sélection, qu'elle s'ingénie à perpétuer. Une véritable mise à disposition de savoirs, la présentation de la véritable culture, ne sont pas encore ses priorités<sup>364</sup>. Elle ne recherche pas la vérité, elle continue à exister par habitude. À ce sujet, nous trouvons l'analyse de Laurent Lafforgue<sup>365</sup> particulièrement pertinente. Il nous semble que ce chercheur exprime avec acuité les enjeux liés à l'enseignement. Nous citons quelques extraits de sa préface à l'ouvrage *Le collège unique ou L'intelligence humiliée. La fin des utopies ?* :

Toute parole prononcée ou jetée sur le papier comporte une prétention à la vérité. [...] La prétention à la vérité – qui est aussi un engagement – et l'attente de la vérité sont portées à leur intensité maximale dans l'enseignement. [...] Le second type de discours qui s'est développé dans l'histoire à propos de la vérité est celui qui cherche à distinguer le réel et l'essentiel. [...] Or distinguer le réel de l'apparent ou l'essentiel du superficiel ou de l'accessoire, est bien plus subtil que distinguer le vrai du faux. Il n'est même pas possible d'objectiver ce type de discernement en des formules acquises, telles que les règles de la logique ou les méthodes de recherche et de validation des résultats des sciences modernes de la nature.

Cette capacité à distinguer n'est susceptible d'exister que dans l'esprit des personnes. Elle disparaît dans un monde où domine le seul impératif de l'efficacité [...] Dans un tel monde où les hommes ne cherchent plus à discerner le réel derrière l'apparent, ni l'essentiel derrière le superficiel, l'enseignement subsiste par habitude. [...] Les contenus de l'enseignement sont hérités des époques qui avaient le courage du discernement, et ils se désagrègent lentement, comme des bâtiments laissés à l'abandon que l'usure du temps délabre peu à peu, jusqu'à la ruine.

---

<sup>364</sup> Terrail, 2004, p. 63 : « Une école démocratique, qui assignerait pour mission de transmettre à chacun un ensemble donné de connaissances, s'attacherait nécessairement à compenser les insuffisances qui résultent de l'histoire intellectuelle de chacun, en assurant par exemple un enseignement renforcé en mathématiques à ceux qui éprouvent des difficultés dans cette matière. Or, l'école unique fonctionne à l'inverse ». Et en effet, loin d'être comblées, les lacunes s'aggravent au fil de la scolarité, et l'institution finit par « évacuer » ces élèves qu'elle ne sait pas recevoir (filiales courtes).

<sup>365</sup> Mathématicien, professeur à l'Institut des Hautes Etudes Scientifiques, médaille Fields 2002, membre de l'Académie des Sciences.

On a estimé pendant des siècles qu'il était essentiel d'étudier le latin et le grec. L'habitude s'en est perpétuée un certain temps après que l'on eut cessé d'en savoir la raison. Puis ces enseignements ont été détruits presque totalement<sup>366</sup>. [...]

La domination de la science moderne sur les esprits, aussi puissante qu'elle soit, n'est elle-même qu'une habitude dans la mesure où la science n'est pas pensée philosophiquement par ces esprits. Elle n'est plus le résultat d'un discernement mais seulement de la fascination exercée par les résultats de la science et de la technique qui lui est associée. [...]

Je ne pense pas que nous puissions sortir de la situation où nous sommes, et en particulier refonder aussi peu que ce soit l'école, le collège, le lycée ou l'université, sans retrouver *le souci de la vérité et le porter vivant en nous*<sup>367</sup>. Souci de la cohérence et des faits, souci du réel et de l'essentiel, souci de vivre dans la vérité, au point de croisement de l'immanence et de la transcendance<sup>368</sup>.

Ainsi, notre école ne recherche pas la vérité. Elle ne permet pas de transformer la société et ses représentations, au contraire, elle les consolide, elle les fige, tout comme le système d'enseignement français du début du XX<sup>e</sup> siècle. Par exemple, est-il encore acceptable que de jeunes gens se détournent de tel ou tel champ du savoir parce que leur genre ne les y prédispose pas ? Ainsi, les jeunes gens désertent les études littéraires et les jeunes filles se détournent des cursus scientifiques. Comme par hasard, ce sont ces derniers qui débouchent sur les carrières les plus lucratives<sup>369</sup>. Une fois encore, les mêmes rapports de force sont à l'œuvre dans notre société et l'école s'attache à infléchir les trajectoires des jeunes qui lui sont confiés en fonction des représentations portées par la société. Cette répartition des rôles de ses

---

<sup>366</sup> Il s'agit pour nous de retrouver cette raison et de rendre aux langues et cultures anciennes leur caractère essentiel, leur rôle irremplaçable dans la formation de l'être *humain*. Pour ce faire, il convient de ne pas revenir à l'enseignement de celles-ci tel qu'il était pratiqué « par habitude ».

<sup>367</sup> Nous soulignons.

<sup>368</sup> Préface de l'ouvrage *Le collège unique ou L'intelligence humiliée. La fin des utopies ?*, 2011, pp. 11-27.

<sup>369</sup> Il faut signaler en outre que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons. Malgré cela, « les filles sont toujours sous-représentées dans les filières les plus prestigieuses et les plus sélectives. Les filles ne représentent toujours en 2000 qu'un élève-ingénieur sur 5. Plus grave encore, les filles sont trop peu nombreuses dans toutes les filières scientifiques, sans que l'on puisse expliquer cela par un défaut d'aptitude. », Deubel, Huart, Montoussé, Vin-Datiche, 2009, p. 142.

membres se fait par les savoirs scolaires. Les parcours scolaires et les disciplines étudiées<sup>370</sup> « marquent » les individus et conditionnent leur place future dans la société. On ne s'intéresse pas au savoir pour lui-même, mais à ce qu'il pourra *apporter* compte tenu de la représentation qui lui est associée.

Eu égard à ces éléments, la mise en avant de l'école de Jules Ferry comme ancêtre de notre école républicaine est correcte, mais non dans le sens où on l'entend habituellement. S'il est vrai qu'elle s'est attachée à faire des élèves des « hommes », elle n'a toutefois pas fondamentalement remis en cause la société cloisonnée qu'elle servait et qu'elle contribuait à maintenir. Jules Ferry le rappelle d'ailleurs dans ses discours<sup>371</sup>. En effet, elle s'inscrivait dans un projet de société et n'avait pas une existence autonome. À ce titre, la réflexion de Guy Vincent au sujet du Certificat d'études nous paraît éclairante :

C'est pour accroître encore le pouvoir du Certificat d'études que l'administration chercha à lui associer des avantages professionnels : on demanda l'intervention des Conseils généraux pour qu'une proportion d'emplois soit réservée aux certifiés [...] Autrement dit, la valeur économique tardivement attachée au Certificat est subordonnée à sa fonction essentielle : assurer l'emprise de l'école [...] Il ne faudrait pas cependant conclure de ces remarques que le prestige du Certificat et l'emprise de l'école ont pu s'instaurer en l'absence de tout besoin et que la demande scolaire a pu être créée de toute pièce. Il y a bien, on l'a vu à travers des mémoires de paysans ou d'ouvriers, une demande, même dans le peuple. Mais c'est une demande d'instruction, de savoir. Et ce que les institutions comme le Certificat d'études imposent, c'est une certaine façon de la satisfaire, c'est une forme scolaire qui en même temps assure un assujettissement<sup>372</sup>.

Il nous semble important de rappeler ces faits, à savoir le rôle attribué à l'école jusqu'au milieu du XXe siècle. Cela nous montre en effet que l'école, telle que nous la souhaitons et concevons aujourd'hui<sup>373</sup>, ouverte à tous, émancipatrice, au service de l'individu, organe de

---

<sup>370</sup> Ainsi, les « bons » élèves s'orientent en section scientifique.

<sup>371</sup> Voir première partie.

<sup>372</sup> Vincent, 1980, p. 215.

<sup>373</sup> Sur le site éducol (portail national des professionnels de l'éducation), on peut lire : « Garantir le droit à l'égalité des chances est pour l'École une obligation : elle doit assurer la réussite de tous les élèves. L'École

l' « égalité des chances », est somme toute assez jeune et n'est réellement envisagée comme telle que depuis quelques décennies au plus. En outre, une caractéristique importante de l'école est qu'elle fut longtemps un dispositif permettant de reproduire et de consolider l'organisation en classes de la société. Elle était conçue pour refléter et consolider les inégalités entre les individus. Nous avons hérité de cet imposant système d'enseignement. Celui-ci était efficace pour instruire les élèves et leur faire acquérir une certaine culture qui correspondait à celle déjà acquise dans leurs milieux d'origine.

Ce fonctionnement, qui a longtemps été celui de l'école française, n'est pas à négliger. Le poids de cet héritage se fait encore très largement sentir de nos jours et n'est pas à sous-estimer. Nous portons bien souvent un regard acerbe sur notre école et déplorons qu'elle soit une machine à (re)produire des inégalités<sup>374</sup>. Mais n'oublions pas qu'elle a été conçue et pensée de la sorte. On ne peut s'affranchir d'une telle conception en peu de temps alors que celle-ci a orienté tout l'enseignement français pendant plusieurs siècles. Là encore, l'éclairage historique nous paraît pertinent et permet d'aborder les questions vives de l'éducation de façon distanciée. La mutation rapide de la société française à partir des années 1960-1970 a conduit à la modification du système scolaire et a permis l'accès aux études secondaires à la majorité d'une classe d'âge. Toutefois, tout cela s'est fait sans prendre en compte l'inertie<sup>375</sup>

---

contribue à l'égalité des chances à travers des programmes d'enseignement et des examens nationaux » (<http://eduscol.education.fr/pid23251/personnalisation-des-parcours.html>).

<sup>374</sup> On peut se référer aux résultats des enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), qui nous rappellent régulièrement cette spécificité de l'école française. Ainsi, sur le site Internet de l'Éducation nationale, on peut lire : « L'OCDE a publié [le 03/12/2013] les résultats du PISA, qui évalue à grande échelle, dans 65 pays, les compétences des élèves de 15 ans qui ont effectué leur scolarité obligatoire entre septembre 2002 et mai 2012. Les résultats du système éducatif français sont préoccupants parce qu'ils mettent en évidence, sur les dix dernières années : [...] une aggravation des déterminismes sociaux : l'école française est aujourd'hui celle des pays de l'OCDE où l'origine sociale des enfants pèse le plus lourd dans les résultats scolaires, et cette tendance s'est accrue ces dix dernières années ». (<http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>). Ces résultats sont en effet édifiants et témoignent de l'efficacité de notre école à « classer » les individus en fonction de leurs milieux socioculturels.

<sup>375</sup> Au sujet de l'inertie, Adelino Braz écrit dans *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation* : « l'inertie ou force de sédimentation [est] liée aux habitus primaires qui ont une tendance spontanée à perpétuer les structures qui correspondent à leurs conditions de production, ce qui signifie que les dispositions peuvent certes s'affaiblir, par l'absence d'actualisation, mais ne disparaissent jamais. C'est pour cette raison que la notion d'inertie ne doit pas être comprise comme un état d'arrêt, sans force, mais bien au contraire comme

de l'école. Les principes de celle-ci, son organisation, ses contenus, le recrutement et la formation des enseignants n'ont pas réellement été interrogés et le dispositif a continué à mener sa vie *propre*<sup>376</sup>. L'ouverture des classes, la diversification des publics n'ont pas suffi à véritablement changer cette école, qui poursuit son œuvre de sélection : « Loin de viser la réussite de tous, elle ne connaît qu'un principe : la sélection par la difficulté » écrit Jean-Pierre Terrail<sup>377</sup>. Les célèbres travaux de Bourdieu et de Passeron l'ont montré, l'école et le système éducatif sont performants pour accueillir des élèves déjà dotés en termes de patrimoine culturel, qui possèdent les codes et les règles de l'institution, qui ont compris ses fonctions. Le regard que l'on porte sur l'école et les apprentissages relève en effet aussi d'une construction.

Les sociologues écrivent ainsi :

---

une force de résistance aux forces du champ, autrement dit, comme un ensemble de propriétés qui peuvent exister à l'état incorporé, sous forme de dispositions », 2011, p. 113.

<sup>376</sup> Notre analyse rejoint celle que fait Jean-Pierre Terrail dans son livre *École, l'enjeu démocratique* : « On conçoit la formidable méprise historique de ceux qui ont compris l'école unique comme l'école républicaine par excellence, accueillant tous les enfants et les traitant sur un pied de parfaite égalité. [...] L'école unique serait par nature égalitaire : au point que le constat récurrent depuis quatre décennies de l'ampleur des inégalités sociales lui est opposé non comme un fait de structure, comme une conséquence inévitable de sa conception, mais comme un dysfonctionnement, une violation de sa mission naturelle. [...] il est frappant de constater que ses caractéristiques initiales n'ont jamais été soumises à discussion. Ainsi, au premier chef, de l'absence de toute référence aux contenus de connaissance que l'école unique devrait avoir vocation à transmettre aux jeunes générations », 2004, p. 62. Cette question des contenus nous intéresse tout particulièrement et nous aurons l'occasion d'y revenir plus longuement dans la sous-partie portant sur les disciplines.

<sup>377</sup> Terrail, 2004, p. 63. Il ajoute ceci : « Le principe des filières est ordonné selon une hiérarchie qui reflète celles des positions professionnelles auxquelles ces filières sont susceptibles de conduire. Au sommet, les mathématiques : les élèves qui peinent dans cette discipline sont supposés bons en français [au nom d'une opposition pour le moins stérile entre « scientifiques » et « littéraires » qui relève selon nous de la malhonnêteté intellectuelle], et affectés dans une filière littéraire. Si leur maîtrise du français s'avère insuffisante, ils sont supposés aptes à un enseignement technologique ; et s'ils échouent dans cette filière, l'enseignement professionnel leur offre une dernière chance avant la sortie. Ce système d'élimination en cascade obéit à la règle du « donner moins à ceux qui ont moins ». Il s'est avéré remarquablement efficace [...] pour préserver les parcours scolaires les plus enviés de l'arrivée des publics populaires. », *ibid.*

Le professeur qui oppose l'élève « brillant » ou « doué » à l'élève « sérieux » ne juge, en nombre de cas, rien autre chose que le rapport à la culture auquel l'un et l'autre sont socialement promis par leur naissance<sup>378</sup>.

L'école n'est pas le lieu où sera délivrée la culture, mais l'endroit où le patrimoine culturel préexistant de l'élève sera validé et valorisé. De ce fait, ce sont les mieux pourvus qui réussiront le mieux. Ainsi, malgré ses prétentions, l'école française ne s'attache pas pleinement à combler les lacunes des moins dotés en leur apportant ce qu'il leur manque<sup>379</sup>.

Un tel constat peut sembler dur pour notre école, mais il convient de regarder la réalité en face afin de pouvoir déconstruire les mécanismes à l'œuvre, qui conduisent à des situations qui ne sont pas acceptables dans notre société démocratique. En effet, notre système éducatif actuel laisse une partie non négligeable des élèves en difficulté, sans repères solides pour appréhender le monde. Il s'agit notamment d'élèves issus de l'immigration, dont les milieux familiaux ne possèdent pas toujours les codes et la langue de l'école. À cela on peut ajouter

---

<sup>378</sup> *Les Héritiers*, p. 47, cité par Antoine Prost, 2013, p. 143.

<sup>379</sup> Prenons l'exemple des Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) ou Réseaux d'Éducation Prioritaires (REP). Certes, les établissements classés ZEP disposent de davantage de moyens « matériels » (moins d'élèves par classe par exemple, équipements particuliers...). Mais que penser de la préparation et de l'expérience des professeurs qui y sont affectés ? Il s'agit bien souvent de très jeunes enseignants, sans expérience, qui échouent dans ces zones par manque de « points ». Les collègues, plus âgés et plus expérimentés, au barème plus avantageux, désertent ces lieux en général. Mais qui les blâmerait ? Il est clair qu'il ne s'agit plus tout à fait du même métier, et il importe que cette mission soit vraiment reconnue pour ce qu'elle est. De ce fait, une réelle valorisation devrait s'y rattacher. Actuellement, un enseignant exerçant en ZEP perçoit une indemnité mensuelle de moins de 100€. Cela ne nous paraît pas suffisant. Si cette prime s'élevait à 500€ pour tous les enseignants de ZEP par exemple, il semble évident que beaucoup moins de collègues travailleraient dans ces zones turbulentes contre leur gré, et que ces élèves « carencés » pourraient bénéficier de l'« élite » de l'Éducation nationale (enseigner est un art, il est indéniable que l'expérience permet de perfectionner sa pratique), ce qui paraît plus logique, au vu des buts affichés : donner « plus » à ceux qui ont « moins ». Or, c'est l'inverse qui se passe, les professeurs les plus chevronnés se retrouvent dans les « bons » établissements, dans les beaux quartiers. Une telle revalorisation ne serait pas d'un coût exorbitant pour l'État et permettrait sans doute d'attirer des professeurs compétents et motivés auprès de ceux qui en ont le plus besoin. Toutefois, une mesure aussi simple, qui fait appel au bon sens le plus commun, n'est pas à l'ordre du jour. On peut effectuer le même raisonnement pour l'enseignement spécialisé. Rares sont les collègues qui optent spontanément pour une affectation en SEGPA... Celle-ci est subie, et les jeunes enseignants, sans formation spécifique, s'en accommodent bon gré, mal gré, au détriment des élèves, déjà lourdement pénalisés.



une précarité économique, qui écarte définitivement toute stratégie de compensation en dehors de l'école.

Ruwen Ogien, dans son ouvrage *La guerre aux pauvres commence à l'école*, décrit ce phénomène préoccupant :

Les [maux les] plus embarrassants pour une société qui se prétend démocratique, ce sont les inégalités considérables entre les élèves dans la maîtrise des savoirs de base (lire, écrire, compter) à la sortie de l'école primaire. Nombre d'entre eux, qui ont pourtant été scolarisés, restent illettrés. Il y a aussi des différences dans l'accès aux diplômes : une quantité importante d'élèves qui ont pourtant fait tout le cursus n'en obtiennent *aucun*<sup>380</sup>.

Comme nous l'avons déjà signalé, il est profondément malhonnête d'invoquer une quelconque fatalité pour justifier le sacrifice d'une partie de la jeunesse. On ne peut renvoyer ces jeunes gens à leurs carences pour justifier la pauvreté de leurs parcours et les rendre responsables de leur milieu d'origine, sur lequel ils n'ont aucune prise, durant les années les plus cruciales de leur vie : « Il [l'homme] arrive à l'état sauvage, il a besoin du secours des autres », selon Kant<sup>381</sup>. Le petit d'homme est donc entièrement dépendant de ses semblables et il deviendra ce que les autres humains feront de lui. Une société qui ne permet pas le développement harmonieux et satisfaisant de chacun, quel que soit l'héritage familial, n'est pas le fait de quelque dieu vengeur ou la conséquence d'une faute personnelle, mais bien une responsabilité humaine partagée. La véritable liberté passe par l'acquisition de la culture. Le refus de cette dernière à certains individus, qu'il soit assumé ou non, débouche sur des inégalités difficilement surmontables par la suite. Les dés sont jetés alors dès la naissance et le milieu familial pèsera de tout son poids sur la trajectoire de l'enfant. Peu important alors ses dispositions *naturelles*, seule l'éducation<sup>382</sup> qu'il aura déjà acquise au sein de sa famille pourra véritablement lui ouvrir les portes de l'école. Si son entourage est défaillant, l'école ne le relèvera pas, au contraire.

À ce titre, Ogien ajoute :

---

<sup>380</sup> Ogien, 2013, p. 49.

<sup>381</sup> Kant, éd. 1997, p. 35.

<sup>382</sup> Au sens kantien, c'est-à-dire la discipline et la culture. Nous approfondirons dans notre prochaine sous-partie.

En dépit d'une adhésion de surface massive aux discours officiels qui prônent la nécessité de réduire les inégalités les plus frappantes à l'école, il n'est pas évident qu'elle soit accompagnée de la volonté que les choses changent vraiment. [...] Il y a, en effet, des groupes sociaux qui profitent de ces inégalités. Ils n'ont aucune envie qu'elles disparaissent. Ils ne veulent surtout pas que les plus pauvres et leurs enfants se rapprochent d'eux socialement. Ils font tout pour que le système de sélection actuelle, entièrement à l'avantage des plus favorisés socialement, se perpétue. Ils ont toutes les raisons de se réjouir du fait que l'institution, comme elle fonctionne concrètement, permet de tenir à distance les catégories inférieures, en les stigmatisant, en les rendant responsables de leur situation inférieure<sup>383</sup>.

Une fois encore, on aurait tort de se réjouir d'une telle situation, elle met en effet en péril toute la société : « Généreux amis de l'égalité, de la liberté, réunissez-vous pour obtenir de la puissance publique une instruction qui rende la raison populaire, ou craignez de perdre bientôt tout le fruit de vos nobles efforts » écrit Condorcet dans son *Premier mémoire sur l'instruction publique*<sup>384</sup>.

Notre analyse décrit des aspects qui relèvent tant de l'école primaire que de l'enseignement secondaire (en particulier le collège), car l'école primaire est désormais le rouage d'un ensemble plus vaste. Il n'est plus possible de la considérer toute seule. En effet, comme nous l'avons déjà signalé, l'école primaire est désormais un degré dans un système commun, unifié. Il n'y a plus d'ordres étanches. Ainsi, de nos jours, l'école primaire est un passage obligé pour tous les élèves. Les classes élémentaires des lycées ont disparu, le premier degré est à présent une école pour tous les enfants. En outre, alors qu'elle constituait la seule expérience scolaire pour les classes populaires, l'école primaire est à présent une étape et prépare désormais tous les enfants au secondaire, enseignement qui n'était réservé jusqu'au milieu du XXe siècle qu'à une élite privilégiée. Il n'existe désormais plus de barrière entre primaire et secondaire, les deux enseignements font partie du même système. Cette caractéristique est importante pour saisir les nouveaux enjeux de l'école primaire. Sous Jules Ferry, celle-ci s'attachait à former « des ouvriers, des soldats et des paysans ». Un niveau minimum d'alphabétisation était alors délivré, et l'efficacité relative de l'école primaire (« en

---

<sup>383</sup> Ogien, 2013, pp. 57-58.

<sup>384</sup> Condorcet, éd. 1994, p. 104. En outre, nous sommes encore loin de l'école républicaine telle que la souhaite le philosophe. Certes, nous avons divisé l'instruction en degrés, mais ce ne sont pas les seules facultés de l'enfant qui président à la poursuite de la scolarité.

1939 encore, un élève sur deux seulement réussissait le certificat d'études.<sup>385</sup> ») n'éclatait pas au grand jour, puisque ses élèves ne continuaient pas leurs études. Désormais, tous les enfants poursuivent leur cursus au collège et la non-maîtrise des savoirs de base constitue un obstacle majeur à une scolarité harmonieuse. C'est au collège que se révèlent crûment les lacunes accumulées au cours de l'école primaire. On voit bien ici l'articulation étroite entre l'école primaire et le collège. L'école unique a ainsi modifié en profondeur les finalités de l'école primaire. Celle-ci n'a plus vocation à former des ouvriers ou des paysans, mais bien à préparer des collégiens et des lycéens. Comme le dit Jean-Pierre Terrail : « L'enseignement élémentaire ne doit plus apprendre à faire, mais à apprendre à apprendre.<sup>386</sup> »

Comme le premier cycle du second degré, le collège, concerne tous les élèves, il s'appuie en quelque sorte sur l'enseignement primaire. Le gouvernement a pris acte de ce fait, comme le montre la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Celle-ci les a clairement rapprochés. En effet, à partir de la rentrée 2015, une nouvelle organisation en cycles entrera en vigueur à l'école et au collège<sup>387</sup>. Celle-ci se fera progressivement jusqu'en 2017. Ainsi, le cycle 3 englobera les classes élémentaires CM1 et CM2 ainsi que la 6<sup>ème</sup>, premier niveau du second degré. À présent, voyons les grandes caractéristiques de l'école primaire actuelle.

Rappelons en premier lieu que l'instruction est obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 16 ans. Si elle est principalement dispensée dans les écoles, il convient de signaler que ce n'est pas l'école qui est obligatoire, mais l'instruction des enfants. Ainsi, les parents peuvent décider d'instruire eux-mêmes leurs enfants à la maison. Ils peuvent en outre leur faire suivre des

---

<sup>385</sup> Terrail, 2004, p. 72.

<sup>386</sup> Terrail, 2004, p. 73. Il donne cet exemple particulièrement parlant : « Il ne s'agit plus de dénombrer les litres d'eau qui s'écouleront pendant un temps donné d'une source de tel débit, mais de former la notion du nombre comme idéalité mathématique, qui s'avérera indispensable pour s'approprier la notion de nombre négatif, entrer dans le raisonnement algébrique, etc. », *Ibid.* À cet égard, et nous y reviendrons plus longuement, l'initiation aux langues anciennes prend tout son sens à l'école élémentaire, dans la mesure où elles permettent précisément cette prise de distance, cette construction d'une posture *méta*. Ainsi, pour maîtriser la langue française, il ne s'agit plus d'apprendre à faire et à refaire les mêmes exercices mécaniques sans rien y comprendre, d'appliquer des « recettes », mais bien de développer une pensée réflexive, afin de saisir le *sens* des apprentissages.

<sup>387</sup> Voir le Décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège. Nous développons un peu plus loin.

cours par correspondance. Il existe plusieurs types d'écoles. Les différences résident dans le mode d'administration. Les écoles peuvent relever du secteur public, du secteur privé sous contrat ou du secteur privé hors contrat.

En ce qui concerne le secteur public, les écoles primaires (bâtiment, entretien) sont financées par les communes. Il existe ensuite plusieurs types d'écoles privées. La plupart de ces écoles sont confessionnelles, en général catholiques. Certaines écoles privées se distinguent par leur pédagogie originale : on peut ainsi trouver des écoles dites nouvelles, des écoles Montessori... Il y a également des écoles associatives, qui sont rattachées au secteur privé, car elles ne relèvent pas du secteur public. L'enseignement dispensé est donné dans d'autres langues que la langue officielle, le français. Par exemple, dans la région Midi-Pyrénées, il y a des écoles appelées « Calandretas » où on enseigne en occitan.

L'école primaire est composée de l'école maternelle et de l'école élémentaire. L'instruction est obligatoire dès l'âge de 6 ans, c'est-à-dire à partir de la première classe de l'école élémentaire, le Cours Préparatoire. Toutefois, beaucoup d'enfants entrent à l'école maternelle, dès 3 ans. Actuellement, l'école primaire est partagée en trois cycles :

- Le cycle 1 des « apprentissages premiers » se déroule à l'école maternelle. Il comprend la Toute Petite Section (TPS) la Petite Section (PS), la Moyenne Section (MS) et la Grande Section (GS).
- Le cycle 2 des « apprentissages fondamentaux » regroupe le Cours Préparatoire (CP), le Cours Élémentaire 1<sup>ère</sup> année (CE1)
- Le cycle 3 des « approfondissements » correspond aux : Cours Élémentaire 2<sup>ème</sup> année (CE2), Cours Moyen 1<sup>ère</sup> année (CM1), Cours Moyen 2<sup>ème</sup> année (CM2)

Comme nous l'avons déjà signalé, cette organisation a été revue. Une nouvelle répartition est visée (elle sera mise en place progressivement à partir de 2015 jusqu'en 2017) :

- Le cycle 1 des « apprentissages premiers » comprend la Toute Petite Section (TPS) la Petite Section (PS), la Moyenne Section (MS) et la Grande Section (GS).
- Le cycle 2 des « apprentissages fondamentaux » regroupera le Cours Préparatoire (CP), le Cours Élémentaire 1<sup>ère</sup> année (CE1) et le Cours Élémentaire 2<sup>ème</sup> année (CE2)
- Le cycle 3 des « approfondissements » correspond aux Cours Moyen 1<sup>ère</sup> année (CM1), Cours Moyen 2<sup>ème</sup> année (CM2) et la classe de 6<sup>ème</sup> qui relève du collège.

- Le cycle 4 englobera les classes de Cinquième, Quatrième et Troisième.

Ces nouvelles dispositions resserrent très fortement les liens entre école primaire et collège.

Les cycles ont été mis en place par la loi d'orientation du 10 juillet 1989. Celle-ci s'inspire des mouvements de l'école nouvelle. En effet, elle prend en considération les différences de développement des enfants. Les cycles doivent ainsi davantage respecter le rythme et la progression personnels de l'enfant. Celui-ci dispose de trois ans pour acquérir l'ensemble des compétences du cycle considéré. Pour les élèves qui rencontrent des difficultés ou pour les plus précoces, il existe la possibilité de prolonger ou de réduire le cycle d'une année, mais seulement une fois durant l'enseignement primaire. Néanmoins, il faut noter que le redoublement reste très mal perçu par l'ensemble des partenaires éducatifs et qu'il est souvent rejeté. De la même façon, « faire sauter » une classe à un élève est également une pratique qui ne fait pas l'unanimité au sein des enseignants du primaire. À ce titre, la note de service du 11 mars 1991 qui organise les cycles signale que :

La durée de présence d'un élève dans le cycle des apprentissages fondamentaux ou dans le cycle des approfondissements peut-être allongée ou réduite d'une année et d'une seule. En conséquence, la durée totale de la scolarité élémentaire, qui est dans la majorité des cas de cinq ans, ne peut être inférieure à quatre ans, ni supérieure à six ans.

À la différence d'autres pays<sup>388</sup>, l'école maternelle est considérée comme une école à part entière où les élèves mènent de réels apprentissages. Il existe un programme (*Bulletin Officiel*) pour les écoles maternelles et les élèves sont supposés acquérir un certain nombre de compétences et de savoir-faire à l'issue de leurs années d'école maternelle. Celle-ci accueille les enfants de 3 à 6 ans. Dans certaines écoles, en particulier dans les quartiers défavorisés, il existe la TPS (Toute Petite Section) que les élèves peuvent fréquenter dès l'âge de 2 ans. Cette section a été créée pour combler les inégalités le plus tôt possible. Il s'agit ainsi d'œuvrer pour l'égalité des chances. Comme la PS, elle fait partie du cycle 1. À ce sujet, Jean-Louis Auduc écrit :

---

<sup>388</sup> On peut songer au *Kindergarten* en Allemagne. En Pologne, on parle de « przedszkole » qui signifie littéralement « avant l'école ».

La scolarisation est de 100% pour les enfants de 3 à 5 ans. Elle a fortement baissé pour les enfants de moins de 3 ans entre 2000 et 2012, passant de 35,2% à un peu plus de 10%. Le développement de la scolarisation des moins de 3 ans en Toute Petite Section est une des priorités de la loi de Refondation de l'École de 2013<sup>389</sup>.

En ce qui concerne l'école élémentaire, elle accueille les enfants de 6 à 11 ans. L'enfant entre en CP au mois de septembre de l'année de son sixième anniversaire. Les enfants restent durant toute l'année scolaire dans la même salle de classe pour tous les enseignements. En général, il y a un maître par classe, qui est chargé de toutes les matières. En théorie, un maître assure tous les enseignements dans sa classe. Toutefois, il n'est pas rare que soient pratiqués des « échanges de service » entre enseignants du primaire. Ceux-ci vont échanger leurs classes dans le cadre de certains enseignements (en particulier les langues étrangères<sup>390</sup>. Il y a en effet d'importantes disparités dans les niveaux des professeurs des écoles). Ainsi, un maître de CM2 peut laisser sa classe à un collègue afin que celui-ci y dispense des cours d'anglais par exemple. Pendant ce temps, il prendra en charge la classe du professeur des écoles et y assurera des cours d'histoire par exemple.

En ce qui concerne l'enseignement hebdomadaire, il est passé de 26h à 24h à la rentrée 2009<sup>391</sup>. En plus de l'enseignement obligatoire, on a mis en place les APC (activités pédagogiques complémentaires), qui se substituent à l'aide individualisée mise en place à la rentrée 2009<sup>392</sup>. Signalons par ailleurs qu'il existe des dispositifs particuliers pour accueillir les élèves en difficulté ou ceux en situation de handicap.

En premier lieu, il y a les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), mis en place en 1990<sup>393</sup>. Ils comprennent, lorsqu'ils sont complets, trois catégories de personnel : les psychologues scolaires, les enseignants à dominante rééducative (Maître G), les enseignants à dominante pédagogique (Maître E). En 2009, les réseaux ont été sérieusement

---

<sup>389</sup> Auduc, 2013, p. 155.

<sup>390</sup> En 2013, le ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, a mis en place l'enseignement obligatoire d'une langue vivante étrangère dès le CP.

<sup>391</sup> Rappelons qu'il était de 30 heures au début du XXe siècle. Ainsi, en un siècle, les élèves ont perdu 1/5 de temps scolaire, soit 6 heures.

<sup>392</sup> Voir [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=66991](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66991).

<sup>393</sup> Voir la circulaire 90-082 du 9 avril 1990 : « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté », *BOEN* n° 16 du 19 avril 1990.

mis à mal ; on avait en effet envisagé de supprimer 3000 postes dans les RASED, afin de remettre les maîtres dans des classes normales. « Finalement « seuls » 1500 postes ont été supprimés »<sup>394</sup>.

Depuis la loi du 11 février 2005 sur le handicap, l'école s'efforce d'accueillir les élèves handicapés afin de leur offrir une scolarité en milieu ordinaire. Ainsi, dès l'âge de 3 ans, sur demande de la famille, les enfants handicapés peuvent être scolarisés à la maternelle. La loi indique en effet qu'il « est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire ». Il existe ainsi différents dispositifs pour accueillir les élèves handicapés. Il y a par exemple les CLIS : classes pour l'inclusion scolaire. Ces classes, qui ne sont pas présentes dans toutes les écoles, ont pour objectif de permettre aux élèves en situation de handicap de suivre une scolarité ordinaire. Dans la mesure du possible, les élèves de CLIS sont intégrés dans les autres classes en fonction de leurs possibilités. D'autre part, dans les écoles où il y a des CLIS, le projet d'école doit prendre en compte cette situation et favoriser l'ouverture sur le handicap. Les enseignants qui enseignent en CLIS ont reçu une formation spécifique (le CAPA-SH : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap). Des enseignants sans formation peuvent également accueillir des élèves en situation de handicap dans leur classe, ils bénéficient alors de l'aide d'un AESH (Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap) quelques heures par semaine.

En outre, à l'issue de l'école primaire, les élèves en grande difficulté peuvent être orientés en SEGPA : Sections d'enseignement général et professionnel adapté. Les SEGPA sont rattachées au collège, mais les enseignants qui y exercent appartiennent au corps des professeurs des écoles. Les élèves y suivent les programmes du collège.

L'école unique existe certes depuis 1959, mais sa création n'a pas enrayé la ségrégation sociale qui se perpétue. La sélection impitoyable qu'elle opère au détriment des classes populaires en est la partie la plus visible, mais ce n'est pas tout. Les parents des milieux sociaux favorisés, au fait des rouages du système éducatif, disposent en outre de plus d'un levier pour éviter que leurs enfants ne se mêlent à certaines catégories de populations :

---

<sup>394</sup> Auduc, 2013, p. 170.

l'enseignement privé et le contournement de la carte scolaire. Nous reviendrons sur ces aspects dans le cours de notre travail.

Nous allons nous intéresser à présent aux principaux acteurs du système éducatif, à savoir les enseignants. Quelle place occupent-ils dans cette école et quel rôle y ont-ils à jouer ?

#### b) Les enseignants et leurs missions

À l'image de l'école, qui a connu d'importants remaniements, de profondes mutations ont touché la profession d'enseignant du primaire. Il en va de même pour les professeurs du secondaire ; leur métier a beaucoup évolué. Nous pourrions même ajouter que, comme l'école actuellement, le métier se trouve dans une zone trouble, il est « en crise ». Cette instabilité se traduit notamment par les très nombreux changements intervenus dans le recrutement des enseignants ces dernières années (à titre d'exemple, les modalités du CRPE ont varié plusieurs fois entre 2005 et 2014<sup>395</sup>). Cela est certes lié aux changements de l'organisation scolaire, mais aussi au rôle attribué à l'école primaire.

Jusqu'au milieu du XXe siècle, l'école primaire représentait la seule possibilité d'instruction des classes populaires. Effectuer sa scolarité à l'école permettait l'acquisition de savoirs, de méthodes, d'attitudes, qui pouvaient mener à une élévation personnelle et sociale. Elle était appréciée et respectée pour cela. Il y avait du sens à aller à l'école. De même, comme nous l'avons déjà évoqué, le métier de maître d'école jouissait d'un grand prestige, il incarnait et soutenait cette école, pleine de promesses pour les classes populaires. Certes, celle-ci n'avait pas vocation à libérer l'individu de la tutelle de son milieu d'origine, et des continents entiers du savoir lui demeuraient à jamais inconnus. Néanmoins, elle était un dispositif qui permettait à l'élève travailleur d'améliorer sa condition et de progresser socialement. Devenir instituteur était l'une des formes possibles de ce progrès. Ainsi, bien qu'elle maintînt l'individu de classe populaire à sa place, sans lui offrir la possibilité de véritablement développer son intelligence<sup>396</sup>, l'ordre du primaire était respecté, et il l'est même parfois encore aujourd'hui, puisqu'il arrive qu'on l'évoque avec nostalgie<sup>397</sup>.

---

<sup>395</sup> En 2006, 2010 et 2013.

<sup>396</sup> Nous définirons précisément ce terme dans la sous-partie suivante. Comme le signale Jean-Pierre Terrail, « on ne naît pas intelligent, on le devient ; et on le devient par l'exercice et l'essor de la pensée » (2004, p. 32).



Comme nous l'avons vu précédemment, c'est désormais une mission bien différente qui lui est attribuée. L'école primaire ne vise plus uniquement l'acquisition de savoirs pratiques à visée utilitaire, d'une culture *a minima*. Elle prépare une scolarité ultérieure pour tous. En effet, notre école propose *en théorie* l'accès du savoir le plus étendu à tous, sans le limiter pour certains au nom de la séparation des classes. Compte tenu des nouvelles finalités de l'école primaire, quel rôle attribue-t-on à l'enseignant ? Dans le cadre de cette nouvelle école, quelles sont ses missions ? Cette transition de l'école, qui évolue d'un modèle sélectif à un dispositif qui valorisera chaque individu, ne se fait pas sans tâtonnements, sans hésitations. Cette incertitude rejaillit sur le métier d'enseignant du primaire, qui se cherche. De nos jours, bien que la profession ait évolué et que les maîtres soient désormais embauchés à bac+5<sup>398</sup>, ce qui constitue une élévation importante du niveau de recrutement, le rayonnement du métier s'est quelque peu terni<sup>399</sup>. C'est une situation pour le moins paradoxale. Afin de saisir avec plus d'acuité les changements qui ont affecté la profession et en comprendre les conséquences, retraçons rapidement les conditions de recrutement et de formation des maîtres.

---

Cela signifie que les facultés cognitives se développent selon l'environnement et les stimulations reçues dans les premiers âges de la vie. En effet, l'humanité est culture par *essence*. Nous développerons cette idée dans notre prochaine partie.

<sup>397</sup> À ce titre, on peut songer à la dimension positive de l'expression « les hussards noirs de la République » de C. Péguy pour qualifier les instituteurs.

<sup>398</sup> Ils sont recrutés au même niveau que les professeurs du secondaire (certifiés et agrégés).

<sup>399</sup> Pour illustrer ce phénomène, on met en avant la féminisation importante du métier. Celle-ci est en général perçue comme négative et traduirait un manque d'attractivité du métier. Si la mixité existe chez les enseignants du secondaire, les femmes constituent environ 80% des professeurs des écoles (91,5% dans le primaire privé d'après Jean-Pierre Obin, 2011, p. 137). Pour expliquer cette féminisation, on ne peut seulement invoquer la reproduction des stéréotypes sociaux. En effet, au début du XXe siècle, les hommes investissaient cette profession. Est-ce alors la rémunération et la perte de prestige social attaché au métier qui ont éloigné les hommes ? Devenir professeur des écoles semble en fait « prisé » par les femmes, car l'organisation du temps scolaire leur permet de concilier vie de famille et activité professionnelle. Le salaire moyen n'est pas forcément un désavantage, dans la mesure où le conjoint gagne en général mieux sa vie. Le salaire de la femme constitue une sorte d'appoint. En outre, compte tenu des écarts de salaire entre hommes et femmes, les femmes peuvent avoir des salaires moyens supérieurs à ceux de leurs homologues du secteur privé. Il est donc plus intéressant pour les femmes de travailler dans le public. Cela peut donc également expliquer la féminisation du métier. Toutefois, cette féminisation n'a pas été sans conséquences sur la pédagogie du primaire, qui s'est « maternisée », selon Jean-Pierre Terrail. Nous y reviendrons.

Au XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'à la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les instituteurs (dans leur majorité) possèdent le brevet élémentaire. Ils intègrent les écoles primaires supérieures, où les meilleurs élèves de l'école primaire poursuivent leur scolarité. Ils préparent ensuite le concours d'entrée de l'EN. Comme nous l'avons déjà évoqué, l'ordre du primaire fonctionne en « circuit fermé », et les professeurs des EN ainsi que ceux des ENS sont tous issus du primaire. En 1945, le recrutement des instituteurs passe au niveau du baccalauréat. Au milieu des années 60 est créé le corps des PEGC (professeur d'enseignement général de collège). Ceux-ci sont bivalents et sont recrutés à bac+2. Leur formation a lieu dans des centres installés dans les écoles normales d'instituteurs. Leur recrutement est interrompu en 1986. En 1982, les instituteurs sont recrutés au niveau DEUG (bac+2). La loi d'orientation de 1989 met en place les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres). Ceux-ci absorberont les écoles normales en 1990 et 1991. À partir de ce moment-là, les instituteurs deviennent des « professeurs des écoles ». Ils sont alors recrutés à bac+3. Ce changement de corps s'accompagne d'une revalorisation salariale importante, puisque leur grille indiciaire s'aligne sur celles des professeurs certifiés<sup>400</sup>. Il convient de signaler que cette promotion et ce changement de nom ne sont pas toujours vécus comme une réelle promotion. Au contraire, il s'y attache une perte d'identité pour les instituteurs<sup>401</sup>. Le terme « professeur » renvoie en effet aux enseignants du secondaire. De fait, l'école primaire a perdu sa spécificité et ses missions particulières. Elle est devenue une étape dans un système unifié, et ce qu'elle n'aura pas inculqué sera vu plus tard<sup>402</sup>, puisque désormais tous les élèves vont au-delà de l'école primaire. Elle n'a ainsi plus de caractère essentiel. Ce basculement s'opère complètement

---

<sup>400</sup> Il convient de signaler toutefois que les écarts de salaire entre enseignants du primaire et du secondaire ne sont pas gommés : un professeur certifié touche une prime ISOE (Indemnité de suivi et d'orientation des élèves d'un montant fixe de 1199,16€ annuel) plus importante que l'ISAE (Indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves d'un montant de 400€ annuel), qui est versée aux enseignants du primaire. Il peut en outre réaliser des heures supplémentaires, ce qui constitue un complément non négligeable. De plus, les instituteurs perdent un avantage non négligeable : le logement de fonction.

<sup>401</sup> Nous nous fondons ici sur des échanges menés avec des collègues. Nous avons enseigné en tout dans 8 écoles différentes (maternelle et élémentaire confondues) et c'est un propos récurrent chez les enseignants du primaire, en particulier les plus âgés. Nous avons connu un collègue, pourtant jeune, qui tenait à ce que l'on appellât « instituteur ». Il utilisait ce terme pour se présenter lors de réunions formelles (conseil d'école par exemple).

<sup>402</sup> Cette représentation est toutefois erronée, puisque la non-acquisition des savoirs de base est un frein majeur à la poursuite d'une scolarité harmonieuse : « une part décisive des destinées scolaires se joue dès le primaire », Terrail, 2004, p. 140. Nous développerons ce point plus tard.

dans les années 90 et coïncide également avec la refonte de la formation des enseignants (création des IUFM).

Désormais, l'école primaire ne représente plus la seule école, elle est devenue une étape dans une progression commune. Primaire et secondaire se sont fondus et se confondent même, au point que les classes CM1, CM2 et 6<sup>ème</sup> font maintenant partie du même cycle. Cette évolution n'est pas sans incidence sur l'identité du métier d'instituteur et le sens des missions qui lui sont confiées. Les frontières se brouillent entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire<sup>403</sup>.

Très récemment encore, les enseignants du premier degré appelés « professeurs des écoles » étaient recrutés au niveau bac+3. Un aspect caractéristique de la formation des enseignants en France est que celle-ci est organisée sur le mode successif. Jean-Louis Auduc explique ainsi :

On reçoit d'abord une formation académique à l'université, puis, après seulement la validation de ses connaissances disciplinaires, une formation professionnelle. Cette organisation impose à l'étudiant un changement de posture radicale d'une année sur l'autre. [...] Dans d'autres pays européens<sup>404</sup>, on a une formation simultanée. On se forme en même temps pendant la durée de ses études dans les domaines académiques et professionnels sans changement radical de posture<sup>405</sup>.

---

<sup>403</sup> Cette distinction disparaît même parfois complètement dans certaines Académies. Le non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux, décidé par le président de la République Nicolas Sarkozy au cours de son mandat (2007-2012) a conduit à de graves déficits d'enseignants dans certaines disciplines du secondaire. Pour pallier ce manque, on a offert la possibilité aux professeurs des écoles (excédentaires dans certaines Académies, dont l'Académie de Toulouse) d'être détachés dans le corps des professeurs certifiés, l'enseignant devant justifier d'un Master 2 dans la discipline concernée. Nous avons personnellement bénéficié de cette mesure en 2011/2012. Nous avons obtenu une affectation dans un lycée avec un service de 20h30 en français et en latin.

<sup>404</sup> C'est par exemple le cas en Pologne. Dans le cadre de nos recherches, nous avons effectué un stage de 3 semaines à Cracovie. Nous avons ainsi appris que les futurs enseignants s'inscrivent à « l'Université pédagogique » (Uniwersytet Pedagogiczny) où ils suivent une formation de 5 ans. Ils valident un diplôme (équivalent Master 2), puis déposent leurs candidatures directement auprès des écoles. En Pologne, les enseignants ne sont pas fonctionnaires. Il y a certes une distinction entre école publique et école privée (la première étant gratuite), mais chaque étudiante (là aussi le métier est extrêmement féminisé) est libre de postuler auprès de l'établissement de son choix. Les rémunérations sont plus élevées dans le secteur privé. Les écoles privées sont de fait plus recherchées.

<sup>405</sup> Auduc, 2013, p. 370.

Une licence dans la discipline de leur choix (mathématiques, lettres, langues étrangères, droit, psychologie, etc.) leur donnait la possibilité de se présenter au CRPE (Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles). Après une formation académique de 3 ans (licence), les futurs professeurs des écoles préparaient le concours durant la PE1 (première année d'IUFM). Une année de préparation au concours venait ainsi compléter leur formation universitaire. Celle-ci pouvait avoir lieu à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) et était appelée « PE1 », ou être effectuée au CNED (Centre National d'Enseignement à Distance). La préparation au concours pouvait également se faire en candidat libre. Durant cette année de niveau bac+4, le candidat avait un statut étudiant. Pour obtenir le concours, le candidat devait également justifier d'un brevet de natation (nage sur 50 m) et d'une Attestation de Formation aux Premiers Secours. Si le candidat réussissait au concours, l'année suivante, il entrait en « PE2 ». Il s'agissait d'une année de formation rémunérée, il était alors fonctionnaire-stagiaire. Elle se partageait entre des cours à l'IUFM et des stages en responsabilité dans des écoles.

À la rentrée 2010, la formation des maîtres a subi une nouvelle réforme : pour devenir enseignant dans le premier degré, il fallait valider un Master 2 et réussir un nouveau concours. C'est ce qu'on a appelé la « mastérisation ». Ainsi les nouveaux professeurs des écoles étaient de niveau bac+5. Il n'y avait plus d'année de stage et la formation professionnelle du futur enseignant avait lieu durant son cursus universitaire (pendant les années de M1 et M2). Celui-ci devait s'appuyer sur ses connaissances disciplinaires et les stages d'observation réalisés dans les écoles. Le diplôme préparé s'appelait « métiers de l'enseignement et de la formation » (MEF). Après avoir validé le Master 2 et réussi le concours, le professeur-stagiaire devenait d'emblée enseignant à plein temps. Une fois sur le « terrain », il bénéficiait par ailleurs de l'aide de collègues expérimentés (appelés « tuteurs ») et de quelques heures de formation par semaine en plus de son service. Ainsi, un jeune collègue certifié commençait avec 18 heures de service (auxquelles pouvaient s'ajouter d'éventuelles heures supplémentaires...) et 6 heures de formation par semaine. Il en était de même pour les PES (professeurs des écoles stagiaires) qui étaient affectés à temps plein dans les écoles (soit 27 heures de service). L'enseignant devait en outre préparer ses cours, corriger les copies, participer à la vie de l'établissement, rencontrer les parents d'élèves... Nous pouvons dire qu'il s'agissait là de conditions de travail épouvantables pour un débutant et d'une entrée dans le métier proprement dramatique. À ce sujet, Jean-Louis Auduc écrit :

Les professeurs stagiaires recrutés aux concours 2010 ont, et tous les observateurs l'ont reconnu, vécu une année de forte souffrance, notamment en collège, marquée par l'impression de ne pas être reconnue par l'État, qui a contribué à la perte de confiance de ces jeunes enseignants vis-à-vis du ministre. [...] [Le rapport du député Groperrin (UMP)] montre la souffrance des enseignants<sup>406</sup> confrontés aujourd'hui aux réalités du métier sans avoir de véritable formation, l'étendue de la crise de recrutement<sup>407</sup>, conséquence « *d'une réforme hâtive et mal pensée dont la première finalité semble plus économique que pédagogique* »<sup>408</sup>.

En effet, avec la mastérisation, l'étudiant n'était rémunéré qu'après l'année de bac+5, alors qu'il l'était avant après l'année de bac+4. La mise en place de la mastérisation a eu des effets délétères et a « entraîné une crise de confiance sans précédent des étudiants et des étudiants stagiaires vis-à-vis de l'institution Éducation nationale qui s'est traduite par une crise de recrutement très importante<sup>409</sup> ». Ainsi, il y avait 115 800 inscrits aux concours du second degré pour la session 2008, il n'y en a que 69 350 pour la session 2012<sup>410</sup>. Parmi les disciplines générales, les plus touchées sont les lettres classiques et modernes, l'éducation musicale, les mathématiques, l'anglais... Désormais, les meilleurs étudiants ne se tournent plus vers les carrières de l'enseignement, d'autres voies plus prestigieuses et plus lucratives sont privilégiées<sup>411</sup>. Bien que le phénomène fût moins spectaculaire dans le premier degré, le

---

<sup>406</sup> Rapport Groperrin, p. 46, cité par Auduc, 2013, p. 375.

<sup>407</sup> *Id.*, pp. 62-63.

<sup>408</sup> *Ibid.*

<sup>409</sup> Auduc, *ibid.*, la crise du recrutement se poursuit encore aujourd'hui... L'institution recherche désespérément des enseignants. Il lui faut à tout prix trouver des personnes à mettre devant les élèves. Pour cela, des offres d'emploi sont publiées par Pôle Emploi afin de trouver des vacataires. Il est bien entendu que ceux-ci ne reçoivent aucune formation et qu'ils doivent apprendre seuls à exercer leur métier. Et la condition de diplôme n'est pas toujours strictement observée. Le Rectorat accepte ainsi des candidats alors même qu'ils ne possèdent pas le diplôme requis. Nous pouvons citer le cas d'un enseignant-vacataire de musique dont le diplôme le plus élevé est le baccalauréat. De fait, on peut devenir professeur sans connaissances fermement établies ni formation professionnelle. De tels cas de figure sont pour le moins préoccupants.

<sup>410</sup> Voir Auduc, *ibid.*

<sup>411</sup> Voir un article du *Figaro* intitulé « Les normaliens veulent de moins en moins être profs » <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/12/31/01016-20101231ARTFIG00042-les-normaliens-veulent-de-moins-en-moins-etre-profs-.php>, publié le 31/12/2010.

nombre de candidats au CRPE avait également baissé<sup>412</sup>. En 2009, il y avait 73 377 inscrits au concours externe (pour 6577 postes)<sup>413</sup> et 37 018 en 2012 (pour 4601 postes)<sup>414</sup>.

À la rentrée 2013 a eu lieu une nouvelle réforme : on a créé les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Ce sont désormais les ESPE qui prennent en charge l'organisation des nouveaux masters professionnels MEEF : « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », après la licence. « Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation sont constituées soit au sein d'un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, soit au sein d'un établissement public de coopération scientifique »<sup>415</sup>. Les ESPE font partie intégrante de l'université. Les ESPE ont plusieurs missions, en voici les principales :

- former les futurs enseignants
- proposer des actions de formation continue des personnels enseignants du premier et du second degré et des personnels d'éducation
- participer à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur

---

<sup>412</sup> Sur le site <http://www.education.gouv.fr/cid73148/concours-professeurs-des-ecoles-donnees-statistiques-session-2013.html>, on peut lire : « La session 2013 est marquée par une augmentation conséquente des recrutements de professeurs. L'offre de postes avait été très fortement accrue pour les concours 2013, conformément à la volonté politique de relancer le recrutement et de refonder la formation : 8 413 postes avaient été ouverts pour le premier degré, soit une hausse de 71,5% par rapport à 2012. La progression importante du taux de présence des candidats aux épreuves de cette session 2013 avait déjà constitué un signe très favorable (+10,3% pour le premier degré). Les résultats finaux confirment le fort regain d'intérêt pour les métiers du professorat et la capacité retrouvée de l'éducation nationale à recruter des enseignants. Si les postes n'ont pas pu être pourvus à 100%, le nombre d'admis a évolué de manière quasiment proportionnelle à celui des volumes proposés au recrutement : +66% dans le premier degré et +21% [ce n'est pas proportionnel] dans le second degré. Au total, ce sont 17 585 recrutements qui ont été réalisés dans le cadre des concours 2013 ; c'est près de 5 000 de plus que lors de la session 2012, soit une augmentation de 39%. »

<sup>413</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid49159/donnees-statistiques-des-concours-professeurs-des-ecoles-session-2009.html>.

<sup>414</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid59435/donnees-statistiques-des-concours-professeurs-des-ecoles-session-2012.html>.

<sup>415</sup> Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Voir également <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>.

- former aux autres métiers de la formation et de l'éducation
- promouvoir la recherche disciplinaire et pédagogique
- participer à des actions de coopération internationale

C'est donc actuellement dans les ESPE que sont formés les futurs maîtres. Dans la mesure où le concours est fixé à la fin de la première année de Master, on retrouve sensiblement la même organisation que dans les IUFM. Ainsi, durant la première année, les savoirs délivrés sont essentiellement disciplinaires. Tous les aspects du futur métier auquel se destinent les étudiants ne sont pas abordés au cours de la 1<sup>ère</sup> année de Master, puisque les étudiants ne savent pas s'ils seront reçus au concours. Cette année s'apparente donc à la PE1. En ce qui concerne le Master 2, il rappelle là aussi la PE2, puisqu'il s'agit essentiellement d'une année professionnelle, dans la mesure où les professeurs-stagiaires effectuent un demi-service dans les classes, où ils sont en responsabilité. Il est à noter toutefois que les PE2 avaient un service plus réduit (un stage filé : 1 jour par semaine en classe, et deux stages de 3 semaines). Comme pour la précédente organisation, la coordination des deux années n'est pas évidente.

La multiplicité des changements concernant le recrutement et la formation des enseignants nous montre bien que la profession se cherche. L'enseignant, mais aussi l'institution dont il dépend, sont en proie aux doutes. Le maître a du mal à trouver sa place et à identifier précisément son rôle. Il est pourtant la clef de voûte de cette nouvelle école pour tous.

En effet, comme nous l'avons signalé dans la partie précédente, notre école a été conçue pour recevoir et valoriser des élèves déjà dotés d'un patrimoine culturel, transmis par la famille. Tel n'est plus le cas et cette réalité n'a pas toujours été saisie par les enseignants. Il ne s'agit plus pour eux d'affiner, d'enrichir une culture préexistante, mais bien de poser les mêmes bases pour tous. Notre école ne permet pas (encore) l'égalité des chances, elle demeure au contraire un dispositif qui perpétue les inégalités entre les élèves. Cette situation n'est pas sans peser sur l'aura de l'enseignant et sa crédibilité. Et cela à juste titre. S'il n'est certes pas le seul responsable de l'échec de notre école à accueillir tous les élèves, il a néanmoins un rôle majeur à jouer. À ce titre, Jean-Pierre Terrail écrit :

On peut bien comprendre que la responsabilité de ce qui ne va pas soit ainsi rejetée sur les élèves : où, sinon, puiser les ressources morales qui permettent de faire bonne figure en entrant en classe ? Cette crispation protectrice est naturelle et assez inévitable, mais elle ne constitue pas le dernier mot de l'affaire. Il suffirait

pour qu'il en aille autrement que le désir de changer les choses l'emporte sur le besoin de sauver la face. C'est ce qui ne pourrait manquer de se passer si les enseignants étaient convaincus que l'échec scolaire n'est pas seulement un problème en soi, mais leur [...] problème à eux<sup>416</sup>.

Afin de mieux saisir les difficultés et les tensions qui sous-tendent le métier, nous souhaitons à présent aborder plus précisément la période des IUFM. En effet, ceux-ci ont marqué un tournant dans l'histoire des enseignants, instituteurs et professeurs. Les IUFM, qui ont désormais disparu, ont formé les enseignants du primaire et du secondaire de 1991 à 2009. Ils ont justement été créés afin de rapprocher la formation professionnelle des différents corps d'enseignants. En effet, jusqu'à cette date, les instituteurs étaient formés à l'école normale, les professeurs des collèges et lycées dans les CPR (centres pédagogiques régionaux). Quant à la préparation du CAPES et de l'agrégation, elle se faisait à l'université. Ce rapprochement des formations et des carrières des enseignants s'expliquait par la volonté d'harmoniser le système éducatif. Il s'agissait de permettre aux élèves de mieux franchir les caps école/collège et collège/lycée. La création des IUFM a notamment été motivée par la volonté d'aligner les traditions et cultures de chaque corps d'enseignement afin de proposer un accompagnement de l'élève tout au long de son cursus. On souhaitait à la fois renforcer les connaissances disciplinaires des enseignants du primaire et dispenser une formation pédagogique à ceux du secondaire.

Cette dernière volonté, louable au demeurant, a été mal comprise et a été l'objet d'importantes critiques<sup>417</sup>. Ainsi, s'est développée l'idée insidieuse que bien enseigner résidait moins dans la maîtrise assurée de connaissances que dans celle de savoir-faire, de « savoir-transmettre ». Cette dérive est ce qu'on a appelé le « pédagogisme ». Cette mise au second plan des savoirs à enseigner a valu d'acribes critiques à l'IUFM et a en quelque sorte entaché leur légitimité. On les a ainsi accusés de ne pas avoir formé correctement les maîtres. Certains ont même reproché aux IUFM de leur avoir inculqué des principes et des méthodes délétères, qui ont conduit au sacrifice de générations d'élèves sur l'autel d'expérimentations pédagogiques<sup>418</sup>. À ce titre, les sciences de l'éducation ne sont pas considérées comme une véritable science par

---

<sup>416</sup> Terrail, 2004, p. 153.

<sup>417</sup> « Les IUFM ont très vite été critiqués et mis en cause par certains pour avoir sacrifié le disciplinaire dans le second degré et développer un supposé « pédagogisme », Auduc, 2013, p. 372.

<sup>418</sup> Voir par exemple *La fabrique du crétin* de Jean-Paul Brighelli ou encore *Autopsie du Mammouth* de Claire Mazon, les références précises sont données dans la bibliographie.



bon nombre de collègues<sup>419</sup>. Si nous ne souscrivons pas à des charges aussi violentes, nous pensons néanmoins que de telles critiques ne sont pas dénuées de fondement. En effet, si une réflexion sur la *façon* de transmettre les savoirs est tout à fait légitime - il était en effet urgent de prendre en compte les « nouveaux » publics -, elle a néanmoins débouché sur d'importantes dérives.

Enseigner est un art et ne peut par conséquent se résumer à un ensemble de techniques ou de recettes toutes faites<sup>420</sup>. Bien entendu, il nous paraît essentiel de réfléchir aux meilleurs moyens d'enseigner, il est important de penser cet art complexe et mouvant qu'est l'enseignement. Toutefois, si une maîtrise solide des savoirs disciplinaires n'est pas une condition suffisante pour être un « bon » enseignant, elle nous paraît absolument nécessaire. C'est une condition *sine qua non*. Les disciplines scolaires ne sont pas les disciplines universitaires, et il est bien évident qu'il faut mener une réflexion au sujet de la mise à disposition des savoirs auprès des élèves. Mais le travail d'« élémentation »<sup>421</sup> qu'aura à effectuer l'enseignant s'appuie sur des connaissances disciplinaires solides<sup>422</sup>. Sinon,

---

<sup>419</sup> Pour s'en convaincre, il suffit de parcourir le forum d'enseignants [www.neoprof.org](http://www.neoprof.org). Celui-ci réunit des enseignants du primaire et du secondaire, de toutes les disciplines. Les « profs » ont en général des mots très durs quand ils évoquent les IUFM. Par exemple, c'est sur ce forum que nous avons découvert le néologisme « pédagogol ». C'est un terme péjoratif (nom ou adjectif) qui renvoie aux dérives pédagogiques, au « tout-pédagogique », au détriment des savoirs à enseigner.

<sup>420</sup> Notre expérience en tant qu'étudiante préparant le concours et professeur des écoles stagiaire (2 ans), puis en tant qu'ATER, soit formatrice (3 ans), à l'IUFM/ESPE nous a appris toute la difficulté qu'il y avait à apprendre et à « enseigner » ce métier.

<sup>421</sup> Voir notre première partie.

<sup>422</sup> Nous rejoignons une fois encore Jean-Pierre Terrail : « Les professeurs des écoles ont actuellement une formation longue et un bon niveau de culture générale, mais peu adaptés aux besoins de l'enseignement élémentaire. L'amour des enfants, la bonne volonté et le dévouement, quelques rudiments de psychopédagogie n'assurent en rien la capacité à conduire efficacement l'entrée des élèves dans la culture écrite. Comment faire ce métier difficile sans de solides connaissances en phonétique, en grammaire, sans bagage minimal concernant la nature du langage, la spécificité des registres de l'écrit et de l'oral, la théorie des signes, l'histoire des systèmes d'écriture, sans réflexion sur la spécificité des idéalisés mathématiques, le lexique numéral, la logique des opérations arithmétiques ? », 2004, p. 152. Malheureusement, la formation actuelle ne permet pas véritablement l'acquisition de ces savoirs par les étudiants. Certes, ils parcourent ces notions durant la préparation aux épreuves écrites du CRPE, mais cela demeure très superficiel. Leur propre rapport à la culture écrite est parfois à (re)construire. Certains étudiants peinent à rédiger et à s'exprimer de façon claire et structurée. Les incorrections syntaxiques, les erreurs d'orthographe et de grammaire sont

comment avoir une vue d'ensemble et être en mesure de décomposer le savoir en éléments, d'être capable de délivrer les aspects les plus pertinents du savoir, qui le maintiendront vrai en toutes circonstances ? Opposer les savoirs disciplinaires à la pédagogie s'est révélé ravageur. Et cela d'autant plus que l'on a complètement remis en cause la pédagogie dite « traditionnelle ».

Ainsi, le mode frontal/transmissif a été violemment attaqué et l'on a culpabilisé les maîtres qui enseignaient de cette façon<sup>423</sup>. On leur a reproché de trop se mettre en avant, eux et leur savoir. Il fallait faire de la place à l'enfant, à sa spontanéité, à ses représentations, à ce qu'il savait déjà<sup>424</sup>. Le rejet net de la pédagogie dite « traditionnelle » n'a pas été sans conséquences.

En effet, cela a induit une perte d'identité et de repères pour les enseignants : des exercices, des habitudes qui fondaient le métier ont été très sévèrement remis en cause, voire rejetés et dénigrés. À titre d'exemple, la dictée et l'orthographe ont été l'objet de lourdes attaques. Il est vrai que celles-ci ont été formulées à juste titre, et qu'il a été salutaire que de telles remises en question soient menées. Comme nous l'avons déjà dit, l'école s'adresse désormais à tous les élèves, et il lui est à présent impossible de s'appuyer sur un héritage culturel préexistant chez ceux-ci. S'appuyer sur celui-ci consolide de fait l'école inégalitaire que l'on s'évertue à déconstruire. Pour autant, la figure du maître s'est fissurée, et dans la mesure où des éléments-clefs du métier ont été très fortement interrogés, il a cessé d'être une référence absolue. Or, la perte de cette stabilité, si nécessaire quand il s'agit d'éducation, a malheureusement causé de la confusion chez les enseignants. Cela a eu des conséquences sur les apprentissages des élèves<sup>425</sup>. L'héritage des enseignants s'appuyait sur une expérience, qui, si elle n'était pas toujours pensée, théorisée, n'était pas dénuée de bon sens. Cette remise en cause brutale a jeté les enseignants dans un doute permanent. Ils ont perdu confiance en eux, ils ne savent plus quel sens donner à leur métier, ils identifient mal les tâches qui sont les leurs.

---

fréquentes dans les copies. Ces observations sont faites sur la base de notre expérience d'ATER. Durant nos trois années de service, nous avons corrigé environ 800 travaux d'étudiants.

<sup>423</sup> Là encore, nous nous appuyons sur notre expérience de professeur des écoles et sur les récits de collègues.

<sup>424</sup> Il s'agit des principes du socioconstructivisme.

<sup>425</sup> On peut songer ici aux polémiques concernant les méthodes de lecture, la « globale » *versus* la « syllabique ».

Ces éléments nous paraissent cruciaux et invitent en effet à réfléchir très sérieusement aux missions de l'enseignant et à la façon dont il va les mener. Un grand flou entoure celles-ci. À ce sujet, Jean-Pierre Obin écrit fort justement : « En France, l'imaginaire collectif sur les enseignants balance entre survalorisation et dévalorisation, hésite entre admiration et dénigrement »<sup>426</sup>. On semble ainsi pressentir le caractère absolument essentiel du maître, mais on n'arrive pas à définir précisément son rôle pourtant si nécessaire. Pour autant, on sent que nos maîtres ne sont pas à la hauteur de la tâche qu'on leur assigne et que l'on manque un rendez-vous avec eux, d'où une insatisfaction et une amertume à leur rencontre. Les maîtres ont en effet un rôle fondamental à jouer dans l'éveil de l'être humain : ils instruisent, ils éduquent au sens plein du terme, ils sont des passeurs d'*humanité*. S'il s'agit de promouvoir une école véritablement démocratique, qui permettrait l'accès au patrimoine de l'humanité à tous les enfants, ce rôle doit être pleinement saisi.

Pour comprendre cette délicate mission des enseignants, l'éclairage de Kant nous paraît particulièrement lumineux. Notre expérience en tant qu'enseignante<sup>427</sup> nous convainc en effet de l'importance de la discipline et de la culture, au sens kantien. Le maître éduque au sens plein du terme, dans la mesure où il intègre les deux aspects de l'éducation selon Kant : il dépouille le jeune être humain de sa sauvagerie et lui apporte la culture. Il ne s'agit bien évidemment pas de dresser le petit être humain comme on le ferait avec un animal, mais de faire en sorte que son animalité<sup>428</sup> n'étouffe pas ce qu'il y a d'humain en lui. Pour cela, il convient de contraindre *doucement* cette animalité, de l'émender. Ainsi, il n'est pas question de défigurer la nature, mais de la transfigurer. Une contrainte trop brutale aura pour effet de priver l'homme de sa liberté, car il n'aura jamais appris à faire usage de sa raison et continuera à être esclave de ses désirs. L'être rationnel n'aura pas pu se développer. L'homme s'abstiendra certes de laisser libre cours à ses pulsions et ses désirs tant que s'exercera la contrainte extérieure ; mais une fois celle-ci levée, ses penchants se manifesteront de façon effrénée.

Cette définition subtile de la discipline est importante. On a en effet tendance à confondre discipline avec dressage. Celle-ci ne renvoie pas du tout ici à certains aspects peu reluisants

---

<sup>426</sup> Obin, 2011, quatrième de couverture.

<sup>427</sup> 4 ans à l'école primaire : maternelle, CP, CE1, CE2, CM1 et CM2. 1 an au lycée : 2<sup>nde</sup> en français et latin, 1<sup>ère</sup> en latin, 1 mois au collège : français en 6<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, latin en 6<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>.

<sup>428</sup> Le terme n'est pas péjoratif ici. L'animalité renvoie ici aux forces vitales de l'individu, ses appétits, ses désirs. Il s'agit de l'expression de la vie.

de la pédagogie dite « à l'ancienne » : punitions, humiliations, châtements corporels, etc. Pareils agissements ne sont pas de nature à favoriser l'éveil de l'être rationnel chez l'enfant. Ils soumettent, mais ne libèrent pas. Pour autant, le maître doit poser des limites à l'enfant et au jeune : pour qu'il ne nuise ni à lui-même ni aux autres, et aussi parce qu'il n'est pas dans l'ordre des choses que le plus *faible* dicte sa conduite au plus *fort*<sup>429</sup>. Pareil renversement peut être en effet très angoissant pour le petit d'homme, puisqu'il ne lui sera pas possible de faire confiance aux adultes. Il aura l'impression d'être livré à lui-même. Ensuite, l'enfant doit expérimenter la contrainte, afin d'apprendre à se la poser lui-même par la suite. L'autorité des adultes est absolument nécessaire à l'enfant. À ce sujet, Hannah Arendt écrit dans *La crise de l'éducation* :

Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité<sup>430</sup>. En tout cas, il en résulte que les enfants ont été pour ainsi dire bannis du monde des adultes. Ils sont soit livrés à eux-mêmes, soit livrés à la tyrannie de leur groupe, contre lequel, du fait de sa supériorité numérique, ils ne peuvent se révolter, avec lequel, étant enfants, ils ne peuvent discuter, et duquel ils ne peuvent s'échapper pour aucun autre monde, car le monde des adultes leur est fermé. Les enfants ont tendance à réagir à cette contrainte soit par le conformisme, soit par la délinquance juvénile, et souvent par un mélange des deux<sup>431</sup>.

Laisser l'enfant seul face à son animalité, c'est ne pas le faire bénéficier des enseignements acquis par toutes les sociétés humaines : la règle, la loi, sont nécessaires, salutaires. Peut-on vraiment espérer que l'enfant retrace, seul, à l'échelle de sa brève vie, le cheminement qui fut celui de l'humanité pendant des millénaires ? « Une génération fait l'éducation de l'autre »<sup>432</sup> selon Kant, c'est ainsi l'humanité *progress*e au fil des générations. Condorcet va également dans ce sens en supposant que les facultés mêmes des individus peuvent s'améliorer :

Il est donc assez simple de penser que si plusieurs générations ont reçu une éducation dirigée vers un but constant, si chacun de ceux qui les forment a cultivé

---

<sup>429</sup> L'adulte a un ascendant sur l'enfant, il sait *plus* que lui.

<sup>430</sup> On en peut s'empêcher de penser ici à l'œuvre *Sa Majesté des Mouches* de William Golding.

<sup>431</sup> Arendt, éd. 1972, p. 18.

<sup>432</sup> Kant, éd. 2008, p. 36.

son esprit par l'étude, les générations suivantes naîtront avec une facilité plus grande à recevoir l'instruction et plus d'aptitude à en profiter<sup>433</sup>.

L'homme ne peut pas se faire seul<sup>434</sup>. Il deviendra ce que sa famille, la société dans laquelle il vit, ses contemporains, ses prédécesseurs auront fait de lui. À ce titre, Condorcet<sup>435</sup> ajoute :

Si ce perfectionnement indéfini de notre espèce est, comme je le crois, une loi générale de la nature, l'homme ne doit plus se regarder comme un être borné à une existence passagère et isolée, destiné à s'évanouir après une alternative de bonheur et de malheur pour lui-même, de bien et de mal pour ceux que le hasard a placés près de lui ; il devient une partie active du grand tout et le coopérateur d'un ouvrage éternel<sup>436</sup>.

Nous allons même plus loin. S'il est en effet important d'émender son animalité, de la contraindre doucement, de ne pas se laisser guider aveuglément par elle, nous pensons en outre qu'il convient de faire preuve de *bienveillance* à son égard. Cette animalité n'est rien moins que la vie, les forces vives de l'individu. Ses émotions, ses pulsions, ses appétits, ses désirs renvoient tout simplement à son envie de vivre. Il est bien entendu que s'y livrer sans retenue ne peut mener qu'à la catastrophe. Il n'est par conséquent pas possible de le faire si l'on souhaite une société d'hommes vivant en harmonie et dans le respect des libertés de chacun. Cependant, dénigrer et rejeter ces manifestations de la vie nous paraît hautement dangereux et aliénant. L'humanité possède une longue et lourde tradition en ce sens<sup>437</sup>. On peut ainsi songer au platonisme et au christianisme. Pour se protéger de ses désirs charnels, dont l'homme sent qu'ils sont incompatibles avec la vie en société, du moins s'il les laisse s'exprimer tels quels, il les blâme et les contraint de manière brutale. Mais cette offense, il se la fait avant tout à lui-même. La vie continue à se manifester malgré tout, malgré lui et contre lui, puisque c'est désormais en *ennemie* qu'il se la représente. « Le christianisme fit boire du poison à Éros, il n'en mourut pas, mais dégénéra en vice » dit Nietzsche dans *Par-delà le Bien*

---

<sup>433</sup> Condorcet, éd. 1994, p. 71.

<sup>434</sup> À ce titre, le concept du *self-made man* américain est pour le moins discutable.

<sup>435</sup> Condorcet s'oppose ici à Rousseau. Il n'y a pas de bonté originelle chez l'homme, tout reste à faire.

<sup>436</sup> Condorcet, éd. 1994, pp. 70-71.

<sup>437</sup> « De tout temps les sages ont porté le même jugement sur la vie : *elle ne vaut rien...* » écrit Nietzsche dans *Le Crépuscule des idoles*, éd. 2000, p. 1031.

*et le Mal*<sup>438</sup>. Mépriser ses « instincts », c'est se mépriser soi. Cette représentation négative de soi n'est pas sans conséquences. À ce titre, on peut songer à ce qu'écrit le philosophe allemand dans *Le Crépuscule des idoles* :

Toutes les passions ont un temps où elles ne sont que néfastes, où elles avilissent leurs victimes avec la lourdeur de la bêtise, - et une époque tardive, beaucoup plus tardive où elles se marient à l'esprit, où elles se « spiritualisent ». Autrefois, à cause de la bêtise dans la passion, on faisait la guerre à la passion elle-même : on se conjurait pour l'anéantir [...] La plus célèbre formule qui en ait été donnée se trouve dans le Nouveau Testament, dans ce sermon de la Montagne [...] Il y est dit par exemple avec application à la sexualité : « Si ton œil est pour toi une occasion de chute, arrache-le » : heureusement qu'aucun chrétien n'agit selon ce précepte. Détruire les passions et les désirs, seulement à cause de leur bêtise, et pour prévenir les suites désagréables de leurs bêtises, cela ne nous paraît être aujourd'hui qu'une forme aiguë de la bêtise. [...] L'Église combat les passions par l'extirpation radicale : sa pratique, son traitement, c'est le *castratisme*. Elle ne demande jamais : « Comment spiritualise, embellit et divinise-t-on un désir ?- De tout temps elle a mis le poids de la discipline sur l'extermination (- de la sensualité, de la fierté, du désir de dominer, de posséder et de se venger).- Mais attaquer la passion à sa racine, c'est attaquer la vie à sa racine : la pratique de l'Eglise est *nuisible à la vie*<sup>439</sup>...

Ces aspects nous semblent essentiels quand on aborde l'éducation de petits êtres humains. Ainsi, il nous paraît primordial de ne pas inculquer la *honte* de soi aux enfants<sup>440</sup>. Il convient certes de les préserver de leur animalité, afin qu'elle ne prenne pas le dessus sur leur humanité en devenir, mais il faut veiller à ne pas étouffer cette énergie vitale de l'être vivant. Il importe de ne pas introduire de *schisme* intérieur en rendant monstrueux et condamnables des

---

<sup>438</sup> Nietzsche, éd. 2000, p. 711.

<sup>439</sup> Nietzsche, éd. 2000, pp. 1049-1050.

<sup>440</sup> Nietzsche signale : « Qu'il y a-t-il pour toi de plus humain ? – Épargner la honte à quelqu'un. », 2000, p. 205. Inculquer la honte est en outre néfaste pour le développement du jeune individu : « L'enfant n'a encore aucun concept de la honte et de la décence ; il n'a pas à rougir, il ne doit pas rougir, et il n'en deviendra que plus timide. [...] Il n'ose plus rien demander, et pourtant il devrait pouvoir tout demander ; il cache ses sentiments, et il se montre toujours autrement qu'il n'est, tandis qu'il devrait tout dire franchement. », Kant, éd. 2008, pp. 53-54.

phénomènes somme toute *naturels* et constitutifs de l'être humain<sup>441</sup>. Il s'agit simplement de s'appriivoiser soi-même, de viser le « connais-toi toi-même » de Socrate, sans se dénigrer pour autant. Tel est l'enjeu de l'éducation. À ce titre, la dichotomie corps/âme peut être une représentation délétère, dans la mesure où elle nous divise et introduit un rapport de subordination entre ces deux entités. Or, nous *sommes* notre corps. L'altérer de quelque façon que ce soit affecte l'être tout entier.

Il en va là aussi de la liberté de l'individu et de sa capacité à être lui-même : « *Quel est le sceau de l'acquisition de la liberté ?- Ne plus avoir honte de soi-même*<sup>442</sup> » écrit Nietzsche

---

<sup>441</sup> Diviser l'enfant entre animalité et humanité pourrait également constituer un « schisme », mais il ne conduit pas à une aliénation de l'homme. En effet, dans la vision de Kant, l'humanité s'acquiert, non pas par le rejet de l'animalité, mais par son incorporation, sa sublimation.

<sup>442</sup> Et la honte de soi conduit au mensonge et à la perte de soi... Cette maxime nous fait penser aux propos que le *starets* Zossima tient à Fiodor Pavlovitch Karamazov dans *les Frères Karamazov* de Dostoïevski, paru en 1880 (on sait que Nietzsche a découvert l'écrivain russe en 1886. Néanmoins, celui-ci avait déjà rédigé *Le Gai savoir*, puisque cette œuvre est parue en 1882) : « Surtout, n'ayez pas tant honte de vous-même, car tout le mal vient de là. [...] Surtout ne vous mentez pas à vous-même. Celui qui se ment à soi-même et écoute son propre mensonge va jusqu'à ne plus distinguer la vérité ni en soi ni autour de soi ; il perd donc le respect de soi et des autres. Ne respectant personne, il cesse d'aimer, et pour s'occuper et se distraire, en l'absence d'amour, il s'adonne aux passions et aux grossières jouissances ; il va jusqu'à la bestialité dans ses vices, et tout cela provient du mensonge continu à soi-même et aux autres. Celui qui se ment à soi-même peut être le premier à s'offenser. On éprouve parfois du plaisir à s'offenser, n'est-ce pas ? Un individu sait que personne ne l'a offensé, mais qu'il s'est lui-même forgé une offense, noircissant à plaisir le tableau, qu'il s'est attaché à un mot et a fait d'un monticule une montagne, – il le sait, pourtant il est le premier à s'offenser, jusqu'à en éprouver une grande satisfaction ; par là même il parvient à la véritable haine. ». Il pourrait paraître étonnant de citer Nietzsche et Dostoïevski dans une thèse qui porte sur la place des langues anciennes à l'école primaire. Pourtant, leur apport à l'éducation a été interrogé. On pourra se référer à la thèse de Bessa Myftiu Pernoux intitulée *Une lecture actuelle de Nietzsche et Dostoïevski : leur apport à l'éducation* sous la direction de Mireille Cifali, soutenue en 2002 à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. De plus, ces auteurs sont précisément au carrefour de plusieurs disciplines. Romancier, Dostoïevski est pourtant considéré comme le plus grand philosophe russe d'après Boursov (cité par Bessa Myftiu Pernoux dans sa thèse). Quant à Nietzsche, philologue de formation, il est aussi philosophe, poète, musicien... S'interroger sur les savoirs dispensés à l'école, conduit à s'interroger sur le rôle de l'école, et plus généralement sur l'éducation. C'est une question hautement philosophique qui amène à réfléchir à l'*homme*. Mais cette dimension est déjà contenue dans notre sujet. En effet, les langues et cultures de l'Antiquité étaient précisément appelées « humanités ». C'est la culture qui délivre les clefs de l'*humanité*.

dans *Le Gai Savoir*<sup>443</sup>. Ce respect de soi est aussi la garantie du respect d'autrui et permet l'exercice de toutes ses facultés. Mettre à distance ses désirs et ses émotions est nécessaire, mais ce processus doit se faire avec douceur, avec respect, comme le prône Kant, afin de préserver l'humanité et la capacité à exercer sa raison. Kant pose ainsi avec finesse l'enjeu principal de l'éducation et en expose par là-même toute sa difficulté :

Un des plus grands problèmes de l'éducation est de concilier sous une contrainte légitime la soumission avec la faculté de se servir de sa liberté. Car la contrainte est nécessaire ! Mais comment cultiver la liberté par la contrainte ? Il faut que j'accoutume mon élève à souffrir que sa liberté soit soumise à une contrainte, et qu'en même temps je l'instruise à faire bon usage de sa liberté. Sans cela il n'y aurait en lui que pur mécanisme ; l'homme privé d'éducation [discipline et culture] ne sait pas se servir de sa liberté. Il est nécessaire qu'il sente de bonne heure la résistance inévitable de la société, afin d'apprendre à connaître combien il est difficile de se suffire à soi-même, de supporter les privations et d'acquérir de quoi se rendre indépendant<sup>444</sup>.

La discipline est donc constitutive de l'éducation. Il ne s'agit pas de soumettre l'enfant, mais de lui faire sentir l'importance de la *loi*<sup>445</sup>. À ce sujet, nous condamnons très fermement toute

---

<sup>443</sup> Nietzsche, éd. 2000, p. 205.

<sup>444</sup> Kant, éd. 1997, p. 46.

<sup>445</sup> Quelle forme concrète cela revêt-il en classe ? Là encore, nous nous appuyons sur notre expérience d'enseignante. Quel que ce soit le niveau concerné (de la maternelle au lycée), nous avons toujours veillé à introduire des règles explicites et fondées sur la raison (on se tient correctement en classe, on fait son travail, on apporte son matériel, on travaille dans le calme, etc.). Il est ensuite important de faire respecter ce cadre en appliquant des sanctions adaptées et connues à l'avance des élèves en cas de non-respect des règles. Il n'est pas souhaitable de « punir » un élève sous le coup de l'émotion, car on sabote soi-même le fonctionnement mis en place. On cesse d'être le garant de la loi et on s'inscrit dans un rapport de domination, qui n'est pas fondé sur la raison. On bafoue l'être rationnel chez l'enfant ou l'adolescent, qui se placera alors sur le même registre que nous (soumission ou alors insolence, ce qui est bien plus délicat à gérer et peut conduire à l'escalade). Il peut bien évidemment arriver de perdre patience, mais c'est le rappel à la règle qui doit guider la mise en place d'une sanction. Il n'est pas exclu d'intégrer un peu de flexibilité selon les élèves, mais l'infraction ne doit pas être occultée et l'enfant ou le jeune doit réparer d'une façon ou d'une autre. Une démission de l'adulte est très mal perçue par le jeune élève. Loin de gagner la sympathie de la classe, l'enseignant perd sa crédibilité. Le dialogue reste possible, mais à la fin du cours (la porte ouverte...). Il faut quelques semaines avant que ce fonctionnement ne soit effectif - les élèves vont naturellement le mettre à l'épreuve - mais une



atteinte physique faite à un enfant, quel qu'en soit le motif. Elle est une forme de violence et à ce titre est injustifiable dans une société telle que la nôtre. Certes, elle peut s'expliquer : l'adulte perd ses « moyens ». Mais que l'on ne se leurre pas, un coup ou une brimade n'aura jamais de vertu pédagogique. Il s'agit simplement de l'adulte qui se « soulage » et qui évacue sa tension aux dépens de l'enfant. Lever la main sur un enfant est un aveu d'impuissance de l'adulte, c'est une brutale démonstration de force, qui foule aux pieds la rationalité naissante du jeune être humain<sup>446</sup>. En procédant ainsi, on « dresse » l'enfant, on ne l'éduque pas<sup>447</sup>. Il est donc tout à fait heureux que les châtiments corporels soient interdits à l'école. Un maître n'a pas à frapper un élève, cela est indigne de sa fonction. Pour autant, l'adulte ne doit pas se montrer complaisant et tolérer les caprices de l'enfant, au risque de l'angoisser et de ne pas lui apprendre à accepter la contrainte. La discipline est donc le premier aspect de l'éducation, son versant négatif (on « dépouille » l'enfant de sa sauvagerie). Elle est indispensable pour la conquête de la liberté.

Mais éduquer, c'est aussi instruire. Il s'agit là du second aspect, positif celui-ci : la culture. On apporte des éléments du patrimoine des hommes à l'être humain. Nous rappelons ce qu'écrit Kant au sujet de la culture :

La culture comprend l'instruction et les divers enseignements. C'est elle qui donne l'habileté. Celle-ci est la possession d'une aptitude suffisante pour toutes les fins qu'on peut avoir à se proposer. Elle ne détermine donc elle-même aucune fin, mais laisse ce soin aux circonstances<sup>448</sup>.

---

fois en place, il améliore sensiblement l'ambiance de travail. De plus, poser un cadre et le faire respecter sécurise de manière considérable les élèves, qui n'auront pas besoin de recourir au rapport de force pour « exister ». La loi les protège tous. Une fois installée, cette sécurité assure un climat de classe serein et propice aux apprentissages.

<sup>446</sup> À ce titre, les récentes polémiques au sujet de l'interdiction de la fessée et des châtiments corporels nous paraissent intéressantes. De tels débats sont en effet tout à fait souhaitables. En revanche, il n'est pas certain qu'une loi soit le moyen le plus indiqué pour faire réfléchir à la portée de cet acte. Nous n'évoquons pas la violence psychologique, mais là encore, les humiliations, les insultes sont des violences et doivent être bannies par celui qui éduque.

<sup>447</sup> « Rien n'est plus funeste [aux enfants] qu'une discipline qui les taquine et les avilit pour briser leur volonté », Kant, éd. 1997, p. 55.

<sup>448</sup> Kant, éd. 1997, p. 42.

Condorcet partage cette vision et souligne l'importance de la culture dans la mise à distance de l'animalité dont nous parlions plus tôt :

On sait trop aujourd'hui que l'homme ignorant n'a d'autre intérêt que celui de son indépendance. La force peut l'enchaîner, la servitude peut l'abrutir, la superstition peut le conduire ; mais s'il rompt ses chaînes, s'il sort de sa stupide indifférence, si son guide l'égaré, alors son instinct reparaît dans toute sa force, et il devient plus terrible que le sauvage même ; semblable à ces animaux féroces que l'homme a soumis, et qui, échappés de ses fers, reprennent toute leur furie, et n'ont perdu que l'espèce de générosité qu'ils devaient à leur indépendance.

L'homme éclairé au contraire, en connaissant ses droits, apprend à en connaître aussi les limites ; il sait quand il doit faire à son propre bonheur ou à celui des autres le sacrifice de ses volontés, quelquefois même celui de ses véritables droits. En connaissant toute l'étendue de ses devoirs, il apprend que le respect pour le bien-être, pour le repos des autres est un des plus importants et des plus sacrés : il voit plus d'une source de bonheur, plus d'un moyen de faire le bien se présenter à lui, et il choisira ce qui est le plus facile, ce qu'il peut s'assurer d'obtenir à moindres frais<sup>449</sup>.

Nous aborderons plus longuement ce deuxième aspect de l'éducation dans la sous-partie suivante où nous traitons des disciplines enseignées à l'école primaire.

Cette perte de repères quant aux missions de l'enseignant du primaire se poursuit de nos jours. Son autorité est régulièrement interrogée et mise en cause. Existe-t-elle encore ? À travers la disparition supposée de celle-ci, il s'agit en fait du sens à donner à l'école et à la place laissée à la culture, non au sens d'ornement, de « marque sociale », mais en tant que recherche de la vérité, de ce qui permet de devenir humain.

Ainsi, le rôle de l'école et la posture de l'enseignant en général oscille entre ces deux pôles :

- d'une part, la pédagogie traditionnelle qui se caractérise par la prégnance de la discipline. Celle-ci est toutefois trop forte, elle s'apparente à du dressage, elle « domestique » plutôt qu'elle n'éduque. Elle n'éveille pas l'être rationnel chez l'enfant et ne conduit pas l'homme à

---

<sup>449</sup> In *Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix*, cité par Kintzler, 1987, p. 68.

s'emparer de sa liberté. Quant à la culture, elle s'inscrit dans la même logique. Elle est certes importante et doit être transmise, mais elle n'est pas perçue comme recherche de la vérité. Elle est en avant tout vue comme un ornement, un « signe extérieur de richesse », ou alors un mot de passe entre représentants d'une même classe sociale. Cette culture n'est pas mise à la portée de tous les individus, on cherche à la rendre la plus opaque possible. Elle joue un rôle de discriminant social.

- d'autre part, la pédagogie dite « moderne » qui laisse une place importante à l'enfant, à l'expression de ce qu'il est. À ce titre, les savoirs ne se transmettent plus, ils sont « recherchés » par l'élève. Certes, une telle approche laisse les forces « vives » de l'enfant intactes. Mais comme le signale Kant, celles-ci peuvent jouer contre lui, dans la mesure où l'absence de contraintes explicites ne permettra pas à l'enfant d'apprendre à penser. La sauvagerie, qui est « l'indépendance à l'égard de toute loi », doit être prise en compte dans le processus d'éducation. La douceur dans la gestion de son animalité ne doit toutefois pas être confondue avec la complaisance et le laisser-aller. Or, c'est malheureusement une dérive que l'on retrouve dans les classes. On ne veut surtout pas contrarier l'enfant. Terrail parle de « maternisation » de l'école primaire<sup>450</sup>.

---

<sup>450</sup> Les élèves de l'école élémentaire tutoient la maîtresse, l'appellent par son prénom... Et ils continuent lorsqu'ils arrivent au collège. Il faut alors leur expliquer qu'on vouvoie l'enseignant et qu'on lui dit « Madame » ou « Monsieur ». Il nous paraît très important d'instaurer cette distance entre le maître et l'élève, afin que ce dernier fasse bien la différence entre l'école et la maison. À ce sujet, Jean-Pierre Terrail écrit : « Quel que soit le degré auquel s'exerce cette tendance à abolir toute frontière nette entre l'école et la famille, elle pénalise au premier chef le rapport aux apprentissages des élèves d'origine populaire. [...] [Ils] n'ont guère de recours contre le brouillage des repères inhérent à la pédagogie invisible, qui tend à confondre ce qui est du travail et ce qui est du jeu, [...] qui ne leur indique pas clairement ce qui est important et ce qui ne l'est pas, ce qui est description de l'exemple et ce qui est énoncé de la règle, ce qu'il importe de comprendre et ce qu'il convient d'apprendre par cœur, etc. », 2004, p. 111. Kant déjà soulignait l'importance de faire différencier l'étude du jeu au jeune enfant : « L'enfant doit jouer, il doit avoir ses heures de récréation, mais il doit aussi à apprendre à travailler. Il est bon sans doute d'exercer son habileté, comme de cultiver son esprit, mais ces deux espèces de culture doivent avoir leurs heures différentes. [...] Il est de la plus grande importance d'apprendre les enfants [sic] à travailler. L'homme est le seul animal qui soit voué au travail. Il lui faut beaucoup de préparations pour venir à jouir de ce qui est nécessaire à sa conservation. [...] Il faut que l'homme soit occupé de telle sorte que, tout rempli du but qu'il a devant les yeux, il ne se sente pas lui-même, et le meilleur repos pour lui est celui qui suit le travail. On doit donc accoutumer l'enfant à travailler. Et où le penchant au travail peut-il être mieux

Il importe désormais de dépasser cette querelle stérile entre « républicains » et « pédagogues ». Comme nous l'avons déjà signalé, et la discipline et la culture, sont nécessaires pour que l'enfant devienne un être humain au sens plein de l'expression. Il convient donc de poser des limites très claires à l'enfant, mais avec égards pour son « animalité ». Il faut respecter la *vie* qui s'exprime en lui, à travers lui. Ses désirs, ses appétits, ses émotions ne sont pas méprisables, il convient seulement de lui apprendre à les maîtriser, afin de vivre harmonieusement parmi les hommes. Le jeune être humain doit apprendre à s'approprier lui-même. La culture, qui est l'autre versant de l'éducation, joue un rôle fondamental dans cette conquête de soi et l'acquisition d'une véritable autonomie.

Comme nous pouvons le voir, la tâche est immense. Or, cette mission capitale, et presque démesurée, qui incombe au maître et à l'enseignant en général est largement méconnue et sous-estimée. Pour autant, elle est capitale et fonde l'humanité. On mesure alors les enjeux colossaux attachés au recrutement et à la formation de nos maîtres. Nous rappelons ce que Kant écrit à ce sujet : « Aussi le manque de discipline et d'instruction chez quelques hommes en fait-il de très mauvais maîtres<sup>451</sup> pour leurs élèves. Si un être d'une nature supérieure se chargeait de notre éducation, on verrait alors ce qu'on peut faire de l'homme. »<sup>452</sup>. L'instauration d'une vraie école démocratique passe ainsi par une prise en compte de ses principaux protagonistes, à savoir les enseignants. Malmener ces derniers est de toute évidence un symptôme inquiétant pour une société<sup>453</sup>. Il convient d'installer dans nos écoles

---

cultivé que dans l'école ? L'école est une culture forcée. C'est rendre à l'enfant un très mauvais service que de l'accoutumer à tout regarder comme un jeu. », éd. 2008, pp. 60-61.

<sup>451</sup> Les maîtres donnent l'exemple en quelque sorte. Ceux-ci doivent en effet saisir la haute mission qui est la leur et s'en emparer complètement. Ils sont des *modèles* d'êtres humains. On peut se rappeler l'austérité et la retenue qui caractérisaient les maîtres et maîtresses sous la Troisième République. Comme on peut le voir, cette posture n'était pas dénuée de fondement.

<sup>452</sup> Kant, éd. 1997, p. 37.

<sup>453</sup> La situation des enseignants, du primaire et du secondaire, se dégrade. Un des premiers indicateurs est la rémunération de ces derniers. Le point d'indice des fonctionnaires est gelé depuis 2010. Non seulement les salaires des enseignants n'augmentent plus, mais ils baissent chaque année (les cotisations augmentent quant à elles). La comparaison avec notre voisin allemand est édifiante. Dans ce pays, les enseignants sont eux aussi fonctionnaires. Ils ont certes un service un peu plus chargé (dans le secondaire), mais la différence de traitement entre un instituteur et son homologue allemand est importante. D'après l'étude du réseau Eurydice, le salaire annuel minimum d'un enseignant du primaire en Allemagne est de 42891€, alors que celui d'un professeur des écoles en France est de 24724€ (données disponibles en suivant ce lien :

des maîtres qui ont confiance en eux : sûrs de leurs savoirs, bienveillants et exigeants vis-à-vis des jeunes élèves qui dépendent grandement d'eux pour leur développement intellectuel et la poursuite d'une scolarité riche et harmonieuse. Ceux-ci ont une grande influence sur les stimulations et les savoirs dispensés, comme nous allons le voir à présent.

### c) Disciplines à l'école primaire et compétences à acquérir

La question du contenu des apprentissages dispensés à l'école primaire est absolument fondamentale. Comme nous l'avons signalé précédemment, la nature des enseignements est un aspect de l'éducation ; ce que l'enfant apprend contribuera à faire de lui un être humain. En effet, l'apprentissage nous renvoie à une caractéristique essentielle de l'être humain : l'homme est culture. Un nourrisson qui serait laissé dans une forêt ne pourrait absolument pas devenir un être humain au sens plein du terme. Les cas d' « enfants sauvages » montrent bien que l'homme n'acquiert son humanité qu'au contact de ses semblables. La culture fonde ainsi l'humanité. Le langage, la pensée, les capacités intellectuelles, les savoir-faire, etc. des individus ne peuvent se développer qu'au sein de sociétés humaines.

Ce postulat est également très important pour appréhender l'intelligence. Celle-ci est souvent vue comme un don, une faculté innée, une prédisposition génétique, qui serait distribuée au hasard. On naîtrait plus ou moins intelligent. On serait plus ou moins doué dans telle ou telle discipline. Pourtant, là aussi, l'intelligence se développe dans et par l'éducation. Jean-Pierre Terrail écrit à ce sujet :

[...] ce qui fait la spécificité de l'espèce humaine, la production d'outils, le langage, les connaissances bien sûr, et même la marche debout, n'étant pas hérité génétiquement mais transmis après la naissance, on voit mal qu'il puisse en aller autrement des capacités intellectuelles<sup>454</sup>.

Jean-Pierre Terrail illustre son propos en citant Marc Jeannerod<sup>455</sup> :

---

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/salaries.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/salaries.pdf)). Comment les élèves peuvent-ils investir cette école et la prendre au sérieux si la société elle-même ne saisit pas les formidables enjeux liés à une éducation de qualité pour tous ?

<sup>454</sup> Terrail, 2004, p. 32.

<sup>455</sup> Marc Jeannerod, *Le Cerveau intime*, Odile Jacob, Paris, 2002.

Ce sont les influences que nous recevons de l'extérieur qui façonnent les circuits de notre cerveau, grâce au mécanisme de la plasticité synaptique. La taille et l'efficacité des synapses sont liées à la quantité d'informations qui les traverse. L'apprentissage, la mémoire, les effets de l'éducation, de l'entraînement, dépendent de ce phénomène<sup>456</sup>.

Jean-Pierre Terrail conclut : « Les liaisons entre les neurones, les synapses s'établissent, se renforcent ou s'affaiblissent au gré de l'histoire singulière de chacun. On ne naît pas intelligent, on le devient ; et on le devient par l'exercice et l'essor de la pensée »<sup>457</sup>.

Cette idée est très importante pour notre travail. Rien n'est joué dès le berceau. Catherine Vidal, neurobiologiste, directrice de recherche à l'Institut Pasteur, soutient cette position. À ce sujet, elle écrit :

Avec l'avancée des connaissances en neurobiologie, des progrès considérables ont été réalisés dans la compréhension du rôle des gènes et des facteurs de l'environnement dans le développement du cerveau. Quand le nouveau-né voit le jour, son cerveau compte cent milliards de neurones, qui cessent alors de se multiplier. Mais la fabrication du cerveau est loin d'être terminée, car les connexions entre les neurones, ou synapses, commencent à peine à se former : seulement 10 % d'entre elles sont présentes à la naissance ; les 90 % restants se construiront plus tard. Des expériences ont montré que, chez le chaton, entre 10 et 30 jours, on passe de cent à douze mille synapses par neurone. Ce nombre est encore plus important dans le cerveau humain : au total, chez l'adulte, on estime à un million de milliards le nombre de synapses ! Or, pour atteindre ces chiffres astronomiques, seulement six mille gènes interviennent dans la construction du cerveau. Ce n'est manifestement pas assez pour contrôler la formation de chacune de nos milliards de synapses. Ces observations montrent que *le devenir de nos neurones n'est pas directement dépendant du programme génétique* (Kahn, 2007 ; Rose, 2006)<sup>458</sup>.

---

<sup>456</sup> *Ibid.*

<sup>457</sup> *Ibid.*

<sup>458</sup> Nous soulignons.

Dans les processus éminemment complexes du développement du cerveau, l'interaction avec le monde extérieur joue un rôle majeur. Le système visuel en est l'illustration frappante. [...] L'expérience précoce de la lumière est une condition indispensable pour que s'établisse une bonne connexion des neurones qui portent les informations visuelles depuis la rétine jusqu'au cortex cérébral. De même, toutes sortes de stimulations de l'environnement guident la mise en place des circuits de neurones permettant d'assurer les grandes fonctions, qu'elles soient sensorielles, motrices ou cognitives. Dans cette dynamique, la structuration de la matière cérébrale est le reflet intime de l'expérience vécue. Le dilemme classique d'une opposition entre nature et culture est dépassé<sup>459</sup>.

Seules 10% des connexions entre neurones sont présentes à la naissance ! Tout est à faire ou presque. Devant ces faits scientifiques, on voit à quel point les anciennes représentations au sujet des « dons » sont erronées. On ne vient pas au monde « surdoué » ou « idiot ». Chacun naît avec un patrimoine génétique différent certes, mais ce sont bien les influences extérieures qui sont prédominantes dans le développement de l'intelligence, du langage, de la pensée, etc.<sup>460</sup>.

Il importe aussi de poser la question de la représentation des savoirs de l'apprenant ainsi que de sa confiance en lui. Ces éléments sont aussi à considérer dans l'investissement de tel ou tel

---

<sup>459</sup> Vidal Catherine, « La plasticité cérébrale : une révolution en neurobiologie », *Spirale* 3/2012 (n° 63), p. 17-22 [www.cairn.info/revue-spirale-2012-3-page-17.htm](http://www.cairn.info/revue-spirale-2012-3-page-17.htm). Marion Noulhiane va également dans ce sens : « Bien que le cerveau du nourrisson soit déjà efficient à la naissance, sa maturation fonctionnelle se poursuit jusqu'à l'âge adulte, soutenue par la plasticité des réseaux neuronaux. L'environnement et l'expérience sont les principaux stimulants de cette capacité d'organisation ou de réorganisation du cerveau, dont l'activité culmine pendant l'enfance. Des apprentissages différents sont susceptibles d'activer des réseaux différents selon les fonctions sensorielles et cognitives impliquées. », 2013, p. 40.

<sup>460</sup> À ce titre, ce n'est sans doute pas un hasard si les grands compositeurs sont issus de familles de musiciens. On peut penser à Mozart, à Chopin. Ils ont été exposés très tôt à la musique et ont pu par conséquent développer des talents précoces. Par exemple, dans le cas de Chopin, c'est sa mère qui lui a appris à jouer du piano ; sans doute jouait-elle déjà enceinte. Or, on sait que l'enfant à naître reconnaît la voix de sa mère. Voir Parra Evelio Cabrejo, « La lecture avant les textes écrits », *Spirale* 3/2012 (n° 63), p. 31-38 URL : [www.cairn.info/revue-spirale-2012-3-page-31.htm](http://www.cairn.info/revue-spirale-2012-3-page-31.htm) : « La voix de la mère est déjà inscrite dans la psyché du nourrisson à sa naissance. Cette inscription commence à la fin du quatrième mois de la gestation où la capacité auditive du fœtus s'organise ».

champ du savoir. À ce sujet, on peut rappeler le cas des jeunes filles qui se détournent massivement des mathématiques. Il est en quelque sorte trop « coûteux » pour elles de réussir dans cette discipline, dans la mesure où cette image de « fille douée en mathématiques » est trop éloignée de la norme inculquée. Cela risquerait de les mettre en porte-à-faux avec leur milieu, ici la société en général. Nous nous inspirons de l'approche individualiste de Raymond Boudon<sup>461</sup> qui a cherché les causes des inégalités auprès des individus eux-mêmes. Ainsi, Boudon considère que les familles et les élèves procèdent à des choix à chaque étape de la scolarité (en fonction du milieu social). Ils évaluent le bénéfice estimé et le coût anticipé. Pour un élève issu d'un milieu traditionnellement instruit, l'orientation à l'université s'impose, puisqu'il s'agira de reproduire le niveau social de ses parents. En revanche, une telle orientation sera bien plus coûteuse pour un jeune dont les parents ne possèdent pas de diplômes. Des études plus modestes seront privilégiées puisqu'elles permettront déjà une certaine ascension sociale. De plus, elles seront moins onéreuses sur le plan de l'intégration sociale, car la rupture sera moins forte avec le milieu d'origine. L'individu intègre la représentation que ses proches, son milieu, l'institution, etc., ont de lui-même et va en tenir compte dans ses choix personnels. La transgression (qu'elle relève du genre, du milieu social, etc.) coûte très cher en termes d'image de soi et sera donc exceptionnelle. Elle implique un prix très élevé qu'un individu ne sera pas forcément prêt à payer. Ainsi, de nos jours, en France, un garçon né dans un milieu favorisé (culturellement et économiquement) et pour lequel les parents ont de grandes espérances a de fortes chances de développer son intelligence de façon optimale et de « mieux » réussir.

Si l'école ne peut déjouer toutes les influences « néfastes » du milieu familial, elle peut néanmoins peser fortement sur des éléments qui conditionnent un accès serein au savoir : la construction d'une bonne image de soi, une stimulation intellectuelle intense, l'évitement des stéréotypes sociaux. Un enfant est avant tout une personne humaine, un être rationnel<sup>462</sup>,

---

<sup>461</sup> Voir *L'Inégalité des chances*, 1973.

<sup>462</sup> Condorcet recommande de s'adresser à l'être rationnel chez l'enfant, il déconseille le recours à l'enthousiasme. C'est en se basant sur ce principe qu'il prône une instruction identique pour les hommes et les femmes. En effet, c'est bien la différence d'instruction qui suscite (entre autres) des différences entre hommes et femmes, et non l'inverse. Les différences entre les genres apparaissent *a posteriori* : on les aura créées en éduquant et en instruisant les enfants différemment selon leur sexe biologique (cette distinction est à l'origine des *Gender studies*). Si l'on a si longtemps écarté les femmes des domaines du savoir, ce n'est pas parce qu'elles n'étaient pas capables *a priori*, mais bien parce que l'on redoutait qu'elles le *fussent*, et il s'agissait



avant d'être une fille, un garçon, un enfant d'immigré, un fils de cadre, etc. Ces catégorisations sont parfois reprises à l'excès par les enseignants et celles-ci enferment les enfants dans des rôles prédéfinis dont ils auront beaucoup de mal à s'extraire par la suite (le bon élève, le cancre, la « pénible », le « bavard », etc.). Ainsi, pendant nos années de pratique, nous avons souvent attiré l'attention de nos collègues sur le caractère sexiste de certaines de leurs remarques : « Dis donc t'écris bien pour un garçon ! », « Dire un gros mot, c'est très laid, surtout dans la bouche d'une fille », « Toi, tu ne peux pas coller et écrire les devoirs en même temps, c'est normal, tu es un garçon, tu n'es pas multitâches. », « Qu'est-ce qu'il est agité ! Bon après c'est normal, c'est un garçon », « Une classe qu'avec des garçons, l'enfer ! », etc. De même, nous avons pu entendre : « Il n'est pas bon en français, c'est normal, ils ne parlent pas français à la maison. » Il est fort à parier que l'enfant deviendra ce que l'adulte projette sur lui : il s'agit de l'effet-Pygmalion que nous avons déjà évoqué. Un regard sincèrement bienveillant de la part de l'enseignant, sans jugements liés au genre, à l'origine sociale, ethnique, etc. de l'enfant, améliore considérablement l'ambiance de travail dans une classe. Le maître doit mesurer ses paroles et ses actes, car, face à des enfants, celles-ci deviennent rapidement « prophétiques »<sup>463</sup>...

Mais comme nous l'avons déjà signalé, bienveillance n'est pas complaisance et le maître doit avant tout transmettre des savoirs. Il doit faire appel à l'intelligence de l'enfant et stimuler ses capacités de raisonnement. Compte tenu de la dialectique entre maître et élèves, il importe de placer devant ces derniers des enseignants *sereins*, sûrs d'eux, valorisés par l'institution et la société. Malheureusement, le fonctionnement actuel de l'Éducation nationale ne favorise pas cette assurance des enseignants : un système d'affectation hautement anxiogène<sup>464</sup>, des

---

précisément d'éviter cela. « La séparation des sexes a pour principale cause l'avarice et l'orgueil » ajoute Condorcet, éd. 1994, p. 102.

<sup>463</sup> Les connections entre neurones se font en fonction de l'expérience vécue... L'enfant deviendra ce qu'on lui dit qu'il est. Et cela touche même les adultes ; on peut songer à un passage des *Frères Karamazov* de Dostoïevski où Fiodor Pavlovitch, père indigne, dévoré par les vices, décrit admirablement ce phénomène : « Quand je vais vers les gens, il me semble que je suis le plus vil de tous, et que tout le monde me prend pour un bouffon ; alors je me dis : "Faisons le bouffon, je ne crains pas votre opinion, car vous êtes tous, jusqu'au dernier, plus vils que moi !" Voilà pourquoi je suis bouffon, par honte, éminent père, par honte. Ce n'est que par timidité que je fais le crâne. Car si j'étais sûr, en entrant, que tous m'accueillent comme un être sympathique et raisonnable, Dieu, que je serais bon ! ».

<sup>464</sup> Ainsi, dans le premier degré, dans l'Académie de Toulouse, on ne devient titulaire d'un poste qu'après plusieurs années d'exercice. S'il est en effet formateur de changer d'école et de varier les expériences, il serait

rémunérations peu attractives pour des fonctionnaires de catégorie A<sup>465</sup>, une formation initiale troublée<sup>466</sup>, une formation continue difficile d'accès<sup>467</sup>... Compte tenu de l'importance de l'effet-Pygmalion, ces éléments sont à prendre en compte, car ils ont une incidence forte sur le bien-être et la scolarité des élèves. Une fois encore, nous pouvons saisir la lourde tâche qui revient au maître. Il a le pouvoir d'éveiller et de développer l'intelligence de l'enfant. On devrait le rendre conscient de cette immense responsabilité<sup>468</sup> et l'accompagner au mieux dans ce rôle capital qu'il a à jouer.

En effet, « on ne naît pas intelligent, on le devient ». Ce principe est crucial. Ainsi, l'être humain ne peut s'en remettre à quelque nature fantasmée pour expliquer et justifier les inégalités entre les individus, il doit accepter la liberté et la responsabilité qui sont les siennes. Il se fait lui-même<sup>469</sup>. Rien n'est jamais gravé dans le marbre<sup>470</sup>, l'être humain est en

---

quand même plus sage de ménager les débutants en leur évitant de trop gros bouleversements lors des premières années de leur carrière : déménagement, enseignement spécialisé, affectation sur plusieurs établissements, etc. Certes, cela peut « endurcir » et préparer aux réalités du terrain, mais aussi briser les meilleures volontés.

<sup>465</sup> Les traitements des agents de même catégorie sont bien plus élevés dans les autres Ministères, car les primes y sont plus nombreuses et plus importantes.

<sup>466</sup> Voir sous-partie précédente.

<sup>467</sup> Il faut attendre 8 années avant d'obtenir un congé de formation professionnelle dans le secondaire dans l'Académie de Toulouse.

<sup>468</sup> Une telle prise de conscience pourrait s'avérer « anxigène » ou bien elle permettrait de redonner du sens au métier d'enseignant.

<sup>469</sup> Mais non au sens de *self-made man*, nous parlons ici de l'humanité. Les hommes se font eux-mêmes.

<sup>470</sup> On peut faire ici un parallèle avec la taille des individus. Ainsi, il existe une différence de taille d'environ 15 centimètres entre les hommes et les femmes (tel était aussi l'écart de taille entre les aristocrates et les ouvriers en Angleterre au XIXe siècle). Le sens commun attribue cette différence à la faiblesse physique *naturelle* des femmes. Or, il n'en serait rien, d'après Véronique Kleiner. Celle-ci le démontre dans un documentaire « Pourquoi les femmes sont-elles plus petites que les hommes ? » diffusé sur Arte le 24 janvier 2014. Les femmes sont plus petites, car elles sont moins nourries que les hommes. On présuppose en effet qu'elles ont besoin de « moins » manger que les hommes. Ce préjugé influencera le comportement des mères et elles auront tendance à donner des portions plus copieuses aux garçons. L'organisme de l'enfant de sexe masculin disposera alors de davantage de ressources et son corps pourra atteindre son point de croissance optimal (les éléments nutritifs assimilés sont mobilisés en premier lieu pour le développement du cerveau). Certes, il y a une part génétique, mais, comme nous l'avons vu précédemment, elle joue un rôle mineur par rapport aux influences du milieu. On voit à travers cet exemple comme la « nature » de l'homme est malléable et comme

constante évolution. Kant écrivait déjà : « L'espèce humaine est obligée de tirer peu à peu d'elle-même par ses propres efforts toutes les qualités naturelles qui appartiennent à l'humanité. Une génération éduque l'autre »<sup>471</sup>.

Cette formidable adaptabilité du cerveau appelée « plasticité cérébrale » permet même à l'être humain d'évoluer et de se « reprogrammer » à l'échelle d'une vie. En effet, dans la mesure où l'humanité est une espèce avec peu de « petits par portée » et une maturation très longue, elle a mis en place la plasticité cérébrale comme stratégie d'adaptation. Serge N. Schiffman écrit ceci :

Comme l'explique clairement Alain Prochiantz<sup>472</sup>, les stratégies d'adaptation d'une espèce dépendent fortement de la rapidité de son développement et de son taux de reproduction. Les espèces à développement lent et produisant peu de descendants comme l'espèce humaine, échappent à la possibilité d'adaptation clonale liée à la sélection positive de variants génétiques mieux adaptés qui caractérise les espèces à développement rapide et produisant beaucoup de descendants. *Pour survivre, ces espèces ont dès lors développé des stratégies d'adaptation individuelle par lesquelles l'organisation et en particulier l'organisation cérébrale de l'individu peut être modifiée par l'expérience et par l'histoire de ses interactions avec le monde extérieur*<sup>473</sup>. L'ensemble de ces

---

elle s'adapte à l'environnement. Nous pouvons faire l'analogie avec les savoirs scolaires : plus l'enfant sera nourri « culturellement » et stimulé, et plus il pourra développer son intelligence et atteindre son point d'excellence.

<sup>471</sup> Kant, éd. 1997, pp. 36-37. Sur ce point, Kant rejoint Condorcet quant à la « perfectibilité infinie de l'homme ». On ne sait véritablement de quoi l'homme est capable. Ainsi, nous pourrions imaginer une société où tous les enfants apprendraient à parler cinq langues et à jouer de deux ou trois instruments de musique par exemple. En effet, ce ne sont pas nos *capacités* qui nous limitent (nous voyons bien que notre cerveau est prêt à « tout » si l'on peut dire), mais nos représentations de nous-mêmes et les organisations sociales qui en découlent.

<sup>472</sup> A. Prochiantz, *Les anatomies de la pensée, à quoi pensent les calmars ?*, Paris, Odile Jacob, 1997.

<sup>473</sup> Nous soulignons.

processus de modification, de remodelage subtil du système nerveux constituent ce que l'on appelle la plasticité cérébrale<sup>474</sup>.

Cette conception de l'être humain rejoint également les thèses existentialistes de Jean-Paul Sartre. L'homme deviendra ce qu'il est durant son *existence*, il n'a pas de nature prédéfinie, il n'a pas d'*essence*. Il reçoit certes un patrimoine génétique, mais ce sont l'environnement et l'expérience qui jouent un rôle décisif. Pour rendre compte de ce phénomène, on parle désormais d'épigénétique. Ainsi, posséder tel ou tel gène n'implique pas nécessairement que celui-ci va s'exprimer. Celui-ci se révélera éventuellement en fonction du milieu et des expériences vécues. Par *essence*, l'homme n'a pas d'essence, sa nature réside principalement dans le fait qu'il n'en ait pas<sup>475</sup>.

Compte tenu de ces éléments, nous pouvons mesurer à présent l'importance que revêtent les influences et les stimulations reçues par les jeunes élèves. Par conséquent, si l'on souhaite développer l'intelligence de tous les élèves, il convient d'être le plus ambitieux possible dans les savoirs à délivrer, et cela dès l'école primaire<sup>476</sup> ! Dans cette optique, on peut justement se poser la question qu'est la nôtre. Quelle place réserver à ce que l'on appelle désormais les langues et cultures de l'Antiquité, qui renvoient aux humanités classiques ?

---

<sup>474</sup> Serge N. Schiffmann, « Le cerveau en constante reconstruction : le concept de plasticité cérébrale », *Cahiers de psychologie clinique* 1/2001 (n° 16), p. 11-23, [www.cairn.info/revue-cahiers-de-psychologie-clinique-2001-1-page-11.htm](http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-psychologie-clinique-2001-1-page-11.htm). Cette idée est également développée par Marion Noulhiane : « La plasticité neuronale, ou plasticité cérébrale, décrit les mécanismes par lesquels le système nerveux est capable de se modifier par l'expérience. Le cerveau est ainsi qualifié de « plastique » ou de « malléable ». Ce phénomène intervient pendant le développement embryonnaire, l'enfance, la vie adulte ou encore lors de conditions pathologiques (lésions cérébrales, maladies). La plasticité neuronale crée de la variabilité entre les individus en introduisant une diversité de l'organisation fine du cerveau en fonction des interactions avec l'environnement (l'organisation générale, au sens macroscopique, est quant à elle guidée par des mécanismes génétiques). La plasticité cérébrale, avec la neurogenèse adulte (contrairement à une idée reçue, des neurones continuent de naître à l'âge adulte), représente l'une des découvertes récentes les plus importantes en neurosciences : elle exprime que le cerveau est un système dynamique, en perpétuelle reconfiguration. Cette notion est essentielle au regard du développement des compétences cognitives au cours de l'enfance et de la rencontre avec les apprentissages. », 2013, pp. 46-47.

<sup>475</sup> Voir <http://www.universalis.fr/encyclopedie/neant/>.

<sup>476</sup> Celle-ci conditionne en effet fortement la scolarité ultérieure de l'élève.

L'étude du latin et du grec ancien n'a longtemps été possible que pour une infime partie de la population. Pourquoi ces enseignements ont-ils été si longtemps l'apanage de l'élite, des *meilleurs* ? Les aristocrates se réservaient-ils ces disciplines parce qu'ils étaient plus intelligents, plus dotés *naturellement* pour les étudier ou alors les gardaient-ils jalousement précisément parce qu'elles rendaient intelligents et faisaient d'eux les meilleurs ? À la lumière des éléments donnés précédemment, nous choisissons la seconde hypothèse. Le prestige de ces disciplines ne doit rien au hasard. Certes, avec le temps, elles se sont vidées de leur substance, et elles ont fini par ne devenir que des marqueurs sociaux. Mais même ce rôle de marqueur renvoie à une de leurs caractéristiques. En effet, le latin et le grec ancien sont réputés pour être des disciplines difficiles. Or, l'intérêt et l'*utilité* des langues anciennes résident justement dans cette complexité<sup>477</sup> ! L'étude<sup>478</sup> du latin et du grec ancien « façonne » en quelque sorte l'esprit. Un contact progressif avec ces langues va permettre d'exposer le cerveau à d'importantes stimulations et favoriser la création de connections synaptiques.

Certes, comme l'ont signalé certains détracteurs des langues anciennes, l'apprentissage de langues étrangères (notamment l'allemand) peut également posséder ces vertus<sup>479</sup>. Mais, les langues anciennes possèdent des liens uniques avec notre langue. Elles jettent un éclairage incomparable sur elle, puisqu'il s'agit de celle-ci à un autre *moment*. Elles donnent une

---

<sup>477</sup> Ce raisonnement vaut également pour la musique, discipline parfois considérée comme encore plus futile et « inutile » que les langues anciennes. Pour se convaincre de cette représentation, il suffit de voir la place qui lui est accordée à l'école. Il s'agit d'un « saupoudrage » tout au plus. Un enfant qui n'aura pas été initié à la musique dans son milieu familial pourra difficilement commencer l'apprentissage d'un instrument de musique (sans compter que cela est onéreux). Or, il s'agit d'une activité extrêmement riche d'un point de vue cognitif. Elle fait intervenir les capacités auditives, visuelles ainsi que la motricité fine. Elle développe en outre la mémoire, apprend la régularité et la rigueur. La pratique assidue d'un instrument de musique rend de fait plus intelligent. Une fois encore, il est regrettable qu'une telle expérience soit difficile d'accès au « tout-venant ». Marion Noulhiane écrit à ce sujet : « « Apprentissage musical et développement de la mémoire participent à la construction de l'enfant, à l'émergence de ce que nous appelons son évodique neuronale, circuits privilégiés, véhicule des goûts profonds exercés au fil des rencontres avec l'environnement. Rendue possible par la plasticité cérébrale, extraordinaire propriété de malléabilité du système nerveux à se modifier, cette évodique neuronale constitue un dispositif unique pour déployer des stratégies d'apprentissage et des potentiels individuels. », 2013, p. 95.

<sup>478</sup> Même peu avancée ! Les bénéfiques des langues anciennes se font très vite sentir. Nous y reviendrons dans notre troisième partie.

<sup>479</sup> Pourquoi faut-il choisir après tout ? On peut tout à fait apprendre le latin, le grec ancien et l'allemand en même temps ! Ces langues s'éclaireront et se renforceront mutuellement !

profondeur aux mots, elles en révèlent toutes les facettes. Ce nouveau regard porté sur la langue française n'est pas possible par un autre moyen. Seuls le latin et le grec ancien entretiennent des rapports aussi privilégiés, aussi *intimes* pourrions-nous dire, avec notre langue<sup>480</sup>. Or, une bonne maîtrise de la langue maternelle est cruciale pour devenir un être humain. En effet, il n'y a pas de pensée sans langage, et on pense *a fortiori* dans une langue. Par conséquent, plus l'on possède une langue riche, un vocabulaire développé, plus la pensée sera fine et nuancée. Le monde pourra ainsi être appréhendé de façon plus précise, l'enfant aura une prise plus ferme sur celui-ci.

De cette importance de la maîtrise lexicale dans la formation du jeune élève, Alain Bentolila en rend compte dans un document disponible sur le site éduscol<sup>481</sup> :

[Les élèves] [...] apprendront que chaque mot nouveau est une victoire, que chaque mot gagné les fait grandir, que chaque conquête linguistique leur permet de dire plus justement le monde. Ils découvriront que les mots ont une histoire, qu'ils appartiennent à des familles ; que certains sont très proches, d'autres très éloignés et qu'enfin, mieux ils maîtriseront leurs relations et mieux ils en feront un choix judicieux. Lorsque les mots précis manquent aux enfants, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit. Les enfants qui arrivent à l'école à trois ans disposent certes de la parole, mais leurs relations aux mots sont extrêmement inégales : la conscience de ce qu'est un mot, du sens qu'il porte vers l'autre, du territoire qu'il occupe par rapport aux autres mots est, pour certains, extrêmement confuse. Ils utilisent leur langue dans une sorte de « brouillard sémantique » qui n'autorise qu'une conduite linguistique de très faible amplitude.

Ainsi, compte tenu des liens étroits entre les langues anciennes et le français, l'étude du latin et du grec ancien permet d'affermir la connaissance de la langue française et de soutenir ainsi

---

<sup>480</sup> 80% des mots français sont issus du latin et la plupart des mots se rapportant aux domaines scientifiques sont d'origine grecque. Voir les ouvrages d'Henriette Walter (cités dans la bibliographie) et *Introduction à la lexicographie : le dictionnaire* de Jean et Claude Dubois, Paris, Larousse, 1971, p. 200.

<sup>481</sup>Voir :

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/13/6/Alain\\_Bentolila\\_111202\\_avec\\_couv\\_201136.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_avec_couv_201136.pdf)

la pensée<sup>482</sup>. À ce titre, arrêtons-nous un instant sur les principes qui sous-tendent l'acquisition du langage chez le petit être humain. Ces mécanismes sont importants à saisir, car la principale caractéristique de l'homme est le langage articulé. Or, cette spécificité si humaine ne s'hérite nullement, mais se *gagne* par l'expérience. Certes, l'homme possède un appareil phonatoire qui lui permet de parler, mais cela ne lui garantit en rien l'accès à la parole. Ainsi, un enfant avec lequel on ne converserait pas ne se mettrait pas à parler spontanément<sup>483</sup>. De plus, il ne suffit pas d'être exposé à un flot de paroles pour apprendre à parler<sup>484</sup>. Les interactions avec l'entourage jouent un rôle capital. On peut songer à ce titre aux travaux du psychologue américain Jérôme Bruner<sup>485</sup>. Le contexte dans lequel grandit le bébé est donc une fois encore déterminant. L'acquisition du langage en général et de la fonction référentielle du langage, c'est-à-dire la capacité à désigner l'objet par son nom, se fait par et dans la communication. En effet, selon Jérôme Bruner, ces désignations ne se font pas spontanément et s'inscrivent dans des scénarios ou formats, à savoir de petites scènes ludiques, ritualisées et structurées, créées par la mère et l'entourage de l'enfant. Ces moments sont de véritables moments d'échanges pendant lesquels l'enfant apprend à parler. Il est donc important qu'il interagisse avec son entourage, et cela même durant les phases pré-linguistiques.

---

<sup>482</sup> La culture antique, en particulier la mythologie gréco-latine accompagne également ce « déploiement » de la pensée, comme le montre Serge Boimare. Nous aborderons ce point dans notre troisième partie.

<sup>483</sup> Nous pouvons songer ici à « l'expérience » menée par Frédéric II de Hohenstaufen (1194-1250). L'empereur du Saint Empire romain germanique souhaitait connaître la langue « originelle » de l'humanité. Pour ce faire, il réunit un certain nombre de nouveau-nés et les confia aux soins de gouvernantes. Celles-ci pouvaient allaiter les enfants, les soigner, les baigner, mais il leur était défendu d'adresser la parole aux nourrissons et de leur témoigner de l'affection. Le résultat fut que les enfants n'ont commencé à parler aucune langue et que, faute de contact humain avec les nourrices, ils sont morts durant leur enfance. Cette histoire fait écho à une autre anecdote rapportée par Hérodote dans ses *Histoires* (II) au sujet de Psammétique. Dans ce cas, les enfants élevés par un berger - dans les mêmes conditions que précédemment - auraient prononcé le mot *bécos*, qui est le mot phrygien pour « pain ». À la lumière de nos connaissances actuelles (les connections synaptiques se créent en fonction de l'expérience vécue), il est bien plus probable que les enfants n'aient pas appris à parler, comme dans l'expérience de Frédéric II.

<sup>484</sup> Ainsi, placer un enfant devant la télévision ne lui permettra pas d'apprendre à parler, sans compter les effets néfastes de la télévision sur son développement intellectuel, psychique et affectif. Voir Michel Desmurget, *TV Lobotomie, La vérité scientifique sur les effets de la télévision*, Paris, Max Milo Éditions, 2011.

<sup>485</sup> Voir *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987.

Le scénario dont parle Bruner se déroule ainsi : le proche introduit entre lui et le bébé un objet qu'il désigne avec des intonations particulières (« Regarde le petit chien » par exemple), afin que celui-ci devienne la cible de leur *attention conjointe*. Un peu plus tard, entre 8 et 10 mois, le parent regarde un objet plus éloigné et sollicite l'attention de l'enfant avec une expression du type : « Oh regarde ! Qu'est-ce que c'est ? ». L'enfant suit le regard du parent pour trouver l'objet-cible. Lors de l'étape suivante, il pointera du doigt ou du bras l'objet visé. Ce geste se ritualise et s'accompagne de vocalises, puis de formes phonétiques plus ou moins abouties. Ces petits jeux répétés permettent à l'enfant d'associer les objets du monde aux mots qui les désignent. C'est l'interaction permanente, dans lequel s'inscrit l'enfant, qui favorise l'acquisition du langage. Même si l'enfant ne parle pas encore, l'adulte va lui donner une place dans l'échange, respecter son « tour de parole » (même s'il ne s'agit que de gestes ou de gazouillements). Ces scénarios vont se compliquer au fil des mois, des commentaires vont s'ajouter au sujet de l'objet désigné (« Et la poupée, qu'est-ce qu'elle fait ? »), puis la référence portera sur des objets absents, sur ce qui est fait, sur ce qui est dit, sur le langage lui-même. C'est de cette façon que l'enfant apprend à catégoriser, à classer les choses de son environnement. Il pourra ainsi « s'emparer » du monde au moyen des mots appris<sup>486</sup>. Comme nous pouvons le voir, le rôle de l'adulte est primordial dans ces situations. Celui-ci s'adapte aux compétences de l'enfant, le sollicitant à hauteur de ses capacités afin de le faire progresser. Il n'est pas uniquement un modèle à imiter, mais joue le rôle de tuteur en lui apportant une aide essentielle. Il s'agit du concept d'étayage, dont nous reparlerons. Ainsi, une fois encore, l'environnement de l'enfant joue un rôle majeur, puisque le langage s'apprend dans les interactions avec l'entourage. Et cette acquisition conditionne l'accès à l'abstraction<sup>487</sup> et à la pensée.

---

<sup>486</sup> « Parce qu'elle décrit le monde et l'interprète, la langue en ouvre l'accès à l'homme : elle lui permet de le penser. Penser, écrit ainsi Benveniste, dans une formule lapidaire, c'est manier les signes de la langue. », Terrail, 2009, p. 102. Une fois encore apparaît l'impérieuse nécessité d'une maîtrise assurée de la langue pour bien « être » au monde.

<sup>487</sup> Dans la mesure où la forme sonore du mot entretient un rapport arbitraire avec l'objet qu'il désigne, le mot devient un signe, un symbole. Parler est par conséquent une activité symbolique. Celui qui a appris à parler est de fait capable d'abstraction. « Le langage permet de décrire la réalité avec de tout autres moyens que ceux de la figuration : on passe avec lui à un palier d'abstraction sensiblement supérieur. », Terrail, 2009, p. 100. Plus loin, le sociologue écrit : « L'accès à la parole est accès au pouvoir d'abstraction, et sa pratique ne peut pas ne pas développer les capacités d'abstraction du sujet parlant. Ce constat s'inscrit radicalement en faux contre le sens commun qui prétend distinguer des esprits « concrets » et des esprits « abstraits », et contre la vulgate



Ainsi, une stimulation réduite, par la présentation de connaissances limitées rendra *de facto* l'être humain moins intelligent. De même, une exposition réduite à une langue riche et élaborée bridera l'essor de la pensée. C'est ce que s'est attaché à faire l'ordre du primaire au XIXe siècle et sous la Troisième République. On le sait, l'enseignement primaire était maintenu dans certaines bornes. Certes, on a dispensé un peu de savoir aux classes laborieuses, mais dans une certaine mesure. Trop de savoir aurait risqué de déclasser les individus, de les rendre trop « intelligents » pour occuper la place modeste qui devait être la leur. Comme on craignait qu'ils pussent interroger l'ordre établi, on les maintenait alors volontairement dans une relative obscurité. On veillait à leur inculquer des rudiments, mais non pas des éléments (au sens condorcien) du savoir. Compte tenu de ces faits, le principe du socle commun des compétences, tel qu'il est défini<sup>488</sup> de nos jours peut être discuté. En effet,

---

pédagogique pour laquelle l'école accueillant des enfants qui sont « dans le concret » doit s'en tenir à des dispositifs d'enseignement *ad hoc* et éviter tout recours à l'abstraction. », Terrail, 2009, p. 106. Ces représentations erronées imprègnent malheureusement notre institution et sont portées par les enseignants dans les classes. Elles sont délétères, en particulier pour les élèves issus de milieux sinistrés. Nous développons ce point un peu plus tard.

<sup>488</sup> On peut lire sur le site éducol : « Le « socle commun de connaissances et de compétences » présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005, il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen » [...] Le socle s'organise en sept grandes compétences : chacune est composée de connaissances essentielles, de capacités à les utiliser et d'attitudes indispensables tout au long de sa vie, comme l'ouverture aux autres, la créativité, le respect de soi et d'autrui. Depuis 2009, les programmes du collège intègrent les éléments du socle commun, dans la continuité de ceux de l'école primaire publiés en 2008. » Cette idée de bagage nécessaire à tout individu rappelle ce passage de l'arrêté du 27 juillet 1882 définissant les programmes pour l'école primaire : « Qu[e l'instituteur] se borne aux points essentiels, qu'il reste élémentaire, mais clair, mais simple, mais impératif et persuasif tout ensemble. Il doit laisser de côté les développements qui trouveraient leur place dans un enseignement plus élevé ; pour lui la tâche se borne à accumuler, dans l'esprit et dans le cœur de l'enfant qu'il entreprend de façonner à la vie morale, assez de beaux exemples, assez de bonnes impressions, assez de saines idées, d'habitudes salutaires et de nobles aspirations pour que cet enfant emporte de l'école, avec son petit patrimoine de connaissances élémentaires, un trésor plus précieux encore : une conscience droite ». Ainsi, il s'agit de délivrer un savoir minimum en vue de « moraliser » l'enfant. L'accès à la pleine culture pour tous n'est pas encore la priorité de notre école. Il s'agit en quelque sorte de « domestiquer » les enfants au moyen des savoirs, qui sont enseignés dans ce dessein. Il ne s'agit pas de délivrer la culture pour elle-même ; celle-ci se met au service d'une entreprise de moralisation. Dans cette optique, il est normal que l'on se contente du minimum, c'est-à-dire d'une « dose » de culture réduite pour atteindre le but visé. Compte tenu de ce principe, il est somme tout assez normal que les

s'il est important que les élèves partagent une culture et des références communes, afin de construire leur appartenance à un pays, la notion de compétences de base à maîtriser n'est pas sans rappeler les savoirs *a minima* délivrés par l'ordre du primaire. Or, cette « école de classe » n'est plus celle que nous voulons aujourd'hui. Ainsi, on ne peut plus se satisfaire d'un plancher (ou « palier ») minimum pour tous. Notre école devrait au contraire être la plus ambitieuse possible, afin de donner à chacun la possibilité de développer son intelligence (en particulier à ceux qui ne pourront pas le faire dans leurs familles). Il ne s'agit plus pour elle de valider et de valoriser le patrimoine (au moyen des notes et diplômes) que les élèves ont acquis en dehors du cadre scolaire et de rejeter ceux qui ne l'ont pas, mais bien d'*offrir* véritablement la culture à tous.

À ce titre, l'institution reconnaît l'importance de la maîtrise de la langue et en fait la première compétence du socle<sup>489</sup>. Cela est heureux, puisque comme nous l'avons vu, le langage est lié à la pensée. Développer une langue riche est une des conditions d'une poursuite harmonieuse de la scolarité<sup>490</sup>. Compte tenu de cet enjeu, il convient de songer à tous les moyens possibles pour rendre cette acquisition effective. À cet égard, nous avons vu que le français a longtemps été enseigné en même temps que les langues anciennes, en particulier dans l'ordre prestigieux du secondaire. On a ainsi longtemps considéré que notre langue, pour être enseignée de façon pertinente, ne pouvait se passer du secours des langues anciennes, auxquelles elle devait tant. Désormais, rien ne nous empêche (il n'y a plus de distinction de classes à perpétuer) de reprendre cette vérité et la mettre en œuvre dès l'école primaire. Certes, il ne s'agit pas de dispenser de cours de latin et de grec ancien à proprement parler (laissons cela pour le

---

élèves les moins dotés en dehors du cadre scolaire souffrent de notre école. Il leur sera tout simplement impossible d'acquérir un savoir véritablement émancipateur, d'une culture qui leur permettra de construire leur humanité. Tout comme les élèves du primaire sous la Troisième République, ils seront maintenus dans certaines bornes, faute d'univers familiaux structurants et stimulants.

<sup>489</sup> Le lecteur pourra se reporter aux annexes pour disposer d'informations plus complètes au sujet du socle commun. Nous signalons toutefois ici les sept compétences du socle en vigueur (un projet de réforme est actuellement en cours) : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative.

<sup>490</sup> Serge Boimare signale à ce sujet que les élèves en difficulté ou en décrochage scolaire rencontrent des difficultés pour s'exprimer et argumenter. Nous développons dans le III)2).

secondaire<sup>491</sup>), mais bien de mettre à disposition les clefs, longtemps considérées comme irremplaçables, à savoir les langues et cultures de l'Antiquité, pour l'enseignement du français, auprès de tous les élèves. Une familiarisation précoce avec les humanités classiques nous paraît nécessaire si l'on souhaite réellement rendre la culture accessible à chacun.

Si l'on souhaite (vraiment) rendre tous les élèves intelligents, il convient de les stimuler et d'être le plus ambitieux possible à leur égard. À ce propos, on voit bien quel « cadeau » on fait aux élèves issus de milieux défavorisés en leur proposant des choses faciles, « ludiques », proches de leur « quotidien », qui n'exigeraient que peu d'efforts. Sous couvert de bonnes intentions<sup>492</sup> (on ne souhaite pas les « humilier »), on brime de fait leur intelligence, on ne leur permet pas de la développer. L'école devrait au contraire leur proposer des savoirs complexes, les soumettre à des exercices difficiles et stimulants pour les aider à développer leur langage et leur intelligence, puisqu'il est ne leur est pas possible de le faire de façon optimale dans leurs milieux familiaux. Or, malheureusement, c'est bien souvent le contraire qui se passe. Les enseignants ont tendance à revoir à la baisse leurs exigences face à ces publics défavorisés, pour ne pas les mettre face à l'échec, pour leur éviter la difficulté<sup>493</sup>. Or, ce sont précisément ces élèves-là qui ont le plus besoin d'être « nourris », qui doivent apprendre à être confrontés à la difficulté, car ils ne le seront pas ailleurs. Ils n'auront aucune stratégie de compensation à leur disposition. On voit bien comme le dispositif à sélectionner s'enclenche dès la maternelle. Les enseignants projettent leurs représentations sur les enfants qui leur sont confiés et adaptent leurs comportements en fonction de l'élève<sup>494</sup>. S'ils utilisaient ces

---

<sup>491</sup> Tant que cela existe... La réforme du collège prévue pour la rentrée 2016 réserve un sort pour le moins préoccupant aux langues anciennes. Nous y reviendrons.

<sup>492</sup> Suite à la « massification » du système éducatif, l'école a certes cherché à s'adapter aux nouveaux publics accueillis, mais la stratégie adoptée n'a pas été la bonne. Épargner la difficulté et l'effort aux élèves dits « à problèmes » ne leur rend pas service, puisqu'une telle approche ne leur apprendra pas à user de leur raison. On *apprend* à réfléchir, et il est nécessaire de disposer de concepts, de représentations pour nourrir la pensée.

<sup>493</sup> Et pour acheter la « paix sociale »... Mais les enfants et les jeunes ne sont pas dupes en général : l'enseignant peu exigeant aura du mal à asseoir son autorité, puisque celle-ci s'appuie justement sur les savoirs qu'il va transmettre. Il est légitime d'obéir au maître parce qu'il sait *plus* que moi. Si ce n'est pas le cas, ou si cela n'apparaît pas de manière claire, sur quoi se fonde l'autorité de l'enseignant ?

<sup>494</sup> À ce titre, Jean-Pierre Terrail écrit : « l'école unique inscrit d'avance l'échec scolaire dans son mode normal de fonctionnement. La détection précoce de la difficulté intellectuelle, l'évaluation et la mise en concurrence permanentes des élèves, le redoublement, l'enseignement spécialisé, les examens, l'orientation et les filières, organisent la hiérarchisation des élèves et leur assignation les uns au pôle des gagnants, les autres au pôle des

connaissances pour stimuler l'enfant issu d'un milieu pauvre (culturellement et économiquement), ce serait tout à leur honneur, mais c'est malheureusement le contraire qui se passe. La « différenciation pédagogique » que l'on prône dans les classes consiste bien souvent à donner moins d'exercices à l'élève en difficulté et donner davantage à celui qui se débrouille (déjà) bien<sup>495</sup>... Il est bien évident qu'il ne s'agit pas de proposer des savoirs trop compliqués qui auraient pour seul effet de décourager les élèves. À ce sujet, nous partageons le point de vue d'Élizabeth Altschull<sup>496</sup> :

---

échoués. À cet égard, la conviction qu'une partie des élèves arrivent à l'école dépourvus des ressources intellectuelles nécessaires et se trouvent voués d'avance à l'échec sera inévitablement validée par la vie de l'institution, et l'on ne saurait s'étonner qu'une grande majorité des enseignants y adhèrent, comme le confirme une diversité d'enquêtes empiriques. », 2013, pp. 32-33. Nous avons déjà évoqué l'effet-Pygmalion dans notre travail. Celui-ci est avéré. Si un enseignant ne croit pas aux potentialités de son élève, il est peu probable que celui-ci réussisse. Malheureusement, les élèves sont très rapidement « catalogués » comme enfants « à problèmes » (milieu familial en rupture, immigration, retards dans la scolarité...), et cette étiquette les suit toute leur scolarité. Au cours de nos années de pratique, nous avons pu remarquer que les enseignants se réfèrent très rapidement au milieu familial, à la situation personnelle pour expliquer les difficultés d'apprentissage d'un enfant. Mais ce constat finit par conditionner la trajectoire scolaire de l'enfant puisque l'enseignant va moduler ses exigences face à cet élève en supposant des capacités intellectuelles moindres. Il va ainsi « geler » en quelque sorte son développement intellectuel. Faute de stimulations, l'intelligence se développe moins vite, les retards s'accumulent au fil des années, l'image de soi se dégrade et voilà la machine infernale enclenchée... Le collège unique achèvera le jeune qui n'aura alors acquis aucun moyen (langagier, culturel, intellectuel) pour se soustraire à ce cercle vicieux. Voir Michel Segal in *Le Collège unique ou L'intelligence humiliée. La fin des utopies ?* (référence complète dans la bibliographie)

<sup>495</sup> Différenciation que nous avons-même pratiquée dans nos classes et qui s'est révélée bien peu efficace... Les « meilleurs » progressaient et les « moins bons » stagnaient, voire régressaient... À ce titre, nous pensons que l'hétérogénéité des classes constitue un obstacle pour exercer le métier d'enseignant de façon satisfaisante. Nous rejoignons à ce sujet Élizabeth Altschull : « l'hétérogénéité totale des classes est un handicap à la bonne marche des apprentissages, et tout particulièrement dans les disciplines accumulatives (mathématiques, langue maternelle et langues vivantes). Il faut accepter de prendre les élèves au niveau où ils se trouvent, dans des groupes relativement homogènes ; si ce travail est fait au sein du même collège, par les mêmes enseignants et sans juger trop vite du destin de chaque élève, il y a tout lieu de penser qu'il sera plus efficace que ce qui se fait aujourd'hui. », *Le collège unique...*, 2011, pp. 219-220.

<sup>496</sup> Professeur d'histoire et géographie, membre fondateur de l'association de professeurs *Transmettre, savoirs et méthodes*, auteur de *L'école des ego – contre les gourous du pédagogiquement correct*, Éd. Albin Michel, 2002.

Le bon positionnement est pour nous la « zone proximale de développement », définie par le psychologue russe Lev Vygotski dans *Pensée et Langage* : lorsque l'enseignant propose à l'élève des apprentissages auxquels il ne peut pas accéder tout seul mais qu'il est capable de mener à bien sous la conduite d'un adulte, non seulement il le met dans une situation de réussite (moyennant un effort à sa portée) mais il le stimule intellectuellement ; contrairement à Piaget qui définit des stades de développement qu'il faudrait attendre pour proposer des apprentissages, Vygotski a prouvé que, lorsqu'ils sont bien calibrés, ce sont les apprentissages qui influent sur le développement. Le pédagogue trouve là pleinement son rôle de guide, comme le veut l'étymologie de son nom<sup>497</sup> : il n'a plus comme seule mission que de s'effacer pour laisser l'élève construire son propre savoir<sup>498</sup>.

---

<sup>497</sup> Du grec ancien *pais, paidos* « l'enfant » et *ago* « je conduis ». *agôgos* « conducteur, guide ».

<sup>498</sup> *Le collège unique...*, 2011, p. 219. Elizabeth Altschull est d'ailleurs très réservée en ce qui concerne les bienfaits du constructivisme, elle écrit ainsi : « Parce qu'il dit que chaque élève construit son propre savoir, le constructivisme présuppose la volonté d'apprendre chez l'ignorant, ce qui est faux (la curiosité d'esprit est le produit d'un esprit déjà nourri). Dans un élan de bon sens, on aurait alors envie de s'exclamer : mais alors à quoi donc sert l'école ? [...] Sous des dehors sympathiques et optimistes, peut-être dans une volonté de réduire la tension conflictuelle qui existe souvent entre l'ignorant et celui qui veut l'instruire, le constructivisme annonce que tout va aller de soi. Il ne s'agit plus tant d'instruire un peuple ignorant que d'aider les enfants à s'épanouir et à être heureux. De fait, un rêve petit-bourgeois remplace une volonté politique d'émancipation. On ne combat plus l'ignorance, on accompagne la poursuite du bonheur. [...] Le constructivisme est une opération de démolition (inconsciente sans doute, mais dévastatrice) de l'Instruction Publique. », *Le collège unique...*, 2011, p.195-196. Nous souscrivons à ses objections. Nous ajouterons même que le constructivisme peut provoquer des tensions internes chez les élèves dits « en difficulté ». En effet, pour « construire » ses savoirs, il faut déjà avoir des connaissances et avoir bâti des représentations positives du savoir. Or, les élèves en difficulté ont justement des défaillances dans ces domaines-là. Les placer dans une situation qui révèle aussi crûment leurs insuffisances les mettra en défaut et ils vont évacuer ces tensions en s'agitant (bavardages, distractions, etc.). Les élèves sont davantage « rassurés » quand le maître apporte lui-même les savoirs. Nous avons constaté ce phénomène à notre grand étonnement (puisque en décalage avec ce que nous avons appris à l'IUFM), et cela à tous les niveaux. Les cours « magistraux », les exercices progressifs et mécaniques, les activités structurées et ritualisées sécurisent beaucoup les enfants et les adolescents. Nous avons fait les mêmes observations dans la classe de CE2 (ZEP) de Madame Clément, avec laquelle nous avons travaillé dans le cadre de nos recherches. Nous y reviendrons dans notre troisième partie.

Il convient de signaler qu'une mise à disposition de savoirs stimulants et complexes auprès des élèves exige un grand savoir-faire de la part de l'enseignant. Il doit réussir à les intéresser et les stimuler, sans toutefois les décourager. Une fois encore, sa mission apparaît dans toute sa complexité. On saisit également son rôle indispensable : le pédagogue ne pourra pas être remplacé par un ordinateur ou un animateur, puisqu'il devra accompagner le jeune élève dans l'effort et dans la difficulté, qui sont indissociables de tout apprentissage. À ce titre, Jérôme Bruner, qui s'est inspiré de Vygotski, a défini le concept d'étayage<sup>499</sup>, que nous avons déjà évoqué. Ce sont bien les savoirs du maître qui sous-tendent un étayage pertinent, car lui seul saura comment décomposer le savoir visé en « éléments » et l'organiser en étapes.

Les disciplines et les savoirs à transmettre à l'école posent également la question de la formation des enseignants et de leurs connaissances. On peut être convaincu par l'intérêt des langues et cultures de l'Antiquité à l'école, mais il convient de soulever un point : la formation des enseignants. En effet, si l'enquête<sup>500</sup> menée auprès des maîtres montre qu'un certain nombre d'entre eux ont étudié le latin ou le grec ancien durant leur scolarité dans le secondaire, c'est toutefois loin d'être le cas de tous les professeurs des écoles. En outre, certains ont suivi des cursus scientifiques, et n'ont renoué avec l'étude de la langue française qu'au moment de la préparation du concours. Pour rendre effective la place des langues et cultures anciennes à l'école primaire, il convient de se demander si les enseignants du primaire sont suffisamment instruits pour les intégrer dans leur enseignement, et dans le cas contraire, comment œuvrer pour mettre ces savoirs à leur portée.

Notre expérience en tant qu'ATER à l'IUFM/ESPE de Montpellier se révèle ici particulièrement utile. Elle nous a permis de saisir au mieux la réalité de la formation des professeurs des écoles. Cela fait trois ans que nous enseignons le français et la didactique du français à l'école primaire à des étudiants du Master MEEF 1<sup>er</sup> degré (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation). Nous avons notamment préparé des étudiants de Master 1 aux épreuves écrites de français du concours. Le contenu des épreuves a changé à plusieurs reprises au cours de ces dernières années (en 2006, 2010 et 2013), mais globalement, les compétences évaluées restent les mêmes. Il s'agit notamment d'apprécier les capacités suivantes :

---

<sup>499</sup> Nous développerons cette notion dans la suite de notre travail.

<sup>500</sup> Pour le détail de l'analyse, nous invitons le lecteur à se reporter à la dernière sous-partie de ce II.

L'épreuve vise à évaluer la maîtrise de la langue française des candidats (correction syntaxique, morphologique et lexicale, niveau de langue et clarté d'expression) ainsi que leurs connaissances sur la langue<sup>501</sup>.

Une part importante de l'épreuve est dévolue à la maîtrise de la langue : les étudiants doivent répondre à un QCM sur 11 points et 5 points sur 40 sont consacrés à la correction de la langue (syntaxe, grammaire, orthographe). Afin de préparer au mieux les étudiants, une part importante des cours concerne la transmission de savoirs disciplinaires. Il s'agit d'enseigner des notions linguistiques, grammaticales, orthographiques, afin qu'ils puissent améliorer leur propre maîtrise de la langue française. Il s'agit là d'un point central de la formation. Comment espérer que nos élèves acquièrent et maîtrisent fermement la langue, si leurs maîtres eux-mêmes ne possèdent pas de solides connaissances ? Malheureusement, il s'avère que la plupart des étudiants ont de nombreuses lacunes en français, accumulées au fil des années, et dont il leur sera difficile de se défaire en quelques mois. Ils ont parfois besoin de reprendre complètement certaines notions et il faudrait mettre en place des entraînements systématiques pour consolider certaines connaissances vacillantes. Tout comme pour les élèves, un passage par les langues anciennes, par l'étymologie notamment, peut leur donner ou leur redonner cette conscience « méta » de la langue. Cela leur permettrait d'adopter une posture métalinguistique, indispensable pour comprendre leur langue, et *a fortiori* l'enseigner.

En outre, ils doivent acquérir un certain nombre de connaissances en lexicologie, en orthographe, en linguistique, etc., qui pourraient être très judicieusement éclairées par les langues anciennes. Comment comprendre quelque chose à l'orthographe française si l'on ne connaît ni son histoire ni sa dette à l'égard de la langue latine ? De plus, à titre d'exemple, un étudiant doit être en mesure d'identifier une composition savante et de pouvoir décomposer le mot en préfixe, radical, suffixe. Travailler sur l'origine de ces différents constituants serait tout à fait profitable pour mener à bien cet exercice. Certes, comme pour les élèves des petites classes, on pourra nous objecter qu'il n'y a pas assez de temps pour initier des étudiants (préparant en outre un concours) au grec ancien et au latin. Mais, comme nous l'avons déjà signalé, étudier le latin et le grec ancien revient en fait à étudier sa propre langue. En tant que futurs enseignants, ces étudiants doivent développer un rapport particulier à la langue française. Pour la plupart d'entre eux, leurs derniers cours de français datent de la 3<sup>ème</sup>. La

---

<sup>501</sup> Voir <http://www.education.gouv.fr/cid73415/epreuves-concours-externe-recrutement-professeurs-des-ecoles.html#Epreuves%20d%27admissibilit%C3%A9>

langue qu'ils utilisent quotidiennement, doit devenir ou redevenir pour eux un objet d'étude. Et comme pour les enfants, les langues anciennes sont un moyen privilégié pour développer ou consolider cette approche. Nous aurons l'occasion d'y revenir de façon plus détaillée dans notre troisième partie.

Les difficultés que rencontrent les futurs maîtres sont à ce titre révélatrices des problèmes de l'enseignement du français dans notre système éducatif. Nous avons déjà évoqué le problème de la didactique de l'orthographe, au point que d'aucuns prônent une réforme radicale de celle-ci. Voyons à présent de plus près les réalités de l'enseignement du français à l'école primaire de nos jours.

## 2) Enseignement du français et Antiquité

### a) Enjeux et difficultés

Comme nous avons pu le voir dans notre première partie, la transmission de la langue française, tant orale qu'écrite, a toujours été la mission première de l'école primaire française. Le nom d'instituteur est employé au moment de la Révolution et la forme longue de cette fonction était « instituteur de la langue française »<sup>502</sup>. À cette époque, on considérait que la maîtrise du français, de la langue nationale, garantissait l'accès à la citoyenneté et permettait la mise en place de la République.

C'est cette même vision qui a été reprise par François Guizot au début du XIX<sup>e</sup> siècle, puis par Jules Ferry sous la Troisième République. Une langue commune partagée par tous les individus créait un souci de la patrie chez tous les citoyens et assurait ainsi une cohésion au sein du pays, et cela malgré les fortes différences et inégalités entre les régions ainsi que les gouffres infranchissables entre les classes sociales. Au-delà de l'alphabétisation, l'innovation de Ferry a résidé dans la mise à disposition d'un « superflu » auprès des classes populaires<sup>503</sup>.

---

<sup>502</sup> « Le terme d'*instituteur* remplace celui de *maître d'école* ou de *régent*. On trouvera plus tard, dans d'autres textes, l'expression *instituteurs de la langue française* », Collinot, Mazière, 1999, p. 15. La francisation de la population passe par l'école primaire.

<sup>503</sup> Voir première partie. Cette position se distingue de celle de Guizot, dont la priorité était avant tout la paix sociale. Celle-ci était également importante pour Ferry, et il ne remettait pas en cause les rapports de subordination entre classes, mais il lui importait que l'ouvrier acquit une certaine dignité. C'est dans ce sens



Il ne s'agissait certes pas de permettre aux enfants des classes populaires de pouvoir interroger l'ordre établi. Néanmoins, l'école de Ferry est allée un peu au-delà de leur simple condition de travailleurs, elle a considéré ses élèves comme des *hommes*. Le regard bienveillant et exigeant de l'école sur ses élèves, et cela malgré leur origine modeste, a sans conteste œuvré au succès de l'école primaire de Ferry. La dignité que Ferry a veillé à leur rendre a très certainement contribué à parer l'ordre du primaire de son aura positive, qui se conserve encore aujourd'hui. Cette volonté s'est notamment incarnée dans l'enseignement de la langue française, qui a très fortement évolué à partir de 1880<sup>504</sup>. L'importance donnée à la langue française au sein de l'école du peuple contribuera<sup>505</sup> à rendre effective la conquête de

---

qu'il lui a donné accès à la littérature, à une forme de culture, bien qu'une telle mise à disposition visât également à développer un sentiment patriotique.

<sup>504</sup> Voir André Chervel, 1995, t. 2, Introduction. La rénovation de l'enseignement du français se traduit notamment par l'introduction de la littérature et de la rédaction, et l'articulation de ces deux domaines. « Le fait de pouvoir associer [...] cette reproduction/appropriation de la langue qu'est l'écriture à une lecture [...] n'est plus seulement conçue comme un mécanisme, mais comme le moyen de parvenir à des « humanités primaires », grâce à la fréquentation des auteurs. [en note de bas de page] : F. Pécaut revendique pour les élèves du primaire, eux aussi, « un commerce *quotidien* avec les grands maîtres de la langue maternelle [qui] devrait (fût-il limité à une demi-heure) représenter les *humanités primaires*, et concourir ainsi à cultiver non pas de préférence une faculté spéciale, comme le font les autres matières du programme, mais l'âme entière, donnant ainsi le *ton* à tout l'enseignement, dans *Notes d'inspection, mai 1894*, Delagrave, 1894, p. 15 », cité par Collinot, Mazière, 1999, p. 72. Le terme d'« humanités » renvoie-aux apprentissages qui développent et cultivent l'humanité, enseignements qui vont faire des élèves des hommes au sens plein du terme.

<sup>505</sup> Il faut toutefois une fois encore nuancer cette opportunité laissée aux classes populaires. En effet, l'enseignement du français restait confiné à certains aspects afin que les représentants des classes populaires ne se méprissent pas sur la place qui devait être la leur dans la société. Certes, l'enseignement du français s'est beaucoup transformé à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> et les classes laborieuses ont eu accès à une langue plus élaborée et à une certaine culture. Mais, cette richesse n'était pas totale, puisque le français « primaire » a volontairement été privé de l'éclairage des humanités, du latin en particulier. « Désormais [à partir de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle] et pour longtemps, l'enseignement du français allait être scindé en deux parts : d'un côté, un français secondaire avec latin pour les classes privilégiées destinées à faire leurs humanités ; d'un autre côté, un français primaire mais selon un système grammatical franco-latin. Autrement dit, le français avec latin fera figure de langue riche et complète par sa référence explicitée à un idéal de langue, et le français sans latin de langue incomplète et pauvre, coupée de sa base grammaticale [note : R. Balibar et D. Laporte, *Le Français national, op. cit.*, p. 136]. Cette partition de l'enseignement du français avec ou sans latin instaurera une coupure irrémédiable entre le premier degré, celui de l'école primaire, et le second degré, celui des lycées, consacrant ainsi un clivage social par le biais d'un clivage disciplinaire. », Collinot, Mazière, 1999, p. 14. À la

son *humanité*. En effet, nous avons déjà évoqué les liens entre langage et pensée ; l'acquisition d'une langue riche et complexe permet de développer sa pensée, de « mieux être » au monde.

La place capitale accordée à la langue nationale et au développement moral de l'élève est visible dans les programmes scolaires sous la Troisième République. Rappelons toutefois qu'il s'agissait de donner un minimum de connaissances au peuple, afin de s'assurer de sa tranquillité. On lui a délivré un peu de culture et on lui a donné des possibilités d'ascension sociale (dans une certaine mesure<sup>506</sup>) afin qu'il ait lui aussi quelque chose à perdre, en cas de remise en cause violente de l'ordre établi. Il n'en reste pas moins que l'aspect le plus souvent exalté de l'école de Ferry est d'avoir fait de ses élèves des hommes. Elle leur a concédé une certaine dignité, elle les a conduits à développer une conscience d'eux-mêmes. Celle-ci s'est réalisée grâce à l'enseignement du français ; la priorité donnée à la langue, dans toutes ses dimensions, a permis d'éveiller les hommes au monde.

De nos jours, cette dimension humaniste s'est quelque peu estompée. De manière assez paradoxale, l'école unique semble avoir perdu de vue les enjeux cruciaux attachés à l'apprentissage du français. Elle semble avoir du mal à saisir ce que retire l'élève de la maîtrise assurée d'une langue la plus luxuriante possible pour son profit à *lui*. Comme nous l'avons déjà signalé, le langage sous-tend la pensée, une langue riche conditionne donc une pensée riche et offre une prise plus ferme sur le monde. Alain Bentolila écrit à ce sujet : « un enfant n'apprend pas le langage en grandissant ; c'est au contraire le langage qui le fait

---

lumières de cette citation, on saisit alors quel funeste contre-sens l'on commet aujourd'hui lorsque l'on cherche à éliminer les langues anciennes des cursus généraux sous prétexte de lutte contre l'élitisme. On s'ingénie en fait à perpétuer une ancienne tradition inégalitaire : un français amputé de son héritage antique, et par conséquent une langue moins riche pour tous, et un français « intégral », complexe, chatoyant, illuminé par une connaissance solide du latin et du grec ancien, que l'on confisque et qui ne sera accessible qu'aux seuls initiés. Il conviendrait plutôt de veiller à rendre abordables ces deux langues anciennes au plus grand nombre, afin que chacun puisse acquérir ce français « complet », qui fut longtemps l'apanage des *meilleurs*. Certes, ces disciplines, bien que disponibles pour tous au collège, ne sont pas choisies par tout le monde. Elles sont victimes de leur passé et du rôle ségrégatif qu'on leur a fait jouer. Il importe par conséquent de briser ces représentations délétères en rendant les langues anciennes familières et « abordables » dès le plus jeune âge, afin que le choix de ces disciplines dans le secondaire ne soit pas le seul fait des familles. Des élèves de CE2 de ZEP peuvent ainsi prendre un plaisir extrême à lire des pages de *L'Odyssée* d'Homère ou à manier des étymons... Nous y reviendrons.

<sup>506</sup> Que l'on se rappelle la crainte des « déclassés » à cette époque, voir première partie.

grandir »<sup>507</sup>. Il est vrai que l'institution scolaire met en avant l'apprentissage du français dans les programmes. La maîtrise de la langue française est d'ailleurs le premier pilier du socle commun des connaissances et compétences. On peut lire sur le site Éduscol<sup>508</sup> :

Savoir parler, lire, écrire le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences.

La maîtrise de la langue française est **le premier des sept grands domaines de compétences du socle commun**. C'est l'objectif majeur des programmes de l'école.

Les connaissances en **vocabulaire**, en **grammaire** et en **orthographe** contribuent à une lecture plus sûre, à une écriture plus juste. Ces connaissances s'acquièrent par des activités spécifiques et dans l'ensemble des domaines disciplinaires.

Depuis les premiers apprentissages de la langue orale en petite section d'école maternelle à la capacité de lire et produire des textes de façon autonome en fin de CM2, l'école primaire offre à tous les élèves un parcours de formation progressif et personnalisé.

---

<sup>507</sup> Bentolila, 2000, p. 150. Le linguiste poursuit ainsi : « Je ne crois absolument pas que le langage se développe à partir d'aptitudes inscrites dans le génome dont certaines seraient présentes dès la naissance et d'autres programmées pour apparaître à mesure du développement cérébral. Et pourtant de plus en plus de pédiatres, de neurologues et de biologistes affirment en chœur que les phases d'acquisition du langage sont programmées et qu'un enfant les atteindra successivement pour peu que son développement cérébral soit normal et son entourage ne l'en dissuade pas. On voit bien vers quoi nous mène un tel courant de pensée. Si les phases d'acquisition du langage sont d'avance programmées, quelles responsabilités reste-t-il aux parents et aux enseignants sinon celle de fournir un volume suffisant de discours que la machine cérébrale va progressivement analyser ? ». Cette vision rejoint celle exprimée par Jean-Pierre Terrail dans son ouvrage *De l'oralité, Essai sur l'égalité des intelligences* : « Le développement des ressources linguistiques, on l'a souligné, n'est le fait ni d'une programmation interne, ni d'une intériorisation qui s'effectuerait par osmose au contact de l'environnement langagier. C'est un processus d'appropriation, une activité obstinée où le *vouloir parler* joue un rôle crucial. Cette activité pour autant ne se déroule pas à l'écart du milieu linguistique, elle suppose interaction et communication avec les adultes. », Terrail, 2009, p. 234.

<sup>508</sup> <http://eduscol.education.fr/cid50487/savoir-parler-lire-ecrire.html>.

Chacune de ces compétences s'acquiert progressivement, en prenant appui sur celles qui sont déjà construites.

C'est pourquoi des progressions figurent dans les programmes. Elles décrivent cette progressivité classe après classe. Elles sont la référence commune des enseignants et des parents.

On peut lire plus loin, sur une autre page du même site<sup>509</sup> :

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs.

Ainsi, l'acquisition de la langue française demeure la priorité de l'école primaire. Toutefois, comme nous l'avons déjà signalé, nous estimons que ces savoirs sont encore trop pensés en termes de « rudiments », de connaissances minimales à assurer pour que le futur citoyen puisse « fonctionner » en société. Arrêtons-nous un instant sur les termes employés : « La langue française est l'*outil* premier de l'égalité des chances, de la liberté du *citoyen* et de la *civilité* : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses *droits* et ses *devoirs*. » Nous avons souligné en italique les mots qui nous semblaient importants pour saisir la conception de l'enseignement de la langue française à l'école primaire. La dimension citoyenne, « républicaine » attachée à la diffusion de la langue française auprès de tous prédomine. La langue française est vue comme un « outil », son acquisition s'inscrit dans un projet de société. Ainsi, il est nécessaire de bien maîtriser la langue nationale, pour exercer au mieux ses droits et ses devoirs et assurer la cohésion du pays. Il est évident que l'école a un rôle à jouer dans la mise en place d'une société soudée et portée par un projet commun. Celle-ci s'inscrit notamment dans la maîtrise partagée d'une langue nationale commune. Mais, cette dimension « utilitaire » de la langue, plus au service de la République et de son fonctionnement qu'au profit des individus eux-mêmes, nous renvoie à la tradition de l'école telle qu'elle existait sous la Troisième République. Or, comme nous l'avons déjà montré, celle-ci reflétait une organisation de classes et consolidait un ordre établi, où chacun avait une place prédéfinie en fonction de son

---

<sup>509</sup> <http://eduscol.education.fr/pid26179/c-maitrise-langue-francaise.html>.

milieu social. Par conséquent, une vision réductrice de l'enseignement du français continuera à entretenir ce découpage entre les « héritiers » et les « déshérités »<sup>510</sup>. Il convient de ne pas oublier que l'acquisition du langage touche à l'humanité du sujet parlant. Grâce à la langue, le sujet prend conscience de lui-même. Il est important en effet que l'enfant développe la langue la plus élaborée possible pour pouvoir développer une pensée fine, et pouvoir ainsi appréhender le monde de la façon la plus précise possible.

Mais, petit à petit, l'institution scolaire évolue et prend conscience de cet enjeu. Elle affiche une volonté de doter chacun d'une langue riche et de dispenser la culture à tous. Ce désir s'est notamment traduit par l'introduction de la littérature à l'école primaire dans les programmes de 2002<sup>511</sup>. Toutefois, la transformation de l'école prend du temps, et l'institution scolaire peine encore à satisfaire pareille exigence pour tous. Or, l'échec institutionnel a des conséquences dramatiques. Nous rejoignons une fois encore Alain Bentolila, qui expose sans ambages les difficultés de l'école :

Aucune réponse courageuse et claire n'a été apportée aux mutations culturelles et sociales qui ont ébranlé et qui secouent encore cette institution : confrontée à l'allongement du séjour scolaire, elle a préféré l'empilement répétitif à la conquête progressive du sens ; confrontée à la disparition des barrières de sélection, elle a laissé se former en son sein des couloirs honteux d'exclusion ; [...] confrontée enfin à la diversité des langages, elle a répondu par la démagogie et le faire semblant au lieu de veiller à ce que chacun des enfants qui lui sont confiés ait droit à une part significative du pouvoir linguistique. C'est notamment en ce domaine, qui conditionne tout le reste, que l'école a échoué ; elle n'a pas su allier

---

<sup>510</sup> Nous avons déjà évoqué le fonctionnement passé de notre école qui rend actuellement difficile l'accueil de tous les élèves. Jean Hébrard décrit ainsi cet obstacle : « l'on impose ainsi à la plus grande majorité d'une classe d'âge, jusque-là vouée à une instruction seulement primaire, des modes de travail qui, inventés pour la minorité des élèves fréquentant le secondaire, impliquaient une forte transmission culturelle familiale. » cité par Viviane Bouysse et Martine Safra « L'urgence de lire », in *Dossiers de l'ingénierie éducative*, n°42. Cette « forte transmission culturelle familiale » s'illustre d'ailleurs bien dans le cas de la lecture : « dans [le] cursus réservé aux classes aisées, l'enfant sait déjà lire quand il est admis au collège. La scolarisation dans les classes élémentaires des collèges et lycées commence tard : pas avant l'âge de huit ans. Alors que l'enseignement de la lecture fait déjà l'objet d'une forte didactique à l'école primaire, il n'est guère pris en compte dans les petites classes de lycée. », Collinot, Mazière, 1999, p. 73.

<sup>511</sup> Nous développerons ce point dans notre troisième partie.

le respect et l'exigence. Face à l'hétérogénéité du langage des élèves, elle a proposé deux réponses aussi stupides l'une que l'autre : tantôt elle a tenté d'imposer une normalisation aveugle au nom de la pureté de la langue ; tantôt elle a cédé à un laxisme coupable au nom du droit de chacun à disposer librement de son langage. [...] Balançant ainsi entre réaction et démagogie, l'enseignement de la langue laisse sur le bord du chemin de l'école un sur dix de nos enfants. Et que l'on ne vienne pas nous dire que faute d'être doués en français ils seront bons en maths, en biologie ou en... informatique ! Non ! ils ne seront bons en rien car privés de la capacité de mettre leurs propres mots sur le savoir des autres [...] Il n'existe aujourd'hui pas de métier, aussi « manuel » soit-il, qui n'exige de solides capacités de lecture et d'écriture. [...] Passer douze à quatorze ans dans les murs de l'école de la République et n'avoir même pas la possibilité de se défendre intellectuellement face au premier faux prophète venu, telle est la proposition indécente que l'on fait à 10% des élèves. Échec scolaire, échec professionnel, échec civique<sup>512</sup>, voilà ce que promet l'absence de véritable pouvoir linguistique<sup>513</sup>.

Un tel enjeu doit être saisi le plus tôt possible par l'école. Il nous semble que le terme « pouvoir » est à prendre au sens premier du terme. À ce sujet, l'on peut songer aux théories de la linguistique pragmatique, selon lesquelles la langue met toujours en œuvre la subjectivité et les rapports sociaux. Parler est une activité sociale. Comme nous l'avons évoqué avec les travaux de J. Bruner, l'acquisition du langage se fait dans et à travers les interactions sociales. Catherine Kerbrat-Orecchioni écrit dans *L'énonciation* :

---

<sup>512</sup> Comme nous l'avons déjà signalé, la « misère » linguistique des individus joue un rôle sur leur destin personnel. Or, il serait illusoire de croire qu'on peut laisser ces êtres humains à leur triste sort, sans que la société en général en soit affectée. Il ne suffit pas de jeter un regard navré à ces élèves en perdition, il convient véritablement de leur donner les clefs de leur autonomie intellectuelle, qui passe par la pleine maîtrise (orale et écrite) de la langue de la nation. Dans le cas contraire, c'est tout le pays qui sera ébranlé. Permettre à chacun de développer son intelligence, au lieu de la maintenir dans les bornes édictées par le milieu social, contribuerait de façon bien plus certaine à la cohésion et à la stabilité d'une société. Cela serait sans doute plus « utile » que des discours de morale laïque. Dans ce contexte, il est d'autant plus incompréhensible que l'on envoie de tout jeunes professeurs, sans expérience, dans des établissements dit « difficiles » afin d'y mener une mission aussi ardue et aussi cruciale. Cette tâche réclame en effet une expertise et un recul que possède rarement un enseignant qui débute.

<sup>513</sup> Bentolila, 2000, pp. 176-177.

Parler, ce n'est sûrement pas échanger librement des informations harmonieusement, indifférentes aux conditions concrètes de la situation d'allocation et aux propriétés spécifiques des partenaires de l'échange verbal<sup>514</sup>.

On peut ainsi se référer à la théorie des « actes de langage » élaborée par le philosophe anglais J. Austin et développée par J. Searle. Ainsi, « Dire c'est faire »<sup>515</sup> selon Austin. Par la parole, on cherche à influencer l'autre. Dire c'est effectuer un certain type d'acte appelé « acte illocutoire », comme questionner, promettre, ordonner, etc. Austin a d'abord distingué deux types d'énoncés : les énoncés constatifs qui décrivent une réalité, sans chercher à la modifier, comme « la porte est ouverte » par exemple, et les énoncés performatifs qui ont pour but de transformer les choses. Ainsi, l'énoncé « ouvre la fenêtre », oblige l'interlocuteur à agir. De plus, certains énoncés performatifs explicites réalisent l'accomplissement de ce qu'ils énoncent. Dans le cas de « je déclare la séance ouverte » ou « je jure de dire toute la vérité », on dit et on fait en même temps. Dans un second temps, Austin a montré que la valeur performative pouvait aussi s'étendre à certains énoncés constatifs. Par exemple, « il fait froid » peut être une manière détournée de prier quelqu'un de fermer la fenêtre et ainsi de provoquer une action. Il s'agit ici d'énoncés performatifs implicites.

L'implicite concerne les façons de dire qui vont au-delà de ce qu'elles disent littéralement. On parle en effet rarement directement<sup>516</sup>. Dire : « Il fait chaud » ne constitue pas forcément un constat objectif quant à température de la pièce. Cela peut signifier : « il faut ouvrir les fenêtres », « il faut éteindre les radiateurs », « est-ce que je peux enlever ma veste ? », « j'aimerais boire quelque chose », etc. Le sens véritable du message reste à construire en fonction de la situation de communication et des co-locuteurs. On peut « dire sans dire » de plusieurs manières. Il est possible de le faire au moyen de présuppositions, de sous-entendus, d'allusions ou d'implications. Par exemple, « tu devrais toi aussi arrêter de fumer » présuppose que le « tu » fume et quelqu'un d'autre a cessé de fumer. Dans l'énoncé « il est déjà sept heures », on peut sous-entendre « il est tard, il faut se presser ». Les allusions font référence à des éléments connus des interlocuteurs. Cela crée une connivence entre les acteurs de la communication. Les allusions peuvent déboucher sur des insinuations. Dans l'énoncé

---

<sup>514</sup> Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 10.

<sup>515</sup> Le titre anglais de son ouvrage est *How to do Things with Words*. Éd. originale publiée pour la première fois par Oxford University Press en 1962.

<sup>516</sup> Voir l'introduction de *L'implicite* de C. Kerbrat-Orecchioni (références précises dans la bibliographie).

suyvant « Hélène voit son meilleur ami tous les jours, mais son mari n'est pas jaloux », le *mais* implique que le locuteur s'attendait à ce que le mari fût jaloux. Oswald Ducrot a écrit :

On a bien fréquemment besoin, à la fois de dire certaines choses, et de pouvoir faire comme si on ne les avait pas dites, de les dire, mais de façon telle qu'on puisse en refuser la responsabilité<sup>517</sup>.

On voit bien à quel point maîtriser pleinement sa langue permet de véritablement interagir avec l'autre<sup>518</sup>. Savoir manier sa langue conditionne l'habileté sociale et la capacité à construire des relations harmonieuses avec autrui<sup>519</sup>. Le sens d'un énoncé n'est pas donné, il est le produit d'une construction collective, il est co-construit par les co-énonciateurs. On saisit ici les enjeux liés à une maîtrise fine de la langue pour les interactions avec autrui et

---

<sup>517</sup> O. Ducrot, 2003, p. 5. Cette finesse peut nous faire penser à la *prudence*, telle qu'elle est définie par Kant. Ainsi, l'éducation vise l'acquisition de la discipline et de la culture, mais aussi de la prudence : « Il faut aussi veiller à ce que l'homme acquière de la *prudence*, à ce qu'il sache vivre dans la société de ses semblables de manière à se faire aimer et à avoir de l'influence. C'est ici que se place cette espèce de culture qu'on appelle *civilisation*. Elle exige certaines manières, de la politesse et cette prudence qui fait qu'on peut se servir de tous les hommes pour ses propres fins. Elle se règle sur le goût changeant de chaque siècle. Ainsi l'on aimait encore il y a quelques années les cérémonies en société. », Kant, éd. 1997, p.42. En note, About précise que : « Prudence est entendue ici par Kant en un sens *pragmatique* (car il s'agit d'utiliser habilement d'autres hommes à ses fins) et non en un sens *moral* », éd. 1997, p. 93. Un usage averti de sa propre langue est à ce titre capital.

<sup>518</sup> A. Bentolila va également dans ce sens. Dans son ouvrage *Le propre de l'homme, parler, lire, écrire*, il cite un extrait d'un article intitulé « Illettrisme et autisme social », qu'il a publié dans *Le Monde de l'Éducation* de mars 1997. Il y écrit ceci : « Dans sa lecture, son écriture, sa parole, l'illettré manifeste son renoncement à exercer la part de pouvoir que confère la langue à tout être humain : renoncement à s'emparer de ce que l'autre a écrit à notre intention, renoncement à imposer à l'autre son discours, renoncement à atteindre l'autre par le texte qui lui est dédié, renoncement enfin à dépasser le cercle étroit où l'a conduit et enfermé un parcours d'apprentissage privé de réelle médiation. », Bentolila, 2000, p. 28.

<sup>519</sup> Catherine Kerbrat-Orecchioni écrit à ce sujet dans *Les interactions verbales* : « Parler, c'est communiquer et communiquer, c'est inter-agir. », Kerbrat-Orecchioni, p. 12 et « Les interactants exercent les uns sur les autres des influences mutuelles. Parler, c'est échanger et c'est changer en échangeant », p. 17. Patrick Charaudeau la rejoint : « le sens que l'on construit lorsque l'on communique n'est plus seulement tourné vers le monde référentiel et la langue ne sert pas seulement à découper le monde et à l'étiqueter. Le sens est d'abord une intention tournée vers les partenaires de l'acte de langage. Ils construisent le sens et, en même temps, celui-ci détermine leur onde d'existence comme sujets parlants. C'est en faisant cela que, du même coup, il témoigne des représentations sociales qui structurent le monde ». Charaudeau, 1995, p. 23.



pour trouver sa place dans le monde en tant qu'individu. Dans cette optique, une connaissance approfondie des mots, du vocabulaire est particulièrement importante. À ce titre, Alain Bentolila décrit avec justesse un phénomène qu'il appelle « équilibre lexical ». Il note ainsi que « tous les mots ne pèsent pas le même poids »<sup>520</sup>, et que « des mots rares, précis et coûteux côtoient [...] dans notre lexique des mots passe-partout, imprécis et légers ». Selon lui, cet équilibre lexical est très important pour la communication, il écrit ainsi :

La langue doit préserver cet équilibre lexical qui permet à ceux qui le maîtrisent de conjuguer avec bonheur la précision et l'imprécision, la netteté et le flou, la directivité et la permissivité. Il faut, en effet, lorsque l'on parle ou lorsque l'on écrit à l'Autre, savoir harmoniser avec soin ces contraires : à la fois livrer, par la précision de certains mots, les clés d'une pensée que l'on sait peu familière à l'autre ; mais aussi jouer sur l'imprécision d'autres mots afin de signifier à son interlocuteur la reconnaissance de notre proximité et de notre connivence. Un vocabulaire riche et varié est indispensable, à condition que l'on sache en jouer en

---

<sup>520</sup> Nous proposons la suite de la citation, par souci de précision : « C'est-à-dire qu'ils ne possèdent pas tous la même quantité d'information. Certains, par leur seule apparition, vous conduisent tout droit à un sens précis et unique ; d'autres au contraire laissent planer le doute. Il y a donc des mots plus « lourds » que d'autres. Par exemple, le mot « brutaliser » est plus « lourd » que le mot « battre ». Plus lourd de forme, mais aussi plus puissant en information. [...] Pour ce qui est de l'information respectivement apportée par l'un et l'autre, on note la même différence de force : « un cœur bat », « le pique bat le cœur », « on bat un tapis », on peut même « battre la campagne », et le mari violent « battre sa femme ». Utilisé avec ou bien sans complément d'objet direct, le verbe « battre » possède un éventail d'acceptions infiniment plus étendu que le verbe « brutaliser ». Seul un être vivant peut en effet brutaliser un autre être vivant et le type de comportement évoqué par ce verbe varie fort peu : quel que soit le contexte, il s'agit de porter physiquement atteinte à quelqu'un. Le verbe « battre », pour sa part, apparaît dans un nombre de contextes beaucoup plus important que « brutaliser » et, dans chacun de ces contextes, il a une signification sensiblement différente de celle qu'il a dans les autres. Contrairement à ce que l'on pourrait en conclure, le verbe « battre » apporte une information beaucoup plus faible que le verbe « brutaliser », parce que son identification laisse planer un doute important sur le sens qu'il a dans la phrase dans laquelle il est utilisé : « parmi les nombreuses significations du verbe « battre », de laquelle s'agit-il ? » Et ce doute, seul le recours au contexte pourra le lever. « Brutaliser », au contraire, conduit directement à une signification précise que le contexte ne modifiera que faiblement. », Site éducol :

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/13/6/Alain\\_Bentolila\\_111202\\_avec\\_couv\\_2\\_01136.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_avec_couv_2_01136.pdf), p.1.

virtuose : adapter la force de ses mots à la distance justement estimée qui nous sépare de l'autre et ne jamais renoncer quelle que soit la distance.

Nous voyons ici que Bentolila s'inscrit dans les analyses de la linguistique pragmatique et étaye les notions d'actes de langage. Pour être en mesure de participer pleinement à un échange, un individu doit donc posséder des mots rares et des mots passe-partout et maîtriser leur emploi. Pour cela, il faut faire acquérir le vocabulaire le plus riche possible aux élèves. Dans cette optique, le recours aux langues de l'Antiquité peut s'avérer tout à fait profitable. En effet, elles peuvent être de précieuses alliées pour apprendre et surtout mémoriser ces nouveaux mots :

De même qu'il faut accompagner un élève dans sa quête heureuse de mots nouveaux, de même faut-il l'aider à les ranger dans sa mémoire d'après leur forme et d'après leur sens. Refusez que, dans sa mémoire, s'entassent en désordre des mots dont il ne sait identifier la famille, définir la lignée, percevoir les affinités sémantiques. Imaginez ce capharnaüm lexical dans lequel il serait condamné à choisir chaque mot pour lui-même en l'absence de toute relation morphologique ou sémantique. L'appétit du mot nouveau lui viendra d'autant mieux qu'il saura lui trouver sa juste place sur les étagères bien rangées de son stock lexical. Cela signifie que l'on doit aider l'élève-enfant, de la maternelle au collège, à tisser des liens entre les mots de son vocabulaire : liens formels, liens sémantiques et liens historiques. Ne soyez pas effrayés ! Pour engager ce compagnonnage, point n'est besoin d'être agrégé de lettres classiques. Bon sens, bienveillance, curiosité suffiront à faire de vous un guide passionnant et amusant<sup>521</sup>.

---

<sup>521</sup> A. Bentolila donne quelques exemples d'exercice : -Cherchez ensemble des mots de mêmes familles des plus simples au plus complexe : « Par exemple, que peut-on faire avec « charge » ? Charger, chargeur, décharge, recharger, décharger, déchargement... Et avec « branche » ? Brancher, débrancher, rebrancher, branchage, branchies, branchement, branchée... Et avec « route » ? Routier, routine, autoroute, roturier, dérouter...  
- D'où vient le mot « estival » et « cordial » ? Et « rupture » ? Et « dominical » ?  
- Que trouve-t-on de semblable dans « agricole », « agronomie » et « agraire » ? Qu'ont-ils en commun ?  
- Et qu'en est-il de « rhinocéros », « rhinite » et « oto-rhino-laryngologiste » ? Et de « cardiaque », « cardiologie » et « électrocardiogramme » ? Ou encore de « patriarche », « patronyme », « patrie » et « patron » ? » Pour les deux dernières propositions, l'on pourra difficilement faire l'économie du latin et du grec ancien...  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/13/6/Alain\\_Bentolila\\_111202\\_avec\\_couv\\_2\\_01136.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_avec_couv_2_01136.pdf), p. 3.

L'éclairage du latin et du grec ancien est irremplaçable dans cette tâche. Comment expliquer que l'on écrive « voie » et « voix » sans passer par le latin ? Quel sens peut-on donner aux graphies *th*, *ph*, *y*, *ch* (prononcée [k] ou non<sup>522</sup>) sans évoquer le grec ancien ? Comment lier « orthographe », « orthophoniste », « orthodontiste » d'un point de vue sémantique sans mettre en évidence la racine grecque *orthos* « droit, correct »<sup>523</sup> ? De même pour les mots « carnivore », « granivore », « herbivore », « omnivore », etc. qui comportent la racine latine *vore*, issue de *uorare* « manger, dévorer »<sup>524</sup>. On pourrait encore multiplier les exemples. Les détracteurs des langues anciennes pointent souvent la prétendue inutilité des langues et cultures de l'Antiquité. Mais il n'y a pas d'enseignements plus utiles et économiques pour saisir au plus juste notre langue<sup>525</sup>, et donc notre monde ! La grande majorité des mots de notre langue font en effet vibrer quotidiennement cet héritage gréco-latin. Refuser de voir cette réalité, c'est renoncer à saisir notre langue dans sa globalité, et c'est par conséquent, amoindrir sa pensée, l'empêcher de se déployer.

Ainsi, comme le signale A. Bentolila, il y a quelque chose de criminel à laisser une partie des élèves dans une incertitude linguistique. On compromet son rapport à l'Autre et à son environnement. Comment alors en appeler au sens moral ou civique des élèves, lorsqu'ils ont un rapport si flou au monde ? Certes, comme l'a rappelé le linguiste, notre école a connu des changements drastiques, dont elle n'a pas encore pris toute la mesure. Elle a dû accueillir des élèves sans aucun héritage linguistique et culturel, sans aucune représentation de l'école ni des savoirs. Notre école n'a pas encore saisi pleinement la révolution copernicienne qu'elle a effectuée : ce n'est plus les élèves qui tournent autour de l'école, mais l'école qui doit tourner

---

<sup>522</sup> « Orchestre », « chorale », « archétype », mais « architecte »...

<sup>523</sup> Nous aurons l'occasion de revenir à ces questions de morphologie dans notre troisième partie. Pour les phénomènes de dérivation et de composition savante, au programme de l'école primaire, les langues anciennes sont tout indiquées.

<sup>524</sup> Sans compter que cette racine est extrêmement prolifique et donne naissance à de nombreux néologismes. Ainsi, à Toulouse, il y a une boulangerie qui s'appelle « Le panivore ». Un acte aussi banal que d'aller acheter le pain nous renvoie au latin !

<sup>525</sup> Et d'autres langues étrangères. Comme le dit Mireille Ko (2000), le latin et le grec ancien sont les substrats des langues européennes. La connaissance des langues anciennes aide considérablement à l'apprentissage de celles-ci. Non seulement les LCA développent une posture métalinguistique, indispensable pour qui apprend une langue, mais elles permettent d'acquérir et de développer le vocabulaire. Nous aborderons plus longuement cet aspect dans notre troisième partie.

autour des élèves<sup>526</sup>. Certes, on a veillé à remettre ceux-ci au centre du système scolaire, à les rendre acteurs de leurs apprentissages, mais ce changement de posture a parfois sacrifié l'exigence des savoirs et a débouché sur de la complaisance<sup>527</sup>. Comme nous l'avons déjà signalé, notre système scolaire demeure désemparé devant les publics démunis. Il a encore du mal à accueillir tous les élèves et à délivrer un plein accès au savoir à tous. Il est vrai que les difficultés ont bien été identifiées, et le handicap socioculturel bien souligné. Mais cette mise en évidence a eu un effet pervers. La thèse du handicap socioculturel a finalement servi à dédouaner le système scolaire. Au lieu d'être pris en compte pour ce qu'il est, à savoir une exigence de vigilance renforcée à l'égard des élèves issus de milieux défavorisés, cette

---

<sup>526</sup> « C'est d'ailleurs une des principales caractéristiques de notre système éducatif que d'imposer des connaissances, certes organisées, mais rarement présentées comme des réponses apportées aux questions souvent urgentes et douloureuses que se posent les élèves. », Bentolila, 2000, p. 12.

<sup>527</sup> Nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer des initiatives qui donnent tout son sens à l'expression « l'enfer est pavé de bonnes intentions » : réforme brutale de l'orthographe afin de la rendre prétendument disponible pour tous, lecture de textes du « quotidien » (notices d'utilisation ou modes d'emploi) ou qui renverraient à une culture supposée proche de l'élève (*Les Mille et Une Nuits* par exemple). Partir du principe que les élèves issus de milieux défavorisés sont incapables d'abstraction et d'efforts intellectuels est une erreur, bien souvent fatale aux principaux intéressés. Ils ne possèdent certes pas les mêmes atouts/facilités que les élèves de milieux favorisés, mais cela ne veut pas pour autant dire qu'ils sont incapables d'apprendre et d'entrer dans l'écrit de façon satisfaisante. À ce titre, Jean-Pierre Terrail développe une idée intéressante dans son livre *De l'oralité, Essai sur l'égalité des intelligences* : « L'héritage des uns ne justifie pas l'échec des autres [...] Jusqu'ici on s'est demandé ce que les enfants des classes populaires n'avaient pas, ce qui expliquait leurs difficultés scolaires. J'entends pour ma part me demander ce qu'ils ont, qui devrait leur permettre de réussir. N'importe quel enfant, fût-il le fils d'un ouvrier immigré analphabète, dispose-t-il des moyens intellectuels d'une entrée normale dans la culture écrite ? La sociologie des inégalités culturelles, qui nous dit simplement que le fils d'intellectuel y est mieux préparé, ne nous est ici d'aucun secours. La question appelle une investigation originale. La thèse du handicap socioculturel efface deux questions cruciales dont toute réflexion un peu sérieuse sur les possibilités de démocratisation scolaire ne peut manquer de s'emparer. La première est celle de la connivence objective entre l'école et les classes dominantes. Dit autrement : les dispositifs pédagogiques en vigueur et les pratiques enseignantes ouvrent-ils vraiment l'accès des savoirs écrits aux élèves issus des classes populaires, compte tenu de leur bagage langagier et culturel ? La seconde est celle de la pertinence de ce bagage du point de vue des exigences scolaires. C'est cette pertinence que j'interroge ici. », Terrail, 2009, p. 27. L'échec scolaire des élèves issus des classes populaires est avéré, mais il ne relève pas de la fatalité. Nous avons hérité d'une école inégalitaire, il convient à présent que nous nous interrogeons sur les façons de se transformer pour instruire tout le monde. Rendre accessible à tous la culture que s'étaient accaparée les « héritiers » nous apparaît comme une piste intéressante.

connaissance a en fait compromis une scolarité épanouissante et épanouie pour ces derniers. En effet, comme nous l'avons déjà signalé, les enseignants intègrent ces représentations au sujet des élèves et les projettent sur eux. Elles viennent alors expliquer et justifier leurs difficultés<sup>528</sup>. Comme le dit Jean-Pierre Terrail, le concept du handicap socioculturel a remplacé la théorie des dons innés et a induit le même fatalisme de la part des acteurs du système éducatif<sup>529</sup>. Or, dans son ouvrage *De l'oralité, Essai sur l'égalité des intelligences*, le sociologue démontre longuement que la maîtrise du langage oral donne de fait accès à l'abstraction, aux capacités de raisonnement et à la logique<sup>530</sup>. Le langage fonde la pensée humaine.

Si l'accès à la parole et l'apprentissage des grandes fonctions de la pensée – abstraction et symbolisation, raisonnement et réflexivité – sont un seul et même processus<sup>531</sup>, alors ce chapitre consacré à l'influence de la culture sur l'entrée dans

---

<sup>528</sup> Le sociologue écrit ainsi : « Le caractère fonctionnel de cette thèse dans le contexte de l'école unique tient à ce qu'elle propose une explication du constat sans cesse renouvelé de l'échec d'une partie des élèves, mais aussi à ce qu'elle fournit une justification aux enseignants qui pourraient vivre ce constat comme signant leur propre incapacité professionnelle : elle donne le « moral » qui leur permet de tenir le coup et de continuer à faire vivre ce dispositif éducatif. Elle les incite aussi à admettre la pertinence de ce dispositif, à faire l'économie d'une réflexion approfondie sur les raisons de son manque d'efficacité. Et les pousse, enfin, à « s'adapter » aux ressources différenciées des élèves, quitte à modérer leurs ambitions intellectuelles quand ils se trouvent face à des classes « difficiles », contribuant ainsi à creuser les écarts et renforcer le caractère ségrégatif de l'école unique. », Terrail, 2009, pp. 22-23.

<sup>529</sup> « C'est en s'appuyant sur cette lignée de travaux de recherches interrogeant la relation entre usages langagiers et réussite scolaire, et notamment en France sur les ouvrages de Bourdieu et Passeron, que s'est constituée là aussi à partir des années 1960 une autre tradition de pensée, celle du sens commun. Largement partagée dans le monde enseignant, elle vient se substituer au cours des années 1960 à l'explication traditionnelle des inégalités par la disparité des « dons » innés en mettant pour sa part l'accent sur la relation entre l'échec scolaire et le déficit culturel, notamment langagier, qui handicaperait les élèves des milieux populaires. », Terrail, 2009, p. 21.

<sup>530</sup> Jean-Pierre Terrail remet fortement en cause les conceptions rousseauistes qui imprègnent encore l'univers psychopédagogique.

<sup>531</sup> On voit là encore sur quelle erreur repose la dichotomie littéraire/scientifique déjà évoquée... Il n'y a pas d'individus plus « disposés » à raisonner ou plus « abstraits » que d'autres. Il s'agit d'une question d'entraînement et de représentation des savoirs. On va ainsi faire *croire* aux filles et aux élèves de classes populaires qu'ils ne sont *naturellement* pas doués dans les matières scientifiques... Quelle imposture ! L'accès à la parole suffit à doter l'être humain de capacités d'abstraction et de raisonnement. Par conséquent, les

le langage est superflu. [...] apprendre à parler donne accès aux ressources universelles du langage humain. On peut maîtriser un lexique plus ou moins étendu, construire des phrases plus ou moins longues et différemment articulées [...] cela ne change rien à ce principe de commune humanité, la détention par chaque être humain d'une faculté de penser nettement constituée à l'âge scolaire et suffisante pour affronter les difficultés de l'entrée dans la culture écrite. La division de nos sociétés modernes en groupes sociaux très inégalement distants de la culture lettrée ne saurait, en ce sens, remettre en cause le principe de l'éducabilité universelle. Ces écarts culturels peuvent cependant favoriser un développement inégal des différentes modalités de la faculté de penser, et induire par là des variations dans la nature des difficultés rencontrées lors de l'entrée dans le monde de l'écrit (même si aucune d'entre elles, c'est là le principe de l'éducabilité universelle, n'est insurmontable)<sup>532</sup>.

Quand les enfants arrivent à l'école, ils ont déjà appris à parler, ils sont donc *tous* prêts à apprendre. Certains vont être mieux préparés que d'autres à entrer dans la culture écrite ou auront déjà été « entraînés », mais chaque petit élève, parce qu'il a acquis le langage, a *de facto* accès à l'abstraction, la symbolisation, le raisonnement et la réflexivité, et devrait donc pouvoir entrer dans l'écrit. Que se passe-t-il alors à l'école ? Pourquoi aboutit-on à tels gouffres au cours de la scolarité ? Jean-Pierre Terrail écrit à ce sujet :

C'est une chose que certains [élèves] obtiennent plus aisément et plus brillamment [le baccalauréat]. [...] c'en est une autre que, comme aujourd'hui, deux sur trois d'entre eux soient exclus précocement de la voie générale parce qu'ils ne sont pas parvenus à maîtriser correctement les fondements de la littérature<sup>533</sup>, qu'il s'agisse

---

langues et cultures de l'Antiquité sont elles aussi accessibles pour qui a appris à parler. Comme nous l'avons déjà évoqué, la mise à disposition de telle ou telle discipline auprès de certaines catégories d'élèves traduit en réalité les relations de pouvoir au sein de la société. Il s'agit de maintenir les femmes et les représentants des classes populaires à leur « juste » place et l'école participe (encore) pleinement à cette répartition des rôles. À cet égard, il est édifiant que les filles (dans le secondaire féminin) et les enfants des classes laborieuses (dans l'ordre du primaire) aient été « interdits » de latin sous la Troisième République.

<sup>532</sup> Terrail, 2009, p. 234.

<sup>533</sup> La littérature est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses

du maniement de la langue écrite ou des mathématiques. C'est donc de ce qui n'est pas seulement une inégalité, mais un échec de masse, qu'il convient d'interroger la genèse<sup>534</sup>.

Pour soustraire notre école à son rôle ségrégatif, Jean-Pierre Terrail prône deux mesures : cesser la mise en concurrence entre élèves<sup>535</sup> et revoir certains dispositifs pédagogiques. Ces deux aspects pèsent en effet lourdement sur les milieux défavorisés. En ce qui concerne les pédagogies actives ou « douces », prônées par l'institution, celles-ci se révèlent désastreuses pour les élèves issus de classes populaires<sup>536</sup>. En outre, l'éducabilité universelle nous invite également à ne pas minorer les savoirs mis à disposition des élèves et à refuser l'« l'impuissance intellectuelle »<sup>537</sup>. Dans cette optique, les langues et cultures de l'Antiquité

---

capacités (OCDE, 2000) ». Cité par Jean-Paul Bronckart in *Littérature, linguistique et didactique du français, les travaux Pratiques d'André Petitjean*, Villeneuve d'Ascq, 2015, p. 192.

<sup>534</sup> Terrail, 2009, pp. 262-263.

<sup>535</sup> Les notes et les classements stigmatisent bien souvent les élèves issus de classes populaires. La note joue sur l'estime de soi, c'est indéniable, et l'on voit mal le bénéfice pédagogique que retire un jeune élève à essayer mauvaise note sur mauvaise note. Celles-ci ne feront qu'entamer la confiance en soi.

<sup>536</sup> Nous citons une fois encore Jean-Pierre Terrail, qui décrit ce que nous avons nous-même constaté de façon empirique sur le « terrain » : « la quête de modes et de situations d'enseignement supposées attractives, impliquantes et le moins directives possible est particulièrement contre-productive avec les élèves les moins bien dotés scolairement, parce qu'elle ne leur donne pas les moyens d'une véritable mise en activité intellectuelle et les induit en erreur quant à ce qui est attendu d'eux. », Terrail, 2009, pp. 271-272. La pédagogie dite « traditionnelle » est bien plus opérante avec les publics « difficiles » : l'exigence et l'explicitation, qu'elles renvoient aux savoirs ou à l'ambiance de classe, structurent et rassurent les élèves et leur permettent de donner du sens aux apprentissages. Voir sous-partie précédente.

<sup>537</sup> « Le refus de l'impuissance intellectuelle et du faire-semblant scolaire ne lève évidemment pas, par lui-même, la difficulté d'apprendre. Mais il oblige à l'affronter, au lieu de la contourner. [...] La difficulté appelle la mise en activité de l'élève et, si elle persiste, le dialogue : seul l'échange avec les intéressés peut permettre d'identifier la source du trouble, et d'y remédier. L'erreur ou l'incompréhension sont alors traitées non plus comme la marque d'une insuffisance ou d'un handicap, mais comme l'occasion de localiser et de réduire un obstacle intellectuel. », Terrail, 2009, p. 277. Le sociologue évoque ici deux points qui nous semblent cruciaux. Apprendre est difficile, toujours et à tous les âges, il est impossible d'éluder l'effort que tout apprentissage exige. À ce titre, il nous semble important que tout pédagogue soit régulièrement mis en position d'apprenant. Il peut alors saisir ou se rappeler ce que vivent ses jeunes élèves. Apprendre met en tension. À titre personnel, nous avons commencé l'étude de la flûte traversière à un âge « avancé » (25 ans) et cette expérience est très importante pour notre pratique professionnelle. Cela permet de comprendre l'importance de l'exigence et de

ont toute leur place dans une école véritablement démocratique. Puissantes alliées pour l'acquisition de la langue française et la maîtrise assurée du code écrit, elles sont également des disciplines qui exigent un effort intellectuel intense et qui permettent donc l'essor de la pensée<sup>538</sup>.

La langue constitue un enjeu important pour un pays. En effet, un usage commun et homogène de la langue fonde une société. En France, on considère que le français fonde la République et qu'il véhicule des valeurs communes. L'école primaire a été pensée pour diffuser la langue auprès de tous les citoyens. Mais cela n'est pas suffisant. Certes, les élèves doivent maîtriser un certain nombre de connaissances pour bien s'inscrire dans le monde, exercer leurs droits et devoirs, trouver une place dans la société, mais l'enseignement du français revêt toutefois un caractère bien particulier. En effet, il touche à ce qui fait l'essence de l'humanité : le langage. L'acquisition d'une langue la plus riche possible, permettra à un être humain de véritablement développer sa pensée, de comprendre le monde dans lequel il vit et de s'emparer de son humanité. Elle constitue donc un défi difficile qu'il incombe à notre école de relever. Nous avons déjà vanté les vertus des langues anciennes dans cette optique. Voyons à présent quelle place réelle et concrète celles-ci peuvent trouver dans l'enseignement du français à l'école primaire.

b) Langues et cultures de l'Antiquité et enseignement du français dans les textes officiels de l'école primaire (à partir de 2002)

Nous avons choisi de partir des programmes officiels de 2002, car ils ont constitué un tournant dans l'enseignement du français à l'école primaire. En effet, ceux-ci ont introduit

---

la bienveillance, de la patience et de la persévérance, de la douceur et de la fermeté face aux enfants et aux adolescents qui apprennent. On en arrive donc au second aspect que soulève Terrail, dimension que nous avons largement abordée : l'action de l'enseignant. Celui-ci a un rôle central à jouer dans l'instauration d'une école démocratique. Les maîtres doivent retrouver confiance en eux et se saisir pleinement de leur mission, sans doute la plus délicate qui soit.

<sup>538</sup> Comme nous l'avons déjà signalé, les langues et cultures de l'Antiquité se trouvent à la racine de tous les domaines du savoir : droit, médecine, psychologie, philosophie, sciences... Il est tout simplement impossible d'échapper aux références à l'Antiquité qui émaillent toute activité intellectuelle.



deux innovations, l'observation réfléchie de la langue (ORL)<sup>539</sup> et la littérature<sup>540</sup>, qui rendent le recours aux langues et cultures de l'Antiquité particulièrement avantageux et pertinent<sup>541</sup>.

Certes, ces programmes ne sont plus en vigueur, et de nouvelles instructions officielles sont parues en 2007 et 2008<sup>542</sup>. Mais, l'enseignement de la littérature est demeuré au programme de l'école primaire et les principes de l'ORL nous semblent particulièrement intéressants pour la didactique de la langue française. Si les intentions des auteurs du *Bulletin Officiel* de 2002 n'ont pas toujours été bien saisies par les acteurs de l'institution, ce qui a conduit à la remise en cause de ces programmes, nous pensons qu'ils ont amorcé une réflexion et introduit une conception des savoirs à l'école primaire pour le moins intéressantes.

En effet, il nous semble que les concepteurs des programmes ont commencé à envisager les enseignements pour eux-mêmes, en tant qu'objets intellectuels. Ce changement de posture a rompu radicalement avec la tradition du « primaire », telle qu'elle a existé jusqu'à la fin du XXe siècle. Il est vrai que des aspects de l'école primaire s'étaient déjà transformés avant

---

<sup>539</sup> « L'attitude réflexive » concernant l'apprentissage de la langue avait déjà été esquissée avant cette date (dans les programmes de 1985 et 1992), mais les textes officiels de 2002 consacrent cette vision.

<sup>540</sup> À ce titre, on peut lire dans l'ouvrage collectif *Didactique du français langue première*, 2010, Bruxelles : « Les programmes publiés en 2002 introduisent un changement très profond, notamment dans le découpage du temps consacré au français. Les activités portant sur la pratique et l'analyse de la langue sont regroupées sous diverses rubriques, auxquelles est affectée une fourchette horaire : la littérature se voit instituée et fait l'objet d'un document d'accompagnement proposant une sélection d'ouvrages de littérature de jeunesse regroupés par genres, établie conjointement par des professionnels du livre, des enseignants et des chercheurs en didactique ; la maîtrise de la langue dans les diverses disciplines fait l'objet d'une attention particulière, notamment sous la forme d'un tableau récapitulatif inventoriant les compétences à travailler dans les domaines du parler, lire, écrire ; les activités d'étude de la langue sont regroupées sous l'appellation d'Observation Réfléchie de la Langue et ne bénéficient que d'un horaire restreint par rapport à la littérature et à la maîtrise de la langue dans les diverses disciplines. Sont affirmées avec force la place de l'enseignement des langues étrangères et régionales et leur intérêt pour favoriser un regard réflexif sur la langue de scolarisation, le français », pp. 116-117.

<sup>541</sup> Le domaine du *français* (en tant que discipline) s'appelait « langue française, éducation littéraire et humaine ». « Humaine » renvoie bien ici à l'esprit des « humanités ».

<sup>542</sup> Actuellement (du 11 mai au 12 juin 2015) ont lieu des consultations pour la refondation des nouveaux programmes de l'école et du collège : <http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/>. Les professionnels de l'éducation peuvent donner leur avis.

cette date, notamment au sujet de la pédagogie<sup>543</sup>, mais les savoirs dispensés à l'école primaire ont toujours été pensés en termes de rudiments de culture, et non d'éléments<sup>544</sup>.

---

<sup>543</sup> Malheureusement, ces changements n'ont pas conduit à une amélioration du fonctionnement de l'école primaire, au contraire. Jean-Pierre Terrail écrit à ce sujet : « Les façons d'enseigner ont été significativement transformées, en France, à partir des années 1960-1970. L'école en effet ne pouvait ignorer la révolution culturelle qui transforme alors les normes de la vie familiale, le modèle patriarcal de relations infrafamiliales cédant la place à une conception beaucoup plus empreinte de contractualisme. Les rapports entre les hommes et les femmes bougent en profondeur, il en va de même des rapports entre les parents et les enfants. Ces derniers deviennent sujets à part entière, dotés de droits et de capacités raisonnables : les parents doivent dorénavant négocier et justifier ce qu'ils se contentaient auparavant d'imposer en vertu d'une autorité naturelle. Comment les rapports maître/élève auraient-ils pu rester à l'écart d'une telle transformation des relations entre jeunes et adultes ? Dominante depuis les temps les plus reculés de l'institution scolaire, la conception de l'enseignement comme inculcation d'un savoir connaît de fait, en cette période, une inflexion majeure. Les dispositifs de scolarisation dont la mise en place accompagne le développement de l'école unique puisent largement dans un tout autre univers de pensée, celui du puérocentrisme et du non-directivisme. [...] [L'] efficacité [de ces nouvelles orientations pédagogiques] est cependant épuisée depuis de longues années : la chose est particulièrement manifeste dans l'enseignement primaire, qui commande tout le dispositif. Une enquête menée en 2004 sur la maîtrise de la langue écrite par les entrants en 6<sup>e</sup> conclut qu'un tiers d'entre eux seulement ont réalisé les acquisitions cognitives officiellement assignées à l'enseignement primaire [...] ; à l'autre pôle, 15% sont hors d'état de tirer quelque profit des enseignements du collège, et 26% encore ont un rapport extrêmement problématique à l'écrit (voir *Note d'évaluation* n° 04-10, Ministère de l'Éducation nationale, 2004)», Terrail, 2009, pp. 267-269. Ainsi, les nouvelles pédagogies associées aux savoirs traditionnellement peu ambitieux de l'école primaire ont conduit à ces résultats et constats douloureux.

<sup>544</sup> Outre Condorcet, Lakanal était lui aussi soucieux d'« élémenter les savoirs », selon sa formule. « Les auteurs ont généralement confondu deux objets très différents, des élémentaires avec des abrégés. Resserrer un long ouvrage, c'est l'abrégé ; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémenter », cité par Lelièvre, 2004, pp. 13-14. Claude Lelièvre explicite cette distinction ainsi : « selon cette orientation épistémologique et éducative, que certains n'hésiteraient pas à traiter de « cartésienne », un enseignement « élémentaire », en particulier des sciences, serait un enseignement qui, en permettant de s'approprier les premiers « éléments », en livrerait du même coup la matrice et offrirait virtuellement les sciences tout entières. Ainsi, dans cette conception, le savoir scientifique élémentaire lui-même, pour « élémentaire » qu'il soit mais parce qu'il est « élémentaire », serait déjà intégralement scientifique. Dans cette direction, qui – de fait – n'a pas été suivie réellement sous la Révolution française (mais était-ce vraiment possible ?), le « propédeutique » l'emporte à l'évidence sur le « viatique » (et le « kit de survie »). », *Ibid.* Il nous semble au contraire qu'il est possible de s'inscrire dans une telle démarche. Enseigner le français en lien avec les langues et cultures de l'Antiquité permet justement de dégager les *éléments* de notre langue, en particulier en ce qui concerne le lexique et l'orthographe. Délivrer ces clefs aux élèves leur permettrait par la

Ainsi, bien que l'organisation scolaire ait subi d'importants changements, l'école primaire a longtemps continué à se penser comme relevant de l'ordre du primaire, sans véritablement songer au fait que tous les élèves allaient poursuivre leur scolarité dans le secondaire. Nous avons déjà développé cette dimension précédemment, mais nous souhaitons souligner une nouvelle fois ces faits. Ils sont en effet très importants pour comprendre comment étaient et sont encore envisagés les enseignements dans le premier degré. L'héritage de Ferry n'est pas sans ambivalences. Comme nous l'avons déjà signalé, cette école a œuvré en faveur des classes populaires et leur a délivré des savoirs et des possibilités d'ascension sociale. Mais il ne faut pas oublier la puissante division de la société de l'époque, reflétée par l'école. L'ordre du primaire n'était en rien comparable à celui du secondaire. Chaque ordre n'avait pas du tout les mêmes ambitions pour ses élèves. Cet aspect n'a pas suffisamment été pris en compte selon nous lors de la restructuration du système éducatif, et encore aujourd'hui, on n'attend pas de l'école primaire qu'elle aille au-delà des savoirs de « base ». Or, un tel positionnement n'est pas acceptable si l'on souhaite une instruction de qualité et exigeante pour tous. En effet, l'école primaire est désormais une propédeutique à l'enseignement secondaire, elle n'est plus conçue pour se satisfaire en elle-même et par elle-même. Elle devrait plutôt s'apparenter aux petites classes du lycée, et non à l'école de Jules Ferry, un ordre du primaire fantasmé, qui avait pour but de maintenir les enfants des classes populaires à leur place. Cette mise à l'écart se traduisait par des savoirs limités et des méthodes spécifiques à cet ordre. Les reprendre à notre compte, sans recul critique, dans le contexte scolaire actuel ne nous paraît pas satisfaisant. Les mêmes causes ayant les mêmes effets, recréer une école sur le modèle de celle de Jules Ferry, ce serait entériner les différences entre les milieux sociaux. Ce que l'école n'apportera pas, l'enfant n'aura d'autre choix que d'aller le chercher ailleurs, et une fois encore, ce seront les plus dotés qui tireront parti d'une telle organisation. Jean-Pierre Terrail rappelle :

Dès les années 1960, Bourdieu et Passeron proposaient une clé essentielle à la compréhension de ce constat [les écarts dans les apprentissages scolaires], clé qui garde aujourd'hui toute sa pertinence : si l'école, estimaient-ils, assume en fait, sous les apparences de la plus grande neutralité, un rôle de sélection sociale, c'est qu'elle soumet les élèves à des exigences auxquelles elle ne leur donne pas elle-

---

suite de construire d'autres savoirs au sujet de notre langue et de les mettre en relation. Nous donnerons des exemples concrets plus tard.

même les moyens de répondre, réservant ainsi les parcours de réussite à ceux qui trouvent ces ressources dans leur environnement familial<sup>545</sup>.

À la lumière de ces éléments, on mesure l'ambition qui doit guider notre école primaire, si l'on vise l'excellence pour tous. À ce titre, on peut rappeler que le latin était étudié dès la 8<sup>ème</sup> et le grec dès la 6<sup>ème</sup> dans l'ordre du secondaire... Par conséquent, il n'y a rien d'incongru à envisager très sérieusement de faire la part belle aux langues et cultures de l'Antiquité dès l'école primaire. Il nous faut toutefois tenir compte de certaines réalités et adapter nos ambitions à celles-ci. Il est vrai que nos élèves ont assez peu à voir avec ceux du « petit lycée », qui héritaient d'un patrimoine culturel fort. Il est donc exclu de fonder l'enseignement des langues anciennes sur quelque connivence avec ces disciplines. Elles ne peuvent être envisagées sous cet angle. De plus, les humanités classiques ne règnent plus en maîtresses toutes puissantes sur l'enseignement secondaire. L'étude des langues anciennes a été détournée à des fins peu nobles (à savoir la sélection sociale), ce qui a fini par causer leur perte. Elles ont malgré tout encore une place dans notre second degré actuel<sup>546</sup>, bien que leur avenir demeure incertain. En outre, à la différence de ce qui faisait sous la Troisième République, elles sont en principe ouvertes à tous. Ces « trésors » que l'on gardait jalousement pour les fils de bonnes familles, on en a enfin autorisé l'accès à tous. Mais le prix d'une telle révolution a été la dépréciation de ces disciplines, leur dénigrement, ce qui en a éloigné une fois encore les représentants des classes populaires. Les rendre véritablement accessibles pourrait passer par une familiarisation avec celles-ci dès l'école primaire.

De plus, compte tenu des liens qu'elles entretiennent avec le français, qui demeure quant à lui absolument central dans notre système éducatif, une véritable sensibilisation à notre héritage antique permettrait un enseignement plus cohérent et s'appuyant davantage sur la raison<sup>547</sup>. Faire appel à l'entendement plutôt qu'aux seules capacités de mémorisation et/ou aux connaissances déjà présentes nous paraît un procédé plus économique et plus opérant pour les élèves issus de tous les milieux. Comme nous l'avons signalé précédemment<sup>548</sup>, un enfant qui

---

<sup>545</sup> Terrail, 2009, p. 266.

<sup>546</sup> Sous forme d'options. Environ un quart des élèves choisissent le latin au collège, voir le blog de Philippe Cibois : <http://enseignement-latin.hypotheses.org/76>.

<sup>547</sup> Il s'agirait de ne pas s'inscrire dans l'esprit « primaire » en ne proposant que des exercices mécaniques. Il est certes important d'automatiser les procédures, mais il convient de *comprendre* d'abord.

<sup>548</sup> Nous nous appuyons sur la démonstration que fait Jean-Pierre Terrail dans *De l'oralité, Essai sur l'égalité des intelligences*, voir partie précédente.

a appris à parler a accès à l'abstraction, à la symbolisation et au raisonnement. Il faut donc s'appuyer sur ces facultés plutôt que sur une connivence avec les savoirs et certaines méthodes d'apprentissage que les enfants issus de milieux défavorisés n'ont pas et ne peuvent pas avoir<sup>549</sup>. Il convient en outre de leur apprendre à se confronter à la difficulté que comporte tout apprentissage. Par exemple, une fois que les élèves auront saisi les principes de la dérivation et de la composition savante, qu'ils auront appris – à force de les fréquenter quotidiennement - les racines grecques et latines les plus courantes, il leur sera facile de « naviguer » dans notre langue et d'enrichir ensuite eux-mêmes leur vocabulaire<sup>550</sup>. De même, le détour par le latin et le grec ancien permet de comprendre les « bizarreries » de notre orthographe, à l'apparence si compliquée. Par exemple, la plupart des consonnes finales muettes ont été artificiellement rétablies à partir d'étymons latins, afin de pouvoir distinguer les homonymes à l'écrit<sup>551</sup>. Connaître cet aspect de l'histoire de notre orthographe permet de *comprendre* d'où viennent la plupart des lettres muettes et ainsi de mieux les retenir<sup>552</sup>. Loin d'être d'absurdes survivances archaïques, comme on aime parfois à les dépeindre, elles sont absolument nécessaires pour une communication écrite fluide<sup>553</sup>. Considérer notre système

---

<sup>549</sup> Sans qu'il y ait de honte à cela. L'enfant n'est pas responsable du milieu où il naît. Il est donc bien cruel de le blâmer pour cela et de lui faire « payer » des insuffisances sur lesquelles il n'a aucune prise. Il arrive à l'école avec ce qu'il a reçu. Il convient de partir de ce qu'il est, sans porter de jugement et il est inutile de déplorer que tel élève ne sait « rien » ou qu'un autre ne « travaille » pas chez lui. Ces attitudes sont elles aussi l'objet d'un apprentissage, qu'un enfant ou un adolescent peut difficilement mener seul, sans l'aide d'un adulte. Le maître doit non seulement délivrer des savoirs à l'élève, mais aussi lui « apprendre à apprendre », lui apprendre à organiser son travail, lui apprendre à accepter l'effort... La bienveillance et la patience du maître sont une fois encore cruciales, et sa tâche immense...

<sup>550</sup> Ce principe d'autodidaxie est d'ailleurs très important pour Condorcet. Claude Lelièvre écrit à ce sujet : « Condorcet [...] a la [...] ferme volonté d'orienter la première instruction vers une certaine formation à l'autodidaxie, à la capacité d'apprendre par soi-même à partir des éléments fondamentaux. », Lelièvre, 2004, p. 14.

<sup>551</sup> Ceux-ci ne pouvaient pas être conservés tels quels. En effet, des homographes risquaient de nuire à la clarté du message écrit, qui est une communication différée dans le temps, où l'émetteur est absent. L'écrit exige que l'on soit le plus précis et le plus explicite possible afin de lever toute ambiguïté. Voir notre sous-partie sur l'orthographe.

<sup>552</sup> Nous sommes contre toute réforme radicale de l'orthographe, telle que la prône André Chervel par exemple. Une telle démarche nous paraît très discutable. Voir notre sous-partie sur l'orthographe.

<sup>553</sup> Quelques exemples : voie/voix/(il) voit/(je) vois, doigt/(il) doit/(je) dois, poix/pois/poids, vin/vingt/(il) vint/(je) vins/(il) vînt, sain/saint/sein/seing etc.

graphique et grammatical du point de la vue de la raison et l'envisager pour lui-même, comme un objet d'étude, sont des manières de le rendre véritablement accessible à tous. En effet, tous les élèves, parce qu'ils ont appris à parler, peuvent réfléchir et raisonner. Ils sont de fait tous *opérationnels* dans ces tâches-là<sup>554</sup>. La didactique de la langue française doit par conséquent inclure ces aspects pour être véritablement efficace pour tous les élèves. C'est ce principe qui fondait l'observation réfléchie de la langue et qui nous semble tout à fait pertinent. Voici ce qu'on lire dans les programmes 2002 :

On ne saurait apprendre à maîtriser le langage, en particulier écrit, sans une observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire). C'est lorsqu'on comprend les logiques d'une langue que l'on peut prendre plaisir à jouer avec elle et le faire avec efficacité. C'est parce que l'on aura pris le temps de cette réflexion, dans le cadre de l'horaire qui lui est réservé, que l'on pourra, chaque fois qu'on écrit (dans n'importe lequel des domaines d'enseignement du cycle 3), faire référence à ces observations patiemment effectuées pour réviser les textes élaborés et s'assurer d'une relative sécurité orthographique. Cette plus grande familiarité avec la structure de la langue permet aussi de mieux comprendre les textes qui, du fait de leur relative complexité, résistent à une interprétation immédiate. Toutes les dimensions de cette observation, qu'elles concernent la syntaxe, la morphosyntaxe ou le lexique, peuvent être explorées.

---

<sup>554</sup> À ce titre, on peut songer à ce qu'écrit Descartes dans le *Discours de la méthode* : « Le bon sens est la chose la mieux partagée car chacun pense en être si bien pourvu, que même ceux qui sont les plus difficiles à contenter en toute autre chose, n'ont point coutume d'en désirer plus qu'ils en ont. En quoi il n'est pas vraisemblable que tous se trompent ; mais plutôt *cela témoigne que la puissance de bien juger, et de distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens ou la raison, est naturellement égale en tout homme* ; et qu'ainsi la diversité de nos opinions ne vient pas de ce que les uns sont plus raisonnables que les autres, mais seulement de ce que nous conduisons nos pensées par diverses voies, et ne considérons pas les mêmes choses. Car ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est l'appliquer bien. », Descartes, *Discours de la méthode*, première partie, 1637, extrait disponible sur <http://www.philolog.fr/le-bon-sens-est-la-chose-du-monde-la-mieux-partagee-descartes/>. Nous soulignons. « Bon sens » renvoie ici à la raison, à la faculté de raisonner. Cela rejoint ce que met en évidence Jean-Pierre Terrail au sujet des liens entre langage et réflexivité. Chaque homme, pour peu qu'il ait appris à parler, a accès à la rationalité. Il convient ensuite d'apprendre à faire bon usage de ces capacités de raisonnement et *a fortiori* de ne pas les retourner contre soi...

Dans cette optique les langues et cultures de l'Antiquité sont tout indiquées dans la mesure où elles sont à l'origine de notre langue et culture françaises. Une connaissance de celles-ci permet d'explicitier les « logiques » du français et d'éclairer les mécanismes qui ont présidé à la constitution de notre langue actuelle. Nous développerons ces aspects un peu plus tard.

Nous avons évoqué l'importance de l'approche que revêt « l'observation réfléchie de la langue », voyons à présent ce qu'ont apporté les programmes de 2002 au sujet de la littérature :

La littérature fait partie de cette culture sans laquelle la plupart des références de la conversation ordinaire (a fortiori de nos lectures) nous échappent. Il ne s'agit pas, évidemment, d'instaurer au cycle 3 des techniques d'explication des textes qui ne pourraient être à ce niveau que des bavardages. Il faut, au contraire, que les enfants lisent et lisent encore de manière à s'imprégner de la riche culture qui s'est constituée et continue de se développer dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de ses "classiques" sans cesse réédités ou de la production vivante de notre temps. C'est sur la base de ces lectures que peuvent se développer dans l'école des débats sur les grands problèmes abordés par les écrivains, comme sur l'émotion tant esthétique que morale qu'ils offrent à leurs lecteurs. C'est sur la base des mêmes lectures que les enfants découvrent le plaisir de lire les textes qui les ont marqués ou de prolonger dans des tentatives d'écriture le plaisir qu'ils ont eu à les fréquenter.

Là aussi, la littérature est envisagée, étudiée pour elle-même, pour l'émotion esthétique et le plaisir qu'elle procure. Elle s'inscrit également dans la formation du jeune élève, afin qu'il puisse mieux saisir le monde dans lequel il vit. Il est également question de « classiques » et de l'acquisition d'une « riche culture ». Ainsi, les livres de littérature de jeunesse ne sont plus uniquement au service de la compréhension littérale, de la lecture à haute voix, de la récitation ou de toute autre activité purement mécanique et vide de sens. La dimension utilitariste a perdu du terrain. La littérature convoque l'esprit et le cœur du jeune lecteur<sup>555</sup>. La dimension humaniste de celle-ci est ainsi valorisée. Cet aspect est particulièrement important dans la

---

<sup>555</sup> Il est vrai que cette dimension était déjà présente sous la Troisième République, mais il s'agissait de récits édifiants, à visée morale. Les textes étaient également choisis pour faire naître un sentiment patriotique chez les élèves. De plus, la culture délivrée ne devant pas être trop riche, la littérature proposée restait cantonnée à certains genres, en particulier la fable. Celle-ci se prêtait à l'exercice de la récitation.

mesure où il peut également conduire à une conception structurante de la littérature<sup>556</sup>. Celle-ci va aider le petit humain à grandir. Elle pourra lui fournir des réponses à des questions brûlantes qu'il se pose. À ce titre, les grands mythes grecs sont particulièrement riches. Ils permettent tout d'abord de saisir « la plupart des références de la conversation ordinaire ». Que l'on songe ainsi à des expressions telles « la pomme de la discorde », « la boîte de Pandore », « le cheval de Troie », etc. très présentes dans la presse quotidienne nationale<sup>557</sup>. En outre, la culture antique fonde les plus grands chefs-d'œuvre de notre littérature<sup>558</sup> et constitue une source d'inspiration intarissable pour les écrivains contemporains, au premier chef les auteurs de littérature de jeunesse. On ne peut saisir cette intertextualité, porteuse de sens, si l'on ne connaît pas les textes fondateurs. Enfin, les mythes abordent de grands thèmes qui ont toujours agité l'humanité, et qui permettent ainsi à l'enfant de trouver du sens à sa vie. Bruno Bettelheim aborde longuement cet aspect crucial des récits pour enfants dans son ouvrage *Psychanalyse des contes de fées*, comme nous le verrons dans notre troisième partie. Agnès Perrin-Doucey le rejoint lorsqu'elle explique l'importance de la nature des textes littéraires à proposer aux enfants :

L'une des fonctions de l'éducateur est d'aider l'enfant à trouver du sens à sa vie. Pour cela, il faut qu'il parvienne à dépasser les limites de l'égoïsme et à admettre que l'on peut enrichir sa propre vie, immédiatement ou plus tard. La littérature, sous certaines conditions, nous y conduit parce qu'elle permet de se projeter dans un univers différent, sorte de microcosme symbole du monde qui nous entoure. Ainsi, l'enfant, tout comme l'adulte, trouve dans les récits qui lui sont proposés des sources d'informations qui vont stimuler et alimenter ses ressources intérieures. Mais pour cela, il faut lui donner des histoires qui ne sont pas construites sur des bases techniques donc dénuées de sens. Si Emma Bovary se perd dans ce qu'on nomme aujourd'hui le bovarysme, c'est justement parce que les œuvres dont elle se délecte au couvent n'ont pas de portée symbolique, la font rêver sans lui permettre une distance nécessaire à l'apprentissage. Il faut des œuvres riches [...] [qui] mettent en scène des situations ne gommant pas la complexité de l'humain, même si la trame narrative des récits reste simple. [...]

---

<sup>556</sup> Nous développerons largement cet aspect dans notre troisième partie.

<sup>557</sup> Les journalistes du *Monde*, du *Figaro* et de *Libération* emploient très régulièrement ces expressions. Nous approfondirons cet aspect dans notre troisième partie.

<sup>558</sup> *Phèdre* et *Andromaque* de Jean Racine, *Médée* de Pierre Corneille...



Ces textes, tout comme les légendes mythologiques, mettent en scène les grands problèmes auxquels l'homme se confrontera tout au long de sa vie<sup>559</sup>.

Ainsi, les récits mythologiques ne sont pas des histoires comme les autres. Ils inscrivent le jeune enfant dans son environnement et lui permettent de saisir tous ces renvois permanents à l'héritage antique qui habite nos cultures européennes. Mais surtout, ces textes vont l'aider à grandir et à s'approprier, conquérir son *humanité*<sup>560</sup>.

Mais cette prise de conscience a été limitée en ce qui concerne les langues et cultures de l'Antiquité. Bien qu'on ait commencé à saisir les enjeux attachés à l'enseignement du français et que leur conception se soit éloignée de la tradition primaire<sup>561</sup>, cette posture n'a toutefois pas débouché sur une réflexion en profondeur au sujet des langues anciennes, disciplines pourtant étroitement attachées au français, à bien des égards<sup>562</sup>. C'est pour le moins curieux

---

<sup>559</sup> Perrin, 2010, p. 16.

<sup>560</sup> Et cette quête ne s'arrête jamais. Elle a ainsi habité et nourri les plus grands écrivains. Et c'est sans doute ce qui a rendu leurs œuvres si grandioses et si puissantes. On peut ainsi songer à cette belle description de Fiodor Mikhaïlovitch Dostoïevski par Jacques Catteau en introduction à la *Correspondance* de l'auteur russe : « Rien de tel chez Dostoïevski, le romancier de Saint-Pétersbourg, qui s'acharne rageusement à décomposer et recomposer l'homme dont il sonde le mystère. Il inquiète, dérange, harasse qui n'a pas l'âme assez forte pour le suivre. Car sa matière est précisément l'âme, son ciel l'orage, sa manière le creusement et l'affouillement du sous-sol avec de soudaines fulgurations découvrant de grandes plages de lumière, son art l'élévation de cathédrales romanesques aux voûtes répétées et aux motifs musicaux obsédants où, dans le sacré, se perpètrent des crimes et se convulsent les grotesques. [...] S'il égale les grands maîtres universels auxquels il ne cesse de référer dans ses lettres [...], il nous fascine plus encore par sa prodigieuse modernité. Inventeur de l'anxiété contemporaine, découvreur de la complexité de notre époque, instaurateur du doute créateur, manieur audacieux et souvent incompris d'une écriture qui oscille du grotesque au sublime, du profane au sacré, il est de notre siècle. », Dostoïevski, éd. 1998, pp. 9-10. Cette description du travail de l'écrivain russe ne renvoie-t-elle pas à la vie en général ?

<sup>561</sup> Nous rejoignons Claude Lelièvre qui écrit : « L'orientation générale des Instructions officielles du 28 mars 1882 (signées Jules Ferry) est fermement affirmée et ne va nullement dans le sens de l'« élémentation des savoirs », mais vers le « concept pratique », y compris pour l'enseignement des mathématiques elles-mêmes ». Lelièvre, 2004, p. 15.

<sup>562</sup> En France, pour enseigner le latin et le grec ancien, il faut suivre des études de lettres classiques : français, latin et grec ancien. Ce n'est pas le cas dans tous les pays européens. Voir Michèle Biraud et Dagmar Muchnova, « L'enseignement des langues anciennes dans huit des pays entrés dans la communauté européenne en 2004 », *Rursus* [En ligne], 1 | 2006, mis en ligne le 09 juillet 2006, consulté le 12 juin 2015. URL : <http://rursus.revues.org/53> ; DOI : 10.4000/rursus.53.

quand on sait que, pendant longtemps, on n'a pas pu envisager l'enseignement du français pour lui-même. Comment a-t-on ainsi pu oublier les langues anciennes, qui ont si longtemps surplombé, puis accompagné l'enseignement du français<sup>563</sup> ? Comme nous l'avons déjà dit, la tradition du primaire est demeurée forte, et malgré ses aspects discutables, l'école de Ferry est encore valorisée dans l'inconscient collectif, du moins une certaine représentation de celle-ci. La mission de l'école est encore imprégnée de cette vision : savoir peu, mais bien<sup>564</sup>. Une trop grande profusion de savoirs renvoie peut-être à cette peur inconsciente des « déclassés » qui a accompagné la scolarisation des classes populaires. Il est évident qu'une telle crainte ne peut plus se justifier de nos jours et il convient de l'éliminer une bonne fois pour toutes. Les langues anciennes, quant à elles, ont souffert de la tradition du secondaire, où elles ont été associées à l'élitisme, leur rôle de marqueur social ayant durablement entaché leur

---

<sup>563</sup> Cela renvoie à la notion, déjà évoquée, de colinguisme développée par Renée Balibar : « une situation d'apprentissage dans laquelle la connaissance d'une langue ne peut se réaliser que du point de vue d'une autre langue », selon la formule de Dan Savatovsky qui ajoute : « Dans l'ordre classique, en effet, l'étude des langues anciennes était tout entière conçue comme « une culture à la seconde puissance », à la fois semblable et différente de la nôtre. Ici jouent pleinement les effets d'un colinguisme placé au cœur de l'exercice humaniste. Dans une organisation où l'enseignement secondaire n'est pas le second degré d'un système dont l'enseignement primaire serait le premier degré, il ne peut tenir son nom que du caractère second, décalé, dérivé, des études les unes par rapport aux autres. Ce dédoublement du savoir se veut en même temps dédoublement de l'imagination, de la sensibilité, de l'intelligence. Le décentrement culturel et linguistique permis par la connaissance du monde antique se résout dans la réflexivité, c'est-à-dire par une activité de réflexion sur la langue. C'est la raison pour laquelle, aux yeux des acteurs du jeu scolaire, seules les langues mortes (certes associées ou comparées à la langue française), constituent une véritable discipline : seules, elles permettent à ceux qui les apprennent d'accéder à une culture formelle de l'esprit, loin de toute conception utilitaire. », Collinot, Mazière, 1999, pp. 37-38.

<sup>564</sup> On peut lire dans l'Arrêté du 27 juillet 1882 (qui définit les programmes de l'école primaire) : « L'idéal de l'école primaire n'est pas d'enseigner beaucoup, mais de bien enseigner. L'enfant qui en sort sait peu, mais sait bien ; l'instruction qu'il a reçue est restreinte, mais elle n'est pas superficielle ». Il est d'ailleurs écrit un peu plus loin : « L'instruction primaire, en raison de l'âge des élèves et des carrières auxquelles il se destinent, n'a ni le temps, ni les moyens de leur faire parcourir un cycle d'études égal à celui de l'enseignement secondaire ». Comme on peut le voir, un manque d'ambition quant aux savoirs délivrés est peu compatible avec un cycle d'études « complet », tel qu'il était envisagé dans le secondaire. Compte tenu de ces éléments, on voit mal comment on peut désormais vouloir étendre une telle ambition à tous et continuer à penser notre école primaire sur le modèle de Ferry.

rayonnement et crédibilité scientifiques<sup>565</sup>. Ce détournement malheureux doit là aussi être dépassé.

Comme nous le disions, notre école primaire se réclame encore beaucoup (trop) de l'ordre du primaire. La place faite aux langues et cultures de l'Antiquité est à ce titre révélatrice. Peu de choses ont changé depuis Jules Ferry, la situation s'est même dégradée, puisque toute référence à la dimension diachronique du français a désormais disparu dans les instructions officielles de 2008. Or, l'école de la Troisième République, d'où le latin était pourtant soigneusement tenu à l'écart, offrait au moins cet éclairage à ses élèves, afin qu'ils apprennent au mieux la langue de la patrie. Ainsi, cette tradition du primaire s'est perpétuée puisque les langues et cultures de l'Antiquité n'ont pas de place officielle à l'école primaire<sup>566</sup>, on n'est pas allé au-delà de la seule dimension diachronique du français. On s'est naturellement maintenu dans les bornes qui étaient celles de l'école primaire de la Troisième République. Si les instructions officielles de 2002 ont apporté quelques innovations du point de vue de l'enseignement du français, *nihil novi sub sole* en ce qui concerne les langues anciennes, dont la présence - discrète - reste dissimulée sous les mentions d' « étymologie » ou « histoire de la langue ». Dans le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui sera en vigueur à la rentrée 2016, on peut lire pour le domaine 1 : « des langages pour penser et communiquer » : l'élève apprend que la langue française a des origines diverses et qu'elle est toujours en évolution. Il est sensibilisé à son histoire et à ses origines latines et grecques »<sup>567</sup>.

En outre, dans le *B.O.* du 14 février 2002, il est écrit : « L'identification de l'origine de quelques mots sensibilise les élèves aux différents héritages dont le français est tributaire, notamment en relation avec l'apprentissage de la langue étrangère ou régionale et l'histoire ». Dans le *B.O.* du 12 avril 2007, il y a un paragraphe qui évoque l'origine des mots :

### 3.3 Approche historique, étymologique

---

<sup>565</sup> Mais les sciences dites « dures » qui ont remplacé les humanités classiques dans ce rôle ingrat d'agents de sélection, ne risquent-elles pas de connaître le même destin ?

<sup>566</sup> Qui n'a en théorie plus rien à voir avec l'ordre du primaire, du moins en ce qui concerne les savoirs délivrés et ses ambitions pour les élèves.

<sup>567</sup>

[http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2015\\_2.pdf?616d13afc6835dd26137b409bec9f87=e01a3d8a6ed0326a9960b8755a5781ae](http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2015_2.pdf?616d13afc6835dd26137b409bec9f87=e01a3d8a6ed0326a9960b8755a5781ae), p. 3.

Les élèves doivent savoir que certains des mots de la langue viennent d'emprunts à d'autres langues, que les mots de notre langue ont une histoire, que les mots vieillissent, disparaissent, apparaissent et parfois réapparaissent.

Ces passages des programmes 2002 et 2007 concernent le cycle des approfondissements (cycle 3). L'étymologie ne figurait pas aux programmes du cycle 2 (GS-CP-CE1). Malgré ces modestes objectifs, l'étymologie a eu sa place et elle devra être enseignée. Les élèves devront être sensibilisés à l'origine des mots de leur langue. On peut remarquer que, dans les deux cas (2002 et 2007), l'étymologie est rattachée au vocabulaire. On peut néanmoins signaler que la dimension transversale est davantage soulignée dans les programmes 2002 : l'étude des origines du français peut se faire en lien avec l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale et l'histoire. L'approche diachronique avait donc été prise en compte dans l'enseignement du français. Nous avons également consulté les documents d'application et d'accompagnement liés à l'enseignement du français, mais n'avons pas trouvé de texte officiel qui traite de l'enseignement de l'étymologie. Comme on peut le voir, l'enseignement du français à l'école primaire a peu évolué par rapport à ce qu'il était dans l'ordre du primaire. À ce titre, Dan Savatovsky écrit :

Ce rejet du français réduit à lui-même, ne possédant aux yeux du monde enseignant aucune des vertus « formatrices pour l'esprit » portées par la culture au carré des langues mortes, n'était pourtant pas le seul fait de l'enseignement classique. Dans les cursus secondaires sans latin, on trouvait également cette difficulté à penser un apprentissage du français par lui-même et pour lui-même. Dans le secondaire spécial (l'ancêtre de l'enseignement moderne), dans l'enseignement féminin [note de bas de page : « Jusqu'à la fin de la Grande Guerre, les filles n'apprenaient pas le latin »] (qui se met en place à partir de 1880), mais aussi dans l'enseignement primaire<sup>568</sup> supérieur, le modèle culturel que représentaient les humanités classiques était trop puissant pour qu'on n'y ait pas cherché, dans un premier temps, un substitut au latin, de façon à y prolonger le colingisme, sous une forme différente. Dans le spécial et pour les filles, ce substitut a d'abord été trouvé du côté des langues vivantes ; dans le primaire

---

<sup>568</sup> Et l'enseignement primaire tout court, des notions d'étymologie sont au programme des cours moyens. Voir première partie.

supérieur, du côté d'une approche historique des faits de langue : tentative pour reconduire à l'intérieur même de l'étude du français, de la connaissance de ses états historiques plus ou moins lointains [note de bas de page : « Connaissance réduite à celle des mots. Elle rejoignait ce qu'on nommait la « lexicologie », en vogue de 1870 à 1914 (notamment celle de P. Larousse) : étude des phénomènes de dérivation et de composition, exercices sur les familles de mots, recherche d' « étymologies », etc. »], une partie des écarts que la tradition humaniste ménageait entre le français et le latin<sup>569</sup>.

Mais est-il toujours pertinent et souhaitable de se réclamer de cette culture classique alors que l'éclat des humanités classiques s'est terni au profit des humanités « modernes » ? Il semblerait que oui, ce basculement ne se révélant pas des plus heureux. En effet, Catherine Klein et Patrice Soler écrivent dans un Rapport<sup>570</sup> intitulé *Les langues et cultures de l'antiquité dans le second degré* qui date d'août 2011 :

Le bilan qu'on peut faire aujourd'hui du programme des « humanités modernes » est mitigé et a de quoi troubler les décideurs : pour diverses raisons, les unes sociologiques et culturelles, les autres pédagogiques, la substitution de la littérature française et de l'histoire aux humanités classiques est loin de produire tous les résultats qu'on en escomptait. [...] en malmenant à la fois l'enseignement de l'histoire littéraire et celui du latin, en accentuant les ruptures au détriment des continuités, en privilégiant l'examen formel sur le rapport des œuvres à la langue et au sens, ce lien intime apparaît aujourd'hui rompu.

La pédagogie du français peine à renouer ce lien intime avec la lingua Romana, la langue mère, quand encore elle s'y essaie : l'enseignement littéraire a du mal à mettre en scène et à faire valoir l'intérêt des œuvres transmises. Il est plus encore à la peine quand il s'agit d'enseigner la langue.

Ainsi, peu à peu, le fil intime se détend par lequel la nation peut, de générations en générations, se réapproprier ses textes fondateurs et se repenser elle-même dans

---

<sup>569</sup> Collinot, Mazière, 1999, p. 39.

<sup>570</sup> Rapport de l'IGEN n°2011-098 (août 2011) pp.16-17, disponible à cette adresse : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/2011/55/3/Rapport-2011-098-IGEN\\_215553.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/2011/55/3/Rapport-2011-098-IGEN_215553.pdf)

l'horizon du présent. La marginalisation du latin concourt, certes modestement, à entretenir un sentiment général de malaise dans la culture. Elle ne saurait être la seule cause de cette crise du littéraire, mais elle y participe : le lien profond qui unit notre littérature à la rhétorique ancienne ne pouvait être perdu de vue sans que cette occultation n'eût de profondes répercussions dans l'ordre symbolique. *Comment l'école pourrait-elle prétendre enseigner les valeurs humanistes si dans le même temps elle renonce à pratiquer les disciplines fondatrices de l'humanisme ? Le rôle de l'école n'est-il pas d'apprendre aux élèves à se situer par rapport aux évolutions sociales autant que de les y adapter ? La crise des humanités met en évidence les limites des stratégies adoptées depuis 1968 et celles des modèles successivement retenus pour réformer notre système éducatif*<sup>571</sup>.

Qu'en est-il à présent à l'école primaire ? Comme nous l'avons déjà signalé, le *B.O. hors-série du 19 juin 2008* donne les programmes en vigueur dans les écoles primaires. L'étude de l'étymologie a disparu, il n'est plus question d'évoquer les origines des mots avec les élèves. Cette disparition n'a pas vraiment été relevée ni même discutée, dans la mesure où les programmes ont été considérablement alourdis dans d'autres domaines, notamment en mathématiques. Comme nous l'avons vu, l'étude de l'origine des mots se faisait en lien avec le vocabulaire dans les anciens programmes. Il n'est fait mention de l'étymologie ni dans le descriptif des programmes ni dans les progressions proposées pour le français. Un tel recul dessert notre école selon nous, pour les raisons évoquées ci-dessus.

Toutefois, si l'étymologie et la connaissance de l'origine des mots ne constituent plus des objectifs en soi, d'autres objectifs donnés par les programmes induisent un recours possible à la dimension diachronique de notre langue. Par exemple, les progressions en français pour le cycle des approfondissements (cycle 3) proposent d'atteindre ces objectifs durant l'année de CM1 :

« - Regrouper des mots selon le sens de leur préfixe

- Regrouper des mots selon le sens de leur suffixe »

Et ces objectifs s'affinent davantage pour l'année de CM2 :

---

<sup>571</sup> Nous soulignons.

« - Regrouper des mots selon leur radical

- Regrouper des mots selon le sens de leur préfixe et connaître ce sens, en particulier celui des principaux préfixes exprimant des idées de lieu ou de mouvement

- Regrouper des mots selon le sens de leur suffixe et connaître ce sens »

On pourrait certes donner le sens des préfixes, des suffixes aux élèves sans autre indication, mais ces objectifs n'excluent pas l'étymologie, qui peut s'avérer ici un outil fort utile, comme nous le verrons plus précisément dans la troisième partie.

De plus, les programmes stipulent d'autres objectifs à atteindre qui concernent l'utilisation du dictionnaire. Pour l'année de CM1, il est notamment écrit que les élèves doivent apprendre à :

« - Se servir des codes utilisés dans les articles de dictionnaire »

Or, dans un dictionnaire, et cela même dans un dictionnaire simplifié à destination de jeunes élèves, l'étymologie du mot recherché peut être donnée. Ainsi, si l'on souhaite faire acquérir pleinement cette compétence aux élèves, on ne peut pas occulter l'étymologie, et il faut expliciter aux élèves ce que sont l'histoire et les diverses origines des mots de la langue française.

Enfin, si l'étude de l'étymologie est absente des programmes 2008, un nouveau domaine d'enseignement est apparu : « Culture humaniste ». Celui-ci regroupe l'histoire et la géographie, les pratiques artistiques ainsi que l'histoire des arts. Voici ce qu'on peut lire dans le *B.O. hors-série n°3 du 19 juin 2008* (p. 24) :

La culture humaniste des élèves dans ses dimensions historiques, géographiques, artistiques et civiques se nourrit aussi des premiers éléments d'une initiation à l'histoire des arts. La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen.

**L'histoire et la géographie** donnent des repères communs, temporels et spatiaux, pour commencer à comprendre l'unité et la complexité du monde. Elles développent chez les élèves curiosité, sens de l'observation et esprit critique. [...]

**Les pratiques artistiques** individuelles ou collectives développent le sens esthétique, elles favorisent l'expression, la création réfléchie, la maîtrise du geste et l'acquisition de méthodes de travail et de techniques. Elles sont éclairées, dans le cadre de l'**histoire des arts**, par une rencontre sensible et raisonnée avec des œuvres considérées dans un cadre chronologique.

Ce terme de culture humaniste n'est pas sans rappeler « les humanités ». Dans ce cadre, les langues et cultures de l'Antiquité auraient tout à fait leur place. Celles-ci permettraient en effet d'inculquer aux jeunes élèves « des repères communs, temporels et spatiaux, pour commencer à comprendre l'unité et la complexité du monde ». Nous traiterons de cette dimension transversale des langues anciennes plus en détails dans notre dernière partie.

Nous avons évoqué l'aspect « langues de l'Antiquité » avec l'étymologie, voyons à présent quelle place est faite aux cultures de l'Antiquité. Dans les programmes de 2008, dans la compétence 1 « La maîtrise de la langue française », l'un des objectifs est : « - lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ». Quels sont ces textes du patrimoine ? Le Ministère de l'Éducation nationale a publié des listes d'œuvres de référence pour chaque cycle<sup>572</sup>. Parmi les œuvres patrimoniales, on retrouve les contes de Perrault, de Grimm, d'Andersen, les fables de La Fontaine, etc. Qu'en est-il du patrimoine antique ? Dans la liste des œuvres à destination du cycle 3, soit CE2-CM1-CM2, on peut trouver les fables d'Ésope, mais la présence explicite d'auteurs de l'Antiquité se réduit à cet auteur. Pour autant, cela ne signifie pas que la culture antique est absente. Tout d'abord, il ne s'agit pas d'une liste prescriptive, mais indicative. La compétence visée n'impose pas d'œuvre particulière. De plus, les programmes de 2008 rappellent explicitement la liberté pédagogique<sup>573</sup> de l'enseignant : celui-ci est libre de choisir les méthodes à utiliser pour atteindre les objectifs du programme.

De plus, comme nous l'avons déjà signalé, la littérature de jeunesse contemporaine, qui fait preuve d'une grande vitalité, intègre très fortement l'Antiquité. Parmi les œuvres de fiction, nous pouvons distinguer quatre grandes catégories d'ouvrages : les adaptations de mythes et légendes antiques, les récits historiques, les réécritures et enfin les livres usant de références moins directes, présentes en filigrane. Tous les genres sont concernés : romans, bandes

---

<sup>572</sup> Voir <http://eduscol.education.fr/cid50485/litterature.html>.

<sup>573</sup> Nous développerons cet aspect dans notre troisième partie.



dessinées, albums, théâtre, etc. Il est donc difficile pour un enseignant qui souhaite étudier une œuvre littéraire, qu'elle soit patrimoniale ou contemporaine, de s'affranchir de l'héritage antique. À titre d'exemple, on peut citer les œuvres d'Yvan Pommeaux, auteur à succès, « classique » de la littérature de jeunesse. Il a ainsi publié<sup>574</sup> : *Thésée ou comment naissent les légendes* en 2007 (œuvre qui a d'ailleurs figuré dans les listes du Ministère), *Orphée ou la morsure du serpent* en 2009, *Œdipe l'enfant trouvé* en 2010, *Ulysse aux mille ruses* en 2011, et récemment *Troie ou la guerre toujours recommencée* d'après l'*Illiade* d'Homère. Nous approfondirons ces remarques dans la troisième partie, mais nous pouvons d'ores et déjà remarquer que l'enseignement de la littérature – si contemporaine soit-elle – à l'école primaire peut difficilement s'affranchir de la culture antique.

Petit à petit, l'école primaire se départit de sa tradition « primaire » et déplace les limites qu'elle se posait. Dans la mesure où elle n'a plus vocation à maintenir ses élèves dans certaines bornes, il importe de réfléchir très sérieusement aux savoirs et aux méthodes qui y seront délivrés. Il est exclu que ceux-ci s'inscrivent dans la droite lignée de l'ordre du primaire de Ferry, au risque de pénaliser fortement les élèves issus de milieux pauvres. Dans cette optique, il peut être intéressant de se saisir des enseignements que l'on refusait précisément au peuple : les langues et cultures de l'Antiquité. Au-delà du rôle de marqueur social qu'elles ont joué, et qu'il convient à présent de dépasser, l'éclairage des langues anciennes se révèle irremplaçable pour véritablement appréhender nos langue et culture. C'est bien pour cette raison que le latin, mais aussi le grec, ont longtemps dominé la formation des jeunes gens, et que l'on n'a pu envisager le *français* – en tant que discipline - sans cette culture « au carré ». Il peut être intéressant de reprendre celle-ci à notre compte dans la mesure où elle introduit une *distanciation*, une réflexion qui sont à la portée de tout sujet parlant. Enseigner le français en lien avec ses glorieux ancêtres permet de *penser* notre langue et notre culture. Les langues anciennes permettent de faire appel à la raison de celui qui apprend notre langue. Or, comme l'a signalé René Descartes, tout être humain doué de parole a de fait accès à la rationalité. Si l'on souhaite développer les intelligences de tous les élèves, il convient précisément de solliciter leur *intelligence*, et non pas de s'appuyer sur des connaissances et/ou des postures qu'ils ont acquises dans leurs familles. Si l'enseignement se base sur la connivence, alors les élèves qui n'ont *rien* reçu en héritage seront de fait exclus de l'école. C'est à l'institution de transmettre. Dans cette optique, nous avons déjà eu l'occasion de souligner le rôle majeur que les enseignants ont à jouer. Nous avons souhaité connaître

---

<sup>574</sup> Aux éditions L'école des loisirs.

leurs pratiques au sujet des langues anciennes. Nous rendons compte de cette enquête dans notre sous-partie suivante.

### c) Pratiques des enseignants

Les enseignants étant les premiers acteurs de l'institution scolaire, une refondation de l'école passe nécessairement par eux. Il serait illusoire, voire périlleux de les considérer comme de simples exécutants, des « rouages », qui n'auraient qu'à appliquer des programmes ou des circulaires, pour que l'école démocratique fonctionne. Il n'est pas possible ni souhaitable de « piloter » ainsi les élèves à distance, *via* les maîtres. Pour qu'ils réussissent, il importe en effet que les maîtres s'emparent de leur mission. La dimension humaine, *humaniste* de la relation pédagogique - que l'on se rappelle ce que Kant écrit à ce sujet<sup>575</sup> - la dialectique entre maîtres et élèves est absolument centrale. L'éducation ne peut se résumer à un ensemble de recettes, de méthodes à appliquer. Cela ne suffit pas pour véritablement transmettre les savoirs et pour faire de l'enfant un être *humain*. Éduquer est un art que l'enseignant perfectionne dans et par l'expérience<sup>576</sup>. Pourtant, notre institution n'invite pas encore explicitement les maîtres à s'emparer de leur rôle. Ceux-ci sont malheureusement tenus à l'écart, ils ont été en quelque sorte dépossédés de leur propre charge. Ils peinent à donner du sens à leur métier. Tant que celui-ci s'inscrivait dans une école clivée, où la reproduction des privilèges sociaux et la sélection étaient assumées, voire encouragées, leur rôle était clairement identifié. Désormais, on continue à les inscrire dans la même démarche tout en exigeant d'eux des résultats radicalement différents. Ils se trouvent mis face à leur propre échec, sans que l'institution leur permette réellement d'interroger celui-ci. Comme le dit Jean-Pierre Terrail, l'échec scolaire est « normalisé »<sup>577</sup>, on s'y habitue, on laisse s'installer une sorte de fatalité afin de rendre l'exercice du métier acceptable. Les enseignants sont rendus impuissants au sein d'une organisation qui leur laisse peu de marge de manœuvre. Le sociologue écrit ainsi :

La genèse de l'échec est ici à chercher [...] dans les dispositifs de scolarisation, qui encadrent la transmission des savoirs : instructions officielles, circulaires

---

<sup>575</sup> Voir première partie.

<sup>576</sup> Voir les travaux sur l'importance des gestes professionnels de l'enseignant (Chabanne, Dezutter, 2011).

<sup>577</sup> Le handicap socioculturel permet d'expliquer la difficulté des élèves issus de milieux défavorisés et par là-même de la justifier. Voir les travaux de Jean-Pierre Terrail évoqués dans la précédente partie.

d'application, consignes transmises par l'inspection, programmes, manuels [...]. L'efficacité de l'enseignement est souvent référée à la qualité de l'enseignant. En réalité, l'activité des enseignants est elle-même fortement contrainte, pilotée à distance, par ces dispositifs de scolarisation. Ceux-ci sont mis en place par les politiques scolaires, et leur influence sur le rendement de système éducatif est déterminante, même si elle n'efface pas les effets propres du talent professionnel des maîtres. La comparaison internationale montre à cet égard que certains types d'organisation des apprentissages limitent la traduction des inégalités sociales en inégalités scolaires, alors que d'autres les amplifient [note de bas de page : « Menée dans quarante-trois pays différents, l'enquête « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) conclut que l'influence des systèmes nationaux d'apprentissage peut être plus essentielle « pour les résultats scolaires que la richesse du pays ou de la famille ». Jean-Pierre Terrail, *PISA. Commentaires et enseignements d'une comparaison internationale*, démocratisation-scolaire.fr, 2009 »]<sup>578</sup>.

Ainsi, on déresponsabilise l'enseignant en le dépossédant de sa tâche, puisqu'il doit exercer son métier dans un cadre où il a peu voix au chapitre, mais on le rend responsable de l'échec des élèves. On voit bien quelle confusion sous-tend le métier d'enseignant en France. Il n'est pas évident pour les maîtres d'accomplir sereinement leurs missions. Il n'est exagéré de dire que la profession – tant dans le primaire que dans le secondaire – est malmenée aujourd'hui en France. Pour preuve de cette réalité, il suffit de considérer les résultats aux concours de recrutement<sup>579</sup>. Le métier – dans un contexte de crise et de chômage pourtant – n'attire pas.

---

<sup>578</sup> Terrail, 2009, p. 267.

<sup>579</sup> En 2014, tous les emplois de professeur des écoles n'ont pas trouvé de candidats. 7904 postes ont été offerts, 7884 postes ont été pourvus (pour le concours externe de professeur des écoles dans l'enseignement public) : <http://www.education.gouv.fr/cid80977/donnees-statistiques-des-concours-de-recrutement-de-professeurs-des-ecoles-de-la-session-2014.html>. De même en 2013 : 7977 postes offerts, 7758 admis : <http://www.education.gouv.fr/cid73148/concours-professeurs-des-ecoles-donnees-statistiques-session-2013.html>. Ces chiffres sont préoccupants à plus d'un titre. Dans certaines académies (Créteil par exemple), les barres d'admission sont particulièrement basses. Cela signifie que l'on peut devenir enseignant en ayant des fragilités, voire des lacunes importantes dans certaines disciplines. Il est peu probable que le jeune enseignant trouve ensuite du temps pour remédier à ses difficultés. Comment alors transmettre sereinement des savoirs si l'on n'est pas sûr de ses connaissances ? De telles situations renforcent encore les contraintes liées au métier.

La sécurité de l'emploi n'efface pas les difficultés inhérentes au métier ainsi que le manque de prestige, le traitement peu élevé<sup>580</sup>, le déracinement et les déménagements potentiels associés à l'emploi de professeur.

Nous avons souhaité rappeler ces faits afin que le lecteur comprenne dans quel contexte s'est inscrite notre enquête. Nous avons en effet réalisé un questionnaire afin de connaître les pratiques des professeurs des écoles concernant les langues et cultures de l'Antiquité en lien avec l'enseignement du français. La recherche en sciences de l'éducation s'intéresse de près aux enseignants. Cet aspect est important. Par exemple, sur la quatrième de couverture de l'ouvrage *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?*, on peut lire :

La compétence professionnelle de l'enseignant ne se réduit pas à préparer des cours, aussi bons qu'ils puissent être. Elle réside aussi dans sa capacité à *ajuster finement ses décisions* aux événements multiples et complexes qui se produisent dans la gestion d'une classe en temps réel ainsi qu'à la diversité des élèves. C'est cette capacité à réguler les apprentissages, à ajuster finement les conditions de son enseignement, à improviser de manière maîtrisée, qui est ici étudiée et illustrée. [...] [les diverses situations analysées] abordent, sous des angles divers, certains des *gestes professionnels* décisifs qui définissent la compétence professionnelle d'un enseignant capable à la fois de réutiliser les techniques routinières constituant le fonds commun du métier, mais aussi de les ajuster à chaque

---

<sup>580</sup> Jean-Paul Brighelli écrit à ce sujet dans un article paru le 27 octobre 2014 dans *Le Point* [http://www.lepoint.fr/invites-du-point/jean-paul-brighelli/brighelli-derriere-le-sourire-de-najat-vallaud-belkacem-27-10-2014-1875966\\_1886.php](http://www.lepoint.fr/invites-du-point/jean-paul-brighelli/brighelli-derriere-le-sourire-de-najat-vallaud-belkacem-27-10-2014-1875966_1886.php) : « Samedi dernier, le 25 octobre [2014], chez Ruquier, Najat Vallaud-Belkacem, en réponse à une question sur la crise du recrutement, a répliqué à propos des enseignants : « Enfin, ces gens, ce n'est pas l'argent qui les attire, sinon ils ne feraient pas enseignants. » Et elle a ri - toute heureuse de sa boutade... « Ces gens » ne détesteraient pas, comme leurs homologues luxembourgeois ou allemands (deux nations européennes de référence, ces temps-ci, mais pas pour tout apparemment), être un peu mieux payés qu'aujourd'hui, un domaine où la France se situe en tête des pays de l'Est, dépassée par la totalité du bloc occidental. Nous vivions en Bulgarie et nous ne le savions pas ! « Ces gens », donc, « ces enseignants du premier degré », sont « sous-payés », a reconnu Najat Vallaud-Belkacem. « Donc le gouvernement auquel j'appartiens fait des efforts pour les augmenter. On a rajouté pour eux une indemnité annuelle de 400 euros qu'ils percevront chaque année. » Montant ? 33,33 euros par mois. Byzance ! ». Madame le Ministre reconnaît donc elle-même que le métier n'est pas intéressant d'un point de vue de la rémunération, et elle enjoint implicitement à choisir d'autres carrières si l'on souhaite « bien » gagner sa vie.

apprenant, à chaque contexte, voire à chaque moment, d'une situation d'enseignement particulière.

Par conséquent, il ne serait pas sérieux de travailler sur la place et le rôle des langues et cultures de l'Antiquité à l'école primaire sans regarder du côté des enseignants. Toutefois, comme nous l'avons déjà signalé, les attentes vis-à-vis des enseignants sont paradoxales. On exige beaucoup de leur part – la réussite de tous les élèves - mais on continue de les inscrire dans un fonctionnement où ils ne sont pas acteurs de leur enseignement. Ils doivent se soumettre à des directives ministérielles qui font suite à des décisions auxquelles ils ont été rarement associés<sup>581</sup>.

Le « malaise » enseignant et les difficultés liées au métier sont une réalité. Interroger des collègues sur leurs pratiques en classe s'est révélé délicat. Les maîtres ne sont pas habitués à être consultés, ils ouvrent difficilement leurs classes.

Ce premier obstacle s'est traduit par un nombre très important de non-réponses. Nous avons largement diffusé notre questionnaire et cela sur une période assez longue (plus d'un an). Nous avons commencé à l'envoyer au début de l'été 2013 et la dernière réponse recueillie date du mois d'août 2014. Nous l'avons fait parvenir par mail tout d'abord. Le questionnaire se présentait sous la forme d'un document Word attaché en pièce jointe. Nous avons écrit aux écoles où nous avons exercé (soit environ 50 collègues concernés), aux collègues professeurs-stagiaires de l'IUFM (environ 30 professeurs des écoles), à une quinzaine d'enseignants de notre connaissance et enfin à des PEMF<sup>582</sup> (environ 10). Monsieur Foulon, notre directeur de thèse, a également diffusé le questionnaire de son côté. Cette première phase de diffusion s'est révélée très peu fructueuse, nous n'avons obtenu que 3 réponses à l'automne 2013, et cela malgré plusieurs relances.

Devant ce peu de résultats, nous avons adopté une nouvelle stratégie. Nous avons directement contacté les circonscriptions du département de la Haute-Garonne et avons prié les services des IEN de bien vouloir diffuser notre questionnaire. En plus de la version Word, nous avons

---

<sup>581</sup> On peut songer à ce titre à la Réforme du collège prévue à l'automne 2016. D'importants changements sont prévus en ce qui concerne les enseignements donnés au collège, en particulier au sujet des langues anciennes. Malgré les réserves d'une bonne partie de enseignants – des grèves ont eu lieu – peu de modifications ont été apportées.

<sup>582</sup> Professeur des écoles maître-formateur.

mis notre questionnaire en ligne<sup>583</sup> (à l'aide de Google Drive). Par la suite, nous avons fait parvenir le document Word ainsi que l'adresse du site où le questionnaire était disponible. En outre, nous avons diffusé la version en ligne sur deux forums d'enseignants, qui sont très actifs : [www.enseignants-du-primaire.com](http://www.enseignants-du-primaire.com) et [www.neoprofs.com](http://www.neoprofs.com). Par ailleurs, dans le cadre de nos missions d'ATER au sein de l'IUFM/Faculté d'Éducation (ESPE) de Montpellier, nous avons effectué des visites auprès d'étudiants et de stagiaires en responsabilité dans les écoles. Nous y avons déposé les questionnaires en expliquant notre démarche. Enfin, nous avons pris contact avec une personne du Rectorat de Montpellier<sup>584</sup>, qui a bien voulu faire suivre notre demande. Ces différentes actions se sont révélées plus fécondes et nous avons finalement recueilli un total de 46 réponses. Cela peut néanmoins sembler peu. Nous expliquons cela par le fait que les enseignants sont peu habitués à être consultés. En outre, ils sont peut-être peu convaincus de l'efficacité de telles démarches. Sans compter qu'ils n'ont pas forcément de temps à consacrer à de telles enquêtes.

D'autres éléments ont pu expliquer le peu de résultats récoltés. En premier lieu, la forme du questionnaire n'était peut-être pas la plus adaptée ; il aurait été plus pertinent d'aller sur « le terrain » et de mener des entretiens directement auprès d'enseignants. Malheureusement, une telle approche aurait exigé que l'on y consacrait bien plus de temps et notre service d'enseignement ne nous a pas permis d'accomplir ce type de travail d'enquête. En outre, le titre du questionnaire « Place de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire » a de fait écarté les enseignants qui ne se sentaient pas concernés. En effet, de manière générale, les personnes qui ont répondu au questionnaire intègrent les langues et cultures de l'Antiquité dans leur enseignement du français. Ainsi, il aurait peut-être été intéressant de ne pas évoquer directement les langues anciennes dans le titre de l'enquête. Enfin, cette dernière comportait peut-être des questions trop complexes. Un des enseignants a écrit en commentaire : « questionnaire pas évident ». En outre, celui-ci était peut-être trop long. Le faible nombre de réponses reçues peut également indiquer que les langues anciennes ont une place réduite dans l'enseignement primaire. Cela rejoint nos précédentes observations sur la tradition du primaire. Historiquement, les langues anciennes n'avaient pas leur place à l'école primaire et cette réalité s'est perpétuée. De sérieux préjugés pèsent encore sur les langues anciennes. Par exemple, pour les enseignants qui n'ont pas introduit les langues

---

<sup>583</sup> [https://docs.google.com/forms/d/1fXNbd0Vnpq7mygFZIOI2JG\\_O9BDaY0rkWzV4WRfI5co/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1fXNbd0Vnpq7mygFZIOI2JG_O9BDaY0rkWzV4WRfI5co/viewform). Il nous semblait que cette forme simplifiât la démarche.

<sup>584</sup> Madame Geneviève Lemonnier, que nous remercions chaleureusement pour l'aide apportée.

anciennes dans leur enseignement, la raison principale est que les enfants sont trop jeunes. Dans tous les cas, ce nombre réduit de réponses nous semble révélateur. Nous pensons que les enseignants craignent peut-être aussi d'être jugés (et ce malgré l'anonymat – un certain nombre de renseignements étaient demandés, ce qui pouvait aider à l'identification). Cela peut ainsi expliquer le nombre plus important de réponses récoltées sur les forums. Mais ce n'est pas le seul avantage de la diffusion des questionnaires sur les forums. Elle nous a permis de recueillir des réponses d'enseignants de toute la France. De plus, comme nous allons le voir en détails, les profils des collègues sont très variés. Par conséquent, malgré sa petitesse, notre échantillon se révèle être assez représentatif.

Nous allons maintenant présenter chaque item du questionnaire, exposer les réponses recueillies et les analyser. La première question de notre enquête est : « Depuis quand enseignez-vous en tant qu'instituteur ou professeur des écoles ? Où enseignez-vous actuellement ? »

Nous avons souhaité avoir ces renseignements afin de cerner plus précisément le profil de l'enseignant. Ils nous permettent de valider ou non la représentativité de notre échantillon. En ce qui concerne l'expérience des enseignants, nous pouvons voir que celle-ci est variée :

Moins de 5 ans d'enseignement	Entre 5 et 10 ans	Entre 10 et 15 ans	Entre 15 ans et 20 ans	Au-delà de 20 ans
8 enseignants	9 enseignants	8 enseignants	11 enseignants	10 enseignants

Ainsi, en ce qui concerne les années d'expérience des professeurs, nous avons un échantillon représentatif.

Pour ce qui est des lieux d'exercice, nous n'avons demandé que l'endroit actuel. Il est donc possible que les professeurs des écoles aient enseigné ailleurs. Nous avons réparti les résultats selon les régions. Nous avons pris le nouveau découpage territorial, tel qu'il sera en vigueur à partir du 1<sup>er</sup> janvier 2016.

Alsace-Champagne-Ardenne-Lorraine	5 enseignants (3 de Strasbourg, 1 du Bas-Rhin, 1 de Lorraine)
Aquitaine-Limousin-Poitou-Charentes	1 enseignant du département de la Vienne

Auvergne-Rhône-Alpes	1 enseignant de la Drôme
Bourgogne-Franche-Comté	3 enseignants (1 de Côte-d'Or, 1 de Nevers, 1 de l'académie de Besançon)
Bretagne	1 enseignant (Bretagne)
Centre-Val de Loire	1 enseignant du Loiret
Île de France	7 (1 des Hauts-de-Seine, 1 des Yvelines, 1 de Nanterre, 1 du Val de Marne, 1 du 93, 1 de Paris et 1 de Seine et Marne)
Midi-Pyrénées-Languedoc-Roussillon	14 (1 de Cazères, 1 des Hautes-Pyrénées, 12 de Toulouse)
Nord-Pas de Calais-Picardie	2 (1 de Tourcoing et 1 du Nord-Pas-de-Calais)
Normandie	1 enseignant (Normandie)
Provence-Alpes-Côte d'Azur	1 enseignant de Nice
Zone géographique non précisée	8 enseignants

Là aussi, nous pouvons voir que les professeurs exercent dans des zones géographiques variées, avec des concentrations plus fortes en Île de France et en Midi-Pyrénées-Languedoc-Roussillon. Nous pouvons également signaler qu'un nombre important d'enseignants n'ont pas précisé le lieu géographique. La question « où enseignez-vous actuellement » n'était pas sans ambiguïté, certains enseignants ont pensé au type d'établissement. Il aurait peut-être fallu être plus rigoureux quant à la formulation de la question : préciser le quartier, la ville, le département ou la région. Ce « flou » s'est néanmoins révélé intéressant puisque certains enseignants ont alors précisé le type d'établissement. Les informations ainsi recueillies nous ont une fois de plus montré la variété de l'échantillon. Un enseignant travaille en milieu rural, un autre en ZEP, tel autre a exercé en SEGPA, puis en hôpital de jour. Une collègue a travaillé un an dans l'enseignement professionnel adapté. Tel professeur a précisé qu'il



exerçait dans le quartier de l'Esplanade à Strasbourg. À ce sujet, il a donné l'information suivante : « quartier qui a longtemps été mixte, mais qui se paupérise depuis 3 ans ».

Nous avons déjà vu qu'il y avait une forte hétérogénéité en ce qui concerne l'ancienneté des enseignants, les zones géographiques ainsi que les types d'établissements. Il en est de même pour les cursus des professeurs interrogés. Ceux-ci sont très variés. Il n'y a pas de profil type. Il est difficile de faire un tableau, car presque chaque enseignant a un parcours unique. Nous avons ainsi les cursus suivants :

- DEUG mathématiques, Licence sciences de l'éducation, Master 1 métiers de l'enseignement et de la formation
- Licence de biologie, Master didactique des langues
- Licence de biologie cellulaire et de physiologie animale
- Licence biologie, Master 2 sciences de l'éducation
- Licence de mathématiques fondamentales
- Ingénieur en informatique
- Ingénieur
- 4 personnes possèdent une Licence d'histoire
- Hypokhâgne et khâgne, Maîtrise d'histoire
- Maîtrise lettres classiques
- DEUG Lettres et Arts, Licence lettres modernes et Maîtrise dialectologie
- Licence lettres modernes
- Maîtrise de lettres modernes
- Maîtrise en droit et Maîtrise en lettres modernes
- Maîtrise d'allemand, préparation CAPES et agrégation
- Licence sciences du langage
- Maîtrise lettres modernes et classiques, DESS

- Maîtrise de philosophie
- DEUG géographie
- Doctorat de géographie
- Pas de cursus universitaire, bac D
- Licence professionnelle
- BTS biochimie, spécialisation en qualité qui a donné un équivalent Licence
- École de commerce
- Maîtrise lettres modernes, DESS en audiovisuel
- Hypokhâgne, khâgne, Master Lophiss (logique, philosophie et histoire des sciences)
- Économie sociale (niveau 2) et psychologie clinique (niveau 1)
- DEUG maths-physique, Master MEF, Master en Interdidactique
- Diplôme des instituteurs, DEUG enseignement du 1<sup>er</sup> degré, DEA sciences de l'éducation, thèse en psychologie (non soutenue)
- Licence de droit, Master 1 sciences de l'éducation
- Licence sciences d'éducation et licence de psychologie
- Thèse de mécanique (non soutenue)
- École normale (4 personnes)
- Licence sociologie-économie
- École normale prépa physique-chimie-techno-arts
- Maîtrise d'anglais
- Maîtrise biochimie
- Licence histoire-géographie
- Licence biologie

Il est à noter que certains enseignants ont précisé avoir repris leur études (4). Comme nous pouvons le voir, les parcours suivis sont très différents d'un professeur à l'autre. Les sciences dites « exactes » et les sciences humaines sont ainsi représentées : un tiers de cursus scientifiques et deux tiers de cursus relevant des sciences humaines et sociales. Quelques enseignants ont des parcours mixtes. Ces informations appuient une nouvelle fois la représentativité de notre échantillon.

En ce qui concerne l'étude du latin et/ou du grec, sur 46 réponses, seules 5 personnes n'ont pas étudié les langues anciennes. Un enseignant a écrit avoir étudié les langues anciennes, mais n'a pas précisé lesquelles. Sans surprise, le latin a été davantage étudié.

Latin			Grec ancien			Latin et grec ancien
1 an	2 ans	3 ans et plus	1 an	2 ans	3 ans	
	8	20	1		1	10 enseignants concernés :  Latin et grec de la 5 <sup>e</sup> à la Terminale/ latin de la 5 <sup>e</sup> à la Terminale, Grec de la 2 <sup>nd</sup> e à la Terminale/latin et grec à l'Université pendant deux ans/latin de la 4 <sup>ème</sup> à la Terminale et grec à l'université/latin et grec à l'université, 5 ans de latin et 2 ans de grec

Un nombre important des professeurs interrogés (10) ont étudié les deux langues anciennes. Certains professeurs ont accompagné leurs réponses de commentaires. Ainsi, une enseignante a précisé que c'est son père qui l'a contrainte à étudier le latin. Un enseignant a signalé au sujet de ses années d'étude du latin : « j'ai adoré », un autre a écrit qu'il a appris le latin « avec plaisir ». Tel autre a signalé avoir étudié les deux langues anciennes, grec ancien et

latin, et a ajouté à ce propos : « j'ai adoré le premier, détesté le second ». Certains ont précisé qu'ils n'ont pas pu étudier le grec ancien, car cette option n'était pas proposée dans leur établissement. Comme nous pouvons le voir, les enseignants interrogés, 41 sur 46, ont très majoritairement étudié les langues anciennes. Cela va dans le sens de notre précédente hypothèse : les enseignants qui ont répondu à l'enquête ont été sensibilisés aux langues anciennes. Le questionnaire les a intéressés, car celui-ci renvoie à leur expérience, que ce soit en tant qu'élève, étudiant ou professeur.

Nous avons ensuite souhaité connaître les niveaux dans lesquels les enseignants exercent et ont exercé. Cette information nous intéressait à plusieurs égards. Dans un premier temps, cela pouvait ajouter ou non à la représentativité de l'échantillon. En outre, cela nous permettait de voir quels niveaux étaient privilégiés par les collègues pour l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité. Dans la mesure où tous les professeurs n'ont pas fait la distinction entre niveaux passés et niveaux actuels, nous décidons de considérer ceux-ci de façon globale. Nombre d'enseignants ayant exercé dans :

Un seul niveau	Deux niveaux	Trois niveaux	Quatre niveaux	Cinq niveaux	Cinq niveaux et plus
1	6	11	1	7	20
- CM 1	- CM1/CM2 - CE2/CM1 - CP/CE1 - CE2/CM1 - CE1/CM2 - CE2/CM1	- CE1/CM1/CM2 - CE2/CM1/CM2 - CE2/CM1/CM2 - CE2/CM1/CM2 - CE2/CM1/CM2 - CE2/CM1/CM2 - GS/CP/CE2	- CE1/CE2/CM1 /CM2	- GS/CP/CE1/CE2/C M1 - GS/CP/CE1/CE2/C M1 -Du CP au CM2	- Tout - Tout - De la PS au CM2 (sauf CM1) + CLIN <sup>585</sup> - Tout

<sup>585</sup> Classe d'initiation : classe pour élèves non francophones nouvellement arrivés en France.

		- CE2/CM1/CM2		-De la PS au CE1	- Tout sauf CE2
		- CE1/CE2/CM1		-du CP au CM2	- Tout +
		- CP/CM1/CM2		-du CP au CM2	SEGPA +
		- CP/CE1/CE2		-du CP au CM2	EREA + CLIS
		- CP/CE1/CE2			- Tout sauf PS
					- Tout sauf CP
					- Tout sauf CP
					- Tout
					- Tout
					- Tout
					- Tout
					- Tout sauf CP et CM2
					- Tout
					- Tout
					- Tout sauf CM2
					- Tout sauf CE2 et CM2
					- Tout
					- Tout
					- Tout
					- Tout sauf CE2 et CM1

Plus de la moitié des enseignants (28) ont enseigné dans quatre niveaux ou plus. Ils sont 20 à avoir travaillé dans tous les niveaux de l'école primaire. Les professeurs interrogés possèdent donc une bonne connaissance des niveaux de l'école primaire, ils sont très majoritairement polyvalents, ce qui rend notre échantillon une nouvelle fois représentatif. Il est intéressant d'examiner les classes représentées en ce qui concerne les 3 premières colonnes : de 1 à 3 niveaux. Comme nous pouvons le voir, le cycle 3 – CE2/CM1/CM2 – domine très largement. Les langues et cultures de l'Antiquité trouvent donc plutôt leur place dans ces niveaux-là. À ce titre, un enseignant a signalé en commentaire : « Depuis que je suis en cycle 2, je fais rarement référence à la mythologie ou à l'origine des mots. C'est trop difficile à mon sens, je réserve ça au cycle 3. ». À la question : « Les langues et cultures de l'Antiquité trouvent-elles une place dans votre enseignement du français ? », une collègue a répondu : « Non, car trop jeunes (CP), mais je fais régulièrement allusion aux racines latines ou grecques ». Nous développerons ce point un peu plus tard.

Nous avons ensuite interrogé les enseignants au sujet des manuels afin de savoir si des ouvrages précis allaient émerger et si ceux-ci seraient mis en relation avec les langues et cultures de l'Antiquité. Aucun enseignant n'a mis en avant un ouvrage en signalant que celui-ci lui permettait d'introduire les langues anciennes. Il convient de signaler qu'un bon tiers des enseignants (16 sur 46) dit ne pas utiliser de manuels. Pour ceux qui en donnent, ils ne se contentent pas d'une seule référence et donnent plusieurs titres en général.

Voici la liste des manuels signalés par les enseignants ainsi que le nombre de fois qu'ils ont été cités :

*Interlignes* (Sed) : 4

*À portée de mots* (Hachette éducation) : 6

*Patati patata* (Accès Éditions) : 1

*Bled* (Hachette éducation) : 4

*Bulle* (Bordas) : 1

*Outils pour le français* (Magnard) : 9

*Pépites* (Magnard) : 1

*Défi écrire* (Accès Éditions) : 1

*Caribou* (éditions Istra) : 1

*Par mots et par phrases* (Nathan) : 2

*Facettes* (Hatier) : 2

*Parcours* (Hatier) : 2

*Balle aux mots* (Nathan) : 6

*Rue des Contes* (Magnard) : 2

*Maîtrise de la langue française* (Nathan) : 1

*L'île aux mots* (Nathan) : 2

*La langue française mode d'emploi* (Sedrap) : 1

*La grammaire lecture* (Retz) : 1

*Mots de passe* (Hachette éducation): 1

*Écrire, analyser en CE1* (GRIP éditions) : 3

*Écrire et lire au CP, au CE1* (GRIP éditions) : 2

Manuels du SLECC : 1

Un peu tout : 5 (ceux présents dans les écoles)

*Cléo* (Retz) : 2

*Méthode Picot* (Nathan) : 1

*ORTH* (Hatier) : 2

*Outils pour les mots* (Magnard)

*À livre ouvert* (Nathan)

*Nouvel atelier de Français* (Bordas)

*Mika (Retz)*

*Comme un livre (Hachette éducation)*

*La grammaire en textes (Érasme)*

Les enseignants interrogés semblent se détacher des manuels et utilisent ceux-ci comme « banques » d'exercices avant tout. Ils ne fondent pas sur ceux-ci pour la conception de la séance. Cette caractéristique apparaît encore de manière plus flagrante dans les réponses à la question suivante : « Recommanderiez-vous un manuel de français en particulier ? Le(s)quel(s) et pourquoi ?

Les enseignants ont largement répondu « non ». Ils sont ainsi 28 à ne recommander aucun manuel. Voici quelques explications données :

- « Non, chacun se fait son propre avis. »
- « Non ils ont tous des défauts et des qualités. Pour moi les manuels servent juste pour les exercices, je fais mes séances de découverte autrement, aucun manuel ne me convient à 100%. »
- « Non, tous ont leur intérêt, il faut puiser dedans... »
- « Non même combat chez les éditeurs globalement. »
- « Non je recommande de piocher partout et de créer ses propres outils. »
- « Non je n'en ai pas trouvé qui me satisfaisaient complètement. »
- « Aucun, mais je déconseille tout particulièrement ceux de la réforme 2002 avec « l'observation réfléchie de la langue » (en lieu et place de la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, la syntaxe...) qui sont, d'après moi, une catastrophe. »
- « Non parce qu'aucun n'est entièrement satisfaisant. En général, sur la page même où une notion doit être mise en évidence, la leçon vient donner la solution avant que les élèves réfléchissent à la langue. Les exercices s'appuient, en général, sur un petit texte d'amorce sans lien avec la lecture en cours. Ce petit texte d'ailleurs demande à être explicité, ce qui réduit le temps imparti au travail sur la langue. Je crois (on me l'a enseigné) qu'il faut décrocher la lecture et la réflexion sur la forme. Quant aux exercices, ils se composent de petites phrases décousues, très simples, qui ne permettent pas d'aborder la langue dans toutes ses



composantes, y compris ses exceptions (or, il faut apprendre à se méfier, à douter pour ne pas appliquer une recette). »

- « NON. Aucun ne me convient totalement. À chaque fois, il faut adapter la progression, les exercices... en fonction de nos élèves. Le manuel n'est qu'un support que j'utilise comme banque d'exercices, pour les lectures. »

- « Non, je considère que je n'ai pas assez de recul et que je découvre encore les différents manuels », « je n'en recommande aucun, il faut savoir se détacher des manuels, s'en servir comme d'un outil, d'une banque d'exercices. Le travail en amont, de réflexion, de construction des séquences doit venir d'une parfaite connaissance des élèves et de ce qu'ils savent faire et à quels moments ils peuvent le faire.»

Cette opinion majoritaire des enseignants au sujet des manuels est digne d'être notée. Les professeurs semblent tenir à leur liberté pédagogique et ils ont à cœur de l'exercer. C'est peut-être cette « indépendance » pédagogique qui les a conduits à envisager l'introduction des langues et cultures de l'Antiquité dans leur enseignement du français. Cela est peut-être également lié à ce qu'ils ont pu apprendre à l'école normale ou à l'IUFM. En tant que professeur des écoles-stagiaire, nous avons nous-même appris à l'IUFM qu'il convenait de se détacher des manuels, du moins dans une certaine mesure. Il s'agissait surtout d'éviter ceux qui utilisaient une méthode déductive ou pseudo-inductive<sup>586</sup>. Mais au-delà de ce qui a été transmis durant la formation, cette distance vis-à-vis des manuels nous paraît positive et montre que les enseignants ont donné du sens à leur métier. Ils ne sont pas de simples exécutants, mais *conçoivent* leur enseignement. Ce type de démarche se construit et est en général le fruit d'un cheminement personnel. L'institution n'encourage pas toujours forcément un tel esprit d'initiative, au contraire même, peut-être (nous développerons cet aspect un peu plus tard). Et c'est sans doute ce positionnement qui a fait que les enseignants ont choisi de répondre à notre questionnaire. Signalons tout de même les manuels recommandés par les professeurs :

- *Architecture* (Damir éditeur) (le professeur dit l'avoir co-écrit)

- *Caribou* car « les exercices d'étude de la langue sont bien pensés, avec une progression claire, qui va du plus simple au plus difficile, ce qui permet aux élèves en difficulté de réussir

---

<sup>586</sup> C'était en 2006-2008. La méthode dite « inductive » issue du socioconstructivisme était alors très en vogue.

les premiers et aux élèves plus rapides d'en faire plus. Les textes littéraires sont d'autre part intéressants et pertinents ».

- *La langue française mode d'emploi* « pour la démarche, les situations de découverte »
- *Outils pour le français* : 3 « pour la systématisation », « il propose une progression intéressante et en parfaite adéquation avec les exigences de nos programmes. La banque d'exercices est variée et complète », « pour sa base d'exercices »
- Les ouvrages du GRIP : 4, « pertinence et efficacité », ils « proposent des textes de qualité, un éveil à la culture littéraire progressif et une progression claire et efficace en lecture et étude de la langue, pour « la progression détaillée »
- Les manuels du SLECC « pour leur progression extrêmement cohérente et bien pensée, leurs exercices exigeants »
- *Étude de la langue* (Sommer) CE1 (Belin), + Bentolila
- Une semaine avec... Berry (CM et CE), grammaire de Berthou (CE1 et CM1)
- *Cléo* (4) « pour le rebrassage d'une même notion »
- La « méthode Picot » « pour le rebrassage inter-domaines de la langue »
- *À livre ouvert* « pour la mise en réseau des textes »
- Taoki pour « l'approche syllabique »
- *Interlignes* « car bonne construction chronologique »
- *Nouvel atelier de Français* : « appui sur des textes de littérature de jeunesse, grande banque d'exercices gradués, sessions d'évaluation »
- Ouvrages de la CEDRAP et de Charmeux
- *À portée de mots* : « bon support pour l'étude de la langue ; conforme aux IO, extraits de textes à étudier pour amorcer les notions, découpage en parties : ortho, conjugaison, vocabulaire, expression »

Comme nous l'avons déjà signalé, aucun manuel n'est choisi et/ou recommandé parce qu'il permet d'introduire les langues et cultures de l'Antiquité. Toutefois, ces questions se sont

révélées intéressantes dans la mesure où elles ont mis en évidence une indépendance des enseignants vis-à-vis des manuels. Ceux-ci sont avant tout des outils, le professeur conçoit son enseignement.

Voyons à présent les réponses à la question : « Les langues et cultures de l'Antiquité trouvent-elles une place dans votre enseignement du français ? Si oui, pourquoi ? À quels niveaux ? »

9 enseignants (sur 46) ont répondu par la négative, voici quelques raisons données :

- « Non, car trop jeunes (CP), mais je fais régulièrement allusion aux racines latines ou grecques des mots. Sinon cela reste très « image d'Épinal » : je peux parler en classe de « l'époque des Gaulois », « l'époque des Égyptiens », l'époque des Hébreux. »

- « Non pas vraiment, en poste fractionné, je ne fais pas d'histoire, cela me semblait l'un des seuls « postes » où cela pouvait prendre corps. Toutefois, cf. question suivante, il m'arrive de faire des liens en vocabulaire sur les racines et origines des mots. »

- « Pas assez pratiqué en classe de CE1 ou en cycle 3 pour y avoir recours. »

- « Non, quelques évocations de l'étymologie, mais cela a plus trait à de brèves remarques orales qu'à un véritable enseignement, élèves encore trop jeunes. »

37 enseignants ont donné une réponse positive. Voici les précisions qui ont été données :

- « Oui en vocabulaire on étudie un chapitre qui s'appelle origine des mots lorsqu'on étudie la signification des préfixes. »

- « Oui, elles y ont toujours trouvé une place car un arbre ne grandit bien que, notamment, s'il a des racines bien ancrées dans le sol. D'autre part, si elles sont au programme, je ne dois pas m'y soustraire étant agent de l'État. Enfin, les enfants et les jeunes sont friands de tout ce qui sort de l'ordinaire et j'aime la magie dans leurs yeux lorsque je leur détaille l'histoire d'un mot... Et qu'ils découvrent que la langue est vivante quelque part, et qu'ils participent à sa construction. »

- « Pour le cycle 3 CE2, CM1, CM2. »

- « Je fais souvent référence aux langues grecque et latine d'un point de vue étymologique. Je décompose des mots tels que polygone, géométrie, géographie... pour que les élèves comprennent leur origine et en mémorisent mieux le sens. J'évoque également le latin

pendant les séances d'histoire sur l'Antiquité. Les textes des Romains étaient écrits en latin. Ils ont été traduits en français pour que tous puissent les comprendre. Je fais également référence à la mythologie. »

- « Vocabulaire (étymologie), orthographe, lectures de textes par les mythes. »

- « J'utilise le latin ou le grec pour expliquer l'étymologie de mots. Je raconte les mythes de l'Antiquité pour expliquer des références dans certains textes lus ou bien dans les expressions. »

- « Je travaille chaque année sur les mythes et les légendes grecs en littérature car les enfants accrochent sur ce thème. À partir de légendes (Phaéton, Jason...): travail sur l'arbre généalogique/la différence fiction-réalité/les croyances. »

- « Oui au niveau des contes et légendes et de la mythologie. »

- « Oui beaucoup. L'Antiquité gréco-latine a une place très importante parce que la culture grecque est un fondement essentiel des cultures méditerranéennes (Occident et Orient) : on lui doit la philo, le théâtre, l'histoire, la démocratie... Le latin est le passeur de cette culture + l'ancêtre de notre langue + un rapport à l'architecture qui amplifie l'héritage grec. Je n'oublie pas les mythologies du nord notamment le Lebor Gabala, le cycle arthurien parce que nous sommes au carrefour des mythologies du nord et celles du sud. »

- « Les langues non, en revanche les cultures de l'Antiquité oui. Nous traitons l'Antiquité en histoire et de ce fait la culture sera abordée. »

- « J'explique depuis toujours à mes élèves, y compris aux CP, que notre langue, comme toutes les autres, a une histoire. Et qu'on trouve des traces de cette histoire dans les mots que nous utilisons aujourd'hui. Faire appel à cette histoire permet, notamment en mathématiques, d'éclairer les termes techniques utilisés. Étymologie, culture mathématique des Égyptiens, Grecs et Arabes... Au CM en histoire et dans l'histoire des disciplines, en vocabulaire, je fais allusion à ces langues et cultures. »

- « Parfois oui. C'est en lien avec le programme d'histoire. Quand on fait l'Antiquité, on essaie de faire des liens dans toutes les autres matières (lecture, sciences, éducation artistique...). »

- « Oui parfois pour expliquer l'origine d'un mot (étymologie), lors de l'étude des mots de la même famille ou celle des préfixes et suffixes. En mathématiques, connaître la racine latine ou grecque de certains termes est souvent utile. »
- « Oui, parce que notre langue y trouve ses origines. Un tout petit peu d'étymologie (récemment « aqueduc », par exemple). »
- « Oui cela me paraît important en grammaire, orthographe, culture littéraire. »
- « Je fais souvent référence à l'Antiquité en ce qui concerne la formation des mots. »
- « L'étymologie est importante pour l'orthographe à mon avis. Quand je connais l'origine grecque ou latine d'un mot, je la mentionne. Les élèves me la demandent systématiquement d'ailleurs. »
- « Oui, en histoire, mais aussi en lecture ou en « instruction civique ». Je rappelle les mythes classiques assez souvent dès le cycle 2 pour expliquer certaines histoires rencontrées dans les textes de lectures ou pour appuyer un point de « morale ». »
- « En CP/CE1, je lis des histoires de type « Mythes grecs pour les petits ». En CE2, je propose en lecture intégrale un roman qui se déroule dans l'antiquité (en lien avec le programme d'histoire). En CM1, nous travaillons sur « Contes et légendes de la mythologie grecque ». En CM2, en vocabulaire, on travaille sur l'étymologie des mots et notamment l'origine gréco-latine de notre langue. Je n'aborde plus de textes « antiques » en CM2 car en 6<sup>ème</sup> ils « repartent » sur Ovide, Virgile, Homère... Ce qui risque de les lasser.<sup>587</sup> »
- « J'utilise l'Antiquité en histoire et en histoire de l'art, parfois en vocabulaire quand j'explique un mot technique. »
- « En CM2, pour organiser l'acquisition du vocabulaire et de l'orthographe, et pour donner des références culturelles. »

---

<sup>587</sup> Réserve déjà signalée par des enseignantes lors d'échanges informels. Il nous semble que la culture antique est suffisamment vaste pour que l'on puisse y puiser des textes variés. De plus, peut-on jamais se lasser des textes fondateurs ? À ce titre, on peut songer à ce qu'écrit Bettelheim dans *Psychanalyse des contes de fées* (Paris, 1976) : un enfant souhaite souvent que l'on lui relise plusieurs fois la même histoire... En outre, le texte sera abordé différemment, d'autres aspects seront mis en évidence, etc.

- « Je m’y réfère régulièrement pour expliquer l’orthographe d’un mot (son origine latine ou grecque). Cela permet de faire du lien avec le vocabulaire. »

- « Oui en vocabulaire (étymologie, notamment en cycle 3). Oui en orthographe et apprentissage de la lecture (et ce dès le CP). De manière générale, je fais souvent remarquer aux élèves que la langue a une histoire et l’orthographe lexicale comme la grammaire que nous connaissons actuellement en découlent. Cela rend pour eux plus concrètes des règles qui leur semblent bien trop souvent absconses (je suis en ZEP). »

- « Quand j’ai des cycles 3, on étudie quelques histoires de la mythologie. Je fais régulièrement référence à l’origine des mots, à leur construction, mais en fonction des mots rencontrés, on ne fait pas de leçon.<sup>588</sup> »

- « Recherche de l’étymologie d’un mot au moyen d’un dictionnaire. »

- « Oui, étude de textes, compréhension, vocabulaire, lecture, expression orale, amorce de réflexion philosophique, culture générale, référence à des œuvres, peintures, sculptures vues au musée. »

-« Pendant mes 25 ans d’enseignement en classe, elles ont trouvé une place pour faire un lien avec le passé, avec l’origine des mots de la langue française, avec l’Histoire, surtout dans les classes de CE2 et CM1, pour faire connaître la mythologie grâce aux contes du CP au CM2. »

-« Oui, en vocabulaire pour la construction des mots, l’utilisation du dictionnaire, l’histoire des mots. »

Formes que revêtent les langues et cultures de l’Antiquité (à savoir que les différentes catégories du tableau sont celles que nous avons proposées dans le questionnaire) :

	Références à l’étymologie, l’histoire des mots, leurs origines (racines grecques, latines...)
Nombre de réponses qui mentionnent	37 enseignants (sur 46) disent faire référence à l’étymologie dans leur enseignement du français. Il y a 9 réponses négatives.

<sup>588</sup> La dimension anecdotique est quelque chose qui revient assez souvent : si cela est déjà un premier pas, on ne peut toutefois s’en contenter. En effet, cette approche étymologique était déjà celle des programmes de 1882. Il convient d’aller plus loin.

ces formes	
Des exemples <sup>589</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Surtout pour l'orthographe des mots : lettres muettes suspectes, accents. »</li> <li>- « Travail sur les racines, sens des préfixes et suffixes. »<sup>590</sup></li> <li>- « Exemple : <i>aqua</i> dans aquatique/aquarium/aquaboulevard et quadrilatère/quatre/quarante/quatorze pour expliquer <i>qu</i> + <i>a</i>, alors qu'en français le son [ka] s'écrit <i>ca</i>. »</li> <li>- « polygone = plusieurs côtés, géographie = mesure de la terre, urbain = en rapport avec la ville (cf. urbs). »<sup>591</sup></li> <li>- « Par exemple en sciences (espèces et biologie). »</li> <li>- « Quelques mots pour illustrer leur origine et que le mot change ? Exemple : jument. »</li> <li>- « Pour l'orthographe : passer par « lupus » pour expliquer d'où vient le « p » de loup que l'on n'entend pas. Ou par « tempus » pour expliquer d'où vient le « ps » de temps que l'on n'entend pas. Travailler sur le sens : par exemple le mot crépuscule (« creperum ») ce qui est douteux, incertain, entre chien et loup. De même pour les accents circonflexes qui informent de la présence d'un s en ancien français ou les rares vestiges de la langue celte ou franque. »</li> <li>- « Expliquer une racine latine ou grecque est assez fréquent au quotidien, sans que cela entre dans une leçon faite exprès. Hier encore j'expliquais les racines de : omnivore, carnivore, herbivore. »</li> <li>- « Tempus qui a donné temps (grand classique), aqueduc, télé... Mots contenant « ph », ortho/graphe... »</li> <li>- En orthographe/lecture : les mots en « ph » et leur origine. En vocabulaire :</li> </ul>

<sup>589</sup> Nous avons choisi de ne pas donner toutes les citations des enseignants afin de ne pas alourdir inutilement le propos. En effet, les enseignants disent parfois la même chose et nous avons privilégié la variété plutôt que l'exhaustivité.

<sup>590</sup> Cet aspect revient plusieurs fois dans les réponses des enseignants.

<sup>591</sup> Il s'agit d'un travail sur la composition savante des mots.

des mots comme « dialogue », « prologue. »

- « Initiation à l'étymologie dans le cadre de cours sur la naissance des mots. Et en CM, j'ai toujours un dictionnaire étymologique en classe, que l'on ouvre très souvent. »
- « Références à l'étymologie pour expliquer des mots particuliers (homo erectus, missi dominici...) ou la formation des mots (sens des préfixes...). Les élèves sont très intéressés<sup>592</sup> par l'évolution des mots depuis le latin mais nous n'avons pas le temps d'en parler en élémentaire. »
- « Acquisition du vocabulaire par dérivation (suffixes et radicaux surtout : ortho comme orthographe/orthophoniste/orthoptiste mais aussi graphe dans orthographe/géographe/graphique, termes soutenus liés à des mots courants (lait/lacté), explication du ê [...]. »
- « J'aime employer un vocabulaire un peu soutenu de temps à autre et [cela] permet à mes élèves de gagner des « bonus », s'ils trouvent la définition du mot employé. Exemple : célérité. Par association, les enfants arrivent à trouver « accélérer », etc. [...] »
- « Par exemple, explication de pourquoi existe le phonème ph, en sus du f. »
- « En maths, on apprend à se souvenir des termes géométriques à l'aide de leur construction et de leur étymologie : polygone, triangle... »
- « Carolus Magnus. »
- « Séquences de vocabulaire avec l'étude de l'étymologie. »
- « Références étymologiques en maths (géométrie en particulier), exemple : polygone ; en grammaire, exemple : pronom ; en orthographe, exemple : différence entre voix et voie. »
- « Je fais le lien (mais de manière simple) avec l'origine des mots. Par exemple en histoire nous travaillons sur la préhistoire. Je leur parle de

<sup>592</sup> Quel dommage de ne pas pouvoir profiter de cette curiosité faute de temps !



	l'HOMO HABILIS = l'homme habile etc. »
Commentaires de la part des enseignants	<p>- « Pas d'exemple sur des mots particuliers en tête mais souvent cette référence au fait que le français est une langue assez complexe, faite de beaucoup d'exceptions, mais qui trouve ses bases dans une culture latine. Cela permet de faire des différences avec les mots empruntés à d'autres racines, germaniques, au français !! Cela me permet parfois de faire un peu de géo « régionale » sur les parlers, les accents, la pénétration des expressions [...]. »</p> <p>- « Brève explication du sens « plusieurs » du préfixe « poly » lors de l'étude des polygones... Le souci étant qu'en CE1, les élèves ne connaissent pas d'autres mots utilisant ce préfixe<sup>593</sup>. La remarque est donc très rapide. »</p>

Les réponses données par les enseignants sont intéressantes à plusieurs égards. On peut noter tout d'abord une quantité importante de réponses positives : 37 sur 46<sup>594</sup>. Cela peut s'expliquer par la présence de l'étymologie dans les instructions officielles de 2002 et 2007. De tels éclairages devaient être apportés par le maître durant les leçons de vocabulaire. L'étymologie permet ainsi de travailler sur la formation des mots, que ce soit la dérivation ou la composition savante. La décomposition en morphèmes met en évidence le sens de ceux-ci et cette analyse améliore la connaissance sémantique du mot. La polysémie peut également être abordée au moyen de l'étymologie. Celle-ci permet en outre de travailler sur les niveaux de langue (« lait/lacté »). Enfin, la dimension historique de la langue donne la possibilité de développer l'utilisation du dictionnaire. Par ailleurs, comme le signalent certains enseignants, le détour par l'étymologie se révèle particulièrement précieux pour expliquer le sens de certains mots en dehors des séances de vocabulaire, notamment en mathématiques, en sciences et en histoire. Cet aspect transdisciplinaire est important et constituait l'un des points forts du *B.O.* de 2002. La décomposition du mot est donc une voie privilégiée pour que les élèves acquièrent pleinement le sens d'un mot. Toutefois, la présence seule de l'étymologie dans les Instructions Officielles ne suffit pas à expliquer son succès auprès des enseignants.

<sup>593</sup> N'est-ce pas l'occasion rêvée pour leur apprendre ces nouveaux mots justement ? Polysémie, Polynésie, polychrome, polyèdre, etc. sont des mots que des élèves de CE1 peuvent comprendre et assimiler.

<sup>594</sup> Nous pouvons nuancer en rappelant que les enseignants sont intéressés par le questionnaire et qu'ils ont une expérience positive à faire valoir.

En effet, la plupart sont allés au-delà des prescriptions du Ministère. Ainsi, des professeurs se servent de l'étymologie dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe. La mise en évidence de l'aspect diachronique du français s'avère pertinent pour expliquer des phénomènes délicats du français : certaines graphies, comme le digramme *ph*, les lettres muettes, ou encore l'accent circonflexe. Nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer la « dette » de l'orthographe française envers le latin et le grec ancien. Des professeurs semblent l'avoir saisie et ont intégré cette réalité dans leur pratique. Ces éclaircissements donnent du sens aux aspects les plus complexes de notre système graphique. Comme nous avons pu le voir grâce aux témoignages des enseignants, l'étymologie trouve sa place en vocabulaire et en orthographe, ainsi qu'en mathématiques, sciences et histoire pour préciser le sens de certains concepts. Nous pouvons néanmoins remarquer que ces éclaircissements ne sont pas toujours structurés, qu'ils sont faits de façon rapide, et cela malgré l'intérêt avéré des élèves. Par conséquent, l'étymologie s'inscrit de façon discrète dans l'enseignement de la langue, elle est présente en filigrane. Cela reste somme toute assez proche de la façon dont elle était intégrée à la fin du XIXe siècle, dans l'ordre du primaire de Jules Ferry. Elle conserve un caractère anecdotique, voire confidentiel.

	Locutions latines, expressions langagières renvoyant à l'Antiquité (phraséologie)
Nombre de réponses qui mentionnent ces formes	17 enseignants (sur 46) disent mentionner des locutions latines et/ou des expressions langagières renvoyant à l'Antiquité. Il y a 29 réponses négatives.
Des exemples	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « De manière très informelle, je leur [dis] des locutions latines relatives aux situations de classe et je les écris, ils essaient de deviner certains mots, on traduit et on explique, puis on cherche des situations où on pourra la « ressortir ». »</li> <li>- « Alea jacta est, Dura lex, sed lex, Fiat lux, Errare humanum est, sed perseverare diabolicum. »</li> <li>- « Errare humanum est. »</li> <li>- « Expressions telles que « fort comme Hercule ». »</li> </ul>

- « Quelques locutions comme « condition *sine qua non* ». Utilisation arrêtée depuis l'arrivée dans l'éducation prioritaire.<sup>595</sup> »
- « Dura lex, sed lex, mais aussi des concepts : aidos et dikè. Ou des constructions : par exemple le quatre-vingts si compliqué par rapport à l'octante belge. Si l'on donne à penser qu'il est de langue latine mais de conception gauloise parce que les Gaulois comptaient avec leurs doigts de mains mais aussi de pieds, on rend l'objet beaucoup plus séduisant, et on donne à toucher le syncrétisme, la richesse des constructions culturelles populaires. »
- « Locutions latines simples, c'est très ponctuel. »
- « En histoire, « veni, vidi, vici ». »
- « J'utilise parfois « tu quoque mi fili » pour les faire rire, en leur expliquant le contexte, ou « alea jacta est » au moment d'un choix, et naturellement « errare humanum est » puisque nous en faisons tous, etc. J'utilise celle que je connais et que je peux traduire bien sûr. »
- « Je leur dis parfois que « les belles choses sont difficiles » ou « rendre à César ce qui est à César », et sans doute d'autres que j'oublie. Parfois quand j'ai le temps, je leur explique un peu d'où vient l'expression. »
- « Oui, dans le cadre d'une leçon sur les proverbes et locutions (CM). »
- « En œuvre complète, nous travaillons sur les 12 travaux d'Hercule. Les digressions sont légions et nous amènent à aborder d'autres mythes tel la guerre de Troie, ce qui permet d'expliquer des expressions telles « le talon d'Achille ». »
- « Emploi de locutions à l'occasion de l'enseignement dans toutes les disciplines : a contrario, a fortiori, a minima, a priori, ad hoc, ad libitum, hic et

---

<sup>595</sup> Nous ne pouvons que nous interroger sur les raisons d'un tel choix. Pourquoi renoncer à inculquer la culture à ces élèves-là ? L'école constituera sans doute leur seule occasion de comprendre quelques locutions latines et/ou des expressions issues de la mythologie. Loin d'être anecdotiques, celles-ci parsèment les conversations de tous les jours et sont largement employées dans la presse quotidienne.

	<p>nunc, alea jacta est, pro forma, nota bene, post meridiem, id est, ... »</p> <p>- « Hic, etc., ceteris paribus en formation d'adultes. »</p> <p>- « Etc. »</p> <p>- « Veni, vedi, vici »</p>
Commentaires de la part des enseignants	<p>- « Pas forcément d'[utilisation] de ces locutions dans le vocable que je mobilise avec cette tranche d'âge. »</p> <p>- « Élèves trop jeunes. Cela arrive très anecdotiquement »</p>

Notre première observation porte tout d'abord sur le nombre important de réponses négatives : 29, soit plus de la moitié de notre échantillon. À l'inverse de l'étymologie, il n'existe aucune tradition en ce sens, au contraire. Comme nous l'avons déjà signalé, un enseignement qui renvoyait trop explicitement au latin et à la culture gréco-latine était proscrit. Il fallait éviter de donner le goût des humanités à des élèves dont la classe sociale les écartait de fait de celles-ci<sup>596</sup>. On peut noter que les locutions latines sont plus enseignées que les expressions issues de l'Antiquité ou de la mythologie. Peut-être plus encore que pour l'étymologie, la dimension anecdotique est très présente. Les enseignants laissent entendre qu'il s'agit là d'un superflu, d'un luxe, qu'ils ne peuvent véritablement s'offrir durant leur enseignement. En outre, certains pensent que ces précisions ne sont pas à la portée d'enfants ou d'élèves de ZEP. *A contrario*, la présentation des locutions et expressions semble être une occasion pour les élèves de se détendre, voire de « rire ». Ils peuvent évoquer de façon plus informelle des situations de la vie de tous les jours, auxquelles pourraient s'appliquer les locutions/expressions travaillées. Ce paradoxe est intéressant. Selon nous, il montre deux approches opposées de la Culture avec un grand c (puisque les humanités en ont longtemps incarné la quintessence) : soit elle est un luxe, dispensé à quelques privilégiés, soit elle est enseignée pour elle-même, à tous. Il existe bien entendu des positions intermédiaires entre ces deux extrêmes. Selon nous, ce sont précisément les premières représentations qui freinent la diffusion de la culture antique à l'école primaire. Comme nous l'avons déjà signalé, il importe précisément de les déconstruire, puisqu'elles fondent une conception inégalitaire de l'école.

<sup>596</sup> Au sujet de l'apparition des locutions latines au XIXe siècle, voir l'ouvrage *Les humanités classiques* de Chervel et Compère.

	Mythologie
Nombre de réponses qui mentionnent ces formes	28 enseignants (sur 46) enseignent la mythologie. Il y a 18 réponses négatives.
Des exemples	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Travail autour des mythes (Méduse, Minotaure) à travers des récits et contes. »</li> <li>- « Il m'arrive de raconter des mythes en classe. Je raconte des récits bibliques (récemment : le sacrifice d'Abraham, à propos de l'Aïd el Kébir), parfois des récits tirés de la mythologie grecque (la Méduse, Ulysse...). »</li> <li>- « Récits des mythes gréco-romains, comme Dédale et Icare, Thésée et le Minotaure, Persée, Ulysse, Énée portant Anchise sur ses épaules, Rémus et Romulus. »</li> <li>- « Exemples : Le <i>Feuilleton d'Hermès</i>, fabrication de coqicgrues avec l'histoire du minotaure, avec Thésée, étude de l'arbre généalogique. »</li> <li>- « Raconter des mythes connus tels que le Minotaure, Icare, Hercule... »</li> <li>- « Étude d'un texte qui parle de différents personnages de la mythologie. »</li> <li>- « La légende de la nymphe Echo, Thésée et le Minotaure en lecture plaisir. En arts visuels, illustration des contes faite à la façon de peintres célèbres. »</li> <li>- « La cosmogonie grecque en comparaison avec la Genèse et le Lebor gabala ou une autre mythologie africaine ou japonaise. Puis en fonction des thèmes : - l'amour, Ovide, Psyché et l'amour, Pygmalion, Orphée et Eurydice/-l'épopée : l'Odyssée, Jason, Persée, Thésée/-la politique : le mythe de Prométhée et Épiméthée dans le <i>Protagoras</i> de Platon, la fondation de Rome.../-le tragique : Œdipe et Antigone, la guerre de Troie. »</li> <li>- « Enseignant en Alsace, sous Concordat, une heure hebdomadaire est consacrée à l'enseignement religieux. Dans mon école, enseignement</li> </ul>

catholique ou protestant. Les enfants musulmans, juifs ou sans appartenance religieuse se retrouvent ensemble pour une heure de « morale ». C'est le moment choisi pour aborder les grands thèmes de la mythologie. »

- « Pour parler du développement du christianisme, on parle aussi des croyances de l'époque (Dieux, romains)... La formation de Rome. »

- « Lecture offerte du *Feuilleton d'Hermès* et du *Feuilleton de Thésée* (mythologie grecque adaptée en épisodes). »

- « J'ai lu l'an dernier à mes CM1 le *Feuilleton d'Hermès*, un livre pour enfant qui raconte la mythologie en 100 épisodes. Je vais cette année en APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) travailler sur les dieux de l'Olympe avec des CM1 : recherches documentaires, rédaction de cartes d'identité... »

- « Nous lisons le *Feuilleton d'Hermès* cette année. Ils sont passionnés ! Ils se souviennent des noms, de qui est quoi et qui a fait quoi. Cela m'épate. J'ai affiché un poster avec la généalogie des dieux, ils adorent l'observer et s'y référer. Expérience à réitérer absolument.<sup>597</sup> »

- « Récemment, j'ai expliqué ce qu'était le Phénix, que certains connaissaient par Harry Potter, parce que nous apprenions le corbeau et le renard. Je raconte parfois certains mythes comme celui d'Icare ou de Phaéton. »

- « Lectures offertes, études de textes. »

- « En histoire, nous étudions les dieux romains. Cela peut donner lieu à des séquences sur les mythes en littérature. »

- « Au-delà de ce qui a été fait précédemment [les 12 travaux d'Hercule], j'ai

---

<sup>597</sup> Nous partageons cette expérience en tant qu'enseignante. La mythologie « marche » à tous les coups et avec tous les publics, de l'élémentaire au lycée. Nous avons enseigné une année au lycée (2011/2012) et avons étudié *Phèdre* de Racine en œuvre intégrale avec nos élèves de 2nde. Nous avons commencé la séquence en retraçant la généalogie de Phèdre afin de comprendre d'où venait son amour maudit pour Hippolyte. Tous les élèves étaient très attentifs, la « mésaventure » de Pasiphaé avec un taureau les a particulièrement bouleversés. Nous avons également fait le lien avec d'autres héros maudits de la mythologie, notamment Œdipe, que les élèves avaient découvert l'année précédente, en 3<sup>ème</sup>.

	<p>rédigé une pièce de théâtre, jouée par les élèves sur la guerre de Troie, transposée dans une cité de banlieue de nos jours. Cela a permis à chaque élève de sa familiariser avec les différents dieux de la mythologie grecque. »</p> <p>- « Lors de l'étude des contes au cycle 3 (CM1/CM2), étude de mythes étiologiques et des héros grecs (Héraclès, Orphée). »</p> <p>- « En littérature, il y a souvent des textes se rapportant à la mythologie dans les livres de cycle 3. On étudie ceux qu'on rencontre. »</p> <p>- « En littérature : débat philosophique à partir d'albums d'Yvan Pommaux (exemple : Orphée). »</p> <p>- « Lecture de textes par moi-même aux enfants. Intervention extérieure : conservatrice de Musée venant raconter un épisode de la mythologie : 2 fois par mois. »</p> <p>- « Lecture de contes de la mythologie grecque et romaine, dans mes classes. Depuis que je travaille avec les enfants en difficulté, dans le cadre de la rééducation en RASED, j'utilise la lecture des mythes comme médiation culturelle « pour guérir la peur d'apprendre » en m'inspirant des travaux<sup>598</sup> de Serge Boimare (in <i>L'enfant et la peur d'apprendre</i>, Dunod, 1999). Ouvrages : <i>Les folles aventures de la mythologie grecque</i>, Casterman, 2006, <i>1000 ans de contes, mythologie grecque</i>, Milan éditions, 2011. »</p> <p>- « L'Iliade et l'Odyssée. »</p> <p>- « Ulysse, mythologie des dieux. »</p> <p>- « Préhistoire : les Vénus. »</p>
<p>Commentaires de la part des enseignants</p>	<p>- « Pas trop car je manque de culture à ce niveau donc je ne m'éloigne pas des sentiers battus. »</p> <p>- « [...] cela peut arriver. Mais ce n'est pas régulier. »</p>

<sup>598</sup> Ceux-ci sont extrêmement intéressants pour nos recherches. Nous y reviendrons longuement.

Nous pouvons voir qu'une bonne moitié des enseignants intègrent la mythologie dans leur enseignement du français. L'adhésion n'est toutefois pas aussi massive que pour l'étymologie. Là encore, il s'agit d'une nouveauté pour l'école primaire. La mythologie n'y a guère eu sa place. Elle la trouve peu à peu depuis 2002 avec l'introduction de la littérature à l'école. Les listes de référence ont par ailleurs comporté quelques livres en lien avec la mythologie, notamment l'œuvre d'Yvan Pommaux, (*Thésée, comment naissent les légendes* paru pour la première fois en 2007 à L'école des loisirs) une réécriture du mythe de Thésée. Nous pensons toutefois que la mythologie se répand à l'école grâce à la publication de certaines œuvres de littérature pour la jeunesse<sup>599</sup>. Nous pensons en particulier au *Feuilleton d'Hermès* et au *Feuilleton de Thésée* de Murielle Szac<sup>600</sup>, ou d'autres réécritures d'Yvan Pommaux, qui trouvent de plus en plus leur place dans les classes<sup>601</sup>. Les livres intégrant la mythologie connaissent un grand succès auprès des jeunes publics d'aujourd'hui. Nous approfondirons ce point plus tard. Il est intéressant de noter que la mythologie s'inscrit parfois dans des enseignements moraux ou religieux. Cette dimension se retrouve également dans la médiation culturelle prônée par Serge Boimare. Les mythes anciens abordent de façon métaphorique des questions « brûlantes » que chaque individu se pose sur le sens à donner à sa vie. Tout comme les contes<sup>602</sup>, il s'agit de récits dit « structurants » qui vont permettre à l'enfant d'acquérir des repères et de grandir. Les mythes anciens sont en quelque sorte un « condensé » des expériences et des représentations humaines les plus extrêmes, elles permettent de « transgresser » par procuration, de vivre des expériences terribles, sans en subir les conséquences dans la réalité. Franz Kafka explique très bien ce rôle des livres :

Il me semble d'ailleurs qu'on ne devrait lire que des livres qui vous mordent et qui vous piquent. Si le livre que nous lisons ne nous réveille pas d'un coup de poing sur le crâne, à quoi bon le lire ? Pour qu'il nous rende heureux, comme tu l'écris ? Mon Dieu, nous serions tout aussi heureux si nous n'avions pas de livres, et des livres qui nous rendent heureux, nous pourrions à la rigueur en écrire nous-mêmes. En revanche, nous avons besoin de livres qui agissent sur nous comme un

---

<sup>599</sup> L'Antiquité et la mythologie gréco-latines sont très présentes dans la littérature de jeunesse contemporaine. Nous développerons cet aspect plus tard.

<sup>600</sup> Important succès éditorial : 45000 exemplaires vendus selon Murielle Szac, qui nous a accordé un entretien. Nous abordons cette rencontre dans la dernière partie.

<sup>601</sup> Voir blog : <http://www.blogmythologie.fr/>.

<sup>602</sup> Voir *Psychoanalyse des contes de fées* de Bruno Bettelheim, Paris, 1976.



malheur dont nous souffririons beaucoup, comme la mort de quelqu'un que nous aimerions plus que nous-mêmes, comme si nous étions proscrits, condamnés à vivre dans les forêts loin de tous les hommes, comme un suicide - Un livre doit être la hache qui brise la mer gelée en nous<sup>603</sup>.

Les mythes ne sont pas de banales historiettes édifiantes, mais de véritables puits de symboles, d'images, de représentations d'une richesse sans pareille. Ces éléments vont permettre à l'enfant, et à l'être humain en général, de structurer son intériorité, de soulager ses tensions psychiques, de disposer d'outils pour mieux se comprendre et « mettre de l'ordre » en soi. N'est-ce pas là finalement le rôle de la culture ? Profiter de la sagesse et des expériences accumulées par des générations d'hommes avant nous, afin de développer et perfectionner son humanité ? Pouvoir prendre la mesure des erreurs commises et de leurs conséquences désastreuses, sans avoir à en souffrir personnellement. Selon nous, les mythes anciens constituent les *éléments* au sens « condorcien » de la culture à transmettre à chaque petit être humain, pour qu'il puisse s'inscrire au mieux dans la communauté des hommes et devenir un être humain au sens plein du terme. Il est heureux que la mythologie fasse peu à peu son apparition à l'école, mais il nous semble que son caractère central n'a pas encore été pleinement saisi par l'école et ses acteurs. Les travaux de Serge Boimare demeurent somme toute assez peu connus des collègues, et nous n'en avons personnellement pas entendu parler avant notre thèse. Or, il nous semble qu'il faudrait commencer par là. La didactique de la littérature à l'école primaire devrait intégrer ces éléments fondamentaux, d'autant plus qu'elle s'adresse à *tous* les élèves et s'attache précisément à transmettre un patrimoine, qui fut longtemps l'apanage des classes privilégiées. L'exigence liée à la culture antique n'efface pas pour autant le plaisir et plusieurs enseignants parlent de « lecture-plaisir » ou « lecture offerte » en parlant de la mythologie.

	Étude de textes littéraire ou non en lien avec l'Antiquité
Nombre de réponses qui mentionnent	25 enseignants (sur 46) font étudier des textes littéraires ou non en lien avec l'Antiquité. Il y a 21 réponses négatives.

<sup>603</sup> F. Kafka, lettre à O. Pollak., éd. 1995, p. 575, cité par Martine Marzloff, 2013, p. 2.

ces formes	
Des exemples	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Possible de lire ou d'étudier un texte sur une légende grecque par exemple. »</li> <li>- « Littérature (Homère, l'Odyssée). »</li> <li>- « Oui en sixième au collège, le niveau est palier deux pour les SEGPA (donc primaire) mais les supports sont les textes fondateurs : un régal ! »</li> <li>- « Réécriture des mythes pour enfants. Pastiche de mythes. »</li> <li>- « Voyage d'Ulysse (la BD). »</li> <li>- « Étude de textes mythologiques. »</li> <li>- « En Histoire, notamment au moment de la Renaissance : redécouverte des textes disparus entre l'effondrement de l'Empire romain d'Occident et la prise de Constantinople. En littérature. En philosophie : le mythe d'Er, le mythe de Prométhée (dans la version de Platon). »</li> <li>- « En général, des textes issus des recueils : le feu de Prométhée, Sisyphe, la naissance du monde et Cronos, le mythe d'Œdipe... »</li> <li>- « Dans notre livre de lecture (<i>Mots de passe</i>), il y a une lecture sur les Romains... bande dessinée d'Astérix (ce qui est vrai et ce qui est faux par rapport à l'Antiquité). »</li> <li>- « Nous allons lire au cours du 2<sup>ème</sup> trimestre plusieurs fables d'Ésope, par exemple. »</li> <li>- « Fables d'Ésope. »</li> <li>- « Lecture de la légende du Minotaure (CM2). »</li> <li>- « Cf. mythologie au cycle 3, ainsi que parfois une version simplifiée de l'Odyssée. Lorsque j'ai des CE1, je lis le <i>Feuilleton d'Hermès</i> à mes élèves (lectures offertes). »</li> <li>- « Fables d'Ésope, de la Fontaine. »</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Textes d'Yvan Pommaux (Ulysse, Œdipe, Thésée), légendes de la mythologie : adaptations de Nicolas Cauchy. »</li> <li>- « <i>L'Iliade et l'Odyssee</i>. » Œuvres citées plusieurs fois.</li> </ul>
Commentaires de la part des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Élèves trop jeunes »</li> <li>- « Déjà abordé précédemment. »</li> <li>- « Idem que la réponse précédente.</li> <li>- L'enseignant nous renvoie à la réponse précédente au sujet de la mythologie.</li> </ul>

En ce qui concerne le nombre d'enseignants faisant étudier des textes littéraires ou non en lien avec l'Antiquité, on retrouve à peu près la même proportion que pour la mythologie : un peu plus de la moitié. À cet égard, il convient de signaler que la question est apparue redondante pour bon nombre d'enseignants puisqu'ils ont de nouveau fait référence à la mythologie. Certains nous ont même renvoyée à la réponse précédente. La formulation de notre question aurait pu être précisée. Lors de la création de cet item, nous pensions aux ouvrages tels les romans historiques, les livres-documentaires, les réécritures ou encore les œuvres usant de références à l'Antiquité, comme *Harry Potter*<sup>604</sup> par exemple. Il aurait peut-être été pertinent de donner ces indications. Néanmoins, de tels ouvrages sont présents dans les réponses des enseignants, puisqu'on trouve des réécritures d'œuvres antiques. Nous pouvons faire les mêmes observations que pour la mythologie. Les textes en lien avec la culture classique entrent peu à peu à l'école primaire, grâce à l'entrée de la littérature dans le *BO* de 2002 et les productions des auteurs de littérature de jeunesse. À ce sujet, nous nous étonnons de l'absence d'ouvrages documentaires. Les enfants sont en général très friands de livres sur les Romains, les anciens Grecs, les Égyptiens, etc. Et comme ces livres ne relèvent pas de la littérature, ils sont présents de plus longue date dans les écoles, on les trouve donc plus facilement dans les bibliothèques ou les BCD. De même, *Astérix et Obélix* n'apparaît que très sporadiquement dans les réponses des enseignants, ce qui est pour le moins surprenant. Les enseignants considèrent peut-être que ces livres sont plutôt des lectures « détente », c'est pourquoi ils ne trouvent pas de place dans leur enseignement.

<sup>604</sup> Les noms des personnages, les noms des sorts sont très « latinisants ». Nous y reviendrons.

	Étude de textes d’auteurs antiques (exemples : Ésope, Phèdre, etc.)
Nombre de réponses qui mentionnent ces formes	19 enseignants (sur 46) ont fait étudier des textes d’auteurs antiques. Il y a 17 réponses négatives.
Des exemples	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Il m’arrive de lire « Le Lion et le Rat » d’Ésope en relation avec la fable de La Fontaine. »</li> <li>- « Ésope est utile en 4ème<sup>605</sup>, car on fait les fables. Phèdre, je leur avais montré une vidéo car l’étudier est hors d’accès<sup>606</sup>. »</li> <li>- « Fables d’Ésope. »</li> <li>- « Lors des séances sur la civilisation gauloise, étude d’extraits de la <i>Guerre des Gaules</i> de Jules César. Extraits de textes de Pline le Jeune sur l’éruption du Vésuve. »</li> <li>- « Ovide, Ésope, Virgile. Mais aussi des extraits de tragédies du XVII<sup>e</sup> siècle où il est question de l’Antiquité : <i>Andromaque</i>, <i>Horace</i>... Ces textes sont trop difficiles pour être étudiés à cet âge, mais on peut faire lire un passage et « raconter » l’histoire. »</li> <li>- « Ponctuellement : étude de la <i>Guerre des Gaules</i>. (Instructions Officielles). »</li> <li>- « Plusieurs fables d’Ésope. »</li> <li>- « « Le Corbeau et le Renard », « le Renard et le Bouc » version Ésope (et comparaison avec les versions de La Fontaine). »</li> <li>- « Dans le cadre d’une séquence sur les fables, nous avons comparé les fables de La Fontaine avec celles d’Ésope en CE2, CM1 et CM2. »</li> <li>- « Cela m’est arrivé de faire des fables d’Ésope et de les comparer à La</li> </ul>

<sup>605</sup> L’enseignante exerce en SEGPA.

<sup>606</sup> On aurait bien aimé savoir pourquoi. Pourquoi Ésope et non Phèdre ?

	<p>Fontaine, mais pas souvent. »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « « L'enfant qui criait au loup » ou encore « La Cigale et La Fourmi ». »</li> <li>- « Très peu. Je mets juste en relation Ésope et La Fontaine. »</li> <li>- « Fables d'Ésope, en parallèle de fables de La Fontaine (CE2, CM1). »</li> <li>- « En littérature, comparaison entre les fables d'Ésope et de La Fontaine (CE1). Apprentissage d'une fable d'Ésope en poésie/récitation (en CM1/CM2) ».</li> <li>- « Oui, surtout Ésope en relation avec les fables de La Fontaine. »</li> <li>- « Fables d'Ésope/adaptation théâtrale de l'Odyssee. »</li> <li>- « Ésope. »</li> <li>- « Homère. »</li> </ul>
Commentaires de la part des enseignants	- « Non pas pour les auteurs eux-mêmes, mais dans le cadre <sup>607</sup> déjà énoncé au-dessus. »

Un peu plus d'un tiers des professeurs interrogés ont répondu par l'affirmative. Les auteurs antiques sont très peu lus dans l'enseignement primaire. Cela n'est pas une surprise compte tenu de la tradition de l'ordre du primaire – déjà largement évoquée précédemment – qui écartait de fait la culture classique et la réservait au secondaire. En ce qui concerne la formulation de notre question, nous avons fait le choix de donner des exemples - Ésope et Phèdre - dans notre question, car nous craignons que l'item « auteurs antiques » ne fût trop vague et n'appelât pas de réponses. Cela a peut-être orienté celles-ci, mais nous doutons que cela ait pu occulter d'autres auteurs. Ainsi, bien qu'Ésope soit très majoritairement présent dans les réponses, Ovide, Homère, Virgile, Pline le Jeune et Jules César sont également cités. Ces deux derniers sont lus en lien avec le programme d'Histoire. La présence de ces auteurs est digne d'être remarquée. Il aurait été intéressant d'avoir des exemples précis de séances. L'introduction de ces auteurs à l'école primaire nous avait d'abord paru ambitieuse lorsque

<sup>607</sup> Quel cadre ? Peu clair.

nous avons recueilli ces données. Mais notre travail avec Madame Clément au sein de sa classe de CE2 nous a montré qu'Homère peut très facilement trouver sa place pendant une séance en littérature. Ce sont les élèves eux-mêmes qui l'ont réclamé ! Mais nous développerons ce point dans notre troisième partie. Il n'est pas étonnant de trouver Ésope parmi les réponses, car cet auteur figure dans la liste de référence des œuvres pour le cycle 3<sup>608</sup>. De plus, il y a une tradition de lecture des fables à l'école primaire, en particulier celles de La Fontaine. Dans la mesure où les instructions officielles prônent la mise en réseau – ou intertextualité – Ésope est sollicité durant les séquences sur les fables. À ce titre, il est étonnant que Phèdre soit absent, puisque l'étude de ce fabuliste s'inscrirait dans la même logique. Cela est sans doute lié au fait que cet auteur est moins connu du public. La présence des auteurs antiques à l'école primaire demeure donc discrète.

	Autres formes que revêt l'Antiquité dans l'enseignement
Nombre de réponses qui mentionnent ces formes	16 enseignants (sur 46) ont signalé d'autres formes prises par l'Antiquité dans leur enseignement.
Exemples	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Étude en cours d'histoire et arts visuels. »</li> <li>- « En histoire. Étude de la France dans l'Antiquité (les Gaulois...). »</li> <li>- « Apports de documents en Histoire : texte en grec ancien, papyrus. »</li> <li>- « En Histoire. »</li> <li>- « Étude des œuvres d'art laissées par les Gaulois, les Romains, les Grecs (fresques de Pompéi, amphores, mosaïques romaines, temples, amphithéâtres...). »</li> <li>- « Arts, morale, sciences. »</li> <li>- « Les arts dans l'Antiquité. »</li> </ul>

---

608

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Étude en histoire de la Gaule romaine, présence de sites proches de notre école (Vaison la Romaine, Le Pègue). »</li> <li>- « Références à la civilisation romaine/gallo-romaine et à son héritage en début de Moyen-Âge (c'est de toute façon obligé avec le programme d'histoire de CM1). »</li> <li>- « En histoire bien sûr, puisque c'est le programme de CE2. Partie que les enfants aiment bien aborder. L'an dernier, on a monté un petit spectacle, ma classe de CE2 avait inventé une petite pièce sur les Gaulois. Très drôle. »</li> <li>- « Histoire des arts : sculpture, architecture, céramique, mosaïque... De quoi passionner les élèves. »</li> <li>- « Parfois quelques fables (Ésope), histoire/histoire de l'art en fonction du programme (pas cette année, en CE1), quelques textes mythologiques (plutôt en CM2)... »</li> <li>- « Découverte du monde (explication de ce qu'est une amphore, etc.). Arts plastiques (mosaïques, poteries, etc.). Visites de musées. »</li> </ul>
<p>Commentaires de la part des enseignants</p>	<p>- « Je n'en vois pas d'autres. »</p>

Tout d'abord, on peut remarquer que seul un tiers des enseignants a répondu à la question. À ce titre, nous pouvons signaler que la formulation de notre question n'était pas sans ambiguïté. En effet, s'agissait-il de préciser les autres formes prises par l'Antiquité dans l'enseignement du français ou dans l'enseignement en général ? Il aurait été judicieux de préciser. Nous pensions à l'enseignement en général. Néanmoins, certains enseignants ont pu songer à l'enseignement du français, ce qui pourrait expliquer le nombre réduit de réponses. Par exemple, une collègue a écrit : « Je n'en vois pas d'autres » en parlant des formes prises par l'Antiquité. D'autres enseignants ont pu penser la même chose. Compte tenu de la liste importante de propositions faites précédemment<sup>609</sup> – qui se voulait exhaustive – il était peut-

<sup>609</sup> Étymologie, mythologie, auteurs antiques, etc.

être difficile d'ajouter quelque chose de nouveau. Comme nous l'avons déjà dit, il s'agissait de connaître les formes que revêtait l'Antiquité dans l'enseignement en général. D'après les enseignants interrogés, l'Antiquité est présente en histoire puisqu'elle est au programme de la classe de CE2 et qu'elle peut contribuer à éclairer le programme de CM1 sur le Moyen-Âge. Les arts visuels et l'histoire des arts sont également cités. Enfin, il est question des sciences et de la morale. Malheureusement, les enseignants n'ont pas donné d'exemples précis. En ce qui concerne l'histoire et l'histoire des arts, ces matières renvoient à la « culture humaniste ». L'Antiquité y est au programme à partir du CE2. Les liens entre Antiquité et sciences et morale ne sont pas explicites dans les instructions officielles. Enfin, nous pouvons remarquer qu'aucun rapprochement n'est fait entre l'Antiquité et l'enseignement des langues étrangères et/ou régionales, possibilité que mettait en avant le *Bulletin Officiel* de 2002. Ces réponses font apparaître le caractère transdisciplinaire de l'Antiquité, qui trouve sa place dans l'enseignement d'autres disciplines. Cette dimension permet ainsi d'introduire facilement les langues et cultures de l'Antiquité auprès des élèves. Nous y reviendrons dans notre troisième partie.

Comme nous l'avons déjà signalé, la majorité des enseignants qui ont répondu au questionnaire intègrent les langues et cultures de l'Antiquité dans leur enseignement. Néanmoins, les professeurs font également état de réserves au sujet de l'introduction des langues anciennes dans leur enseignement. La plus grande réserve concerne les élèves. En effet, plusieurs enseignants estiment que les LCA sont trop difficiles pour des enfants de ces âges-là ou du moins non adaptées aux élèves (en général ou en difficulté). Voici leurs remarques :

- « C'est assez compliqué pour les enfants, ils ont déjà du mal avec la langue française. »
- « J'enseigne en CE1, les enfants sont trop jeunes pour comprendre les liens. »
- « Trop compliquées pour des élèves de CE2 en ZEP. »
- « Je n'ai pas eu assez de classe de cycle 3 pour le proposer. »
- « J'ai peur que cela soit trop complexe pour mes élèves de CE2. Il me faudrait trouver un ouvrage qui propose des textes littéraires adaptés avec des pistes pédagogiques. Il est vrai que l'étude de textes littéraires abordant la mythologie me plairait beaucoup. »
- « Élèves trop jeunes. »



- « Un enseignement du vocabulaire prenant appui sur les langues et cultures antiques semble hors d'atteinte pour les élèves que j'ai actuellement. »

Le deuxième argument avancé est le manque de temps :

- « Car je n'ai pas le temps. »

Un enseignant ne s'estime pas assez qualifié :

- « Car je ne suis pas moi-même cultivée à ce sujet. »

Un professeur se demande si les langues et cultures de l'Antiquité sont au programme :

- « Est-ce finalement au programme ? À part l'étude de l'étymologie des mots évoquée plus haut, qui prend place ponctuellement, il ne semble pas que ce soit une prescription officielle, ni dans les textes, ni dans la plupart des bouquins et encore moins dans les multiples et passionnantes conférences que nous subissons...<sup>610</sup> »

Par ailleurs, les commentaires spontanés des enseignants sont particulièrement éclairants et rejoignent ce que nous avons évoqué en début de partie.

Une enseignante a ainsi écrit :

- « Ça a été un plaisir de répondre à une enquête aussi intéressante. J'ai été violemment critiquée par mon ancienne directrice pour ma façon d'enseigner, « on forme des maçons »... Mais je crois fermement à l'éducabilité cognitive de tous et toutes... Or si l'on n'éveille pas la curiosité, l'appétence, si on n'ouvre pas au monde et qu'on ne l'explique pas par ses fondements, on n'arrivera à rien... Et agir de la sorte me permet AUSSI de tenir en haleine les jeunes. Il faut qu'ils sentent qu'il y a un enjeu intellectuel à venir à l'école, il faut qu'ils ressentent le respect et l'espoir que tu as pour eux. Mettre à leur portée ce qui ne l'est pas relève de cela et ça marche. Léon Schwarzenberg : « Un pays dans lequel n'existe plus le soir une chambre dans laquelle un enfant apprend le grec ou le violon est un pays perdu. »

---

<sup>610</sup> La remarque du collègue est tout à fait pertinente. Les LCA n'ont pas de place officielle à l'école primaire. Cette observation montre combien la « créativité » de l'enseignant entre peu en ligne de compte dans ce qu'il propose aux élèves. Le terme de « liberté pédagogique » apparaît certes dans les instructions officielles de 2008, mais les collègues peinent encore à s'en emparer. Ce même professeur ajoute par ailleurs dans la rubrique « commentaires éventuels » : « Bon courage, sincèrement. En tant que docteur (avant le concours), je ne peux qu'apprécier de voir qu'on cherche à se remuer le cerveau pour ne pas s'encroûter... »

Une autre collègue nous a écrit :

- « Les histoires antiques ont été longtemps délaissées parce que la littérature de jeunesse produit énormément de choses dont certaines très honorables. Depuis quelques années, des spécialistes<sup>611</sup> alertent sur la nécessité de revenir à ces textes parce qu'ils sont très « structurants » et permettent d'aider des enfants en manque de repères. Il me semble que le programme de sixième en littérature fait bonne place aux références antiques. Anecdote qui pourra vous intéresser : il y a 15 ans, lorsque j'ai débuté, je fus inspectée alors que je travaillais Pygmalion avec mes élèves. Au moment de l'échange, l'inspecteur me dit qu'il pensait que je faisais fausse route et que j'étais en train d'aller dans le mur avec ce texte « trop difficile » pour des CM1. Il était inquiet pour moi, lorsqu'un enfant parmi les « non-lecteurs » lève son doigt pour dire : « Maîtresse, c'est comme dans Pinocchio ». Ce gosse parmi les plus fragiles avait vu le lien entre la femme objet et l'enfant objet, tous deux dans leur devenir « sujet ». Je fus validée ce jour-là par un inspecteur ravi d'avoir pris une leçon d'un gosse de 10 ans. »

Ces récits nous semblent extrêmement intéressants et même quelque peu émouvants. L'ambition et l'audace dont font preuve ces enseignantes pour leurs élèves permettront précisément à ceux-ci de tirer parti de l'école, de devenir des « sujets », des êtres humains à part entière. Mais, comme l'indiquent aussi ces récits, une telle approche des savoirs se heurte au cadre scolaire<sup>612</sup>, qui se révèle parfois bien trop rigide. Les enseignants du primaire sont soumis à une forte pression de leur hiérarchie, qui exige beaucoup d'eux sans leur donner les moyens toutefois de répondre à ces attentes. En effet, ceux-ci doivent désormais s'adapter à des publics très hétérogènes et faire preuve d'une inventivité et d'une créativité importantes. Ils doivent plus que jamais réinventer leur métier et lui donner du sens, afin qu'une école véritablement démocratique puisse voir le jour. Mais de telles postures de la part des enseignants ne sont pas encore entrées dans les mœurs de notre institution. Rappelons que nous avons hérité du fonctionnement mis en place par Guizot. Les instituteurs ont longtemps été « pilotés » par une instance supérieure qui prenait toutes les décisions pour eux : quoi, comment, avec quel manuel enseigner, rien n'était laissé au hasard. L'école du XIX<sup>e</sup> siècle

---

<sup>611</sup> La collègue songe sans doute à Serge Boimare. Nous y reviendrons.

<sup>612</sup> Quand l'enseignant ne rencontre pas une franche hostilité...

avait pour ambition le « gouvernement des esprits »<sup>613</sup>, et non pas leur émancipation. Par conséquent, il était logique que les maîtres fussent eux aussi inscrits dans un système « verrouillé », où on leur laissait très peu d'initiatives. Jules Ferry a amorcé un tournant dans l'histoire de l'enseignement du français sans toutefois ébranler la visée principalement moralisatrice de l'école primaire. Il a ainsi veillé à inculquer une véritable culture aux enseignants afin que ceux-ci puissent en transmettre une partie à leurs petits élèves. Il nous faut poursuivre ce travail aujourd'hui. Certains enseignants prennent peu à peu conscience de l'importance de la transmission de la culture antique, comme le montrent ces remarques :

- « Il est important d'aborder des textes pour véhiculer des choses (en lecture suivie). »
- « Cela fait partie de notre civilisation et de notre langue. »
- « Il est important de resituer les textes de cette période qui nous est étrangère. Il faut démystifier ce côté éclairé, en lien avec les droits de l'homme et l'esclavage, dénoncer ce qui est barbare. »
- « On devrait beaucoup plus s'appuyer sur les mythes et les grands récits fondateurs. Ils apportent un éclairage sur des questions que se posent les élèves. »
- « Place importante. [On a] tort de penser que c'est désuet. Quand on comprend, on maîtrise mieux. »
- « [Cela] fait partie de notre environnement. [Il est] important de faire le lien. »
- « L'Antiquité permet de traiter de grands thèmes philosophiques, elle est la fondation de notre pensée actuelle.

Notre questionnaire a également permis aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques. Nous ne pouvons que nous féliciter de cet effet :

- « Je ne me rendais pas compte avant de répondre à quel point, même au CP, les références à l'Antiquité sont finalement présentes dans mon enseignement, même si c'est à l'oral et de manière non structurée ! »

---

<sup>613</sup> Voir l'ouvrage de Christian Nique, *François Guizot, l'École au service du gouvernement des esprits* (références complètes dans la bibliographie).

- « J'ai été maître auxiliaire en latin au collège. Cependant je n'avais pas pratiqué le latin pendant quelque temps et j'ai dû me remettre à niveau en même temps que les élèves. Depuis que je suis enseignant, j'avoue ne plus penser au latin pour l'apprentissage de la langue. »

- « Surprenante coïncidence, je me suis mise il y a moins de 2 semaines à l'étude de la mythologie grecque (à mon très petit niveau), lassée de mes lacunes dans ce domaine. »

Les témoignages de ces enseignants sont pour le moins encourageants et montrent une véritable réflexion de leur part. Les résultats de notre questionnaire indiquent que les langues et cultures de l'Antiquité trouvent leur place à l'école primaire, puisqu'elles s'inscrivent dans les pratiques d'enseignants du primaire. Certes, celle-ci est discrète, si l'on prend en compte le nombre de réponses obtenues, mais elle n'en est pas moins réelle. De plus, il est vrai que cet enseignement revêt bien souvent une forme anecdotique, il n'est pas réellement structuré, il s'agit plutôt de remarques ponctuelles. Il n'en reste pas moins que les langues et cultures de l'Antiquité sont intégrées dans l'enseignement du français à l'école primaire. La première forme qu'elles revêtent est l'étymologie – c'était au programme il y a encore peu de temps – mais la mythologie ainsi que les textes liés à l'Antiquité gréco-romaine sont aussi présents. On peut également signaler que les professeurs saisissent le rôle que jouent ces enseignements pour les élèves : ils permettent de tisser des liens entre les apprentissages et de leur donner du sens. Une collègue cite à juste titre les travaux de Serge Boimare sur la médiation culturelle. Celui-ci a mis en avant les bienfaits du « nourrissage culturel » au moyen des contes, des mythes ou des récits de Jules Verne pour le développement psychique et intellectuel de l'enfant. Il en est de même pour l'histoire de la langue ; initier de jeunes élèves à l'étymologie, leur faire voir l'héritage antique du français, c'est leur transmettre les racines de notre pensée, les éléments qui fondent notre vision du monde. Les réserves des enseignants concernent surtout l'âge des enfants. Toutefois, d'autres témoignages à l'inverse ont montré que cela ne constituait pas un obstacle. En effet, certains collègues initient leurs petits élèves à la mythologie dès le CP. Il s'agit bien entendu d'une question de dosage, et surtout, comme l'a signalé un enseignant, de connaissance de la classe. Un collègue parle à juste titre de « sentiers battus ». Réfléchir à l'introduction des LCA à l'école primaire constitue en effet une démarche quelque peu originale pour un professeur des écoles. Il s'inscrit en faux contre une longue tradition. Mis à part l'étymologie<sup>614</sup>, on évitait soigneusement d'initier les élèves à

---

<sup>614</sup> Elle a aussi disparu des programmes à certains moments. Voir I)3).

la culture antique. On peut se rappeler ce qui est clairement écrit dans les instructions officielles de 1938 : « On s’abstiendra donc absolument de recourir au latin dans les exercices de vocabulaire. » À ce titre, les élèves du « petit lycée » commençaient l’étude du latin dès les classes élémentaires. Le problème ne se situe donc au niveau de l’âge des élèves, mais bien au niveau des représentations attachées aux langues anciennes et à la place qu’elles peuvent trouver dans l’école primaire. Une fois celles-ci dépassées, tout devient « possible ». Ainsi, des élèves de CE2 de ZEP peuvent lire avec entrain des récits mythologiques, manier des étymons latins, apprendre à reconnaître les racines grecques dans notre langue, chercher les significations d’expressions telles « Mégère », « Talon d’Achille », etc. Nous y reviendrons dans notre troisième partie.

Avant cela, nous souhaiterions voir quelles formes les langues et cultures de l’Antiquité revêtent dans les manuels, dans les œuvres de littérature de jeunesse et les ouvrages didactiques. Ainsi, après avoir étudié les pratiques des enseignants, cela peut constituer un éclairage complémentaire intéressant.

### 3) Exemples d’activités

#### a) L’étymologie et l’étude de la langue dans les manuels

Après avoir étudié la place et le rôle des langues et cultures de l’Antiquité dans les textes officiels, puis analysé les pratiques des enseignants, nous souhaitons à présent décrire des activités et des exercices trouvés dans des manuels scolaires. Ceux-ci peuvent également nous éclairer quant au rôle des LCA en lien avec l’enseignement du français. De plus, cela pourrait nous donner des indications concrètes quant à la manière de les introduire auprès des élèves. Nous ne visons pas à l’exhaustivité. Nous avons sélectionné certains exemples qui nous semblaient judicieux. Nous nous proposons à présent de les décrire et de les analyser. Dans la très grande majorité des ouvrages scolaires que nous avons consultés, les activités qui font travailler l’étymologie sont rattachées au vocabulaire. Cela rejoint les résultats de l’enquête.

Dans le manuel *Français CM lecture et expression*<sup>615</sup> qui date de 2001, un chapitre est consacré aux mots d’origine latine et grecque. La partie « Comprendre » pourrait être donnée aux élèves une fois qu’ils auront eu un contact plus approfondi avec l’étymologie et les

---

<sup>615</sup> Paris, 2001, p. 75.

langues anciennes. En effet, un petit texte retrace l'origine des mots français de façon précise et donne les sens de préfixes ou suffixes latins et grecs. Ce petit texte récapitulatif pourrait venir en complément de la leçon sur les familles de mots et les sens des préfixes et suffixes par exemple<sup>616</sup>.

Par ailleurs, deux exercices intéressants sont proposés aux élèves. Le premier exercice se présente ainsi : « À l'aide des éléments latins ou grecs de cette page, invente cinq mots nouveaux et donnes-en une définition : exemple : *caramélivore* : *qui se nourrit de caramels* ».

La consigne du second est la suivante : « À l'aide des suffixes –phile et –phobe, invente quatre mots pour décrire tes goûts et tes dégoûts. Exemple : *Je suis un grand **fraisophile**, je mangerais des fraises toute l'année si je pouvais. En revanche, je suis **épinardophobe**, au grand désespoir de mes parents.* »

Il s'agirait là d'exercices de réinvestissement, qui viendraient après que les notions de familles de mots, de préfixe, suffixe et d'étymologie ont été travaillées avec les élèves. Ces exercices sont judicieux car ils permettent aux élèves de consolider leur connaissance du sens de ces suffixes, puisqu'ils les utilisent pour parler d'eux-mêmes. Ils sont mis en position de « chercheurs ». C'est à eux d'inventer de nouveaux mots, qui n'existent pas. Cela pourrait s'avérer très stimulant pour eux.

Dans le manuel *À livre ouvert*<sup>617</sup> de 2005, on peut remarquer un chapitre intitulé « Trouver l'origine des mots » qui traite des diverses origines du français. Toutefois, on peut regretter qu'il ne soit pas fait mention du grec ancien. Le chapitre commence par une phase de découverte où les élèves sont invités à réfléchir sur les rapports entre le latin et le français<sup>618</sup>.

Par exemple, le premier exercice propose une liste de mots français, puis une liste de mots latins. Les mots français sont : *cœur-chien-heure-sœur-doigt-nom*. Puis, on donne les mots latins suivants : *pedem-digitus-cor-nomen-hora-canis-soror*. Les élèves doivent associer chaque mot français au mot latin dont il est issu.

Cet exercice peut se révéler intéressant une fois que les élèves ont été familiarisés avec le latin, qu'ils ont compris que cette langue était « l'ancêtre » du français. En effet, celui-ci

---

<sup>616</sup> Voir Annexe IV.

<sup>617</sup> Paris, 2005, p. 184.

<sup>618</sup> Voir Annexe V.

montre bien les ressemblances très fortes entre mots latins et mots français. Il invite également les élèves à repérer les lettres du mot latin qui sont présentes dans le mot français. Cet exercice pourrait être à la fois une application concrète de ce que les élèves savent et auront appris au sujet de l'histoire du français et une introduction à la séquence sur les consonnes muettes à la fin des mots<sup>619</sup>. Les mots latins sont plutôt transparents (sauf pour *canis* peut-être, on pourra alors demander aux élèves de penser à l'adjectif *canin*, afin de les aider à associer *chien* et *canis*).

Le deuxième exercice de ce chapitre nous a également paru digne d'intérêt. Il propose des mots latins et le sens qu'ils avaient en latin. Il pourrait compléter l'exercice décrit plus haut.

« *Video* « je vois », *agenda* « choses à faire », *lavabo* « je laverai », *duplex* « double », *minimum* « le plus petit », *prospectus* « vue d'ensemble ». Deux questions sont posées aux élèves :

« a) Ces mots existent-ils en français ?

b) Si oui, quel sens ont-ils en français ? S'écrivent-ils exactement de la même façon en français ? ».

Cet exercice met en avant de façon très claire les liens entre le latin et le français. Il fait réfléchir les élèves sur des mots latins qui n'ont pas évolué et qui sont passés directement dans la langue française. Là encore, ce type d'exercice permet de rendre le latin plus concret aux yeux des élèves.

Dans le même chapitre<sup>620</sup>, on peut trouver un autre exercice, qui se veut davantage un exercice d'entraînement, mais qui peut être adapté selon le niveau des élèves et leur degré de familiarisation avec les langues sources. Cet exercice part du quotidien des élèves et de mots qui les concernent très directement : leurs doigts. Ainsi l'exercice se présente sous cette forme :

Voici cinq mots français d'origine latine : pouce, index, majeur, annulaire, auriculaire.

a) Donne la définition de chacun de ces mots

---

<sup>619</sup> Voir III.

<sup>620</sup> Voir Annexe VI.

- b) Pour chacun de ces mots, voici le mot latin correspondant accompagné de sa définition. *Pollex* : pouce / *index* : indicateur / *major* : plus grand / *anulus* : bague / *auricula* : oreille

Comment le sens du mot latin se retrouve-t-il dans le mot français ?

Les élèves connaissent sans doute les noms des doigts de la main, et peut-être leur sens, du moins partiellement. Cet exercice pourrait être modifié un peu, afin de mettre en avant la place du latin par rapport au français. On pourrait donner les mots latins et leur sens aux élèves et leur demander de retrouver les mots français qui en sont issus ainsi que leur signification. Les élèves effectueraient un travail de recherche qui leur permettrait de faire des liens entre le latin et le français. La survivance du latin est ici très nette et permet aux élèves de porter un nouveau regard sur des mots de leur quotidien.

Dans l'ouvrage *Français, des outils pour dire, lire et écrire au CM2*, paru en 2005<sup>621</sup>, il y a un chapitre qui s'appelle : « J'étudie l'histoire des mots ». Celui-ci commence par des petits exercices :

1) Astérix et Obélix auraient pu employer les mots suivants. Que peux-tu en déduire sur leur origine ? un balai – un bec – le chemin – un orteil – la lande – un tonneau – un sapin – un galet – la ruche – la glaise – un mouton

2) Quel est le point commun des mots suivants ? Classe-les selon leur forme. Quelles hypothèses peux-tu faire pour expliquer ces différences ? l'eau – aquatique – hydrophile – une ondée – un évier – hydrofuge – un aquarium – onde – hydraulique

Après ces activités de réflexion et d'observation, une leçon est donnée :

Je retiens

- Parce que les Romains ont envahi la Gaule (I<sup>er</sup> siècle avant J. –C.), la plupart des mots du français viennent du **latin**.  
**Ex.** : *chanter* vient de *cantare*
- Certains mots ont été construits après (vers le XV<sup>e</sup> ou le XVI<sup>e</sup> siècle) à partir du **grec**.
- Mais, au cours des voyages, des invasions, des guerres..., de nombreux mots ont été empruntés à **d'autres langues** dans le monde entier.

---

<sup>621</sup> Paris, 2005, p. 154-155.



- Certains **dictionnaires** indiquent l'**origine** des mots, leur **date** d'entrée dans la langue et leur **sens** dans leur langue d'origine, c'est-à-dire leur étymologie.

À la suite de cette leçon, trois exercices sont proposés :

Je m'entraîne :

4) Voici des mots latins. Retrouve le mot français qui correspond à chacun. Comment as-tu fait ? Que remarques-tu ? terra – tabula – schola – pater – radius – fragilis – minimum – discipulus – pax – infans – tripalium

5) Compare le mot français avec le mot latin. Quelles conclusions en tires-tu sur notre orthographe ? a. digitum/doigt – b. temporis/temps – c. pedem/pied

6) Retrouve les mots français qui viennent des mots grecs. Stadion, athlètes, pharmakeia, klinikos, kheirurgia, mustérion.

Ces exercices nous semblent intéressants, car les deux langues anciennes sont convoquées. Dans l'exercice n°4, certains mots latins ne sont pas très transparents, il conviendra sans doute que le maître mette les élèves sur la voie. Nous pensons à *tripalium* et *schola*. L'exercice n°5 est judicieux, car le détour par le latin permet d'aborder l'orthographe française. On aurait peut-être souhaité avoir davantage d'exemples. Enfin, l'exercice n°6 propose certains mots grecs peu transparents, en particulier les deux derniers. Il sera sans doute utile que le maître prononce ces mots, afin que les élèves fassent plus facilement le lien avec ceux qui en sont issus. Cet exercice pourrait être l'occasion d'introduire l'alphabet grec.

Dans l'ouvrage *Facettes CM2*<sup>622</sup> qui est paru en 2007, on peut trouver un chapitre dévolu à l'étymologie. Celui-ci est rattaché au domaine du vocabulaire et est intitulé « L'origine des mots : les langues anciennes »<sup>623</sup>.

Ce chapitre commence par proposer des extraits du *Larousse Super Major CM/6<sup>e</sup>*. Ce sont des articles de dictionnaire, les définitions de *graphologie* et d'*écrire* sont données. Dans les deux cas, en plus de la définition, l'histoire du mot est donnée. Ainsi pour *graphologie*, il est écrit : « vient du grec *graphein* qui signifie « écrire » et *logos* qui signifie « science ». Pour *écrire*, il est indiqué : « vient du latin *scribere* que l'on retrouve dans *scribe* ».

---

<sup>622</sup> Paris, 2007, p. 36.

<sup>623</sup> Voir Annexe VII.

Les élèves sont invités à observer les indications historiques et à réfléchir aux liens de sens entre *graphologie* et *écrire*. Les questions sensibilisent également les élèves à l'évolution des mots. Ainsi, une partie de la deuxième question est formulée de cette façon : « Quel est le mot le plus proche de *scribere* : *scribe* ou *écrivain* ? Essaie d'expliquer pourquoi les mots ont varié au cours du temps ».

Cette phase de découverte est pertinente dans la mesure où elle part d'une situation réelle à laquelle les élèves peuvent être confrontés. En effet, comme nous l'avons signalé précédemment, l'utilisation du dictionnaire est une compétence qui doit être acquise par les élèves à la fin du CM2. Or, il peut arriver que des dictionnaires - même dit « juniors » - mentionnent l'origine des mots, comme c'est le cas ici (le dictionnaire cité ici est à destination des élèves de CM et de 6<sup>e</sup>). Cette situation de découverte prendrait donc tout son sens dans le cadre d'un prolongement d'une séquence d'apprentissage sur le dictionnaire. Elle permettrait d'introduire les concepts de langues anciennes. De plus, cette situation de découverte est intéressante dans la mesure où elle introduit à la fois le grec ancien et le latin. En effet, les mots donnés ont des sens assez proches, mais une graphie très différente, et cela est dû aux origines des mots.

Après cette phase de découverte, des exercices sont proposés aux élèves. Le premier exercice propose des mots qui ont pour origine *scribere* et les définitions de ces mots. L'élève doit donc relier le mot à la définition correspondante. On a ainsi les mots : « script, scripteur, scribe et post-scriptum ». Les définitions associées sont les suivantes : « celui qui écrivait des textes officiels à la main ; complément ajouté au bas d'une lettre ; type d'écriture ; celui qui a écrit un manuscrit ».

Cet exercice est pertinent puisqu'il permet aux élèves d'apprendre de nouveaux mots à partir de la racine contenue dans *scribere*, qu'ils viennent juste de découvrir. Les élèves pourront ainsi saisir le sens commun de ces mots qui constituent une famille de mots. La phase de recherche devra se faire par groupes, car cet exercice pourrait être un peu compliqué si les élèves travaillent seuls.

L'exercice n°2 propose un petit texte avec la consigne suivante : « Relève les mots latins qui n'ont pas changé au fil des siècles. Aide-toi d'un dictionnaire ».

Voici le texte en question : « Avant de partir à l'auditorium pour assister à un concert donné par un quatuor de violonistes, j'ai consulté mon agenda afin de vérifier l'heure de ce concert.

La semaine dernière, j'avais lu un prospectus qui annonçait cette manifestation. J'en ai adressé un duplicata à Arthur mais il ne m'accompagnera pas. Il m'a donné comme alibi, un enregistrement de vidéo urgent ».

C'est un exercice intéressant, mais difficile. Il est du même type que celui rencontré précédemment, mais les sens des mots latins ne sont pas donnés directement. L'élève doit déduire le sens des mots en fonction du contexte. Le dictionnaire sera utile et on pourra envisager de faire travailler les élèves par deux ou par trois. Comme pour l'exercice étudié plus haut, les élèves pourront voir que des mots courants, qu'ils emploient tous les jours, sont issus directement du latin, comme par exemple : agenda, vidéo... Il donne la possibilité aux élèves d'avoir une approche métalinguistique. En outre, le latin devient plus concret. Nous laissons volontairement de côté les autres exercices de ce chapitre dans la mesure où ils nous paraissent plus délicats à mettre en œuvre avec des élèves de cycle 3.

Même si l'étymologie a disparu des programmes en 2008, un ouvrage paru en 2009<sup>624</sup> propose également de réfléchir à l'origine des mots. Ici, il n'est pas uniquement question de l'étymologie grecque et latine. L'élève est également invité à trouver l'origine de mots plus récents (mots issus de l'anglais, de l'italien etc...). Nous citons un exercice qui concerne l'origine gréco-latine<sup>625</sup>. Dans celui-ci, l'élève doit recopier des phrases et les compléter avec les mots d'origine latine suivants : *lavabo, tibia, détritrus, aquarium, silex*.

Nous avons déjà rencontré ce type d'exercices qui permettent aux élèves de faire des rapprochements entre le latin et le français. Là encore, une phase d'acculturation aux langues anciennes nous semble nécessaire avant de proposer ce type d'exercices.

Dans *Facettes Français CM1* paru en 2010<sup>626</sup>, un chapitre est consacré à l'origine des mots<sup>627</sup>. Un petit texte explique tout d'abord ce que sont le latin et le grec ancien et l'importance qu'ils ont eue dans la formation de notre langue.

Un des exercices propose de retrouver le nom des jours de la semaine (qui sont donnés dans le désordre) :

C'est le jour de la Lune (*luna + dies*)

---

<sup>624</sup> *Français livre unique CM1 cycle 3*, Paris, 2009, p. 154.

<sup>625</sup> Voir Annexe VIII.

<sup>626</sup> Paris, 2010, p. 171.

<sup>627</sup> Voir Annexe IX.

C'est le jour de Saturne, puis le jour du repos (*Sabbatum + dies*)

C'est le jour du dieu Mercure (*Mercurii + dies*)

C'est le jour du roi des dieux, Jupiter (*Jovis + dies*)

C'est le jour du dieu Mars (*Martis + dies*)

C'est le jour du Soleil, puis le jour du Seigneur (*dies + dominicus*)

C'est le jour de Vénus (*Veneri + dies*)

Cet exercice est judicieux car il part du quotidien des élèves et des jours de la semaine qu'ils connaissent parfaitement. Ils vont pouvoir réfléchir et avoir un point de vue différent sur des éléments de la langue qui leur sont très familiers. Cet exercice va leur permettre de prendre de la distance par rapport à leur propre langue et d'avoir un point de vue métalinguistique. Cet exercice prendra tout son sens s'il est travaillé en lien avec le programme d'Histoire. Il peut pertinent de préciser aux élèves ou de leur faire préciser que le « di » qu'on retrouve dans chaque jour vient du latin *dies*, qui veut dire « jour ». On pourrait proposer un prolongement à cette séance en présentant les jours de la semaine dans d'autres langues romanes. On peut en outre évoquer la mythologie grecque pour mieux faire connaître les dieux que l'on évoque « chaque jour ».

Nous souhaiterions enfin citer deux ouvrages qui, même s'ils sont à destination des élèves, nous semblent plus appropriés pour des enseignants. En effet, ils traitent tous deux de l'étymologie, et cela de manière plus précise. Nous pensons que ces ouvrages doivent être d'abord lus et étudiés par les enseignants, leur contenu étant un peu difficile, même pour des élèves de CM2. Ces ouvrages peuvent être tout à fait utiles pour des collègues qui souhaitent faire usage de l'étymologie dans leur enseignement.

Ainsi dans le premier ouvrage *Le 4 de Nathan*<sup>628</sup>, à la page 217, il est question des familles de mots éloignés. On peut ainsi lire :

Une famille de mots peut être construite à partir de radicaux différents<sup>629</sup>.

---

<sup>628</sup> Paris, 2010, p. 217.

<sup>629</sup> Voir Annexe X.

- Les mots *voyant* et *vidéo* appartiennent à la même famille de mots : celle du verbe *voir*. En effet, *vidéo* vient du latin *video* (forme verbale de la 1<sup>re</sup> personne du singulier du présent de l'indicatif) qui signifie « je vois ».
- Les mots de la même famille de *sel* se regroupent autour de plusieurs radicaux. Ces radicaux se différencient par :

- l'écriture et les sonorités :

**Sau** : saumure, saumâtre, saupoudrer, sauce

**Sal** : salé, salière, salin, dessaler, resaler

- le sens :

**Sal** : saloir, salaison, salpêtre

**Sal** : salaire, salarié, salariat

Dans l'Antiquité, les soldats romains étaient payés par une ration de **sel**. C'est l'origine du lien entre les mots *sel* et *salaire*.

Il nous paraît difficile d'enseigner ces détails aux élèves et l'on risquerait de tomber dans le piège de l'érudition, contre lequel mettaient en garde les programmes officiels au début du XX<sup>e</sup> siècle. Néanmoins, l'enseignant doit posséder de telles connaissances afin de pouvoir répondre de façon assurée aux questions des élèves. S'il se trouve un élève qui propose de mettre les mots *salaire* et *salière* dans la même famille, il est important que l'enseignant puisse expliciter pourquoi son idée est retenue ou non. Dans la mesure où l'étymologie est un outil pour aider les élèves à mieux comprendre leur langue, le maître doit s'en servir de cette manière. S'il lui faut expliciter certaines finesses dans notre langue aux élèves, il doit le faire afin de montrer précisément que le passage par l'étymologie permet d'expliquer les phénomènes *a priori* insensés de notre langue. C'est pourquoi, nous pensons que la lecture de tels ouvrages est tout à fait recommandée pour les enseignants qui souhaitent inclure l'étymologie dans leur pratique pédagogique.

Le second ouvrage s'intitule *Le Robert et Nathan Vocabulaire Junior*<sup>630</sup>. Il est également à destination des élèves (de 8 à 12 ans), mais là encore, le contenu nous paraît un peu trop riche

---

<sup>630</sup> Paris, 1997, p. 13.

à enseigner. Cependant, c'est un livre qui peut être utilisé par un enseignant. Une brève histoire du français est donnée, et voici l'intitulé de quelques chapitres :

- Quels sont les mots latins encore employés en français ?
- Que signifient C.V., etc., N.B., P.S. ?
- Comment le sens de certains mots latins s'est-il transformé ?
- Qu'appelle-t-on les chiffres romains ?
- Quels sont les prénoms venus du latin ?<sup>631</sup>

Ces manuels peuvent donc constituer une aide utile pour les professeurs des écoles qui souhaitent s'initier et initier leurs élèves à l'étymologie. À ce titre, nous recommandons l'ouvrage *Les mots par les racines* de David Coussement (Dijon, Canopé, 2014) qui est un outil d'une grande richesse pour l'enseignant qui souhaite inclure le latin et le grec ancien dans son enseignement du français.

Comme nous avons pu le voir à travers ces quelques exemples, le latin et le grec ancien trouvent facilement leur place dans des séances de maîtrise de la langue. Après avoir étudié la place des langues de l'Antiquité dans les manuels scolaires, nous souhaitons décrire et analyser le statut de la culture antique dans ceux-ci.

#### b) Aspects de la culture antique dans les manuels et les livres pour enfants

Deux aspects de la culture antique sont dominants dans les manuels scolaires et les œuvres à destination de la jeunesse : les fables et les histoires mythologiques. Dans la mesure où nous abordons la mythologie dans le III)2), nous allons ici surtout nous intéresser aux fables. Nous pouvons signaler tout d'abord que La Fontaine demeure le représentant incontesté du genre de la fable à l'école primaire ; cela se traduit notamment par le nombre important de ses œuvres dans les manuels. La présence d'autres fabulistes est réduite, et cela est également vrai pour les auteurs anciens, dont La Fontaine s'est précisément inspiré. Dans les préfaces et les avertissements aux *Fables*, il se réclame en effet très clairement d'Ésope et de Phèdre. La Fontaine dit emprunter la matière à Ésope, et a pris Phèdre comme modèle pour expliquer la

---

<sup>631</sup> Voir Annexe XI.

mise en vers. En effet, Phèdre avait déjà fait ce que La Fontaine a lui-même réalisé. Le fabuliste latin a en effet réécrit l'œuvre d'Ésope en latin et en vers : « Aesopus auctor quam materiam repperit/hanc ego polivi versibus senariis » (C'est Ésope l'auteur qui inventa la matière, moi je l'ai polie et mise en vers sénaires)<sup>632</sup>. Fidèle à la tradition classique, La Fontaine rend compte du culte voué aux Anciens et de l'impossibilité à dépasser ces modèles. Ils sont érigés en maîtres absolus. Ésope et Phèdre jouent un rôle majeur dans l'élaboration de l'œuvre de La Fontaine et éclairent celle-ci de façon incomparable. Néanmoins, assez paradoxalement, ils sont assez peu connus à l'école, et La Fontaine leur a en quelque sorte volé la vedette.

Dans le corpus de manuels étudiés, Ésope est très souvent placé à côté de La Fontaine, il n'est pas étudié pour lui-même. De plus, les manuels ne présentent pas le fabuliste antique, il n'y a pas d'informations à son sujet. Son introduction n'est pas explicitée du point de vue des élèves. On ne précise pas dans quelle langue il a écrite, ni qu'il s'agit d'une traduction. Enfin, nous avons consulté un nombre important de manuels, et nous n'avons pas trouvé mention de Phèdre.

Dans *Comme un livre CEI*<sup>633</sup>, Paris, 1997, il y a deux fables : « La Tortue et le Lièvre » d'Ésope et « La cigale et la fourmi » de La Fontaine. Quelques questions de compréhension

---

<sup>632</sup> Phèdre, *Les Fables*, éd. 2005 (traduction Jean-Louis Vallin), pp. 42-43. Phèdre fait d'Ésope l'*auctor* des fables. En latin, il s'agit un mot polysémique aux multiples connotations. Jean-Louis Vallin nous explique que c'est « à la fois la personne dont on procède, le géniteur ou l'inventeur, la source ; mais c'est aussi le garant, le modèle qu'on invoque et qui vous couvre », in Phèdre, éd. 2005, pp. 26-27. Il serait difficile de voir Phèdre autrement que sous les habits d'Ésope. Toutefois, pour Jean-Louis Vallin, c'est Phèdre qui a donné naissance à la fable en tant que genre autonome, et avec les caractéristiques que nous lui attribuons aujourd'hui (la fable lafontainienne). En effet, avant Phèdre, l'apologue n'était pas considéré comme un genre littéraire. Aristote l'évoque dans sa *Rhétorique*, non dans sa *Poétique*. Aristote l'associe à des types d'exemples dont un orateur peut user pour frapper l'esprit de son auditoire. On peut par exemple trouver ce type d'utilisation chez Horace. L'apologue, même proposé sous forme poétique, sert d'exemple à l'argumentation. Ainsi, Ésope est le père de la « matière » et Phèdre le père de la forme poétique de la fable, de la « mise en vers ». C'est aussi la vision de La Fontaine. Dans les textes liminaires aux *Fables*, La Fontaine cite Ésope à plusieurs reprises. Au sujet de Phèdre, il écrit dans la préface de 1668 : « On ne trouvera pas ici l'élégance ni l'extrême breveté qui rendent Phèdre recommandable : ce sont qualités au-dessus de ma portée. Comme il m'était impossible de l'imiter en cela, j'ai cru qu'il fallait en récompense égayer l'ouvrage plus qu'il ne l'a fait. Non que je le blâme d'en être demeuré dans ces termes : la langue latine n'en demandait pas davantage ».

<sup>633</sup> Dans ce manuel, il y a également un texte intitulé « Ulysse et le cyclope », p. 135.

sont posées où la dimension narrative est privilégiée. Des illustrations complètent les deux récits.

Dans le manuel *Livre miroir CMI*, Paris, 1999<sup>634</sup>, nous avons une mise en regard de deux fables : « Le Renard et le Bouc », la version d'Ésope et celle de La Fontaine. Il s'agit de comparer les deux fables pour dégager les caractéristiques du genre. Une fois celles-ci mises en évidence, il s'agit ensuite pour l'élève de produire une fable.

Dans *Français CM lecture et expression*, Paris, 2001, on peut trouver trois fables : deux de La Fontaine, une d'Ésope dans la partie « poésie ». Il n'y a pas d'accompagnement pédagogique, on suppose que ces textes vont être le support d'une récitation.

Dans *Mots d'école Mon livre de français CE1*, Paris, 2009<sup>635</sup>, nous pouvons voir « La Cigale et La fourmi » de La Fontaine sur la page de gauche et « Poules grasses et poules maigres d'Ésope » sur la page de droite. Les fables sont illustrées. Il y a des questions de compréhension, sur le genre ainsi que sur la forme des textes. Toutefois, une question nous a frappée. Ainsi, au sujet du texte d'Ésope, on demande à l'élève : « Ce texte ressemble-t-il à *La cigale et la fourmi* ? ». La formulation est un peu étrange car on a l'impression que c'est Ésope qui s'est inspiré de La Fontaine...

Dans *Pépites Français CM2*, Paris, 2013<sup>636</sup>, on propose une lecture en constellation autour du « Le Corbeau et le renard ». Il y a le texte d'Ésope, celui de La Fontaine et une réécriture, un poème de Jean-Luc Moreau. C'est un pastiche où le corbeau « piège » le renard. Ce dispositif fait dialoguer les œuvres entre elles.

Dans *Interlignes lecture CE1*, Paris, 2013<sup>637</sup>, nous retrouvons les deux versions de « La Cigale et La Fourmi », celle d'Ésope et celle de La Fontaine. Les deux textes sont mis en regard. Ceux-ci sont accompagnés de questions relevant de la compréhension littérale (« quels sont les personnages par exemple ? »), mais également de la compréhension plus fine, voire de l'interprétation. La dimension morale est ainsi évoquée. Nous avons cette question par exemple : « les fourmis ont-elles raison d'agir de la sorte ? ». Un travail est également mené sur la forme : on essaye de faire percevoir aux élèves que le texte de La Fontaine est écrit en

---

<sup>634</sup> Paris, 1999.

<sup>635</sup> Paris, 2009, p. 66.

<sup>636</sup> Paris, 2013, pp. 90-91. Voir Annexe XII.

<sup>637</sup> P. 73. Voir Annexe XIII.



vers (celle-ci est mise en évidence lors de la lecture magistrale). Ce dialogue entre les textes nous paraît intéressant à plusieurs égards. Il favorise la lecture en réseau et montre que les textes se complètent. De plus, le texte en prose d'Ésope - plus condensé - peut effet aider à mieux saisir la fable de La Fontaine (la forme poétique rend peut-être la lecture de la fable plus complexe pour de jeunes élèves). On peut également faire réfléchir les élèves à l'intérêt des rimes et au rôle de la fable : « plaire et instruire ».

Dans les manuels consultés, il est rare qu'Ésope apparaisse sans La Fontaine. Notre éclatant fabuliste du XVII<sup>e</sup> siècle a bel et bien éclipsé les Anciens, et de nos jours, il est difficile d'évoquer Ésope et Phèdre sans La Fontaine. Ces fabulistes antiques demeurent dans l'ombre de ce dernier. Pareilles représentations se retrouvent dans les usages scolaires où les textes fondateurs ne sont que rarement évoqués pour eux-mêmes. Ils se retrouvent le plus souvent à côté de La Fontaine. Nous pourrions même dire que La Fontaine « légitime » en quelque sorte la convocation de ce patrimoine antique. À ce titre, la chronologie est peu évoquée, l'œuvre d'Ésope semble peu contextualisée, comme si cela n'était pas important. Assez paradoxalement, La Fontaine paraît constituer une sorte de caution pour les Anciens. Habituellement, c'est l'inverse, c'est l'Antiquité qui représente une garantie, en particulier pour les classiques. Ce phénomène témoigne du rayonnement absolu du fabuliste français et de son règne sans partage sur le genre de la fable, puisqu'il a dépassé ses maîtres. Cela traduit également la rupture consommée avec la culture littéraire antique, du moins à l'école. Elle n'est pas totalement absente, mais elle semble secondaire. Dans la mesure où l'école élémentaire s'attache en principe à transmettre les fondamentaux, on voit que ceux-ci ne renvoient pas aux Anciens. Certes, Ésope figure dans la liste 2013 des œuvres de référence du Ministère, mais l'étude de La Fontaine est privilégiée. Par exemple, le site *eduscol* propose surtout des pistes pédagogiques pour étudier La Fontaine<sup>638</sup>. C'est dans ce cadre qu'Ésope apparaît. Pour ce qui est de Phèdre, alors que Jean-Vallin<sup>639</sup> en fait le vrai inventeur de la fable, il est très peu connu et pratiquement absent de la tradition scolaire, du moins dans le premier degré. Il peut être étudié et traduit en latin dans le secondaire, mais là encore, les parallèles avec La Fontaine semblent inévitables. Ainsi, comme on peut le voir, Ésope et Phèdre ont leur place à l'école, mais ils sont étudiés dans une perspective intertextuelle, et

---

<sup>638</sup> Voir <http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html>.

<sup>639</sup> Voir Phèdre *Fables* (traduites du latin et présentées par Jean-Louis Valin), Fables, Paris, Minos La différence, 2005.

même *amphitextuelle*<sup>640</sup>. Et dans la mesure où la « matière » est attribuée à Ésope, c'est bien son nom que l'on retient plus volontiers. L'influence décisive de Phèdre sur la constitution du genre de la fable a été moins prise en compte, dans la mesure où il faut être latiniste pour saisir son innovation, qui porte sur la forme, la mise en vers. De plus, c'est peut-être la dimension plus littéraire de Phèdre qui l'a écarté. En effet, cet aspect de la fable n'a pas toujours été mise en valeur dans l'étude des fables. La fonction édifiante était plus importante. C'est peut-être la raison pour laquelle on trouve peu d'adaptation de Phèdre pour la jeunesse. Ésope a rencontré plus de succès. Nous donnons quelques exemples :

Dans l'œuvre de Barbara McClintock intitulée *Fables d'Ésope* (Paris, Éditions Circonflexe, 1999), les animaux sont présentés comme des personnages. En effet, à la fin de l'album, ils retirent leurs masques et des enfants apparaissent. L'anthropomorphisme est mis en avant. De plus, un parallèle est fait avec le théâtre. On peut noter une scène de théâtre, des rideaux, les enfants déguisés constituent une « troupe ». On peut y trouver les fables suivantes : « le Corbeau et le Renard », « Le Renard et la Cigogne », « le Rat des villes et le Rat des champs », « le Loup et la Cigogne », « le Renard et le Chat », « le Loup et l'Agneau », « Le Corbeau et le Paon », « le Renard et les Raisins », « Le Loup et le Chien ». Le texte d'Ésope a été allongé, des dialogues ont été introduits. Cela semble pertinent compte tenu de la métaphore

---

<sup>640</sup> Voir l'article de Nathalie Denizot « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline *français* » in *Pratiques*, 145-146, 2010 : Didactique du français (1), pp. 211-230. Elle y définit le concept d'amphitextualité : « [Le concept d'*amphitextualité* [...] vise à décrire les solidarités textuelles dans lesquelles sont pris les textes et les genres. Cette question des solidarités disciplinaires me semble en effet être une problématique essentielle à l'école, la *forme scolaire* (au sens de Vincent, 1980) tendant à procéder par découpage (des heures de cours, des programmes, des disciplines) et à *poser* les objets scolaires les *uns à côté des autres*, parfois de manière réfléchie (dans le cadre des progressions par exemple, qui peuvent également être un principe d'organisation des manuels), parfois de manière plus aléatoire (ne serait-ce que parce que les progressions sont rarement complètement cohérentes, et présentent généralement des discontinuités, ou, pour reprendre l'exemple des manuels, parce que tous les textes ne peuvent y être articulés entre eux). Je décris donc ces solidarités textuelles comme un autre mode de rapport possible des textes entre eux, à côté des cinq types de relations transtextuelles définies par Genette (1982, p. 11-12) : métatextualité, hypertextualité, paratextualité, intertextualité et architextualité. À ces types de relations, j'ajoute celle qui relie un texte à un ou plusieurs textes *à côté* desquels il est *posé*, relation qui n'est pas purement paratextuelle (puisque chacun des textes peut aussi être accompagné d'un paratexte), mais qui est d'ordre contextuel et que je nomme, sur le même modèle et pour désigner spécifiquement ce type de « contextualité » : l'*amphitextualité* (du grec ancien *amphi* : autour de, des deux côtés). » <http://pratiques.revues.org/1562?lang=en#ftn27>.

théâtrale. Celle-ci est intéressante et pourrait être exploitée en classe, les élèves pourraient en effet « jouer » les fables. Il faudrait toutefois veiller à ce qu'il n'y ait pas de confusion entre les deux genres.

Ésope, (traduit par Marie-Raymond Farré), *Le renard qui avait la queue coupée et autres fables*, (Paris, Gallimard, 1979) est un album petit format. La fable et les illustrations s'étalent sur une double page. Sur la page de droit figure le texte, sur l'autre les illustrations. Les animaux portent des habits. Là aussi la dimension anthropomorphique est soulignée. On peut y lire les fables suivantes : « le bicorné ne fait pas le guerrier », « le renard qui avait la queue coupée », « le loup et l'agneau », « la grenouille et le bœuf », « l'âne dans la peau de lion », « le homard et sa mère », « la guenon et ses deux enfants », « le lion et le moustique », « le corbeau et le renard », « le chien et l'ombre », « la renarde et les raisons », « la taupe et sa mère », « le chien perfide », « le loup et le chien », « le lièvre et la tortue », « Le renard et le crocodile », « la sauterelle et la fourmi », « le loup et le héron ».

Ésope (raconté par Heather Forest), *Le Soleil et le Vent* (Paris, Circonflexe, 2010) est un album qui reprend « Borée et le soleil ». Le texte a été modifié : le voyageur ne se baigne pas, mais chante et joue de la clarinette. La fable a été allongée et un dialogue entre le soleil et le vent a été introduit afin de rendre le texte plus vivant. On peut signaler en outre d'abondantes illustrations, très contrastées au niveau des couleurs, mais aussi au niveau du graphisme : le vent est représenté de façon plus brouillé, les images sont troubles, plus floues. Après la fable, il y a une question de l'auteur qui donne des pistes d'interprétation : « La douceur peut-elle, plutôt que la force être un moyen efficace d'atteindre son but ? ».

Ésope (adaptation de Jean-Philippe Mogenet), *Fables* (Toulouse, Milan Jeunesse, 2012) est un grand album où une page est consacrée aux textes et l'autre aux illustrations (avec quelques doubles pages uniquement pour les illustrations). Celles-ci représentent les animaux protagonistes, qui sont pour la plupart habillés comme des hommes. Ils portent des costumes cravates. Voici les textes présents : « le loup et l'agneau », « le chien, le coq et le renard », « les rats et les belettes », « le lion et le rat reconnaissant », « le chevrier et les chèvres sauvages », « le loup et le héron », « le roseau et l'olivier », « la tortue et le lièvre », « le renard au ventre gonflé », « le lion et le lièvre », « la tortue et l'aigle », « le loup blessé et la brebis », « la chauve-souris et les belettes », « la cigale et les fourmis », « le chien qui portait de la viande », « le corbeau et le renard », « la poule aux œufs d'or », « le rat des champs et le rat de ville », « le chat et le coq », « le cerf à la source et le lion », « le lion et le taureau », « le

renard et les raisins », « la puce et le bœuf », « la chèvre et l'âne », « la fourmi et le scarabée », « le chevreau qui était dans la maison et le loup ». La morale apparaît en italique.

Comme nous pouvons le voir à travers ces exemples, Ésope est mis à la portée de plus jeunes lecteurs au moyen de plusieurs procédés : on souligne la dimension anthropomorphique au moyen d'illustrations. Celles-ci permettent également de faciliter la compréhension du récit. La fable est développée et on y ajoute des dialogues, afin de rendre le récit plus vivant. De plus, la morale est plus ou moins explicitée, afin d'enclencher un travail de réflexion et d'interprétation.

L'étude de quelques manuels et livres pour les enfants nous a donné un aperçu concret de la manière dont on pouvait aborder les langues et cultures de l'Antiquité à l'école primaire. Ésope et Phèdre semblent constituer deux pendants de la fable, qui ont été synthétisés de façon géniale par La Fontaine. À ce titre, il serait dommage de se priver de Phèdre, qui a lui aussi marqué ce genre. Certaines caractéristiques du style de Phèdre pourraient être rendues accessibles à de jeunes enfants, comme la brièveté, le rythme (ce que Jean-Vallin s'est attaché à rendre dans sa traduction).

Nous souhaitons à présent compléter ce panorama en décrivant et analysant des propositions issues d'ouvrages didactiques à destination des enseignants.

### c) Propositions d'ouvrages didactiques

Comme nous venons de le voir, l'étymologie est très souvent rattachée au vocabulaire. Néanmoins, celle-ci peut trouver sa place dans l'étude de l'orthographe. Nous l'avons déjà esquissé précédemment, mais le passage par le latin peut se révéler pertinent pour aider les élèves à retenir les consonnes muettes à la fin des mots. Dans l'ouvrage *Un jour, un mot* de Renée Léon<sup>641</sup> (à destination des enseignants), un exercice est proposé dans ce sens. La connaissance des lettres muettes fait partie des programmes officiels. En effet, une de compétences à acquérir dans le cycle des approfondissements est la suivante : « Écrire sans erreur des noms et des adjectifs se terminant par une consonne muette (ex. chant, cf. chanteur

---

<sup>641</sup> Paris, 2007.

; blond, cf. blonde...) »<sup>642</sup>. Dans cette optique, le passage par le latin peut se révéler tout à fait intéressant.

Dans son ouvrage *Un jour, un mot* de Renée LEON<sup>643</sup> écrit ceci :

Le français et le latin [...]

Compétences visées : savoir expliquer d'où vient le français, savoir d'où viennent certaines particularités orthographiques, savoir ce qu'est l'étymologie des mots<sup>644</sup>.  
[...]

Déroulement de l'activité :

L'enseignant a préparé une pioche de mots latins qui ont donné des mots français courants. Les élèves, par binôme, tirent un mot au sort. Exemples de mots intéressants : *camera* (chambre), *tabula* (table), *pes/pedis* (pied), *digitus* (doigt), *caldus* (chaud), *pax* (paix), *tripalium* (travail), *schola* (école), *fragilis* (frêle/fragile), *pater* (père), *infans* (enfant), *tempus* (temps), *cantare* (chanter), *hora* (heure), *littera* (lettre), *scribere* (écrire), *frater* (frère), *homo* (on/homme), *terra* (terre), *saeculum* (siècle).

Les élèves doivent retrouver le mot français donné par le mot latin tiré au sort et l'écrire sur leur ardoise.

Les mots proposés sont écrits au tableau. Les élèves comparent ensuite leur forme et leur orthographe avec celles des mots latins correspondants pour, éventuellement, repérer l'origine de certaines lettres muettes.

Cette séance propose aux élèves une situation de départ originale afin de les faire réfléchir à certaines spécificités orthographiques. Elle permet de comprendre l'origine des lettres muettes. Le détour par l'étymologie va permettre de donner un sens, une justification à ces lettres muettes que les élèves oublient bien souvent. En effet, sans l'explication diachronique, ces lettres muettes apparaissent comme arbitraires, fantaisistes, et il est alors difficile pour les élèves de les retenir. Le passage par le latin fait du français un système cohérent qui obéit à

---

<sup>642</sup> B.O. Hors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 37.

<sup>643</sup> *Op. cit.* p. 115

<sup>644</sup> L'ouvrage date de 2007, il n'est donc pas en conformité avec les programmes de 2008.

des règles que les élèves peuvent s'approprier. Avant la mise en place de cette séance, il serait néanmoins intéressant de présenter les langues anciennes, de les inscrire dans un contexte historique, pour les rendre moins abstraites. De plus, il nous semble plus judicieux de se concentrer sur les mots dont les lettres muettes se trouvent à la fin (afin de faire acquérir la compétence du *B.O.*<sup>645</sup>).

Dans son ouvrage *Didactique du vocabulaire français*, Paris, 1993, Jacqueline Picoche propose des exercices qui font intervenir le latin et le grec ancien. Au sujet des exercices, elle précise dans l'introduction :

Les exercices qui figurent dans le cours de l'ouvrage, comme ceux qui se trouvent à la fin, conçus à l'origine pour des élèves francophones du premier cycle de l'enseignement secondaire se sont révélés exploitables à tous les niveaux, tant pour des apprenants francophones que pour des apprenants allophones. Nous en avons fait nous-mêmes l'essai avec nos propres étudiants français, avec des étudiants étrangers et dans des classes de collège à partir de la sixième. Le rôle de l'enseignant est, bien sûr, de les adapter à son auditoire et d'en imaginer de nouveaux du même genre<sup>646</sup>.

Un chapitre nous intéresse particulièrement. Celui-ci s'intitule : « 1.3 Les familles ont une histoire ». Nous avons déjà évoqué les variations des radicaux qui rendent délicat l'enseignement des familles de mots. Jacqueline Picoche fait un rappel à ce sujet<sup>647</sup> :

La concurrence entre mots populaires, transmis oralement et remontant par transformations successives à un mot-ancêtre ou « étymon », généralement latin, et mots savants, calqués sur des mots latins ou grecs, résulte d'une longue symbiose entre le français et le latin, véhicule de nombreux mots grecs. À toutes les époques de la langue, mais plus que jamais au XXe siècle, des mots savants ont été introduits en français, et beaucoup, parmi les plus anciens, ne sont plus sentis comme tels.

- Certains mots populaires coexistent avec des mots savants calqués sur leur étymon : on les appelle des doublets. Ainsi, *avoué* (populaire) et *avocat* (savant)

---

<sup>645</sup> Voir *supra*.

<sup>646</sup> Picoche, 1993, p. 4.

<sup>647</sup> Picoche, 1993, pp. 20-22.

remontent tous deux au mot latin *advocatus* « appelé », « personne appelée à l'aide ».

- D'autre part, beaucoup de mots populaires français n'ont pas de dérivés. Il est alors facile d'en construire un soit sur le radical de l'étymon : ex. : à côté de *bouche* (issu du latin *bucca*), on trouvera l'adjectif *buccal* ; soit sur le radical d'un mot latin ou grec n'ayant aucune parenté étymologique avec le mot de base : ex. : à côté de *lettre* (issu du latin *littera*), on trouvera *épistolaire* (du latin *epistula*), à côté d'*âme* (du latin *anima*), *psychique* (du grec *psukhê*). À côté du nom français *bloc* (populaire, emprunté au néerlandais au XIII<sup>e</sup> siècle), on trouvera dans le sens « d'un seul bloc », le mot *monolithique* (issus de deux mots grecs *monos* et *lithos* signifiant « d'une seule pierre »), le mot *bloqué* ayant un tout autre sens. Beaucoup de ces mots « savants » sont devenus tout à fait usuels en français, alors que bon nombre de mots « populaires », rares ou archaïques, sont sortis de l'usage et ne sont plus connus que des savants !

- Certains mots populaires ont à la fois des dérivés populaires et des dérivés savants qui se répartissent les sens et les usages. Ainsi, à côté de *œil* (populaire, issu du latin *oculus*) et des dérivés populaires *œillet*, *œillère*, on trouve *oculiste* (formé sur l'étymon *oculus*) et *ophtalmologiste* (formé sur le mot grec *ophthalmos* « œil ») [...]. Quoique parfois employés par pur pédantisme, les mots savants sont indispensables comme termes techniques. Leurs radicaux doivent être mémorisés. Ils fonctionnent avec une grande régularité et sont dans une large mesure internationaux<sup>648</sup>.

À l'issue de ces explications, Jacqueline Picoche plusieurs exercices :

- Cherchez tous les dérivés savants possibles des mots populaires *eau*, *terre* et *feu*, et donnez des exemples de leur emploi.
- Voici une liste de mots comportant le suffixe *-cide* : *bactéricide*, *fongicide*, *fratricide*, *infanticide*, *génocide*, *herbicide*, *homicide*, *insecticide*, *liberticide*, *parricide*, *régicide*, *suicide*, *tyrannicide*. »

---

<sup>648</sup> Nous aborderons cet aspect dans la sous-partie III)3).

A. Parmi ces mots, lesquels peuvent être des adjectifs ? Lesquels peuvent être des noms ? [...]

B. Que signifie le suffixe *-cide* ?

C. Quelle est l'étymologie du suffixe *-cide* ?

D. Quelle différence voyez-vous entre un *tue-herbe* et un *herbicide* ?

[...]

F. Quelle différence voyez-vous entre un *meurtre* et un *homicide* ? À votre avis, pourquoi existe-t-il un mot *homicide*, un mot *insecticide*, et pas *\*animalicide* ?

G. Pourquoi, parmi toutes les sortes d'*homicides* possibles, a-t-on forgé des mots spéciaux pour le *fratricide*, l'*infanticide*, le *génocide*, le *parricide*, le *régicide* et le *suicide* ?

Ces deux exercices nous semblent particulièrement intéressants. Ils mettent en évidence les racines/radicaux constitutifs des mots, leur origine et les liens sémantiques et morphologiques qu'ils entretiennent. De plus, on fait réfléchir les élèves sur les contextes dans lesquels ils sont employés. Cela permet de préciser leur(s) sens et de voir à quel niveau de langue ils se réfèrent. De tels exercices nous paraissent très complets et permettent de travailler le lexique dans toutes ses « dimensions » : sémantique, morphologique, syntaxique.

Dans son ouvrage *Les mots en jeux, l'enseignement du vocabulaire*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble, 2002, Elizabeth Calaque propose des « jeux » de vocabulaire à partir de séries de radicaux. À la page 68, nous avons par exemple l'activité suivante :

- Dans la série des radicaux, sélectionner les cartes suivantes : *act, anthrop, biblio, centr, dermat, graph, hipp, hydr, mètr, path, phil, phot, scop, sphèr, terr, therm*. Mélanger les cartes et constituer un paquet.

- Répartir les cartes en faisant tirer une carte du paquet à chaque joueur ou groupe de joueurs. On peut jouer individuellement ou constituer des groupes de deux, ou encore diviser la classe en deux équipes qui joueront l'une contre l'autre.



- Les joueurs ont ensuite quelques minutes pour trouver (sans l'annoncer aux autres) un mot comportant le radical de la carte qu'ils ont tirée.

- Le premier joueur pose sa carte devant lui en annonçant le radical sur cette carte et propose une définition ou des indices correspondant au mot qu'il a en tête. Il interroge son voisin ou un joueur de son choix qui doit découvrir le mot caché derrière la définition. Dans la foulée, les autres joueurs peuvent proposer des définitions d'autres mots comportant le même radical. Le jeu sera plus intéressant si les définitions ont un caractère énigmatique, (devinette, jeu sur les différents sens d'un mot par exemple), ce qui correspond au principe des mots croisés.

On procède ainsi jusqu'à épuisement des cartes. On compte un point par mot découvert et un point par énigme. Les définitions trop transparentes ne donnent pas de point.

### *Exemple*

Le joueur A annonce sa carte, par exemple le radical *hydr(o)*, et propose la définition suivante : « aime l'eau » ; ou « certains cotons le sont ». Le suivant, B, qui est interrogé, propose le mot *hydrophile* qui correspond à cette définition. A et B marquent un point. On proposera, dans la foulée, d'autres définitions comportant le radical *hydro*, par exemple « glisse sur l'eau » (hydravion, hydroglisseur).

Cette activité est particulièrement riche et stimulante. Toutefois, il nous semble qu'elle constitue avant tout un exercice de réinvestissement. Il est en effet important que les élèves aient d'abord étudié de manière approfondie les différentes racines et qu'ils se soient constitué un stock lexical important à partir de celles-ci. L'exercice proposé serait un moyen pertinent pour mobiliser et réinvestir ces acquisitions. Elizabeth Calaque propose un travail d'expression écrite en prolongement de cet exercice :

À partir des éléments de définition, proposés pour les différents mots à trouver, on peut envisager un travail d'expression écrite, qui consisterait à rédiger un texte comportant des énigmes. Le lecteur du texte ainsi rédigé devrait les décrypter pour découvrir les éléments cachés, suggérés par certains indices.

Là encore, cette activité nous paraît tout à fait judicieuse. Elle permet aux élèves de mieux mémoriser le sens de chacune des racines, puisqu'ils vont devoir faire appel à celles-ci pour constituer leurs énigmes.

L'ouvrage d'Elizabeth Calaque est également intéressant pour les enseignants. En effet, elle a constitué des répertoires de préfixes, de radicaux et suffixes latins et grecs ainsi que des listes de mots français les contenant. Ces documents sont de précieux outils à l'élaboration de séquences de vocabulaire incluant des éléments diachroniques.

Nous souhaitons à présent citer un dernier ouvrage. Celui-ci s'intitule *Les Originimots*. Il a été écrit par Claude Duneton et illustré par Nestor Salas. L'histoire de mots de la langue française y est retracée. Il n'est pas uniquement question de l'ascendance gréco-latine. On y trouve par exemple de mots tels « cacahuète », « grève », « gifle », « kaléidoscope »... Un petit récit éclaire l'origine de chaque mot. Cet ouvrage pourrait être le support d'un « rituel vocabulaire » quotidien : chaque matin, on pourrait lire le mot, donner ou rappeler sa définition et lire le petit récit de Claude Duneton. Ensuite, on pourrait travailler sur un mot particulier, mettre en évidence ses constituants et chercher des dérivés et/ou d'autres mots composés des mêmes éléments.

On a par exemple le mot *kaléidoscope* à la page 31 :

Ce mot est une vraie salade grecque ! Il est composé de trois mots grecs : *kalos* « beau », *aïdos* « aspect, forme » et le verbe *skopein* « regarder » (mot francisé en *scope* comme dans *microscope* « regarder du tout petit »). En effet, le *kaléidoscope* offre de belles formes changeantes passionnantes à regarder !

À partir de ce terme, il serait possible d'introduire « calligraphie », « télescope », « périscope », « stéthoscope », etc.

Nous donnons un autre exemple, qui nous paraît très amusant. Il s'agit de l'histoire du mot « caprice ». Claude Duneton écrit à la page 65 :

Un caprice

On connaît l'humeur changeante des chèvres. Elles aiment passer brusquement d'un arbrisseau qu'elles broutent à un talus herbeux, à un chou de jardin (si on les laisse faire). Au point qu'il est difficile de les faire paître sans les attacher... Les Italiens, qui avaient beaucoup de chèvres dans leurs montagnes, appelèrent

*capriccio*, ou « humeur de chèvre » la manie de vouloir toujours quelque chose de nouveau – à partir de *capra* « la chèvre ». Le mot parut amusant aux soldats français, ils en firent un *caprice*.

Justement, lorsqu'un enfant « fait des caprices »<sup>649</sup>, qu'il se montre *capricieux*, on dit qu'il vous ferait « devenir chèvre » !

Nous trouvons ce récit particulièrement savoureux et nul doute qu'il intéressera de jeunes élèves. Cet exercice pourrait l'occasion d'aborder les mots de la famille de chèvre et d'évoquer le cas de l'adjectif *caprin*.

Les activités et les exercices décrits nous ont montré les formes concrètes que peuvent revêtir les langues et cultures de l'Antiquité à l'école primaire. Plusieurs domaines du *français* sont concernés : le vocabulaire tout d'abord, mais aussi l'orthographe, la lecture et la littérature. Certes, les manuels cités - antérieurs pour la plupart aux programmes de 2008 - s'appuient sur les objectifs des instructions officielles de 2002 et 2007, qui incluaient l'origine de la langue. Toutefois, comme nous l'avons vu, cet aspect permet avant tout de mieux maîtriser le français. Nous allons à présent aborder plus précisément les intérêts et les bénéfices des langues et cultures de l'Antiquité en lien avec le français à l'école primaire.

---

<sup>649</sup> Le mot a été repris en russe et a donné l'adjectif Капризны *Kaprizny* « capricieux ».

### III) Intérêts et mise en œuvre des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire

#### 1) Apports des langues anciennes à l'école primaire

##### a) Bénéfices des langues de l'Antiquité pour l'apprentissage du français

Alors que la place de l'enseignement du latin et du grec ancien est souvent mise en cause au collège et au lycée, il peut sembler pour le moins étonnant de réfléchir à l'introduction des langues anciennes à l'école primaire. L'apprentissage des langues de l'Antiquité apparaît comme « inutile », « superflu » aux yeux de certains. Les détracteurs de l'enseignement des langues anciennes semblent en effet considérer que le latin et le grec ancien sont des disciplines complètement abstraites et totalement détachées de notre monde moderne. Ils invoquent le manque de temps pour ces matières et prônent l'étude de matières plus en phase avec notre époque. Elles ne seraient pas *essentiels*. Non seulement de telles représentations sont un héritage d'une école clivée<sup>650</sup> – nous l'avons déjà largement démontré - mais elles sont fausses. Les langues et cultures de l'Antiquité sous-tendent tous les domaines du savoir et constituent les fondements, elles sont les *éléments* de nos langue et culture, de notre représentation du monde (*Weltansicht*). Ne pas les connaître *a minima* expose à une maîtrise superficielle de la discipline<sup>651</sup>, à une sorte de cécité qui peut conduire à d'importants contre-

---

<sup>650</sup> École que nous récusons de nos jours. Il convient donc de s'éloigner de ces représentations et de prendre la peine de considérer ces disciplines pour elles-mêmes. Elles ne sont plus aujourd'hui des outils au service de la sélection sociale.

<sup>651</sup> Quelques exemples : peut-on comprendre quelque chose à Nietzsche sans connaître la philosophie antique ? Est-il seulement possible de *lire* nos grands auteurs, Victor Hugo, Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud... – tous pétris de culture antique – sans un minimum de connaissances au sujet des langue et littérature latines ? N'est-il pas infiniment plus facile de comprendre et de retenir les expressions employées en droit, de *l'habeas corpus* au *pretium doloris*, si l'on a étudié un peu de latin ? De même pour les mathématiques, les sciences, où les langues anciennes éclairent non seulement les concepts, mais aussi les mots employés. Comme il est plus aisé de retenir le sens et l'orthographe du terme « parthénogénèse » lorsqu'on connaît un peu de grec (d'apr. le gr. παρθενο- (de παρθένος «vierge») et γένεσις «création, production», voir <http://www.cnrtl.fr/etymologie>). Parthénos nous fait penser à Athéna, puis au Parthénon, et

sens. Cela est particulièrement vrai pour l'apprentissage de la langue française, qui rappelons-le a longtemps été enseignée parallèlement au latin, et dans une moindre mesure, au grec<sup>652</sup>. Il était tout simplement inconcevable d'enseigner le français *seul*.

Et une telle vision de la discipline n'était pas infondée puisque le latin et le grec ancien vivent et se manifestent dans notre quotidien le plus banal, à travers notre langue. En effet, le français, comme les autres langues vivantes, n'est pas un système figé une fois pour toutes. La langue française a des origines, une histoire, elle continue d'évoluer, elle s'enrichit, se renouvelle sans cesse. Elle n'est pas apparue *ex nihilo*, tout comme le système de règles qui la régit. Le français est issu du latin et un nombre important de mots français sont originaires du grec ancien. Et ce sont des mots employés tous les jours et dans tous les domaines de la vie.

Toutefois, cet aspect diachronique est bien souvent occulté lors de l'enseignement du français à l'école primaire. La langue y est étudiée de manière synchronique, c'est-à-dire telle qu'elle est à un moment donné, à un endroit donné. On peut comprendre pourquoi la dimension diachronique est ainsi écartée. Le fonctionnement de la langue française semble déjà suffisamment complexe pour ne pas noyer les élèves sous le flot de nouvelles informations et des subtilités de notre langue. C'est cette apparente complexité qui a mené à la disparition de l'étymologie dans les programmes de l'école primaire<sup>653</sup>.

Pour autant, on a fait le choix d'enseigner l'Histoire aux élèves, afin qu'ils comprennent mieux le présent dans lequel ils vivent. Les lois, les règles, les coutumes, les traditions qu'ils apprennent et auxquels ils doivent se plier trouvent leurs fondements dans le passé. La société que les élèves découvrent est le résultat d'une évolution. Le fait d'en connaître les grandes étapes peut permettre aux élèves de mieux appréhender le monde dans lequel ils vivent.

Nous pouvons étendre ces réflexions à l'enseignement du français. La maîtrise de la langue française suppose une connaissance approfondie des règles qui la gouvernent. Ces règles sont nombreuses et variées, sans compter les multiples exceptions qu'il faut apprendre. De plus, la correspondance entre phonèmes et graphèmes est loin d'être évidente. Tout comme notre

---

à la Grèce. De même pour « gastéropode », « céphalopode », etc. Enfin, peut-on entendre quelque chose aux œuvres d'art exposées dans les musées sans connaître les principaux mythes gréco-latins ? Est-il bien raisonnable de se priver de pareilles lumières ?

<sup>652</sup> Dans le secondaire classique.

<sup>653</sup> Pourtant, ce désir de simplification se révèle contre-productif. Privée de l'éclairage historique, la langue française s'obscurcit et est plus difficile à apprendre ! Nous développerons dans la suite de notre travail.

société, notre langue est le résultat d'évolutions, de transformations, de brassages, de rencontres avec d'autres langues. Une étude synchronique ne permet pas d'englober toute la richesse d'une langue. La connaissance des racines, de l'histoire d'une langue peut permettre de mieux en comprendre le fonctionnement.

Mais surtout, le passage par les langues anciennes permet de donner du sens à l'apprentissage de la maîtrise de la langue et d'inscrire le français dans un système cohérent. Notre langue est le résultat d'une évolution. On ne peut l'ignorer sans risquer de rendre notre langue incohérente, fantaisiste, aux yeux des enfants. Ils pourraient avoir l'impression de n'avoir aucune prise sur le français, qui semblerait alors obéir à des lois arbitraires et changeantes. Par exemple, pourquoi faut-il écrire *doigt* avec un *g* et un *t* alors que ces lettres ne se prononcent même pas et qu'elles ne marquent ni le féminin ni le pluriel ? Le mot *doigt* provient du latin *digitum*, et les consonnes muettes à la fin du mot français sont des survivances de l'étymon latin<sup>654</sup>. Ce *digitum* a également donné l'adjectif *digital (e)* où on retrouve bien les consonnes *g* et *t*. De même pour *nuit*, *chaud*, *froid*, *corps*, *enfant* etc. Les phénomènes délicats du français trouvent une explication logique quand on les confronte au passé. La dimension logique de la langue apparaît de façon bien plus évidente. Nous avons montré les liens étroits entre notre système graphique et les langues anciennes. Renoncer à ces dernières expose de fait à moins bien comprendre notre orthographe<sup>655</sup> et à rendre celle-ci incompréhensible aux yeux des élèves.

En outre, le passage par le latin et le grec ancien permet de rendre une partie de son identité, de son histoire à l'élève, de l'inscrire lui, sa langue, son pays, dans un contexte historique. Cela donne du sens à ses apprentissages. En étudiant d'où vient la langue qu'il apprend, comment elle fonctionne, l'élève peut mieux appréhender la civilisation dont il fait partie. Les connaissances qui lui sont transmises vont l'intéresser *lui*, en tant qu'individu. À ce sujet, on peut citer Mireille Ko, qui écrit dans son ouvrage *Enseigner les langues anciennes* :

---

<sup>654</sup> Et comme nous l'avons déjà signalé, ces lettres sont loin d'être d'inutiles fioritures. Elles permettent de distinguer des homonymes (*ceint/sein/saint/cinq/seing/sain*) à l'écrit. Cela est très important dans la communication écrite où l'absence de l'émetteur ne permet pas de lever une éventuelle ambiguïté. Il convient donc d'être le plus explicite possible.

<sup>655</sup> Sa maîtrise ne serait alors que pur mécanisme.

Quand on explique le sens d'un mot par son étymologie, ce mot se charge d'intérêt. Les monuments et les mots sont les blocs de mémoire d'une civilisation, et même le plus ignorant des hommes le perçoit inconsciemment. C'est ce qui explique la joie qu'on éprouve, comme Proust au goût de la petite madeleine, lorsque le contact avec l'objet est associé à une histoire. En la racontant, on rend à chaque être humain sa propre mémoire, ses racines. Ce n'est, là encore, que lui rendre ce qui lui appartient de droit<sup>656</sup>.

Le détour par l'étymologie permet donc d'explicitier et d'éclaircir certaines spécificités de la langue française. Cette prise de distance permet une approche métalinguistique du français et l'élève s'approprie davantage sa langue et son fonctionnement. La connaissance de l'histoire des mots charge ceux-ci d'une connotation plus « affective » et les élèves mémorisent alors mieux leur orthographe et leur sens. Le petit récit<sup>657</sup> qui retrace la naissance du mot lui confère une saveur particulière.

De telles connaissances ne sont absolument pas à réserver aux seuls élèves issus de milieux cultivés. C'est une erreur que de croire que les langues anciennes ne sont pas accessibles à tous. Au contraire, elles peuvent constituer des outils et des aides irremplaçables pour l'acquisition de la langue française. À ce titre, Mireille Ko évoque le « latin-grec thérapeutique » :

De nombreux professeurs de lettres classiques enseignant dans les zones difficiles ont déjà expérimenté le « latin-grec thérapeutique » [...] les résultats nous paraissent prometteurs [...].

En Californie, on a utilisé le latin pour aider les élèves d'origine hispanique en grande difficulté : ils ont progressé en espagnol *et* en anglais. Pourquoi ? Comme l'a démontré par exemple Pierre Grimal, c'est que le *détour* par le latin et le grec

---

<sup>656</sup> Ko, 2000, p. 28.

<sup>657</sup> On peut dresser ici un parallèle avec la fable : « plaire et instruire ». Le récit est un moyen puissant pour transmettre une idée, une information. Accompagner la découverte d'un mot d'une petite histoire est une façon intéressante de se l'approprier. Un exemple parlant est le mot « hippopotame », *hippos* « cheval », *potamos* « fleuve », l'hippopotame est le « cheval du fleuve ». Les enfants (mais aussi les adultes) sont très sensibles à ces détails étymologiques, cela permet de capter leur attention et de développer chez eux le goût des mots.

est unique pour montrer un autre aspect de leur langue maternelle, français ou espagnol, et même anglais. Ces langues anciennes sont comme l'envers des langues modernes, elles en représentent le même et l'autre à la fois. De même que l'on va sur la Lune pour mieux comprendre la Terre, on doit aller explorer l'autrefois et l'ailleurs de la langue pour mieux la connaître. [...] le passage par le latin ou le grec est, pour la maîtrise du français, la voie la plus royale [...]. En effet, il permet à la fois de comprendre le sens et l'histoire des mots, de connaître le système grammatical, lexical de la langue, et d'apprendre à repérer et à interpréter les traces de l'Antiquité dans le langage et dans la civilisation actuelle [...] La langue française acquiert en passant par le latin et le grec une profondeur qui permet à des élèves de toutes origines de la comprendre au sens littéral de ce terme<sup>658</sup>.

De plus, pour continuer avec le principe du latin-grec thérapeutique, nous pouvons signaler la position d'André Tricot<sup>659</sup>. Celui-ci a mis en évidence que les dispositifs d'aide spécifique aux élèves en difficulté à l'école primaire (RASED, aide personnalisée) pouvaient ne pas être efficaces et même délétères pour la progression des élèves. Ces effets néfastes se manifestent, si les enfants se sentent stigmatisés<sup>660</sup> et/ou si les activités et les exercices proposés sont les mêmes qu'en classe. Il nous semble que pour ce dernier point le passage par l'étymologie peut se révéler intéressant. Dans tous les cas, l'étymologie va constituer une entrée originale et inhabituelle pour les apprentissages. On peut remarquer que l'introduction d'une langue étrangère intrigue fortement les élèves. Les nouvelles sonorités et intonations captivent beaucoup les enfants. Ici, ce « dépaysement » se fera avec la lecture à haute voix de mots latins et la présentation de l'alphabet grec.

Mais quelle forme concrète l'initiation aux langues anciennes à l'école primaire en lien avec l'enseignement du français pourrait-elle revêtir ? Renée Léon donne quelques éléments de réponse. Dans son ouvrage *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*<sup>661</sup>, l'auteur

---

<sup>658</sup> Ko, 2000, p. 29.

<sup>659</sup> Conférence « Aider les élèves à apprendre » mars 2010, voir <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien31-tournefeuille/>

<sup>660</sup> Cela nous renvoie à l'effet « Pygmalion » déjà évoqué précédemment.

<sup>661</sup> Léon, 2008, pp. 148-150.



explicite de manière très claire les différents avantages d'une approche diachronique de l'étude de la langue et donne quelques pistes pédagogiques :

Une approche historique du vocabulaire peut sembler *a priori* quelque peu déroutante, mais elle trouve sa justification dans la réalité historique même. On sait, en effet, qu'une langue ne se crée pas *ex nihilo*, mais qu'elle est le produit d'une évolution continue liée aux mouvements de population et aux bouleversements politiques, liée aussi au progrès scientifique et à ses retombées sur la vie matérielle et intellectuelle.

L'histoire des mots est le reflet partiel de l'histoire des peuples et de la société. Cette entrée dans le vocabulaire est donc parfaitement en accord avec la nature même de la langue.

Cette justification scientifique s'accompagne par ailleurs d'intérêts pédagogiques non négligeables, le premier étant d'établir un pont entre deux disciplines de l'école élémentaire.

Les autres avantages ont trait aux contenus mêmes de la discipline. Parce que le système évolue selon des lois constantes qui assurent sa continuité et sa cohérence, le passé de la langue éclaire son présent. L'histoire des mots permet - et le paradoxe n'est qu'apparent - de comprendre beaucoup de choses sur la structuration actuelle du lexique et sur son fonctionnement.

Par ce biais, on peut aborder, en effet :

- l'étymologie, qui est une aide à l'appropriation du sens
- les emprunts successifs aux langues étrangères
- les glissements du sens d'un mot au fil du temps, c'est-à-dire sa polysémie
- la néologie, c'est-à-dire l'émergence actuelle des vocables nouveaux qui, elle-même, permet d'éclairer les principes essentiels de la formation des mots tout au long de l'histoire : l'étude des néologismes débouche sur les notions fondamentales de radical, préfixe, suffixe, famille de mots

Quantitativement, nous avons là une grande partie du programme de Cycle 3. Qualitativement, l'approche historique est structurante car elle met de la

cohérence là où il est difficile d'en voir. C'est donc, de notre point de vue, l'une des réponses possibles aux problèmes d'organisation et de maîtrise que pose l'enseignement lexical, l'objectif à long terme étant d'intéresser durablement l'enfant à la vie des mots et de créer une vraie curiosité<sup>662</sup> sur la langue qu'il parle et qu'il écrit.

Le but n'est aucunement de faire des élèves des philologues en herbe<sup>663</sup>. Il est simplement de les sensibiliser au fait que le français d'aujourd'hui est le produit d'une longue histoire nourrie d'apports continus et divers. Il est, par la même occasion, de relier ce phénomène à d'autres connaissances, historiques et géographiques notamment<sup>664</sup>.

---

<sup>662</sup> Renée Léon rejoint ici Alain Bentolila. Celui-ci écrit : « La méfiance des mots inconnus s'installe très tôt, et dans toutes les catégories sociales. Elle conduit bon nombre à se résigner à une langue pauvre et faible. La menace de ce renoncement exige que la famille et l'école s'appliquent aussi très tôt à inciter les enfants à mettre en mots justes et précis leur pensée en gestation. C'est aux parents puis aux enseignants de donner aux enfants, dès le début du langage, le goût des mots nouveaux afin que le désir précocement développé de posséder ces mots jusqu'ici inconnus écarte la crainte du ridicule. Dès trois ans, il est possible d'installer avec les enfants des rituels de transmission des mots, chacun d'eux venant enrichir un trésor sans cesse renouvelé, sans cesse sollicité où chaque apport nouveau est salué comme une chance nouvelle, où chaque entrée est accueillie avec jubilation et gratitude. On créera ainsi dès l'enfance cet amour du mot rare, ce désir d'une saveur lexicale singulière que l'on savoure parce qu'elle est singulière, parce qu'elle est rare, parce qu'elle nous vient d'un autre si différent de nous, d'une autre génération, d'un autre milieu, d'une autre culture ». Bentolila, 2011, p. 2. Ce plaisir, ce « désir » des mots est un enjeu important de l'école. La transmission d'une telle approche du vocabulaire est une des conditions de la réussite de *tous* les élèves. Le passage par l'étymologie se révèle très efficace pour faire naître cette relation particulière aux mots. Voir *supra* au sujet de l'intérêt du récit.

<sup>663</sup> Nous sommes moins tranchée que Renée Léon et nuancerions cette affirmation : pourquoi pas après tout ? On pourrait peut-être faire naître des vocations... En réalité, il serait même souhaitable de développer une « conscience morphologique » chez les élèves. Comme le dit Pascale Colé (voir page suivante), celle-ci constitue une piste très prometteuse pour favoriser le développement du vocabulaire chez l'enfant. Nous traitons ce point à la page suivante.

<sup>664</sup> Renée Léon esquisse la dimension transdisciplinaire des langues et cultures de l'Antiquité qui permettent de jeter des ponts entre les disciplines. Elle évoque l'histoire et la géographie, mais nous pouvons également songer à l'histoire des arts, aux sciences, aux langues étrangères... Nous développerons plus tard ce point, qui nous paraît très important. Loin d'être anecdotique, cette possibilité offerte par les langues anciennes permet

Comme le signale Renée Léon, la dimension diachronique de la langue permet de travailler sur l'aspect morphologique (composition savante, dérivation, emprunts, néologie) et sémantique (sens précis du mot, polysémie, relations lexicales...) de lexique. Ces différentes dimensions sont au programme pour les élèves de cycle 2 et 3.

Nous pensons même que l'éclairage historique peut être présent dès le CP. Cette affirmation – peut-être un peu téméraire à première vue – s'appuie sur les travaux de Pascale Colé et en particulier sur ce qu'elle écrit dans un document disponible sur [eduscol](http://eduscol)<sup>665</sup>. Pascale Colé met en avant des recherches qui montrent l'importance de la conscience morphologique pour l'acquisition et la maîtrise du vocabulaire. Elle écrit ainsi :

Un certain nombre de recherches ont montré que le développement du vocabulaire chez l'enfant d'âge scolaire dépend de ses connaissances morphologiques et plus particulièrement de l'habileté à manipuler les informations morphologiques des mots. Cette habileté est dénommée conscience morphologique (de l'anglais *morphological awareness*) et se définit comme la capacité à réfléchir et à utiliser oralement et explicitement la structure morphologique des mots (Carlisle, 1995)<sup>666</sup>.

Nous citons Pascale Colé *in extenso*, car elle cite des études précises, ce qui est particulièrement intéressant pour notre étude :

La conscience morphologique est corrélée avec l'étendue du vocabulaire (Carlisle & Fleming, 2003). Cette capacité à utiliser explicitement ses connaissances morphologiques constitue également un très bon prédicteur de l'étendue du vocabulaire de l'enfant d'âge scolaire et ce dès le CE2 (Carlisle & Fleming, 2003). De plus, Colé et al. (2004) montrent que dès le C.P., les petits francophones qui manifestent les meilleures performances en vocabulaire sont ceux qui manifestent les meilleures performances dans les tâches de conscience morphologique. Les résultats de Freyd et Baron (1982) vont dans le même sens.

---

de déclencher et de nourrir la curiosité des élèves pour le savoir, la culture en général. Cela est particulièrement précieux pour les élèves qui n'ont pas pu développer cet « appétit » au sein de leurs familles.

<sup>665</sup>

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/15/0/Pascale\\_Cole\\_111202\\_avec\\_couv\\_201150.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/15/0/Pascale_Cole_111202_avec_couv_201150.pdf)

<sup>666</sup> Colé, 2011, p. 4.

Ainsi des élèves de CM2 avec des performances supérieures à des tâches de conscience morphologique à celles d'élèves de 4ème de collège, manifestent également des performances plus élevées à un test standardisé de vocabulaire incluant 30 mots simples et 30 mots complexes. Les performances des élèves de CM2 surpassent celles des élèves de 4ème sur les deux types de mots mais la différence est encore plus importante pour les mots complexes. Cette différence s'explique par une habileté plus importante à analyser les morphèmes des mots et plus spécifiquement à détecter les bases composant les mots dérivés et à fournir des définitions de la base. La conscience morphologique permet un développement du vocabulaire parce qu'elle fournit à l'élève le moyen de déterminer le sens d'un mot nouveau jamais lu ou entendu. En effet, cette habileté permet d'identifier les morphèmes le composant et d'accéder à son sens à partir de celui des morphèmes plus familiers que sont les bases et affixes. C'est ce que suggèrent également les expériences d'entraînement à l'analyse morphologique des mots complexes. [...] La focalisation de l'élève sur la structure morphologique des mots peut accélérer notablement le développement du vocabulaire. Par exemple, White, Sowell et Yanagihara (1989), montrent qu'un enseignement visant à une analyse morphologique explicite des mots affixés accroît significativement le développement du vocabulaire des élèves du CE2 à la 6ème (nombre de mots et précision du sens). Cet enseignement consiste principalement à décomposer les éléments morphémiques (base et affixe) d'un mot affixé peu familier, de déterminer le sens de chacun des éléments et de les recombinaison pour « construire » le sens de ce mot. Selon les chercheurs, la maîtrise des règles morphologiques provoquerait un phénomène de « propagation » qui permettrait, chaque jour, pour chaque mot appris d'en comprendre en plus 1 à 3 (en moyenne) qui lui sont reliés morphologiquement<sup>667</sup>.

Ces faits sont très importants pour notre travail. Le développement de la « conscience morphologique » est donc décisif pour l'accroissement et l'appropriation du vocabulaire chez les enfants<sup>668</sup>. À ce titre, il nous semble que l'éclairage des langues anciennes est tout indiqué

---

<sup>667</sup> Colé, 2011, p. 5.

<sup>668</sup> Jacqueline Picoche va également dans ce sens. Dans un document sur éducol ([http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/14/4/Jacqueline\\_Picoche\\_111202\\_avec\\_co](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_co)

pour construire cette conscience. Le travail sur l'étymologie des mots permet précisément de rendre explicites les morphèmes du mot et de les identifier. Ainsi, connaître le sens de la racine grecque *ortho*<sup>669</sup> « droit, correct », permet d'approcher des termes tels « orthographe », « orthogonal », « orthodontiste », « orthophoniste », « orthopédiste », « orthoptiste »<sup>670</sup> « orthodoxe », « orthonormé », etc. De même pour la racine latine *vore* « mange » : « herbivore », « carnivore », « piscivore », « granivore », « frugivore », « omnivore », « insectivore » ou le néologisme « panivore », qui est le nom d'une boulangerie à Toulouse, ou encore « bibliovore » qui a un sens figuré, mais aussi « dévorer », « dévoration », « vorace »<sup>671</sup>... Que l'on songe encore à la racine *loc/loq* du mot latin *loquor* « parler » : « élocution », « allocution », « colloque », « (inter)locuteur », « éloquence », « loquace », « locution », « soliloque », « circonlocution », « illocutoire » etc. On voit bien ici à l'œuvre le phénomène de propagation dont parlent White, Sowell et Yanagihara. La mise en place de cette « gymnastique » intellectuelle (ou « conscience morphologique ») associée à l'apprentissage des racines grecques et latines les plus fréquentes constitue donc une méthode idéale pour l'acquisition du vocabulaire. De plus, le détour par les langues anciennes est peut-être même plus efficace, comme l'explique Mireille Ko :

---

uv\_201144.pdf), elle écrit : « Travaillons sur les dérivés. Transformez une phrase de base par des nominalisations, et voilà les dérivés qui surgissent. Par exemple, Les feuilles « changent » de couleur en automne – l'automne fait « changer » la couleur des feuilles – ce « changement » de couleur est une fête pour les yeux – selon la saison, la couleur des feuilles est « changeante »... et si, au cours de vos manipulations, vous abordez les synonymes transformer, métamorphoser, vous aurez d'autres dérivés nominaux et adjectivaux et vous pourrez même révéler à de plus grands élèves que –form- est d'origine latine et –morph- d'origine grecque... ». Picoche, 2011, p. 2. Pourquoi à de « plus grands élèves » seulement ? Pourquoi de plus jeunes élèves ne pourraient-ils saisir pas ces informations ? Il semblerait que l'évocation du latin et du grec ancien constitue une sorte de « tabou » !

<sup>669</sup> Et si l'enseignant écrit en plus la racine en grec, il est certain d'emporter l'adhésion de tous les enfants ! Un tel succès vaut bien un petit effort pour le professeur, qui peut apprendre les lettres de l'alphabet grec en quelques jours. Celui-ci aura alors la satisfaction de constater que certains de ses petits élèves tenteront de reproduire le mot grec sur leurs ardoises... Nous avons pu observer ce phénomène avec nos propres classes et celle de Madame Clément.

<sup>670</sup> L'orthophoniste, l'orthodontiste et l'orthoptiste sont des mots en général connus des enfants. Le passage par le grec permettra peut-être d'affiner la connaissance qu'ils en ont.

<sup>671</sup> Et *voracious* en anglais...

L'étude de l'étymologie, et du vocabulaire latin ou grec, donne aux élèves l'idée que la langue est une combinatoire de préfixes, de racines, de suffixes, que l'on peut déplacer et dont on comprend les interactions.[...] Ils se sentent un peu plus maîtres du jeu de la langue, quand ils parviennent à déduire le sens d'un mot des éléments qui le composent. Et c'est le détour par le latin ou le grec qui permet cette maîtrise [...]. Ainsi, on constate que faire apprendre les préfixes du français au français est moins efficace que du latin au français : dans le premier cas, les élèves oublient comme si on versait du sable ; dans le second, ils parviennent à retenir. Pourquoi ? Cela reste mystérieux ; peut-être ont-ils le sentiment de détenir une clef pour « ouvrir » les mots et voir ce qu'ils ont dans le ventre...<sup>672</sup>

---

<sup>672</sup> Ko, 2000, p. 33. Cela est sans doute lié à l'émotion dont parle Mireille Ko, voir *supra*. Or, il a été prouvé que les émotions s'inscrivent profondément dans la mémoire. Normalement, pour que des informations demeurent dans la mémoire à long terme, il convient que celles-ci soient répétées plusieurs fois, afin que les connections entre neurones soient durablement modifiées. Une émotion permet de contourner ce fonctionnement et une expérience « forte » vécue une seule fois peut se graver dans la mémoire à long terme. Cette faculté de notre cerveau n'a pas encore été pleinement éclaircie. À ce sujet, Françoise Schenk écrit dans son article « Les émotions de la raison » in *Revue européenne des sciences sociales*, XLVII-144 : Rationalité et émotions : un examen critique, 2009, pp. 151-162 : « Pas de mémoire sans émotion, aurait dit Freud, mais pas non plus d'émotion sans mémoire de cette émotion, marqueurs somatiques (Damasio, 1994) et sentiments confondus. Le vivant garde les traces de son fonctionnement dans des situations critiques pour y fonder les stratégies adaptatives qui peuvent être réactivées dans les contextes ultérieurs similaires. Pour autant qu'elles ne compromettent pas sa survie par une dimension inadaptée ou un coût disproportionné avec les bénéfices offerts par les circonstances, l'inscription de ces stratégies constitue les forces de l'individu. Comme nous l'avons évoqué plus haut, la mémoire épisodique autobiographique situe les événements vécus sur une trame spatio-temporelle qui en préserve le caractère unique par sa nature, le lieu et l'instant de son occurrence, ainsi que l'effet qu'il a eu sur l'individu, donc la dimension émotionnelle. C'est justement cet étiquetage émotionnel de l'événement qui va s'attacher au contexte particulier et à chacun des stimuli saillants qui ont été détectés. Or puisque cet étiquetage est constitué par les résonances intimes de l'événement, les modalités de l'adaptation somatique, les stratégies développées pour y faire face, l'évocation de l'événement ou d'un de ses composants particulièrement saillants, va simplement recréer l'ensemble de ce paysage. Il n'y a pas d'autre forme de mémoire émotionnelle que cette re-création, associée à l'évaluation, rejet ou plaisir ». L'individu gardera mieux en mémoire ce qui fait *sens* pour lui.

Enfin, ces connaissances étymologiques vont permettre d'organiser leur lexique. Partir de la racine latine ou grecque permet de relier les mots ensemble. Bentolila, que nous avons déjà citée, met sur la piste des langues anciennes<sup>673</sup>.

Jusqu'à présent, nous avons surtout mis l'apport des langues anciennes en lien avec le vocabulaire. Mais, l'étymologie peut aussi se révéler ainsi très intéressante dans un autre domaine de l'étude de la langue : l'orthographe, en particulier lexicale. Renée Léon dit que « l'approche historique est structurante car elle met de la cohérence là où il est difficile d'en voir » en ce qui concerne le vocabulaire. Il nous semble que cette remarque vaut également pour l'orthographe. Nous avons déjà évoqué les lettres muettes issues des étymons latins. L'éclairage historique permet également d'expliquer aux élèves les graphies d'origine grecque : *th*, *ph*, *y*, *ch*. Comme Monsieur Jourdain, les enfants parlent grec quotidiennement sans le savoir : lorsqu'ils vont à « bibliothèque », qu'ils font de la « gymnastique », qu'ils utilisent leur « téléphone » ou qu'ils participent à la « chorale » de l'école. Ils seront ainsi heureux d'apprendre qu'ils rendent quotidiennement un petit hommage aux anciens Grecs, qui leur ont donné ces mots, et que celui-ci se traduit notamment par ces lettres un peu étranges. Être conscient de l'héritage grec permettra aux élèves de se rappeler la dette que nous avons envers les Grecs et ils oublieront peut-être moins aisément les lettres d'origine grecque, témoins de notre gratitude. Nous pensons qu'il est possible d'introduire ces informations dès le CP, lorsque les enfants apprennent à lire<sup>674</sup>. En effet, une fois qu'ils ont

---

<sup>673</sup> « De même qu'il faut accompagner un élève dans sa quête heureuse de mots nouveaux, de même faut-il l'aider à les ranger dans sa mémoire d'après leur forme et d'après leur sens. Refusez que, dans sa mémoire, s'entassent en désordre des mots dont il ne sait identifier la famille, définir la lignée, percevoir les affinités sémantiques. Imaginez ce capharnaüm lexical dans lequel il serait condamné à choisir chaque mot pour lui-même en l'absence de toute relation morphologique ou sémantique. L'appétit du mot nouveau lui viendra d'autant mieux qu'il saura lui trouver sa juste place sur les étagères bien rangées de son stock lexical. Cela signifie que l'on doit aider l'élève-enfant, de la maternelle au collège, à tisser des liens entre les mots de son vocabulaire : liens formels, liens sémantiques et liens historiques. Ne soyez pas effrayés ! Pour engager ce compagnonnage, point n'est besoin d'être agrégé de lettres classiques. », Bentolila, 2011, p. 2.

<sup>674</sup> Cela est également valable pour le vocabulaire. Disposer d'un vocabulaire étendu aide à apprendre à lire. Voir ce qu'écrit Bentolila à ce sujet : « Vers la fin du premier trimestre du cours préparatoire, Un enfant « tombe » sur le mot « carrelage » qu'il n'a encore jamais rencontré à l'écrit. Par contre, sa maîtresse lui a appris que chacune des lettres ou chaque groupe de lettres composant un mot correspond respectivement à un son de la langue, et ce dans un ordre et une combinaison particulière. Il va donc, pas à pas, construire le signifiant phonique du mot « carrelage » non pas pour « faire le bon bruit » correspondant à la combinaison graphique,

saisi le principe alphabétique, ils se rendent vite compte qu'un phonème peut être transcrit de plusieurs façons et qu'une lettre ou un ensemble de lettres peut produire plusieurs sons. Les voilà plongés dans les méandres de notre système graphique ! Les langues anciennes peuvent constituer une sorte de fil d'Ariane pour s'orienter dans celui-ci. On peut en effet filer la métaphore : pour venir en aide à Thésée, Ariane a consulté Dédale, le concepteur du labyrinthe. Regarder du côté des langues anciennes consiste un peu en cela : le latin et le grec ancien constituent les fondements du « labyrinthe » et permettent de mieux naviguer dans cette structure complexe. Ainsi, on peut leur expliquer pourquoi on écrit différemment « cent » le nombre et « sang » le liquide rouge de nos veines. Pourquoi écrit-on certaines lettres alors qu'on ne les prononce pas ? La présentation des étymons latins rendra les éclaircissements encore plus percutants. De même pour les graphies grecques qui peuvent sembler redondantes. Pourquoi a-t-on besoin de ce *th* alors qu'on a déjà la lettre *t* qui se suffit très bien à elle-même pour transcrire le phonème [t] ? Il est impossible de répondre à cette

---

mais parce ce que ce bruit reconstitué représente pour lui la clé d'accès au sens. Il sait que la lettre C (lorsqu'elle est suivi de A) se prononce /K / ; que la lettre A se prononce /A / ; Que RR renvoie au son /R/ ; E à /E/ ; L à /L/ ; A à /A/ et G à /J/ (si suivi de E). En découvrant sous les neuf lettres de « carrelage » les sept sons /KARELAJ/ dans leur arrangement syllabique, il va pouvoir interroger son « dictionnaire mental » afin d'obtenir le sens qui correspond à cette combinaison phonique. En d'autres termes, le « bruit du mot » ainsi reconstitué va lui permettre de s'adresser à ce dictionnaire mental, qui est celui qui lui permet de comprendre les discours oraux, en lui demandant : « Y a-t-il un abonné au numéro que je demande ? », et ce dictionnaire lui livrera le sens du mot écrit qu'il vient de découvrir, sans qu'aucun adulte n'intervienne. Le déchiffrage est la clé d'un accès autonome au sens. On comprend alors l'importance décisive de la quantité et de la qualité du vocabulaire qu'un enfant possède avant qu'il apprenne à lire. Si l'enfant ne possède qu'un nombre très restreint de mots souvent peu précis, alors son dictionnaire mental lui répondra le plus souvent : « Il n'y a pas d'abonné au numéro que tu as demandé. » Et à force de ne pas recevoir de réponse à sa question, l'enfant risque d'en déduire « qu'il n'y a jamais d'abonné », c'est-à-dire qu'il n'y a aucun sens derrière le bruit qu'il a construit. Ce n'est donc pas le fait de déchiffrer qui est responsable d'une lecture dépourvue d'accès au sens, *c'est le déficit du vocabulaire oral qui empêche l'enfant d'accéder au sens des mots écrits.* », Bentolila, 2011, p. 4. L'enjeu attaché à l'enseignement du vocabulaire est colossal. Le développement de la « conscience morphologique » est d'autant plus important qu'il permet à l'élève d'être autonome. Pascale Colé souligne cette caractéristique importante : « Une troisième stratégie [pour développer le vocabulaire] consiste à enseigner à l'élève à recourir à une analyse consciente des éléments morphologiques qui composent un mot complexe. Cette stratégie est moins coûteuse temporellement par rapport par exemple à l'utilisation d'un dictionnaire et moins sujette à échec que l'utilisation du contexte. Bien évidemment, la stratégie « morphologique » n'est pas à appliquer seule mais elle a l'avantage de donner une certaine autonomie à l'élève avec un coût temporel réduit ». Colé, 2011, p. 6.



question sans évoquer le grec ancien et la culture grecque. Il nous semble que pareilles explications sont à la portée de jeunes enfants et qu'elles peuvent même venir soutenir leur rationalité naissante. Le système graphique français est hautement complexe, mais cela fait également son charme : c'est un objet intellectuel stimulant, qui permet d'obtenir des informations sur soi et sur le monde<sup>675</sup>. Il est ainsi préférable de transmettre cette représentation aux élèves, plutôt que de les effrayer et les décourager en leur présentant l'image d'une orthographe mouvante et insaisissable<sup>676</sup>.

---

<sup>675</sup> À ce sujet, François Estienne écrit dans *Surcharge cognitive et dysorthographe, Réflexions et pratiques 330 exercices* : « Incorporer l'orthographe, c'est apprendre une série d'opérations hiérarchisées qui doivent en partie s'automatiser pour permettre les stratégies de réflexion qui font précisément de l'orthographe une activité intelligente et dotée de sens. [...] Les rapports de l'individu avec l'orthographe sont en relation réciproques. L'ignorance, le manque de stratégies rendent le sujet démuni, les années passant le fossé se creuse ; l'orthographe lui semble de plus en plus aberrante, tyrannique, l'écrivain se sent de plus en plus incapable d'y accéder et est de moins en moins motivé. [...] L'orthographe lexicale ou d'usage suppose qu'on soit en contact avec les mots, qu'on observe et retienne comment ils s'écrivent, qu'on mette en place certaines stratégies pour soulager la mémoire ». Estienne, 2006, pp. 15-16. Une approche diachronique de la langue permet précisément de doter les élèves de stratégies pour mieux appréhender la langue. Comme l'a déjà signalé Mireille Ko, le passage par l'étymologie confère aux élèves un *pouvoir* sur la langue. Il ne s'agit plus d'assimiler passivement des faits dont on ne comprend pas le sens, mais bien de saisir la *logique* qui sous-tend tout le système.

<sup>676</sup> À ce sujet, Jean-Pierre Terrail donne un exemple édifiant. Dans son ouvrage *De l'inégalité scolaire* (Paris, 2002) il décrit l'enquête ethnographique sur la ZEP de Chenon, en banlieue parisienne, d'Amandine Bebi. Cette dernière s'est intéressée à la façon dont on y traite la difficulté scolaire [Amandine Bebi, *Le Traitement de la difficulté scolaire dans une école de ZEP*, mémoire de DEA de sociologie, université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, 2001]. L'équipe enseignante est stable, les maîtres ont choisi de travailler en ZEP, ils font preuve de la meilleure volonté, mais cela ne suffit pas. Il écrit ceci : « Face à la bonne volonté d'Aminata qui le soir chez elle a recopié un mot cinquante fois, la maîtresse regrette qu'il comporte une erreur cinquante fois reproduite, mais ne s'interroge pas sur la pertinence pédagogique de l'exercice lui-même. Peut-être l'anecdote la plus significative est-elle ici celle de l'apprentissage de l'orthographe du mot « aujourd'hui ». La plupart des élèves l'écrivent spontanément « oujourd'hui ». La maîtresse a observé que l'erreur d'orthographe tenait sans doute à une prononciation incorrecte ; pour la corriger, elle fait remarquer aux élèves qu'on ne dit pas « ou » mais « au ». Comme à l'habitude, elle substitue la bonne réponse à la mauvaise : espérons qu'ils s'en souviendront. N'en serait-on pas plus assurés cependant si elle leur avait expliqué *pourquoi* [nous soulignons] on dit « aujourd'hui », ce qui était très facile puisqu'il suffisait d'explicitier la structuration étymologique du mot (« à-le-jour-où-l'on-est ») : quand on a *compris* [nous soulignons] que « au » est la contraction (connue par les élèves qui jouent *au* ballon) de « à le », il y a peu de chances qu'on réitère l'erreur [Note de bas de page : « Les

Cette conscience « méta » de la langue est la condition *sine qua non* pour maîtriser pleinement sa langue. Réussir à la considérer pour elle-même, comme un objet d'étude constitue un des enjeux majeurs de l'école primaire. Ce décentrement, cette distance sont essentielles. Et celles-ci se mettent en place dès l'école maternelle avec la conscience phonologique. Au vu des éléments exposés, le détour par les langues anciennes constitue la voie royale pour acquérir cette posture métalinguistique. Elles sont les médiatrices de ce positionnement si particulier qui nous semble constituer l'essence de notre humanité.

Enfin, l'introduction de l'étymologie et la sensibilisation aux langues anciennes œuvrent véritablement en faveur de l'égalité des chances. Nous l'avons vu, la culture classique et le latin ont longtemps été l'apanage des riches, de l'élite. Le détour par les langues anciennes permettra de donner des connaissances, des clefs aux élèves pour mieux appréhender le monde dans lequel ils vivent. Ils ne pourront pas forcément tous acquérir cette conscience « classique » au sein de leurs familles. Il revient donc à l'école de combler ces inégalités<sup>677</sup>. Dans cette optique, le rôle de l'enseignant est une fois encore capital.

---

expériences des psycho-neurologues ont montré que la mémoire des *savoirs*, représentations intégrées dans un réseau de connaissances raisonnées, est tendanciellement beaucoup plus stable que la mémoire des *événements*... »]. Mais procéder ainsi relève d'une toute autre conception de l'apprendre qui, au lieu d'inciter les élèves à répéter et enregistrer des savoirs jusqu'à se doter d'automatismes, s'attache à donner à comprendre, en sollicitant leurs capacités de raisonnement logique. *C'est en disant tout simplement la vérité aux enfants, ce qui ne peut être fait qu'en se situant du point de vue de la logique propre des savoirs enseignés, que l'on donne du sens à ce que l'on enseigne : et cela vaut, on le voit, des apprentissages du français comme ceux des mathématiques* ». Terrail, 2002, pp. 289-290. L'explication étymologique d'« aujourd'hui » pourrait passer pour de la préciosité, mais elle est tout compte fait essentielle, car elle va permettre aux élèves de *raisonner* au sujet de leurs erreurs et de comprendre. Or, « face à l'incompréhension de l'élève, les institutrices [...], au lieu d'en interroger les ressorts logiques, recourent aux ressources combinées de la répétition et de la figuration ». *Ibid.*

<sup>677</sup> Nous renvoyons une nouvelle fois à Condorcet. Un haut degré d'érudition généralisé au sein d'une société profitera à *tous* ses membres.

## b) La liberté pédagogique de l'enseignant

Si on peut se laisser convaincre par les bénéfices de l'approche diachronique à l'école élémentaire, il n'en reste pas moins que l'étymologie n'est plus au programme de l'école élémentaire depuis juin 2008. De plus, on ne peut faire totalement abstraction des réserves<sup>678</sup> qui accompagnent l'enseignement de l'étymologie à l'école primaire et qui ont mené à sa disparition dans les programmes actuels. Enfin, l'enseignant ne peut pas faire ce qu'il souhaite dans sa classe, le *Bulletin Officiel* énonce clairement un certain nombre de compétences que doivent acquérir les élèves.

Toutefois, ces mêmes programmes rappellent de façon très claire la liberté pédagogique de l'enseignant. Les compétences à acquérir par les élèves sont énoncées par les programmes,

---

<sup>678</sup> Il faudrait en effet veiller à ne pas trop verser dans « l'érudition » et proposer des choses trop complexes aux élèves, ce qui pourrait les effrayer ou les lasser. Mais pareille remarque vaut pour toutes les disciplines enseignées à l'école primaire. C'est dans la capacité à mettre à disposition des savoirs complexes que réside l'expertise de l'enseignant. Celle-ci s'acquiert et s'affermi par l'expérience. Comme nous l'avons vu précédemment, il est tout à fait envisageable de dispenser des éléments de la culture antique à de jeunes élèves, et cela dès le CP. Toutefois, il importe d'être conscient de la « lourde hérédité » des langues anciennes et des représentations qui leur sont attachées. À ce titre, il convient de « désamorcer » en quelque sorte les tensions lorsqu'on aborde celles-ci. Par exemple, Marie-Claire Rolland dans son ouvrage *Cycle III Une première culture en sciences humaines* écrit : « On donnera quelques aperçus sur la formation de mots savants et leurs emprunts au grec classique ; il n'en résultera probablement pas de grands progrès en orthographe, encore que quelques séries pourront être enregistrées : grapho, chrono, péri, phono, photo. On piquera la curiosité par quelques emprunts inattendus, comme les méandres, du nom du fleuve Méandre, au cours sinueux, ou être médusé, comme si l'on se trouvait face à la Méduse. Tout cela ne va pas bien loin et peut passer pour de la préciosité, quand il est si difficile d'obtenir une orthographe correcte des participes passés, même les plus courants parfois. Mais s'il n'y a jamais d'ornements – au sens musical du terme ! – l'horizon est bien monotone. », Rolland, 1998, pp. 205-206. « Tout cela ne va pas bien loin », « préciosité », voilà la façon dont les LCA étaient et sont encore perçues à l'école primaire, si ce n'est pas en général. Mais n'est-ce pas là précisément ce qui peut inculquer un souffle nouveau à la didactique du français à l'école primaire ? Oui, certes, les participes passés sont importants à maîtriser, mais n'est-ce pas plus « productif » de donner à voir le français sous l'angle des langues anciennes plutôt que d'enchaîner *ad nauseam* les activités et exercices sur le participe passé ? Il nous semble que le détour par les langues anciennes rend notre langue plus « belle », plus « familière », plus accessible, elle s'éclaire de l'intérieur. Cette approche historique, *a priori* superflue, érudite, « précieuse » constitue en réalité un moyen irremplaçable pour créer une relation particulière à la langue, et la faire *aimer*. Cela permettra par la suite d'aborder plus sereinement et avec confiance ses aspects les plus « arides », la morphologie verbale par exemple.

mais les moyens, les méthodes à employer pour que les élèves acquièrent ces compétences sont laissées à la discrétion des enseignants. On peut ainsi lire dans le préambule du *B.O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008* (p. 10) :

Les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles ; ils indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages en français et en mathématiques. Ils laissent cependant libre le choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves. La liberté pédagogique induit une responsabilité : son exercice suppose des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets. Elle implique aussi, pour les maîtres, l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves.

Ainsi, *en théorie*, les enseignants ont « carte blanche » pour mener leurs enseignements comme ils l'entendent ! Cette position est bien éloignée de l'école de Guizot et on ne peut que s'en réjouir. Mais une fois encore, on peut noter une sorte d'inertie du système, phénomène que nous avons déjà relevé<sup>679</sup>. Prôner la liberté pédagogique des enseignants n'est pas suffisant lorsqu'un tel souhait s'inscrit dans un système qui a longtemps piloté les enseignants et en a fait des « rouages » d'une vaste machinerie au service de l'État. Ainsi, dans les faits, l'institution et les maîtres peinent à rendre la liberté pédagogique effective. Il ne suffit pas de la décréter pour qu'elle prenne effet. Il y a une sorte de « passivité » de la part des enseignants, de résignation même, qui cache en réalité une confusion et une souffrance<sup>680</sup>. Que recouvre cette liberté exactement ? Et dans quelles conditions peut-elle véritablement s'exercer ?

Comme nous l'avons déjà signalé précédemment, nous sommes les héritiers d'une école qui se *voulait* inégalitaire. Depuis 1960 environ, il y a certes eu des changements drastiques, mais nous peinons à en prendre la mesure<sup>681</sup>. Il est donc pour le moins paradoxal de reprendre un

---

<sup>679</sup> Voir partie sur le rôle de l'école.

<sup>680</sup> Mais celle-ci fait écho au manque de confiance qui leur est parfois témoigné. Ceux-ci ne souhaitent pas se mettre davantage en danger et font ce que l'on attend d'eux. On peut songer à ce titre aux querelles au sujet des méthodes de lecture...

<sup>681</sup> Marc Baconnet, Inspecteur général de l'Éducation nationale, doyen du groupe des lettres écrit dans *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Actes du séminaire national organisé par la Direction de

fonctionnement identique et d'espérer en tirer des effets radicalement opposés. Les maîtres s'inscrivaient dans un tel système et le servaient. Par conséquent, une école différente, vraiment démocratique, passe nécessairement par une rénovation du métier d'enseignant. Nous avons déjà vu que la servilité caractérisait le maître d'école du XIXe siècle. Jules Ferry l'a relevé et lui a donné les moyens de se hisser un peu au-dessus de sa condition médiocre. Il lui a permis d'acquérir une véritable culture dans les écoles normales<sup>682</sup>, afin que celui-ci constitue un modèle pour ses élèves. Il convient d'amplifier cette initiative. Si l'on souhaite que l'école devienne le lieu de formation de citoyens vraiment éclairés, libres, autonomes et responsables, il importe que les élèves aient devant eux des individus qui possèdent eux-mêmes ces qualités. Certes, ces vertus ne se décrètent pas et elles s'acquièrent au prix d'un cheminement, d'une réflexion personnelle. Mais il convient justement d'accompagner les maîtres dans cette voie et de leur faciliter le développement de qualités personnelles et professionnelles qui en feront de vrais pédagogues, et non plus de simples « exécutants ».

Comme le signale Kant dans son *Traité de pédagogie*, l'éducation est une mission bien particulière qui échoit à des êtres particuliers. Le maître façonne le petit être humain et lui imprime des représentations, des postures<sup>683</sup>, qui auront un grand impact sur son parcours

---

l'Enseignement scolaire les 23, 24 et 25 octobre 2000 en Sorbonne. Contributions réunies par Alain Boissinot : « Quand voudra-t-on reconnaître qu'il s'est passé depuis une quarantaine d'années une véritable révolution dans le monde de l'enseignement ? Nous disons tous, nous répétons tous que l'élève est au centre du système éducatif, mais tout le monde a oublié les élèves, leur nombre, leur environnement culturel, leur rapport à l'école, leurs loisirs. Qui s'y est référé dans les arguments, les arguties et allégations qui ont été très finement envoyés d'un bord à l'autre ? Je ferai donc un rapide et brutal retour à la réalité.

En collège :

-en 1960 : 1 453 000 élèves, public et privé

-en 1999, 3 164 000 élèves, public et privé

En lycée d'enseignement général et technique

-en 1960 : 421 000 élèves, public et privé

-en 1999 : 1 464 500 élèves. », Baconnet, 2001, p. 17. Ces réalités n'ont pourtant pas modifié les fondements de notre école, qui poursuit son œuvre de sélection.

<sup>682</sup> Voir I)3).

<sup>683</sup> Celles-ci sont très importantes pour la réussite des élèves : « La notion de « posture » apparaît pleinement en 1998, dans l'article de D. Bucheton et J.-C. Chabanne sur l'apprentissage de l'écriture d'un texte argumentatif et de l'affirmation d'un point de vue, les deux auteurs développant la thèse selon laquelle cet apprentissage est étroitement corrélé certes aux savoirs linguistiques et aux compétences des élèves mais aussi aux « postures » relationnelles et intellectuelles qu'ils sont susceptibles d'adopter. Ainsi, expliquent les deux

futurs. Il convient de ne pas négliger pareille responsabilité. Et pour exercer au mieux celle-ci, il est important que les maîtres bénéficient d'une formation solide, qui passe entre autres par l'acquisition d'une vaste culture<sup>684</sup> et d'un rapport particulier à celle-ci. Éveiller le petit être humain à la culture suppose que l'on ait été éveillé soi-même. Il semble difficile de transmettre le goût de la lecture, le plaisir des mots, la curiosité, le désir de savoir... si l'on ne possède soi-même ces inclinaisons. Il importe également de saisir l'*effort* que cela représente. Apprendre est très difficile, cela mobilise toutes les forces et les ressources d'un individu. Il nous semble important que les enseignants n'oublient pas cette caractéristique de tout apprentissage. Il pourrait être intéressant qu'ils continuent à *apprendre* eux-mêmes : à parler

---

chercheurs pour montrer le caractère déterminant de la posture de l'élève, ce dernier ne s'appropriera pas le modèle discursif de l'argumentation s'il est « dans l'impossibilité de se représenter comme légitime l'activité même d'argumenter » (Bucheton, Chabanne, 1998, p. 28). La thèse est reprise par Bucheton, qui définit comme « idée didactique » « centrale » l'idée selon laquelle, pour étayer l'activité langagière des élèves, il faut identifier, certes leurs savoirs, mais aussi « la nature de leurs rapports déjà-là à la lecture et l'écriture », qui « pilotent » leur engagement et déterminent leurs « postures » (Bucheton, 2006, p.29). L'hypothèse sous-jacente à cette idée étant répétée en 2006 : « l'entrée dans les apprentissages n'est pas seulement une affaire de savoirs. [...] On appellera « postures » des schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée (Bucheton, Chabanne, 1998, p. 20) [...] la posture étant caractérisée comme un « faire » langagier, un mode de « penser-parler-agir » (Bucheton, 2006) qui est à relier, et c'est une des importantes caractéristiques de la notion, à l'appartenance socioculturelle de l'élève ». Penloup, Chabanois, Joannides, in *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, 2011, p. 155. La réussite scolaire suppose qu'on donne du sens aux apprentissages. L'élève doit être en quelque sorte *disposé* à apprendre. Le milieu familial joue un rôle important dans cette quête du sens. Néanmoins, l'école doit elle aussi s'attacher à faire acquérir de telles postures aux élèves. Si tel n'est pas le cas, elle s'expose à creuser les inégalités entre les élèves, comme elle le fait actuellement. Le passage par les langues et cultures de l'Antiquité permettent de développer des postures favorables aux apprentissages.

<sup>684</sup> Jean-Pierre Terrail s'inquiète de la fragilité des acquis disciplinaires des enseignants du primaire : « Stella Baruk rapporte à cet égard qu'ayant interrogé une diversité d'institutrices et d'instituteurs, aucun n'a pu lui donner une définition correcte (autrement dit mathématique) de ce qu'est un « nombre », et seulement quelques-uns de ce qu'est un « chiffre ». On réalise vite, à réfléchir sur les difficultés intellectuelles inhérentes aux apprentissages élémentaires, quand les choses apparaissent encore particulièrement « simples », le degré d'information et de réflexion concernant l'histoire et l'épistémologie des savoirs enseignés qui est nécessaire pour éviter les erreurs les plus grossières. Les pas à franchir par les élèves ont demandé des millénaires à l'humanité : ceux qui ont la charge de les guider devraient avoir bénéficié d'une sérieuse formation disciplinaire. Il n'est pas sûr que ce soit là la préoccupation première des IUFM. », Terrail, 2002, p. 305. Nous partageons cet avis.

une nouvelle langue étrangère, à jouer d'un instrument de musique<sup>685</sup>, à dessiner, à peindre etc., selon leur sensibilité et leur vécu.

En effet, *vivre* le processus d'apprentissage pourra leur permettre de comprendre véritablement les étapes par lesquelles peuvent passer leurs petits élèves : enthousiasme, plaisir, mais aussi doutes, découragement, frustration. Ces expériences permettront ainsi au maître de développer patience et bienveillance vis-à-vis de ses petits disciples et de mieux accepter la distance qui le sépare de ceux-ci. En effet, il est désormais exclu que la relation pédagogique s'appuie sur une connivence culturelle. Un tel positionnement est tout simplement fatal aux élèves issus de milieux défavorisés et les prive de fait de l'accès à la culture. Il revient précisément au maître de bâtir les ponts entre les enfants et le savoir et de ne pas présupposer leur existence. Un maître cultivé et qui continue de se cultiver pourra constituer une source d'inspiration pour les élèves<sup>686</sup>. Il contribuera ainsi à générer des

---

<sup>685</sup> À ce sujet, Pierre Albertini signale dans *L'École en France : XIXe-XXe siècle : de la maternelle à l'université* (voir références complètes dans la bibliographie) que certains élèves de l'école normale (à partir de 1880) pouvaient apprendre à jouer d'un instrument de musique.

<sup>686</sup> Tout enseignant sait qu'il est, de la maternelle au lycée, « scruté » par ses élèves, qui l'étudient avec soin. Sa voix, sa gestuelle, ses vêtements, ses « tics » et bien évidemment ce qu'il dit et comment il le dit... Avec des élèves plus jeunes, le maître est parfois idolâtré, porté aux nues, et constitue une référence absolue pour les enfants (ses propos peuvent l'emporter sur ceux des parents !). Compte tenu de cette influence considérable, on imagine bien quels ravages le professeur peut également provoquer. Comme il serait dommage de briser l'élan des élèves, qui ont tous à cœur de grandir et de développer une relation harmonieuse avec leur enseignant. Celui-ci porte de fait une responsabilité écrasante. Il serait illusoire de croire qu'il ne se contente que de transmettre des connaissances. Et cela est particulièrement vrai pour les élèves issus de milieux défavorisés. En effet, Viviane Isambert-Jamati écrit dans *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires* : « Ce qu'ils ont cherché [Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex], c'est ce qui, dans les situations d'apprentissage et dans les identités acquises dans la famille et dans les groupes de copains, freine chez beaucoup l'adoption d'une posture épistémique favorable à la réussite scolaire. [...] Un tout premier exemple (le moins complexe) qui ressort de l'auto-analyse des collégiens et des lycéens interrogés, c'est qu'il est plus difficile pour les jeunes de milieu populaire que pour les autres de considérer les enseignants comme ayant essentiellement à communiquer des savoirs et à apprendre aux élèves à travailler, à penser même, et non pas tant comme ayant à offrir aux élèves leur compréhension, leur affection. Souvent, en effet, ils rêveraient d'une relation affective chaleureuse avec les enseignants. Ceci tient probablement au fait que ces jeunes se sentent plus étrangers dans l'établissement scolaire, comme le montrait déjà Testanière il y a bien longtemps, et que dès lors ils attendent des adultes une sorte de protection. », Isambert-Jamati, 2005, pp. 33-34.

postures épistémiques<sup>687</sup> chez les élèves et ne sera plus seulement là pour valider celles qui auront été acquises au sein des familles.

Il importe que l'institution saisisse sa propre révolution et qu'elle donne aux maîtres les moyens de la rendre effective. Elle doit mettre en place certaines conditions afin que les enseignants soient sereins, sûrs d'eux, convaincus de leurs missions, confiants dans leur avenir. Nul besoin de tout revoir de fond en comble, seuls quelques ajustements sont nécessaires. Il importe en premier de revaloriser la profession auprès de la société et cela passe nécessairement par une augmentation des traitements des enseignants. Cela n'est pas facile dans un contexte économique fragile, mais brader l'éducation d'une jeunesse nous paraît être un calcul à très courte vue. C'est tout simplement le futur du pays qui est en jeu. Précariser les enseignants, ajouter des conditions financières incertaines aux difficultés inhérentes à la prise de poste n'est pas une bonne solution. Comment alors exercer au mieux sa liberté pédagogique et sa responsabilité sans un minimum de stabilité ?

Il nous semble également très important de ménager les jeunes enseignants, ceux qui débutent. Les affecter dans les établissements dits « difficiles » nous paraît proprement dramatique pour notre système éducatif. En premier lieu, cela peut être ravageur pour l'enseignant qui risque de ne pas se relever d'une telle expérience : perte de confiance en soi, autodénigrement, cynisme, dépression... Dans ces conditions, que peut-on espérer pour les élèves qui ont des enseignants malheureux ? De plus, quelle image d'eux-mêmes donne-t-on aux élèves ? Ils sont déjà conscients qu'ils sont dans des établissements de « seconde zone »... Ils vivront en outre leur scolarité en sachant que leurs enseignants sont là *contre* leur gré, que c'est là une situation peu enviable pour eux et qu'ils espèrent « fuir » dès qu'ils auront accumulé assez de points... Peut-on simplement ignorer la violence inouïe d'un tel système tant pour les élèves que pour les enseignants<sup>688</sup> ? Nous avons déjà évoqué le pouvoir

---

<sup>687</sup> Voir note 29.

<sup>688</sup> Marie-Claire Rolland a raison, nous semble-t-il, de se méfier des représentations véhiculées sur l'école, celles-ci peuvent se révéler délétères : « Une représentation fautive peut bloquer une réflexion sur des *a priori*. L'image mentale que l'école peut susciter elle-même d'elle-même est fondamentalement importante, il faut le noter au passage. L'école-caserne, l'école de l'échec et de la médiocrité, l'école des professeurs sous-payés ou mal formés, l'école des petits délinquants, du racket, de la violence ou l'école représentée par des lycées qui ne seraient que sélectifs et dédaigneux, ce sont des images fabriquées à partir d'isolats et qui se répandent de façon nocive. », Rolland, 1998, p. 23. Il est vrai que l'école doit veiller, doit bâtir une image positive d'elle-même. Pour autant, on ne peut ignorer ni déconstruire instantanément les représentations dont parle Marie-



de l'effet « Pygmalion ». Si l'école, *a fortiori* les enseignants considèrent leurs élèves comme des « rebuts » de la société, qui ne peuvent de fait accéder aux apprentissages qu'ils leur dispensent, il est fort à parier qu'ils le deviennent... Enseigner en ZEP ne doit pas être vécu comme un supplice ou un « mauvais moment » à passer pour l'enseignant, ou alors l'échec de tels dispositifs est pratiquement assuré. Peut-être plus qu'ailleurs, c'est dans ces établissements que se joue le défi de l'école véritablement démocratique. Il convient que « l'élite » de l'Éducation nationale y exerce. Les meilleurs maîtres doivent y être envoyés, ceux qui ont déjà de l'expérience, et parce qu'ils le veulent bien, avec un traitement à la hauteur de la difficile mission qu'ils y mèneront, mission qui intéresse *toute* la société. En effet, laisser de jeunes esprits à l'abandon est non seulement humainement insupportable, mais une telle désinvolture blessera tôt ou tard la société toute entière. Ainsi, l'institution doit être consciente des *effets* des dispositifs qu'elle met en place. Il ne suffit pas de *vouloir* une école vraiment démocratique pour que ce souhait se réalise. Il importe de réfléchir sérieusement aux fonctionnements établis et de veiller à réunir les meilleures conditions pour les élèves et les maîtres, afin que ceux-ci puissent développer une relation pédagogique épanouissante et féconde.

La naissance d'une telle relation passe aussi par une prise de conscience des maîtres. Un défi de taille attend nos enseignants. Ils doivent se réapproprier leur métier et accepter la responsabilité infinie qui sous-tend leur métier. Ils ont le pouvoir d'influencer le parcours de leurs jeunes élèves, voire même d'infléchir certaines trajectoires. Ils sont les principaux protagonistes de l'école démocratique et des passeurs d'humanité. Nous rejoignons ce qu'écrit Jean-Pierre Terrail à ce sujet : les enseignants doivent être acteurs et se réapproprier leur métier.

Néanmoins, ce que souhaite Jean-Pierre Terrail est coûteux pour les enseignants. Cela se heurte à une tradition encore assez vivace. Les maîtres ne sont pas habitués à fonctionner de cette façon. En outre, la liberté pédagogique implique de fait une telle responsabilité que celle-ci peut être parfois trop lourde à porter. Cela peut expliquer le manque d'initiatives<sup>689</sup> et

---

Claire Rolland, en partie parce qu'elles s'appuient sur des faits réels. Il existe certes des écoles publiques qui fonctionnent de façon harmonieuse, des enseignants relativement bien payés (les professeurs agrégés par exemple), on ne peut nier qu'il existe des établissements difficiles où les personnels et les élèves font l'expérience d'une véritable souffrance au quotidien. Pour améliorer sa propre image, l'école doit également mener un certain nombre de transformations, en particulier en ce qui concerne les ZEP.

<sup>689</sup> Que l'on se rappelle les expériences des collègues mises en évidence par notre enquête. Voir II)2)c).

la frilosité des enseignants. Mais cela n'est pas impossible, les enseignants peuvent « réapprendre » leur métier sous l'œil bienveillant de l'institution. Celle-ci fait des efforts en ce sens et met à la disposition des enseignants des outils de qualité pour perfectionner leur pratique.

À ce titre, le site éducol, site officiel de l'Éducation nationale, constitue un puits d'informations. Nous avons veillé à nous appuyer sur les documents d'éducol. Un tel choix n'est pas innocent. Nous avons ainsi cherché à montrer que les langues anciennes sont tout à fait en conformité avec ce que l'institution attend des enseignants. S'il est vrai que l'on peut voir quelques allusions ci et là (Bentolila et Picoche), les langues anciennes ne sont pas pour autant vantées noir sur blanc. Néanmoins, elles ne sont pas interdites, et comme nous l'avons déjà signalé, elles constituent des outils irremplaçables pour le développement de *postures* chez les élèves, qui mènent à la réussite et à une maîtrise assurée de la langue française.

Ainsi, il nous semble pertinent d'enseigner l'étude de la langue en lien avec les LCA, car celles-ci confèrent du sens aux apprentissages et les facilitent pour *tous* les élèves. On peut imaginer que le détour par l'approche historique va allonger la séquence d'apprentissage, toutefois, il s'agit de poser les bases d'un système, d'une démarche qui va apporter du sens et de la cohérence à l'apprentissage de l'étude de la langue. De plus, une fois ces principes posés, le passage par les langues anciennes se fera plus naturellement pour les élèves et il sera possible d'aller plus vite dans les séquences à venir ou les années suivantes. Néanmoins, il ne s'agit pas de faire de l'étymologie un objet d'apprentissage ou une initiation aux langues anciennes telles qu'elle existe dans le secondaire. Celle-ci demeure avant tout un moyen qui va permettre aux élèves de mieux maîtriser la langue française.

Une fois certaines représentations dépassées, il n'en reste pas moins que l'étymologie est complexe et qu'il est important de réfléchir soigneusement à l'introduction de l'origine du français et de l'histoire des mots. Il n'est pas question de surcharger les élèves avec de nouvelles informations ou de les mettre en difficulté. Nous nous proposons à présent d'examiner les différentes manières d'amener les élèves à réfléchir à l'histoire de leur langue.

### c) Comment sensibiliser de jeunes élèves à l'histoire de la langue ?

Les réponses des enseignants à notre questionnaire nous l'ont bien montré. La principale réserve au sujet de l'introduction des LCA à l'école primaire est l'âge des élèves. Pourtant, il

est tout à fait possible de les introduire dès l'école primaire. Il convient une nouvelle fois de distinguer rudiments et éléments. Ce n'est pas parce que l'on a affaire à des enfants qu'il faut leur présenter des choses simplistes. Les petits élèves peuvent avoir accès à la plus haute culture, tout réside dans la manière dont on va l'introduire auprès d'eux. À ce titre, nous souscrivons pleinement aux propos de Marie-Claire Rolland<sup>690</sup> qui nous semblent très justes :

Les enfants sont capables d'efforts. On posera en postulat que les enfants de cet âge [cycle 3, 8 à 11 ans] sont capables d'apprentissages soutenus. *Tout* [nous soulignons] peut être abordé avec eux, à condition de se servir de termes simples. La plus grande circonspection est utile, avant de décréter que telle notion est trop difficile, ou que les enfants n'ont pas la maturité nécessaire pour avoir accès à certains concepts. Tout est dans la manière de présenter les choses, d'offrir des exemples, d'intéresser et d'exiger. Ces deux derniers verbes n'ont pas de compléments nécessaires. Intéresser, c'est une condition fondamentale pour obtenir des efforts, et faire que les enfants retirent des satisfactions de leur travail. Exiger, c'est les tirer au-delà du niveau où ils iraient si on les laissait faire : l'attente du maître est primordiale, et elle est moins lourdement chargée que l'attente des parents. Celle-ci peut être trop lourde à porter, et entraîner des refus ou des inhibitions chez certains enfants. L'attente du maître est davantage une dynamique qu'il communique à sa classe. Pour cette double raison, on ne recherchera pas la facilité, la lenteur de précautions, la distraction assimilée à un déguisement de l'effort [...] Ce qui est difficile est stimulant et renvoie à celui qui dompte la difficulté une image valorisée de lui-même. [...] On cherchera le plus souvent possible une activité d'essence ludique, ce qui est différent de l'amusement qui camoufle l'effort à faire. Il y a dans le jeu, dans l'émulation du jeu, dans sa gratuité, un dynamisme qui soutient les efforts et un plaisir qui libère les énergies. [...] Les connaissances éparses ne servent pas à grand-chose, c'est vrai, mais les connaissances organisées sont le tissu même de la connaissance. Sur le plan purement psychologique, et c'est un autre point de vue, il ne faut pas refuser aux enfants de « savoir » des choses. C'est en les acquérant qu'ils ont la preuve de grandir, de progresser dans le cursus scolaire, voire de dépasser leurs

---

<sup>690</sup> Agrégée de l'Université, Inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale.

compagnons des petites classes. Il est normal qu'un enfant veuille grandir et donc dépasser...<sup>691</sup>

Ainsi, c'est en ayant la plus haute ambition pour les élèves qu'on les fera réussir. L'âge n'est le problème, c'est au maître qu'il incombe d'*élémenter* son savoir, afin que celui-ci puisse être acquis par les jeunes élèves. C'est son expertise<sup>692</sup> qui va conditionner les apprentissages des élèves. Il doit être conscient de cela et doit accepter de ne pas se remettre à une quelconque fatalité. Ainsi, les représentations liées au handicap socio-culturel doivent également être déconstruites. À cet égard, on peut se rappeler qu'une enseignante a cessé de se référer aux langues et cultures de l'Antiquité à partir du moment où elle a été mutée en ZEP<sup>693</sup>. Ces élèves n'auraient donc pas le *droit* à la culture antique ? Les travaux de Jean-Pierre Terrail l'on pourtant montré : l'éducabilité universelle existe. À partir du moment où l'enfant a acquis le langage, il a de fait accès à la pensée, à l'abstraction, la symbolisation, à la

---

<sup>691</sup> Rolland, 1998, pp. 17-19. Jean-Pierre Terrail explique ces représentations par « *le poids écrasant des conceptions pédagogiques qui privilégient, dans l'éducation des enfants qui ont l'âge des premières années du primaire, le rôle des sensations au détriment de celui de l'intellection*. On peut en faire remonter l'influence au moins à l'*Émile* de Rousseau. L'ouvrage tire les conséquences de la conception (à la fois phylogénétique et ontogénétique) posée dans l'*Essai sur l'origine des langues*, selon laquelle l'aptitude au raisonnement logique n'apparaît qu'au terme d'un long développement préalable. [...] C'est oublier que « l'enfance est le sommeil de la raison », et qu' « avant l'âge de raison l'enfant ne reçoit pas des idées mais des images ». Et encore « tout le savoir [des enfants] est dans la sensation, rien n'a passé dans l'entendement ». [...] [Or,] l'on sait depuis Saussure que la valeur des signes linguistiques ne se détermine pas dans leur rapport immédiat aux choses, mais dans leur relation aux autres signes de la langue ; et que, loin d'être une généralisation des « choses », ce sont au contraire les mots, qui *via* leur insertion dans le réseau des significations langagières, organisent la perception des « choses ». Terrail, 2002, pp. 303-304. L'acquisition du langage permet l'abstraction.

<sup>692</sup> À ce sujet, on peut songer aux conduites d'étayage, concept développé par Jérôme Bruner et qui s'appuie en partie sur la notion de « zone proximale de développement » de Vygotski. Marie-Claire Rolland évoque cet aspect lorsqu'elle écrit : « Exiger, c'est les tirer au-delà du niveau où ils iraient si on les laissait faire : l'attente du maître est primordiale. », voir *supra*. L'étayage consiste à accompagner un novice dans la réalisation d'une tâche, qui aurait été au-delà de ses compétences sans l'aide du maître. La difficulté de l'activité va permettre à l'enfant de développer de nouvelles connaissances et compétences. Il importe néanmoins que l'enfant réussisse la tâche afin qu'il n'en résulte pas de découragement. Le pédagogue doit *conduire* son élève et faire preuve de patience et de bienveillance.

<sup>693</sup> Voir enquête. Madame Clément – l'enseignante avec laquelle nous avons travaillé – a avoué elle-même qu'elle avait craint tout d'abord que nous ne fussions pas intéressées par une collaboration avec elle parce qu'elle enseignait en ZEP...

réflexivité. *Tous* les enfants (garçons, filles<sup>694</sup>, enfants d'immigrés, enfants du voyage, etc.) sont capables de *tout* apprendre, ils sont tous « équipés » pour cela. « La difficulté intellectuelle ne se contourne pas, mais s'affronte avec des moyens appropriés. » dit Jean-Pierre Terrail (2002, p. 299).

Les différences qui se développent par la suite résident principalement dans les représentations transmises et l'entraînement. Ainsi, dans les milieux familiaux favorisés, où la culture est valorisée, l'enfant héritera d'une vision positive du savoir et de l'école. Il lui sera plus facile d'y trouver du sens et de les investir. En outre, il aura déjà été stimulé chez lui, il sera ainsi plus *entraîné* qu'un enfant originaire d'un milieu pauvre culturellement. On lui aura déjà appris certains positionnements, certaines attitudes, certaines *postures*, qui lui permettront de vivre harmonieusement sa scolarité. Il en va différemment pour un enfant moins privilégié. Les capacités intellectuelles sont là, mais il n'a peut-être aucune idée du but de l'école et de ce qu'il va y faire. On peut même imaginer que pour certains l'école renvoie à des images négatives, sans doute inculquées par les parents eux-mêmes, qui ont peut-être eu une scolarité compliquée. Pour ces enfants, réussir à l'école risquerait même de les mettre en porte-à-faux avec le milieu familial... Cela peut peut-être expliquer pourquoi les élèves dits « en difficulté » ont tant besoin de créer une relation chaleureuse avec leur enseignant. C'est le moyen qu'ils ont trouvé pour donner du sens aux apprentissages<sup>695</sup>. Or, bien souvent l'enseignant se détourne d'eux parce qu'ils ne réussissent pas *immédiatement* les tâches proposées.

Dans ces conditions, on peut imaginer la souffrance de certains élèves à l'école. Celle-ci devient alors le lieu où ils perdent chaque jour un peu plus confiance en eux, où ils créent une mauvaise idée d'eux-mêmes - ils sont stigmatisés<sup>696</sup> - jusqu'au jour où la rupture avec soi

---

<sup>694</sup> Nous l'avons déjà signalé, les stéréotypes de genre encore très vivaces dans notre société. Ne nous leurrions pas, les jeunes ne *choisissent* pas leur cursus uniquement en fonction de leur intérêt pour la matière. Les représentations liées au genre conditionnent encore très largement les orientations des élèves. Comme nous l'avons déjà évoqué, il serait trop « coûteux » pour une jeune fille de privilégier un parcours scientifique. Cela ne correspond pas à ce que l'*on* attend d'elle. De même pour un jeune homme qui souhaiterait travailler dans le domaine de la petite enfance. Il aura à se heurter à de lourds obstacles et à d'importants préjugés sur ses capacités à travailler avec de tous jeunes enfants. Sans compter que ce secteur professionnel n'est pas le plus lucratif, ce qui ajoute une difficulté supplémentaire. *On* attend en effet d'un homme qu'il gagne bien sa vie.

<sup>695</sup> Voir *supra*.

<sup>696</sup> Les dispositifs d'aide peuvent être contre-productifs selon André Tricot, voir III)1)a).

débouche sur l'insolence, la violence, la révolte, puis l'exclusion. Voilà ces jeunes gens sans culture, sans recul, sans diplôme, sans avenir, et avec une estime de soi en morceaux. Que peuvent-ils bien pouvoir espérer ? Il n'est plus acceptable de faire de notre école un lieu où des existences d'enfants et de jeunes sont ainsi sacrifiées. Il incombe aux *adultes* de faire le premier pas et de ne pas se reposer sur ce que l'enfant aura reçu ou non en héritage. C'est bien au maître de parcourir la distance qui le sépare de l'élève, de le prendre par la main, avec fermeté et bienveillance, et de le *guider* sur le chemin de la connaissance. Quant à l'institution, il est important qu'elle saisisse cet enjeu et qu'elle donne une *liberté* effective au pédagogue.

Pour autant, il ne s'agit pas d'être complaisant, il convient d'*exiger* comme le dit Marie-Claire Rolland. Les enfants ont en effet besoin de sentir qu'ils sont à la hauteur des apprentissages qu'on leur propose. Enseigner des choses faciles parce que l'on suppose que les élèves ne sont pas en mesure de faire « mieux » est non seulement humiliant, mais va de fait freiner leur développement intellectuel, faute de stimulations. Il est donc impérieux que les enseignants soient très prudents par rapport à ce qu'ils projettent sur leurs élèves. Certes, il est plus « confortable » pour un enseignant de s'appuyer sur la connivence culturelle. Instruire des élèves déjà dotés culturellement est plus « facile », puisque la distance entre le maître et l'apprenant est plus réduite. De plus, les élèves ont déjà acquis des postures épistémiques, ce qui vient encore renforcer encore davantage la connivence culturelle. Il est donc tentant de se consacrer davantage à ces élèves-là, puisqu'ils semblent plus *faits*<sup>697</sup> pour cela. Mais comme nous l'avons montré à maintes reprises, pareil positionnement de l'enseignant est l'une des raisons<sup>698</sup> des résultats aux enquêtes PISA : l'école française excelle à creuser les inégalités entre les élèves. Supposer que tel ou tel enfant n'est pas capable d'apprendre telle ou telle connaissance n'est pas acceptable pédagogiquement. Ou alors il convient de reconnaître que l'on est prisonnier de fausses représentations et que l'on refuse de les dépasser.

Les langues anciennes souffrent encore précisément de ces représentations et on en barre l'accès à tous élèves sous des prétextes fallacieux. Nous les avons déjà exposés et invalidés. *Rien* n'empêche le maître d'initier ses élèves aux langues et cultures de l'Antiquité en lien avec l'enseignement du français à l'école primaire. Au contraire. En effet, les langues et

---

<sup>697</sup> Ils sont simplement plus « entraînés », ils sont mieux préparés.

<sup>698</sup> Sans compter la « manie » de notre institution à évaluer, classer, *sélectionner*, ce qui pénalise de fait les élèves les moins dotés. Voir Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire* (références complètes dans la bibliographie).

cultures de l'Antiquité répondent au double impératif dont parle Marie-Claire Rolland : intéresser et exiger. Comme le montrent les résultats de l'enquête auprès des enseignants, comme nous l'avons-nous-même expérimenté dans les classes, comme le signale Mireille Ko<sup>699</sup>, Marie-Claire Rolland, mais aussi les programmes officiels de 1938 et de 1972<sup>700</sup>, les langues et cultures de l'Antiquité passionnent littéralement les élèves. L'étymologie, l'histoire de la langue française les fascinent. Pourquoi alors renoncer à une telle source d'intérêt de la part des élèves ? Pourquoi se priver d'un pareil entrain, qui peut justement venir soutenir des efforts importants et prolongés ? Et cela d'autant plus que les langues anciennes peuvent facilement trouver leur place dans de nombreuses disciplines, autres que le français. En outre, les langues et cultures de l'Antiquité sont *difficiles*, mais comme c'est le cas pour tout apprentissage. Le rôle du maître réside justement dans la mise à disposition de cette complexité auprès des élèves. Les activités proposées doivent constituer des défis pour les élèves, afin qu'ils *progressent*. Toutefois, le maître doit accompagner les efforts des élèves et veiller à inscrire ceux-ci dans des dispositifs où ils *peuvent* réussir. Renée Léon propose quelques pistes<sup>701</sup> qui nous semblent intéressantes :

[La] sensibilisation [aux langues anciennes] doit, bien sûr, se faire dans le cadre d'objectifs réalistes. Voici, par exemple, quelques questions auxquelles il serait intéressant que les enfants puissent répondre à la fin du Cycle 3 :

- Quelle langue parlaient Astérix et ses amis ?
- Quand est née la langue française ?
- Que veut dire l'affirmation souvent entendue : « Le français vient du latin » ?
- Pourquoi le français ressemble-t-il beaucoup à l'italien, à l'espagnol, au portugais, au roumain... ?
- Dans quels domaines a-t-on beaucoup utilisé des mots d'origine grecque ?
- Pourquoi les familles de certains mots sont-elles si compliquées ?

Par exemple, on a la série *œil, œillade, œillet, œillette*..., mais aussi *oculaire, oculiste*, et enfin *ophtalmie, ophtalmologiste*... (La première série est dite « populaire » parce qu'elle est issue de l'évolution phonétique normale qui a conduit du latin au français [*oculus*>œil]. Les deux autres sont « savantes », c'est-à-dire reconstruites après coup soit sur la racine latine, soit sur la racine grecque.)

---

<sup>699</sup> Voir *supra*.

<sup>700</sup> Voir I)3)b).

<sup>701</sup> Léon, 2008 p. 150.

On trouve la même « géographie » familiale dans le cas de *cheval, chevalier...*, *cavalier* (venu au XVe siècle de l'italien *cavaliere*), et *hippodrome, hippisme, hippique...*

Il faudrait aussi, pour faire à leur niveau le tour de la question, que les élèves puissent citer au moins un mot emprunté à l'arabe, à l'allemand, à l'espagnol, à l'italien...

Pour introduire les langues et cultures de l'Antiquité à l'école primaire, il faut prendre en compte les élèves. Chaque enfant possède un certain nombre de connaissances préalables et il est pertinent de partir de ces représentations. Avant de commencer à travailler sur l'étymologie latine et grecque, il convient d'introduire les concepts de langues sources. Qui dit histoire de la langue, dit histoire... Dans la mesure où l'étymologie introduit une dimension diachronique du français, le passage par l'Histoire nous semble le plus judicieux. À ce titre, l'Antiquité est au programme d'histoire du cycle 3 (CE2, CM1, CM2). On peut lire dans le *B.O.* (p. 24) : « L'Antiquité. Les Gaulois, la romanisation de la Gaule et la christianisation du monde gallo-romain. Jules César et Vercingétorix ; 52 avant notre ère : Alésia ».

L'introduction de l'étymologie dans l'enseignement de l'étude de la langue peut donc se faire en lien avec l'Histoire. On peut demander aux élèves s'ils connaissent les langues qui étaient parlées à cette époque. Si l'espagnol ou l'anglais sont enseignés dans les classes, on peut également amener les élèves à réfléchir aux points communs entre les langues. Comment se fait-il que l'espagnol et le français se ressemblent autant ? Pourquoi un certain nombre de mots anglais ressemblent au français ? Ces situations-problèmes feront réfléchir les élèves à l'histoire des langues et de leur langue, et certains auront peut-être un grand frère ou une grande sœur qui étudie le latin ou le grec ancien.

Il nous paraît indispensable d'inscrire le latin et le grec ancien dans un contexte historique ; se contenter de dire que le français a pour origine le latin est insuffisant. D'autant plus que les élèves ont sans doute entendu parler des Gaulois et des Romains. Il est donc plus pertinent de partir de leurs représentations et de leurs connaissances pour introduire le latin et le grec ancien. Des rappels historiques permettent de rendre la réalité du latin et du grec ancien plus palpable.



L'idée de l'introduction de l'étymologie à l'école primaire nous est venue durant notre année de PE2<sup>702</sup>. Nous devions en effet rédiger un mémoire professionnel d'une trentaine de pages. Nous effectuions notre stage filé dans une classe de CM1 et le sujet de notre mémoire était le suivant : « Quelle place pour l'étymologie au cycle 3 ? ». Dans ce cadre, nous avons proposé des séquences de vocabulaire en lien avec l'étymologie. Nous avons donc eu à réfléchir à l'introduction des langues anciennes auprès des élèves. Nous allons nous appuyer sur cette expérience pour définir plus précisément les conditions à réunir pour sensibiliser de jeunes élèves aux langues et cultures de l'Antiquité.

Les élèves sont très peu familiers avec le latin et le grec, et l'acculturation à ces langues, à ces concepts de langues sources, même sans les étudier, nécessite du temps. De plus, il est difficile pour les élèves de se projeter 2000 ans en arrière et de comprendre que le français n'a pas toujours existé, qu'il a évolué. Il est indispensable d'inscrire le latin et le grec ancien dans un contexte historique. Pour cela, il est important de s'appuyer d'autres disciplines, en particulier l'histoire. Le grec ancien dispose d'un avantage sur le latin : son alphabet. La curiosité des élèves avait été piquée au vif lorsque nous leur avons présenté l'alphabet grec. Ils avaient alors posé beaucoup de questions sur celui-ci et une élève nous avait même demandé de lui donner toutes les lettres de l'alphabet pour qu'elle puisse écrire son prénom en grec. Nous avons noté pareille curiosité dans les classes de Madame Clément et Madame Bruneau. Il est très important d'instaurer ce désir d'apprendre chez les élèves, car il faut bien reconnaître que les séances à partir de racines ou mots latins et grecs sont assez difficiles pour les élèves. Ces derniers peuvent être confrontés à des exercices qu'ils n'avaient pas pratiqués et se trouvent en position de « chercheurs ». Il convient toutefois de ne pas se décourager et de prendre le temps nécessaire pour que les élèves se familiarisent avec le latin et le grec ancien.

En ce qui concerne le niveau des élèves concernés, l'étymologie pourrait être introduite au cycle 2 (CP-CE1), mais il faut peut-être tenter une autre démarche. En effet, dans ces niveaux, l'approche historique n'est peut-être pas la plus adaptée, étant donné que l'Antiquité est au programme à partir du CE2. Néanmoins, il serait possible de faire remarquer aux petits élèves que leurs grands-parents parlent parfois un français qui varie un peu, qu'ils emploient des mots légèrement différents. De telles observations pourraient permettre d'introduire petit à

---

<sup>702</sup> Il s'agissait de l'année de formation qui suivait la réussite au CRPE. Durant cette année, le fonctionnaire-stagiaire était en responsabilité dans les classes et suivait des cours à l'IUFM. Il y avait alors trois stages : un stage « filé », durant lequel l'enseignant intervenait dans une classe un jour par semaine toute l'année et deux stages « massés » de 3 semaines chacun.

petit la dimension diachronique du français, et d'arriver au latin et au grec ancien. La piste de l'interdisciplinarité nous semble intéressante. En effet, les élèves apprennent désormais une langue vivante dès le CP.

Le but de notre travail est de réfléchir principalement aux apports de l'étymologie latine et grecque pour la maîtrise de la langue française. En effet, la langue française s'est constituée progressivement autour du noyau dur du latin, et le grec ancien a donné beaucoup de mots à notre langue. Néanmoins, les emprunts à d'autres langues n'ont pas cessé au cours de son évolution et cette dimension de l'étymologie est aussi très intéressante. Il convient de s'y attarder un instant, car elle pourrait constituer une façon de l'introduire auprès de jeunes élèves.

En effet, de nombreux mots d'origine étrangère ont été intégrés au français à l'occasion de voyages pacifiques et d'échanges, mais aussi au moment d'invasions et de guerres. Au gré de ces événements historiques, le français s'est enrichi de nombreux mots. Nous avons ainsi gardé des mots d'origine germanique (introduits lors des invasions barbares du Ve au IXe siècle) : blé, hameau, falaise, blanc, guerre..., d'origine scandinave (intégrés lors des invasions normandes des X<sup>e</sup> et XI<sup>e</sup> siècles) : vague, turbot, cingler, hauban..., d'origine arabe (introduits lors des croisades des XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles) : chiffre, goudron, jupe, zéro, magasin, caramel, abricot... Nous possédons également des mots d'origine italienne qui sont apparus à partir du Moyen âge et jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle : balcon, violon, piano, masque, carnaval, pantalon, gondole, graffiti, scénario... D'autres mots sont d'origine latino-américaine, venus des Caraïbes ou d'Amérique du Sud au moment des Grandes Découvertes, après être passés par l'Espagne ou le Portugal : avocat (le fruit), cacahuète, chocolat (mot aztèque), maïs, patate, tomate, bambou, banane, cobaye... A partir du XIX<sup>e</sup> siècle, des mots d'origine anglaise apparaissent : week-end, football, redingote (*riding-coat*), wagon, tunnel, parking... On peut également citer des mots français d'origine japonaise : kimono, judo, sushis..., bulgare : yaourt, allemande : hand-ball (c'est pourquoi on prononce [a] le **a** de *ball*), choucroute..., inuit : kayak, anorak, tchèque : robot, hindi : pyjama, etc.

De nos jours, ce phénomène perdure, et le français s'enrichit continuellement de nouveaux mots d'origine étrangère. Il faut noter toutefois que ces mots ont surtout une origine anglo-américaine. D'aucuns s'inquiètent de cette augmentation de mots anglais ou américains dans la langue française et ont mis en place une « résistance ». Pour chaque mot anglais ou américain importé, un équivalent français est créé (néologisme). Par exemple, on dira

« jardinerie » plutôt que « garden center », « restauration rapide » plutôt que « fast food », « courriel » ou « courrier électronique » plutôt que « mail », etc.

La mise en évidence des liens entre le français et les autres langues vivantes pourrait être très intéressante pour sensibiliser les élèves à l'étymologie et l'histoire de la langue. Cela pourrait être particulièrement intéressant pour les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. En effet, cela permettrait de les inscrire eux, ainsi que leur culture d'origine dans un contexte, une histoire communs.

À ce titre, Renée Léon propose une activité intéressante issue de l'ouvrage *Un jour, un mot*<sup>703</sup>. Cette activité est interdisciplinaire, car elle fait travailler à la fois le vocabulaire et la géographie. L'étymologie des mots n'est ni latine, ni grecque. Néanmoins, cette activité pourrait trouver sa place dans le cadre du domaine d'apprentissage « culture humaniste ». Elle porte sur les emprunts du français à d'autres langues. Il s'agit de retrouver la langue d'origine de mots de la vie courante. L'enseignant prépare une pioche de mots empruntés à des langues étrangères. Par deux, les élèves tirent un mot au sort. On peut partir de mots courants (la langue d'origine est entre parenthèses) : pyjama (hindi), chocolat (langue des Aztèques, Mexique), pantalon (Italie), zéro (arabe), etc.

Les binômes cherchent ensuite l'étymologie du mot afin de l'expliquer aux autres élèves. Puis, ils échangent collectivement leurs mots et leurs informations. Enfin, chaque binôme écrit son mot sur un petit papier et le colle sur un planisphère afin de bien localiser le pays d'origine.

L'activité met en place une entrée inhabituelle pour travailler le vocabulaire avec les élèves. L'étymologie permet d'aborder les mots du français autrement et ceux-ci se chargent d'une connotation particulière. Les élèves se souviendront plus facilement du sens et de l'orthographe du mot dont ils connaissent l'origine. De plus, cette activité fait travailler la géographie de manière intéressante. Les mots français, proches des élèves, vont leur permettre de situer des pays et des régions éloignées. Enfin, cette séance permet de lier le français à d'autres langues et de montrer les nombreux échanges qui existent entre les différents pays du monde. L'interdisciplinarité est très importante et nous allons développer ce point dans notre sous-partie 3).

---

<sup>703</sup> Léon, 2007, p. 117.

Comme nous avons pu le voir, les langues anciennes peuvent tout à fait être présentes à l'école primaire. Elles y ont eu leur place de 1882 à 1923 alors même qu'il s'agissait d'une école clivée, qui réduisaient les langues anciennes au strict minimum, pour ne pas créer de déclassés. Telle n'est plus notre école aujourd'hui. Par conséquent, il n'est pas acceptable de bannir les LCA de l'école primaire sous ce prétexte-là. Certes, l'âge des élèves pourrait également constituer un frein à l'introduction des langues anciennes. Toutefois, il s'agit là de représentations qui sont dépassées. Comme l'ont souligné Marie-Claire Rolland et Jean-Pierre Terrail, de jeunes enfants sont capables d'abstraction et d'efforts soutenus. La mise à disposition des langues anciennes auprès des élèves réside surtout dans le savoir-faire et l'expertise du maître. C'est à lui de parcourir la distance qui le sépare de l'élève. C'est à lui *d'élémenter* les connaissances et de s'appuyer sur le « zone proximale de développement » de l'enfant. De plus, les langues anciennes constituent de précieux outils au service de la didactique du français. En effet, les LCA sont intéressantes à plusieurs égards : elles rendent le système graphique français logique et cohérent<sup>704</sup>, elles aident au développement du vocabulaire<sup>705</sup>, elles permettent de relier toutes les disciplines de l'école primaire. Ces caractéristiques donnent du sens aux apprentissages, ce qui favorise l'acquisition de postures : épistémiques, mais aussi métalinguistiques. Celles-ci sont loin d'être anecdotiques, puisqu'elles conditionnent très fortement les apprentissages. Elles font en général défaut chez des élèves issus de milieux défavorisés, qui n'ont pas construit pareilles représentations. Pour réussir, l'élève doit donner du sens à ce qu'il fait. Les langues et cultures de l'Antiquité, par un fait mystérieux<sup>706</sup>, passionnent tous les élèves et font naître un désir, une curiosité, dont il serait regrettable de se passer.

---

<sup>704</sup> Elles expliquent les lettres finales muettes (doigt, corps, etc.) et indiquent l'origine des graphies *th*, *ph*, *y* et *ch*. L'élève ne fait plus seulement appel à sa mémoire, mais également à sa raison.

<sup>705</sup> Les racines latines et grecques éclairent de manière incomparable la formation des mots (dérivation et composition). Cela permet le développement de la conscience morphologique, qui permet d'acquérir un vocabulaire riche et varié.

<sup>706</sup> Mais que nous élucidons dans notre partie suivante.

## 2) Culture antique et enseignement du français

### a) Littérature et mythologie

Après avoir montré l'intérêt des langues de l'Antiquité pour l'apprentissage du vocabulaire et de l'orthographe, nous souhaitons à présent exposer les vertus des cultures de l'Antiquité en lien avec l'enseignement de la littérature, domaine important du *français*. Comme nous l'avons déjà signalé, la littérature en tant qu'objet d'étude a fait son entrée dans les programmes de l'école primaire en 2002. Avant cela, les activités de lecture consistaient en l'acquisition de « compétences purement techniques [...] lire = déchiffrer ; bien lire = déchiffrer couramment »<sup>707</sup>. Elles se mettaient au service de la compréhension littérale, du développement du vocabulaire, de la récitation ou encore de la morale. Les textes avaient surtout des visées utilitaristes. Désormais, la littérature est étudiée pour elle-même et cela est un changement notable pour le premier degré. Un tel positionnement se rapproche davantage de ce qui faisait dans le secondaire classique. La culture antique peut revêtir plusieurs formes au sein de la littérature. Nous allons nous intéresser tout d'abord à la mythologie, qui s'inscrit d'ores et déjà dans les pratiques des enseignants, comme nous l'ont montré les résultats de notre enquête. Afin de mieux comprendre la place et le rôle de la mythologie à l'école primaire, il convient en premier lieu de définir la littérature de jeunesse et de préciser ses enjeux. Cela nous renseignera sur son rôle et l'on pourra alors saisir plus vivement la légitimité et l'importance de la mythologie à l'école primaire.

La littérature de jeunesse ou enfantine sous forme écrite est assez ancienne : on peut remonter sa trace jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle. Citons par exemple *Les aventures de Télémaque* de Fénelon et les *Fables* de La Fontaine, destinées au Dauphin. Charles Perrault a également effectué un travail de collecte et a publié des contes déjà anciens à cette époque-là. Ces œuvres ne sont toutefois pas uniquement réservées aux enfants, elles sont aussi lues par les adultes.

La littérature enfantine se constitue vraiment au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle avec l'obligation de l'instruction pour tous. Elle devient alors plus présente à l'école. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué, une culture littéraire commune est considérée comme un vecteur de l'unité de la France. Grâce à elle, il est possible d'insuffler un sentiment d'appartenance nationale aux petits élèves. Les livres à destination des enfants ont donc bien souvent vocation à transmettre certaines valeurs traditionnelles, dont le patriotisme. En effet, à propos des

---

<sup>707</sup> Chabanne *et al.*, 2004, p. 76.

responsabilités de l'enseignement du français à l'école primaire en France, à partir de 1880, André Chervel écrit :

La littérature qu'on ouvre désormais devant l'enfant sera celle de la nation, les fables de La Fontaine, les poésies de Victor Hugo, les pages glorieuses de Michelet [...] les textes de français seront les vecteurs d'une culture qui aura vocation à se substituer aux cultures populaires régionales et à unir dans une même communion nationale tous les élèves de l'école primaire [...]<sup>708</sup>

Néanmoins, à partir des années 1970, à la suite des modifications profondes de la société, liées notamment aux événements de mai 1968, la littérature de jeunesse acquiert un statut différent. Les éditeurs ont beaucoup développé ce domaine et créé des sections ou des collections exclusivement pour la jeunesse, par exemple « Folio junior » (créée en 1977). La littérature de jeunesse est en pleine expansion et connaît de nombreux bouleversements. De nouveaux thèmes sont abordés, sans tabou, comme la sexualité, la différence, la réalité de la mort... Les personnages sont plus complexes, moins manichéens. Les images présentes dans les albums ne sont plus de simples illustrations du texte, mais possèdent leur propre langage. Celles-ci sont d'ailleurs extrêmement élaborées et relèvent d'un vrai travail artistique.

La littérature de jeunesse revêt ainsi de nombreuses formes et sa définition ne va pas de soi. Il n'est pas évident de parler de « littérature » pour désigner les livres pour enfants. Toutefois, la littérature de jeunesse est désormais officiellement présente à l'école, figure dans les programmes et des listes d'œuvres sont conseillées à cet égard par le Ministère de l'Éducation nationale<sup>709</sup>. Celles-ci incluent tant des œuvres du patrimoine que des livres publiés très récemment. En outre, la littérature de jeunesse est également un domaine d'étude pour les universitaires. Elle a aussi ses spécialistes et il existe des théoriciens reconnus de ce genre, tels Christian Poslaniec, Catherine Tauveron, Marc Soriano... Des colloques sur le sujet sont aussi organisés<sup>710</sup>.

Selon Christian Poslaniec, il n'existe pas de critères objectifs de « littérarité ». De plus, il est difficile de différencier réellement les thèmes abordés dans la littérature et la littérature

---

<sup>708</sup> Chervel, 1995, t. 2, p. 13.

<sup>709</sup> Voir le site d'éduscol : <http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html#lien2>.

<sup>710</sup> Un colloque portant sur la mythologie « La Mythologie à l'usage des enfants : Mythologie, pédagogie et littérature, de l'Antiquité à nos jours » a eu lieu du 31 mars au 2 avril 2011 à l'Université Paris-Sorbonne.

enfantine. Il n'y aurait donc pas de réelle distinction entre ces deux littératures : elles font appel aux mêmes instances littéraires, à l'exception de la forme particulière de l'album. Marc Soriano, spécialiste de la littérature de jeunesse, met quant à lui l'accent sur les différences entre le récepteur enfant et le récepteur adulte :

La littérature de jeunesse est une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l'espace) entre un scripteur adulte et un destinataire enfant (récepteur) qui, par définition en quelque sorte, au cours de la période considérée, ne dispose que de façon partielle de l'expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l'âge adulte<sup>711</sup>.

À ce titre, l'opinion de l'écrivain français Michel Tournier est tout à fait éclairante. Au sujet de son œuvre *Vendredi ou la Vie sauvage*, il dit :

J'ai réécrit *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* parce que ce roman était trop gras, trop lourd, trop philosophique »<sup>712</sup>. Il ajoute ceci : « Je n'écris jamais délibérément pour les enfants, mais parfois j'écris si bien que ce que j'ai écrit peut être lu par des enfants. Quand c'est moins réussi, ce que je fais est tout juste bon pour les adultes<sup>713</sup>.

Au-delà de ces remarques, il demeure néanmoins possible de dégager certaines caractéristiques de la littérature de jeunesse. Ces œuvres à destination des enfants racontent en général une « histoire », le dispositif narratif est assez simple (peu d'analepses, de prolepses) et on y retrouve souvent un enfant-héros auquel les jeunes lecteurs peuvent s'identifier. Les animaux y occupent également une place très importante. À l'instar des animaux des fables de La Fontaine, ils ont des traits humains et parlent, renvoyant ainsi au monde des hommes : il s'agit d'anthropomorphisme. Cependant, ces différentes caractéristiques ne présagent pas de leur qualité et de leur intérêt pour les enfants. L'apparente simplicité des œuvres de jeunesse est parfois mise en cause. Par exemple, pour François Busnel, critique littéraire, la littérature

---

<sup>711</sup> Soriano, 1959, p. 278.

<sup>712</sup> Entretien avec François Busnel, *Lire*, 2006.

<sup>713</sup> Propos cité dans *Images et signes* de Michel Tournier, Gallimard, 1991. À titre personnel, nous trouvons les œuvres de Michel Tournier pour la jeunesse extrêmement riches et nous les lisons nous-même avec plaisir. Elles sont aussi profondes et chatoyantes que ses livres pour adultes. *Pierrot ou les secrets de la nuit* est un véritable « bijou » poétique.

de jeunesse est : « une invention marketing destinée à écouler une production souvent mièvre et à soutenir des maisons d'édition en mal de chiffre d'affaires » (2010).

La littérature de jeunesse n'est donc pas forcément homogène, et cette hétérogénéité manifeste pourrait être traduite par la distinction entre littérature **de** jeunesse et littérature **pour** la jeunesse. Ainsi, selon Daniel Blampain, l'appellation *littérature de jeunesse* « est utilisée comme terme générique pour désigner une production multiple dans ses formes qui va du roman à la bande dessinée en passant par la presse – à l'exclusion des manuels scolaires, et multiple dans sa destination, de la première enfance à l'adolescence »<sup>714</sup>. Tandis que l'appellation *littérature pour la jeunesse* est réduite « à ce qui offre le plus de conformité avec le littéraire, en tant qu'objet d'un consensus, et privilégie plus précisément le domaine des livres de fiction »<sup>715</sup>.

*Ainsi, offrir une œuvre riche aux enfants ne va pas de soi et cela suppose une réflexion préalable de la part des adultes. À ce titre, Renée Léon, dans son ouvrage La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ? (2004) regrette que l'on n'aide pas davantage les parents à effectuer des choix éclairés, en leur rendant plus accessible la critique des livres pour la jeunesse.*

Pourquoi ce besoin de définir la littérature de jeunesse, de la distinguer des « simples » livres à destination des enfants ? Pourquoi le choix de l'œuvre est-il si important ? À ce sujet, Agnès Perrin écrit que la littérature en général permet « une plongée dans l'univers symbolique ». Elle explique que :

La fiction crée un univers particulier qui s'inspire du réel, le décrit, le dépasse ou le transcende. Elle offre donc ainsi une fenêtre ouverte sur le monde et l'individu qui permet de mieux le comprendre, le ressentir ou le juger. [...] la lecture permet de se projeter dans des mondes fictifs et symboliques, pour analyser, sonder, critiquer et donc se les approprier par délégation. [...] La littérature fonde donc une sorte d'expérience par procuration, par délégation, en résumé une expérience symbolique<sup>716</sup>.

---

<sup>714</sup> Blampain, 1979, p. 13-14.

<sup>715</sup> *Ibid.*

<sup>716</sup> Perrin, 2010, p. 14.



Cette dimension symbolique est très importante, comme le souligne Bruno Bettelheim lorsqu'il analyse les œuvres proposées aux jeunes lecteurs :

Je me suis trouvé très insatisfait de la plus grande partie de la littérature destinée à former l'esprit et la personnalité de l'enfant ; elle est incapable en effet, de stimuler et d'alimenter les ressources intérieures qui lui sont indispensables pour affronter ces difficiles problèmes<sup>717</sup>.

Cette fonction de la littérature de jeunesse, qui renvoie à la littérature en général, nous éclaire d'ores et déjà sur l'importance que peut revêtir l'Antiquité. Celle-ci, notamment à travers les mythes fondateurs, permet d'accéder à cette portée symbolique, si importante dans la construction de soi. Elle semble être ce reflet du monde moderne, cette image symbolique de la réalité, univers où les personnages « vont au bout de leur réalité, donnant alors à voir au lecteur ce qu'il ne peut vivre lui-même par l'expérience »<sup>718</sup>. Et ce qui se passe dans ces mondes symboliques est très important pour la construction psychologique du jeune enfant. Bruno Bettelheim écrit que :

[L]'enfant est sujet à des accès désespérés de solitude et d'abandon, et il est souvent en proie à des angoisses mortelles. Très souvent, il est incapable d'exprimer ces sentiments par des mots, ou ne le fait que par des moyens détournés<sup>719</sup>.

Si comme nous l'avons vu, la littérature pour la jeunesse ne diffère pas fondamentalement de la littérature pour les adultes, il est normal que la première s'inspire des mythes qui traversent la seconde. Agnès Perrin cite Aristote qui écrit à propos du théâtre : « la représentation est mise en œuvre par les personnages du drame et n'a pas recours à la narration ; et en représentant la pitié (*eleos*) et la frayeur (*phobos*), elle réalise une épuration (*katharsis*) de ce genre d'émotions »<sup>720</sup>. Elle ajoute : « cette définition peut être appliquée à tous les récits mythologiques qui sont un des piliers fondateurs de notre culture européenne »<sup>721</sup>. On peut par

---

<sup>717</sup> Bettelheim, 1976, p. 14-15.

<sup>718</sup> Perrin, 2010, p. 15.

<sup>719</sup> Bettelheim, 1976, p. 21.

<sup>720</sup> Perrin, 2010, p. 36.

<sup>721</sup> *Ibid.*

exemple songer à Œdipe, qui commet des transgressions sociales terribles : tuer son père, épouser sa mère. À ce sujet, Christian Poslaniec écrit :

Dans les contes authentiques, on transgresse toutes les lois sociales [...] Toutes les erreurs potentielles sont contenues dans les contes, et ce fut sans doute leur rôle spontané de permettre une abréaction [extériorisation émotionnelle par laquelle un sujet se libère de l'affect resté lié à un traumatisme] libérant les auditeurs ou les lecteurs de certaines craintes irraisonnées. [...] [C'est] la scène centrale, terrible, transgressive, qui donne force aux véritables contes<sup>722</sup>.

Poslaniec ajoute au sujet de la mythologie : « D'autres psychanalystes d'enfants perturbés, Serge Boimare par exemple, ont préféré une autre tradition pour permettre à leurs jeunes patients de réduire leurs angoisses : la mythologie. Comme les contes, la mythologie offre une vaste panoplie de transgressions sociales »<sup>723</sup>.

Ce dernier point nous intéresse tout particulièrement. Ainsi, selon Serge Boimare, présenter et faire lire les mythes anciens aux élèves aurait une fonction cathartique, « thérapeutique », qui permettrait aux enfants et aux jeunes de grandir plus sereinement. Nous allons à présent développer ce point.

Les travaux de Serge Boimare<sup>724</sup> sont en effet particulièrement intéressants pour notre étude. Serge Boimare a mis en évidence un phénomène important : « la peur d'apprendre »<sup>725</sup>. Il est parti de ce constat :

---

<sup>722</sup> Poslaniec, 2002, p. 155-156.

<sup>723</sup> *Ibid.*

<sup>724</sup> Psychopédagogue et psychologue, il a été instituteur et directeur pédagogique du Centre Claude Bernard à Paris. Voir également *Ces enfants empêchés de penser*, Paris, 2008.

<sup>725</sup> Ses analyses rejoignent celles d'Anne Armand (Inspectrice générale de Lettres) : « La spécificité qui retient l'attention du lecteur est, à l'ouverture de chaque chapitre, la description précise des élèves avec lesquels la séquence proposée a été réalisée. Ce n'est pas un détail. Chacun des rédacteurs témoigne d'une réflexion d'abord orientée vers l'élève, vers ce qu'il est en tant qu'individu inscrit dans la période difficile qu'est l'adolescence, avec la construction du rapport à soi et du rapport aux autres à travers l'écrit et l'oral. [...] un élève peut ne pas répondre à une consigne parce qu'il ne la comprend pas, à cause d'un mot qu'il lit mal [...] Il peut ne pas comprendre la consigne à cause d'une notion dont il n'a pas retenu la définition [...] Mais l'élève peut aussi *ne pas vouloir* répondre à cette consigne, parce qu'il ne veut pas se confronter à son propre échec,

Chaque année, 15% de jeunes gens, aussi curieux et aussi intelligents que les autres, sortent de notre école sans maîtriser les savoirs de base. Quelles raisons mystérieuses les ont poussés à se tenir en dehors de connaissances et de compétences qui étaient pourtant largement à leur portée ? Pourquoi les professeurs qui les ont accompagnés n'ont-ils pas réussi à rompre cet enchaînement d'oppositions, d'échecs, de décrochages et de souffrances qui ont émaillé leurs années de scolarité ? La réponse [...] est simple [...] : ces enfants ont peur d'apprendre. Ils ont peur d'apprendre car ils n'ont pas les compétences psychiques requises pour supporter les contraintes de l'apprentissage<sup>726</sup>.

Ce constat appelle naturellement cette question que Boimare pose aussitôt : « Sommes-nous devant un problème trop psychologique qui dépasse la pédagogie et qui risque de détourner les professeurs de leur mission ? »<sup>727</sup>.

Il répond aussitôt :

Bien sûr que non ! Il n'y a que les partisans de l'immobilisme pour prétendre de telles choses. Tout au long de cet ouvrage je pense apporter la preuve qu'avec la culture et le langage, le professeur est celui qui dispose des meilleurs atouts, pour intégrer les réfractaires à l'apprentissage dans la classe et pour leur capacité à penser<sup>728</sup>.

Ainsi, pour Serge Boimare, non seulement les élèves « en échec » ne possèdent pas les postures épistémiques, mais ils créent même des contre-postures épistémiques, car l'acte d'apprentissage les met directement en prise avec leur intériorité perturbée. Ces attitudes viennent alors heurter de plein fouet l'enseignant qui s'appuie sur la connivence culturelle. Il ne comprendra pas ces élèves qui s'ingénient à ne *pas* apprendre. Pourtant, la vivacité

---

parce qu'il ne croit plus en lui-même en ses capacités d'apprentissage, parce qu'il n'est pas habitué à s'interroger, à interroger les autres. Autant de sources de difficulté qui ne se traitent pas de la même façon, et qui nécessitent de la part des enseignants une posture spécifique : accompagner l'élève dans son travail, le regarder travailler, l'écouter s'interroger, échanger avec lui, laisser exister les échanges dans le groupe des pairs. » (Nous soulignons) in *Face aux difficultés des élèves en français. Cadrage didactique et séquences pédagogiques*, Limoges, 2012, p. 7.

<sup>726</sup> Boimare, 2014 p. VII.

<sup>727</sup> Boimare, 2014, p. VIII.

<sup>728</sup> *Ibid.*

d'esprit, les capacités intellectuelles<sup>729</sup> sont là, mais l'élève s'interdit d'en faire usage, dans la mesure où celles-ci peuvent se retourner contre lui.

Plaçons-nous un instant du côté des jeunes. Serge Boimare a interrogé ces élèves qui n'apprennent pas, qui ne veulent pas apprendre et qui mettent même en place des stratégies pour *ne pas* apprendre. La raison la plus souvent citée est : « C'est l'école qui est pourrie. »

Il écrit ensuite :

Quand j'essaie avec eux d'éclaircir cette formule un peu lapidaire et de leur faire préciser en quoi l'école pourrait être pourrie, je m'aperçois que les enseignants et les programmes sont rapidement mis en cause et portent aux yeux de ces enfants une lourde responsabilité dans ce qui ne marche pas. « Ils sont trop sévères », « ils vont trop vite », « ils aiment pas ceux qui comprennent pas tout de suite », « ils prennent la tête », « ils ne sont pas dans le coup » – ça, c'est pour les enseignants. Quant aux programmes, « c'est pas intéressant », « ça sert à rien », « c'est pas la vie », « c'est trop vieux », « c'est bon pour les bouffons », « c'est des trucs de gonzesses » – la perle du genre étant une formule que j'ai eu la surprise de lire, presque à l'identique, dans un roman de Marguerite Duras : « on veut nous apprendre des trucs qu'on ne sait même pas.<sup>730</sup> » Moins nombreux sont ceux qui

---

<sup>729</sup> Il y a une curiosité chez ces élèves, mais comme le dit Serge Boimare, « ce désir de savoir n'est pas de meilleur aloi et [...] il ne peut pas être repris dans le cadre scolaire, soit parce qu'il est infiltré en permanence par des questions crues et répétitives, tournant autour de préoccupations sexuelles ou personnelles par exemple, soit parce qu'il ne fonctionne que dans la réponse immédiate, le tout ou rien ou le tout tout de suite. », Boimare, 2014, pp. 24-25. La lecture de mythes va précisément permettre d'aborder ces questions « urgentes » mais de façon symbolique, distanciée. La médiation culturelle va mettre de l'ordre dans ces émotions, ces « passions » et les spiritualiser, les sublimer, ce qui nous renvoie précisément au travail que l'humanité a mené sur elle-même pendant des millénaires. Donner accès à la culture antique permet aux élèves de profiter de cheminements, de démarches, d'interrogations et de propositions de millions d'hommes, qui ont été confrontés aux mêmes problèmes avant eux.

<sup>730</sup> Cette formule est extrêmement intéressante et semble nous renvoyer à l'école des héritiers décrite par Bourdieu et Passeron (voir *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, 1970). Notre école ne dispense pas le savoir, elle consolide, valorise, met en avant une culture *déjà* présente, reçue en héritage dans le cadre d'un milieu favorisé. Des élèves fragiles, sans repères culturels, sans tradition scolaire, vont se retrouver très vite en décalage avec notre école et le système va les « évacuer ». Serge Boimare, au moyen du nourrissage culturel, propose justement d'*apporter* la culture aux enfants et aux jeunes.

se mettent en cause mais il faut quand même les citer : « j'oublie tout », « je m'énerve trop vite », « je rêve », « je peux pas écouter », « tout se mélange dans ma tête », etc. En tout cas, chez tous, même chez ceux qui prétendent le contraire, il y a une souffrance, une blessure, une déception de ne pas être en mesure de répondre à ce qui est attendu à l'école<sup>731</sup>.

Le pédagogue peut se sentir impuissant devant ces réponses. Que peut-il donc bien faire face à cette obstination ? Voici la réponse de Serge Boimare :

À partir d'exemples pris dans la pratique, je souhaite montrer que la confrontation avec les textes fondamentaux<sup>732</sup>, porteurs des grandes questions humaines, est la meilleure façon de mobiliser l'intérêt de tous et de renforcer les compétences psychiques qui sont réclamées par le fonctionnement intellectuel. Utilisons-les comme des outils pour redonner de la force et du sens aux savoirs disciplinaires et pour trouver le plaisir d'apprendre et de transmettre qui manque parfois à notre enseignement<sup>733</sup>.

Ces premiers éléments nous montrent alors quel affreux contre-sens nous – l'institution, les enseignants – faisons lorsque nous considérons la culture antique trop compliquée, trop

---

Mais celle-ci doit être apportée sous sa forme la plus « pure » et non pas un fossile, une culture desséchée – n'a-t-on pas employé l'expression « langues mortes » ? – devenue un signe de reconnaissance entre « puissants ». La culture « vive », la littérature, comme nous l'avons vu, permettent à l'enfant (et à l'adulte) de donner du *sens* non seulement à ses apprentissages, mais à sa vie. Reméorons-nous la magnifique formule de Franz Kafka : « Un livre doit être la hache qui brise la mer gelée qui est en nous ». Celle-ci semble particulièrement adaptée aux enfants réticents aux apprentissages. Ils ont figé leur intériorité, leur fonctionnement intellectuel pour se protéger d'eux-mêmes. Mais cette crispation bloque de fait leur développement et constitue un obstacle à une relation harmonieuse avec soi et autrui. Plus que les autres, ils ont besoin de culture, de livres qui seront autant de « haches » pour se comprendre et se libérer d'eux-mêmes. Les mythes gréco-latins constituent des références en la matière et n'ont rien perdu de leur pouvoir...

<sup>731</sup> *Ibid.*

<sup>732</sup> Les textes fondateurs sont au programme de la 6<sup>e</sup>. Cela est une bonne chose, mais c'est déjà bien tard... La rencontre avec ces textes aurait été hautement plus profitable en amont et aurait peut-être évité le « décrochage » de certains élèves.

<sup>733</sup> *Ibid.*

raffinée, trop complexe pour ces esprits « en friche »<sup>734</sup>. Ce sont précisément ces élèves-là qui ont le plus besoin de cette culture afin de pouvoir mieux se comprendre, d'aborder de façon métaphorique, symbolique des questions brûlantes qu'ils se posent, de mettre de l'ordre en eux-mêmes. Seule une intériorité apaisée, relativement solide, permettra à l'élève de se confronter aux apprentissages. Certains élèves n'auront pas reçu les moyens d'appréhender les apprentissages de manière sereine. Le nourrissage culturel que prône Serge Boimare permettra de réconcilier ces élèves avec eux-mêmes et avec les contraintes liées à l'école.

Les contes, à l'instar des mythes, possèdent aussi ces vertus. Afin de saisir plus précisément les bénéfices des mythes anciens, il est très intéressant de lire ce que Bruno Bettelheim a écrit au sujet des contes dans *Psychanalyse des contes de fées* (1976). Sa position nous paraît particulièrement éclairante :

L'enfant, parce que la vie lui semble souvent déroutante, a le plus grand besoin qu'on lui donne une chance de se comprendre mieux au sein du monde complexe qu'il doit affronter. Il faut donc l'aider à mettre de l'ordre dans sa maison intérieure et, sur cette base, dans sa vie également. Il a besoin [...] d'une éducation qui, subtilement, uniquement par sous-entendus, lui fasse voir les avantages d'un comportement conforme à la morale, non par l'intermédiaire de préceptes éthiques abstraits<sup>735</sup>, mais par le spectacle des aspects tangibles du bien et du mal qui prennent alors pour lui toute leur signification. C'est grâce aux contes de fées que l'enfant peut découvrir cette signification. [...] À force d'avoir été répétés pendant des siècles (sinon des millénaires)<sup>736</sup>, les contes de fées se sont de plus en plus affinés et se sont chargés de significations aussi bien apparentes que cachées ; ils sont arrivés à s'adresser simultanément à tous les niveaux de la personnalité humaine, en transmettant leurs messages d'une façon qui touche aussi bien l'esprit inculte de l'enfant que celui plus perfectionné de l'adulte. En utilisant sans le savoir le modèle psychanalytique de la personnalité humaine, ils

---

<sup>734</sup> Et qui découle en outre, rappelons-le encore, d'une école clivée. Les langues et cultures de l'Antiquité étaient des appareils de classe, il n'était donc pas question d'en faire profiter le peuple. Il nous semble que cet héritage, bien qu'inconscient, imprègne encore nos représentations au sujet des langues anciennes. Il y a encore une sorte de réticence à rendre ces savoirs accessibles à tous.

<sup>735</sup> À cet égard, on peut s'interroger sur l'efficacité des cours de morale et d'éducation civique, qui ne prendraient pas appui sur des textes fondateurs. Nous y reviendrons plus tard.

<sup>736</sup> Cette remarque s'applique aussi aux mythes antiques.

adressent des messages importants à l'esprit conscient, préconscient et inconscient, quel que soit le niveau atteint par chacun d'eux. Ces histoires, qui abordent des problèmes humains universels, et en particulier ceux des enfants, s'adressent à leur moi en herbe et favorisent son développement, tout en soulageant les pressions préconscientes et inconscientes. Tandis que l'intrigue du conte évolue, les pressions du ça se précisent et prennent corps, et l'enfant voit comment il peut les soulager tout en se conformant aux exigences du moi et du surmoi<sup>737</sup>.

Bruno Bettelheim propose une approche psychanalytique qui permet de saisir pleinement l'intérêt des textes fondateurs pour de jeunes élèves. Loin d'être hors de la portée des jeunes élèves, ils sont au contraire de puissants instruments au service de la compréhension de soi et du monde. Le maître, qui *éduque* au sens kantien, a tout intérêt à mettre ses élèves en relation avec ces textes, qui sont des puits de représentations, de symboles, d'images d'une profondeur et d'une richesse incomparables. Les réserver à des élèves plus âgés est une erreur puisque de tels textes peuvent précisément aider les enfants à grandir ! Il faut donc les mettre à leur disposition le plus tôt possible.

Toutefois, la violence de certains mythes et les fins tragiques des héros peuvent effrayer certains enseignants qui craindront peut-être de perturber ou d'angoisser leurs jeunes élèves. Une telle objection est légitime et nous allons y répondre. À ce titre, Bettelheim, bien qu'il reconnaisse les qualités éducatives de la mythologie, préfère les contes aux mythes. Voici ce qu'il écrit à ce sujet dans son chapitre « Conte de fées contre mythe »<sup>738</sup> :

[...] les mythes et les contes de fées s'adressent à nous dans un langage symbolique qui traduit un matériel inconscient. Ils font appel simultanément à notre esprit conscient et inconscient sous ses trois aspects : le ça, le moi et le surmoi, et également aux besoins d'idéaux de notre moi. C'est ce qui fait leur efficacité ; dans le conte, les phénomènes psychologiques internes sont matérialisés sous une forme symbolique. [...] S'il y a des ressemblances importantes entre les mythes et les contes de fées, il existe également entre eux des différences inhérentes. On trouve dans les deux genres les mêmes personnages, les mêmes situations exemplaires et miraculeuses, mais il y a une

---

<sup>737</sup> Bettelheim, 1976, pp. 16-17.

<sup>738</sup> Bettelheim, 1976, pp. 57-66.

différence essentielle dans la façon dont ils sont communiqués. [...] la conclusion, dans les mythes, est presque toujours tragique alors qu'elle est toujours heureuse dans les contes de fées<sup>739</sup>. Le mythe est pessimiste, alors que le conte de fées est optimiste, si terrifiants que puissent être certains passages de l'histoire<sup>740</sup>.

Cette différence n'est pas à négliger et il importe de la prendre en compte. Bettelheim nous explique pourquoi :

Pendant l'enfance, beaucoup plus qu'à tout autre âge, tout est devenir. Tant que nous n'avons pas assuré en nous-mêmes une sécurité considérable, nous ne pouvons pas nous engager dans des luttes psychologiques difficiles à moins qu'une issue positive ne nous apparaisse comme certaine, quelles que soient les chances que nous ayons de l'atteindre en réalité. Le conte de fées alimente l'imagination avec des matériaux qui, sous une forme symbolique, suggèrent à l'enfant quel genre de batailles il aura à livrer pour se réaliser, tout en lui garantissant une issue heureuse. Les héros mythiques offrent d'excellentes images favorables au développement du surmoi, mais les exigences qu'ils personnifient sont si rigoureuses qu'elles découragent l'enfant dans ses tentatives de novice tendant à accomplir l'intégration de sa personnalité<sup>741</sup>.

Ainsi, le pessimisme des mythes pourrait être contre-productif et effrayer encore davantage l'enfant. Le message négatif du mythe ne lui donnerait pas confiance en l'avenir et ne l'encouragerait pas à s'engager avec assurance sur le chemin de la vie. Un tel argument est recevable et livrer les mythes « bruts », tels quels, aux jeunes élèves peut être sujet à caution. Pour autant, cela ne veut pas dire que les mythes sont à bannir de l'école primaire, bien au contraire. Cette réserve est néanmoins intéressante puisqu'elle peut d'ores et déjà aider le maître à choisir les mythes les mieux adaptés aux enfants. Il serait donc souhaitable que le mythe se termine bien. On peut par exemple songer aux aventures d'Ulysse. Par ailleurs, dans

---

<sup>739</sup> Pour cette raison, l'auteur ne considère pas « La Petite Fiancée » et « Le Vaillant Petit Soldat » de Hans Christian Andersen comme des contes de fées à proprement parler, du fait de leur fin extrêmement triste. De même pour « La Petite Sirène » ou « La Petite Fille aux Allumettes » qui sont des récits bouleversants qui « n'apportent pas ce sentiment de réconfort qui est si caractéristique de la fin des contes de fées ». Bettelheim, 1976, p. 60.

<sup>740</sup> Bettelheim, 1976, pp. 59-60.

<sup>741</sup> Bettelheim, 1976, p. 63.



cette optique, il nous semble que les réécritures des mythes proposées par des auteurs de littérature de jeunesse contemporains sont particulièrement intéressantes, car elles permettent justement d'évacuer cette dimension problématique des mythes. Nous allons le voir à travers deux exemples.

Nous souhaitons évoquer tout d'abord l'œuvre d'Éric Simard intitulée *Les Larmes d'Ithaque*, parue en mars 2012 aux éditions Oskar. Ce livre est destiné aux lecteurs de « 10 à 110 ans », comme il est indiqué sur la quatrième de couverture. Il s'agit d'un récit fantastique (là encore, le genre figure sur la couverture). L'illustration représente un gros œil rouge qui semble fixer une mer bleue agitée, sur laquelle vogue un frêle bateau blanc. Au-dessus de celle-ci est écrite une phrase qui complète le titre : « Un cyclope n'oublie jamais ». Les références à l'*Odyssée* sont ici très nettes, et l'œil unique de la couverture semble renvoyer au cyclope évoqué ci-dessus. De plus, le résumé disponible en quatrième de couverture renvoie à Ulysse, et les croyances liées à son aventure permettent précisément de faire basculer le récit dans le fantastique. Un médaillon antique trouvé par le père du héros permet de relier les deux univers. L'histoire est racontée par Alexandros, à la première personne. On a un narrateur-personnage qui partage ses sensations et ses sentiments. Le jeune lecteur peut ainsi facilement s'identifier au héros.

Avant que l'histoire racontée par Alexandros ne commence, un narrateur, qui n'est pas le héros, donne quelques précisions sur l'île d'Ithaque et son passé mythique. Cela l'amène à mentionner la guerre de Troie et le retour d'Ulysse dans sa patrie. Il est également question des épopées de l'*Illiade* et de l'*Odyssée* d'Homère qui retracent ces aventures. Les œuvres dont s'inspire l'auteur sont donc ici signalées de façon très explicite et ces références antiques sont citées avant le début de l'histoire. L'accent est notamment mis sur la ruse d'Ulysse, sa *mêtis* et son stratagème pour vaincre les Troyens. Une petite carte complète ces indications et permet au lecteur de situer Ithaque par rapport à la Grèce. Le paratexte aide à rendre le texte plus accessible. Le lecteur dispose ainsi d'informations importantes, qui pourront l'aider à saisir cette réécriture de l'*Odyssée*.

Le passé mythique d'Ithaque est certes rappelé, mais il est également question de l'Ithaque actuelle, ce qui permet un ancrage contemporain, proche du jeune lecteur. On peut en effet lire à la fin de la présentation : « Aujourd'hui Ithaque est une île paisible l'hiver, et envahie de touristes l'été... »<sup>742</sup>. Alexandros apparaît comme un double moderne d'Ulysse. Comme son

---

<sup>742</sup> Simard, 2012, p. 5.

illustre prédécesseur, il connaîtra l'exil et devra faire appel à toute sa ruse et son intelligence pour échapper aux dangers qui le guettent. Il devra surmonter de nombreuses épreuves afin de revenir chez lui, à Ithaque.

Le destin du jeune garçon semble tracé, il a été désigné comme victime expiatoire par Poséidon afin de laver l'affront subi par le cyclope Polyphème. Celui-ci a perdu son œil à cause d'Ulysse et souhaite se venger de lui et de la race des humains qu'il représente. Il est prévu que l'œil anormalement gros d'Alexandros soit prélevé afin de remplacer l'œil perdu de Polyphème. Mais, tout n'est pas joué, car, tout comme Ulysse, le héros a des alliés parmi les dieux. La mère d'Athéna, Métis, lui apportera son aide. Elle lui soufflera notamment la même ruse dont a usé Ulysse pour échapper au Cyclope : Alexandros lui indiquera un faux nom, « le Laid » ce qui lui permettra de fuir quand Polyphème alertera ses amis. En effet, quand celui-ci crierà que « le Laid s'est sauvé », ses compagnons ne s'inquiéteront pas davantage songeant au lait en train de bouillir... Parmi les personnages de l'*Odyssée*, on retrouvera Circé qui retiendra le jeune garçon prisonnier un temps sur son île, mais qui finira par l'aider également.

L'*Odyssée* est transposée dans ce récit, mais il y a également d'autres références à l'Antiquité, par exemple la mention de l'énigme posée par le Sphinx à Œdipe. Le héros devra lui-même résoudre des énigmes pour échapper à son destin. De manière générale, on peut remarquer que l'auteur a pris soin d'explicitier les différentes références à l'Antiquité, en particulier ici à l'*Odyssée*. Même sans avoir lu l'épopée, le lecteur peut saisir les emprunts à l'œuvre d'Homère ainsi que les autres références à l'Antiquité, grâce à la présentation d'Ithaque au début du livre, les commentaires du narrateur-personnage et les quelques notes de bas de page. De plus, l'ancrage moderne de l'histoire permet au jeune de se l'approprier. Même lorsqu'Alexandros se retrouve dans le monde parallèle d'Ulysse, des rappels à l'époque présente sont faits. Par exemple, quand Circé demande au jeune homme de lui parler de son monde aujourd'hui, celui-ci lui avoue : « On est dans de sales draps depuis la crise bancaire ». Cette confrontation entre la Grèce antique et moderne permet au lecteur de saisir à la fois la proximité et l'éloignement de la culture antique. Ce roman est donc une réécriture du voyage d'Ulysse et Alexandros y est le prolongement du héros antique.

Nous aimerions présenter maintenant l'album *Orphée et la morsure du serpent* d'Yvan Pommaux paru en 2009 aux éditions l'École des loisirs. On peut d'ores et déjà signaler que l'album est publié dans un grand format et abondamment illustré. Le lecteur est plongé *in medias res*, dans un cadre moderne, par une fête de mariage. Un invité malheureux observe la

mariée, dont il est secrètement amoureux. Sous l'effet de l'alcool, il finit par révéler ses sentiments à la jeune femme et se montre entreprenant avec elle. Outrée, cette dernière lui échappe, mais dans sa fuite, elle marche sur un serpent qui la mord. Le prétendant indélicat appelle à l'aide, et la mariée est emmenée à l'hôpital. Comme il reste interdit devant les conséquences de ses actes, une jeune femme saisit ce moment pour l'approcher et lui glisse alors : « Nous sommes en 2009, tu ne t'appelles pas Aristée, et la mariée ne s'appelle pas Eurydice [...] Tu ne connais pas la légende d'Orphée et Eurydice ? Alors écoute... »<sup>743</sup>. L'amour, la jalousie et ses funestes retombées rendent possible le rapprochement avec le mythe d'Orphée et Eurydice. On pénètre alors dans le monde symbolique, où le lecteur pourra vivre par procuration les conséquences de l'acte transgressif d'Éloi, l'invité amoureux de la mariée.

Toutefois, on peut noter qu'il n'est question ni d'Orphée ni d'Eurydice dans le titre, mais de *la morsure du serpent*. Pour aborder le mythe, on se place du point d'Aristée, dont le comportement va déboucher sur la morsure d'Eurydice par un serpent. Cette morsure permet de faire le lien entre le monde contemporain et le mythe d'Orphée relaté par un des personnages. L'album débute par la présentation de l'image d'une vipère endormie, cachée dans un bosquet de lauriers. C'est à la suite de la morsure d'un serpent qu'Eurydice meurt et qu'Orphée entreprend son périple pour la retrouver. Dans la version moderne du mythe, la mariée ne succombe pas à l'attaque de la vipère. Comme dans l'œuvre précédemment étudiée, nous pouvons voir que l'attache contemporaine est importante, car les renvois à l'Antiquité se font au travers de réalités connues des jeunes lecteurs. Dans l'œuvre d'Yvan Pommaux, ce sont les thèmes de l'amour et de la jalousie, de l'égoïsme, qui amènent à raconter le mythe d'Orphée et Eurydice. En outre, ces ponts entre modernité et Antiquité auront lieu à d'autres moments dans les œuvres. Ainsi, dans l'album de Pommaux la narratrice, une fois le mythe raconté, discute avec le jeune homme et ils font connaissance. Elle lui dit s'appeler Atalante. À cette occasion, un autre mythe est esquissé. Le paratexte, là encore, se révèle très utile pour retirer des clés de lecture du texte. Ainsi, à la fin de l'album, on retrouve un mini-dictionnaire mythologique qui permet d'obtenir des informations supplémentaires sur les différents personnages et lieux évoqués.

A l'instar des contes, il ne s'agit pas ici de récits explicitement moralisateurs ou édifiants. Ils donnent à voir des situations extrêmes, des transgressions qui peuvent aider le jeune à

---

<sup>743</sup> Pommaux, 2009, p. 9.

exorciser, consciemment ou inconsciemment, ses tensions internes. Les mythes sont suffisamment riches et complexes pour permettre à l'enfant ou au jeune de faire son propre cheminement. La mythologie fait ainsi référence aux passions et sentiments humains. Avant nous, d'autres hommes ont aimé, ont souffert et les conséquences de leurs actes ont parfois été dramatiques. Comme Éloi, l'« Aristée » moderne de l'album d'Yvan Pommaux, on ne peut s'empêcher de frémir devant la fin terrible d'Orphée. Ce premier souhaite très vite s'excuser auprès de la jeune femme qu'il a offensée, après qu'Atalante a fini de raconter le mythe d'Orphée et Eurydice. À l'inverse de son homologue mythique, son méfait n'est pas irréversible. Les mythes antiques sont constitutifs de notre mémoire commune, de cet inconscient collectif, et nous rappellent la douloureuse vérité de notre fragilité et de notre vulnérabilité, notre condition d'être humain.

Cette dimension symbolique de la mythologie apparaît fortement dans ces œuvres. Une sorte de mise en abyme de la portée métaphorique et cathartique des mythes est ainsi présente. Il s'agit d'une sorte de double distanciation, le jeune lit une histoire où l'on raconte un mythe à un personnage (Pommaux), ou bien un personnage proche de lui « vit » un mythe (Simard). Cela permet de mettre davantage à distance le mythe, afin peut-être d'accroître sa portée symbolique. En effet, les auteurs semblent prendre ici en compte les réserves de Bruno Bettelheim au sujet des mythes. Il disait qu'ils peuvent se révéler dangereux pour l'équilibre psychique des enfants dans la mesure où ils se terminent mal. Ce message pessimiste pourrait angoisser les enfants, selon lui. Le fait que le mythe d'Orphée ne soit pas l'histoire principale, mais un récit raconté par un des personnages permet de mettre à distance le mythe où Orphée connaît une fin absolument terrible. L'histoire racontée par l'album se termine bien, puisque qu'Éloi, l'Aristée moderne, va pouvoir réparer son méfait auprès de l'Eurydice moderne, qui est restée vivante. Il a commis une grave erreur, qui aurait pu être tragique, si l'on songe au mythe d'Orphée et Eurydice, mais il lui sera possible de *réparer*. La fin est positive et laisse la possibilité à l'enfant d'expérimenter la fonction cathartique du mythe sans souffrir de son pessimisme, qui pourrait l'inquiéter. Pour le personnage principal, Éloi, auquel il peut éventuellement s'identifier, l'histoire se termine bien. Il s'est laissé emporter par son égoïsme et ses émotions, sans songer aux conséquences, mais cet égarement pourra être surmonté<sup>744</sup>.

---

<sup>744</sup> Bettelheim dit que « le mythe n'est pas un conte de mise en garde », qu'il ne peut pas être ressenti comme un « avertissement ». p. 62. La réécriture du mythe d'Orphée par Yvan Pommaux est précisément un avertissement, car elle invite implicitement l'enfant à ne pas se laisser aller à exprimer ses désirs et ses

Dans le roman d'Éric Simard, Alexandros est le double moderne d'Ulysse, son « héritier », puisqu'il a été choisi pour payer la « dette » du roi d'Ithaque à l'égard des cyclopes. L'œuvre devient une sorte de mise en abyme de la littérature : c'est le passage dans le monde parallèle d'Ulysse qui permettra à Alexandros de grandir<sup>745</sup>.

Comme nous pouvons le voir, les réécritures des mythes par les auteurs contemporains présentent un avantage non négligeable : elles permettent d'évacuer une réserve légitime des maîtres au sujet de certains mythes anciens : leur noirceur et leur pessimisme, qui pourrait perturber les enfants et inquiéter certains parents<sup>746</sup>. Il ne faudrait toutefois pas oublier que

---

volontés brutalement, sans tenir compte d'autrui. Le fait de se placer du côté d'Aristée permet de dépeindre les conséquences graves que de telles actions peuvent avoir pour autrui, en particulier Orphée.

<sup>745</sup> Nous avons soumis cette analyse à l'auteur lui-même, Éric Simard, que nous avons rencontré au Salon du livre pour la jeunesse de Montreuil le 29 novembre 2014. M. Simard l'a trouvée pertinente et y a souscrit. Nous y reviendrons dans la dernière sous-partie.

<sup>746</sup> Bettelheim donne des éléments fort intéressants qui pourraient être utiles aux maîtres et aux parents pour mieux comprendre les enfants et peut-être même aussi pour mieux se comprendre eux-mêmes : « Chez l'enfant comme chez l'adulte, l'inconscient est un déterminant puissant du comportement. Quand il est refoulé, le conscient finira par être en partie envahi par des dérivatifs, faute de quoi l'individu sera contraint d'exercer sur ces éléments inconscients un contrôle si rigoureux, si compulsif, que sa personnalité se retrouvera gravement handicapée. Mais si le matériel inconscient *peut* à un certain degré accéder au conscient et se livrer à l'imagination, son potentiel de nocivité, pour nous-mêmes et pour les autres, est alors très réduit ; une partie de sa force peut être mise au service d'objectifs positifs. Cependant, la majorité des parents croit que l'enfant doit être mis à l'abri de ce qui le trouble le plus : ses angoisses informelles et sans nom, ses fantasmes chaotiques, colériques et même violents. Beaucoup pensent que seules la réalité consciente et des images généreuses devraient être présentées aux enfants, pour qu'ils ne soient exposés qu'au côté ensoleillé des choses. Mais ce régime à sens unique ne peut nourrir que l'esprit unique, et la vie réelle n'est pas que soleil... », Bettelheim, p. 176, p. 18-19. À ce titre, des enfants issus de milieux brisés ou en rupture *savent* bien que la vie n'est pas que soleil, ils l'apprennent très tôt. Comme nous l'avons déjà vu avec Serge Boimare, plus que les autres ils ont *besoin* de récits structurants qui abordent les aspects les plus problématiques de la vie humaine. Ces récits pourront les aider à surmonter, ou du moins, à gérer leur situation difficile, sans que leur personnalité en devenir soit trop attaquée par des forces destructives. On peut mettre cela en rapport avec ce qu'écrit Serge Boimare : « Un autre point a aussi chamboulé toutes mes idées sur la pédagogie. Je me suis aperçu que les forces sur lesquelles je comptais m'appuyer pour avancer, forces que je me faisais un plaisir d'utiliser, qui m'avaient poussé à choisir ce métier (je parle ici du désir de grandir, de construire, du plaisir de connaître, de s'identifier à l'adulte), qui me semblaient innées, qui sont nos tremplins dans la relation pédagogique, étaient parfois submergées par des pulsions plus fortes qui poussent à détruire, à répéter, à souffrir, à ne pas vouloir faire de liens, à refuser de se soumettre, même chez les plus jeunes. » Boimare, 2014,

c'est précisément dans cette dimension « troublante » des contes et des mythes que réside leur intérêt. On ne rend pas service à l'enfant en lui proposant des histoires simplistes où tout se passe bien et où tous les personnages sont gentils. L'enfant *sait* que cela n'est pas réalité et lui mentir au sujet de la nature humaine ne lui permettra pas de gérer ses penchants et ses tensions<sup>747</sup>.

Les précautions que nous invitent à prendre Bettelheim vis-à-vis des mythes sont fondées et elles peuvent aider le pédagogue à faire ses choix. Pour autant, comme le dit Bettelheim lui-même, les mythes traduisent un matériel *inconscient* ; celui-ci ne peut donc être rationnellement explicité ni totalement éclairci. Un adulte ne pourra pas savoir exactement pourquoi telle ou telle histoire plaît à tel ou tel jeune plus qu'une autre. Chaque mythe va résonner différemment selon l'individu, il est impossible pour l'adulte d'anticiper ses effets. Il pourra simplement proposer des mythes et observer les réactions des élèves. Il pourra éventuellement les rassurer, ce qui rend la médiation de l'adulte très importante. Le pédagogue est alors le mieux indiqué pour mettre les élèves en relation avec ces textes. De même, les échanges avec les autres élèves peuvent être très riches.

---

pp. 19-20. Les tensions internes sont telles qu'elles perturbent la personnalité de l'enfant, qui n'arrive pas à travailler en milieu scolaire. En effet, la situation d'apprentissage réveille précisément ces conflits intrapersonnels et les intensifie. L'enfant ou le jeune « disjoncte », pour protéger son intériorité déjà fragilisée. La lecture de mythes et de contes permettra de soulager ces conflits, de les mettre à distance, de les comprendre sans se mettre en péril. On est donc loin ici d'une culture « d'apparat », il s'agit simplement d'une question de « survie » psychique. La culture antique, *via* les mythes, peut guérir les âmes.

<sup>747</sup> Bettelheim écrit à ce sujet : « La mode veut que l'on cache à l'enfant que tout ce qui va mal dans la vie vient de notre propre nature : le penchant qu'ont tous les humains à agir agressivement, asocialement, égoïstement, par colère ou par angoisse. Nous désirons que nos enfants croient que l'homme est foncièrement bon. Mais les enfants *savent* qu'ils ne sont pas toujours bons ; et souvent, même s'ils le sont, ils n'ont pas tellement envie de l'être. Cela contredit ce que leur racontent leurs parents, et l'enfant apparaît comme un monstre à ses propres yeux. », *ibid*. Il est important de ne pas *mentir* à l'enfant, car c'est une posture qu'il peut reprendre pour se *mentir* à lui-même plus tard. Refouler et/ou condamner ses émotions, ses passions, ses pulsions est le plus sûr moyen de se laisser dépasser par elles. Comme nous l'avons déjà vu avec Nietzsche (voir partie II)1)3)), ces manifestations sont l'expression de la vie. Les ignorer et/ou les déclarer honteuses ne servira à rien, si ce n'est à se rendre malheureux. Il convient plutôt d'approcher ces phénomènes de manière bienveillante et avec patience, de leur donner droit de cité, de les comprendre, et de tenter de les spiritualiser ou de les sublimer. Pour ce faire, la littérature est irremplaçable, car elle s'adresse justement à tous les niveaux de la personnalité et notamment à cette partie *irrationnelle* de soi.

À ce titre, le protocole que propose Serge Boimare nous semble très pertinent. Découvrir un mythe en groupe et avec l'aide du maître nous semble être le meilleur moyen de profiter de la richesse des mythes, tout en évacuant les potentiels aspects anxigènes, puisque ceux-ci peuvent être verbalisés et mis à distance. En outre, la présence de l'adulte donne une caution à l'enfant, celui-ci se sent autorisé à interroger et évoquer ce qui le perturbe. Ainsi, Serge Boimare propose trois temps dans la médiation culturelle, qu'il convient d'exercer quotidiennement selon lui :

- Un temps de lecture à voix haute, faite par le maître. Celui-ci ne raconte pas, mais *lit* un livre que les enfants peuvent voir. Il leur apporte la culture<sup>748</sup>. Il peut relire certains passages compliqués.
- Un temps d'échange en groupe. Les élèves discutent de ce qu'ils ont compris, ils partagent leurs points de vue. Ils doivent réapprendre à parler, à s'exprimer, à argumenter. La

---

<sup>748</sup> Cet aspect est très important. Cela rejoint également les propos de Jean Hébrard, Inspecteur Général correspondant de l'académie de Lille lors de sa conférence aux enseignants de l'école élémentaire le 1<sup>er</sup> octobre 2003 (conférence retranscrite par L. Izydorczak, CPAIEN Lille 1 Centre disponible à l'adresse <http://netia59a.ac-lille1centre/conferences/confhebra0110.pdf>) : « À la maison dès que l'enfant sait parler, tous les soirs vous lui lisez des livres. Tous les enfants de nos milieux savent [qui sont] le Petit chaperon rouge, le Petit Poucet et savent bien d'autres choses avant d'avoir jamais appris à lire. Quand ils vont retrouver dans les livres toutes ces histoires, toutes ces connaissances, tous les savoirs que vous leur avez racontés, ils ne seront pas étonnés de les retrouver dans les livres (ceci est différent dans les milieux dans lesquels personne ne lit un livre à un enfant). L'esprit des nouveaux programmes [ceux de 2002], c'est assurer le langage à chacun, nourrir les enfants des connaissances qu'ils rencontreront dans les livres. C'est pourquoi il y a dans les nouveaux programmes, un nouveau domaine d'activité, une nouvelle discipline qui va prendre un poids central dans les prochaines années, *la littérature*. Qu'est-ce que la littérature à l'école ? C'est savoir ce qu'il y a dans les livres avant de savoir lire suffisamment bien pour lire seul. Voilà pourquoi nous insistons sur la lecture que vous faites à haute voix aux enfants parce que chaque fois que vous lisez un livre à haute voix aux enfants, vous leur donnez ces connaissances qui vont lui permettre un jour de lire tout seul dans les livres. Jusqu'au CM2, l'enfant n'est pas suffisamment bon lecteur (lecteur assez rapide) pour pouvoir lire des choses compliquées. Beaucoup d'enfants jusqu'au CM2 ne peuvent pas lire un livre long et complexe tout simplement parce qu'ils ne lisent pas assez vite. L'essentiel de la culture au CM2 ne vient donc pas des livres mais arrive à l'enfant par la voix des adultes.

« dimension groupale » est importante à mettre en place, car elle soutient les apprentissages des élèves et permet de redéfinir leur rapport à l'autre<sup>749</sup>.

- Un temps d'écriture. Après le moment de discussion, les élèves sont priés de réfléchir à un point du récit et de rédiger seuls.

Ce rituel va en premier lieu sécuriser les élèves. De plus, il permet d'apporter la culture aux élèves, de les nourrir, de les faire parler et de les faire écrire. Ces trois activités sont tout à fait conformes aux programmes et vont permettre de « débloquer » certains élèves. Comme le dit Serge Boimare en conclusion :

C'est en ne mettant plus à l'écart les interrogations fondamentales et les inquiétudes premières que vivent avec acuité ceux qui sont en échec dans les apprentissages, mais au contraire en les intégrant par le biais d'une métaphore culturelle à l'objet de l'étude, que nous diminuerons le danger que certains croient courir en entrant dans un cadre où la loi, les repères, les limites ne sont pas négociables. C'est alors seulement que l'utile débat sur la prépondérance de certaines stratégies cognitives peut commencer<sup>750</sup>.

Ainsi, comme nous pouvons le voir, les cultures de l'Antiquité, *via* la mythologie sont fondamentales, voire nécessaires pour certains élèves pour réussir à envisager l'acte d'apprendre sans souffrir. Il est vain d'espérer pouvoir enseigner les savoirs dits « traditionnels » tant que l'élève n'aura pas une intériorité suffisamment étoffée, « imagée », pour pouvoir gérer les contraintes liées à tout processus d'apprentissage. La mythologie ancienne va lui permettre d'aborder des questions urgentes, qui perturbent son fonctionnement psychique, sans le mettre directement en danger. On voit bien alors que la mythologie a pleinement sa place à l'école primaire et qu'elle joue un rôle irremplaçable dans

---

<sup>749</sup> Julie Rançon et Nathalie Spangheri-Gaillard soulignent l'importance de cet aspect dans « Influence de l'interaction langagière sur l'enseignant : comment construire des savoirs lexicaux en classe de français ? » (in V. Rivière (sous la direction de), *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Paris, 2012) : « des études menées en psycholinguistique ont mis en évidence que les apprentissages se développaient au travers des interactions en classe et qu'il existe une adéquation implicite entre les élaborations cognitives des participants et les processus interactionnels (Nonnon, 2008). Les constructions cognitives seraient ainsi mises en relief par les mouvements langagiers observables en contexte (Fillietaz & Schubauer-Leoni, 2008) ». Rançon, Spanghero-Gaillard, 2012, p. 134.

<sup>750</sup> Boimare, 2014, p. 171.



l'accueil de *tous* les élèves. Nous aborderons plus précisément les effets de la mythologie dans les classes dans notre dernière sous-partie. Néanmoins, la culture antique ne se limite pas uniquement à la mythologie et nous souhaitons nous intéresser à présent à d'autres de ses aspects à l'école.

#### b) Patrimoine antique et intertextualité

Dans notre précédente partie, nous avons surtout évoqué la mythologie. Toutefois, comme nous l'ont montré les réponses des enseignants, les cultures de l'Antiquité peuvent revêtir différentes formes. Il y a en premier lieu les fables d'Ésope, de Phèdre, d'autres textes d'auteurs antiques<sup>751</sup>, mais aussi les réécritures et d'autres œuvres plus contemporaines qui font appel à l'Antiquité. En plus de son effet structurant, la mythologie donne des repères culturels irremplaçables pour appréhender notre monde contemporain. Il en est de même pour les autres textes d'auteurs de l'Antiquité : on peut songer aux fables et à d'autres exemples donnés par les collègues (extrait de *la Guerre des Gaules* de César par exemple). En ce qui concerne les fables et les autres récits de fiction tels les mythes, les contes, etc., ils sont qualifiés de « textes du patrimoine » dans les instructions officielles. En effet, un des objectifs de l'école primaire, dans la compétence 1 « La maîtrise de la langue française » est : « - lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ». Ce concept de « patrimoine » nous paraît tout à fait intéressant. Nous souhaitons à présent le définir afin de pouvoir mieux saisir les intérêts à proposer la culture antique et les textes patrimoniaux aux élèves de l'école primaire.

Afin de bien comprendre la notion de patrimoine à l'école<sup>752</sup>, il convient tout d'abord d'explicitier ce que l'on entend par patrimoine. Il s'agit d'une notion complexe qui a beaucoup évolué, et cette évolution a conditionné l'étude du patrimoine à l'école. Le latin *patrimonium* désigne les biens appartenant à une famille, transmis et entretenus par héritage. Le patrimoine est une propriété transmise par les ancêtres ou peut renvoyer au patrimoine culturel d'un pays. Ainsi, d'une conception purement matérielle, on est passé à une conception immatérielle et

---

<sup>751</sup> Voir les réponses des enseignants.

<sup>752</sup> Pour cette analyse, nous nous appuyons sur l'ouvrage *Pour étudier le patrimoine à l'école, au collège, au lycée*, P. Mairot (sous la direction de), Paris, Hachette éducation, 2005.

culturelle. Le concept de patrimoine englobe tous les biens du passé, mais également les héritages culturels.

Le souci de la conservation et de la préservation des chefs-d'œuvre apparaît dès la Renaissance. C'est à cette époque que se développe un intérêt pour les édifices et les œuvres de l'Antiquité romaine et que naît le concept de monument historique.

Il y a une extension de la notion au temps de la Révolution, puisque le patrimoine désigne les monuments, mais aussi les tableaux, livres anciens et modernes, usages des peuples, et même les « arts mécaniques ». Une forte conscience patrimoniale se développe alors, et cela pour deux raisons : tout d'abord, la confiscation des biens du clergé, transformés en biens nationaux, induit le glissement de la propriété privée vers une propriété commune à la nation entière. La nation devient propriétaire des biens qui témoignent de son histoire. Ensuite, les destructions massives par les révolutionnaires de monuments et d'œuvres d'art véhiculant les mémoires féodale et cléricale ont un effet important : il en résulte des attachements nouveaux et la volonté de conserver les témoins du passé. Par exemple, l'abbé Grégoire invente en 1790 le terme « vandalisme » entendu comme atteinte délictuelle au patrimoine. Toutefois, on peut considérer qu'il y a de la part des révolutionnaires une volonté d'annulation de l'historicité du patrimoine, c'est-à-dire une inaptitude à lire à travers lui les étapes successives d'une évolution historique. On peut imaginer que la sollicitude des révolutionnaires n'a pu se porter que sur des œuvres témoignant de principes universels, puisqu'il s'agissait de régénérer la société.

À partir de 1830, sous l'impulsion de François Guizot, la notion de patrimoine évolue encore. En effet, à cette époque surgit la volonté de réinscrire les éléments constitutifs du patrimoine national dans une cohérence diachronique, et cela pour révéler la dynamique de l'histoire de la nation et les progrès de la civilisation. Cette nouvelle conception engendre l'entretien d'une mémoire nationale non sélective. Il s'agit de réconcilier la nation avec la totalité de son passé. Guizot souhaite faire une synthèse de l'ancienne et de la nouvelle France. La construction idéologique de la Monarchie de Juillet a ainsi mis en place les dimensions civique et culturelle de l'approche patrimoniale. Le monument historique devient emblématique de celle-ci. Il est reconnu comme tel pour la valeur que lui donnent les érudits et il est censé faire l'objet d'une conservation attentive et d'une protection du corps social.

Au XX<sup>e</sup> siècle, la notion évolue encore, surtout au lendemain de la seconde guerre mondiale, lorsqu'on déplore les outrages subis par les patrimoines des pays en guerre. Une volonté de

reconstruire le passé, de sauver les trésors du passé s'exprime partout en Europe de l'Ouest. De nouvelles conceptions du patrimoine s'affirment. Il ne s'agit plus de se cantonner à un seul héritage officiel, mais de s'intéresser aussi aux objets quotidiens. Toutes les expériences des hommes, que ce soit leurs constructions ou leurs cultures, méritent d'être prises en considération. Par conséquent, le fonds patrimonial a cessé de se confondre uniquement avec les témoins des hautes couches sociales, pour épouser ceux de l'ensemble de la population. Cet élargissement contribue en outre à expliquer l'extension de l'acception du terme patrimoine. En France, André Malraux, en tant que ministre des Affaires culturelles, a contribué à cette nouvelle vision du patrimoine. Il a exprimé son désir de construire le patrimoine du présent et non plus seulement gérer celui inscrit dans l'histoire nationale. Désormais, le patrimoine n'a plus de limites temporelles. Tout objet, quelle que soit l'époque à laquelle il a été réalisé est objet de patrimoine et peut prétendre au classement, à la reconnaissance officielle<sup>753</sup>.

En 1972, l'Unesco signe une convention pour la protection du patrimoine mondial. Cette notion, nouvelle extension du terme, implique l'idée d'un héritage commun à l'humanité entière, surpassant les cultures et les identités nationales, et dépassant les frontières géographiques du patrimoine. Ces différentes évolutions de la notion de patrimoine se retrouvent ainsi à l'école de la fin du XIX<sup>e</sup> à nos jours. Jusque dans les années 1960, le patrimoine, à travers la figure du monument historique, est réservé aux érudits et aux lettrés. Celui-ci s'inscrivait dans l'histoire nationale. Dans la mesure où il n'était pas rendu accessible à toutes les couches de la société, on trouve assez peu sa trace à l'école primaire, dans les textes officiels, jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Toutefois, l'ambition de l'école est de transmettre un petit bagage, un petit « patrimoine » de connaissances à l'élève. Ces connaissances élémentaires, indispensables, que tout écolier doit connaître reposent notamment sur une culture commune à tous les élèves, un héritage culturel qu'ils doivent tous partager. Celui-ci est très souvent en relation avec la patrie. En effet, il s'agit de fédérer les élèves, de mettre en évidence des valeurs qu'ils partagent. Toutefois, ce patrimoine culturel commun a pu représenter un point d'ancrage identitaire, l'occasion d'une exaltation nationale. La constitution de la culture commune, la valorisation d'un patrimoine sont particulièrement importantes à la fin du XIX<sup>e</sup> et durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, et elle sont au service de l'édification d'une identité nationale. En effet, un des rôles majeurs de l'école primaire à

---

<sup>753</sup> Voir *Pour étudier le patrimoine à l'école, au collège, au lycée*, P. Mairot (sous la direction de), Paris, Hachette éducation, 2005.

cette époque est d'unir le pays, d'insuffler un fort sentiment d'appartenance nationale à tous les petits écoliers<sup>754</sup>. Cette grande entreprise passe tout d'abord par la langue ; le français est enseigné aux petits élèves, de gré ou de force, reléguant les langues régionales dans les foyers et faisant d'elles des « sous-langues », des patois. La manière d'enseigner le français est fortement sous-tendue par ce désir d'unification. Par exemple, l'enseignement de la lecture va être métamorphosé. Et il n'est plus question d'apprendre à lire à partir des manuels de doctrine chrétienne. La littérature introduite à l'école est celle de la nation : les fables de La Fontaine, les poésies de Victor Hugo, etc<sup>755</sup>.

Ces œuvres promues dans toutes les écoles élémentaires de France permettront aux élèves de partager une même culture. Elles se substitueront aux cultures populaires régionales et unifieront tous les élèves des différentes régions. Avant cela, le point commun à tous les écoliers était la religion. L'école publique va proposer à la place une culture commune à tous les élèves fondée sur la langue française, des passages choisis de la littérature et une morale laïque. En outre, les textes lus en histoire participent à la création de mythes nationaux, qui nourrissent cette culture commune<sup>756</sup>. De nos jours aussi, cette notion de culture commune demeure très importante, il s'agit de donner des repères culturels aux élèves afin qu'ils comprennent mieux le monde dans lequel ils vivent. L'école a saisi cet enjeu et s'attache à transmettre de solides repères culturels, qui prépareront les élèves à la réussite. Toutefois, nous pouvons rappeler que cette culture a longtemps été limitée. Les élèves de l'ordre du primaire n'*héritaient* pas du même patrimoine que ceux de l'ordre du secondaire. Cette différence dans la culture partagée permettait justement de distinguer les différents milieux sociaux. Ainsi, la culture antique n'était pas mise à la disposition des enfants du peuple.

La notion de patrimoine à l'école a suivi la même évolution. Jadis, les seuls visiteurs des musées étaient des connaisseurs et des lettrés. La culture était réservée aux représentants des hautes couches de la société. Dans la mesure où la conception du patrimoine s'est beaucoup démocratisée, celui-ci a fait son apparition dans les programmes scolaires. Actuellement, le patrimoine est une notion qui se retrouve au carrefour de plusieurs disciplines à l'école primaire : histoire, géographie, histoire des arts, français. La notion de patrimoine à l'école se situe ainsi entre mémoire et histoire, construction et valorisation d'un patrimoine commun

---

<sup>754</sup> Voir première partie.

<sup>755</sup> Voir Chervel, 1995, t. 2, introduction.

<sup>756</sup> Voir sous-partie I)3).

autour d'une identité commune, de valeurs communes. Le patrimoine concerne à la fois les monuments, les textes, les usages, les objets de la vie quotidienne, les chefs-d'œuvre etc. Par conséquent, l'enseignement du patrimoine revêt aujourd'hui plusieurs formes. Tout d'abord, la mise en évidence des vestiges, des constructions, des monuments présents dans l'environnement de l'enfant permet à celui-ci de structurer la découverte du temps. Ce type de démarche est possible dès la maternelle. L'exploration systématique des lieux de mémoire, la découverte à travers des objets du patrimoine du passé proche des parents ou des grands parents peuvent aider l'enfant à comprendre les étapes de la construction historique. Dans cette optique, l'histoire des arts doit se faire en lien avec d'autres enseignements afin que les élèves puissent situer les œuvres dans le temps et l'espace.

L'appropriation du patrimoine requiert un travail, une réflexion, une démarche de la part des élèves, on interroge l'héritage du passé, c'est pourquoi l'on parle plus volontiers d'éducation au patrimoine, que de transmission. La rencontre des élèves avec l'objet patrimonial va les conduire à la connaissance du sens qu'il a pu prendre aux différentes périodes et de son sens actuel. Il importe de faire naître le désir de le respecter, de le protéger, de le conserver pour le valoriser et le transmettre à leur tour. Les élèves prendront alors conscience de leur responsabilité de futurs citoyens, de citoyens ouverts sur d'autres cultures que la leur, si l'on prend la précaution, dès l'école, élémentaire de relativiser leur patrimoine en leur faisant découvrir des patrimoines plus lointains.

Comme nous l'avons vu, la notion de patrimoine est très large à l'école et couvre beaucoup de domaines. L'école s'attache notamment à transmettre un patrimoine immatériel culturel, qui est celui véhiculé par les langues et cultures françaises. Celui-ci constitue un enjeu particulier pour l'école, dans la mesure où la connaissance de la langue demeure la priorité de l'école primaire.

Ce terme de « patrimoine » nous paraît très important. Comme nous l'avons montré, il s'agit d'un bien matériel ou immatériel que la personne reçoit en *héritage*. L'héritier se trouvera enrichi par cette dotation de ses ancêtres. Il n'a pas eu d'efforts particuliers à faire, un tiers a veillé à la mise à disposition de cette richesse. À ce titre, Bourdieu et Passeron ont parlé à juste titre d'« héritier », jouant ainsi sur le double sens de l'héritage matériel et immatériel. Il s'agit d'individus qui ont été dotés par leurs familles d'un *patrimoine*, ce qui leur confère un avantage non négligeable par rapport à ceux qui n'ont pas d'héritage. S'il n'est pas possible à l'école de combler les écarts en ce qui concerne les patrimoines matériels, elle peut

néanmoins veiller à faire de tous les élèves des *héritiers* d'un patrimoine culturel, qui appartient à toute l'humanité et qui leur revient de droit. La culture est une des dimensions de l'éducation avec la discipline<sup>757</sup>. C'est elle qui fait de l'homme ce qu'il est. Par conséquent, ce patrimoine culturel appartient à tous les hommes. Le fait qu'une partie des individus s'accaparent les connaissances relève d'un rapport de forces, qui peut être comparable à ce qui passe également dans le monde où une frange de la population concentre toutes les richesses<sup>758</sup>.

Dans les programmes de 2008, le terme de patrimoine est souvent associé à la littérature. Quels sont ces textes du patrimoine ? Le Ministère de l'Éducation nationale a publié des listes d'œuvres de référence pour chaque cycle. Parmi les œuvres patrimoniales, on retrouve les contes de Perrault, de Grimm, d'Andersen, les fables de La Fontaine, etc. Qu'en est-il du patrimoine antique ? Dans la liste des œuvres à destination du cycle 3, soit CE2-CM1-CM2, on peut certes trouver les fables d'Ésope, mais la présence explicite d'auteurs de l'Antiquité est plutôt réduite. Cela ne veut pas dire pour autant que le patrimoine antique est absent. En effet, il ne s'agit pas d'une liste prescriptive, mais indicative. À ce titre, la compétence visée ne précise pas d'œuvre incontournable. De plus, nous avons déjà évoqué la liberté pédagogique de l'enseignant. Enfin, le patrimoine antique est convoqué de façon différente. Comme nous l'avons déjà signalé, les œuvres de littérature de jeunesse, même les plus récentes, puisent abondamment dans l'Antiquité, la mythologie. Même *Harry Potter* immense succès commercial, est émaillé de références à l'Antiquité, notamment *via* les noms des personnages, des sorts, qui renvoient très clairement au latin. Les réécritures de mythes sont elles aussi très nombreuses.

En fait, assez paradoxalement, alors que les langues et cultures anciennes sont fortement mises à mal dans l'enseignement secondaire français, l'Antiquité est très présente dans la production de littérature de jeunesse actuelle. Compte-tenu de cet aspect, il est important d'explicitier les liens entre les livres afin que les élèves comprennent pleinement les œuvres

---

<sup>757</sup> Voir Kant, *Traité de pédagogie*, Paris, éd. 1997, que nous citons dans notre première partie, pp. 35-36.

<sup>758</sup> Nous souscrivons à l'analyse de Philippe Cadiou : « la culture est l'affaire de tous. Il n'y a pas d'égalité des droits sans une égalité de culture. Il n'y a pas de liberté sans égalité de culture et égalité devant la culture. [...] La gratuité de la culture est l'affaire la plus nécessaire, la plus urgente de toutes en démocratie. [...] Aucun appareil politique n'a le droit ni le pouvoir de s'arroger la question du bien commun et de confisquer la question de la culture à son profit. Il compromettrait le devenir libre de la société. » Cadiou, 2009, p. 138.

qu'ils lisent. Il s'agit de faire lire en « réseau », pratique recommandée par le Ministère. Il importe de faire prendre conscience aux élèves que les auteurs n'écrivent pas *ex nihilo* et qu'ils s'inspirent mutuellement. À ce sujet, sur le site éducol du Ministère de l'Éducation nationale<sup>759</sup>, on trouve un renvoi au site de l'ONL (Observatoire National de la Lecture) où est définie la lecture en réseau ou plus précisément la lecture « en constellation ». On peut ainsi y lire :

La mise en relation dans l'espace-temps scolaire de plusieurs œuvres marque la mémoire, crée des systèmes de correspondances, fait naître d'autres manières de lire pour soi-même et dans la communauté de lecteurs. Pour l'enseignant, prévoir des lectures en constellation constitue un instrument didactique d'entrée dans les cultures écrites susceptibles de former un lecteur polyvalent et éclairé. [...] Ainsi l'objectif essentiel d'une lecture en constellation à l'école, c'est de faire découvrir aux jeunes élèves la nature dialogique du langage (« *Tout texte est porteur des mots des autres* » - Bakhtine) et le rôle de l'intertexte dans l'interprétation du texte et des images. Adoptant une posture d'auteur, les élèves pourront aussi écrire dans la constellation, afin de mettre en œuvre les processus qu'ils auront découverts en tant que lecteurs<sup>760</sup>.

Ce concept s'illustre particulièrement bien dans le cas des fables de La Fontaine, qui ont été inspirées par Ésope et Phèdre, et qui ont à leur tour inspiré des auteurs contemporains. Comme nous l'avons déjà vu, les manuels scolaires proposent bien souvent ce type de rapprochement : on met en regard les fables de La Fontaine avec celles d'Ésope, afin que les élèves puissent les comparer. L'institution encourage à effectuer pareille démarche. Par exemple, sur le site éducol<sup>761</sup>, on peut trouver des pistes pédagogiques pour travailler l'œuvre de La Fontaine. Dans ce cadre, il est conseillé d'évoquer Ésope et Phèdre. De plus, les fables de La Fontaine contiennent beaucoup de références à la mythologie. Là aussi, il convient de les expliciter aux élèves afin qu'ils puissent saisir pleinement le sens de l'œuvre.

Comme nous l'avons signalé, la littérature de jeunesse contemporaine intègre très fortement l'Antiquité. Parmi les œuvres de fiction, nous pouvons distinguer quatre grandes catégories

---

<sup>759</sup> <http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html#lien6>.

<sup>760</sup> <http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/livresdejeunesse/>.

<sup>761</sup> Voir *supra*.

d'ouvrages : les adaptations de mythes et légendes antiques, les récits historiques, les réécritures et enfin les livres usant de références moins directes, présentes en filigrane. Tous les genres sont concernés : romans, bandes dessinées, albums, théâtre, etc. Il est donc difficile pour un enseignant qui souhaite étudier une œuvre littéraire, qu'elle soit patrimoniale ou contemporaine, de s'affranchir de l'héritage antique. À titre d'exemple, nous pouvons citer quelques œuvres d'Yvan Pommaux parues aux éditions L'École des loisirs : *Thésée ou comment naissent les légendes* (2007) qui a figuré dans les listes du Ministère, *Orphée ou la morsure du serpent* (2009), *Ulysse aux mille ruses* (2011), *Œdipe l'enfant trouvé* (2010). La mise en valeur de la mythologie à l'école est importante du point de la culture commune qu'elle permet de construire. Sans ces références, l'élève passe à côté de l'intertextualité et des pans entiers de l'œuvre étudiée – pourtant contemporaine – peuvent lui échapper. Dans cette optique, loin d'être superficielle, la connaissance de la culture antique permet à l'élève de saisir plus profondément le sens des œuvres lues à l'école ou à la maison. Par conséquent, le patrimoine littéraire antique a très largement sa place à l'école, car il permet de *doter* les élèves de connaissances, de représentations, qui vont lui permettre de lire, de mieux *décoder* les œuvres contemporaines, mais de manière générale le monde dans lequel il vit. Il pourra saisir cette interdépendance entre les hommes, qui s'influencent, et ne créent jamais à partir de *rien*. Leurs textes font vibrer les héritages dont ils sont eux-mêmes pétris, et la culture antique est un de ceux-là.

Nous rejoignons Françoise Lagache qui écrit :

Appartiennent au patrimoine, les œuvres classiques connues de tous, qui dépassent les frontières, qu'il faut avoir lues ou dont il faut avoir entendu parler pour être à même de partager une culture commune minimale : la *Bible*, *L'Illiade* et *L'Odyssée*, les *Contes des Mille et Une Nuits*, quelques fables de La Fontaine, *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry, *Le Livre de la Jungle* de Rudyard Kipling, etc.<sup>762</sup>

L'école doit désormais transmettre ce patrimoine à tous afin de faire de tous les élèves des « héritiers » et leur donner un accès total au patrimoine culturel mondial, la culture antique le sous-tendant. Il est donc normal que celle-ci soit le plus largement diffusée, elle est la *clef*. Ils pourront mieux comprendre, saisir le monde dans lequel ils vivent. Ce trésor appartient à tous les hommes et elle tisse des liens entre eux.

---

<sup>762</sup> Lagache, 2006, p. 83.



Le patrimoine et la « patrimonialisation » nous renvoient également à notre rapport au passé. Celui-ci revêt un caractère tout particulier dans l'éducation. Éduquer, c'est forcément interroger son rapport au passé, à la tradition. À cet égard, l'analyse de Hannah Arendt au sujet de la crise de l'éducation nous paraît tout à fait intéressante :

La véritable difficulté de l'éducation moderne tient au fait que, malgré tout le bavardage à la mode sur un nouveau conservatisme, il est aujourd'hui extrêmement difficile de s'en tenir à ce minimum de conservation et à cette attitude conservatrice sans laquelle l'éducation est tout simplement impossible. Il y a à cela de bonnes raisons. La crise de l'autorité dans l'éducation est étroitement liée à la crise de la tradition, c'est-à-dire à la crise de notre attitude envers tout ce qui touche au passé. Pour l'éducateur cet aspect de la crise est particulièrement difficile à porter, car il lui appartient de faire le lien entre l'ancien et le nouveau : sa profession exige de lui un immense respect du passé. Pendant des siècles, c'est-à-dire tout au long de la période de civilisation romano-chrétienne, il n'avait pas à s'aviser qu'il possédait cette qualité, car le respect du passé était un trait essentiel de l'esprit romain et le Christianisme n'a ni modifié ni supprimé cela, mais l'a simplement établi sur de nouvelles bases.

[...]

Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition. Mais cela signifie qu'il n'appartient pas seulement aux professeurs et aux éducateurs, mais à chacun de nous, dans la mesure où nous vivons ensemble dans un seul monde avec nos enfants et avec les jeunes, d'adopter envers eux une attitude radicalement différente de celle que nous adoptons les uns envers les autres. Nous devons fermement séparer le domaine de l'éducation des autres domaines, et surtout celui de la vie politique et publique. Et c'est au seul domaine de l'éducation que nous devons appliquer une notion d'autorité et une attitude envers le passé qui lui conviennent, mais qui n'ont pas une valeur générale et ne doivent pas prétendre détenir une valeur générale dans le monde des adultes.

En pratique, il en résulte que, premièrement, il faudrait bien comprendre que le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur

inculquer l'art de vivre<sup>763</sup>. Étant donné que le monde est vieux, toujours plus vieux qu'eux, le fait d'apprendre est inévitablement tourné vers le passé, sans tenir compte de la proportion de notre vie qui sera consacrée au présent. [...] Ce qui nous concerne tous et que nous ne pouvons donc esquiver sous prétexte de le confier à une science spécialisée — la pédagogie — c'est la relation entre enfants et adultes en général, ou pour le dire en termes encore plus généraux et plus exacts, notre attitude envers le fait de la natalité : le fait que c'est par la naissance que nous sommes tous entrés dans le monde, et que ce monde est constamment renouvelé par la natalité. L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun<sup>764</sup>.

Ainsi, selon Hannah Arendt, éduquer les enfants, c'est leur donner à voir le monde dans lequel ils arrivent, c'est leur donner les *clefs* de celui-ci. Il est en effet indispensable d'inscrire le nouvel arrivant dans un monde nécessairement plus ancien que lui, de l'informer au sujet de la culture dont il fait partie, pour qu'il puisse véritablement innover. On ne peut en effet innover à partir de rien, on peut ne qualifier quelque chose de « neuf » que par rapport à quelque chose de plus ancien. Dans cette optique, la présentation de mondes plus anciens devient très importante dans l'éducation. Comme le dit Hannah Arendt, on ne peut faire abstraction de ce passé dans l'éducation. Ne pas le transmettre aux jeunes générations condamne de fait la survivance d'un tel héritage, et par conséquent de notre monde, qui se fonde sur lui. De plus, refuser ce patrimoine aux enfants équivaut à les exclure de notre monde, puisqu'ils ne pourront pas s'y inscrire. Ils n'auront pas d'attache, d'ancrage, qui leur permettra d'innover, de « renouveler ce monde commun ». La culture, la somme d'expériences, de connaissances, de représentations accumulées sont les liens entre les

---

<sup>763</sup> La transmission des savoirs, de la culture, est ainsi bien plus urgente (et efficace) que les cours de morale et d'instruction civique. Un enfant ou un jeune qui aura été instruit au sujet du monde dans lequel il vit saura le respecter et le renouveler.

<sup>764</sup> Arendt, éd. 1972, pp. 33-37.

hommes. Comme nous l'avons déjà signalé à plusieurs reprises, les langues et cultures de l'Antiquité sous-tendent notre monde et notre culture moderne. Faire le choix de ne pas les présenter aux jeunes élèves consiste à les priver de la possibilité de saisir pleinement notre monde. Nous l'obscurissons volontairement à leurs yeux. Renoncer aux langues et cultures de l'Antiquité, c'est donc exclure nos enfants et nos jeunes de notre monde. Ils se retrouvent livrés à eux-mêmes et peinent à donner du sens à ce qui les entoure. Ils ne pourront pas s'inscrire dans la tradition et par conséquent la renouveler.

Malgré la tendance inquiétante qui s'instaure peu à peu dans notre système éducatif, à savoir un rejet de ce qui est ancien, au profit de matières soi-disant plus en phase avec notre époque ou plus *utiles*<sup>765</sup>, les publications récentes en littérature de jeunesse semblent montrer l'importance que revêt l'Antiquité pour de jeunes lecteurs.

Afin de saisir plus précisément ces ponts entre mondes passés et mondes présents, nous souhaitons à présent nous intéresser de plus près aux relations entre le patrimoine antique et la fabrique des œuvres de littérature de jeunesse contemporaine.

### c) Antiquité et littérature de jeunesse contemporaine

Comme nous l'avons déjà vu, et ce malgré un paradoxe assez troublant<sup>766</sup>, les cultures de l'Antiquité sont très présentes dans les œuvres à destination des jeunes. Les enjeux et les bénéfices attachés à la diffusion de la culture antique semblent avoir été bien intégrés par les auteurs de littérature de jeunesse. Ils ont compris que ces histoires pouvaient aider l'enfant à grandir, à mieux s'inscrire dans le monde dans lequel il évolue, qu'elles répondaient à un *besoin*, à un désir de lisibilité de soi et du monde. Nous avons souhaité rendre compte des démarches de ces auteurs à travers quelques exemples, afin de mieux faire saisir l'intérêt de la culture antique pour les enfants. Il importe une fois encore de montrer toute la légitimité à

---

<sup>765</sup> Utiles pour qui ? Pour quoi ? Est-il bien raisonnable de ne concevoir l'éducation qu'en termes d'employabilité ? Le monde change vite, et « investir » uniquement dans telle ou discipline pour espérer décrocher un emploi intéressant peut se révéler stérile. De plus, une telle logique de rentabilité s'applique bien mal à l'esprit humain. Ce désir de rationalisation, de *raisonnement* de l'intelligence et du comportement humain nous renvoie à une représentation délétère qui règle les vies des hommes, au nom d'une idéologie.

<sup>766</sup> Voir *supra*.

proposer la culture antique, et cela dès le plus jeune âge. Nous avons fait l'analyse du corpus suivant :

LAPORTE, Michel, *Douze récits et légendes de Rome*, Paris, Flammarion Castor poche, 2005

POMMAUX, Yvan, *Orphée et la morsure du serpent*, Paris, l'École des loisirs, 2009

RACHMUEHL, Françoise, *Seize métamorphoses d'Ovide*, Paris, Flammarion jeunesse, 2010

SIMARD, Éric, *Les Larmes d'Ithaque*, Paris, Oskar, 2012

SZAC, Muriel, *Le feuilleton d'Hermès. La mythologie grecque en cent épisodes*, Paris, Bayard Jeunesse, 2006

SZAC, Muriel, *Le feuilleton de Thésée. La mythologie grecque en cent épisodes*, Paris, Bayard Jeunesse, 2011

Nous avons choisi ces œuvres, car elles intègrent chacune différemment l'héritage antique. Il s'agit en outre d'ouvrages récents, et dont certains jouissent d'une certaine reconnaissance par l'institution scolaire, puisqu'ils sont étudiés dans les classes. De plus, ces différentes œuvres comportent un riche paratexte qui nous donne de précieuses indications sur les intentions, les démarches et les buts des auteurs. Gérard Genette dans *Seuils*<sup>767</sup>, désigne par le terme de « paratexte » tout ce qui entoure et prolonge le texte.

Gérard Genette distingue deux sortes de paratextes regroupant des discours et des pratiques hétéroclites émanant de l'auteur (paratexte auctorial) ou de l'éditeur (paratexte éditorial). Il s'agit du paratexte situé à l'intérieur du livre – le péri-texte – (le titre, les sous-titres, les intertitres, les noms de l'auteur et de l'éditeur, la date d'édition, la préface, les notes, les illustrations, la table des matières, la postface, la quatrième de couverture...) et celui situé à l'extérieur du livre – l'épi-texte – (entretiens donnés par l'auteur avant, après ou pendant la publication de l'œuvre, sa correspondance, ses journaux intimes...). Nous allons ici surtout nous intéresser au péri-texte, mais également à l'épi-texte en ce qui concerne certaines œuvres. Il nous a été en effet possible de rencontrer quelques auteurs de littérature de jeunesse et échanger avec eux. Nous avons rencontré Françoise Rachmuhl, Éric Simard au Salon du livre pour la jeunesse de Montreuil. Nous avons également échangé avec Murielle Szac qui a eu la gentillesse de nous accorder un long entretien, dont nous rendrons compte un peu plus tard.

---

<sup>767</sup> Références complètes dans la bibliographie.

En ce qui concerne les œuvres, dans *Seize métamorphoses d'Ovide*, Françoise Rachmuhl a adapté *Les Métamorphoses* d'Ovide afin de les rendre plus accessibles à de jeunes lecteurs. L'auteur reprend ici 16 métamorphoses d'Ovide : « Au commencement du monde : Deucalion et Pyrrha », « les métamorphoses d'Io », « la course de Phaéton », « Narcisse au bord de l'eau », « Bacchus un dieu pas comme les autres », « les aventures de Persée », « la quête de Cérès », « un concours de tapisserie : Pallas et Arachné », « Médée la magicienne », « un couple harmonieux : Philémon et Baucis », « Dryopé changée en arbre », « Vie et mort d'Orphée », « la statue de Pygmalion », « la course d'Atalante », « les mésaventures du roi Midas », « Pomone et Vertumne ». Françoise Rachmuhl souhaite mettre l'œuvre d'Ovide à la portée de jeunes lecteurs, tout en respectant le texte originel<sup>768</sup>. Ainsi, dans l'esprit des *Métamorphoses* d'Ovide, la métamorphose se révèle tour à tour châtiment, récompense, protection, autre étape de la vie. Michel Laporte, quant à lui, a adapté les récits légendaires qui entourent la fondation de Rome. Il commence d'abord par le récit de la prise de Troie, la naissance de Rome, puis par le légendaire Romulus, fondateur de Rome. Il met également en scène une série de personnages, tels Brennus, les Sabines ou encore Hannibal et ses célèbres éléphants. L'œuvre d'Éric Simard intitulée *Les Larmes d'Ithaque* est une réécriture du mythe d'Ulysse. Les allusions à ce dernier sont très explicites. Alexandros, un jeune Grec vivant à notre époque se retrouvera propulsé dans l'univers mythique d'Ulysse au moyen d'un médaillon magique. En ce qui concerne l'album d'Yvan Pommaux, il s'agit d'un récit durant lequel est raconté le mythe d'Orphée. Nous avons déjà présenté l'œuvre précédemment. Enfin, les œuvres de Murielle Szac retracent les mythes grecs sous forme de feuilleton. Un personnage mythologique, Hermès, puis Thésée, servent de fil conducteur et permettent de rassembler les différents mythes et de tisser des liens entre eux.

La culture antique présuppose une réflexion de la part des auteurs et est soigneusement introduite auprès des lecteurs. Dans cette optique, le paratexte se révèle très important. Tout d'abord, les œuvres de F. Rachmuhl, M. Laporte et M. Szac comportent des préfaces. Les auteurs font ici le choix délibéré d'initier les jeunes lecteurs à la culture antique. Les mythes repris constituent les histoires des œuvres, ils ne viennent pas compléter une trame narrative existante. Les mythes ne sont pas forcément faciles d'accès. La préface joue un rôle très important dans la présentation de l'Antiquité auprès des jeunes lecteurs, et surtout auprès des

---

<sup>768</sup> Lorsque nous avons interrogé l'auteur sur ses motivations, elle nous a répondu qu'elle a souhaité rendre accessible le texte d'Ovide à de jeunes élèves. Selon elle, la traduction littéraire des *Métamorphoses* est trop difficile.

parents et des partenaires éducatifs qui vont les proposer aux enfants. En effet, comme nous l'avons vu, l'Antiquité ne va pas de soi, les humanités sont remises en question, leur intérêt et leur accessibilité sont souvent interrogés.

Dans l'œuvre *Seize métamorphoses d'Ovide*, Françoise Rachmuhl a adapté le texte d'Ovide afin de le rendre plus accessible à de jeunes lecteurs. Elle explicite sa démarche dans une introduction, avant de commencer à narrer les mythes. Elle y présente également le poète Ovide ainsi que les circonstances de la rédaction des *Métamorphoses*. L'auteur explique ainsi comment elle a procédé :

Mettre à la portée des enfants d'aujourd'hui certaines des *Métamorphoses* d'Ovide est un travail plaisant et difficile. [...] Le souci de sélectionner des passages variés, captivants et significatifs m'a guidée dans mes choix. J'ai pris soin de conserver le mouvement de chaque texte et le déroulement des épisodes, de respecter le caractère des personnages et la tonalité de chaque extrait<sup>769</sup>.

L'auteur ne nie pas les difficultés que peut comporter le texte d'Ovide pour de jeunes lecteurs, néanmoins, adaptation ne signifie pas simplification, et l'écrivain s'attache à rester fidèle au texte-source, afin de donner accès à une culture antique « authentique », qui ne serait pas dénaturée<sup>770</sup>.

Dans son ouvrage *Douze récits et légendes de Rome*, Michel Laporte (2005) rapporte les grandes légendes de la fondation de Rome. Là encore, on retrouve une introduction, qui commence ainsi :

Nous sommes tous plus ou moins Romains. Cette affirmation peut surprendre. Mais, si on y réfléchit bien... Nous sommes Romains, d'abord, par la langue. Le français est fille du latin comme les autres langues romanes. [...] Romains aussi par le droit, car s'il a évolué avec le temps, il a conservé comme base celui des anciens Latins. Il suffit pour s'en convaincre de s'attarder un instant sur le vocabulaire des légistes, de l'*habeas corpus* au *pretium doloris*... Par la culture, enfin et surtout. Nos musées, nos bibliothèques sont pleins de chefs-

---

<sup>769</sup> Rachmuhl, 2010, p. 5-11.

<sup>770</sup> C'est également cette démarche que l'auteur a mise en avant lors de notre rencontre.

d'œuvre faisant référence à la mythologie ou à l'histoire romaine. Au point que même les fans de bandes dessinées ne sont pas épargnés !<sup>771</sup>

Ainsi, Michel Laporte souhaite montrer combien les légendes qu'il s'apprête à raconter sont proches de nous. Dans cette introduction, il semble balayer les *a priori* parfois véhiculés sur tout ce qui a trait à la culture antique : elle est complètement détachée de notre monde moderne, elle est inutile. Il nous prouve ici le contraire.

Dans l'ouvrage intitulé *Le feuilleton d'Hermès : La mythologie grecque en cent épisodes* de Murielle Szac (2006), on peut trouver une courte préface, rédigée par le psychopédagogue Serge Boimare. Il écrit ceci :

Enfin un texte sur la mythologie grecque qui peut être lu à haute voix aux enfants ! La gravité et la complexité des relations humaines, telles que nous les racontent les mythes, sont ici abordées avec un langage simple et particulièrement imagé. [...] En leur proposant de suivre Hermès l'espiègle, ils ne peuvent les mettre en meilleure compagnie pour affronter avec plaisir et légèreté les interrogations qui fondent l'esprit humain<sup>772</sup>.

Là aussi, cette préface n'est pas anodine et semble s'adresser aux parents et aux partenaires éducatifs qui s'interrogent peut-être sur l'intérêt de la mythologie pour des enfants. Leur est-elle adaptée ? Le point de vue d'un spécialiste peut permettre de rassurer les parents. Le psychologue montre ainsi le bénéfice de ces histoires pour les enfants, pour leur construction personnelle.

Nous pouvons d'ores et déjà voir, au moyen de ces préfaces, que les auteurs s'attachent à mettre en avant les liens entre le monde moderne et la culture antique. Il est également question des bénéfices de la culture antique, de la façon dont elle peut profiter aux jeunes lecteurs. C'est également une façon de déjouer certains préjugés concernant l'Antiquité (c'est trop difficile, trop éloigné de moi, etc.), qu'ils soient du côté des jeunes lecteurs ou de leurs parents. Ces préfaces semblent néanmoins plutôt destinées aux adultes.

---

<sup>771</sup> Laporte, 2005, p. 5-8.

<sup>772</sup> Szac, 2006, p. 9.

En plus de la préface, on peut trouver chez F. Rachmuhl des cartes et un index des noms des personnages mythologiques. Ce sont des aides qui peuvent guider le jeune lecteur. On retrouve des documents semblables chez É. Simard et Y. Pommaux : des cartes chez le premier, un mini-glossaire chez le second. L'objectif est de rendre immédiatement disponibles les connaissances nécessaires à la pleine compréhension des mythes expliqués. Ainsi, dans l'œuvre d'É. Simard, en plus d'une présentation de l'héritage homérique, une petite carte permet au lecteur de situer Ithaque par rapport à la Grèce. Le lecteur dispose ainsi d'informations importantes, qui pourront l'aider à saisir cette réécriture de *L'Odyssee*<sup>773</sup>.

Il s'agit également d'inscrire cet ailleurs dans un contexte contemporain, proche, concret. C'est le cas dans l'œuvre d'Éric Simard. Le monde actuel peut également constituer le point de départ de l'histoire, comme dans *Orphée et la morsure du serpent*.

En outre, le paratexte traduit une volonté de tout expliciter. Comme le dit F. Rachmuhl dans sa préface, à l'inverse d'Ovide, elle ne présuppose pas une familiarisation avec la culture antique, une connaissance des mythes, elle ne procède pas par allusion, elle fait le choix de tout clarifier. Cette démarche se manifeste également chez É. Simard par des notes de bas de pages. Le jeune lecteur dispose d'un plein accès à l'intertextualité, les références sont très clairement identifiées.

En ce qui concerne les ouvrages de M. Szac, mis à part la préface de S. Boimare, on ne trouve pas d'autres éléments péritextuels. Lorsque j'ai interrogé l'auteur à ce sujet, elle m'a répondu que la culture antique n'a pas besoin d'intermédiaire, que les questions abordées par les mythes peuvent être saisies par tous. Elle a réécrit les mythes grecs de façon à ce qu'ils soient directement accessibles à tous les enfants.

Enfin, on peut finir en évoquant les illustrations qui aident là aussi le jeune lecteur à comprendre et à s'appropriier les mythes. C'est en particulier le cas dans les œuvres d'Yvan Pommaux, où elles sont figuratives. Les différentes étapes du récit deviennent plus claires. Elles permettent également d'accentuer ce que dit le texte et de rendre certains éléments du récit plus percutants. Par exemple dans *Orphée et la morsure du serpent*, on a une double page où l'on voit Orphée jouant de la musique au centre, entouré de toutes sortes d'animaux.

---

<sup>773</sup> Éric Simard nous a dit qu'il a souhaité écrire un « livre-passerelle ». L'auteur lui-même a beaucoup aimé *L'Odyssee*. Il a écrit son livre afin de donner envie aux jeunes de lire l'œuvre originale. Cette démarche passe par l'explicitation de toutes les références culturelles.



Une telle disposition rend le pouvoir du personnage plus frappant, sa capacité à enchâter plus marquée. On peut comparer les illustrations d'Yvan Pommaux avec celles des albums de M. Szac. Ces dernières sont en effet bien différentes, elles sont moins nombreuses et moins en relation directe avec le texte. De plus, elles sont plus symboliques. M. Szac a souhaité de telles illustrations, afin de laisser de la place à l'imagination du jeune lecteur. Selon elle, il est important que les images donnent à l'enfant la possibilité de construire ses propres images mentales, ses propres représentations.

Si l'étude des œuvres et en particulier du paratexte nous renseigne sur la façon dont des auteurs contemporains intègrent la culture antique dans leurs œuvres, elle nous délivre aussi des clefs pour comprendre ce choix : pourquoi initier de jeunes lecteurs du XXI<sup>e</sup> siècle à la culture antique ? Et comment expliquer le succès que rencontre la mythologie auprès de jeunes élèves ?

Tout d'abord, la mythologie constitue une source intarissable d'histoires fabuleuses. C'est en effet ce que dit F. Rachmuhl dans sa préface. En outre, il s'agit de récits fondateurs qui transcendent les époques et les civilisations, qui façonnent les cultures humaines depuis des siècles. L'universalité des thèmes abordés permet de toucher tous les lecteurs. C'est également cette dimension qui intéresse particulièrement Murielle Szac. Selon l'auteur, les mythes nous parlent de nous et font état d'interrogations propres à chaque être humain<sup>774</sup>. Ces récits permettent une plongée dans le symbolique. Ils apportent des éléments de réponse aux questions difficiles, angoissantes que se posent les enfants. Muriel Szac souligne également que ces réponses ne sont pas « frontales », l'enfant peut mener sa propre réflexion et suivre son propre chemin. Cette dimension symbolique est très importante, comme nous l'avons déjà montré.

La culture antique s'inscrit dans une culture commune, qui va permettre de saisir l'intertextualité. Cette dimension dialogique est très importante. Là encore, cela permet au jeune lecteur d'apprendre à tisser des liens entre les œuvres. Il prend conscience du fait que l'on n'écrit pas *ex nihilo* (voir É. Simard et voir M. Laporte au sujet des bande-dessinées). L'enrichissement de la culture de l'enfant va lui permettre de mieux saisir les autres œuvres et leur dialogue entre elles.

---

<sup>774</sup> L'auteur nous a relaté cette anecdote : lors d'une intervention en classe, elle a lu un passage de son œuvre *Le feuilleton de Thésée*. À l'issue de la lecture, un élève lui a demandé au sujet de Thésée : « Alors lui aussi il ne sait pas qui est son papa ? ».

Comme nous avons pu le voir, la présence de l'Antiquité dans notre corpus revêt des formes très variées. Les auteurs reprennent des mythes fondateurs où l'universalité des thèmes abordés va leur permettre de toucher tous les lecteurs. En outre, cette culture leur apporte des éléments importants pour appréhender le monde complexe dans lequel ils vivent, pour interroger leurs relations avec leurs semblables, pour se construire. De plus, les sociétés actuelles doivent beaucoup aux civilisations antiques, qui ont posé les fondements de leurs institutions, entre autres le droit latin et la démocratie. Toutefois, parce qu'elle est éloignée, l'Antiquité n'est pas facile d'accès. Il faut donc l'introduire auprès des jeunes lecteurs avec soin. Les auteurs font bien souvent le choix d'explicitier les liens qu'elle entretient avec notre époque actuelle. À ce titre, le paratexte se révèle très important. En outre, ce dialogue entre modernité et Antiquité permet d'enrichir la culture seconde de l'enfant. Les auteurs montrent bien à travers leurs œuvres que la culture antique est loin d'être abstraite et éloignée de notre monde moderne.

Compte tenu des éléments cités, la culture antique nous semble nécessaire à l'école primaire. Elle l'est d'autant plus qu'elle sous-tend également d'autres disciplines qui y sont. Le fait de l'explicitier peut ainsi lier les différents domaines du savoir et leur donner du sens. Les apprentissages menés à l'école primaire gagnent en lisibilité et en cohérence.

### 3) Français et interdisciplinarité

#### a) Étymologie, plurilinguisme et construction européenne

L'interdisciplinarité avait une place très importante dans les programmes de 2002. Cela signifiait que les compétences à acquérir en français pouvaient être enseignées dans d'autres matières : le « dire, lire, écrire » était ainsi travaillé en sciences, en géographie, en histoire...<sup>775</sup> Il s'agissait de donner une cohérence aux apprentissages, un sens global. Les

---

<sup>775</sup> On peut lire dans le préambule des instructions officielles de 2002 : « L'organisation progressive des enseignements en champs disciplinaires ne signifie pas, pour autant, que l'intégration des différents apprentissages de l'école primaire doivent s'effacer. L'enseignant met à profit sa polyvalence pour multiplier les liaisons et les renvois d'un domaine à l'autre. Il évite ainsi l'empilement désordonné des exercices tout en maintenant un niveau d'exigence élevé, gage de la construction de connaissances solides. C'est à ce prix que l'école permet à chaque élève d'acquérir le socle culturel sans lequel les connaissances déjà rencontrées ou à venir ne seraient que des savoirs éclatés.

activités de maîtrise de la langue n'avaient pas pour unique but elles-mêmes, elles étaient également mises au service d'autres apprentissages et les compétences étaient donc travaillées dans d'autres disciplines.

Dans les programmes de 2008, on revient à une vision plus « cloisonnée » des matières à enseigner. Néanmoins, rien n'interdit de faire des liens entre les domaines d'apprentissage, tant que les élèves maîtrisent les compétences de fin de cycle. De plus, le domaine « culture humaniste » dans les programmes de 2008 invite à construire des passerelles entre les arts, l'histoire, l'histoire de l'art... L'interdisciplinarité est donc présente dans les programmes actuels, on peut invoquer celle-ci pour mener des activités en lien avec les langues et cultures de l'Antiquité. En effet, celles-ci dépassent le domaine du *français*, et donnent du sens à tous les apprentissages de l'enfant.

En outre, on peut se rappeler que le *B.O.* de 2007 recommandait de lier la découverte de l'étymologie avec l'enseignement des langues régionales et étrangères<sup>776</sup>. Cette piste nous paraît très intéressante et nous aimerions à présent la développer.

En effet, à l'heure de l'Europe et de la mondialisation, l'apprentissage d'une ou plusieurs langue(s) étrangère(s), et cela dès le plus jeune âge, semble être une évidence. Néanmoins, la situation actuelle n'offre pas un terrain propice au plurilinguisme à l'école primaire en France. Nous faisons un bref rappel de la situation : l'apprentissage d'une langue étrangère est en théorie obligatoire dès le CP, c'est-à-dire quand l'enfant a 6 ans. Elle doit être enseignée à raison d'1h30 (sur 24h)<sup>777</sup> par semaine. La langue est enseignée par le maître, il s'agit le plus souvent de l'anglais. Il existe des écoles bilangues, mais cela est rare. Il convient de signaler que la situation n'est pas homogène selon les endroits. Dans certaines écoles, on peut

---

La maîtrise du langage et de la langue française est, en effet, inséparable de l'acquisition des multiples facettes d'une culture : littéraires, historiques et géographiques, scientifiques et techniques, corporelles et artistiques. Il n'y a pas opposition entre les objectifs fondamentaux de l'école - parler, lire, écrire, compter - et des savoirs solides et différenciés. C'est dans une même dynamique qu'ils se construisent et se consolident réciproquement. Ainsi de la lecture : passé le temps des premiers apprentissages, ce sont les connaissances acquises à travers les leçons d'histoire, de géographie ou de sciences, ou encore grâce à la fréquentation de la littérature et des arts, qui fondent la compréhension d'un texte et, donc, rendent le lecteur efficace. Quelques-uns de ces liens sont suggérés, les enseignants sauront en établir beaucoup d'autres.» Voir <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>.

<sup>776</sup> Voir II)2)b), p. 238.

<sup>777</sup> Voir <http://eduscol.education.fr/cid45718/enseigner-les-langues-a-l-ecole.html>.

rencontrer les langues étrangères dès la maternelle, mais c'est loin d'être systématique. Il arrive également que les élèves commencent l'apprentissage d'une langue étrangère plus tardivement, quand ils ont 8 ans<sup>778</sup>.

L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire soulève plusieurs difficultés. Il y a tout d'abord un problème de moyens. C'est le maître qui prend en charge cet enseignement. Toutefois, beaucoup d'enseignants ne maîtrisent pas à un niveau suffisant une langue étrangère et ne peuvent donc l'enseigner. Des échanges de services se pratiquent alors entre professeurs<sup>779</sup>, ou bien les communes recrutent des assistants étrangers qu'ils mettent à la disposition des écoles<sup>780</sup>.

En outre, l'enseignement précoce des langues étrangères est parfois remis en cause. Le principal danger résiderait dans la confusion possible entre les langues pour l'élève. Celui-ci ne maîtrise pas encore sa propre langue et son fonctionnement grammatical, il sait à peine la lire et l'écrire, il peut sembler périlleux de l'initier à d'autres systèmes linguistiques. Ainsi, les détracteurs de l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire regrettent les heures précieuses dévolues à celui-ci, et aimeraient mieux que les élèves consacrent leur temps et leur énergie à apprendre et à maîtriser leur propre langue, à savoir le français.

Il serait toutefois dommage de renoncer aux dispositions idéales dont bénéficient les enfants à ces âges-là et qui leur donnent la possibilité d'apprendre aisément une langue étrangère. On peut alors se demander comment il serait possible de concilier les exigences de maîtrise de la langue française et l'initiation aux langues étrangères à l'école élémentaire. Pour ce faire, il peut être intéressant de considérer une nouvelle fois la dimension diachronique de notre langue. Le français est une langue romane, comme l'italien, l'espagnol, le portugais, le roumain, l'occitan, le catalan, etc. Toutes ces langues proviennent du latin et ont beaucoup de points communs. Le latin a également imprégné de nombreuses autres langues, comme l'anglais, mais aussi l'allemand, le polonais... Quant au grec ancien, il constitue une clef qui permet d'entrer dans beaucoup de langues. Tous les termes savants qui renvoient à la culture, aux arts, à la politique, se retrouvent dans une majorité de langues. Ainsi, quand on précise

---

<sup>778</sup> Pour cette analyse, nous nous fondons sur notre expérience de professeur des écoles dans l'Académie de Toulouse de 2007 à 2012.

<sup>779</sup> Ceux-ci « échangent » leur classe. Par exemple, nous allions donner des cours d'anglais dans la classe de CM2 d'une collègue tandis qu'elle enseignait l'histoire dans notre classe de CE2.

<sup>780</sup> Là encore, nous nous appuyons sur notre expérience. Nous avons nous-même pratiqué de tels échanges.

l'origine latine ou grecque d'un mot français, il devient alors très facile de signaler par la même occasion les mots d'autres langues provenant de la même racine.

Du II<sup>e</sup> siècle avant J.-C. au II<sup>e</sup> siècle après J.-C., la république, puis l'Empire romain, étendent leur domination sur tout le pourtour du bassin méditerranéen. Cette expansion amène une importante modification du paysage linguistique des territoires conquis. Le latin se superpose alors aux langues préexistantes. Il n'est pas imposé par Rome et l'assimilation se fait petit à petit. Par exemple, la langue celtique parlée par les Gaulois va être lentement supplantée par le *superstrat*, le latin. Le *substrat* ou la langue préexistante a interféré avec le latin et a contribué à l'enrichir. C'est ce latin-là, appelé *bas latin*, qui a constitué la base de notre lexique français. De la même façon, le latin a pris le pas sur les langues préexistantes des autres provinces de la *Romania*. Mais, comme dans le cas de la langue des Gaulois, il a interagi avec les idiomes locaux. Dans la mesure où ceux-ci étaient différents les uns des autres, le latin a évolué autrement selon les *substrats*. C'est ce qui mené à la différenciation linguistique qui a donné naissance aux langues romanes : italien, sarde, espagnol, portugais, français, roumain, romanche...

Le français est constitué de mots latins transformés, qui ont évolué au cours des siècles. De plus, au moment de la Renaissance caractérisée par un puissant engouement pour l'Antiquité, d'autres mots ont été recréés à partir des racines latines. Il existe ainsi des doublets en français. Il s'agit de « paires » de mots issus des mêmes racines latines, mais qui ont évolué différemment. À ce sujet, Henriette Walter écrit dans *L'aventure des mots français venus d'ailleurs* que la langue française est « deux fois latine », « tout d'abord par filiation directe : MATER est devenu *mère*, et FIDEM *foi*, et ensuite par emprunt : *maternel* et *fidélité* sont des emprunts de formes du latin d'origine »<sup>781</sup>.

Le grec ancien est également à l'origine de nombreux mots de notre langue et d'autres langues européennes. Beaucoup de mots issus du grec apparaissent à partir de la Renaissance. Comme pour les mots recréés sur les racines latines, il s'agit bien souvent de mots savants. Pour ce qui est des langues qui ne sont pas issues du latin, comme l'anglais ou l'allemand, on peut également trouver la trace de racines latines et grecques. Cela est particulièrement vrai pour l'anglais qui comporte beaucoup de mots issus du latin. Cette forte présence latine est liée à la conquête de l'Angleterre en 1066 par les Normands et Guillaume Le Conquérant.

---

<sup>781</sup> Walter, 1997, p. 55.

Ceux-ci ont apporté un dialecte français, le franco-normand. Enfin, plus tard, les humanistes de toute l'Europe ont également beaucoup emprunté au latin et au grec<sup>782</sup>.

Nous l'avons vu, des liens innombrables existent entre les langues, dans la mesure où le latin et le grec ancien les ont largement nourries à différents moments de l'Histoire et à divers degrés. Les langues anciennes représentent un moyen original d'aborder plusieurs langues en même temps. Nous avons déjà évoqué la liberté pédagogique et la possibilité dont dispose l'enseignant d'utiliser des méthodes variées pour atteindre les objectifs des programmes. Notre proposition s'inscrit dans ce cadre.

Nous souhaitons présenter une activité qui mêlerait orthographe et plurilinguisme. Pour cela, nous nous inspirons de l'activité de Renée Léon, que nous avons décrite dans notre partie II3), au sujet des mots se terminant par des consonnes dites « muettes ». Nous pourrions reprendre les mots suivants : *chaud, corps, doigt, froid, nuit*, etc. Comme nous l'avons vu, la mise en évidence de l'héritage latin permet de donner du sens aux consonnes finales muettes en français. Une telle observation fournit aussi l'occasion d'évoquer d'autres langues étrangères. On pourrait ainsi constater avec les élèves que certaines de ces consonnes « muettes » se retrouvent ailleurs.

Prenons le mot « corps » par exemple. Afin que les élèves se souviennent des consonnes *p* et *s* (non perceptibles à l'oral), on peut leur présenter l'étymon latin *corpus*. Ils remarqueront que dans ce mot, le *p* et le *s* sont bien présents et que ces lettres se prononcent<sup>783</sup>. On peut profiter de ce moment pour montrer que *corpus* a donné d'autres mots dans d'autres langues que le français : « *corpo* » en italien et en portugais, « *cuerpo* » en espagnol, « *corp* » en roumain, « *corpse* » (le sens n'est certes pas tout à fait le même, *corpse* signifiant cadavre) en anglais et « *Körper* » en allemand.

On procéderait de la même façon pour le mot « nuit ». On introduirait ici l'étymon latin *noctem* (cas régime) et l'étymon grec *nucta*, puisqu'il s'agit d'une racine indo-européenne. L'élève sera ainsi à même de noter le *t* bien présent en latin et en grec, et retrouvera

---

<sup>782</sup> Pour cet historique, nous avons utilisé des ouvrages d'Henriette Walter : *Le français dans tous les sens, Honni soit qui mal y pense, L'aventure des mots français venus d'ailleurs, L'aventure des langues en Occident, leur origine, leur histoire, leur géographie* (voir références complètes dans la bibliographie).

<sup>783</sup> Nous pouvons également inviter les élèves à chercher des « mots de la même famille » ou dérivés. Dans le cas de *corps*, on peut songer à *corporel, incorporer*, etc. Toutefois, les dérivés ne font pas apparaître la lettre *s*. Seul l'étymon latin rend « visibles » les deux lettres muettes.

également la racine latine plus identifiable dans des mots de la même famille, tels « nocturne », « noctambule ». Mais surtout, il sera possible de signaler les nombreux mots issus de cette racine dans de nombreuses langues. On a ainsi : « noche » en espagnol, « noite » en portugais, « notte » en italien, « noapte » en roumain, « night » en anglais, « Nacht » en allemand, « noc » en polonais et en tchèque.

On peut prendre encore l'exemple du mot « chat » qui vient du latin *cattum*. La consonne muette est bien visible et le passage par le latin explique aussi la présence de la double consonne dans le mot au féminin « chatte ». Cela a donné : « gatto » en italien, « gato » en espagnol et portugais, « cat » en anglais, « Katze » en allemand, « kot » en polonais.

Citons encore le mot « croix ». Celui-ci vient du latin *crux, crucem* (il est intéressant ici de passer par le nominatif afin de mettre en évidence la lettre *x* que l'on retrouve en français). Cette racine a également donné : « cross » en anglais, « krzyz » en polonais, « Kreuz » en allemand, « cruz » en espagnol et portugais, « croce » en italien, « kruis » en néerlandais, etc. Il existe bien d'autres mots qui pourraient être utilisés dans cette activité. Si on systématise ce type d'observation, on permet non seulement aux élèves de développer leur conscience métalinguistique et ainsi mieux maîtriser leur langue, mais également de se familiariser avec d'autres langues étrangères.

Il faut en revanche être vigilant quant à la façon dont ces mots seront mémorisés par les élèves. La trace écrite n'est pas forcément la plus judicieuse, car les élèves ne maîtrisent pas le code écrit de toutes ces langues et ils auraient des difficultés à les relire et les prononcer correctement. Il nous semble plus intéressant d'enregistrer les différents mots, afin que l'élève en garde une trace sonore, qui lui sera accessible tout de suite. Dans ce cas, on pourrait éventuellement la compléter avec les mots écrits. Il serait envisageable de faire appel aux TIC. On pourrait imaginer une séance où l'élève s'enregistrerait à l'aide de l'ordinateur.

Comme on l'a vu, le détour historique est un moyen très intéressant, qui permet aux élèves d'interroger leur propre langue et de découvrir d'autres langues étrangères. Des activités courtes et régulières en lien avec l'étymologie, comme celle que nous venons de présenter, permettraient aux élèves de mieux maîtriser leur propre langue et de se constituer une petite base de vocabulaire dans plusieurs langues européennes. Cela est tout à fait en conformité avec les programmes scolaires. De plus, la mise en valeur de notre héritage commun rend compte des liens qui ont existé et qui existent entre les peuples, les cultures, les pays. Ce sentiment d'appartenance à l'Europe est également un point que développent les programmes

scolaires français<sup>784</sup>. Il nous semble donc pertinent de penser et de mettre en évidence les liens multiples entre les langues et les pays à l'école afin d'enseigner l'Europe et d'éveiller les élèves à cette identité commune européenne. La valorisation d'un héritage linguistique commun, la rencontre des histoires de nos langues permettraient aux Européens de construire un passé, un présent et un avenir communs.

C'est également ce principe qui sous-tend l'ouvrage intitulé *Euromania*<sup>785</sup>. Il s'agit d'un support très intéressant. Voici la présentation qu'on peut lire au dos du manuel :

Voici le premier manuel scolaire européen pour une première initiation à six langues romanes. Le fichier de l'élève comporte deux éléments : d'un côté 20 modules disciplinaires conformes aux programmes nationaux : sciences, technologie, mathématiques, histoire ; de l'autre un cahier d'exercices où l'élève peut vérifier les connaissances et compétences acquises en intercompréhension des langues romanes. Le site internet : [www.euro-mania.eu](http://www.euro-mania.eu) donne aux utilisateurs tous les enregistrements audio dans l'ensemble des langues travaillées, ainsi qu'un livre du maître et des ressources supplémentaires.

Euro-mania est une formule originale et attendue dans le paysage pédagogique et éditorial européen. Il répond à un vrai besoin : privilégier l'initiation aux langues en s'appuyant sur les contenus des disciplines scolaires habituelles.

Il peut donc s'utiliser en France et dans les établissements français de l'étranger au cycle 3 par des maîtres n'ayant pas reçu de formation spécifique à cet égard.

---

<sup>784</sup> On peut lire dans le B.O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008 : « En relation avec l'étude de l'histoire et de la géographie, l'instruction civique permet aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne, notamment la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen.

Au cours du cycle des approfondissements, les élèves étudient plus particulièrement les sujets suivants :

[...]

5. « L'Union européenne et la francophonie : le drapeau, l'hymne européen, la diversité des cultures et le sens du projet politique de la construction européenne, la communauté de langues et de cultures composée par l'ensemble des pays francophones (en relation avec le programme de géographie). » Voir [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CE2\\_CM1\\_CM2.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm).

<sup>785</sup> Toulouse, 2008.



Trois objectifs essentiels d'apprentissage pour un public scolaire de 8 à 11 ans sont visés :

1. Construire de manière précoce des compétences d'intercompréhension en langues romanes (français, espagnol, italien, portugais, roumain mais aussi occitan et catalan) ; ces compétences de compréhension en plusieurs langues de la même famille représentent une aide pour une meilleure maîtrise de la langue maternelle ou première
2. Travailler les langues dans l'esprit des exercices habituels des enfants de fin de cycle primaire
3. Développer une conscience européenne commune chez des enfants du même âge : Euro-mania permet de concevoir la langue dans sa globalité : code linguistique, outil de communication, de compréhension et d'apprentissage, et enfin élément culturel constitutif de l'enfant, futur citoyen à part entière !

Ayant travaillé sur l'ensemble des langues romanes, l'élève possède désormais des clés d'accès à près d'un milliard de locuteurs de la planète... Si la Terre est notre maison commune, l'intercompréhension entre langues de même famille en est l'entrée principale.

Ce manuel européen permet d'étudier les sciences, les langues vivantes, l'histoire, les mathématiques, etc. Il présente un intérêt dans la mesure où il fait intervenir également les langues romanes et *a fortiori* le latin. La langue-source apparaît à plusieurs reprises dans le manuel<sup>786</sup>. Des textes en latin sont donnés afin de favoriser l'intercompréhension. Cette dernière permet également l'acquisition d'une posture métalinguistique.

Il nous semble qu'une telle réflexion au sujet des langues étrangères revêt une importance particulière en ce qui concerne la question européenne. En effet, selon Humboldt, chaque langue renvoie à une pensée, chaque système linguistique renferme une vision de monde (*Weltansicht*). La diversité des langues renvoie donc à une diversité des visions du monde. L'Union Européenne, constituée de 28 pays, possède 24 langues officielles. On peut alors se demander comment faire coïncider ces différentes représentations du monde, comment les faire dialoguer, comment les faire se rencontrer. Lors du Congrès de la Paix du 21 août 1849, Victor Hugo a dit :

---

<sup>786</sup> Voir Annexe XIV.

Un jour viendra où les armes vous tomberont des mains, à vous aussi ! Un jour viendra où la guerre paraîtra aussi absurde et sera aussi impossible entre Paris et Londres, entre Pétersbourg et Berlin, entre Vienne et Turin, qu'elle serait impossible et qu'elle paraîtrait absurde aujourd'hui entre Rouen et Amiens, entre Boston et Philadelphie. Un jour viendra où vous France, vous Russie, vous Italie, vous Angleterre, vous Allemagne, vous toutes, nations du continent, sans perdre vos qualités distinctes et votre glorieuse individualité, vous vous fondrez étroitement dans une unité supérieure, et vous constituerez la fraternité européenne, absolument comme la Normandie, la Bretagne, la Bourgogne, la Lorraine, l'Alsace, toutes nos provinces, se sont fondues dans la France<sup>787</sup>.

Un peu plus loin dans son discours, il utilise l'expression « États-Unis d'Europe ». Il dit en effet :

Un jour viendra où l'on verra ces deux groupes immenses, les États-Unis d'Amérique, les États-Unis d'Europe, placés en face l'un de l'autre, se tendant la main par-dessus les mers, échangeant leurs produits, leur commerce, leur industrie, leurs arts, leurs génies, défrichant le globe, colonisant les déserts, améliorant la création sous le regard du Créateur, et combinant ensemble, pour en tirer le bien-être de tous, ces deux forces infinies, la fraternité des hommes et la puissance de Dieu !<sup>788</sup>

Si l'idéal de Victor Hugo semble s'être en partie réalisé, il n'en reste pas moins que les « États-Unis d'Europe » sont confrontés à une problématique importante qui n'est pas celle des États-Unis d'Amérique : la langue. Or, la question linguistique est fondamentale. Victor Hugo cite les provinces de la France à titre d'exemple à suivre. Les différentes régions que cite l'écrivain se sont certes fondues dans la France, mais cela ne s'est pas fait sans difficultés. En effet, quelques décennies plus tard, c'est-à-dire vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et en particulier au début du XX<sup>e</sup>, les langues régionales seront fortement attaquées et le français sera imposé à tous les enfants dans les écoles primaires.

---

<sup>787</sup> Texte disponible sur le site de l'Assemblée nationale : [http://www.assemblee-nationale.fr/13/evenements/textes\\_victor\\_hugo.asp](http://www.assemblee-nationale.fr/13/evenements/textes_victor_hugo.asp).

<sup>788</sup> *Ibid.*

La « francisation » ne s'est pas faite sans souffrances, sans déchirures. La langue a parfois été imposée à l'école primaire, au détriment des langues régionales<sup>789</sup>. Nous pouvons citer une nouvelle fois Pierre-Jékaç Hélias, qui retrace son enfance dans *Cheval d'Orgueil*. Il y décrit les souffrances liées au rejet de sa langue maternelle, à savoir le breton. Dans son œuvre, il raconte les brimades subies à l'école en France lorsqu'il faisait usage de sa langue maternelle. Il a écrit dans cette langue. Cette dernière est donc porteuse d'une identité et la diffusion d'une langue au profit ou au détriment d'une autre, quel que soit le moyen employé, n'est ni anodine ni sans conséquences.

Qu'en est-il de l'Europe ? L'Union européenne a été fondée en 1952 par 6 pays : la Belgique, l'Italie, la France, l'Allemagne, le Luxembourg et les Pays-Bas. Celle-ci a été créée afin de mettre fin aux guerres qui ont ensanglanté le continent et pour œuvrer en faveur de la prospérité. Le Danemark, l'Irlande et le Royaume-Uni adhèrent à l'Union européenne le 1<sup>er</sup> janvier 1973, portant le nombre d'États membres à neuf. En 1981, la Grèce devient le dixième membre de l'UE, puis vient le tour de l'Espagne et du Portugal cinq ans plus tard. En 1995, l'UE s'enrichit de trois nouveaux membres : l'Autriche, la Finlande et la Suède. Puis, ce sont dix pays (les Pays baltes, la Pologne, la Tchéquie, Chypre, Malte, la Hongrie, la Slovaquie et la Slovénie) qui rejoignent l'UE en 2004, puis encore deux autres en 2007, à savoir la Roumanie et la Bulgarie. En juillet 2013, la Croatie devient le 28<sup>ème</sup> pays membre. Il est vrai que des intérêts communs économiques ont fondé l'édification de l'Union. Toutefois, les récents événements, notamment la crise de 2008, montrent que ceux-ci ont leurs limites au moment des difficultés. Une rivalité est apparue entre Europe du Nord et Europe du Sud, et les réactions d'une partie de la classe politique face aux difficultés économiques de la Grèce montrent qu'il devient plus délicat de rester unis.

*In varietate concordia* dit la devise européenne (en latin). Certes, mais comment insuffler un sentiment d'appartenance à la *nation* Europe, comment rassembler autant de peuples et cultures différents ? Comment les fédérer autour de ce projet ? La question des relations entre les langues de l'Europe est centrale dans la constitution d'une identité européenne. Toute langue projette une vision originale du monde. Il n'existe pas un royaume immuable des significations que chaque langue transcrirait à sa manière. Chaque langue au contraire renvoie à une réalité qui lui est propre, la langue crée des représentations du monde. La diversité des

---

<sup>789</sup> Voir notre partie sur les langues régionales l)2)b).

langues traduit donc une diversité des visions du monde. La rencontre des peuples de l'Europe passe par les langues, qui ont une importance capitale.

Les 3<sup>èmes</sup> Assises européennes du plurilinguisme se sont tenues les 10-12 octobre 2012 à l'Université Sapienza à Rome<sup>790</sup>. Durant cette manifestation scientifique ont été abordés les rapports délicats et complexes des différentes langues des pays européens. À l'instar de la France du XIX<sup>e</sup> siècle, peut-on envisager l'utilisation d'une langue unificatrice, que partageraient toutes les « provinces » de l'Europe ?

Les différents intervenants des Assises européennes ont démontré assez rapidement que la solution « facile » du monopole de l'anglais était insatisfaisante. Il est souvent dit que l'anglais est la nouvelle *lingua franca*. La lingua franca ou « sabir » mêlait des mots italiens, espagnols, portugais et arabes et avait une syntaxe rudimentaire. Certes, l'anglais est actuellement utilisé comme langue de communication et permet des échanges entre populations de diverses nationalités. Toutefois, l'anglais n'est pas une langue artificielle, née du mélange de plusieurs langues. Il s'agit d'une langue à part entière, qui est même la langue officielle de plusieurs pays. Or, la prévalence d'une langue d'un pays par rapport à d'autres n'est pas sans conséquences sur les rapports entre les États. En effet, l'engouement pour le tout anglais met en place un déséquilibre, une inégalité entre les pays. Cela peut créer des tensions. On peut y voir un impérialisme culturel. Pourquoi l'anglais plutôt qu'une autre langue ? Les pays européens ne sont pas mis d'emblée sur un pied d'égalité. À ce titre, Michele Gazzola, chercheur à la Faculté d'Économie de l'Université Humboldt de Berlin, a signalé lors des Assises du plurilinguisme que « l'hégémonie d'une ou certaines langues sur les autres peut entraîner des transferts de ressources considérables entre pays et parfois être une source de distorsion de la concurrence entre les entreprises »<sup>791</sup>.

En outre, l'utilisation d'une langue unique réduite à la seule langue de communication prive les différents interlocuteurs d'échanges riches, profonds et authentiques, et cela a son

---

<sup>790</sup> Durant celles-ci nous avons proposé une communication intitulée « Étymologie et plurilinguisme ». Voir [http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7409:conclusion-s-generales&catid=88889085&Itemid=178380175&lang=fr](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=7409:conclusion-s-generales&catid=88889085&Itemid=178380175&lang=fr).

<sup>791</sup> Gazzola, 2012, p. 1.

Voir

[http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e\\_Assises/Programme\\_et\\_contributions/Economie/article\\_gazzola.pdf](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e_Assises/Programme_et_contributions/Economie/article_gazzola.pdf)

importance même dans les milieux professionnels. En effet, les discussions informelles ont un rôle considérable dans le cadre de négociations et accords au sein des entreprises. Converser dans la langue maternelle du partenaire est très importante. Lors des Assises, Mario Formica, Vice-Président de Marketing & Airline Studies au sein d'ATR a souligné l'importance de maîtriser la langue maternelle de l'entreprise partenaire afin d'aboutir à une collaboration fructueuse<sup>792</sup>.

En outre, les pays anglophones et la langue anglaise pâtissent eux aussi de cet intérêt démesuré. Les Anglophones ne se donnent plus la peine d'apprendre des langues étrangères et cela les éloigne des autres pays de l'UE, des autres cultures<sup>793</sup>. De plus, le monolinguisme cantonne à une seule vision du monde, à une seule culture. La langue anglaise est quant à elle déformée par cet usage utilitariste, elle se simplifie. À l'inverse du français au XVIII<sup>e</sup> qui s'est diffusé comme langue de culture<sup>794</sup>, la langue anglaise ne s'est pas imposée pour ses caractéristiques. Elle s'est répandue du fait de la puissance économique des États-Unis et de l'Empire anglais, afin de permettre des échanges commerciaux, marchands.

Enfin, dans la mesure où chaque langue renferme une représentation de la réalité, renoncer à la pluralité des langues revient à nous appauvrir et risque de nous cantonner à une seule vision du monde, une pensée unique. Il serait donc dommage de ne se contenter que de l'anglais. Compte tenu de ces éléments, quelles solutions, quels moyens peuvent être envisagés pour créer une relation harmonieuse et équilibrée entre les différentes langues de l'UE ? Un premier objectif consisterait à mettre en place un apprentissage précoce de plusieurs langues étrangères, afin de favoriser le plurilinguisme. Ce point a été mis en avant lors des 3<sup>èmes</sup> Assises du plurilinguisme. Il importe également que chaque citoyen européen ait accès à une formation en langues étrangères tout au long de la vie. Cependant, il s'agit là de politiques ambitieuses, qui ont un coût important pour les différents États. Néanmoins, ces contraintes

---

<sup>792</sup>

Voir

[http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e\\_Assises/Programme\\_et\\_contributions/programme1.15.pdf](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e_Assises/Programme_et_contributions/programme1.15.pdf).

<sup>793</sup> Dans un article paru dans *The Telegraph*, le 19 avril 2013 « Languages are handy to Foreign Office diplomats », David Blair and Alex Spillius signalent que la connaissance de langues étrangères n'est plus un critère de promotion pour les diplomates anglais. En outre, nous pouvons citer un autre article au titre éloquent, paru dans *The Economist*, le 7 septembre 2013 : « Generation monoglot » (Génération monoglotte).

<sup>794</sup> Voir l'ouvrage de Claude Hagège cité dans la bibliographie.

budgétaires ne doivent pas être des obstacles à la diffusion du plurilinguisme qui, comme nous l'avons vu, représente un enjeu important dans la construction et le maintien d'une identité européenne.

La piste diachronique, que nous avons déjà évoquée, nous semble judicieuse. En effet, le passage par le latin et le grec permet de pointer et souligner les points communs entre les langues, leur héritage commun. Celui-ci est à la fois linguistique et culturel. Tout d'abord, dans le cas des langues romanes (italien, espagnol, portugais, occitan...), qui ont la même base latine que le français, ces rapprochements sont très faciles à mener. L'utilisation du latin est également pertinente dans le cas de l'anglais. En effet, même si l'anglais est une langue germanique, elle comprend beaucoup de mots d'origine latine (*liberty, mountain, justice, actor, fortunate...*). L'influence du latin est également forte en allemand, où on trouve un grand nombre de mots issus du latin ou du français : *Körper, nun, motiviert, engagiert, raffiniert, präsentieren, realisieren, deprimiert*, etc. Grâce au latin et au grec ancien, on peut aussi évoquer les langues slaves. En polonais, par exemple, il y a des mots d'origine latine tels *lekcja, planta, fabryka, aktor, doktor, natura, uniwersytet, pasja* (« passion »), *tradycja*, etc. Le grec ancien est lui aussi très utile et est présent dans beaucoup de langues. On peut citer par exemple : *biologie* en français, *biology* en anglais, *Biologie* en allemand, *biologia* en espagnol, en italien et en polonais. Le latin et le grec ancien ont également laissé des traces dans des langues non indo-européennes, comme par exemple le hongrois et le finnois.

La culture, la mythologie, les mythes fondateurs, les institutions (le droit romain...), les arts (le théâtre, la musique...), les disciplines (la philosophie...), créés par les anciens Grecs et les Romains se retrouvent dans les sociétés européennes. L'héritage culturel se manifeste aussi dans la langue. Il existe un nombre important d'expressions liées à la mythologie gréco-latine, présentes dans plusieurs langues européennes. On peut par exemple citer la *boîte de Pandore* qui est très vivace. Celle-ci renvoie à une source infinie d'ennuis, de malheurs. On peut également l'employer pour désigner une question, un problème qu'il aurait valu mieux ne pas soulever. En anglais, l'équivalent est *Pandora's box*. Celle-ci existe sous la même forme en allemand *die Büchse der Pandora* ainsi qu'en polonais *puszka Pandory* et en italien, *il vaso di Pandora*.

Grâce aux langues anciennes, on peut mettre en avant des éléments qui relient les langues et cultures européennes entre elles<sup>795</sup>. Ainsi, connaître le latin et le grec ancien constitue un atout incomparable pour apprendre d'autres langues. Les langues anciennes se révèlent très utiles du point de vue du vocabulaire : elles permettent de s'approprier le lexique des langues romanes, mais aussi de l'anglais, et d'autres langues européennes dans une certaine mesure. Elles sont aussi une aide précieuse pour maîtriser la grammaire et la syntaxe. Par exemple, elles peuvent être bénéfiques pour apprendre des langues flexionnelles (comme l'allemand, le polonais, etc.), mais aussi pour maîtriser sa propre langue (dans le cas du français, où il devient plus aisé de repérer un sujet, un COD, etc.). L'étude des langues anciennes confère un sentiment de familiarité, celles-ci permettent de construire des « comparables », des ponts entre les langues.

Une fois encore, on peut voir que les langues anciennes, latin et grec ancien, donnent une lisibilité. Non seulement elles éclairent les langue et culture françaises, mais elles facilitent l'approche d'autres langues et cultures, qui ont intégré l'héritage antique à divers degrés et qui s'en réclament. À l'heure de l'Europe, ce patrimoine antique nous paraît particulièrement important. Enfin, les langues et cultures de l'Antiquité possèdent un avantage important : parce qu'elles sont éloignées dans le temps, elles ont acquis une neutralité et ne renvoient plus à l'hégémonie d'un ou plusieurs pays en particulier. Elles mettent en valeur chaque langue et chaque culture.

Il nous semble qu'un effort « européen » de promotion des langues anciennes, latin et grec ancien, serait une piste valable pour l'édification d'une identité européenne. Les LCA transcenderaient les identités nationales sans mettre celles-ci en danger. L'usage de la seule langue anglaise, si elle facilite les choses à court terme, n'est pas une solution satisfaisante. En effet, elle réduit la pluralité des visions du monde et elle ne favorise pas un réel dialogue entre les cultures de l'Europe. Une langue de communication réduite à l'essentiel ne va pas dans le sens d'un échange approfondi. Un Allemand et un Français qui échangent en anglais, même s'ils maîtrisent assez bien cette langue, ne pourront pas rendre compte des nuances de leur pensée, dans la mesure où l'anglais n'est pas leur langue maternelle. Néanmoins, si chacun apprend un peu la langue de l'autre, il sera à la fois plus facile pour chacun de

---

<sup>795</sup> Les mythes fondateurs, la mythologie, la culture classique sont enseignés dans beaucoup de pays européens. C'est le cas par exemple en Pologne où la mythologie est enseignée dans le *gimnazjum*, l'équivalent du collège et le *liceum* (lycée).

s'exprimer, puisqu'il conversera dans sa langue, mais aussi de mieux comprendre son interlocuteur, puisque celui-ci fera usage de sa langue maternelle.

Il convient véritablement de proposer l'apprentissage de plusieurs langues étrangères, et cela dès le plus jeune âge. Une maîtrise correcte (B1/B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues<sup>796</sup>) de quelques langues étrangères n'est pas inaccessible, surtout si l'on a l'occasion d'effectuer des séjours de plusieurs semaines dans les pays visés. À ce titre, la connaissance des langues anciennes est une voie optimale pour acquérir une posture métalinguistique. Celle-ci facilite ensuite grandement l'apprentissage des langues vivantes<sup>797</sup>. Comme on peut le voir, les humanités permettraient de consolider le projet européen et de lui donner plus de sens. Sans compter qu'un apprentissage des langues anciennes constituerait une grande richesse pour chaque individu<sup>798</sup>.

---

<sup>796</sup> Voir <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>.

<sup>797</sup> Nous nous permettons d'illustrer avec un exemple personnel. En ce qui nous concerne, nous parlons couramment 5 langues (niveau C1/C2) : polonais, français, anglais, allemand et italien, et nous en apprenons une sixième : le russe. Cela relève bien sûr de notre histoire personnelle (bilinguisme polonais/français) et de notre goût pour les langues, mais l'étude du latin et du grec ancien nous ont permis de développer une conscience métalinguistique aiguë, qui favorise véritablement l'apprentissage des langues.

<sup>798</sup> Nous n'abordons pas ici la traduction car les compétences en langue des jeunes élèves sont trop limitées pour cela, mais les langues anciennes constituent là aussi de précieuses alliées. À ce sujet, nous citons le début de l'article de Michael Oustinoff intitulé « Pour une approche moderne de la traduction » paru in *La Clé des Langues* (Lyon: ENS LYON/DGESCO). ISSN 2107-7029. Mis à jour le 23 juin 2009. (<http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/pour-une-approche-moderne-de-la-traduction-30190.kjsp>) : « On connaît la formule d'Umberto Eco : « la langue de l'Europe, c'est la traduction ». Il est tout aussi juste de dire que la traduction est également la langue de la mondialisation : l'anglais n'est plus la langue dominante sur Internet, et le sera de moins en moins (Graddol, 2007), confirmant ainsi la politique actuelle de la France qui table sur le plurilinguisme, de même que l'Union européenne. Pourtant, un profond clivage sépare les langues anciennes des langues modernes dans l'enseignement secondaire dans notre pays : seules les premières apprennent encore aux élèves à traduire de manière approfondie. C'est le constat que font Pascal Charvet et Patrice Soler dans leur *Guide pédagogique du professeur pour l'enseignement des langues anciennes en collège et lycée* : « L'activité de traduction ne concerne aujourd'hui dans notre enseignement que fort peu d'élèves. Ce constat malheureusement fondé intervient à un moment où plus que jamais les langues anciennes offrent une rencontre de l'Autre, une épreuve de l'étranger indispensable à l'identité du futur citoyen. La classe de grec ou de latin reste le premier atelier des échanges interculturels. Pour que l'apprentissage du latin et du grec puisse à la fois favoriser la constitution d'un socle culturel commun à tous les pays d'Europe et la découverte par les élèves de l'altérité, il est nécessaire de refonder une véritable pratique de la traduction scolaire. »



Cette disposition à l'égard des langues étrangères et anciennes nous renvoie à l'humanisme et à une certaine approche du savoir et de la culture, que nous allons développer à présent.

b) Culture humaniste

Comme nous l'avons déjà signalé, la dénomination « culture humaniste » dans les programmes de 2008 renvoie à l'histoire, la géographie, l'histoire des arts et l'instruction civique et morale. Les langues et cultures de l'Antiquité (les « humanités ») constituent là encore des ressources précieuses. Elles éclairent « de l'intérieur » les disciplines concernées. Elles permettent en outre de relier les différents apprentissages et leur confèrent une cohésion et une cohérence, qui ne peuvent être atteintes par un autre moyen. Marie-Claire Rolland évoque les liens féconds entre disciplines au moyen d'un exemple :

Gê, c'est la Terre, c'est GE, la racine grecque, c'est Gê, la terre mythique, première et nourricière. L'étymologie et la mythologie ne sont pas des connaissances géographiques, mais en entrant dans la discipline, il faut la situer, et la relier à d'autres pans de connaissances, que les enfants peuvent avoir, ou qu'on va leur donner. Si la classe est un peu entraînée, elle prendra vite plaisir à ces rapprochements, qui, d'une part, donnent l'impression d'être très savant, d'autre part ébranlent encore chez la plupart des êtres une sorte d'émotion esthétique et font entrer dans l'épaisseur du langage, dont les strates de significations doivent être révélées aux enfants, sans insistance, sans leçons à apprendre à ce sujet, mais avec une persévérance qui portera ses fruits. Si donc cette classe est un peu entraînée, elle saura que *gène*, *génétique*, *gendre*, *génération*, *engendrement*, *généalogie*, et même *germe*, appartiennent à la racine GE – qui est aussi celle de la *gé-o-graphie*. Gê, c'est d'abord, une histoire de création. Ces histoires de création renseignent sur l'étonnement des peuples au spectacle de ce qu'ils avaient devant les yeux ; elle conduit à l'interrogation sur la véritable histoire de la création, du moins sur ce qu'en dit la science contemporaine. Les mythes cosmologiques sont nombreux : on peut en choisir certains, en laisser d'autres, trop abscons<sup>799</sup>.

---

(Charvet et Soler, 2005). »

<sup>799</sup> Rolland, 1999, pp. 236-237.

On voit bien ici les éclaircissements et les rapprochements avantageux que permettent les langues (l'étymologie) et les cultures (mythologie) de l'Antiquité pour l'introduction de la géographie auprès des élèves. On revient tout compte fait aux interrogations et aux représentations des premiers hommes, de nos ancêtres. Celles-ci sont tout naturellement celles des enfants, puisque ceux-ci doivent chacun à leur échelle retracer le cheminement qui a été celui de l'humanité. Ils découvrent le monde et apprennent à interagir avec autrui, à marcher, à parler, à écrire... Ils cherchent leur place parmi leurs semblables. Il est important d'explicitier ces questionnements et ces visions aux enfants car ceux-ci peuvent faire écho ou entrer en résonance avec leurs propres préoccupations. Cela permet de les guider dans la conquête de leur humanité.

La pluridisciplinarité inhérente à l'école primaire française se prête particulièrement bien à ce type de rapprochement, il serait regrettable de ne pas saisir cette occasion. Il sera bien plus compliqué de le faire par la suite, au collège par exemple, où chaque professeur enseigne sa matière. En outre, comme le dit Marie-Claire Rolland, l'école primaire introduit les disciplines aux élèves, elle est donc l'endroit privilégié pour retracer leur genèse et définir leur champ d'investigation. Une fois encore, le passage par l'Antiquité est dans l'ordre des choses. Ainsi, en évacuant la dimension diachronique et l'origine des matières, on les obscurcit en partie. On présente une discipline aboutie aux élèves, dont les spécificités actuelles peuvent la rendre absconse aux yeux des élèves. L'exemple de l'orthographe est à ce titre révélateur : sans l'éclairage des langues anciennes, elle semble en effet « délirante »<sup>800</sup> et insaisissable. Comme nous l'avons déjà signalé, la dette de notre langue envers le latin et le grec ancien est immense. L'occulter rend de fait notre orthographe incompréhensible. Retracer succinctement l'histoire de chaque matière nous paraît *logique* à l'école primaire, puisqu'il s'agit de l'ordre *chronologique*. Il s'agit du commencement, on pose les *éléments* des savoirs.

Marie-Claire Rolland a donné des pistes pour lier la géographie avec les langues et cultures de l'Antiquité.

Dans son ouvrage *Un jour, un mot*, Renée Léon propose une activité qui fait également intervenir l'étymologie<sup>801</sup>. Celle-ci ne renvoie pas à l'origine grecque ou latine des mots, mais aux emprunts à d'autres langues étrangères. Néanmoins, elle fait travailler de façon astucieuse vocabulaire et géographie, et pourrait constituer un moyen pour introduire des étymologies

---

<sup>800</sup> Titre d'un ouvrage de Nina Catach : *Les délires de l'orthographe*, Paris, Plon, 1988.

<sup>801</sup> Léon, 2007, p. 117.

plus anciennes. L'activité proposée par Renée Léon porte sur les emprunts du français à d'autres langues. Il s'agit de retrouver la langue d'origine de mots de la vie courante. L'enseignant prépare une pioche de mots empruntés à des langues étrangères. Par deux, les élèves tirent un mot au sort. On peut partir de mots courants (la langue d'origine est entre parenthèses) : *pyjama* (hindi), *chocolat* (langue des Aztèques, Mexique), *pantalon* (Italie), *zéro* (arabe), etc. Les binômes cherchent ensuite l'étymologie du mot afin de l'expliquer aux autres élèves. Puis, ils échangent collectivement leurs mots et leurs informations. Enfin, chaque binôme écrit son mot sur un petit papier et le colle sur un planisphère afin de bien localiser le pays d'origine. Là encore, l'activité met en place une entrée inhabituelle pour travailler le vocabulaire avec les élèves. L'étymologie permet d'aborder les mots du français autrement et ceux-ci se chargent d'une connotation particulière. Les élèves se souviendront plus facilement du sens et de l'orthographe du mot dont ils connaissent l'origine. De plus, cette activité fait travailler la géographie de manière intéressante. Les mots français, proches des élèves, vont leur permettre de situer des pays et des régions éloignées. Enfin, cette séance permet de lier le français à d'autres langues et de montrer les nombreux échanges qui existent entre les différents pays du monde. Cette activité pourrait prendre la forme d'un rituel, afin de développer la conscience métalinguistique et de promouvoir l'utilisation du dictionnaire (recherche de l'étymologie).

De plus, pour aborder les langues et cultures de l'Antiquité en géographie, le recours à l'histoire semble indispensable. À ce sujet, Marie-Claire Rolland donne un autre exemple très intéressant :

Il n'y a pas de romanisation sans Rome, il faut donc éclairer la Gaule romanisée par l'existence de Rome. Il était une fois... la fondation légendaire d'une cité, qui commença, comme la plupart, par être une bourgade de cultivateurs, c'est l'histoire de Rome. Enée, qui venait de Grèce, ou plutôt son fils Ascagne (ou Iule) fondèrent les villes qui allaient englober Rome, cette filiation grecque est importante pour les Romains, elle l'est pour nous aussi. [...] La légende de Romulus et Remus, donc, celle de la louve et de l'enceinte quasi magique de la future cité, est un mythe fondateur trop répandu pour qu'il ne soit pas raconté. La plupart des villes grecques avaient ainsi soit leur héros fondateur, soit leur héros dominant (Thèbes fut fondée par Kadmos, dans des circonstances où les dieux, le sang, la lutte et le fantastique abondent. Athènes a eu Thésée, Cnossos en Crète

est inséparable du roi Minos, du Minotaure, de Thésée et d'Ariane etc.). Il faut le dire, cet élargissement est un renforcement. Un petit récit s'efface, le tissu de récits denses déroule un univers dans lequel l'imaginaire est impliqué, c'est-à-dire qu'il s'enracine plus profondément<sup>802</sup>.

Comme pour la connaissance de la langue française, l'explicitation de l'héritage antique donne une profondeur à la matière enseignée et permet de la lier à l'imaginaire, à l'inconscient collectif dans lesquels s'inscrit nécessairement l'enfant. La mise en valeur du patrimoine antique lui permet de mettre des mots, d'intellectualiser, de prendre conscience des représentations dont il est nourri, et surtout de mettre à distance celles-ci. Une fois encore, c'est une posture *meta* qui lui est rendue possible. Enfin, le jeune élève prend conscience des liens entre les savoirs qu'il apprend et saisit leurs rapports étroits. Cela permet à l'élève d'acquérir des connaissances qui le concernent lui en tant qu'individu, et qui l'inscrivent aussi dans le monde dans lequel il vit.

Comme le dit Marie-Claire Rolland, il semble difficile d'évoquer la romanisation, sans parler de Rome et de sa fondation légendaire. Celle-ci est loin d'être anecdotique et le symbole actuel de Rome est une louve qui nourrit deux enfants. Si l'on ne connaît pas le mythe entourant la fondation de la ville, celui-ci demeure incompréhensible. On peut bien entendu vivre dans nos sociétés modernes, sans connaître Romulus et Rémus, mais une partie du sens du monde nous échappera. Notre compréhension de celui-ci sera alors limitée, et pourra même nous conduire à effectuer des contre-sens. De plus, comme nous l'avons déjà signalé, il n'y a pas de modernité sans mondes anciens. Oublier le passé, c'est s'affranchir d'une culture qui inscrit l'homme dans une évolution, voire une progression selon Condorcet. Grâce à l'écriture qui a permis de fixer les savoirs, les générations d'hommes peuvent se transmettre leurs idées, leur représentations, leurs découvertes, sans que chaque être humain ait tout à recommencer à zéro. Les erreurs déjà commises pourront être ainsi évitées aux générations suivantes. Ainsi, peu à peu, les êtres humains arriveront à se ménager une vie meilleure. L'étude du passé est importante pour comprendre que le destin particulier de l'homme est nécessairement lié à celui de ses semblables.

---

<sup>802</sup> Rolland, 1999, pp. 282-283.

Ces rapports entre particulier et universel peuvent permettre de travailler l'instruction civique et la morale, et de développer la conscience « citoyenne » des élèves. Une fois encore, nous faisons état des propositions de Marie-Claire Rolland qui nous semblent très intéressantes :

Entrer dans l'univers de la morale, utiliser des récits et des lectures. Il peut y avoir un grand intérêt psychologique à utiliser le récit, le plus ancien, le plus fictif, le plus allégorique des récits : c'est une histoire racontée, c'est une nouveauté, qui change de ce que l'on rencontre dans trop d'extraits de lecture proposés aux enfants. [...] Non loin d'Ica, au Pérou, une princesse vierge se baignait, nue, dans un lac. Aperçue par un jeune garçon, elle ne put supporter le regard porté sur elle, et s'abîma dans le lac, qui porte son nom : Huacachina. Est-ce que le regard est un crime ? Si le garçon est coupable d'indiscrétion, pourquoi est-ce la Princesse qui se suicide et non lui ? Est-ce que le suicide est une faute morale ? Telle la nymphe grecque (mais est-elle grecque ? ou beaucoup plus ancienne ?) qui se dérobe aux regards, telle Artémis, qui se venge aussi du regard, en punissant cruellement le chasseur Actéon – dont on se rappelle qu'il fut changé en cerf par la déesse, et que ses propres chiens le dépecèrent. [...] Les enfants trouveront peut-être Artémis odieuse et cruelle, Actéon mal élevé, ils discuteront des torts et des vengeances. La conclusion est moins importante que le débat [...] Si l'on veut faire réfléchir sur la vengeance, les légendes grecques abondent en exemples, que l'on peut expurger des récits les plus affreux. [...] Les maîtres jugeront, en fonction de la maturité effective des enfants, ce qui leur convient le mieux, mais il y a dans ces textes un potentiel de réflexion à partir d'anecdotes et un potentiel poétique – qui seront utiles, et efficaces, car ce genre de lectures n'est pas proposé souvent aux élèves de l'école primaire ; cela ne déflorera en rien les lectures du collègue : il y a abondance de bien, et donc une large part pour chaque niveau. On risquera ici le postulat suivant : les problèmes moraux individuels importants seront réfléchis de façon beaucoup plus efficace par l'intermédiaire d'un symbole que par une recommandation d'ordre moral ou une historiette d'évidence. Des textes très éloignés dans le temps conquièrent une sorte de pureté archétypale qui les dispense de toute intention moralisatrice. Que d'ailleurs ils n'ont pas. [...] Trop lointains, trop sophistiqués, ou trop tragiques, les exemples grecs ? On peut les juger tels. Alors, on peut raconter des histoires édifiantes empruntées aux

Romains. Il y a un certain courage « romain » qui est terrifiant, et si éloigné de nos réactions qu'il peut être intéressant d'y confronter de jeunes enfants. Plutarque, qui n'est pas romain, certes, a nourri des générations dans le passé : il peut encore le faire<sup>803</sup>.

Nous pouvons voir que ces réflexions se rapprochent des positions de Bruno Bettelheim et de Serge Boimare en ce qui concerne les mythes et légendes gréco-romains. Ces récits constituent un répertoire de représentations, d'images, et de symboles d'une grande profondeur et d'une richesse sans pareille. Grâce à eux, les enfants vont pouvoir activer et nourrir leurs ressources psychiques, « imager » leur intériorité afin de mieux se comprendre eux-même et mieux saisir le monde extérieur. Le rapport à autrui, la place dans la cité, les cas de conscience, la citoyenneté pourront être abordés au moyen de ces textes. Comme le dit Marie-Claire Rolland, ils sont exempts de visée moralisatrice, il ne s'agit pas de plier les jeunes esprits, de les soumettre à une idéologie explicite. En leur proposant de réfléchir, on les met plutôt en position de sujets, ils se construisent eux-mêmes, on promeut leur autonomie.

De plus, la prise en compte de la dimension humaniste, à travers les langues et cultures de l'Antiquité, permet de dépasser une opposition souvent présente à l'école. En effet, on a tendance à mettre en concurrence certaines matières : on tient le français et les mathématiques pour indispensables alors qu'on a tendance à considérer l'histoire, la géographie, l'histoire des arts... comme superflus. Nous avons déjà pointé les dangers de telles représentations. Réduire les apprentissages au « lire-écrire-compter » ramènerait notre école au temps de Guizot, où on dispensait le minimum de savoir au peuple pour qu'il se tînt tranquille. Même l'école de Jules Ferry – qui veillait pourtant à ce que chaque individu reste à sa place en fonction de son milieu social d'origine – était allée au-delà et tenait à dispenser ce « superflu », ces « accessoires » (dans une certaine mesure toutefois) aux classes populaires<sup>804</sup>. Ferry se

---

<sup>803</sup> Rolland, 1999, pp. 331-334.

<sup>804</sup> Jean Hébrard, dans la conférence citée plus haut (III)2)), dit au sujet des 15 à 20% d'élèves en difficulté : « Ce qui va manquer à l'élève de ZEP, c'est l'histoire, la géographie, la littérature, les sciences, les arts. Lorsqu'il aura vu tout cela, il sera capable de lire et de comprendre ce qu'il lit. Alors inversons la problématique : si vous manquez de temps dans une journée, laissez de côté la leçon de français, ne laissez jamais de côté la leçon d'histoire, de géographie, de littérature : c'est cela l'esprit des nouveaux programmes [2002]. Ce qui manque aux élèves, c'est la culture, tout ce nourrissage culturel, et plus nous sommes en ZEP, plus la ZEP est difficile, plus les résultats aux évaluations CE2/6è sont bas et plus il est nécessaire de faire de l'histoire, de la géographie... [...] Ce qui manque aux élèves, ce n'est pas le savoir lire/écrire, ce qui manque aux élèves les plus

glorifiait de cette innovation, dans la mesure où ces nouvelles matières permettaient précisément de cultiver l'humanité et la dignité chez les élèves de l'école primaire, d'en faire des « hommes ».

Il nous semble donc important de poursuivre et d'amplifier cette initiative, puisque nous ne sommes plus désormais freinés par des considérations de classe. Au contraire, notre école est celle de « l'égalité des chances ». Il nous importe que chaque élève puisse développer au mieux son intelligence. Pour que l'égalité des chances soit effective, il convient d'être le plus ambitieux possible, et cela dès l'école primaire. Et peut-être même *surtout* à l'école primaire. En effet, comme nous l'avons déjà dit, celle-ci conditionne toute la scolarité ultérieure. Elle est l'endroit où les élèves vont acquérir des représentations, des postures, des savoirs qui ont une influence décisive sur la suite de leur parcours. Il convient également de les stimuler le plus possible, afin de créer le maximum de connexions synaptiques<sup>805</sup>. Pour les élèves issus de milieux favorisés, la culture et la tradition scolaire seront de toute façon transmises par la famille. Pour les autres, il est absolument crucial que l'école s'acquitte de cette tâche. Si elle faillit dans ce domaine, elle condamne de fait les élèves fragiles, et devient la « championne » des inégalités, triste titre, dont il convient de se débarrasser au plus vite. Une telle école n'est pas satisfaisante pour une démocratie. En effet, creuser des gouffres entre les populations ne présage rien de bon pour l'harmonie et la stabilité d'une société<sup>806</sup>. Il est donc urgent que l'école primaire devienne un haut lieu de culture, qu'elle s'attache à diffuser celle-ci dans sa forme la plus pure et la plus « gratuite »<sup>807</sup>.

---

défavorisés, c'est la culture, cette culture que donnait l'école autrefois, *l'école de la IIIe République*. Il ne serait jamais venu à l'idée de *l'école de la IIIe République* de manquer une leçon d'histoire, de géographie. » Et de nos jours, il nous appartient d'aller bien au-delà de l'école de la III<sup>e</sup> République !

<sup>805</sup> Voir II)1)c). Gaté écrit à ce sujet : « Nous pensons, bien évidemment, que le rôle de l'école et plus particulièrement de l'école maternelle n'est pas d'attendre l'avènement d'un état maturatif repérable à telle ou telle catégorie de compétences comportementales, mais bien de susciter cette maturation, en dehors de tout forcing pédagogique, afin que l'enfant développe au mieux et le plus tôt possible toutes ses potentialités. Dès lors qu'il est plongé dans un milieu riche en stimulations langagières orales et écrites, et sous réserve d'une médiation méthodique d'un adulte l'incitant à déployer toutes ses facultés d'adaptation, il n'y aurait pas d'obstacle à ce que le jeune enfant maîtrise, avant 6 ans, les instruments de base de la communication tant orale qu'écrite. », 1998, p. 47.

<sup>806</sup> Nous renvoyons le lecteur aux analyses de Condorcet que nous évoquons dans notre première partie.

<sup>807</sup> Transmettre le minimum aux élèves pour qu'ils puissent « fonctionner » en société n'est pas satisfaisant. L'esprit humain ne fonctionne pas ainsi. On les prédispose de fait à des vies étroites. L'intelligence est un

Dans cette optique, les langues et cultures de l'Antiquité semblent ce qu'il y a de plus indiqué, car elles donnent les *éléments* de nos langue et culture et permettent de dépasser les clivages stériles entre matières. Elles tissent des liens profonds entre les apprentissages et leur donnent un sens. Elles dotent *tous* les Français-Européens d'une culture qui permet de transcender les milieux d'origine et de développer un sentiment d'appartenance à la France et à l'Europe<sup>808</sup>, tout en mettant en valeur les langue et culture françaises – traversées de part en part par les langues et cultures anciennes. À la lumière de ces qualités, les langues et cultures de l'Antiquité en tant qu'*éléments* de notre culture ont une place plus que légitime à l'école *élémentaire*. Il faudrait en réalité commencer par là. Se concentrer uniquement sur le « lire, écrire, compter » est une grave erreur. Jean Hébrard le souligne bien<sup>809</sup> :

Si notre école se rétrécit comme elle s'est rétrécie dans les années 80/90 à « lire, écrire, compter », le fossé entre bons élèves et mauvais élèves, le fossé entre élèves qui reçoivent de la culture chez eux et élèves qui ne reçoivent pas de la culture chez eux ne cesse de se creuser. C'est ce que les évaluations CE2/Sixième ont enregistré. De 1980 à 2000, le différentiel ZEP/non ZEP n'a cessé de s'agrandir dès que nous sommes sur des épreuves de compréhension. Ce qui manque à nos élèves, c'est précisément tout ce nourrissage culturel qui se produit à la maison.

---

*processus*. Si l'enfant est peu stimulé intellectuellement, il ne deviendra pas *intelligent*. Voir les travaux de Jean-Pierre Terrail, que nous citons dans le II)1)c). Nous rejoignons Marie-José Desvignes qui écrit dans *La littérature à la portée des enfants. Enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 2000 : « Expérimenter le monde à travers la littérature « la plus extrême » comme le dit François Bon, et qu'on n'oserait pas aborder en classe, c'est aussi donner à l'élève la possibilité de s'interroger et de comprendre le monde qu'il habite. », p. 78.

<sup>808</sup> Mais aussi d'autres cultures, et cela peut être un moyen d'intégrer les langues et cultures des enfants issus de l'immigration. On songe au livre de Patrick Voisin : *Il faut reconstruire Carthage. Méditerranée plurielle et langues anciennes*, Paris, L'Harmattan, 2007. Il faut toutefois veiller à ne pas « enfermer » l'enfant dans sa culture d'origine. Celle-ci est très importante bien sûr et fait partie de l'identité de l'enfant. Toutefois, il importe justement que l'école diffuse la langue et la culture françaises, afin que l'élève puisse s'insérer au mieux dans la société dans laquelle il vit. Nous avons déjà signalé cet écueil dans notre partie I)3)d). Une fois encore, les langues et cultures de l'Antiquité constituent une piste intéressante pour mettre en valeur chaque culture.

<sup>809</sup> Conférence déjà citée, voir *supra*.



Il apparaît que les élèves de ZEP sont ceux qui ont le besoin de *culture*, pour *comprendre*. Les éloigner des langues et cultures de l'Antiquité, qui permettent précisément d'atteindre pareille lisibilité, c'est leur refuser un accès privilégié à la culture<sup>810</sup>.

Les langues anciennes permettent aussi de dépasser une autre opposition tenace dans notre système d'enseignement entre « littéraire » et « scientifique ». Une fois encore, une telle dichotomie n'a aucun fondement scientifique<sup>811</sup>. Il s'agit là d'une tendance délétère de notre école à trier et à classer les élèves. Les disciplines se mettent au service d'un processus de sélection. Une telle configuration présente plusieurs dangers. En premier lieu, les matières concernées se vident de leur substance. C'est précisément ce qui est arrivé aux langues anciennes. Elles sont devenues des « fossiles » et on a fini par oublier leur caractère essentiel et irremplaçable. De plus, comme l'a signalé Laurent Lafforgue<sup>812</sup>, si on ne cherche plus la vérité, il n'y a plus de sens à apprendre pour apprendre. Il n'y a alors même plus de sens à apprendre tout court et c'est bien ce qui se passe dans nos sociétés modernes avec « la crise de la culture »<sup>813</sup>. Un retour aux langues anciennes pourrait donner la possibilité de « revivifier » chaque discipline. Et cela est également vrai pour les sciences. Comme nous allons le voir à présent, les langues anciennes en lien avec le français peuvent être très avantageuses pour l'enseignement des sciences.

---

<sup>810</sup> Voir le film *Socrate dans la cité* de Frédérique Landoeuer et Sébastien Pesce, Semeïon éditions & Studios de la Vanne, 2 DVD, 2014. « Des élèves déscolarisés entrent dans le débat philosophique en découvrant le mythe de la Caverne. Le groupe se met dans la situation de celui à qui on propose un choix. Doivent-ils quitter la cité sécurisante, mais dans le même temps aliénante ? On retrouve alors transposé, dans l'analyse de ces adolescents, le voyage de « l'ex-enchaîné » qui sort de la caverne et découvre le monde et les autres. » Voir [http://www.semiosis.fr/telech/commande\\_socrate.pdf](http://www.semiosis.fr/telech/commande_socrate.pdf). Voir également l'article de Richard Étienne « Socrate dans la cité » paru dans *Les Cahiers pédagogiques* en juin 2014 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Socrate-dans-la-cite>. marge de droite à justifier

<sup>811</sup> Nous rappelons à ce sujet les travaux de Jean-Pierre Terrail qui a montré que l'acquisition du langage ouvrait de fait l'accès à l'abstraction. Voir partie II)1)c).

<sup>812</sup> Voir II)1).

<sup>813</sup> Voir *La Crise de la culture* de Hannah Arendt (références complètes dans la bibliographie).

### c) Antiquité et sciences

L'enquête menée auprès des enseignants du primaire nous a montré que certains collègues faisaient référence aux langues anciennes pour expliciter des termes scientifiques. Les LCA peuvent en effet se révéler très utiles en sciences. Tout d'abord, tous les mots d'origine grecque, en apparence très compliqués, s'éclairent assez rapidement lorsqu'on explicite leur sens en les décomposant. Par exemple, les élèves peuvent assez vite intégrer que le suffixe d'origine grecque -logie, dans *biologie*, *volcanologie*, *archéologie* etc. signifie « l'étude de ». De même pour les termes médicaux : *ophtalmologie*, *cardiologie*, *dermatologie*, *gynécologie*, *pneumologie*, *pédiatre*, *psychiatre*... L'origine grecque explique en outre l'orthographe assez délicate de ces mots.

De plus, la décomposition du mot permet d'approcher au plus près le concept. Ainsi en mathématiques, il peut être judicieux de décomposer les mots suivants : *triangle*, *quadrilatère*, *polygone*, *pentagone*, *hexagone*, *orthogonal*, etc.<sup>814</sup>

Dans leur ouvrage *L'essence des mots. Une pédagogie active du vocabulaire au cycle 3*, Paris, Hachette Éducation, 2008, P. Aïm et G. Mayet-Albagnac lient la connaissance de la langue aux autres disciplines, notamment les sciences. Ils prônent ainsi le développement de l'interdisciplinarité et écrivent ceci :

Puisque l'effort pour la maîtrise de la langue est tendu vers la connaissance des êtres et des choses, et vers l'action sur eux, il doit être engagé dans l'acquisition des savoirs positifs et des conduites dont l'école fait son programme. Il faut que la surprise attachante que provoque la révélation des secrets des mots ne se ferme pas sur elle-même, mais s'anime en curiosité. Il ne suffit pas que l'étude du mot *problème* contribue à une meilleure disposition à l'égard des mathématiques, il faut qu'elle se prolonge dans celle du mot *solution*, avec ses valeurs d'harmonisation et de simplicité liquide. Et après cela, il faut que les notions mathématiques soient comme rapprochées par les mots qui les disent, que le *mètre carré* devienne un carré d'un mètre de côté, le *mètre cube* un cube, que le *rectangle* fasse valoir ses angles droits... Cela signifie que le second grand

---

<sup>814</sup> On pourra ensuite les mettre en relation pour apprendre d'autres mots : tricycle, trilingue, tripode ; quatorze, quatre, quarante, quadragénaire ; polychrome, Polynésie, polytechnique, etc.

principe pédagogique consiste à engager, autant que possible, le travail en vocabulaire dans les aventures interdisciplinaires<sup>815</sup>.

Afin de donner une idée concrète du type d'activité qui pourrait être mené, nous souhaitons présenter et analyser des exercices extraits du manuel *Parcours*. Ces exercices permettraient d'acquérir des termes scientifiques. Les séances de vocabulaire peuvent ainsi se faire en lien avec des séquences de sciences.

Dans l'ouvrage *Parcours CM2*<sup>816</sup>, paru en 2005, il y a deux chapitres consacrés à l'étymologie : « - Quelques préfixes d'origine grecque et latine  
-Les mots formés à partir du grec et du latin. »<sup>817</sup>

Les exercices proposés font réfléchir tout d'abord au sens des préfixes. Dans l'exercice n°2, les mots *précéder*, *prénom*, *prédire*, *précoce* et *préméditer* sont donnés avec leur définition. Les élèves sont invités à retrouver le préfixe latin commun, son sens ainsi que d'autres mots dans lesquels ce préfixe a la même signification.

Un exercice identique est proposé avec les mots : *postérieur*, *postérité*, *posthume*, *post-scriptum*.

Dans l'exercice suivant, des définitions de mots sont donnés aux élèves. Les élèves doivent retrouver ces mots. Une fois les mots trouvés, ils doivent relever les préfixes qui signifient *un seul*. Les préfixes à découvrir sont ici : *mono* et *uni*.

Un autre exercice consiste à relier les mots : *multicolore*, *multicoque*, *multiple*, *pluricellulaire*, *plurilingue*, *polycopié*, *polygone* à leur définition respective, puis l'élève est amené à trouver les préfixes qui signifient « plusieurs ».

L'exercice suivant propose des définitions de mots et l'élève doit retrouver les mots qui y correspondent, puis à partir de ces derniers, les préfixes qui expriment la quantité (*tri*, *quadri/quadru*...).

D'autres exercices sont également proposés afin que l'élève repère le sens d'autres préfixes (*extra*, *anti*, *trans*...) Il est précisé, après les premiers exercices de découverte, que : « le

---

<sup>815</sup> Aïm, Mayet-Albagnac, 2008, pp. 12-13.

<sup>816</sup> Paris, 2005, p. 176.

<sup>817</sup> Voir Annexe XV.

français s'est formé à partir du latin et du grec. La plupart des préfixes et des suffixes viennent de ces deux langues ».

Ces exercices sont intéressants dans la mesure où ils offrent plusieurs moyens différents de rechercher les sens des préfixes. Toutefois, on peut regretter que l'élève ne puisse pas travailler davantage à partir de mots qu'il aura lui-même cherchés. En effet, on lui impose ici les mots qui comportent les préfixes dont il faut trouver le sens. Certains mots sont d'ailleurs difficiles et l'élève pourra rencontrer quelques difficultés à se les approprier. Il pourrait être intéressant de compléter ces exercices en laissant l'élève constituer ou compléter un corpus de mots. Il est également dommage que l'étymologie, l'histoire du français soient aussi succincts et abstraits. On pourrait par exemple préciser quels préfixes sont latins et quels autres sont grecs. On peut notamment expliquer aux élèves que les mots d'origine grecque peuvent se repérer assez facilement de par leur orthographe (*ph, ch, th...*). De plus, certaines définitions renvoient à des mots complexes que même des élèves de CM2 risquent de ne pas retrouver. Néanmoins, ces exercices constituent une banque de mots dans laquelle on peut puiser des items intéressants à travailler avec les élèves.

En ce qui concerne le second chapitre qui traite de l'étymologie<sup>818</sup>, l'élève est prié d'observer les mots suivants : *bipède, palmipède, quadrupède* et de réfléchir à leur construction et au sens de leur partie commune. Cet exercice est assez proche de ceux rencontrés précédemment, les élèves doivent trouver le sens du suffixe en observant des mots donnés.

L'exercice suivant donne la définition du mot latin *curare* « soigner » et l'élève doit trouver la définition de *pédicure*. Puis on lui donne le mot latin *eluvio* qui signifie « inondation » et on demande à l'élève ce qu'est un *pédiluve*. Le même exercice est proposé avec *manus* « main » et le mot dont il faut retrouver le sens est *manucure*.

Cet exercice permet de faire très concrètement le lien entre le latin et le français, mais il est assez difficile et ne pourra pas être proposé tout de suite aux élèves. Ils devront s'entraîner avant. Il n'est pas évident de retrouver *eluvio* dans *pédiluve*. Néanmoins, on peut s'inspirer de cet exercice en donnant des racines latines ou grecques qui apparaissent de manière plus évidente dans les mots français. Ces deux exercices demeurent intéressants car ils suggèrent que la racine *ped* peut être à la fois radical et suffixe.

---

<sup>818</sup> Voir Annexe XVI.

L'exercice n°5 fait, quant à lui, réfléchir les élèves à l'étymologie des noms de dinosaures. Cet exercice mentionne la famille des sauriens, que l'élève a rencontrée plus tôt dans le livre (si celui-ci est utilisé régulièrement en classe).

Des noms de dinosaures sont proposés aux élèves : dinosaure, brontosauure, tyrannosaure, stégosaure, séismosaure, dromaeosaure. Les élèves sont invités à réfléchir à leur construction. Puis, il est indiqué que *sauros* est un mot grec qui signifie « lézard ». Des questions sont ensuite posées aux élèves :

- *deinos* signifie « terrible ». Quel est le nom du lézard terrible ?
- *bronté* signifie « tonnerre ». Que signifie brontosauure ?
- *tyrannos*, c'est le « maître absolu ». Que veut dire tyrannosaure ?
- *stégos*, c'est le « toit ». Comment s'appelle le lézard au dos recouvert de plaques osseuses ?
- *séismos*, c'est la « secousse, le tremblement ». Quel est le lézard dont le nom signifie : « celui qui fait trembler le sol » ?
- *dromaeosaure*, c'est le « lézard qui court » (dromos). Cherche d'autres mots où tu retrouves le mot grec *dromos* (drome)

Cet exercice est très intéressant car il suscitera un grand intérêt chez les enfants qui aiment en général beaucoup les dinosaures. Il est très probable qu'ils connaissent déjà une grande partie de ces noms. De plus, ils pourront ainsi voir d'où viennent les noms compliqués des dinosaures et surtout comprendre leur sens « caché ». Ces noms n'ont pas été donnés au hasard et ils renvoient à une particularité physique de l'animal. Cet exercice constitue un moyen pertinent d'introduire l'étymologie grecque pour les élèves puisqu'ils peuvent bien voir ici que les noms viennent du grec et ont un sens précis en fonction des racines grecques dont ils sont constitués.

L'exercice propose un prolongement en suggérant aux élèves de rechercher d'autres noms d'animaux de la famille des sauriens.

Les autres exercices<sup>819</sup> donnent le sens de racines grecques et latines et l'élève doit retrouver les mots français qui correspondent aux définitions. Par exemple, un des exercices se présente ainsi :

---

<sup>819</sup> Voir Annexe XVII.

En grec, *skopein*, c'est « voir, regarder », *télé*, c'est « au loin », *péri* c'est « autour » ; *micro*, c'est « petit », *stéthos*, c'est « poitrine ».

Ecris les noms qui correspondent à ces définitions :

- Instrument qui permet d'observer des objets très éloignés
- Instrument qui permet de voir autour de soi par-dessus un obstacle
- Instrument qui permet de voir des objets invisibles à l'œil nu
- Instrument qui permet d'entendre les bruits internes de la poitrine

Ces exercices présentent un intérêt certain dans la mesure où le passage par le latin ou le grec donne des clefs à l'élève pour l'aider à comprendre des mots *a priori* compliqués. L'élève peut constater de quelle façon le mot latin ou grec est présent dans le mot français. Néanmoins, il peut paraître difficile, même pour des élèves de CM2, de retrouver des mots tels que stéthoscope, microscope etc., et cela même avec les racines grecques et les définitions des mots. Le maître pourra donc encore ajouter les mots afin les élèves fassent correspondre les définitions aux mots en s'aidant du sens des racines données dans l'énoncé de l'exercice.

Comme on peut le voir, on peut envisager des séances de vocabulaire, afin de travailler sur les mots que l'on rencontre en sciences. Les langues anciennes sont très avantageuses dans la mesure où elles mettent en évidence les constituants du terme, ce qui va simplifier la compréhension du mot. En outre, un tel travail va permettre de mieux saisir le concept. Enfin, la décomposition du mot va parfois rendre compte du cheminement de la pensée, de la représentation liée au principe. À ce titre, comme pour l'histoire, il peut être intéressant de rendre compte des représentations des Anciens au sujet de certains phénomènes physiques (l'astronomie par exemple).

Eu égard à ces éléments, il est urgent de déconstruire les représentations qui entourent les langues anciennes : préciosité, érudition, enseignement de luxe, inutilité, inaccessibilité. Comme nous l'avons vu, la piste des langues anciennes est valable à plus d'un titre. À ce sujet, P. Aïm et G. Mayet-Albagnac mettent en avant une pédagogie fondée sur deux principes : pénétrer la profondeur de la langue (dans cette optique, le détour par les langues anciennes est la voie royale) et développer l'interdisciplinarité. Voici les effets bénéfiques de cette pédagogie selon eux :

Nous recommandons donc hautement l'usage étendu de cette pédagogie, mais sa pratique restreinte comporte déjà de riches effets induits. Elle constitue en effet un atout majeur dans l'acquisition de l'orthographe lexicale, grâce à la connaissance de la structure des mots. Cette pédagogie incite aussi à s'orienter vers les langues anciennes, dont la nôtre et les langues européennes les plus parlées sont largement issues, en révélant leur présence dans notre culture, dont elles restent une clé majeure et, par la formation continue de néologismes, un aliment. Elle constitue enfin une initiation aux langues étrangères, par le jeu de reflets qu'elles provoquent entre elles et la langue nationale. « *Maîtresse, est-ce que le –crim de discrimination [on est en anglais et la convention des droits de l'enfant est présentée dans cette langue] est le même que celui de criminalité ?* » demande un jour une fillette de CM1. Moment de pur bonheur pour l'enseignante qui réalise alors l'indiscutable validité des outils fournis à l'élève pour qu'il devienne un réel acteur de ses apprentissages, capable de transposer ses compétences d'analyse sémantique dans d'autres langues que la sienne. Moment de bonheur intense également pour la fillette dont la démarche a été valorisée au point que la question posée, qui n'a pu recevoir une réponse immédiate, a fait l'objet d'une véritable séance de recherche en classe qui a prouvé, s'il en était besoin, sa pertinence<sup>820</sup>.

Comme nous avons pu le voir, les langues et cultures de l'Antiquité concernent toutes les disciplines et, comme pour le *français*, elles permettent de donner du sens et de la cohérence à celles-ci. Elles donnent la possibilité de revenir aux origines de la culture et de faire état des questions que se posaient les hommes au sujet du monde. Ce retour aux sources sera particulièrement porteur de sens pour de jeunes élèves, dans la mesure où ils se trouvent précisément dans la même posture que leurs ancêtres : ils découvrent le monde, ils tentent de le comprendre, ils cherchent à lui donner du sens. Ils se posent les mêmes questions que les Anciens. Leur donner à voir ces premières représentations pourra entrer en résonance avec leurs questionnements, ce qui favorisera la mise en place d'une posture *épistémique*. Les enfants auront alors envie de *savoir*, puisque les connaissances proposées feront écho à leurs propres interrogations sur le monde. Cela permettra de développer leur curiosité et de se constituer en tant que sujets. Le savoir dispensé les intéressera eux, en tant qu'individus.

---

<sup>820</sup> *Ibid.*

Comme nous allons le voir à présent, il est tout à fait possible d'introduire les langues et cultures de l'Antiquité à l'école primaire.

## 4) Présentation et analyse de séquences menées en classe de CE2

Après avoir étudié la place et le rôle que revêtaient les langues et cultures de l'Antiquité dans les textes officiels, les manuels et dans les pratiques des enseignants, il nous a semblé important de nous placer du côté des élèves. Pour cela, il nous a paru judicieux d'élaborer des séquences d'enseignement et de les mener dans les classes. Nous avons déjà réalisé ce projet pour notre mémoire professionnel au cours de la PE2 et dans le cadre du mémoire de recherche en Master 2. À cette époque, nous enseignions à l'école primaire et nous pouvions travailler directement avec nos classes. Il ne nous a pas été possible de reproduire la même démarche dans le cadre de la thèse, puisque nous n'étions plus en poste dans le premier degré. Nous avons alors cherché un professeur des écoles qui souhaitait travailler avec nous.

Il n'a pas été facile de trouver un(e) collègue volontaire. Comme nous avons déjà pu le constater grâce à l'enquête menée auprès des enseignants, il n'est pas forcément évident pour eux de s'inscrire dans de tels projets. En outre, nous avons l'ambition de mener plusieurs séquences en lien avec le vocabulaire, l'orthographe et la littérature. Cela réclamait un investissement important de la part du professeur des écoles. Dans un premier temps, nous avons trouvé deux collègues intéressées, mais celles-ci ont fini par se désister. Nous avons alors demandé à Madame Lemonnier, qui travaille au Rectorat de Montpellier, de relayer notre recherche. Madame Clément a pris connaissance de notre démarche et a bien voulu collaborer avec nous.

Nous nous sommes rencontrées plusieurs fois et avons travaillé ensemble à partir de nos propositions de séquences. Nous avons alors bâti le « projet Antiquité », qui a été réalisé dans la classe de CE2 de Madame Clément du 12 mai au 19 juin 2014. Nous nous rendions quotidiennement dans la classe de la collègue afin d'observer la mise en place des séquences. La collaboration avec Madame Clément s'est révélée très fructueuse et cette expérience a été très riche sur de nombreux plans.



Nous avons travaillé avec Madame Clément en mai-juin 2014. L'année suivante, le professeur nous a mise en relation avec Uranie Bruneau, sa remplaçante. Cette dernière était également intéressée pour mener le « projet Antiquité » dans sa classe de CE2. Il n'a toutefois pas été possible de nous rendre quotidiennement dans la classe de Madame Bruneau, faute de temps. Nous avons assisté à quelques séances et Madame Bruneau a eu la gentillesse de nous envoyer des comptes rendus quotidiens.

Notre analyse portera donc principalement sur les séquences menées dans la classe de Madame Clément. En effet, nous avons pu assurer un suivi quotidien du projet. Néanmoins, nous introduirons ponctuellement des observations faites dans la classe de Madame Bruneau à titre de comparaison. Cela est pertinent, dans la mesure où le projet a été mené avec une classe de même niveau (CE2) et à la même période de l'année (période 5).

Dominique Clément et Uranie Bruneau enseignaient toutes deux à l'école Mairan, à Béziers. Celle-ci est classée ZEP, les élèves sont donc majoritairement issus de milieux défavorisés. Ainsi, en ce qui concerne les professions et les catégories sociales, 85,22% des familles relèvent de la catégorie 4, à savoir « ouvriers, ouvriers agricoles, retraités employés ou ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle ». Certaines situations familiales sont parfois très lourdes : l'un des deux parents est absent ou décédé, des pères d'élèves sont en prison. Les enfants peuvent être dans une grande détresse et cela a un fort impact sur leurs apprentissages. Pour autant, l'école est parfois le seul lieu où ils peuvent faire l'expérience d'un environnement structuré<sup>821</sup> et acquérir des repères. Ceux-ci peuvent être notamment apportés par la culture. Nous avons déjà fait part des hésitations de Madame Clément à nous contacter, car elle craignait que nous ne fussions pas intéressée pour mener notre projet en ZEP. Comme nous l'avons déjà dit, nous pensons que les langues et cultures de l'Antiquité ont *surtout* leur place en ZEP. Elles sont *urgentes*. À ce titre, les élèves se sont montrés extrêmement intéressés par les savoirs proposés et leur soif de culture est incontestable. À ces âges tendres, leurs consciences ne sont pas encore assombries par des représentations délétères qui les écarteraient du savoir. C'est donc bien à ce moment-là qu'il faut inscrire la culture dans *leur* culture. Nous commençons par décrire et analyser les séquences en vocabulaire.

---

<sup>821</sup> Nous rappelons l'analyse de Jean-Pierre Terrail à ce sujet. Les pédagogies innovantes, où le maître s'efface et où l'élève construit son propre savoir, sont fatales aux élèves issus de milieux défavorisés. Ceux-ci ont besoin d'être inscrit dans des démarches structurées et structurantes, où le maître les rassure. Nous y reviendrons.

a) Vocabulaire

Présentation de la séquence :

**Séquence vocabulaire : rituel quotidien de 10 minutes (12 séances, 3 semaines)**

**Classe de CE2 de Madame Clément – école Mairan à Béziers, période 5**

**Prérequis :**

- Utiliser les termes exacts qui correspondent aux notions étudiées dans les divers domaines scolaires
- Construire ou compléter des familles de mots

**Objectifs :**

- Utiliser à bon escient des termes appartenant aux lexiques des repères temporels, de la vie quotidienne et du travail scolaire
- Connaître et utiliser oralement le vocabulaire concernant la construction des mots (radical, préfixe, suffixe, famille)
- Préciser le sens d'un mot connu à partir de ses constituants (préfixe, radical, suffixe)

Cette séquence s'appuie sur les travaux d'Alain Bentolila, de Pascale Colé et Jacqueline Picoche<sup>822</sup>. En effet, selon ces chercheurs, le moyen le plus efficace pour développer et asseoir le lexique des enfants consiste à leur faire apprendre les mots en faisant apparaître les liens entre eux. Il convient donc d'insister sur la formation des mots, par dérivation et composition, ainsi que sur les relations lexicales (homonymie, synonymie, antonymie, etc.). Ici, c'est le premier aspect qui est travaillé. Le passage par le latin et le grec ancien, qui a pour but **d'explicitier des dérivations ou des compositions savantes** (non accessibles sans une connaissance de l'étymologie ou des langues anciennes), permettra ainsi aux élèves de découvrir les relations entre les mots, d'acquérir une conscience morphologique, et d'étendre leur vocabulaire.

---

<sup>822</sup> Voir III)1).

Le travail de la langue doit certes faire l'objet de séquences entières, mais les textes officiels recommandent également des séances, courtes, quotidiennes, qui sont elles aussi efficaces. Elles complètent avantageusement les séquences classiques.

### **Présentation :**

Ce rituel vient en prolongement de la séquence sur les familles de mots. Il s'agit de réinvestir les notions travaillées et de les approfondir. Il sera ainsi question de préciser le sens de certains mots connus à partir des constituants de celui-ci. Ce sera l'occasion de revoir le sens du mot, de le préciser, et de le mémoriser. En outre, durant l'exercice, on proposera deux autres mots ayant en commun une composante du mot étudié. L'origine latine ou grecque de la racine sera précisée dans le but de favoriser une approche métalinguistique de la part des élèves. À ce stade, les langues anciennes ont déjà été présentées aux élèves. Les racines d'origine grecque seront écrites en alphabet grec, puis les mots grecs et latins seront lus à haute voix. Lors des deux premières séances, le découpage des mots en préfixe, radical, suffixe se fera de façon collective afin d'initier progressivement les élèves à cet exercice.

Voici les mots qui seront proposés (les mots ont été choisis en fonction de leur fréquence, ou parce qu'ils ont été rencontrés pendant l'année durant d'autres séquences en cours ou passées) :

- bicyclette (+recyclage, cycliste//mots supplémentaire en cas de difficultés : tricycle, cycle, recycler) : découpage : *bi* préfixe latin signifiant « deux », racine grecque *kuklos* signifiant « cercle », suffixe *-ette* qui marque la petitesse : bicyclette signifie donc littéralement « deux petits cercles ».

- piscivore (+granivore, omnivore//mots supplémentaires en cas de difficultés : herbivore, carnivore, frugivore) vient du latin *piscis* « poisson » et du latin *vorare* « manger, dévorer », piscivore, qui mange des poissons.

- orthodontiste (+orthographe, orthopédie//mots supplémentaires en cas de difficultés : orthoptiste, orthodoxe, orthogonal) du grec *orthos* « droit, correct » et du grec *odontos* « dent », l'orthodontiste, c'est le médecin qui remet les dents droites.

- archéologie (+anthropologie, biologie//mots supplémentaires en cas de difficultés : géologie, astrologie, mythologie) du grec *archeos* « ancien » et du grec *logia* « l'étude de », l'archéologie, c'est l'étude des choses anciennes, des choses du passé.

- géographie (+géométrie, géologie//mots supplémentaires en cas de difficultés : géothermie) du grec *géo* « terre » et du grec *graphein* « écrire, décrire », la géographie, c'est la discipline qui décrit la Terre (à l'aide de cartes par exemple).
- télescope (+téléconférence, télécommande//mots supplémentaires en cas de difficultés : cf. *infra*) du grec *tele* « à distance » et du grec *scopein* « observer, étudier », un télescope est un instrument qui permet d'observer des objets à distance
- mégaphone (+mégatonne, mégapole//mots supplémentaires en cas de difficultés : « méga fête ») du grec *méga* « grand » et du grec *phonè* « la voix », le mégaphone est un appareil qui permet de grossir la voix, de la rendre plus forte.
- paratonnerre (+parasol, parapluie//mots supplémentaires en cas de difficultés : paravent) : du grec *para* « contre » et du français tonnerre : le paratonnerre est un objet qui éloigne la foudre, qui protège contre la foudre.
- adverbe (+proverbe, verbal//mots supplémentaires en cas de difficultés : verbeux, verbaliser) du latin *ad* « à côté » et du latin *verbum* « parole », l'adverbe est un mot placé à côté d'un autre pour le préciser (en général verbe ou adjectif).
- antinomie (+antigel, antipoux//mots supplémentaires en cas de difficultés : anticonstitutionnel, anti moustique...) du grec *anti* qui marque le contraire, « contre » et du grec *nomia* « la loi », l'antinomie désigne ce qui est contraire aux lois, cela marque la contradiction en général
- calligraphie (graphologie, biographie//mots supplémentaire en cas de difficultés : graphiste, graphique) des grecs *calos* « beau » et du grec *graphia* « écriture », la calligraphie est l'art de tracer de belles lettres.
- défaire (démonter, déstabiliser//mots supplémentaires en cas de difficultés : déranger) du préfixe latin *dé* qui marque un mouvement de haut en bas, chute, ruine et du mot français « faire », défaire quelque chose, mettre quelque chose en désordre ou le ramener à l'état précédent.
- polygone (+polysémie et polychrome//mots supplémentaires en cas de difficultés : polymorphe, Polynésie), du grec *poly* « beaucoup », « plusieurs » et du grec *gonos* « angle », un polygone est une figure géométrique qui a plusieurs angles.

### **Déroulement de la séance :**

- Tout d'abord, durant la première séance, on fait un rappel des notions vues pendant la séquence sur les familles de mots.
- Le mot est écrit au tableau, son sens est rappelé collectivement.
- Puis, individuellement, sur leurs ardoises, les élèves cherchent à le découper en préfixe, radical, suffixe. Pour les aider, on peut leur proposer des mots qui contiennent des éléments communs et/ou partir de leurs propositions. Ainsi, par exemple, si les élèves ont du mal à reconnaître les constituants de télescope, on peut leur proposer les mots suivants : télésiège, téléski, télépathe (en précisant le sens de ces derniers) et leur demander d'identifier l'élément commun, ici *télé*.
- Une correction collective, puis un bilan sont faits.
- Une petite phrase récapitulative est notée dans le cahier de leçon ou de vocabulaire.

Exemple de trace écrite : le mot est découpé, l'origine et le sens de chaque constituant est précisé en-dessous. Puis, on écrit une phrase : « Le télescope est un instrument qui permet d'observer des objets à distance ». On ajoute également d'autres mots qui comportent des éléments communs (ceux-ci figurent dans une liste donnée par l'enseignante).

### **Évaluation :**

QCM + proposer une liste de mots connus (ceux vus durant la séquence ou d'autres qui comportent des préfixes/radicaux/suffixes déjà rencontrés). Les élèves auront à les découper et préciser leur sens à partir des constituants.

**Difficultés possibles :** Les élèves n'arrivent pas à découper les mots. Dans ce cas, il convient de leur fournir un plus grand nombre de mots où ils peuvent repérer des éléments communs.

Mise en œuvre : description et analyse<sup>823</sup>

Séance n°1 : 13 mai 2014

---

<sup>823</sup> Nous décrivons ici quelques séances, que nous jugeons les plus représentatives. Toutefois, nous avons décrit et analysé toutes les séances observées. Voir Annexe XVIII pour le reste des travaux.

Lors de cette première séance, le mot étudié est : « orthodontiste ». Le terme est noté au tableau en lettres capitales. Madame Clément prie les élèves de recopier le mot sur l'ardoise et de le « découper ». Elle indique le nombre de constituants à trouver, en l'occurrence trois. Les élèves semblent un peu décontenancés par la tâche, ils ne se mettent pas au travail immédiatement. D'ailleurs, un élève prend la parole, car il ne comprend pas la consigne. Madame Clément lui précise qu'il faut trouver trois « morceaux » dans le mot, qu'il convient de le décomposer en trois parties.

Malgré ces hésitations, les enfants essayent et font des propositions. Ils sont ensuite invités à lever leurs ardoises pour montrer leurs analyses. Nous nous avançons pour regarder. Les propositions sont variées et assez fantaisistes pour la plupart. La maîtresse procède ensuite à la correction collective. Elle identifie en premier lieu l'élément *ortho*. Elle demande aux élèves s'ils connaissent d'autres termes qui commencent de la même façon. Voici les propositions des élèves :

« Orthophoniste »

« Orthographe »

« Orthopédie »

L'enseignante valide ces propositions. Elle explicite le dernier terme, qui n'est pas forcément connu des élèves : « L'orthopédie, c'est la science qui aide à marcher droit ».

Il reste ensuite à identifier les deux autres constituants. Madame Clément attire l'attention des enfants sur la fin du mot, elle souhaite leur faire retrouver le suffixe *-iste* qu'ils ont déjà rencontré. Elle laisse un petit temps de réflexion aux élèves, qui doivent procéder au reste du découpage sur leurs ardoises. Ceux-ci montrent ensuite leurs travaux à l'enseignante. Un certain nombre d'entre eux ont découpé de cette façon : \*ortho|don|tiste. La maîtresse rectifie lors de la correction collective. Elle en profite pour réclamer des exemples de mots contenant la racine *-iste*. Voici les propositions :

« Dentiste »

« Artiste »

Deux élèves proposent d'autres mots, mais le suffixe étudié n'y figure pas.

« Fleuriste »

L'enseignante prie ensuite les élèves de recopier chaque élément du mot sur la photocopie distribuée. Puis, elle s'attache à expliciter chaque partie du mot. Elle commence avec *dont*, qui semble le plus accessible. Pour aider les élèves dans la tâche, elle rappelle le sens du mot « orthodontiste ».

Natacha propose alors : « dent »

L'enseignante valide et écrit la réponse au tableau. Par la suite, les élèves sont priés de se concentrer sur la racine *iste*. L'enseignante rattache ce suffixe à l'idée de personne, d'agent, de celui qui fait. Pour cela, elle s'appuie sur les exemples de mots évoqués plus haut. Reste enfin à élucider le sens d'*ortho*. Les élèves ne trouvent pas le sens de cette racine immédiatement. Madame Clément doit gloser sur le sens d'« orthodontiste » : « Lorsque vous allez chez l'orthodontiste, c'est parce que vous avez les dents tordues, et que va faire le médecin, il va les remettre comment ? »

Le mot « droites » est alors évoqué. L'enseignante valide. À l'issue de cette étape, la définition suivante est copiée au tableau : « Orthodontiste : il remet les dents droites ».

La deuxième partie de la séance consiste à trouver deux mots comportant la ou les même(s) racine(s) dans une liste donnée. Ici, il s'agissait de trouver « orthographe » et « orthopédie », qui avaient déjà été donnés au début de la séance. Cet exercice ne comporte pas de difficultés particulières, il est bien réussi dans l'ensemble. La séance s'arrête là.

Analyse :

On peut noter tout d'abord que l'exercice n'est pas allé de soi, les élèves n'ont pas saisi la consigne ni les enjeux. La réaction des enfants est ici précieuse pour notre étude. Il y a un manque évident de clarté cognitive. Que signifie « découper » un mot ? Selon quels critères ? Il semble difficile que les élèves donnent du sens à cette tâche par eux-mêmes. Il faut les accompagner. L'exercice n'est pas clair et la consigne le reflète. Cet aspect doit être retravaillé, il convient d'explicitier la démarche. Il n'est pas souhaitable de laisser les élèves complètement seuls face à la tâche. Il faut expliquer aux élèves le but du travail proposé : mieux connaître et comprendre un mot grâce aux constituants qui le composent, éléments issus des langues sources. Tout cela doit être présenté, clarifié. Il faudrait aussi donner des exemples, décomposer un mot collectivement, avant de laisser les élèves travailler seuls. En

outre, ce constat nous amène aussi à nous interroger au sujet des termes de métalangage. Quels mots employer ? Est-ce que « morceau » et « découper » sont pertinents ? Il nous semble que ces termes sont trop vagues. Par ailleurs, s'il est intéressant de comparer des mots entre eux afin de faire émerger l'élément commun, et par conséquent la racine étudiée, ce rapprochement a ses limites. On peut en effet le voir pour les mots « artiste » et « dentiste ». Lorsqu'on considère ces exemples, il n'est pas étonnant que les élèves aient pu distinguer le suffixe *\*-tiste*. Cela est en effet logique, si l'on se base sur l'observation de ces exemples, on retrouve en effet le *t* avant *-iste*. Il aurait fallu mettre en regard un autre terme ici, « fleuriste » par exemple. L'étayage de l'enseignante nous a semblé pertinent pour la recherche du sens des racines. Partir de la définition du mot étudié, ici « orthodontiste » nous paraît tout à fait judicieux. Enfin, il n'est pas véritablement question des langues anciennes et de leur place dans la formation des mots. Or, il est important de préciser ces origines. Le travail sur l'étymologie donne tout son sens à cette séance et participe à rendre la démarche plus claire. Pour finir, on peut signaler que la décomposition attendue, à savoir orth|odont|iste, n'est pas sans poser quelques problèmes. En effet, on perd *ortho*, que l'on retrouve dans d'autres termes. On peut soit expliquer aux élèves la disparition du *o*, soit simplifier l'analyse en identifiant *dont* comme racine. La première solution nous semble préférable, dans la mesure où elle est plus précise. De plus, on retrouve le même phénomène dans « orthoptiste ». Afin que les élèves ne soient pas trop décontenancés par ces subtilités, nous pensons qu'il serait plus judicieux d'étudier ce terme en fin de séquence. De cette façon, les élèves seront plus familiarisés avec la démarche de décomposition et pourront saisir plus facilement la variation de la racine *orth/ortho*. De plus, le mot contient trois morphèmes, ce qui ajoute une certaine difficulté. Il serait donc préférable d'étudier ce mot un peu plus tard. En outre, on aurait pu s'intéresser à la racine *iste*, qui est présente dans un grand nombre de mots en français. Ainsi, on a : violoniste, violoncelliste, visagiste, féministe, finaliste, chimiste, latiniste, etc.<sup>824</sup> Afin de pouvoir écarter d'éventuelles propositions telles « triste », il faut bien insister sur le sens du suffixe ici, à savoir l'idée d'agent, de celui qui fait.

Séance n°2 : jeudi 15 mai 2014

---

<sup>824</sup> [http://dict.xmatiere.com/suffixes/mots\\_finissant\\_en\\_iste.php](http://dict.xmatiere.com/suffixes/mots_finissant_en_iste.php). Ce site constitue un outil intéressant pour dresser une liste conséquente de mots contenant telle ou telle racine.



La séance commence avec le rappel du mot vu lors de la séance précédente, à savoir « orthodontiste ». Alexina lit ensuite le mot du jour : « bicyclette ». Madame Clément écrit ce terme au tableau. Comme précédemment, afin d'aider les élèves à « découper » le mot, c'est-à-dire à repérer les différents constituants de celui-ci, l'enseignante a indiqué le nombre de ceux-ci. Elle le fait remarquer aux élèves : il y a trois petits « morceaux » en dessous du mot (sur la photocopie distribuée). La maîtresse énonce ensuite la consigne :

« Sur votre ardoise, vous recopiez le mot « bicyclette » et vous essayez de le découper en trois morceaux. »

Les élèves s'exécutent. En passant dans les rangs, nous constatons des découpages variés, qui semblent arbitraires. Le professeur prie ensuite les élèves de lever leurs ardoises. Devant la pluralité des propositions, Madame Clément décide de faire émerger la réponse collectivement. Pour cela, elle demande aux élèves de trouver d'autres mots qui « commencent » ou « finissent » comme bicyclette, afin de pouvoir repérer un élément commun. La formulation de la question prête un peu à confusion :

« Est-ce que [dans bicyclette] il y a un mot soit au début soit à la fin, que vous connaissez, qui ressemble ? »

Angelo propose : « Le *bi* comme biberon »

La maîtresse sourit et valide : « Ça n'a rien à voir, mais c'est ça. [...] Effectivement, c'était bien *bi* »

L'enseignante s'intéresse ensuite au suffixe *-ette* et invite là aussi les élèves à trouver des mots qui se terminent de la même façon. Aucune proposition n'est faite. L'enseignante introduit alors le terme « fillette » et souhaite connaître sa définition. Une élève trouve la bonne réponse : « c'est une petite fille ». L'enseignante demande ce qu'ajoute le suffixe *-ette* par rapport au mot « fille », elle interroge les élèves sur le sens de *-ette*.

Angelo propose : « Avec des couettes »

La maîtresse invalide sa proposition

Orlane suggère « petite », sa réponse est validée et reformulée : « Le suffixe *-ette*, ça signifie « petite » ». L'enseignante demande aux élèves de copier cet élément.

L'étape suivante consiste à trouver le sens de *bi*. Plusieurs élèves lèvent le doigt.

Natacha (sûre d'elle) : « deux »

La maîtresse valide et donne un exemple : « Par exemple, les hommes, nous sommes des bipèdes, nous marchons sur combien de pieds ? »

Réponse : « Deux »

La maîtresse acquiesce : « Ce qui va par deux, c'est bi quelque chose. Et cycle ? Qu'est-ce que c'est qu'un « cycle » ? »

Sofiane : « C'est un... »

Angelo : « C'est un rond ! »

La maîtresse valide cette réponse et précise « roue »

Maîtresse : [...] qu'est-ce qu'une bicyclette ?

Orlane : « C'est deux petites roues »

Madame Clément valide et écrit cette définition au tableau : « C'est une machine à deux petites roues ».

C'est le moment de la récréation, la séance s'arrête là (les élèves n'ont pas eu le temps de chercher les deux mots dans la liste).

Analyse :

Comme pour la première séance, la dimension implicite des enjeux de la séance freine les élèves. Ils ne semblent pas saisir ce que l'on attend d'eux. Les différents découpages proposés, assez fantaisistes pour la plupart, le prouvent. En outre, s'il est vrai que faire chercher ou proposer aux élèves des mots contenant des racines communes est pertinent, cela ne suffit pas. On le voit bien ici avec la proposition d'Angelo qui rattache *bi* à « biberon ». Le sens des morphèmes est ici lié à leur origine grecque ou latine, c'est pourquoi il importe de passer par les langues sources afin d'explicitier cette formation. Cette dimension a été occultée durant la séance et plus généralement durant la séquence. Il est important de présenter les langues anciennes aux élèves (ce qui avait déjà été fait), puis expliquer que les mots français sont formés à partir d'éléments latins ou grecs. Ces derniers ont chacun un sens, et le fait de

les connaître permet de retrouver ou de redécouvrir le sens d'un mot. On peut stimuler la curiosité des élèves en leur indiquant qu'ils vont accéder à un sens « caché » du mot, la fameuse étymologie, « la recherche du vrai »<sup>825</sup>. Et afin d'introduire au mieux ce sens vrai, il pourrait être intéressant de rappeler la définition, le sens commun, du mot étudié. Là encore, il faudrait tout d'abord procéder à plusieurs décompositions collectivement, afin de bien expliciter la démarche et le but de celle-ci. Nous avons parfois eu l'impression que les élèves procédaient au hasard. La séquence doit être remaniée.

Par ailleurs, nous pensons qu'il est judicieux de simplifier la tâche en indiquant le nombre de constituants, cet étayage nous paraît tout à fait valable. En outre, dans cette séance, on peut constater une confusion classique des jeunes enfants lorsqu'on travaille sur la langue. Ainsi, Angelo semble confondre signifiant et signifié. La forme graphique du mot a un rapport logique avec le sens du mot. En effet, il rapproche le suffixe *-ette* de *couette*, élément qui distingue peut-être une fillette d'un garçon dans son esprit. En outre, il aurait été intéressant de demander à Natacha comment elle a procédé pour trouver le sens de *bi*. De plus, Madame Clément donne un exemple intéressant : « bipède », qu'il aurait été avantageux de décomposer. En outre, on aurait pu donner d'autres exemples de mots contenant les racines étudiées. Pour *bi* : bilangue (la classe bilangue est celle où l'on apprend deux langues étrangères simultanément), bilingue (« vous êtes bilingue quand vous parlez très bien deux langues »), bi-goût (il existe un malabar bi-goût, un chewing-gum que les enfants connaissent en général), binôme (« quand vous travaillez par deux, vous travaillez en binôme »), bipolaire (« qui possède deux pôles »)... En ce qui concerne le sens de « cycle », la proposition « rond » était correcte, en effet *kuklos* en grec signifie « cercle », et non pas « roue » (nous avons signalé cet élément à Madame Clément, qui a fait la correction auprès des élèves). Voici d'autres termes contenant cette racine : cycle, tricycle, recycler, recyclage, cyclique, cyclone, cycliste, etc. Par ailleurs, on pourrait faire remarquer aux élèves le *y*, qui traduit une racine d'origine grecque. Enfin, pour *-ette*, on a : maisonnette, camionnette, chemisette, chevrette, facette, briquette, ailette, etc. (il convient de choisir des mots où le radical est facilement identifiable par les élèves). On le voit, les racines présentes dans « bicyclettes » sont très prolifiques en français et elle permettrait d'introduire beaucoup de nouveaux mots aux élèves. Il faut d'ailleurs veiller à structurer ces nouveaux savoirs. Une organisation en corolle<sup>826</sup> serait ici souhaitable : le centre de la fleur serait « bicyclette » et l'on dessinerait trois pétales : l'un

---

<sup>825</sup> <http://www.cnrtl.fr/etymologie/etymologie>

<sup>826</sup> Voir les travaux de Micheline Cellier au sujet des corolles lexicales. Voir site éducol.

avec la racine *bi*, le deuxième avec *cycl* et le dernier avec *ette*. On indiquerait son origine et son sens. Dans chaque pétale, on inscrirait d'autres mots contenant ces éléments. Cette trace écrite pourrait être consignée dans un cahier de leçons ou de vocabulaire et faire l'objet d'un affichage. Enfin, pour conclure, dans la mesure où « bicyclette » contient trois morphèmes, on pourrait peut-être réserver ce mot pour la fin de la séquence, quand les élèves auront acquis davantage de fluidité dans la manipulation de la langue.

Pour ce mot, Madame Bruneau nous a écrit ceci :

Ayant déjà travaillé en vocabulaire sur le préfixe, le suffixe et le radical, il est facile d'entrer dans l'activité. Les élèves arrivent facilement à découper le mot: *bi / cycl / ette*.

*Bi* : Les élèves savent que ce préfixe signifie « deux » mais n'ont pas d'exemple. Je leur indique qu'on le trouve dans biscuit (cuit deux fois).

*Cycle*: les élèves proposent le cycle de l'eau, de la vie, le recyclage. Ils font le geste du rond avec leurs mains.

*-ette*: je leur donne des mots se terminant par *-ette* : maisonnette, fillette, poulette. Ils comprennent que ce suffixe sert à dire d'une chose qu'elle est petite.

*Conclusion*: deux ronds petits > sur un vélo les ronds sont des roues > deux petites roues.

Séance n° 3 : 16 mai 2014

Le mot du jour est : « piscivore ». Les élèves l'écrivent sur leurs ardoises et sont invités à procéder au découpage du terme en unités de sens. Celui-ci n'a pas trop posé de problèmes aux élèves, un enfant a toutefois identifié trois morphèmes. La maîtresse écrit le mot au tableau en délimitant ses constituants. Elle interroge ensuite :

« Est-ce que vous ne connaissiez pas un mot qui commence de la même façon ? »

Zélia : « Piscine »

La maîtresse valide, puis pose une autre question :

« Piscivore, piscine, qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire ? » et ajoute en souriant :

« Le premier qui me dit que c'est manger une piscine, ça [ne] va pas aller »

Natacha : « Ça veut dire [...] un animal ou quelque chose qui ne vit que dans l'eau »

La maîtresse ne commente pas cette réponse et propose plutôt :

« Alors, herbivore, carnivore, qu'est-ce qu'ils font ? »

Angelo : « Les herbivores ils mangent des herbes, les carnivores, euh, ils mangent des animaux »

Madame Clément valide et demande : « Alors *vore* qu'est-ce que ça veut dire ? Herbivore mange de l'herbe, carnivore, mange *carn*, mange de la viande »

Une élève : « Mange »

L'enseignante valide : « La deuxième partie du mot veut dire « mange ». Ça vient du latin *vorare* qui veut dire « dévorer », quelqu'un qui mange beaucoup, on dit qu'il est vorace, c'est une racine encore utilisée. Maintenant *pisci*, qu'est-ce qu'il [mange] le piscivore ? »

Sofiane : « De la viande »

La maîtresse fait remarquer que l'on a déjà un mot pour cela, c'est « carnivore ». Le professeur tente de mettre les élèves sur la voie en évoquant une nouvelle fois « piscine ».

Colline : « Il mange des pissenlits »

La maîtresse écarte la proposition : « On n'a pas fait un mot exprès pour ça »

L'enseignante donne un indice, elle dit alors :

« Le requin est piscivore, l'otarie, le phoque, le morse sont piscivores »

Un élève : « L'eau »

L'enseignante : « Ils mangent de l'eau ? »

La maîtresse relance l'échange.

Marius : « Ils mangent des poissons »

La maîtresse valide, et signale que *piscis* en latin veut dire « poisson ». Puis, elle explique que la piscine était d'abord un bassin où nageaient les poissons. La jeune femme demande ensuite : « Alors quelle est la définition de piscivore ? »

Wendrick : « Qui mange des poissons ». Validation par la maîtresse. La définition suivante est notée au tableau : « Le piscivore mange des poissons ».

Les élèves sont ensuite invités à chercher des mots (dans la liste établie par l'enseignante) qui contiennent les mêmes éléments que le mot étudié.

Fatima demande : « On cherche des mots qui commencent par *pisci* ou *vore* ? »

La maîtresse indique qu'il faut trouver des mots qui se terminent par *vore*. Les deux mots à trouver étaient omnivore et granivore. L'enseignante les note au tableau, au-dessus de piscivore, de sorte que les élèves repèrent les unités en commun. La collègue interroge ensuite les élèves au sujet des définitions des mots.

Pour granivore, c'est Alexina qui trouve la bonne réponse : « qui mange des graines »

Pour omnivore, l'enseignante indique tout d'abord qu'*omni* veut dire « tout » en latin. Une fois cette information donnée, elle demande : « De quoi se nourrit un omnivore ? »

Un élève : « [de] tout »

L'enseignante valide et signale que les êtres humains sont des omnivores, car ils mangent de tout. L'enseignante poursuit : « Comment s'appelle un animal qui mange des insectes ? »

Caly : « Un insectivore »

Madame Clément valide et renchérit : « Et un animal qui mange des fruits ? »

Un élève : « Fruitivore »

La maîtresse corrige :

« Ce n'est pas loin, mais c'est un frugivore »

La séance s'arrête là.

Analyse :

Lors de cette séance, le mot étudié semble avoir posé moins de problèmes aux élèves en ce qui concerne sa décomposition. L'identification de ses différents constituants leur a semblé plus évidente. Ils ont peut-être reconnu l'élément *vore*. S'il peut être intéressant d'évoquer le terme « piscine », ce n'est pas forcément le plus indiqué pour faire émerger le sens de piscivore. Néanmoins, cela a permis à Natacha de faire le rapprochement : « Ça veut dire [...] un animal ou quelque chose qui ne vit que dans l'eau » et il aurait été intéressant de saisir cette réponse pour faire émerger l'idée de poisson, par exemple : « quel est l'animal qui vit dans l'eau ? ».

À ce titre, on peut noter un fort étayage de l'enseignante pour établir le sens de *pisci*, le mot retenu est peut-être un peu trop difficile. Le mot « carnivore » serait peut-être plus adapté et permettrait là aussi de faire appel au latin. En outre, il existe en français davantage de mots dont la forme et le sens sont proches de *carni* comme « carné », « incarné », « réincarnation », ce qui pourrait mettre les élèves sur la voie. En outre, cela contribuerait à étendre leur vocabulaire. Enfin, nous pensons que Madame Clément a eu raison d'évoquer tous les mots contenant la racine *vore* en fin de séance. En effet, de cette façon, l'enseignante a pleinement répondu aux objectifs de la séance, qui visent justement à élargir le vocabulaire des élèves en explicitant la construction des mots et leurs rapports entre eux (ici la composition savante). Elle a présenté ici tous les mots formés à partir de la racine *vore*. La liste est assez exhaustive, on aurait pu rajouter « panivore ». On pourrait d'ailleurs songer à un prolongement de cette séance. On proposerait une activité sous forme de jeu aux élèves : inventer des mots à partir de *vore*. Les élèves créeraient des néologismes, ils apprendraient à manipuler la langue, ce qui consoliderait leur démarche métalinguistique. Ainsi, on pourrait leur demander : « Comment appellerait-on une personne qui ne se nourrit que de fraises (\*fraisivore) ou de frites (\*fritovore ou \*fritivore) ou de bonbons (\*bonbonvore, \*sucrivore) etc. ? ». Ils seraient ensuite invités à trouver des mots eux-mêmes.

Au sujet de « piscivore », Madame Bruneau nous a écrit ceci :

Pour piscivore, les élèves ne connaissent pas le sens de ce mot. Je leur demande de le découper. Ils trouvent pisc - i - vore. Je leur demande seulement deux morceaux. Ils proposent pisci - vore. Ils m'indiquent qu'ils ont déjà rencontré *pisci* dans piscine, et *vore* dans dévorer, carnivore, herbivore... On rappelle la signification de carnivore, insectivore, omnivore... Le suffixe *vore* est clair pour les élèves : « manger ». J'indique l'étymon latin *vorare*. Les élèves proposent

«qui mange des piscines». Je leur indique que ce n'est pas le milieu qui nous intéresse, c'est ce qui y vit, « qui mange des poissons » arrive alors très vite.

Séance n°7 : 23 mai 2014

Le mot du jour est : « mégaphone ». Comme pour les séances précédentes, l'enseignante demande aux élèves s'ils connaissent « soit des mots qui commencent pareil soit des mots qui finissent pareil ».

Colline : « Téléphone »

Shérazade : « Mégagiga »

Assis : « Mégaparc »

L'enseignante écarte ces deux dernières propositions arguant que ces mots n'existent pas. Les élèves sont ensuite priés d'identifier les deux constituants du mot sur leurs ardoises. Ils ont bien réussi dans l'ensemble. La séparation entre les deux racines est faite au tableau.

Madame Clément s'intéresse en premier lieu à *phone*. Elle signale aux élèves qu'ils ont déjà rencontré cette racine (lors de la séance précédente sur « télescope »). « Qu'est-ce que signifie *phone* ? »

Shérazade : « Téléphone »

La maîtresse : « Alors voilà, on l'avait vu dans téléphone »

Angelo : « Euh, ça veut dire... »

Natacha : « ça veut dire bruit, du son »

La maîtresse valide en précisant que dans « mégaphone », *phone* a plus exactement le sens de « voix ». Elle passe ensuite à l'élément *méga*.

Orlane propose : « Plus »

La maîtresse trouve cette réponse intéressante.

Plusieurs élèves font des propositions :



Angelo : « Amplifié »

Shérazade : « Grand »

Abdelghani : « La voix elle est forte »

Validation de la maîtresse, qui écrit « grand » sous l'élément *mega*.

La définition suivante est notée au tableau : « Mégaphone : objet qui permet de rendre la voix plus forte ». La maîtresse rappelle ensuite la définition de « téléphone » à partir de ses constituants. La suite de la séance consiste à trouver deux mots comportant des éléments communs dans une liste donnée. Ici, il s'agissait de trouver « mégapole » et « mégatonne ». Lors de la correction collective, les définitions des mots sont rappelées.

Pour « mégatonne », Colline propose : « Mégatonne, c'est super lourd », l'enseignante valide en reformulant. Pour « mégapole », Madame Clément précise que *pole* veut dire « ville »

Shérazade trouve instantanément : « Une très grande ville ».

La maîtresse donne ensuite des exemples de mégapole sur la carte accrochée dans la classe.

Analyse :

On peut remarquer tout d'abord que les élèves ont l'air de rencontrer quelques difficultés à trouver des mots proches de « mégaphone ». Leur bonne volonté n'est toutefois pas entamée et ils essayent. S'il est vrai que les deux dernières propositions ne sont pas des mots figurant dans le dictionnaire, je pense qu'il aurait été intéressant d'interroger les enfants sur le sens qu'ils leur attribuaient. Cela aurait sans doute permis aux élèves d'obtenir des éléments susceptibles de les aider dans la décomposition du mot (voir l'analyse de Madame Bruneau plus bas). Le sens du mot « mégaphone », que certains élèves (Abdelghani par exemple) connaissent semble constituer une aide précieuse pour identifier le sens de *mega*. Cela nous conforte dans l'idée évoquée précédemment, à savoir que la connaissance de la définition du mot constitue un étayage pertinent. Cela est donc à systématiser. Enfin, il faudrait élargir la liste de mots contenant les racines étudiées, en particulier en ce qui concerne la racine *phone* : orthophoniste, téléphone, phonétique, phonique etc. La forme de l'affichage est à privilégier. Ainsi, « mégaphone » est un mot pertinent pour des élèves de CE2, il leur permet de rencontrer deux racines grecques fréquentes en français.

Au sujet de ce mot, Madame Bruneau nous a écrit :

Mégaphone : méga (méga bien), phone (téléphone, orthophoniste). Les élèves n'ont pas d'idée au sujet du sens.

Je donne des pistes : « que veut dire « méga bien? »

Élèves : « trop bien », « très bien »

Moi : « Et dans orthophoniste, on connaît *ortho*, ça veut dire quoi ? »

Élèves : « droit, bien, correct ».

Moi : Et à quoi sert l'orthophoniste ? »

Élèves : « À mieux parler. Et le téléphone? À parler à distance » (merci au mot « télescope » pour le préfixe *téle* !).

Moi : « Donc mégaphone ? »

Élèves : « Pour parler beaucoup? »

Je précise alors : « on s'en sert pour se faire bien entendre lors de manifestations, ou pour annoncer le spectacle de cirque.

Élèves : « Pour parler fort ! La grosse voix ! ». « Mais, alors, c'est comme un micro ».

Je leur ai dit que le micro était le diminutif de microphone, sans insister car je m'interroge sur le sens du préfixe « micro » dans ce mot...

Pour « microphone », nous avons précisé à la collègue que le microphone est d'abord un instrument qui rend perceptibles les sons les plus faibles, les plus « petits », quand il est en contact avec la source de son.

Analyse de l'évaluation : la forme du QCM est claire, mais elle est insuffisante. En effet, elle n'évalue que la mémoire mécanique. Or, il nous importe de voir si les élèves ont acquis une gymnastique de l'esprit, une posture métalinguistique. Pour cela, il conviendrait de leur donner des mots à décomposer. L'évaluation pourrait se baser sur le même principe que le rituel. On donne des mots connus et inconnus. On donne la définition de ceux-ci ainsi qu'un corpus de mots avec leurs définitions. À partir de ces éléments, les élèves doivent identifier

les racines et leur sens. En ce qui concerne ces dernières, on ne donnera que des éléments vus en classe.

Néanmoins, cette évaluation partielle nous donne d'ores et déjà de précieuses pistes en ce qui concerne les mots retenus par les élèves. En premier lieu, archéologue n'a posé de problèmes. Sur 18 copies (6 élèves étaient absents le jour de l'évaluation), il n'y a eu qu'une seule erreur. Une élève s'est trompée, en indiquant « archéologie » au lieu de « archéologue ». La définition du mot semble donc acquise. Il en est de même pour « orthodontiste ». On peut faire état de deux erreurs. Idem pour « télescope », qui a été bien mémorisé par les élèves : on note une erreur et une absence de réponse sur 18 copies. On peut relever 3 erreurs et une absence de réponse pour « bicyclette », 2 erreurs et 2 non-réponses pour « calligraphie ». Ensuite, on peut signaler 5 erreurs pour « géographie », ce qui est assez étonnant, dans la mesure où ce mot est connu des élèves. On a des résultats identiques dans les cas de « paratonnerre » et « démonter » : 3 erreurs et deux non-réponses. En ce qui concerne « piscivore » et « mégaphone », on peut constater 7 erreurs pour le premier et 6 erreurs ainsi qu'une absence de réponse pour le second. Enfin, il y a 9 erreurs, une non-réponse pour « antinomie » et 14 erreurs pour « adverbe ». Les sens de ces termes ne semblent pas maîtrisés. En ce qui concerne « adverbe », les réponses proposées prêtent à confusion et nous pensons qu'il s'agit là de la principale source d'erreurs. En effet, les élèves ont le choix entre : « un mot qui change le sens d'un autre », « une expression courante », « c'est comme un verbe ». La réponse attendue était la première, mais cette définition ne s'appuie pas sur le sens des morphèmes. En effet, on ne retrouve pas le sens du préfixe d'origine latine *ad* « à côté de ». Les propositions sont donc à reformuler ici. Pour ce qui est d'« antinomie », c'est un terme assez difficile pour de jeunes enfants, nous l'avons déjà remarqué lors de la séance. Il serait préférable d'étudier un autre mot, plus fréquent et plus facile d'accès. Nous avons suggéré « autonomie », « antinomie » pourrait être donné par la suite lorsqu'on rechercherait des mots composés des mêmes racines.

Tableau récapitulatif des réussites

18 réponses correctes	17 réponses correctes	16 réponses correctes	14 réponses correctes	13 réponses correctes	11 réponses correctes	Moins de 9 réponses correctes
-----------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-----------------------------	-------------------------------------

Néant	archéologue	Orthodontiste, téléscope	Calligraphie, bicyclette	Paratonnerre, démonter, géographie	Piscivore, mégaphone	Antinomie et adverbe
-------	-------------	-----------------------------	-----------------------------	--	-------------------------	-------------------------

Analyse globale :

La décomposition d'un mot en morphèmes, en plus petites unités de sens, n'est pas aisée. Des élèves de CE2 peuvent avoir parfois des difficultés à isoler des mots, cette tâche est donc difficile pour de jeunes enfants. Un premier obstacle réside dans les termes de métalangage à employer. Cette première étape est importante, car il convient d'avoir réfléchi aux termes qui seront employés avec les élèves. S'ils sont trop vagues, on prend le risque de ne pas clarifier suffisamment la tâche. Madame Clément parle de « morceaux ». Même s'il est bien évident qu'on ne va pas introduire le terme de morphème auprès des élèves, il serait plus adéquat d'user de mots tels « partie » ou « élément », voire « unité ». Lorsque nous avons évoqué ce point avec Madame Clément, elle a suggéré le terme « pièce » pour désigner les racines. Cette dénomination est intéressante. En effet, la métaphore est ici parlante, les racines peuvent en effet s'assembler comme de pièces de puzzle. De plus, rien n'interdit d'employer les termes « préfixe », « radical », « suffixe », même si les auteurs des progressions du *B.O.* recommandent de les introduire durant le CM1 : « Connaître et utiliser oralement le vocabulaire concernant la construction des mots (radical, préfixe, suffixe, famille). »<sup>827</sup>. De cette façon, on pourrait plus facilement relier ces concepts à l'idée de sens qui doit guider la notion de découpage. Or, celle-ci est globalement absente de la séance. Afin que celle-ci soit présente dès le début de la séance, il importe d'introduire les langues anciennes. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, le but de la séquence est d'éclairer les sens des mots au moyen de la composition savante et de la dérivation. Il importe d'explicitier cette démarche aux élèves, afin qu'ils comprennent ce qu'ils vont faire. Un rapide historique de la langue française, en lien avec le programme d'Histoire (qui aborde l'Antiquité au CE2) est une condition *sine qua non* pour commencer la séquence. Si l'on s'affranchit de cette étape, on prend le risque que les élèves procèdent au hasard, de façon arbitraire, alors que c'est précisément ce que l'on cherche à éviter. On voit bien ici que le passage par les langues anciennes n'est pas superflu.

<sup>827</sup> Voir <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/apprendissements.htm>

C'est bien ce détour qui va donner du sens à l'activité et fonder la décomposition en morphèmes. En outre, l'explicitation de l'origine des mots permettra des rapprochements féconds avec les autres séquences de maîtrise de la langue.

Dans la mesure où il s'agit d'installer une sorte de gymnastique de l'esprit en ce qui concerne la forme et le sens d'un mot, il paraît véritablement important d'explicitier tous les stades de la démarche. Le passage par les langues sources vise précisément l'explicitation, elle appelle à l'entendement des élèves. Si l'on fait l'impasse sur certaines étapes, on s'expose à l'arbitraire et au travail de la seule mémoire mécanique. L'enjeu de cette séance est bien de développer certains comportements métalinguistiques qui vont permettre une approche raisonnée de la langue, l'« observation réfléchie de la langue » que l'on trouvait dans les programmes de 2002. La langue française obéit certes à de nombreuses règles et complexes, mais une logique la sous-tend et celle-ci apparaît de façon plus évidente pour celui qui a une connaissance, même sommaire, des langues anciennes. Celles-ci permettent d'appréhender tant la forme, le signifiant, que le sens du mot, le signifié. En effet, la décomposition en morphèmes facilite également l'accès à un sens plus précis, plus sûr, du mot, qui permet notamment de le relier à ses dérivés. L'importance de ces enjeux n'a peut-être pas été assez mesurée. Cette séquence sera remaniée et il convient, lors de la première séance d'explicitier la démarche aux élèves. Il importe de leur expliquer ce que l'on se propose de réaliser et comment on va y arriver. La présentation des langues anciennes n'est pas anecdotique, elle donne du sens aux décompositions de mots, puisque précisément, les racines identifiées renvoient aux langues sources. Par ailleurs, si l'on ne s'intéresse qu'à la forme du mot, l'on risque d'avoir des réponses telles « biberon » pour bicyclette ou « mamie » pour autonomie. Le sens de la racine importe tout autant. Or, ce sens nous vient du latin ou du grec. Voici d'ores et déjà quelques pistes d'amélioration à partir des analyses effectuées ci-dessus.

La première séance est capitale et va conditionner le reste de la séquence. Il importe d'y consacrer un peu plus de temps. Il serait préférable que les langues anciennes aient déjà été présentées aux élèves. On pourrait peut-être susciter l'intérêt des élèves en leur révélant qu'ils parlent latin et grec ancien tous les jours, sans le savoir. On pourrait poursuivre de cette façon : « En effet, les mots français sont formés à partir de mots latins et grecs, de racines (la métaphore peut être comprise de jeunes enfants, si l'on prend quelques instants pour tracer un arbre). On peut retrouver ces racines en décomposant le mot. Si l'on fait cela, on accède au véritable sens du mot, à l'étymologie. C'est très intéressant de mener ce travail, car on comprend mieux le sens du mot, de ce qu'il veut dire, et cela permet également de

comprendre pourquoi il s'écrit de telle ou telle façon ». Une fois cette présentation faite, on pourrait prendre un mot peu compliqué, formé de deux racines, connu des élèves, mais dont l'étymologie peut se révéler étonnante. Avant de décomposer le terme en morphèmes, il conviendrait de rappeler sa définition. On peut songer à « hippopotame » par exemple *hippo* « cheval » et *potamos* « fleuve ». On peut également proposer « orthographe ». On pourrait ainsi d'exercer à décomposer collectivement plusieurs mots. On peut également choisir des mots composés de racines latines/grecques et françaises, dans « défaire » par exemple. Avant l'analyse, il conviendrait de rappeler la définition du mot, car celle-ci peut constituer une aide précieuse pour l'identification des racines. En outre, l'éventuel décalage entre la définition commune et l'étymologie du mot piquerait la curiosité des élèves et œuvrerait pour une distanciation vis-à-vis de la langue, qui deviendrait objet d'étude. Une fois les principes de l'activité fermement posés, on pourrait poursuivre le rituel sous la forme déjà proposée. Il conviendrait toutefois d'introduire une étape, avant de lancer les élèves dans la décomposition du mot : rappeler son sens global. Celui-ci pourrait être reformulé à partir d'une lecture de page de dictionnaire. Cette courte activité donnerait la possibilité à tous les élèves de s'approprier le terme étudié. En ce qui concerne les autres stades de la séance, il est tout à fait pertinent de faire chercher des mots contenant les mêmes racines aux élèves. La constitution d'un tel corpus s'est révélé être un étayage valable. En cas de manque d'inspiration des élèves, on peut soit mettre les enfants sur la voie (en suggérant des mots comme l'a fait Madame Clément pour antipoux, par exemple), soit proposer des mots directement. En ce qui concerne la dernière étape de la séance, elle est apparue redondante à plusieurs reprises dans la séquence, elle gagnerait à être modifiée. Il serait plus profitable de chercher davantage de mots contenant les racines étudiées et de réaliser des « corolles lexicales ». Afin d'aider les élèves à trouver de nouveaux mots, on pourrait peut-être là aussi travailler à partir des pages du dictionnaire : on photocopierait plusieurs pages de dictionnaire avec des mots composés des racines étudiées. Il serait également intéressant de proposer des extraits de textes. Les élèves devront retrouver ces termes et tenter de les décomposer (les documents pourront être arrangés de façon à ce qu'il n'y ait pas un nombre trop important de mots, afin d'éviter toute surcharge). En ce qui concerne les termes à étudier, nous pouvons garder ceux qui posent le moins de problèmes pour le début de la séquence. Il serait en outre pertinent de reprendre des termes rencontrés pendant la séquence sur la mythologie (ainsi le terme « mythologie » pourrait être lui-même étudié).

1<sup>ère</sup> séance : Rappel langues anciennes, présentation de l'exercice et de sa démarche, introduction du métalangage : racines ou pièces, décomposition de plusieurs mots collectivement

2<sup>ème</sup> séance et suivantes : Présentation du mot étudié, lecture individuelle de sa définition à partir d'un extrait de page de dictionnaire, reformulation collective, constitution collective d'un corpus de mots proches au tableau, décomposition individuelle sur l'ardoise, recherche d'autres mots ayant les mêmes racines à partir d'extraits de textes ou de pages de dictionnaire. Réalisation de corolles lexicales consignées dans un cahier de leçons ou de vocabulaire et constitution d'affichages, avec la racine latine ou grecque au milieu de la feuille, sa transcription en alphabet grec le cas échéant, son sens, et des mots français la contenant.

**Séquence vocabulaire « la phrase du jour » : expressions issues de la mythologie gréco-romaine<sup>828</sup>**

Séance n°1 : mardi 13 mai

<b>Objectifs :</b>		
-Utiliser à bon escient des termes appartenant aux lexiques des repères temporels, de la vie quotidienne et du travail scolaire (cf. séquence sur la mythologie)		
-Préciser, dans son contexte, le sens d'un mot connu ; le distinguer d'autres sens possibles		
-Échanger, débattre		
-Écouter et prendre en compte ce qui a été dit		
-Questionner afin de mieux comprendre		
-Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé		
Expression : « une voix de sirène », séance n° 1		
Déroulement	Dispositif	Temps estimé

<sup>828</sup> Nous décrivons ici quelques séances, que nous jugeons les plus représentatives. Toutefois, nous avons décrit et analysé toutes les séances observées. Voir Annexe XIX pour le reste des travaux.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappeler ce qu'est une expression. Faire émerger les notions de sens propre, sens figuré. « En français, il y a des expressions qui viennent de la mythologie, on va tenter de les expliquer ensemble. »</li> <li>- Présentation de l'expression ou mot, accompagné ou non d'une image (tirage au sort et lecture par un élève)</li> <li>- Les élèves formulent des hypothèses sur le sens de cette expression, en se basant sur leurs connaissances, leurs représentations. S'ils éprouvent des difficultés, on peut leur proposer les illustrations de l'album <i>La flèche du Parthe</i> afin de les aider</li> <li>- Lecture magistrale de l'extrait de <i>La flèche du Parthe</i> se rapportant à l'expression</li> <li>- Échanges, discussions</li> <li>- Faire copier l'expression ou le mot étudié ainsi que 1 à 2 phrases récapitulatives dans le cahier du jour</li> </ul>	Classe entière	10 minutes
<p>Difficultés à anticiper-différenciation possible : s'aider d'illustrations si les élèves n'ont pas d'idées à soumettre</p>		

**Mise en œuvre :**

L'enseignante annonce l'objectif de la séquence : l'étude des expressions issues de la mythologie gréco-romaine. Ensuite, un élève, Matthews tire une carte au sort et lit l'expression figurant sur celle-ci. Aujourd'hui, l'expression est : « voix de sirène ». Après la lecture, la maîtresse recueille les représentations des élèves. De nombreux enfants lèvent le doigt, visiblement inspirés par ces termes. Voici leurs représentations :

Colline : « Une sirène ça peut chanter »

Shérazade : « Quand elle parle »

Orlane : « Une belle voix »



La maîtresse valide cette dernière proposition. Elle demande ensuite aux élèves s'ils savent ce qu'est une sirène. Elle interroge une élève :

Shelly : « C'est une femme et c'est aussi la sirène des pompiers »

L'enseignante retient cette suggestion sur cet autre sens de « sirène » et l'explique. Elle demande ensuite si les élèves connaissent une autre sirène.

Gibril : « la sirène des dessins-animés »

Shérazade : « la sirène des poissons ». Madame Clément prie l'élève de préciser, celle-ci ajoute « qu'elle a une queue de poisson ». L'enseignante valide et complète la réponse. Elle s'appuie sur le dessin-animé de Walt Disney, que les élèves connaissent. De cette façon, les élèves peuvent se rappeler des caractéristiques de l'héroïne : elle a une queue de poisson et chante très bien, d'où l'expression étudiée. Elle précise ensuite que la sirène dans la mythologie grecque était différente. Pour se rendre compte de cette différence, elle lit l'extrait de *La flèche du Parthe*. À l'issue de la lecture, les enfants récapitulent avec l'aide de la maîtresse, voici la proposition d'une élève :

« Pour les Grecs, [une sirène] c'était un oiseau qui chante »

La maîtresse valide, puis précise que les sirènes joueront un rôle dans l'histoire d'Ulysse, qui sera étudiée plus tard. Madame Clément invite ensuite les élèves à prendre leurs cahiers du jour afin de recopier la définition de l'expression. Celle-ci est la suivante : « Une voix de sirène : une jolie voix. Chez les Grecs, c'était un oiseau à tête de femme qui chante ». Pour finir, l'enseignante montre aux élèves l'illustration de Corentin dans l'album, on y voit un oiseau à tête de femme qui chante. La maîtresse insiste sur le fait qu'elle n'a pas une queue de poisson, mais un corps d'oiseau.

### **Analyse et pistes d'amélioration :**

Tout d'abord, en ce qui concerne l'attitude des élèves durant cette première séance, nous avons pu noter qu'ils étaient très motivés et dynamiques. Ils participent bien volontiers. L'objet de notre étude n'est pas d'apprécier le travail d'enseignante de Madame Clément, mais nous n'avons pas pu nous empêcher de noter une excellente ambiance de classe. L'enseignante a su créer un climat de travail serein et propice aux apprentissages. Les élèves se sentent en confiance. Ils sont volontaires, curieux, et désireux de participer. Il nous a semblé important de signaler ces éléments, car, loin d'être anodins, ils conditionnent les

apprentissages, et par conséquent, contribuent à une mise en œuvre plus pertinente des séquences menées.

La maîtresse annonce qu'il s'agit d'étudier des expressions issues de la mythologie, mais le terme « expressions » n'a pas été précisé, les élèves savent-ils bien de quoi il s'agit ?<sup>829</sup> En outre, les usages de l'expression ne sont pas abordés, il pourrait être intéressant de faire chercher des exemples aux élèves (à l'oral ou à l'écrit), le risque étant toutefois d'allonger cette séance, qui se veut brève. Par ailleurs, il aurait pu être intéressant d'expliciter les liens sémantiques entre la sirène, créature mythologique, et la sirène des pompiers. Là encore, la forme du rituel ne permet pas réellement de s'appesantir sur ces éléments, intéressants certes, mais qui pourraient se révéler trop chronophages. De même, on aurait pu expliciter le sens du terme « enchanteresse » présent dans l'album *La flèche du Parthe*. Lorsque nous avons évoqué ces éléments avec Madame Clément après la séance, elle a fait valoir qu'il s'agissait d'un rituel, qui exige des séances brèves. Par conséquent, des choix doivent être faits.

Séance n°2 : jeudi 15 mai

**Objectifs :**

- Utiliser à bon escient des termes appartenant aux lexiques des repères temporels, de la vie quotidienne et du travail scolaire (cf. séquence sur la mythologie)
- Préciser, dans son contexte, le sens d'un mot connu ; le distinguer d'autres sens possibles
- Échanger, débattre
- Écouter et prendre en compte ce qui a été dit
- Questionner afin de mieux comprendre
- Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé

Expression : « un sphinx », séance n°2

---

<sup>829</sup> Madame Clément nous a signalé par la suite que la définition du terme « expression » a été donnée plus tôt dans l'année.

Déroulement	Dispositif	Temps estimé
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation de l'expression ou mot, accompagné ou non d'une image (lecture par un élève)</li> <li>- Les élèves formulent des hypothèses sur le sens de cette expression, en se basant sur leurs connaissances, leurs représentations. S'ils éprouvent des difficultés, on peut leur proposer les illustrations de l'album <i>La flèche du Parthe</i> afin de les aider</li> <li>- Lecture magistrale de l'extrait de <i>La flèche du Parthe</i> se rapportant à l'expression</li> <li>- Échanges, discussions</li> <li>- Faire copier l'expression ou le mot étudié ainsi que 1 à 2 phrases récapitulatives dans le cahier du jour</li> </ul>	Classe entière	10 minutes
<p>Difficultés à anticiper-différenciation possible : s'aider d'illustrations si les élèves n'ont pas d'idées à soumettre</p>		

### Mise en œuvre :

Un élève lit l'expression : « un sphinx ». La maîtresse interroge ensuite les élèves individuellement. Ceux-ci semblent connaître ce mot, ils sont en effet nombreux à lever le doigt. Voici quelques propositions :

Angelo : « c'est comme un chat avec les oreilles pointues »

Natacha : « c'est une statue avec un corps de chat et une tête d'Égyptien »

Colline : « c'est un mammifère orange avec des taches noires ». La maîtresse pense ici que l'élève a confondu avec autre chose.

Wendrick : « c'est un chat sans poils et c'est aussi une statue »

La maîtresse valide cette dernière réponse et invite les élèves à faire des liens avec ce qui a été vu en Histoire. Elle leur montre un affichage où l'on distingue la pyramide de Guizèh, et elle leur indique que le sphinx se trouve non loin de là. Ensuite, l'enseignante va chercher l'album d'Astérix et Obélix *Astérix et Cléopâtre*. Cet album est connu des enfants. L'enseignante leur montre la vignette où l'on voit la pyramide et le sphinx. Elle récapitule les caractéristiques du sphinx : tête d'humain et corps de lion. Elle précise ensuite qu'il s'agit là du sphinx égyptien. Elle introduit par la suite le sphinx grec, dont elle dit qu'il est un peu différent.

Pour cela, elle présente l'illustration de l'album de Catherine Eugène. Les élèves repèrent immédiatement la différence, puisqu'une élève, Orlane, s'écrie (après avoir levé le doigt !) : « [elle a une tête] de fille ! ». L'enseignante valide et lit à haute voix l'extrait de *La flèche du Parthe*. Elle présente également la fameuse devinette du sphinx et invite la classe à y réfléchir : « Le matin, je marche à quatre pattes, le midi, à deux pattes et le soir à trois pattes, qui suis-je ? Une première élève, Shérazade, propose : « un chat ». L'enseignante lui demande de justifier. Elle répond alors : « ça peut marcher à deux pattes et à quatre pattes ». Le professeur répond alors que ce n'est pas très naturel pour un chat de marcher à deux pattes, elle invalide donc cette proposition. Une deuxième élève, Natacha, donne cette réponse : « elle, le sphinx, la sphinx ». Pour justifier, elle dit ceci : « Parce qu'il n'y a pas d'autre réponse, ça ne peut être qu'elle ». La maîtresse invalide cette suggestion. Un élève, Jalal, finit par trouver la réponse à l'énigme ! Il propose : « peut-être que c'est des humains ». Il n'a toutefois pas été en mesure de justifier. Une autre élève, Caly, se lance dans une explication mais elle ne semble pas avoir saisi le sens métaphorique de « matin ». La maîtresse signale alors qu'il faut comprendre « matin » comme « début », « début de la vie ». Les enfants semblent saisir alors et répondent à l'énigme avec l'aide de l'enseignante : le matin, on marche à quatre pattes « parce qu'on est bébé », le midi, quand on est adulte, « on marche sur deux jambes » et le soir, on marche à trois pattes « parce qu'on a une canne ». Madame Clément termine de lire l'extrait de *La flèche du Parthe*. Ensuite, elle récapitule les principales caractéristiques du sphinx grec : tête de femme, corps de lion et queue de dragon, puis celle du sphinx égyptien : corps de lion, tête de pharaon. Les élèves prennent leur cahier du jour et recopient la phrase suivante : « Un sphinx c'est un animal avec une tête humaine, un corps de lion et une queue de dragon. Il pose des énigmes et dévorent ceux qui ne répondent pas ».

**Analyse et pistes d'amélioration :**

Là encore, les élèves se sont montrés particulièrement réceptifs et intéressés par la séance. En outre, comme certains éléments avaient été vus en Histoire, les élèves ont pu tisser des liens entre les disciplines. La démarche de la maîtresse nous a semblé particulièrement pertinente : elle est partie des représentations des élèves, de ce qu'ils avaient déjà vu ou étudié en Histoire, pour introduire le sphinx grec. Poser la devinette du sphinx s'est également révélé stimulant pour les élèves. On peut toutefois regretter que la dimension linguistique n'ait pas été abordée. Il en est certes question dans l'extrait de l'album lu aux enfants, mais Madame Clément n'a pas approfondi. Il aurait été intéressant d'expliquer ce que cela signifiait de qualifier quelqu'un de « sphinx ». La dimension métaphorique aurait eu besoin d'être clarifiée. Quand nous avons abordé cet aspect avec Madame Clément après la séance, elle a reconnu en effet que cela manquait. Elle s'est elle-même rappelé que François Mitterrand était surnommé « le sphinx », car on ne savait jamais ce qu'il pensait. Il est primordial d'asseoir le sens propre du mot, comme le fait Madame Clément. Néanmoins, les objectifs de la séquence exigent que la dimension phraséologique soit davantage mise en avant. Pour cela, il faudrait l'aborder durant les phases d'échange à l'oral et donner un exemple d'usage de l'expression au moment de la trace écrite.

Séance n°3 : vendredi 16 mai

Expression du jour : « méduse » (même déroulement que précédemment)

### **Mise en œuvre :**

Aujourd'hui l'expression tirée au sort est : « une méduse ». L'enseignante recueille les représentations des élèves. Pour ceux-ci, il s'agit d'« un poisson avec de longs fils en dessous ».

La maîtresse valide cette proposition, puis ajoute : « Il existe un autre type de méduse ». Elle montre alors l'illustration de Corentin figurant dans la *Flèche du Parthe*. Elle invite les élèves à y réagir.

Wendrick : « c'est une femme, des cheveux elle n'en a pas, elle a des serpents »

Madame Clément valide et pose ensuite cette question : « Quel est le rapport entre un poisson en forme de chapeau avec des filaments en dessous et une dame avec une tête remplie de serpents ? Quel est le point commun entre un poisson et une méduse [la] personne ? »

Shelly trouve instantanément : « Ça fait mal »

La maîtresse valide et précise que la méduse mythologique a en effet donné son nom à la méduse poisson. Elle lit ensuite l'extrait de l'album.

Pour s'assurer de la compréhension, l'enseignante demande aux élèves de caractériser la méduse grecque.

Shérazade suggère alors : c'était une femme avec des serpents sur les cheveux, et puis si on la regarde, on devient en pierre »

L'enseignante valide, « elle pétrifie en effet », puis fait repréciser la définition de l'autre méduse, l'animal. Elle souligne que celle-ci pique. Puis, le professeur signale que le mot « méduse » se trouve en français. « En anglais, on dit « jellyfish », c'est-à-dire poisson-gelée ». Elle rappelle en effet que la texture de la méduse fait penser à celle de la gelée, de la gélatine. La maîtresse ajoute : « Eux, ils n'ont pas pris ce mot, c'est dommage, nous c'est plus poétique ». Les élèves ouvrent leurs cahiers du jour et recopient cette phrase : « Une méduse c'est un monstre avec des serpents à la place des cheveux. Son regard pétrifie. » La maîtresse ajoute ensuite une phrase où est employé le mot méduse-animal. Cet exemple est construit par les élèves, le voici : « Une méduse est un poisson qui pique et brûle ».

### **Analyse et pistes d'amélioration :**

Les élèves sont bien entrés dans l'activité. Ils ont trouvé très rapidement le lien entre la créature mythologique et l'animal marin. La dimension dangereuse des deux éléments a été très vite perçue. Encore une fois, Madame Clément est partie des représentations des élèves pour introduire la composante mythologique. Cette façon de procéder a permis aux élèves de construire eux-mêmes le rapport logique entre les deux méduses, tel qu'il est développé dans *La flèche du Parthe*.

Nous aurions peut-être pu envisager d'aller un peu plus loin. On pourrait en effet préciser que la méduse-animal paralyse ses victimes, en l'occurrence les petits poissons dont elle se nourrit, à l'aide de ses filaments. De même, l'analogie entre les serpents et les filaments aurait peut-être pu être précisée. Ainsi, telle la méduse mythologique qui pétrifie par son regard, elle immobilise ses proies. Par ailleurs, Madame Clément a cette fois-ci donné un exemple d'usage du mot. La phrase a été élaborée par les élèves collectivement, ce qui montre qu'ils se

sont bien approprié le mot (du moins pour certains). On pourrait également s'interroger : la méduse est-elle réellement un poisson ? Il serait peut-être plus sage de parler d' « animal ».

Enfin, dans la mesure où une langue étrangère a été évoquée, on aurait pu signaler qu'à l'inverse de l'anglais, d'autres langues ont repris le terme « méduse » (*medusa* en italien et espagnol, *meduza* en polonais par exemple). Enfin, il aurait peut-être été judicieux de mentionner les mots issus de la même famille tels « médusé » et « méduser ». La dimension pétrifiante apparaît de façon plus claire dans ces termes.

Conclusion générale :

Tout d'abord, il convient de signaler que cette séquence a été allongée de quelques séances supplémentaires, par rapport à ce qui a été prévu. Notre présence dans la classe de Madame Clément s'est prolongée et nous avons souhaité profiter de cette occasion pour mener d'autres observations. Ainsi, les élèves auront vu quinze expressions issues de la mythologie. Ce large corpus nous permet aussi d'identifier celles qui sont plus adaptées à de jeunes élèves de CE2. En effet, certaines expressions sont plus accessibles que d'autres et il est souhaitable d'établir une progression dans celles qui seront soumises aux enfants. En outre, il est très important d'articuler cette séquence avec celle menée en littérature. De cette façon, les savoirs vus se renforcent mutuellement et les apprentissages prennent davantage de sens pour les élèves. Le tirage au sort peut certes stimuler la curiosité des élèves, mais les avantages à relier les deux séquences sont plus nets à long terme. Celles-ci doivent donc être élaborées et conduites en même temps. Enfin, le point central de cette séquence réside dans la mise en avant des relations entre sens mythologique et sens phraséologique. Il ne suffit pas de présenter le récit mythologique ou historique à l'origine de l'expression. Il convient de mettre en évidence et de faire découvrir aux élèves les relations lexicales qui sous-tendent l'expression. Ce travail peut conduire à une situation-problème tout à fait intéressante. Celle-ci amènerait les élèves à retracer l'évolution du sens mythologique vers le sens actuel du terme. Il est évident que toutes les expressions ne se prêtent pas à une telle démarche et qu'il convient de choisir celles qui seront adaptées à des élèves de CE2. Par exemple, les expressions « sirène », « méduse », « riche comme Crésus », « mégère », « cerbère », « travail de Titan », « une odyssee », « nectar » semblent bien convenir. On a en effet pu voir par exemple que le lien logique entre Méduse et la méduse-animal a été très vite saisi par les élèves. Ainsi, présenter et faire acquérir une expression mobilise beaucoup de savoirs et compétences. Les élèves doivent comprendre l'expression, ce qu'elle signifie dans « la vie de tous les jours ». Il est également

à propos qu'ils maîtrisent son usage, c'est pourquoi il est important qu'ils construisent des phrases. Cet étape leur permet en outre d'appréhender toutes les facettes de la signification du mot, puisqu'ils travaillent son sens en contexte. Ils apprennent par la suite l'histoire de l'expression, son origine mythologique. Enfin, il importe qu'ils saisissent le rapport logique entre le récit mythologique et le sens de l'expression « dans la vie de tous les jours ». Cette distinction est cruciale pour s'assurer d'une véritable clarté cognitive. Pour garantir celle-ci, il faut bien délimiter les deux moments : travail sur l'expression, utilisation en contexte, puis explicitation de son origine et mise en évidence du rapport logique. Après analyse, ces courtes séances se révèlent bien plus complexes que prévues. Par conséquent, le format du rituel pourrait être sujet à caution. En outre, selon l'expression, la partie mythologique pourrait être abordée avant. Il serait peut-être judicieux de dédoubler la séance afin de bien travailler chaque aspect du terme séparément. Il semble en effet que les élèves risquent de tout mélanger, comme on a pu le voir dans certaines séances (Vandale et vandale par exemple). Si l'expression est peu ou non connue, il pourrait être intéressant de soumettre des phrases ou de courts extraits de textes, afin que les élèves puissent dégager le sens de l'expression par eux-mêmes. En outre, le dédoublement de la séance permettrait d'évoquer la polysémie de l'expression comme c'est le cas pour « nectar » et « atlas », par exemple. Il conviendrait en outre de définir soigneusement ce que l'on entend par « expression ». Il faudrait peut-être envisager une évaluation en fin de séquence afin de pouvoir se rendre compte de ce que les élèves ont effectivement compris et assimilé. Celle-ci pourrait prendre plusieurs formes : ils pourraient produire des phrases d'exemples ou donner la définition des expressions en se basant sur le récit mythologique.

#### b) Orthographe

### **Séquence orthographe : les graphies d'origine grecque**

Séance n°1 *th* : mardi 13 mai 2014

#### **Objectifs :**

- Respecter les correspondances entre les lettres et les sons (comprendre l'origine de certaines graphies, afin de leur donner du sens et ainsi favoriser une posture métalinguistique. Cela permettra ensuite aux élèves d'être plus vigilants lors du choix de deux graphèmes



concurrents)		
Le phonème [t] peut se transcrire <i>th</i>		
Déroulement	Dispositif	Temps estimé
<p><b>Déroulement :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation d'une série de mots (qui ont été étudiés ou termes choisis en fonction de leur fréquence). Pour le graphème <i>th</i> : théâtre, pathologie, thermomètre, orthographe, orthodontiste...</li> <li>- « Que remarquez-vous ? Quel est le point commun ? » (<b>réponse attendue <i>th</i>, si les élèves ne le trouvent pas, les mettre sur la voie, en prononçant les mots</b>)</li> <li>- « Quelle lettre utilise-t-on normalement pour traduire le son [t] ? <b>Réponse attendue : t</b></li> </ul> <p>Alors pourquoi a-t-on <i>th</i> ici ? Pourquoi a-t-on gardé le <i>h</i> qui ne se sert à rien (qui ne traduit aucun son) ? Connaissez-vous d'autres mots qui s'écrivent avec <i>th</i> ? Alors d'où vient ce <i>th</i> à votre avis ? » <b>Discussions, hypothèses, représentations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « Vous souvenez-vous de l'ancêtre du français, le latin ? Ce n'est pas la seule langue qui a eu une influence sur le français, le grec ancien, également parlé à cette époque par les Grecs et les Romains, est très important. Le grec ancien avait un alphabet différent du nôtre. (<b>Rappeler le grec, montrer une nouvelle fois rapidement son alphabet.</b>) Il y a donc beaucoup de mots du grec qui ont été empruntés (<b>expliquer que les mots empruntés renvoient aussi à</b></li> </ul>	Classe entière	10 minutes

<p><b>des inventions, des concepts élaborés et/ou mis au point par les anciens Grecs : le théâtre, etc.).</b> Et pour se souvenir que l'on a emprunté ces mots au grec, on a essayé de garder leurs lettres, on les a adaptées au français, on les a transcrites, c'est une sorte d'hommage au grec. »</p> <p><b>- Présentation de la lettre théta, écrire les mots français en grec.</b></p> <p>- Dresser une petite liste de mots connus contenant la graphie <i>th</i>, répreciser leurs définitions (à l'aide du dictionnaire ou à l'oral) : thermomètre,</p> <p>- (<i>phase individuelle</i>) Les élèves sont invités à écrire quelques phrases courtes en utilisant ces mots (dans l'idéal, il s'agirait de rédiger des phrases en lien avec la séquence sur la mythologie)</p> <p>- Correction collective, synthèse, bilan</p> <p>- Les mots sont notés (avec les phrases des élèves comme exemples) dans le cahier de leçons. Les élèves devront les revoir pour la séance suivante, ils auront une dictée lors de la séance suivante.</p>		
--	--	--

Mise en œuvre :

Madame Clément commence par écrire une liste de mots au tableau : théâtre, pathologie, thermomètre, orthographe et orthophoniste. Elle invite ensuite les élèves à noter sur leurs ardoises ce qu'ils ont en commun. Les enfants semblent rencontrer quelques difficultés à comprendre l'exercice. L'enseignante reformule la consigne plusieurs fois. Par la suite, les élèves lèvent leurs ardoises pour montrer la réponse. Une partie des élèves (environ la moitié) a repéré l'élément attendu. Pour ce qui est du reste de la classe, soit ils recopient les mots soit ils n'écrivent rien. En outre, quelques-uns ont noté les lettres *e* ou *or*. La maîtresse lit alors les mots un par un à haute voix. Elle demande ensuite : « Est-ce qu'il y a un son qui revient dans tous ces mots ? ». L'enseignante anticipe une réponse possible et ajoute qu'il ne s'agit pas du son [œ]. Matthews est interrogé et répond : « *th* ». La maîtresse valide et entoure en rouge les

lettres *th* dans chaque terme. Elle poursuit : « Dans tous ces mots, il y *th* ; ce *th*, il fait quel son ? »

Zélia répond : « [t] ».

La maîtresse valide et enchaîne : « Est-ce que d'habitude on a besoin d'un *h* pour faire le son [t] ? [...] Alors qu'est-ce qu'il vient faire là ce *h* à part vous embêter quand vous apprenez les mots de dictée ? ». Les élèves ne semblent pas connaître la réponse, ils ne lèvent pas le doigt. Le professeur poursuit alors : « Est-ce qu'il n'y a pas un mot qu'on a vu hier qui ressemble énormément à thermomètre ? ».

Les élèves réfléchissent pendant un petit temps. Amel propose : « théâtre ». La maîtresse dit qu'il s'agit certes d'un mot déjà vu, mais non hier.

Chelly : « ça fait... »

Abdelrani propose : « thermes »

La maîtresse valide et demande des précisions. Abdelrani ajoute : « c'est plein de piscines, y a une froide, et une chaude, et le bouillon ». Le professeur acquiesce et demande ensuite qui a construits les thermes. Colline indique que ce sont les Romains. Puis, Madame Clément pose cette question : « Oui, et quelle langue ils parlaient les Romains ? »

Wendrick : « le latin »

M : « C'est très bien, donc, « thermes », c'est un mot d'origine latine. Et, rappelez-moi, les Romains, à qui est-ce qu'ils ont tout piqué, vous ai-je dit, à qui est-ce qu'ils tout volé, leur manière de se divertir, leur manière de construire...? »

Wendrick : « à la Grèce »

L'enseignante valide et explique que le mot « thermes » est avant tout un mot d'origine grecque, ce qui explique la graphie *th*. La maîtresse trace la lettre grecque à l'origine de cette graphie au tableau, à savoir le thêta. Elle signale ensuite que les élèves côtoient tous les jours un mot d'origine grecque : « orthographe ». Madame Clément demande ensuite :

« Est-ce que vous en connaissez d'autres des mots qui ont un *th* dedans ? »

Chelly : « ordinateur »

Wendrick : « tension »

Un élève : « terre »

Ces trois suggestions sont invalidées.

Une élève : « théâtre »

Shérazade : « orthophoniste »

Le professeur signale que ces deux mots figurent déjà au tableau.

Jibril : « y a aussi des prénoms, Matthews, par exemple »

La maîtresse accepte cette suggestion et invite les élèves à trouver d'autres prénoms avec *th*.

Les élèves sont assez peu inspirés. Une élève fait une confusion et propose un prénom avec *ch*. La maîtresse suggère alors : « Nathalie »<sup>830</sup>, « Théo ». Puis, elle conclut : « Ce *th* c'est un petit souvenir de la Grèce, [...] on se souvient que ce mot-là vient du grec »

Ensuite, les dictionnaires sont distribués aux enfants et ils doivent chercher les définitions de mots pour les recopier dans leurs cahiers du jour. Les termes sont les suivants : *thé*<sup>831</sup>, thème, thorax, thermal, orthophoniste. Les élèves travaillent consciencieusement, mais certains semblent avoir des difficultés à manipuler le dictionnaire. Une correction collective est faite ensuite, certains élèves indiquent les pages du dictionnaire concernées et lisent les définitions à haute voix.

La séance se termine. Faute de temps, il n'y a pas de phase de production d'écrit ni de bilan.

Analyse :

La mise en route s'est révélée un peu compliquée, mais la curiosité et la bonne volonté des élèves n'ont pas été entamées, ils ont fait d'importants efforts pour comprendre et ont tenté de répondre au mieux. Il y a eu une petite confusion entre son et graphie, mais la classe semble familière avec ces termes de métalangage. Là encore, les habitudes de travail instaurées par Madame Clément se font sentir. L'enseignante a bien insisté sur la dimension métalinguistique, ce qui constitue précisément l'enjeu de cette séance. En effet, elle a invité

---

<sup>830</sup> Nathalie n'est pas un prénom d'origine grecque, mais d'origine hébraïque.

<sup>831</sup> « Thé » n'est pas un mot d'origine grecque.

les élèves à s'interroger sur la présence du *h* dans *th*, les mots devenant des objets d'étude à part entière. En outre, elle a les questionnés sur le sens de cette lettre. Certes, à ce moment-là, les enfants semblaient un peu perdus et pouvaient difficilement émettre des hypothèses, puisqu'ils ne disposaient pas des connaissances nécessaires. Néanmoins, par d'habiles questions, Madame Clément a réussi à remonter jusqu'à la Grèce, s'appuyant ainsi sur les connaissances effectives des élèves (acquises en Histoire) pour faire émerger cette nouvelle information. Ce cheminement est tout à fait astucieux. Il est en outre chronologique, du plus récent au plus ancien : on part du français, vers le latin, puis on aborde le grec. À ce titre, on aurait pu préciser que les Romains parlaient latin *et* grec. Comme on peut le voir, l'interdisciplinarité a été tout à fait féconde ici. Nous avons trouvé la formule « un petit souvenir de la Grèce » particulièrement heureuse. En effet, elle met en valeur l'importance de la dimension diachronique de notre langue en ce qui concerne son fonctionnement, notre langue ne s'est pas constituée *ex nihilo*, c'est bien cette idée qu'il s'agit de transmettre aux élèves.

L'enseignante n'a pas fait la translittération des mots français en alphabet grec. Lorsque nous lui avons posé la question à ce sujet à l'issue de la séance, elle a répondu qu'elle ne possédait pas les connaissances requises pour cela.

L'utilisation des dictionnaires est judicieuse pour trouver le sens des mots (c'est un objectif inscrit dans les programmes officiels), mais cette recherche a considérablement rallongé la séance. Les objectifs principaux, en lien avec l'orthographe, risquent d'être un peu occultés. Proposer moins de mots à chercher pourrait éviter cet écueil. Il conviendrait donc de proposer des mots connus, dont la définition serait précisée à l'oral, et un ou deux mot(s) inconnu(s) à chercher dans le dictionnaire. En outre, afin de rester en phase avec les objectifs de la séquence, il pourrait être intéressant de rendre les élèves sensibles à ce point : ce n'est pas parce que l'on entend [t] que l'on écrira forcément *t*. Par conséquent, lorsque l'on cherche un mot avec le son [t] dans le dictionnaire, on ne le trouvera pas forcément écrit avec un *t*, mais peut-être avec *th*. Il faut donc y penser lorsque l'on consulte le dictionnaire pour un mot nouveau ou inconnu. Cet aspect peut ainsi davantage légitimer la présence du dictionnaire pendant une séance d'orthographe.

En ce qui concerne les mots à chercher dans le dictionnaire, « thé » pose problème puisqu'il n'est pas d'origine grecque. Ce n'est pas très grave, puisqu'il s'agit néanmoins d'un mot d'origine étrangère, il est important de rectifier cette information auprès des élèves. Il aurait

pu être intéressant de signaler que l'adjectif « thermal » vient de « thermes ». Enfin, « thorax » n'est pas un mot très courant. Si l'opacité du mot pour de jeunes élèves peut justifier le recours au dictionnaire, il n'est pas certain qu'ils retiennent le sens de celui-ci.

Compte tenu de l'allongement conséquent de la séance, la partie sur la rédaction de phrases n'a pas été réalisée. Or, la phase de production d'écrit est importante. En effet, on n'apprend pas seulement l'orthographe des mots pour elle-même, mais bien dans l'optique de produire des textes qui pourront être compris de tous. L'articulation orthographe-production d'écrit semble fondamentale, elle est recommandée par les programmes officiels. Afin de rendre sa place à cette phase importante de la séance, il convient de consacrer moins de temps à la recherche dans le dictionnaire. Pour cela, il faudrait donner davantage de mots connus, comme nous l'avons déjà envisagé plus haut. Enfin, les mots prennent différents sens selon le contexte, cet aspect prendrait toute sa place lors de la rédaction de phrases.

Séance n°2 *ph* : jeudi 15 mai 2014

<b>Objectifs :</b>		
- Respecter les correspondances entre les lettres et les sons (comprendre l'origine de certaines graphies, afin de leur donner du sens et ainsi favoriser une posture métalinguistique. Cela permettra ensuite aux élèves d'être plus vigilants lors du choix de deux graphèmes concurrents)		
Le phonème [f] peut se transcrire <i>ph</i>		
Déroulement	Dispositif	Temps estimé
<b>Déroulement :</b> - Dictée de mots vus la séance précédente, correction au tableau - Présentation d'une série de mots (qui ont été étudiés ou mots choisis en fonction de leur fréquence). Pour le graphème <i>ph</i> : téléphone, phrase, éléphant, Sophie - « Que remarquez-vous ? Quel est le point commun ? » ( <b>réponse attendue <i>ph</i>, si les élèves ne le trouvent pas, les mettre sur la voie, en prononçant les mots</b> )	Classe entière	10 minutes

<p>- « Quelle lettre utilise-t-on normalement pour traduire le son [f] ? <b>Réponse attendue : f</b></p> <p>Alors pourquoi a-t-on <i>ph</i> ici ? Connaissez-vous d'autres mots qui s'écrivent avec <i>ph</i> ? Alors d'où vient ce <i>ph</i> à votre avis ? » <b>Discussions, hypothèses, représentations</b></p> <p><b>- Présentation de la lettre phi</b></p> <p>- (<i>phase collective</i>) Dresser une petite liste de mots connus contenant la graphie <i>ph</i>, préciser leurs définitions (à l'aide du dictionnaire ou à l'oral)</p> <p>- (<i>phase individuelle</i>) Les élèves sont invités à écrire quelques phrases courtes en utilisant ces mots</p> <p>- Correction collective, synthèse, bilan</p> <p>- Les mots sont notés (avec les phrases des élèves comme exemples) dans le cahier de leçons. Les élèves auront à les revoir pour la séance suivante, ils auront une dictée.</p>		
---	--	--

Mise en œuvre :

La séance commence avec une dictée. Celle-ci porte sur les mots vus lors de la séance précédente, à savoir « théâtre », etc. Voici les phrases dictées : « Dans le théâtre, le thermomètre indique vingt degrés. Le thon<sup>832</sup> est très bon. Nous apprenons l'orthographe dans la bibliothèque. »

La dictée est ensuite corrigée collectivement. Un élève, désigné comme secrétaire vient écrire au tableau. Les élèves lui dictent les mots en épelant. (Une analyse des travaux d'élèves sera faite plus tard.)

Après la dictée, l'enseignante écrit une liste de mots au tableau : téléphone, phrase, éléphant, Sophie. Comme lors de la séance précédente, elle invite les élèves à identifier un point commun, ils sont priés d'écrire cet élément sur leurs ardoises. Cette fois-ci, les élèves sont bien plus nombreux à le trouver, *ph* est repéré presque instantanément. Comme dans la

<sup>832</sup> Le mot « thon » n'a pas été vu lors de la séance. Il s'agit peut-être d'une confusion avec « thé ».

première séance, le professeur interroge les élèves sur le son entendu dans ces mots. La bonne réponse est donnée, [f]. « Quelle lettre fait-elle le son [f] habituellement ? » demande la maîtresse. La bonne réponse est donnée instantanément : « La lettre f ». Ensuite, quand Madame Clément interroge les enfants sur la provenance de cette graphie, l'origine grecque est immédiatement évoquée. La différence est nette avec la séance précédente. Madame Clément trace ensuite la lettre grecque, phi, dont est issu le *ph*. Puis, la maîtresse demande aux élèves s'ils connaissent d'autres mots contenant cette graphie. De nombreuses propositions sont faites :

Un élève : « phrase » (l'enseignante indique que le mot figure déjà au tableau)

Orlane : « orthographe »

Alexina : « orthophoniste »

Coline : « pharmacie »

L'enseignante valide ces propositions et les note au tableau.

Matthews : « phrase » (la maîtresse montre le tableau où figure déjà le mot)

Amel : « pharaon » (réponse validée)

Une élève : « orthopédie » (réponse invalidée par la maîtresse : « on n'a pas *ph* »)

Shérazade : « phénomène »

Une élève : « sphinx » (ces deux réponses sont acceptées)

Une élève : « frigidaire » (réponse invalidée, Madame Clément précise que le son [f] s'écrit avec la lettre *f* dans ce cas. L'enseignante renvoie les enfants au *frigidarium* des thermes)

Amel propose également : « hémisphère » (réponse validée)

La maîtresse énonce ensuite la consigne de l'exercice suivant. Les élèves vont rédiger des phrases à partir des mots écrits au tableau.

Afin d'aider les enfants à mieux saisir la consigne, la maîtresse leur demande de donner quelques exemples de phrases à l'oral (les enfants peuvent utiliser les mots qu'ils ont suggérés). Voici leurs propositions :



Shérazade : « À la maison, le téléphone sonne »

Jibril : « Le pharaon apprend l'orthographe »

Une élève : « Un pharaon téléphone à la pharmacie »

Shérazade : « Nous apprenons l'orthographe et Océane va à l'orthophoniste » (Les élèves rient).

Les élèves prennent ensuite leurs cahiers du jour afin de faire l'exercice à l'écrit. Voici la liste des mots : téléphone, éléphant, phrase, sphère, trophée.

Les élèves vont s'interroger plusieurs fois sur le sens du mot « sphère ». L'enseignante avait anticipé cela et avait accroché un porte-clefs en forme de sphère au tableau. Elle pointait l'objet lorsque la question survenait. Afin que les élèves ne fassent pas faire trop d'erreurs de conjugaison, la maîtresse leur recommande d'utiliser leur cahier bleu (de leçons). Il n'y a pas de correction collective, l'enseignante corrigera ensuite les cahiers individuellement.

Analyse :

Tout d'abord, la mise en route de cette deuxième séance a été bien plus fluide que la première. Les élèves semblent avoir saisi le principe mis en place. L'élément commun a été repéré par la quasi-majorité des élèves. En outre, l'origine grecque de cette graphie a semblé aller de soi, elle a été énoncée tout de suite. Les élèves paraissent s'être inscrits sans trop de difficultés dans le dispositif proposé. L'intérêt de répéter la même progression d'une séance à l'autre apparaît ici de façon claire. En outre, les enfants ont trouvé un certain nombre de mots comportant la graphie *ph*. Là encore, c'est un écart important par rapport à la première séance. En outre, il est tout à fait intéressant de constater que les enfants réinvestissent des mots vus précédemment. On retrouve ainsi : « pharaon » et « sphinx » étudiés plus tôt dans la matinée. Ces liens entre les différents moments d'apprentissage nous paraissent particulièrement féconds. Cette cohérence entre les activités d'apprentissage leur confère du sens. Par ailleurs, les enfants n'ont pas l'air d'avoir de difficultés à adopter une posture métalinguistique. Cela est particulièrement visible au moment ils construisent des phrases à l'oral. En effet, ils regroupent des mots contenant la graphie étudiée tout en jouant sur le sens des mots, par exemple : « le pharaon apprend l'orthographe ». Ce plaisir évident à manipuler la langue et à jouer avec elle va dans le sens de notre première observation. Cela est tout à fait positif et correspond aux objectifs visés. Il s'agit bien effet de faire de la langue un objet d'étude, de

l'analyser pour elle-même, afin de pouvoir mieux communiquer (à l'écrit et à l'oral). Nous nous inscrivons donc dans la démarche préconisée par les auteurs de l'ouvrage *Quelle grammaire enseigner ?*<sup>833</sup> :

[Celle-ci] vise non seulement à mémoriser les savoirs ainsi découverts, mais aussi à comprendre le fonctionnement de la langue et surtout à mettre en place des compétences d'observation de la langue qui sont transférables à d'autres phénomènes linguistiques. Les élèves prennent ainsi l'habitude d'observer et de manipuler la langue et acquièrent des savoirs précis sur celle-ci. [...] L'élève ne reçoit pas passivement un savoir construit, mais il s'interroge sur la manière dont fonctionne la langue qu'il utilise l'école, afin de mieux la comprendre et de mieux l'utiliser.

Il nous semble que ce passage par l'origine grecque du mot favorise cette prise de distance. En ce qui concerne la liste de mots donnés, il aurait peut-être été intéressant d'intégrer quelques mots proposés par les élèves. Néanmoins, dans la mesure où ces derniers ont utilisé leurs mots à l'oral, ils ont pu à la fois réinvestir des termes connus et s'approprier la consigne. Le passage à l'écrit constitue par conséquent une étape supérieure, et il est donc logique que les élèves aient à manipuler d'autres mots, peut-être moins connus. *Sphère* a certes posé problème, mais c'est un mot important, qu'il convient de connaître (il est utilisé en mathématiques par exemple). Il aurait été sans doute intéressant de procéder à une correction collective, mais le temps a manqué pour réaliser ce retour.

Séance n°3 : la graphie *ch* : vendredi 16 mai

**Objectifs :**

- Respecter les correspondances entre les lettres et les sons (comprendre l'origine de certaines graphies, afin de leur donner du sens et ainsi favoriser une posture métalinguistique. Cela permettra ensuite aux élèves d'être plus vigilants lors du choix de deux graphèmes concurrents)

Le phonème [k] peut se transcrire *ch*

<sup>833</sup> Pellat, Paris, 2009, p.

Déroulement	Dispositif	Temps estimé
<p><b>Déroulement :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dictée de mots vus la séance précédente</li> <li>- Présentation d'une série de mots (qui ont été étudiés ou mots choisis en fonction de leur fréquence).</li> <li>- « Que remarquez-vous ? Quel est le point commun ? » (<b>réponse attendue <i>ch</i>, si les élèves ne le trouvent pas, les mettre sur la voie, en prononçant les mots</b>)</li> <li>- « Quelle lettre utilise-t-on normalement pour traduire le son [k] ? <b>Réponse attendue : <i>qu, k, c</i></b></li> </ul> <p>Alors pourquoi a-t-on <i>ch</i> ici ? Connaissez-vous d'autres mots qui s'écrivent avec <i>ch</i> ? Alors d'où vient ce <i>ch</i> à votre avis ? » <b>Discussions, hypothèses, représentations</b></p> <p>N.B. : Préciser néanmoins que ce n'est pas toujours vrai : cf. par exemple <i>chimère, Chiron</i> (le Centaure). Par ailleurs, on écrit, en français, <i>caractère</i> au lieu de <i>characterè</i>.</p> <p><b>- Présentation de la lettre chi.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (<i>phase collective</i>) Dresser une petite liste de mots connus contenant la graphie <i>ch</i>, préciser leurs définitions (à l'aide du dictionnaire ou à l'oral)</li> <li>- (<i>phase individuelle</i>) Les élèves sont invités à écrire quelques phrases courtes en utilisant ces mots</li> <li>- Correction collective, synthèse, bilan</li> <li>- Les mots sont notés (avec les phrases des élèves comme exemples) dans le cahier de leçons. Les élèves auront à les revoir pour la séance suivante, ils auront une dictée.</li> </ul>	Classe entière	10 minutes

Mise en œuvre :

La séance commence avec la dictée de mots. Voici la phrase donnée :

« Nous devons trouver une phrase avec les mots éléphant, téléphone, sphère et trophée. »

Après la dictée, un élève demande ce que signifie le mot « sphère ». L'enseignante pointe le porte-clefs.

Comme précédemment, un secrétaire écrit les phrases au tableau. Quelques élèves lui épèlent chaque mot. Il n'y a pas d'erreurs sur les mots contenant la graphie étudiée.

Les élèves rangent ensuite leurs cahiers et sont invités à prendre leurs ardoises. Les enfants sont un peu agités après cette dictée, plusieurs rappels à l'ordre ont lieu. La maîtresse note une liste de mots au tableau : technique, chorale, orchestre, Christine, puis prie les élèves de noter l'élément commun sur l'ardoise. Une élève, Brooklyn, absente lors des séances précédentes, a quelques difficultés à saisir la consigne. L'enseignante la reformule, puis décide de simplifier la tâche. Elle dit à la fillette qu'elle doit trouver deux lettres qui reviennent dans tous les mots. Cette aide a été utile, car l'élève a trouvé les lettres attendues.

La quasi-totalité des élèves ont trouvé *ch* (seule Océane a recopié tous les mots). Matthews donne la bonne réponse. La maîtresse entoure la graphie en rouge dans chaque mot. Elle demande ensuite :

« Et ces *ch*, quel son font-ils »<sup>834</sup> ?

Avant de laisser les élèves répondre, elle ajoute :

« Alors, pour qu'on soit bien d'accord entre nous, on va d'abord lire ces mots »

Lecture à haute voix (correcte) par Orlane

L'enseignante réitère sa question : « quel son fait le *ch* ? » L'enseignante précise qu'on parle du *ch* dans les mots au tableau et non pas du *ch* en général.

Fatima : « [k] »

Maîtresse : « *ch*, ça fait quel son d'habitude ? »

Shérazade : « [ʃ] »

---

<sup>834</sup> Le terme « transcrire » est plus exact.

L'enseignante : « Pourquoi, à votre avis ? Ça vient de quoi ? »

Coline : « C'est le grec », la maîtresse valide et indique en effet que c'est un héritage grec.

Elle récapitule les différentes graphies ainsi que les lettres grecques vues jusqu'ici. Madame Clément trace ensuite le *chi* au tableau.

L'enseignante attire l'attention des élèves sur les mots où l'on prononce *ch* [k] : « Ces mots, il faut les connaître, car si vous n'êtes pas au courant, vous pouvez vous tromper ». Elle demande ensuite :

« Est-ce que vous en connaissez d'autres ? »

Une élève : « Christophe » (réponse validée)

Shérazade : « cachot » (proposition rejetée, on a certes *ch*, mais cette graphie fait [ʃ])

Jibril : « Christian »

Fatima : « Christina »

Ces deux réponses sont validées.

Natacha : « en anglais, cat »

Une élève : « Coralie »

Ces deux propositions ne sont pas reçues, l'enseignante signale qu'il n'y a pas de *h* dans les deux mots, et qu'en outre *cat* est un mot anglais

L'enseignante cherche ensuite à faire retrouver le mot « archéologue », que les élèves ont déjà rencontré. Pour cela, elle se réfère à une autre séquence : « comment s'appelle le Monsieur qu'on a vu plein de fois quand je vous passais les petits films sur les hommes préhistoriques [...] Un historien qui fouille dans la terre pour trouver des vestiges ? »

Alexina trouve immédiatement : « archéologue »

La maîtresse valide. Elle pense à un autre mot : orchidée. Elle met les élèves sur la piste en disant que c'est une très jolie fleur. Elle précise que c'est une fleur unique, qu'elle est généralement en pot, qu'elle a une belle forme et de belles couleurs.

Un élève propose alors : « marguerite »

L'enseignante rejette cette proposition en signalant que l'on n'entend pas [k]. Fatima trouve la bonne réponse.

L'enseignante relit ensuite les mots notés au tableau et attire l'attention des élèves sur Christine, Christophe, Christian. Elle les invite à trouver un point commun entre ces mots. De nombreux élèves lèvent le doigt. Jalal donne la bonne réponse : « Christ ». L'enseignante met en évidence « Christ » dans les 3 prénoms.

Elle enchaîne et pose cette question aux élèves :

« Au tout début de l'année quand on a parlé du temps qui passe, on a dit qu'on est en 2014, en 2014 après quoi ? »

Alexina répond : « après Jésus-Christ »

L'enseignante pointe alors le « Christ » au tableau. Plusieurs élèves s'exclament : « Ah oui ! »

La maîtresse rappelle que notre calendrier vient des Romains et qu'ils ont pris Jésus-Christ comme repère. Elle ajoute que c'est également de là que viennent les prénoms écrits au tableau.

Madame Clément s'intéresse ensuite au mot « archéologue ». Elle demande aux élèves de trouver d'autres mots qui finissent par « logue ». Plusieurs élèves font des propositions (« Sherlock », « blog », « bloc », « logan »), mais aucune n'est correcte. Voyant que c'est trop difficile, l'enseignante laisse cette question de côté. Elle décompose alors le mot directement et explicite le sens de chaque constituant. « Ainsi « logue » celui qui étudie, « archéo », c'est ce qui est ancien. L'archéologue, c'est celui qui étudie ce qui est ancien ». L'enseignante donne d'autres exemples : « géo-logue, celui qui étudie la terre, égypto-logue, celui qui étudie l'Égypte ».

À l'issue de cette explication, Natacha propose : « dialogue »

La réponse est validée, mais l'on précise que « logos » veut dire « parole, discours » dans ce cas. Les élèves rangent ensuite leurs ardoises et prennent le cahier rouge.

La consigne de l'exercice est notée au tableau : « Écris une phrase avec les mots suivants : orchidée, chorale, orchestre, technique, Christian ».

Les enfants travaillent seuls pendant 10 minutes. Au cours de cette phase individuelle, des élèves s'interrogent sur le sens de certains mots. Ainsi, Océane ne semble pas connaître le mot orchestre, elle prononce d'ailleurs le *ch* [ʃ]. L'enseignante demande ensuite à certains élèves de lire leurs phrases :

Amel : « [L']orchidée est une jolie fleur » (l'enseignante conseille à l'élève de ne pas omettre l'article devant le nom)

Jibril : « Une chorale c'est des personnes qui se réunissent pour chanter » (proposition acceptée)

Sofiane : « c'est des gens qui jouent de la musique », l'enseignante accepte, mais reformule la phrase en ajoutant : « Un orchestre, c'est des gens qui jouent de la musique »

Wendrick : « Je suis un technicien »

La maîtresse accepte cette suggestion, tout en signalant qu'il ne s'agit pas de « technique », mais d'un mot dérivé.

Shérazade : « Christian offre une orchidée à sa maman »

La maîtresse : « Ah, tu as fait du zèle Shérazade, c'est très bien »

Madame Clément dit ensuite qu'elle corrigera les cahiers individuellement, la séance s'arrête là.

Analyse :

Les élèves sont bien entrés dans la tâche et ont trouvé la graphie recherchée. Néanmoins, on peut signaler que l'étude de cette graphie est plus difficile. En effet, à l'inverse de *th* et *ph* qui se prononcent toujours de la même façon, *ch* est plus difficile à saisir. Comme le signale très justement Madame Clément, il faut le savoir, il convient de connaître les mots. Ainsi dans « archétype » et « architecte », « psychique » et « psychologue », on retrouve la même graphie, issue de la même lettre, mais celle-ci se prononce différemment. L'enseignante n'a pas souhaité introduire cette subtilité auprès élèves. Selon elle, cela aurait été trop complexe, le professeur a préféré mettre en avant les phénomènes réguliers. Cette question est intéressante toutefois. Il est vrai que ces distinctions pourraient être un peu déroutantes pour des élèves de CE2. Néanmoins, on pourrait envisager une progression, et proposer des explications plus fines dans les niveaux supérieurs de l'école élémentaire, dans l'esprit

« spiralaire » des programmes : les mêmes notions sont retravaillées chaque année, mais approfondies un peu plus à chaque fois. Comme précédemment, cette séance a été l'occasion de rappels et des liens ont été faits avec d'autres séquences. Madame Clément veille à cela et cette démarche nous paraît pertinente. Ces liens explicites renvoient à la section intitulée « culture humaniste » du *Bulletin Officiel Hors-série n°3 du 19 juin 2008*. On peut noter les exclamations des élèves lorsqu'ils ont fait le lien entre le « Christ » de « 2014 après Jésus-Christ » et le « Christ » de « Christophe, Christian, etc. ». Ils semblaient avoir découvert quelque chose de très important. Ce rapport, *a priori* anodin pour un adulte, tant il est intériorisé, a du sens pour de jeunes élèves.

Pour revenir à la prononciation de la graphie *ch*, celle-ci a posé problème à une élève. En outre, Shérazade a proposé « cachot » comme exemple. Il semble ici que l'élève ait fait une confusion dans la correspondance phonie-graphie. En effet, dans ce mot, on voit bien *ch* et on entend [k], mais le son [k] est transcrit par la lettre *c*. Il aurait peut-être été intéressant d'expliquer cela à l'élève, car il n'est pas certain qu'elle l'ait saisi.

La proposition de Natacha « cat » était intéressante, et il aurait pu être judicieux de signaler que l'anglais aussi, possède de nombreux mots d'origine grecque. S'il est vrai que les élèves n'ont pas à apprendre le système d'écriture d'une langue étrangère en CE2, une brève remarque à ce sujet aurait pu mettre en valeur les relations entre les différentes disciplines. Ainsi, on aurait pu évoquer par exemple : *technique, orchestra* (la prononciation de ces mots en anglais est relativement proche de la nôtre). En outre, la langue anglaise n'est pas la seule à être concernée, et rien ne nous empêcherait de faire mention d'autres langues européennes où la graphie *ch* a été conservée. On peut ainsi songer à l'allemand : *Technik, Orchester*. Là encore, ce type d'observations pourraient être réitéré dans les classes supérieures de l'école primaire et approfondi au collège, où les élèves s'initient au système graphique de la ou des langue(s) étrangère(s) étudiée(s). À ce titre, certains rapprochements pourraient se révéler particulièrement féconds : « caractère » en français et « character » en anglais, « mélancolie » et « melancholy », « architecte » et « architect ». Ces exemples montrent que l'héritage grec a été reçu différemment d'une langue à l'autre. Néanmoins, les langues ont bien hérité des mêmes mots, issus du grec ancien. La mise en valeur de ces points communs renvoie à un autre aspect important des programmes de l'école primaire déjà évoqué : l'enseignement de l'identité européenne



Enfin, pour terminer, nous souhaitons insister une fois encore sur l'articulation maîtrise de la langue-production d'écrit. Celle-ci semble fondamentale et sa pertinence apparaît une nouvelle fois ici. C'est au moment où les élèves doivent construire des phrases qu'ils s'interrogent réellement sur le sens du mot étudié. C'est donc bien la mise en contexte active qui permet à l'élève d'englober les différentes facettes du mot : son signifiant et son signifié. Cela rejoint les propos d'Elisabeth Nonnon<sup>835</sup> :

Éclairer les différents sens que peut prendre un mot ne peut pas se faire seulement sur un mode d'inventaire d'une collection, où les différentes acceptions seraient juxtaposées les unes aux autres de façon statique, comme dans le dictionnaire. Les mots sont mobilisés en discours à l'intérieur de constructions syntaxiques, dans des rôles sémantiques différents, et dans des énoncés qui correspondent à des modalités sémiotiques très différentes (désignation, catégorisation, définition ...)

Ces réflexions nous invitent également à prendre conscience de l'importance de la correction collective. Je pense qu'il conviendrait de ménager un moment collectif où les élèves liraient leurs phrases à voix haute. De cette manière, il leur serait possible d'entendre le mot étudié dans différents contextes, qui leur seraient peut-être plus accessibles, étant donné qu'ils ont été élaborés par des pairs.

4<sup>ème</sup> séance : la graphie *y* : même déroulement que précédemment

Mise en œuvre :

La séance commence avec la dictée des mots contenant la graphie *ch* :

« La technique est importante dans une chorale ou un orchestre. L'archéologue aime son orchidée. »

Un élève vient écrire les phrases au tableau pour la correction. Des élèves lui épellent chaque mot. (Là encore, les productions des élèves seront analysées plus tard.)

La maîtresse écrit ensuite les mots suivants au tableau :

« Gymnastique », « système », « physique », « mythologie »

---

<sup>835</sup> In « Le vocabulaire et son enseignement » paru en novembre 2011 et disponible sur le site eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid59265/enseigner-le-vocabulaire.html>.

A l'instar des séances précédentes, les élèves sont priés d'identifier l'élément commun à ces quatre mots. La quasi-totalité des élèves écrivent y sur leur ardoise. Une enfant a écrit g.

La maîtresse demande : « D'où vient cette lettre ? »

La bonne réponse est donnée instantanément : « Des Grecs »

L'enseignante valide et trace la lettre *upsilon* au tableau. Elle précise que cette lettre a également été prononcée [i] par les anciens Grecs.

La maîtresse interroge ensuite les élèves au sujet des sens des mots. Pour « gymnastique », Océane précise : « C'est un sport ». La maîtresse valide. Pour « système », elle invite les élèves à lui donner des exemples de systèmes :

Natacha : « le système d'une machine »

Wendrick : « le système des barrières d'une prison »

Marius : « le système solaire »

Toutes ces propositions sont validées.

Pour « physique », Shérazade indique qu'il s'agit d'une matière au collège. La maîtresse acquiesce. Les élèves éprouvent quelques difficultés à définir précisément « mythologie ». Madame Clément donne alors cette définition : « ensemble de légendes, de mythes ».

Ensuite, le professeur demande aux élèves de trouver d'autres mots qui contiennent la lettre y. Voici leurs propositions :

Un élève : « Yanis »

Wendrick : « Égypte »

Angelo : « Étymologie »

Shérazade : « Chelly »

Coline : « Caly »

Toutes ces réponses sont validées. L'enseignante demande ensuite qu'on laisse les prénoms de côté, car la graphie y n'a pas toujours une origine grecque dans certains cas. Il peut s'agir d'un effet de mode. L'enseignante invite les élèves à poursuivre leurs propositions.

Matthews : « mythe ». La maîtresse valide et note ce terme à côté de « mythologie ».

Shérazade : « psychique »

Wendrick : « psychologue »

Madame Clément saisit cette occasion pour expliciter les sens de ces mots. Elle signale que *psych-*, *psycho* est une racine grecque qui renvoie à l'esprit, à la tête. Par exemple, « le psychologue, c'est la personne que l'on va voir quand on ne se sent pas bien dans sa tête ».

Shérazade propose ensuite « thym » prononcé [tim]. La maîtresse rectifie la prononciation et questionne les élèves sur le sens de ce mot. Amel suggère : « quelque chose qu'on fait avec la cuisine ». Validation et reformulation de la maîtresse.

La maîtresse clôt ce moment collectif et prie les élèves de prendre leurs cahiers du jour.

Pendant ce temps, Jibril propose : « psychopathe ». La maîtresse fait remarquer avec humour que l'on a là « un mot compte triple » puisque l'on retrouve les graphies : *y*, *ch*, *th*. Elle donne la définition du mot, toujours en se basant sur les sens des racines : « le psychopathe, c'est celui qui est malade dans sa tête, dans son esprit ».

Les élèves sont ensuite invités à rédiger des phrases à partir des mots suivants :

« Un stylo », « la mythologie », « l'Égypte », « un type », « un système »

Avant que les élèves ne commencent à écrire, la maîtresse reprecise rapidement les définitions des différents mots. La polysémie de « type » est mise en avant. Les élèves se mettent au travail. Jalal et Inès semblent rencontrer des difficultés avec le mot « mythologie », le sens ne paraît pas clair, ils interrogent la maîtresse à ce sujet plusieurs fois. Il n'y a pas de retour collectif, faute de temps. L'enseignante indique aux élèves qu'elle corrigera leurs phrases plus tard.

Analyse :

Il s'agit de la quatrième et dernière séance de cette séquence. Les élèves ont bien assimilé le dispositif. La graphie a été identifiée par tous les élèves, à une exception près. L'origine grecque de la lettre a été évoquée immédiatement. Comme à leur habitude, les élèves ont fait preuve de bonne volonté et de vivacité. Ils ont participé activement et de nombreuses propositions ont été faites. Leurs suggestions ont révélé deux difficultés néanmoins : que faire

du *y* quand il joue le rôle de semi-voyelle [j] comme dans Yanis (ce point n'a pas été relevé par l'enseignante) ou quand il n'a pas d'origine grecque ? Il nous semble que les explications de ces phénomènes sont recevables par les élèves. Madame Clément l'a expliqué pour le second cas, lorsqu'elle a laissé les prénoms de côté. Le premier éclaircissement paraît être également à la portée des élèves. On ne s'intéresse à la graphie *y* que quand elle est prononcée [i]. Tout comme pour la graphie *ch*, celle-ci transcrit différents sons. Il est donc pertinent, dans une optique de progression, de proposer ces graphèmes en fin de séquence. La liste des mots donnée aux élèves a évolué par rapport à la fiche de préparation, car Madame Clément souhaitait offrir des mots déjà vus par les élèves. À ce titre, il est pertinent d'avoir présenté des mots tels « système », « physique » ou « type ». Il s'agit de mots fortement polysémiques, et le contexte joue un rôle très important pour saisir leurs différents sens. Toutefois, cet aspect n'a pas été assez approfondi. Divers exemples ont été donnés à l'oral, mais on aurait pu aller plus loin. Il aurait été notamment intéressant de partir des phrases des élèves, qui auraient pu faire émerger d'autres sens de chaque mot. Par ailleurs, il est intéressant de constater que les élèves possèdent un vocabulaire passif important. En effet, il n'est pas certain que Jibril puisse employer « psychopathe » dans la vie de tous les jours, néanmoins, il a déjà entendu ce mot, et cette séance d'orthographe lui permet de remobiliser ce lexique. À ce titre, l'étude de la forme graphique du terme étudié joue un rôle important dans son acquisition. Le trait d'humour en ce qui concerne la valeur du mot « psychopathe » au Scrabble n'aura sans doute pas été saisi par les élèves, cette remarque permet néanmoins de tisser des liens avec les séances précédentes. Enfin, même si cela ne relève pas de la séance directement, le travail de production d'écrit aura été permis une observation tout à fait intéressante. Ainsi, Matthews, lorsqu'il écrivait ses phrases, utilisait systématiquement le graphème *ch* pour coder le son [k]. J'ai alors demandé à l'enseignante comment rectifier cela. Elle m'a répondu qu'il conviendra de prendre un petit moment avec l'élève pour lui rappeler les autres graphies *c* et *k* et lui signaler que *ch* ne s'emploie pas systématiquement. Si ce phénomène peut sembler inquiétant, nous pensons au contraire qu'il témoigne de ce nouveau regard que l'élève porte sur sa propre langue. Il la « redécouvre » en quelque sorte, refait des expériences avec elle. Il s'agira de voir par la suite si Matthews continue à utiliser le graphème *ch* systématiquement<sup>836</sup>.

En ce qui concerne l'évaluation, celle-ci aura été continue.

---

<sup>836</sup> Madame Clément m'a dit par la suite que cette tendance a disparu.

## **Séquence orthographe : 4 séances de 40 minutes (dont évaluation)**

### **Classe de CE2 de Madame Clément – école Mairan à Béziers, période 5**

Prérequis : les familles de mots

#### **Objectif de la séquence :**

- Écrire sans erreur des noms et des adjectifs se terminant par une consonne muette (ex. chant, cf. chanteur ; blond, cf. blonde...)

#### **1<sup>ère</sup> séance :**

##### Déroulement :

- Introduction du latin en lien avec le programme d'Histoire. Le latin est l'ancêtre du français. Présenter quelques mots ou expressions latines fréquentes en français : lavabo, agenda, alibi, etc.
- Dire ensuite aux élèves que les traces du latin se retrouvent encore dans les mots français, des mots qu'ils utilisent tous les jours ! Présenter une liste de mots (doigt, fort, chat, art) se finissant par des lettres muettes. On demandera tout d'abord aux élèves de trouver leur point commun, la réponse attendue étant les lettres muettes. S'ils ne la trouvent pas, on leur présentera les étymons latins : *digitum*, *fortem*, *cattum*, *artem*. Il s'agira de relier les mots français à leurs étymons et de faire remarquer aux élèves que les lettres finales muettes se retrouvent dans les étymons, où elles sont prononcées.
- Après cette première étape, on va leur soumettre d'autres étymons latins, et par deux, ils devront retrouver les mots français qui en sont issus. Ils souligneront la ou les lettres finales muettes. Mots proposés : *pedem* (pied), *cantus* (chant), *corpus* (corps), *artem* (art), *caldum* (chaud), *cattum* (chat), *frigidum* (froid), *noctem* (nuit), *infantis* (enfant), *vox* (voix), *crux* (croix) (le mot est donné au nominatif ou à l'accusatif en fonction de la consonne finale en français).
- correction et bilan

#### **2<sup>ème</sup> séance :**

Lors de cette séance, on reprendra les mots français, et on fera à nouveau le parallèle avec les lettres finales muettes et les étymons latins.

-« Maintenant que l'on sait d'où viennent ces lettres, comment faire pour s'en souvenir ? » Si les élèves ne trouvent pas, les mettre sur la voie en leur demandant de penser à des cas où l'on peut entendre ces lettres. S'ils ne le proposent pas, on peut les inviter à mettre l'adjectif « chaud » au féminin. « Vous connaissez d'autres mots où l'on entend le *d* de chaud ? » Réponse attendue : chaudement, chaudière, échaudé.

On va à présent demander aux enfants, par groupe de 3 et, en s'aidant du dictionnaire, de faire la même chose pour les autres termes, à savoir trouver des mots de la famille où l'on « entend » la ou les consonne(s) muette(s) :

Exemples de mots attendus :

-corps : corporel, corpuscule, corporation, corporatisme

-nuit : nuitée, nocturne, noctambule

-pied : pédestre, pédaler, pédicure, orthopédie

-chat : chaton, chatte, chatière

-art : artiste, artistique, artistiquement

-froid : froidement, refroidir, frigidaire

-chant : chanter, chanteur, chanteuse

-enfant : enfanter, enfantement, enfantillage

Pour ce qui est de « voix » et « croix », on peut guider les élèves en leur indiquant que le *x* du mot change en français et devient *c* ou *s* dans d'autres mots de la même famille

voix : vocalises, vocabulaire, vociférer...

croix : croiser, crucifier, croisade...

Il ne faut pas écarter les exceptions si elles sont proposées, il convient seulement d'expliquer que certains mots ont évolué un peu différemment : piéton, chanson, etc.

- Correction, bilan, on réalise des affichages (mots français avec les étymons, et mots de la même famille pour mettre en évidence la ou les lettre(s) finale(s) muette(s)).

### 3<sup>ème</sup> séance :

Réinvestissement : proposer des images aux élèves qui vont mettre en jeu les mots étudiés. À partir de ces illustrations, les élèves devront rédiger des phrases en utilisant les mots travaillés au moins une fois. Correction par binômes. Bilan collectif.

À la fin de cette séance, une liste de mots français se terminant par une consonne muette sera dressée (les mots les plus fréquents seront sélectionnés) et les enfants auront à l'apprendre pour la prochaine séance. Pour vérifier que les enfants savent écrire ces mots, une évaluation normative aura lieu sous la forme d'une dictée de mots.

#### 4<sup>ème</sup> séance :

Évaluation normative

Séance n°1 : 20 mai 2014

Dans un premier temps, les élèves sont priés de prendre leurs ardoises. L'enseignante écrit les mots suivants au tableau : doigt, fort, chat, art. Une fois cette liste établie, Madame Clément demande aux enfants de trouver le point commun entre tous ces mots. Les élèves disposent de quelques minutes pour réfléchir à la réponse. Ils travaillent seuls. Ils inscrivent leurs propositions sur l'ardoise. Sur injonction de l'enseignante, ils lèvent leurs supports pour lui montrer leurs suggestions. Je m'avance également pour les regarder. De façon générale, les élèves ont bien identifié la lettre t. Inès donne la bonne réponse lors de la phase collective.

Madame Clément : « Et qu'est-ce qu'il a de spécial ce t ? »

Abdelghani fait remarquer qu'il est à la fin. L'enseignante valide, mais demande d'autres précisions.

Natacha ajoute : « Il est muet ». La maîtresse retient cette réponse et signale :

« Donc les quatre prochaines leçons d'orthographe que nous allons faire, nous allons parler de ces fameuses lettres muettes, qui nous embêtent, pourquoi elles nous embêtent ces lettres ? »

Orlane : « Déjà, on peut pas les repérer, on sait pas des fois qu'elles sont là »

La maîtresse valide et interroge la classe :

« Alors comment est-ce qu'on peut faire pour savoir qu'elles sont là ? ». Puis elle ajoute en montrant fort, chat et art :

« Je pense que pour ces trois-là, vous pouvez vous débrouillez »

Caly propose : « Par exemple, pour « chat », on le met au féminin et ça fait « chatte » »

Matthews : « « Fort », ça devient « forte » »

Natacha : « « Doigt », on peut dire « doigté » »

La maîtresse : « C'est très bien »

Shérazade : « À « art », on peut dire « artiste » »

Madame Clément valide et poursuit : « Je n'avais pas pensé à « doigté », je ne pensais pas que vous sauriez, c'est très bien. Donc, en général, on peut toujours se débrouiller, parce qu'il y a d'autres mots de la famille, qui ont cette fois-ci le *t* au milieu et on l'entend. À votre avis, qu'est-ce qu'il vient faire là ce *t* à la fin, d'où est-ce qu'il vient ? »

Amel : « [...] Par exemple, chat-chatte »

Madame Clément : « Oui certes, mais pourquoi on laisse le *t* au masculin par exemple ? »

Natacha : « Pour... euh... parce que c'est grec »

La maîtresse : « Voilà, ça vient soit du latin soit du grec »

Elle continue : « Alors, je vais vous écrire à côté [des termes au tableau] des mots latins et vous allez essayer d'associer le mot latin avec le mot français. Madame Clément écrit à la craie jaune (dans cet ordre) : *cattum*, *artem*, *digitus*, *fortem*

(Pendant que la maîtresse recopie les termes au tableau, je remarque que la plupart des élèves les écrivent également sur leurs ardoises)

Elle énonce ensuite la consigne : « Vous m'écrivez l'un à côté de l'autre le mot français et le mot latin dont il est issu »

Un élève : « J'ai pas compris »



L'enseignante réexplique : « Là en blanc, j'ai écrit les mots français, en jaune, j'ai écrit les mots latins, il faut associer qui va avec quoi, « doigt » ça vient de quel mot latin, « fort » ça vient de quel mot latin, « chat » ça vient de quel mot latin et « artiste », euh, « art », pardon, ça vient de quel mot latin ? »

Les élèves se mettent au travail. Brooklyn lève le doigt, elle n'a pas saisi la consigne.

La maîtresse dit alors : « « Doigt », à ton avis, est-ce que ça vient de *cattum*, *d'artem*, de *digitus* ou de *fortem* ? « Fort », est-ce que ça vient de *cattum*, *d'artem*, de *digitus* ou de *fortem* ? Il faut associer un mot blanc avec un mot jaune. Le mot blanc, c'est le mot français actuel, le mot jaune c'est le vieux mot, le mot latin ».

Les élèves travaillent. La collègue passe dans les rangs et signale : « Il faut pas les mettre dans l'ordre où je les ai mis, moi évidemment, je vous ai mis des pièges ». À un autre élève : « doigt et *cattum*, il y a peu de chances quand même ».

Elle répète : « Tu associes un mot blanc français avec un mot jaune latin, c'est le même mot, sauf que là c'est du français et là c'est du latin »

Jibril : « Comment on peut savoir que c'est du latin ? »

(La réponse de la collègue est inaudible)

L'enseignante passe dans les rangs et valide les réponses justes des élèves.

Une élève peine à trouver l'étymon de « doigt », Madame Clément lui indique les lettres à chercher : *g* et *t*. L'exercice est ensuite corrigé collectivement : « Fort » en français, ça vient du mot latin... ?

Jibril : « *Fortem* »

L'enseignante valide, et ajoute : « Si vous connaissez le mot latin, vous pouvez savoir qu'il y a un *t* »

Elle passe ensuite à « art ». Océane indique qu'il vient *d'artem*. Vient le tour de « chat », Marius signale qu'il provient de *cattum*.

La maîtresse interroge : « Quelles sont les deux petites différences ? [...] Qu'est-ce qu'on retrouve, qu'est-ce qui n'est pas pareil ? »

Angelo : « C'est que... à chat, y a un h, à *cattum*, y a pas de h ».

La maîtresse acquiesce et invite les enfants à faire une autre observation.

Colline : « Y a un *t* en trop »

La maîtresse : « Il y a deux *t*, et d'ailleurs, ça tombe bien, puisque que dans « chatte », il y a deux *t*. Quand vous connaissez le mot latin *cattum*, vous savez qu'il y a un *t* à Monsieur et deux *t* à Madame. » L'enseignante poursuit : « Et pour finir « doigt », alors là vous tombez sur le jackpot, puisque que vous avez deux lettres muettes à la fin, le *g* et le *t*. Et pourquoi c'est très intéressant de connaître le latin ? »

Akram : ...

Madame Clément : « « Doigt » ça va avec ? »

Assia : « *Digitus* »

La maîtresse répète sa question sur l'intérêt de connaître le latin.

Matthews : « Parce que c'est pareil »

M : « Oui, qu'est-ce qu'on a dans *digitus* ? »

Marius : « Il n'y a pas de o et il y a deux i »

L'enseignante écarte cette proposition, toute comme celle d'Orlane :

Orlane : « Il n'y a pas de o »

Assia trouve la réponse attendue : « Il y a le *g* et le *t* »

L'enseignante valide : « Quand vous connaissez le mot latin, vous savez qu'il y a un *g* et un *t* à la fin de « doigt » ».

On passe à la deuxième étape de la séance. Avant que celle-ci ne commence, nous échangeons quelques mots avec Madame Clément. Sur la base des premières observations, nous lui signalons qu'il serait judicieux de rappeler brièvement l'histoire du français ainsi que la définition du latin. L'enseignante prend en compte notre remarque et effectue un petit rappel en s'appuyant sur la leçon d'histoire faite pendant l'année (elle évoque les Romains et leur langue). Ensuite, le professeur écrit la consigne de l'exercice au tableau : « Souligne la lettre

finale muette et recopie le mot équivalent latin ». Puis, elle dresse une liste de mots latins : *pedem, cantus, corpus, artem, caldus, cattum, frigidus, noctem, infantis, vox, crux*. Enfin, elle écrit un premier mot français : « art ». À ce moment elle demande aux élèves de poser les stylos et de regarder au tableau. Elle annonce : « On va faire le premier ensemble ». Colline est priée de lire la consigne à haute voix. La fillette bute sur le mot « équivalent », il ne semble pas connu. L'enseignante attire l'attention des élèves sur le mot « art » : « Alors qu'est-ce qu'on va commencer par faire sur ce mot ? »

Sandy : « On va regarder s'il y a un a au début »

La maîtresse pointe alors la consigne notée au tableau : « Alors, d'abord, première consigne, « souligne la lettre finale muette » »

Fatima : « On commence par, on..., on souligne la lettre t »

La maîtresse : « Muette, ça vaut dire quoi, rappelez-moi, quand on est muet ? »

Abdelghani : « Euh... on... on peut pas... »

Le professeur : « Comme toi là, exactement, tu es muet, tu... ? »

Abdelghani : « Ne parles pas »

L'enseignante valide et reformule le sens de « muet » : « Une lettre muette est une lettre qu'on n'entend pas, qui ne « parle » pas. Donc pour « art », on souligne le t. Ensuite, qu'est-ce qu'on cherche dans la liste des mots écrits en rouge ? »

Sofiane : « On cherche le mot muet »

L'enseignante invalide cette réponse et invite l'élève à la corriger.

Sofiane : « le mot latin »

Madame Clément valide et demande :

« « Art » ça correspond à quel mot latin ? »

Jalal : « Artem » (l'élève nasalise la terminaison du mot [aRtã], l'enseignante le reprend)

Madame Clément invite les élèves qui n'ont pas compris la consigne à le faire savoir. Inès lève le doigt. La maîtresse reformule les différentes étapes de l'exercice : souligner la lettre

muette (l'enseignante signale qu'il peut y en avoir plusieurs) dans le mot français, puis retrouver le mot latin dans la liste de mots en rouge et le recopier à côté. Marius pose une question : « Maîtresse, est-ce que s'il y a deux lettres pareilles à la fin, on souligne les deux ? »

La maîtresse : « Tu peux »

La collègue finit de recopier les mots français (en blanc), elle laisse un espace à côté de chacun d'entre eux pour que les élèves puissent y inscrire le mot latin.

Jibril commence à parler : « Dans les mots latins, il y a beaucoup de... », mais la maîtresse lui signale qu'il n'a pas pris la parole. Abdelghani fait une remarque (en levant le doigt, lui !) : « Artem, on efface le e et m, ça fait art »

L'enseignante : « Très bien ». Elle saisit ce commentaire pour rappeler le rapport qu'entretiennent le latin et le français.

Inès lève le doigt, car elle gênée par le mot « chant », elle ne comprend pas ce qu'il faut faire. La collègue rappelle alors qu'il faut souligner la lettre qu'on n'entend pas. Elle conseille toutefois à la fillette de se concentrer d'abord sur les mots de début de la liste, en l'occurrence « chat ». Les élèves se mettent au travail. Jibril reprend le fil de son observation : « Dans les mots latins, il y a beaucoup de em ». La maîtresse : « Oui, c'est la déclinaison ».

Nous passons ensuite dans les rangs pour voir ce que font les élèves. Nous nous rendons compte que l'exercice est difficile. Certains élèves, décontenancés, procèdent au hasard, et réalisent des associations peu pertinentes. Nous attirons alors leur attention sur le début et la fin des deux mots rassemblés : est-ce vraiment ressemblant ? Cette question suffit en général à leur faire trouver le bon étymon. La séance s'interrompt en raison de la récréation. Au retour de celle-ci, la correction collective est effectuée. Les élèves se relaient au tableau pour souligner la lettre finale muette et indiquer l'étymon latin. Chat-cattum est le premier de couple. L'enseignante saisit ce moment pour faire le parallèle avec le mot anglais « cat » (étudié par les élèves). Vient le tour de froid. Iona repère sans peine la lettre muette, Matthews indique ensuite l'étymon frigidus. Madame Clément demande aux élèves s'ils connaissent des mots français qui ressemblent au mot latin. Marius propose : « frigidaire ». Fatima identifie la lettre muette dans le mot suivant « chaud ». Marius doit ensuite donner le mot latin. Devant son hésitation, la maîtresse lui conseille de chercher un mot latin où l'on retrouverait la lettre muette de « chaud », à savoir le d. Marius propose « pedem ». L'enseignante lui fait alors

remarquer que « chaud » ne commence pas de la même façon que *pedem*. L'élève finit par trouver la bonne réponse : « *caldus* ». L'enseignante rappelle à ce titre les noms des bassins dans les thermes : le *caldarium* pour le bain chaud et le *frigidarium* pour le bain froid. Pour « enfant », la lettre finale est soulignée par Shelly. Akram doit ensuite inscrire le mot latin. Il réfléchit un peu, puis trouve *infantis*. *Croix-croix*, *nuit-noctem* n'ont pas posé de soucis particuliers. En ce qui concerne *corps-corpus*, Orlane a bien veillé à souligner les deux lettres muettes, Abdelghani a retrouvé le mot latin. Madame Clément insiste sur la présence des lettres *p* et *s* dans les deux termes. Il n'y a rien de particulier à signaler en ce qui concerne *chant-cantus* et *voix-vox*. Madame Clément conclut la séance en dressant une fois encore le parallèle entre étymons latins et lettres muettes. Elle souligne l'intérêt de connaître le latin à plusieurs reprises. Elle explique que la connaissance des étymons latins aide à mieux saisir certains phénomènes du français, ici la présence des consonnes finales muettes.

Analyse :

Tout d'abord, lors de cette première séance, apparaît avec éclat la qualité de la relation pédagogique tissée par Madame Clément avec sa classe. Les enfants se sentent en sécurité et sont prêts à aborder avec sérénité les apprentissages, si difficiles soient-ils. Et ils le sont dans notre cas ! Les étayages importants et les différentes reformulations des consignes indiquent sans équivoque le niveau de complexité de la tâche pour ces petits élèves. Le travail demandé est ardu et abstrait. Néanmoins, ceux-ci ne se troublent pas, et confiants, se lancent dans les activités. Aucun signe de découragement ne se fait sentir, et l'apparition de ces mots latins semble au contraire avoir stimulé leur intérêt. Abdelghani découvre, sans le savoir, les lois de la phonétique historique : « *artem*, on efface le *e* et *m*, ça fait *art* ». Le but de notre travail est précisément d'éveiller ce type d'intérêt pour la langue, cette « appétence lexicale » selon les termes de Jean-Claude Denizot<sup>837</sup>, et de favoriser une telle prise de recul. La remarque d'Abdelghani est ici très encourageante. De même pour Jibril, qui remarque que les étymons latins sont pour la plupart au cas régime : « dans les mots latins, il y a beaucoup de *em* ». On ne peut que se réjouir de ce type d'observations. En outre, il semble que les élèves possèdent déjà quelques réflexes de manipulation de la langue bien installés. Ainsi, ils trouvent facilement le point commun entre les quatre mots lors de la première étape. De plus, ils évoquent très rapidement la dérivation ou le féminin pour mettre en évidence la lettre muette. Enfin, on peut voir que Natacha signale très vite les langues anciennes à la question « d'où ça

---

<sup>837</sup> *Le vocabulaire au quotidien*, Dijon, 2008, p. 10.

vient ? ». Toutefois, la tâche reste complexe, il importe par conséquent de bien réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour la faciliter au maximum. Certaines étapes de la séance peuvent être améliorées. En premier lieu, il paraît indispensable de consacrer un moment à la présentation de la langue latine. Certes, celle-ci a déjà été évoquée lors de la leçon d'histoire sur la romanisation, mais il convient de le faire à nouveau ici. Ainsi, la maîtresse aurait pu signaler par exemple que : « le latin est l'ancêtre du français, le latin est un peu comme la mère et le français la fille, et comme pour deux personnes de la même famille, il y a des ressemblances ». Il faut donc souligner ces similarités, ces lettres communes pour relier les deux termes. En outre, il serait tout à fait profitable de lire et de faire lire les étymons latins à haute voix, afin que les élèves se rendent bien compte qu'il s'agit d'une autre langue, qui a une prononciation différente de la nôtre. Nul doute par ailleurs que ce petit exercice attiserait la curiosité des élèves.

Ces derniers ont parfois rencontré des difficultés pour relier mots français et étymons. On aurait pu les mettre sur la voie en leur rappelant l'objectif de la séquence : l'étude des lettres muettes. Un étayage possible aurait été donc d'inviter les élèves à partir des lettres muettes françaises pour retrouver l'étymon latin. Madame Clément l'a fait à plusieurs reprises, mais il aurait été sans doute bénéfique d'explicitier cette stratégie. De même, il aurait été intéressant d'approfondir la proposition de Sandy, qui suggérait de regarder le début du mot. Cela peut paraître évident, mais il importe de tout clarifier en présence de jeunes élèves.

Par ailleurs, l'enseignante a eu raison, nous semble-t-il, de faire noter les ressemblances et les différences entre mots français et étymons. Cela devrait être systématisé. Lorsque Marius ne répond pas à la question posée (au sujet de doigt-digitus), sa proposition demeure néanmoins intéressante. L'élève se focalise sur les différences entre les mots. C'est une façon d'aborder la relation entre les deux langues, le français est certes un latin transformé, néanmoins, comme la première est issue de la seconde, on retrouve des éléments communs, et c'est ce qui nous intéresse ici.

Pour chant-cantus, il aurait peut-être été intéressant de gloser un peu, comme Madame Clément l'a fait dans le cas de chat-cattum. De plus, il aurait été profitable d'introduire des termes tels « cantate », « cantatrice », afin de montrer aux élèves que l'étymon latin peut également se manifester sous une forme plus « reconnaissable » en français. En outre, cela aurait permis d'élargir le vocabulaire des élèves (à condition que l'on consigne ces nouveaux mots sous une forme écrite). Madame Clément a déjà mené ce type d'observations pour

d'autres mots. Par exemple, ses remarques au sujet du mot anglais « cat » ou des termes sont judicieuses.

En ce qui concerne l'exercice, il aurait peut-être fallu le dédoubler et rendre chaque partie autonome, la consigne est sans doute un peu lourde, elle freine les élèves. Elle semble en outre un peu obscure pour les élèves : le terme « équivalent » n'est pas assez précis. En outre, une disposition en colonne aurait peut-être été préférable, car plus claire. Enfin, on aurait pu réduire la liste des mots donnés. Il y en avait un peu trop.

Madame Bruneau, qui a également mené cette séance dans sa classe, signale : « Les élèves ont beaucoup aimé le lien avec les mots latins, ils ont participé activement pour repérer les lettres en commun entre les mots français et leurs étymons. »

Séance n°2 : jeudi 22 mai

La séance commence par une dictée. Il s'agit d'écrire sans erreurs les mots vus lors de la première séance. Voici la phrase donnée : « La nuit, l'enfant écoute le chat ronronner. Le chant est un art ». Durant la correction collective, chaque élève vient écrire un mot à tour de rôle au tableau, ce dernier étant épelé par un autre camarade. La maîtresse s'arrête systématiquement sur la consonne muette du mot étudié et invite la classe à trouver des mots de la même famille. Par exemple, pour « enfant », Orlane suggère « enfantine », pour « chat », Angelo évoque « chatte », etc. Les élèves sont ensuite priés de prendre leurs dictionnaires, ils vont devoir s'aider de ceux-ci pour trouver des mots de la même famille que : « corps », « nuit », « enfant », « temps », « chaud », « sept ». Voici la consigne notée au tableau : « Trouve le mot dans le dictionnaire, note la page et recopie un mot de la même famille ». La maîtresse ne reprécise pas ce qu'elle entend par « mot de la même famille ».

Pour le premier terme, l'enseignante guide les élèves et rappelle les étapes de recherche d'un mot dans le dictionnaire (la manipulation de cet outil semble demeurer délicate pour une bonne partie des élèves. Sans compter que certains ont du mal à résister aux sirènes des planches anatomiques...). Après un petit temps de recherche, la page du mot est indiquée à toute la classe, afin que chaque élève puisse trouver le mot et l'avoir sous les yeux. Fatima lit ensuite la définition à haute voix. Madame Clément récapitule le nombre de sens (trois) et les reformule : « le corps humain ; le corps, la substance et le corps comme dans corps médical, c'est-à-dire un ensemble de gens ». Le dictionnaire signale en outre que « corps » ne doit être pas confondu avec « cor », l'instrument de musique.

Puis, l'enseignante demande aux élèves de chercher d'autres mots de la même famille que « corps ». Elle signale aux élèves qu'ils les trouveront sur la même page. Avec ces indications, Alexina trouve « corporation », elle lit la définition du terme à haute voix. L'enseignante reformule ce qui vient d'être lu, puis fait remarquer que l'on entend le *p* dans ce mot. Elle souligne en outre le lien sémantique entre « corps » et « corporation ». Après cette introduction, la maîtresse prie les élèves de reproduire le même travail pour les autres termes de la liste. La consigne pose toutefois problème : malgré les exemples, les élèves s'interrogent. L'enseignante reprend les différentes étapes de la tâche. Les enfants se mettent finalement au travail. Nous passons dans les rangs pour observer. Nous pouvons noter de nombreuses difficultés. Ainsi, « nuit » pose particulièrement problème : les enfants ont noté les mots suivants : « noir », « nutriment », « nuisance ». Par ailleurs, Natacha m'interroge pour savoir si « tempête » fait partie de la même famille que « temps ». Bien que « tempête » ne soit pas issu de *tempus*, mais de *tempesta*, nous validons. En effet, les deux étymons sont très proches et on retrouve la même idée de sens. L'exercice se révèle laborieux et prend beaucoup de temps. La correction collective n'aura pas lieu, la séance a déjà duré près d'une heure. Si l'on analyse les productions des élèves, « nuit » et « temps » ont été source de difficultés. Le corpus choisi est peut-être trop étendu. Par ailleurs, il serait opportun de gloser sur le mot « sept », qui n'a pas été vu lors de la première séance. En outre, certains élèves n'ont pas compris la consigne et ont recopié les définitions des mots. Enfin, une bonne partie des élèves n'ont pas fini le travail. Le résultat est donc mitigé, l'exercice est de toute évidence trop compliqué. Voyons à présent pourquoi.

Analyse :

Tout d'abord, cet exercice est bien trop lourd et conduit à une « surcharge cognitive » chez les élèves. Il y a trop d'informations, trop de notions en jeu. En effet, l'utilisation du dictionnaire, qui n'est pas encore fermement acquise, pose plusieurs problèmes. En premier lieu, la recherche du mot à proprement parler prend beaucoup de temps pour certains élèves. S'il est important que les élèves manipulent le dictionnaire, il ne s'agit pas de l'objectif principal de la séance. Il faudrait donc réduire le temps consacré à cette recherche, ou alors y dédier une séance complète, qui pourrait éventuellement prendre place dans une autre séquence. De plus, la lecture de la définition ne va pas de soi. Certains mots sont polysémiques et cela peut freiner les élèves dans la compréhension du terme étudié. Il faudrait en tout cas prévoir un étayage (proposer des mots monosémiques en premier lieu par exemple). Par ailleurs, la question de Natacha au sujet de « tempête » rappelle l'importance de



disposer d'un dictionnaire étymologique ou d'une connexion à Internet pendant la classe. En ce qui concerne le terme « nuit », il convient de signaler que « nuitée » ne figurait pas dans les dictionnaires des élèves. Il aurait donc été plus judicieux de partir de l'étymon latin *noctem* ici. Cela aurait permis aux élèves de trouver « nocturne », « noctambule ». De façon générale, ce terme n'est peut-être pas le plus adapté à ce type d'exercice, compte tenu du peu de mots à trouver et de la variation importante du radical (les mots de la même famille ne se trouvent pas sur la même page que « nuit »). En outre, les propositions des élèves concernant « nuit » montrent deux éléments importants : ils ne semblent pas prêter attention au sens du mot, mais uniquement à sa forme. Les enfants n'ont pas l'air de lire la définition et se contentent de choisir un mot proche par la forme, ce qui donne des associations un peu farfelues comme celles que nous avons signalées plus haut, ou encore « tempe » pour « temps » par exemple.

Pour éviter cela, il est nécessaire de réactiver leurs connaissances au sujet des familles de mots. Il faudrait préciser ce qui relie des mots de la même famille : un radical commun certes, mais aussi une même idée de sens, cette dernière étant délivrée par la définition. Ces remarques font apparaître toute la densité de l'exercice proposé aux élèves. Les étapes sont nombreuses et complexes. La séance doit être remaniée. Celle-ci pourrait aisément être scindée en deux sous-séances. Une première phase constituerait un rappel de ce qu'est une famille de mots, et l'on pourrait chercher des mots de la même famille, sans le dictionnaire. On mettrait une fois encore en évidence la lettre finale muette du mot. On insisterait sur le fait qu'elle permet de faire le lien entre ce dernier et les mots de la même famille (orthographe lexicale). Ensuite, dans un deuxième temps, on pourrait faire chercher le mot étudié dans le dictionnaire. Durant cette étape, les élèves devront bien lire et recopier les définitions des mots cherchés. Ils pourraient également s'aider du dictionnaire pour trouver d'autres termes de la même famille. Enfin, lors de la dernière étape/séance, on se proposerait de valider les propositions faites lors de la première séance ainsi que les mots trouvés lors de la deuxième (à partir des définitions). Enfin, on peut s'interroger au sujet de la trace écrite à garder à l'issue de la séance. Il serait intéressant de faire une synthèse globale des termes trouvés par les élèves et d'organiser ces résultats sous une forme écrite. On pourrait là aussi réaliser des « corolles lexicales ». On écrirait le mot « source » au milieu de la fleur, et chaque pétale contiendrait un mot de la même famille.

La séance commence par une dictée comportant des mots avec des lettres finales muettes. Voici la phrase donnée : « Le vent souffle fort sur les arbres. Tu fais sept sports ». La correction collective a lieu : chaque élève inscrit un mot au tableau à tour de rôle, épelé par un camarade.

Ensuite, l'enseignante écrit la consigne de l'exercice : « Écris une phrase avec le mot donné ». Le premier terme est « chaud ». Madame Clément n'écrit pas l'intégralité du mot immédiatement, elle demande aux élèves de lui indiquer la lettre finale muette. Beaucoup d'élèves lèvent le doigt, Angelo délivre la bonne réponse. La maîtresse rappelle l'étymon latin *caldus*. La même opération a lieu pour « pied ». Toutefois, pour la lettre finale muette, Colline indique e, mais Wendrick corrige : d (la fillette s'est sans doute basée sur ce qui était écrit au tableau pour répondre). L'étymon latin est signalé : *pedem*. L'enseignante interroge les élèves : « Connaissez-vous un mot de la même famille où l'on entend le d ? ». Natacha propose : « Pédestre ». La maîtresse valide. Nous notons l'expression d'Angelo, mi-admiratif, mi-perplexe devant ce mot, qu'il ne semble avoir jamais entendu. L'enseignante procède de même pour « voix » : elle interroge la classe au sujet de la lettre finale muette et l'étymon latin *vox* est évoqué (ici on ne peut s'aider des mots de la même famille pour retrouver le x, on doit passer par le latin). Il en est de même pour « froid » (Fatima indique la lettre finale muette, Angelo l'étymon *frigidus*, et Wendrick un mot de la même famille : « froide »). Le dernier mot est « lourd ». Dans la mesure où ce mot n'a pas été travaillé, Madame Clément indique immédiatement la consonne muette. Marius signale un mot de la même famille : « lourdement ». L'étymon latin n'est pas présenté. Les élèves se lancent dans la tâche. Matthews demande l'autorisation d'aller chercher le dictionnaire. Les autres élèves trouvent l'initiative du garçonnet intéressante et demandent à faire de même. (À ce moment-là, nous nous interrogeons : pourquoi le dictionnaire ? Nous faisons part de nos questions à Madame Clément : à quoi va-t-il leur servir ? Ne risque-t-il pas de les distraire ? L'enseignante partage nos réserves, mais ne souhaite pas briser cet « élan » pour l'utilisation de cet outil. Elle rappelle néanmoins la consigne : il faut écrire une phrase, non pas chercher un mot de la même famille. Les élèves feuilletent le dictionnaire, mais pas tous. De plus, nos craintes étaient en partie fondées, puisque Abdelghani fera savoir plus tard qu'il a trouvé une image d'arène romaine dans le dictionnaire...)

Une fois que tout le monde a récupéré son dictionnaire, l'enseignante attire l'attention des élèves. Pour vérifier que la consigne a bien été comprise de tous, elle invite les élèves à

élaborer des phrases d'exemple à l'oral à partir du mot « chaud ». Voici quelques propositions :

« Aujourd'hui, il fait chaud. »

« Chris a un chocolat chaud. »

« J'ai chaud, je veux me baigner. »

Madame Clément valide ces suggestions.

La même chose est faite pour « pied » :

« J'ai deux pieds. »

« J'ai mal aux pieds. »

L'exercice est reproduit pour « voix », « froid » et « lourd ». La maîtresse ajoute pour ce premier : « Attention, ne vous trompez pas, c'est la voix qui chante »

Voici les exemples des élèves :

« La petite fille a une belle voix. »

« J'ai plus de voix. »

« J'ai froid. »

« L'eau est froide. »

« Je prends un bain froid. »

« Il fait très très lourd. »

« Le sac est lourd. » (On aurait pu faire remarquer aux élèves que « lourd » a un sens figuré dans l'exemple précédent)

Pendant que les élèves travaillent, des élèves prennent la parole :

Jalal : « On est obligé de regarder le dictionnaire ? »

Une enfant : « Je n'ai pas trouvé pied »

La maîtresse répond par la négative à la première et aide la seconde à trouver le mot dans le dictionnaire.

Marius fait remarquer : « Il y a trois « chaud » » (comme il n'a pas pris la parole, la maîtresse ne lui répond pas. Marius ne fait que chercher les mots dans le dictionnaire, il n'a écrit aucune phrase).

Les élèves qui ont fini rangent ensuite les dictionnaires à tour de rôle.

Il n'y a pas de mise en commun. Madame Clément corrigera chaque cahier individuellement.

Analyse :

Certains mots dictés n'ont pas été vus durant la séance précédente. Ce n'est pas forcément gênant, dans la mesure où l'on souhaite que les élèves acquièrent une stratégie pour se souvenir des lettres finales muettes. On ne travaille pas la seule mémoire mécanique. Néanmoins, il faudrait expliciter cette démarche aux élèves. En outre, dans ce cas, on n'a pas l'occasion de présenter les étymons latins, ce qui ne répond plus exactement aux enjeux de la séquence. Il serait plus profitable de dicter des mots déjà travaillés lors de la séance précédente.

Les questions posées par l'enseignante pendant le passage de la consigne sont intéressantes. De cette manière, la maîtresse reproduit la démarche à adopter quand on écrit ces mots. Il convient de se poser des questions : est-ce que je connais un mot de la même famille ou est-ce que je me souviens de l'étymon latin ? Quelques explications supplémentaires en ce qui concerne « pédestre » auraient peut-être été les bienvenues. Elles auraient sans doute éclairé Angelo ainsi que d'autres élèves de la classe.

Madame Clément n'a pas souhaité que les élèves s'appuient sur des images pour la création de phrases. Les productions des élèves montrent en effet que cela n'était pas nécessaire. Ils ont facilement inventé des phrases. En outre, comme nous l'a signalé Madame Clément, il n'était pas évident de trouver des illustrations pour représenter chaque mot. Passer par les images permettait de ne pas écrire le mot au tableau, pour ne pas avoir à le donner directement avec la consonne muette. Néanmoins, la démarche de l'enseignante (demander aux élèves de lui dicter la fin du mot) est tout aussi valable, et peut-être même plus explicite eu égard à la posture métalinguistique visée. Il est judicieux de faire d'abord l'exercice

proposé à l'oral. Cette première phase aura pu donner des idées de phrases aux élèves. Dans la mesure où l'on ne privilégie pas l'*inventio* ici, mais l'orthographe des mots étudiés, cela allège la tâche des élèves. De cette façon, ils n'auront pas d'efforts trop importants à produire, s'ils se trouvent en manque d'inspiration.

Enfin, le dictionnaire a parfois détourné les élèves de la tâche. S'il est louable qu'ils montrent de l'intérêt pour cet outil, il convient toutefois d'aiguiller l'usage qu'ils en font.

Séances n°4 : La séance 4 est très brève. Seule une dictée de mots est proposée. L'évaluation a été continue, Madame Clément a utilisé les dictées et les exercices réalisés.

Il est bien évident qu'il n'est pas possible de tirer des conclusions sur la base des travaux des élèves. Notre but n'est pas de montrer que le passage par le latin améliore la maîtrise de la langue française. Pour valider pareille hypothèse, il faudrait mener des expériences dans un nombre très important de classes et durant plusieurs années. Ce n'est pas l'objet de notre travail. En revanche, l'introduction des langues anciennes favorise une décentration vis-à-vis de la langue maternelle ou langue de scolarisation. Elle devient un objet d'étude, à l'instar du latin ou du grec ancien. Or, ce nouveau regard porté sur sa propre langue grâce aux langues anciennes, cette posture métalinguistique est une des conditions qui facilite la maîtrise du français. Pascale Colé souligne très fortement l'importance de cette conscience particulière de sa propre langue. Il s'agit en outre de susciter une « appétence lexicale », une curiosité pour la langue, le mot. Les remarques d'Abdelghani et de Jibril sont à ce titre précieuses et semblent nous conforter dans notre position. L'aspect métalinguistique est travaillé dès la maternelle avec la conscience phonologique, lorsqu'il s'agit de sensibiliser les élèves aux syllabes et aux phonèmes qui composent les mots. Il est ainsi crucial que les élèves soient en mesure de scander les syllabes ou de repérer des phonèmes dans les mots en fin de Grande-Section. Cela conditionne directement l'apprentissage de la lecture l'année suivante. À partir du moment où l'enfant comprend que les lettres ne codent pas uniquement la langue orale, c'est-à-dire quand l'élève a atteint le stade orthographique dans l'apprentissage de l'écriture, il devient possible d'approfondir cette conscience de la langue au moyen des langues anciennes.

Analyse générale :

Nous pouvons remarquer tout d'abord que les exercices ne vont pas de soi pour nos petits élèves. Néanmoins, ceux-ci ne se sont pas découragés et ont fait de leur mieux. La

présentation des mots latins a fortement intrigué les élèves, comme l'indiquent les remarques d'Abdelghani et de Jibril. Il faut saisir cet intérêt et s'appesantir davantage sur les liens entre le latin et le français. Il serait bénéfique de retracer rapidement l'histoire de la langue française en s'appuyant sur ce qui a été vu en Histoire. Cela donnerait plus de sens aux activités. Dans la première séance, les mots latins semblent sortir de nulle part, et il n'est pas évident pour les élèves de les rapprocher du français par eux-mêmes. Ce prérequis semble nécessaire pour la cohérence de la séquence.

En ce qui concerne cette dernière, il importe véritablement d'explicitier les démarches et les enjeux qui sous-tendent les travaux proposés. Cela a été fait en général, mais il convient de le systématiser. En outre, les exercices pourraient être décomposés et comporter davantage de phases. De cette manière, ils seraient plus progressifs et cela permettrait également d'alléger les consignes. Cela éviterait que les élèves soient surchargés par de trop nombreuses informations. Le dictionnaire est certes un outil utile, mais très chronophage. Il doit être utilisé avec discernement. Soit la recherche de mots prend place dans une autre séquence dédiée à l'usage du dictionnaire, soit on se sert de ce dernier avec parcimonie, seulement pour quelques termes. Autrement, on prend le risque d'allonger démesurément la séance et de perdre l'attention des élèves.

Par ailleurs, il y a eu plusieurs changements dans l'élaboration de la séquence, et nous n'avons pas communiqué les actualisations à Madame Clément. Ainsi, certaines modifications n'ont pas été prises en compte, c'est pourquoi *frigidus* et *caldus* ne sont pas au cas régime. Si cela n'a pas d'impact sur la consonne finale muette en français, il convient néanmoins d'être rigoureux. En effet, comme on l'a vu, les élèves observent attentivement les mots latins. On peut ici songer à la remarque de Jibril sur les terminaisons des mots latins (« ils finissent en em »).

De plus, Madame Clément n'a pas fait travailler les élèves en groupe, comme nous l'avions envisagé. L'enseignante nous a expliqué que de tels dispositifs menaient très vite à des débordements importants. Ils créent rapidement des tensions entre les élèves, qui perturbent le travail de façon irrémédiable. L'école de Madame Clément est classée ZEP. Nous avons pu sentir à quel point, dans cette classe plus qu'ailleurs peut-être, la règle était vitale. Elle rassure énormément les élèves. Un environnement stable, prévisible, avec des règles et des sanctions explicites, où le maître est garant de la loi, sécurise et permet aux élèves d'entrer sereinement dans les apprentissages. Le travail en groupe peut en effet provoquer certains excès et n'est

pas nécessairement adapté à toutes les classes. Les apprentissages, si intéressants et stimulants soient-ils, ne suffisent pas nécessairement à édifier un cadre sécurisant<sup>838</sup>. Le travail sur la mémoire mécanique n'est pas à négliger. À ce titre, la trace écrite est importante, Jean-Claude Denizot parle de « lieux de capitalisation lexicale » :

Ce peut être l'affichage dans la classe (par exemple le tableau d'un réseau conceptuel qui sera complété au fur et à mesure des découvertes, ou des listes morphologiques qui se remplissent au gré des lectures et appropriations). Cette forme a l'avantage d'offrir une sorte de cadre symbolique de mutualisation. C'est important. Mais le cahier de vocabulaire peut aussi constituer ce lieu de capitalisation. Il regroupera le travail effectué et portera trace (ou mémoire) des acquisitions effectuées ou des démarches entreprises. Il ne s'oppose pas à l'affichage dans la classe mais s'articule avec. Autant le premier renvoie à la vie collective, autant le second recentre l'élève sur lui-même. Il y a une synergie nécessaire entre les deux.<sup>839</sup>

Ces dispositifs permettent de fixer durablement les nouveaux mots ainsi que les démarches menées. Ils sont fondamentaux.

Pour finir, la remarque de Madame Clément « c'est la voix qui chante » nous a donné une idée de séance supplémentaire. En effet, on pourrait ajouter un exercice qui porterait sur les homophones. Par exemple, le mot « voix » a les homophones suivants : « voie », (je/tu) « vois », (il/elle) « voit ». De cette façon, on montrerait que les lettres muettes finales ne sont pas superflues, elles permettent de distinguer des mots très différents. Il s'agit bien souvent de lettres étymologiques qui ont été ajoutées par la suite, précisément pour favoriser cette différenciation. À l'oral, le contexte ainsi que la situation d'énonciation permettent en général de ne pas commettre d'erreur d'interprétation. Il n'en est pas de même à l'écrit, où la réception du message est différée. Le passage par le latin pourrait compléter très avantageusement cette démonstration. Les élèves pourraient alors voir que les mots étaient bien différents à l'origine, et qu'il n'était pas possible de se tromper. Ainsi, « voix » vient de *vox*, « voie » de *via*, « vois » de *vides*, « voit » de *videt*. Ces homophones pourraient être recherchés par les élèves ou donnés directement. En ce qui concerne les étymons latins, il serait intéressant de les soumettre aux élèves et de leur proposer de faire correspondre le

---

<sup>838</sup> Voir II)1)b).

<sup>839</sup> Denizot, 2008, p. 9.

terme français avec le mot latin. Ils auraient déjà fait ce type d'exercice précédemment. On pourrait enfin leur proposer d'autres séries :

- doigt<*digitum*, (je/tu) dois<*debes*, (il/elle) doit<*debet*

-poing<*pugnus*, point<*punctum*

-pois<*pisum*, poix<*pix*, poids<*pondus* (certes, « poids » se dit *pensum* en latin, mais c'est bien à partir de *pondus* que les lettres étymologiques ont été ajoutées)

-vingt<*vingiti*, vin<*vinum*, (je/tu) vins<*venisti*, (il/elle) vint<*venit*

-cours<*cursus*, court (adj.)<*curtus*,(je/tu) cours<*curris*, (il/elle) court<*currit*

La mise en avant de la relation lexicale entre ces termes, ici l'homonymie, permettrait en outre aux élèves de mieux retenir les nouveaux termes introduits.

### c) Littérature

#### **Séquence littérature (12-13 séances de 30-40 minutes)<sup>840</sup>**

##### **Objectifs :**

##### Lecture

- Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte)
- Dans un récit, s'appuyer : sur le repérage des différents termes désignant un personnage ; sur les temps des verbes et sur les mots de liaison exprimant les relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements

##### Littérature

- Rendre compte des œuvres lues, donner son point de vue à leur propos
- Établir des relations entre des textes ou des œuvres : même auteur, même thème, même personnage, etc.

---

<sup>840</sup> Nous ne décrivons pas toutes les séances.



## Langage oral

- Écouter et prendre en compte ce qui a été dit
- Questionner afin de mieux comprendre
- Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé

## Rédaction

- Dans les diverses activités scolaires, proposer une réponse écrite, explicite et énoncée dans une forme correcte
- Rédiger un court texte narratif en veillant à sa cohérence temporelle (temps des verbes) et à sa précision (dans la dénomination des personnages et par l'usage d'adjectifs qualificatifs), en évitant les répétitions par l'usage de synonymes, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation

Ce sont les travaux de Serge Boimare qui ont guidé l'élaboration de cette séquence. En effet, celui-ci préconise 3 étapes dans l'introduction de la mythologie auprès des élèves : lecture magistrale du mythe, discussion en groupe, travail d'écriture. Les différentes séances suivront ce modèle. La lecture magistrale permet un accès rapide au sens pour tous les élèves. De plus, Murielle Szac recommande aussi cette façon de présenter le texte. Ainsi, l'adulte cautionne cette lecture, il montre qu'il l'accepte, il lui donne sa légitimité. La discussion permet de renforcer la compréhension du mythe et d'assurer la cohésion du groupe. En outre, il s'agit d'un moment de langage, l'élève apprend à écouter, à s'exprimer, à argumenter. Enfin, le travail d'écriture permet de parfaire la compréhension et de travailler l'expression écrite.

Plusieurs raisons ont motivé l'élaboration d'une séquence en lien avec la mythologie : celle-ci constitue un apport culturel indéniable et elle participe à la construction d'une culture littéraire (cf. *B.O.*). En outre, les mythes se prêtent bien à la lecture en réseau qui met en jeu l'intertextualité. Néanmoins, au-delà des apports culturels, la mythologie permet la médiation culturelle. Cela signifie qu'elle permet de répondre de façon métaphorique aux interrogations des élèves. Cette démarche, selon S. Boimare, profite à tout le monde, tant aux élèves dit « en difficulté » qu'à ceux qui réussissent.

Pour cette séquence, nous nous appuyons sur les œuvres de Murielle Szac : *Le feuilleton d'Hermès : la mythologie grecque en cent épisodes*, *Le feuilleton de Thésée : la mythologie*

*grecque en cent épisodes* ainsi que *La mythologie grecque* de Claude Pouzadoux et *L'Égypte ancienne* de Brigitte Evano.

Les rédactions à l'issue de chaque séance permettront de préparer le travail d'écriture prévu à la fin de la séquence. Les petits résumés ou textes rédigés par les élèves pourront servir d'aide-mémoire et constitueront un entraînement régulier à la rédaction (ils seront présentés comme tels aux élèves). Ces travaux d'écriture seront progressifs : résumés à compléter, guidage par des questions, phrases à constituer à partir de mots donnés, puis résumés d'un passage, descriptions... Après la lecture magistrale, la discussion en groupe, chaque élève aura un exemplaire du texte qu'il devra relire silencieusement, avant de commencer le travail d'écriture.

Organisation des séances :

- 2 séances pour la cosmogonie égyptienne
- 2 pour la création du monde du point de vue des Grecs
- 2 sur Ulysse
- 2 sur Hercule
- 2 sur Persée
- 1 séance sur la comparaison entre les mythes (avec élaboration des cartes « héros », « attributs », « quête », « amis », « ennemi », « obstacles »)
- une dernière où les élèves inventeront un récit fondé sur les éléments dégagés lors de la séance précédente. Il s'agira pour les élèves de proposer des réécritures des mythes étudiés
- 1 séance supplémentaire éventuelle pour retravailler les productions/ les lire à haute voix devant la classe (validation préalable ou non)

Description et analyse des séances :

(N.B. : L'abréviation « M » désigne l'enseignante)

1<sup>ère</sup> séance : 13 mai 2014 (celle-ci a duré 44 minutes)

L'enseignante commence par écrire le mot « mythologie » au tableau. Elle demande aux élèves ce que ce terme évoque pour eux.

Natacha propose : « La mythologie grecque »

Madame Clément valide : « Voilà, il y a plusieurs mythologies, et une des plus connues, c'est la mythologie grecque. L'enseignante complète avec quelques rappels historiques, puis montre la Grèce sur une carte. Ensuite, elle demande : « De quoi ça parle, la mythologie grecque ? »

Il n'y a pas de propositions de la part des élèves.

Le professeur pose alors une question à la classe :

« Des fois, on traite les gens de « mytho » ; qu'est-ce que ça veut dire ? »

Plusieurs élèves lèvent le doigt.

Angelo dit : « Ca veut dire qu'il ment »

La maîtresse acquiesce et précise : « Un mytho, c'est quelqu'un qui invente des histoires » (Elle inscrit alors « légende » sous la racine *mytho* au tableau)

« La mythologie, c'est l'étude des histoires, des légendes. La mythologie grecque, ça parle de quoi, de qui, pour être précis ? »

Shérazade : « De... de la... sirène...oiseau »

Madame Clément valide. « Effectivement, c'est très bien, les sirènes, ce sont des personnages mythologiques ». Elle écrit le mot « sirène » au tableau et interroge un autre élève.

Wendrick : « Hercule et Ulysse »

Validation de l'enseignante.

Inès fait une proposition, mais elle n'est pas audible. Madame Clément ne l'a pas acceptée.

Natacha : « De tous les dieux, etc. »

Madame Clément valide et demande :

« Et quand c'est une dame, c'est une... »

Colline : « Déesse »

La maîtresse reprend les différents éléments : « La mythologie, c'est l'ensemble des légendes qui parlent d'animaux, les sirènes sont des animaux imaginaires, d'Hercule, d'Ulysse, on verra qui c'est, de dieux, de déesses ». Elle poursuit : « La mythologie grecque c'est sans doute la plus célèbre, mais il y en a une qui est un peu plus ancienne [...], c'est la mythologie...

Natacha : « Égyptienne »

La collègue : « Est-ce qu'on a pas vu des dieux égyptiens déjà ? »

Jibril : « Si »

L'enseignante sourit et demande : « Oui très bien, est-ce que tu te souviens de dieux égyptiens ? »

Un élève souffle : « Tot »

L'enseignante valide, puis demande : « Quoi d'autre... Le dieu des embaumeurs à tête de chacal ? »

Shérazade : « Le dieu de la mort »

La maîtresse corrige : « Anubis »

Puis elle reprend : « Nous aujourd'hui, on va s'intéresser aux dieux de la mythologie égyptienne, et plus précisément, au début de la mythologie égyptienne. [...] La mythologie permet d'expliquer le monde, d'expliquer pourquoi est-ce que le vent souffle, d'expliquer pourquoi la terre a été créée. Tout ça, ce sont des légendes qui font partie de la mythologie. Et en Égypte, ils ont des légendes qui permettent d'expliquer la création du monde. Alors, je vais vous lire la création du monde selon les Égyptiens. Ce que je vous demande de retenir, c'est le nom des personnages »

La lecture magistrale de l'extrait a lieu<sup>841</sup>.

La maîtresse interrompt la lecture à un certain moment (description de la naissance de Ré).

---

<sup>841</sup> Texte en annexe

« Quel est le dieu qui vient de naître ? »

Sofiane : « Noun »

L'enseignante : « Non, qui vient de naître »

Marius : « Le dieu soleil »

M. : « Qui s'appelle ? »

Amel : « Noun »

Maîtresse : « Non »

Wendrick : « Ré »

Puis, Madame Clément arrête la lecture et demande : « Bien, combien de dieux y avait-il au début, combien y avait-il d'éléments au début ? »

Natacha : « Zéro »

M. : « Je ne suis pas totalement d'accord avec toi. Il y avait un seul élément, quel était cet élément ? »

Abdelghani : « Noun »

L'enseignante valide et interroge la classe : « Est-ce que vous avez compris ce qu'était Noun ? »

Aucun élève ne fait de réponse. Devant l'absence de propositions, Madame Clément relit le début du passage.

Un élève suggère alors : « Le dieu sombre »

L'enseignante valide, mais réclame davantage de précisions.

Marius : « Le dieu de l'eau, et... »

La collègue : « Voilà, Noun c'est l'eau. Avant la création du monde, qu'est-ce qu'il y avait uniquement ? »

Les élèves : « De l'eau »

La maîtresse acquiesce, puis continue : « Noun, il est tout seul, il est l'eau, et qu'est-ce qui se passe ? »

Natacha : « Il s'ennuie »

M. : « Alors qu'est-ce qu'il fait ? Qu'est-ce qu'il crée, qui sort de l'eau ? »

Colline : « Une vague »

M. : « Alors, plus qu'une vague, plus solide qu'une vague »

Wendrick : « Le soleil »

M. : « Non, avant »

La maîtresse décide de relire le passage concerné.

À la suite de la relecture, Orlane trouve la bonne réponse : « La terre »

M. : « Et pour être précis ? La terre de quel pays ? »

Une élève : « L'Égypte »

M. : « Rappelez-moi ce qu'est le Nil »

Wendrick : « Euh... euh... le Nil c'est euh... en Afrique, c'est en Égypte, c'est long... C'est un fleuve ! »

Madame Clément valide.

« Il a créé la terre, l'Égypte, et maintenant qu'est-ce qu'il crée? Comme il n'y a pas de lumière ? »

Abdelghani : « Une lumière ... » (la fin de la réponse n'est pas audible)

M. : « Il crée la lumière, c'est très bien, et qui c'est cette lumière ? »

Natacha : « Le dieu soleil »

M. : « Qui s'appelle... »

Marius : « Ré » (Madame Clément note ces différents éléments au tableau : « Noun (l'eau)  
Terre d'Égypte - Lumière (Ré)

La maîtresse ajoute : « Qui s'appelle d'ailleurs Ré ou Râ, ça dépend »

Elle poursuit : « Où naît-il ? Est-ce que vous vous souvenez dans quoi il naît ? Pas dans un chou, pas dans une rose, dans quoi ? »

Shérazade : « Dans l'eau »

M. : « Non, c'est quelque chose qui sort de l'eau »

Wendrick : « Un lotus »

M : « Qu'est-ce que c'est qu'un lotus ? Madame Clément ajoute en souriant : « Non ce n'est pas du papier toilette ». Les élèves s'amusent de cette remarque.

Natacha suggère : « Une fleur »

L'enseignante valide et dessine un lotus au tableau. Elle ajoute : « C'est une fleur très importante pour les Égyptiens »

Puis elle reprend le cours du récit :

« Le lotus s'ouvre et qu'est-ce qui sort du lotus ? »

Chelly : « ... Noun ? »

M : « Non »

Orlane : « Ré »

L'enseignante valide, puis demande : « Ce Ré, ce dieu du soleil, qu'est-ce qu'il devient ? »

Un élève : « Le soleil »

M. : « Il est le soleil et il devient ? »

Madame Clément relit le passage concerné.

M : « Qu'est-ce qu'il devient ? »

Colline : « Le maître du monde »

Madame Clément valide.

La maîtresse récapitule avec l'aide des élèves les différents éléments du récit : au début, partout, il y a Noun, l'eau, puis de l'eau sort la terre d'Égypte, et enfin apparaît la lumière, Ré, qui devient le maître du monde.

Les élèves de service sont ensuite priés de prendre des feuilles blanches dans l'armoire et de les distribuer.

L'enseignante reprend encore une fois les différents éléments du récit. Cette fois, elle note ces informations sur une grande feuille, qui constituera un affichage. Ce rappel de l'histoire se fait sous la forme de questions-réponses. Certains aspects du texte ont été mieux compris que d'autres (l'émergence de la terre n'est pas signalée tout de suite, le nom « lotus » n'a pas été retenu bien qu'une élève évoque une « fleur »).

Puis, les élèves doivent écrire sur leurs feuilles le titre suivant : « La création du monde » et un premier sous-titre : « L'Égypte »

La consigne est énoncée ensuite : « Je vais vous écrire cinq questions, très simples, je vous rassure, sur l'histoire que je viens de vous lire. Il va falloir comme d'habitude répondre par quoi ? »

Colline : « On commence par des majuscules »

Un élève : « On finit par un point »

Alexina : « Il faut écrire des phrases »

Madame Clément signale en outre qu'elle soulignera les éléments importants dans les questions, qu'il faudra reprendre dans les réponses.

La maîtresse signale par la suite aux élèves qu'elle va leur distribuer une photocopie du texte lu. Un document pour deux est distribué.

Les élèves recopient les questions suivantes :

- 1) Qu'est-ce qu'il y a au tout début ? (« il y a » est souligné)
- 2) Qu'est-ce qui sort de l'eau en premier (« de l'eau » est souligné)
- 3) Quel autre personnage apparaît ensuite ? (« apparaît ensuite » est souligné)
- 4) De quoi sort-il ? (« sort-il » est souligné)
- 5) De quoi est-il le dieu ? (« est-il le dieu » est souligné)



Les questions sont lues à haute voix par les élèves. Les mots soulignés, dont il faudra se servir sont également lus. À ce moment, les formes interrogatives sont transposées en formes affirmatives, telles qu'elles devront être utilisées dans les phrases-réponses.

Les élèves se mettent au travail et réalisent leur tâche dans le silence.

Fatima s'interroge : « La première question, c'est pourquoi il apparaît en premier ? »

Madame Clément répond par la négative et invite l'élève à consulter l'affichage réalisé.

Natacha souhaite savoir si l'accent sur le *i* de « apparaît » est bien circonflexe.

Le professeur des écoles passe dans les rangs pour aider les élèves et/ou valider leurs phrases.

L'exercice est bien réussi dans l'ensemble.

Analyse :

Lors de cette première séance, les élèves se montrés curieux et attentifs. Tout d'abord, il était important de définir le terme « mythologie ». Dans cette optique, partir de la décomposition du mot « mythologie », comme cela est fait au cours du rituel vocabulaire, est tout à fait judicieux. Cela permet de créer des liens entre les différents apprentissages, ce qui leur confère du sens. En outre, les élèves peuvent mettre en pratique ce qu'ils ont appris pour découvrir le sens d'un mot. C'est bien cette démarche que nous souhaitons faire acquérir aux élèves. Par conséquent, il est tout à fait pertinent de l'utiliser en dehors des séances qui y sont spécifiquement consacrées. De plus, s'appuyer sur le mot « mytho », que les élèves connaissent en général, s'est révélé tout à fait intéressant. Il aurait été pertinent de donner le terme complet, à savoir « mythomane », et de préciser aux élèves que « mytho » est une abréviation. Il n'est pas certain que de jeunes élèves le sachent. On peut leur apprendre que « mytho » est une apocope (sans employer forcément ce terme), à l'instar de ciné/cinéma, prof/professeur, etc. La remarque de Shérazade au sujet des sirènes est précieuse. Elle nous montre que les élèves réinvestissent ce qu'ils ont appris dans d'autres séquences (il s'agit certes de la séance menée quelques heures auparavant, néanmoins l'élève a bien saisi qu'il s'agissait de mythologie). Cette réflexion de la fillette nous invite donc très fortement à mener ces deux séquences en parallèle ou très proches dans le temps. À ce sujet, Madame Clément qualifie les sirènes « d'animaux imaginaires », il serait peut-être plus exact de parler de

« créatures ». Nous avons trouvé la définition de « mythologie » donnée par l'enseignante très intéressante et elle semble avoir été bien saisie. Pour l'affiner, on pourrait évoquer le caractère ancien de ces histoires : les hommes ont commencé à se raconter celles-ci il y a des millénaires, elles permettent d'expliquer le monde. Ces légendes les aident ainsi à mieux le saisir.

En ce qui concerne la lecture de l'extrait proposé. Celle-ci n'a pas été sans difficultés. Il est vrai qu'il s'agit d'un texte dense, au vocabulaire riche. Il faudrait lire celui-ci au moins deux, voire trois fois. Lire uniquement les passages concernés ne nous paraît pas souhaitable. Cela morcèle la compréhension et la rend artificielle. Lors de la deuxième ou troisième lecture (intégrale), on pourrait envisager de distribuer la photocopie aux élèves afin qu'ils puissent suivre le texte pendant la lecture. Cela pourrait constituer un étayage intéressant, qui aiderait les élèves à mieux comprendre l'histoire. Par ailleurs, ils associeraient les formes écrites des mots avec leurs formes orales. Enfin, cela préparerait l'exercice à venir.

Madame Clément a été très attentive à la compréhension littérale. Néanmoins, il faudrait lire deux fois sans interruptions. En effet, ces dernières brisent le rythme du texte, et peuvent entamer la concentration des élèves. De plus, le texte a un mouvement propre, qu'il importe de respecter. Nous avons déjà échangé avec Madame Clément à ce sujet et elle nous avait fait part de ses craintes. Selon la collègue, une lecture intégrale risquait de perdre les élèves. Pour éviter cela, il importait de baliser l'extrait. Certes, mais il faut aussi des lectures complètes. Cela permet d'habituer les élèves à écouter la lecture magistrale d'un extrait et à développer eux-mêmes des stratégies de compréhension. Si les élèves savent que l'enseignant posera les (bonnes) questions pour eux à l'issue de la lecture, ils vont moins chercher à s'appropriier le texte. Cette lecture personnelle, la réception à l'échelle de l'élève nous semble très importante à construire. Il convient certes de guider les élèves, mais surtout de leur délivrer les clefs de leur autonomie, enjeu de l'éducation. La construction de cette première implique également de laisser les élèves s'exprimer librement (sans être guidés par des questions) sur le texte, de partager leurs impressions sur celui-ci. Il est vrai qu'il s'agit d'un moment délicat à gérer, mais il est nécessaire de rendre l'élève acteur de la compréhension et de l'interprétation du texte. Pour éviter des débordements liés à une discussion collective, on pourrait imaginer une phase de travail individuelle où les élèves noteraient leurs impressions, leurs questions, ce qu'ils ont compris du texte, ce qu'ils ont en pensée, etc. Ensuite, des élèves volontaires ou désignés feraient part de ce qu'ils ont trouvé. Leurs camarades pourraient réagir aux suggestions faites. Ces interactions entre pairs sont très importantes pour aider à construire

des représentations. En effet, celles que présente le professeur peuvent être parfois trop éloignées de celles de l'enfant. En revanche, les représentations du pair pourront être plus accessibles (vocabulaire enfantin plus compréhensible ou référence à une situation connue par exemple). De cette façon, les savoirs seront construits par les enfants eux-mêmes. La parole pourrait être régulée par l'enseignante et/ou passer par elle. En outre, un tel dispositif répondrait davantage aux recommandations de Serge Boimare, qui conseille des échanges entre pairs, afin de mieux comprendre le texte lu. Certes, de tels moments collectifs peuvent être redoutables dans certaines classes, néanmoins, ils sont importants.

Enfin, Serge Boimare préconise de faire écrire des résumés aux enfants à l'issue des phases de lecture et de discussion. Ici, cette étape n'est pas reprise sous cette forme. Là encore, nous avons discuté de cet aspect avec Madame Clément. Elle craignait que certains élèves ne fussent freinés par cette tâche. Nous nous étions finalement accordées sur des questions à traiter par écrit. Toutefois, il nous a semblé que cet exercice était un peu trop facile et « mécanique » pour les élèves. Certes, la compréhension littérale est importante, et à ce titre l'affichage réalisé par Madame Clément nous a semblé tout à fait judicieux. Il faut toutefois veiller à ne pas favoriser la construction d'une certaine représentation de la lecture : lire ce n'est pas seulement répondre à des questions. Celles-ci auraient pu être données à titre indicatif. Couplées avec l'affichage, elles pourraient servir d'aides pour rédiger un court résumé du texte. Il serait également possible de donner quelques connecteurs logiques aux enfants pour qu'ils structurent leurs productions : « tout d'abord », « ensuite », « puis », « enfin ». Tout cela n'est pas aisé, nous le reconnaissons bien volontiers et en prenons la pleine mesure en tant qu'enseignante. Néanmoins, c'est cette même expérience pédagogique qui nous autorise à dire qu'il s'agit d'une question d'habitude. On peut installer des réflexes d'écriture chez les élèves, cela prend du temps et beaucoup de rigueur, mais c'est possible, et souhaitable, pour les raisons évoquées ci-dessus. En outre, il s'agit d'un point important des programmes officiels. De plus, à l'instar de l'orthographe et du vocabulaire, une bonne expression écrite conditionne la réussite de la scolarité, et par après, la réussite professionnelle. Enfin, une forme plus libre de retour sur le texte favorisera la construction d'une posture de lecteur. Les textes mythologiques, grâce à la richesse de leurs représentations, peuvent faire écho aux expériences personnelles et permettent justement d'interroger son intériorité de façon distanciée. C'est précisément cette fécondité des textes fondateurs qui les rend pertinents pour les élèves.

Pour finir, on pourrait faire une remarque au sujet de la longueur de la séance. Celle-ci dure 44 minutes. Cela peut sembler beaucoup. Afin de ne pas lasser de jeunes élèves, il convient de varier souvent les dispositifs. Ainsi, la première phase collective ne doit pas s'éterniser. Ensuite, nous avons la lecture magistrale, qui est un moment d'écoute, qu'il convient de ménager. C'est aussi la raison pour laquelle les interruptions dans le récit nous semblent périlleuses. Après la lecture magistrale, on pourrait envisager un moment de lecture individuelle. Les élèves relisent le texte silencieusement. Puis, une dernière lecture magistrale est faite, cette fois les élèves suivent sur la photocopie. Le moment suivant est à nouveau une phase individuelle, les élèves sont priés de noter tout ce qu'ils ont compris du texte, leurs impressions, etc. Après cette étape, certains élèves partagent ce qu'ils ont écrit. L'enseignante régule les tours de parole. Par la suite, une récapitulation est faite. Ici, on peut reprendre sans changements ce qu'a fait Madame Clément : la co-construction d'un affichage était tout à fait pertinente. Enfin, les élèves sont invités à rédiger des résumés de quelques lignes. Pour les assister dans cette tâche, on peut leur poser les questions proposées dans la séance, et leur signaler quelques connecteurs logiques. Ils peuvent également s'aider du texte qu'ils ont à disposition.

Séance n° 3 : 16 mai 2014 (durée 40 minutes)<sup>842</sup>

Cette séance commence par un rappel de ce qui a été appris durant les deux premières séances. Madame Clément s'appuie sur les affichages réalisés pour mettre en évidence les éléments-clefs. L'enseignante introduit la mythologie grecque. Pour cela, elle montre la Grèce sur la carte de la classe. « On va découvrir aujourd'hui comment les Grecs voyaient la création du monde ». Puis elle ajoute : « Essayez de retenir le maximum de choses, on les écrira au fur et à mesure ».

Lecture magistrale de quelques lignes<sup>843</sup>.

M. : « Alors, au tout début chez les Grecs qu'est-ce qu'il y avait ? »

Wendrick : « Le chaos »

L'enseignante écrit ce terme au tableau et reprend sa lecture. Arrêt après « êtres étranges », puis, une nouvelle question est posée :

---

<sup>842</sup> La séance n°2 figure en annexe, voir Annexe XX.

<sup>843</sup> Texte en annexe

« Alors, est-ce que vous avez retenu le nom des deux premiers dieux grecs ? »

Natacha : « Oubamar la terre »

L'enseignante n'accepte pas cette réponse et relit le passage concerné.

Wendrick suggère alors : « Gaïa », la maîtresse lui fait préciser : « la terre »

Fatima : « Ouranos », qui ajoute à la demande de l'enseignante : « le ciel »

La collègue écrit ces éléments au tableau, puis demande :

« Mais est-ce que ça ne vous rappellerait pas quelque chose ? »

Un élève : « L'Égypte »

Validation de l'enseignante qui réclame des précisions.

Abdelghani : « Noun et... Ré »

La dernière partie de la réponse n'est pas acceptée.

Natacha donne la réponse : « Ged »

La maîtresse dresse alors un parallèle entre Gaïa et Ged, puis entre Ouranos et Noun. Ged et Gaïa représentent tous les deux la Terre, mais « Ged est un monsieur et Gaïa une dame ». De même pour le ciel, « Ouranos est un monsieur et Noun une dame ». Madame Clément ajoute : « Le masculin et le féminin ont été inversés par rapport à l'Égypte, mais on voit que la terre et le ciel restent les principaux éléments ».

L'enseignante reprend sa lecture et parcourt quelques lignes. Puis elle demande :

« Comment s'appellent les enfants de Gaïa et d'Ouranos ? »

Un élève : « Osiris »

L'enseignante décide de relire le passage.

Colline : « Titanides et les Titans »

Madame Clément explicite l'expression « de nature divine ». La collègue reprend la lecture, puis finit de lire l'extrait. Elle met ensuite en avant la multiplicité des dieux chez les Grecs.

Elle donne quelques exemples tirés du texte. Madame Clément relit la dernière phrase de l'extrait présenté : « Le plus jeune des Titans, Cronos, allait bientôt faire parler de lui »

Elle interroge le classe : « Cronos c'est le fils de qui ? »

Sofiane : « De Ouranou et... »

Madame reprend « Ouranos » et aide l'élève en lui indiquant les noms écrits au tableau

Sofiane : « Gaïa »

Madame Clément inscrit le nom « Cronos » au tableau.

« Alors qu'est-ce qu'il veut faire Cronos ? »

Angelo : « Il veut les empêcher de sortir » (Angelo n'a pas complètement tort. Par la suite, il dévore ses enfants, il veut empêcher ceux-ci de « sortir » en effet)

M. : « Et non justement, c'est l'inverse »

Shérazade : « Il veut les aider à sortir, ses autres frères et sœurs, ils veulent pas »

La maîtresse valide et complète. Elle demande ensuite :

« Pour faire quoi ? Qu'est-ce qu'il veut faire avec ses frères ? »

Wendrick : « Pour régner sur le monde »

M. : « Qui c'est qui règne pour le moment ? »

Wendrick : « Gaïa »

M. : « Ah non, ce n'est pas Gaïa »

Wendrick : « Ouranos »

M. : « Donc Cronos, qu'est-ce qu'il veut faire ? »

Orlane : « Il veut les libérer et être... à la place d'Ouranos »

La maîtresse prie les élèves d'anticiper sur la suite de l'histoire. Elle les interroge notamment au sujet de la conduite de Cronos : « Sera-t-il mieux que son père ? ». Quelques élèves

pensent que oui. La maîtresse reprend sa lecture. Les élèves s'aperçoivent que Cronos n'est pas différent d'Ouranos...

M. : « Est-ce que Cronos a mangé tous ses enfants ? »

Marius : « Oui »

M. : « Non, pourquoi ? »

Matthews : « Il en reste un »

M. : « Il en reste un. Qu'est-ce qu'il a mangé Cronos ? Qu'est-ce qu'il a mangé à la place de son fils ? »

Shérazade « Un... un... du linge »

L'enseignante valide et demande : « Et qui est-ce qui l'a sauvé de son père ? »

Wendrick : « Ouranos »

M. : « Non, c'est Gaïa, c'est la grand-mère qui a sauvé son petit-fils ».

La maîtresse termine la lecture du second extrait. Quand elle prononce « Zeus », plusieurs élèves répètent ce nom en murmurant. Ils semblent le connaître. Puis Madame Clément interroge la classe :

« Alors, Zeus, c'est le fils de qui ? »

Colline : « De Cronos » (la maîtresse complète)

M. : « Et est-ce qu'il va laisser régner son père ? »

Wendrick : « Non, il va lui prendre la place »

La lecture magistrale s'arrête là, l'enseignante souhaite récapituler les éléments importants :

Wendrick signale : « Le chaos »

M. : « Le chaos, qu'est-ce qu'est ? Quand est-ce que je pourrais vous dire, c'est le chaos sur votre table, c'est quand vous avez quoi... »

Colline : « Il y a beaucoup de bazar »

L'enseignante valide.

« Qu'est-ce qu'il va naître du bazar ? »

Wendrick : « Gaïa et Ouranos »

M. : « Gaïa et Ouranos vont avoir des enfants, parmi eux, quel est celui dont vous allez retenir le nom ? »

Matthews : « Cronos »

M. : « Cronos, qu'est-ce qu'il a fait à son père ? »

Colline : « Il l'a tué »

M. : « [...] Ensuite, une fois qu'il a tué son père... Angelo, il a... »

Angelo : « Il est devenu le maître »

Madame Clément valide et demande : « Et qu'est-ce qui s'est passé pour lui et qui va se passer pour lui sans doute ? »

Wendrick : « D'abord il a mangé ses enfants »

M. : « Pourquoi est-ce qu'il a mangé ses enfants ? »

Marius : « Parce qu'il voulait pas avoir d'enfants pour... euh... pour pas qu'on lui prenne sa place ». L'enseignante valide.

Après ce rappel, les élèves de service distribuent les feuilles. Il s'agit de celles sur lesquelles les élèves ont travaillé la dernière fois (y figurent les questions sur la cosmogonie égyptienne).

Avant que les élèves ne commencent à faire l'exercice suivant, Madame Clément réalise un affichage où elle dresse la liste des principaux éléments du récit. Pour cela, elle place à côté l'affichette effectuée durant la première séance sur la cosmogonie égyptienne. Cette comparaison fait apparaître une différence notable selon Madame Clément : le dieu principal chez les Égyptiens, Ré, le dieu du soleil, n'a pas la même importance qu'Hélios chez les Grecs. Elle signale en outre que la terre et le ciel apparaissent plus tôt que chez les Égyptiens. Enfin, Madame Clément signale l'importance de l'eau, du Nil, pour les Égyptiens. Cet élément est lié à la vie.



La maîtresse commence à recopier les questions au tableau.

Jalal demande : « C'est vrai que c'est Zeus le dieu de la foudre ? »

L'enseignante valide.

Natacha fait une autre remarque : « A chaos, y a *ch*, c'est donc un mot grec »

L'enseignante félicite l'élève pour cette observation.

Voici les questions auxquelles doivent répondre les élèves sont celles de la fiche de préparation.

L'exercice n'est pas corrigé collectivement.

Analyse :

Tout d'abord, les élèves se sont montrés très intéressés durant cette séance. Ils ont assez vite mémorisé les différents noms des dieux, ce qui n'était pas évident. Nous n'allons pas répéter ce qui a déjà été écrit au sujet de la lecture et de la place à laisser aux élèves. Ces remarques nous semblent aussi pleinement valables pour cette séance. Une lecture morcelée ne favorise pas forcément la compréhension. Ainsi, lorsqu'Angelo dit au sujet de Cronos : « Il veut les empêcher de sortir », il n'a pas complètement tort. Par la suite, il dévore en effet ses enfants, il empêche ceux-ci de « sortir » en quelque sorte. Là aussi, le texte est riche, c'est pourquoi il convient d'en faire plusieurs lectures. À ce titre, la création d'affichages est tout à fait pertinente, elle aide les élèves à mieux visualiser les mots-clefs. Les constituer avec l'aide des élèves, comme le fait l'enseignante, nous paraît judicieux. Toutefois, une prise de contact plus personnelle avec le texte est nécessaire. On peut voir là aussi que les élèves tissent des liens entre les séquences. Pour cela, on peut songer à la remarque de Natacha sur la graphie *ch* de chaos. La comparaison faite par Madame Clément au sujet des deux cosmogonies nous a semblé tout à fait pertinente et elle s'inscrit dans les objectifs de la séance. Il s'agit de développer la prise de conscience d'une intertextualité : les différentes œuvres dialoguent entre elles. La fin de la séance est intéressante. Cela crée une attente par rapport au personnage de Zeus, qui a l'air d'intriguer les élèves.

Nous ajoutons le compte-rendu de Madame Bruneau qui nous semble intéressant :

Pour la création du monde, Gaïa et Ouranos, Cronos, les élèves ont le texte sous les yeux, je leur lis. Je m'arrête souvent pour leur expliquer un mot, pour

paraphraser. Il y a une grande émotion au moment de la mutilation d'Ouranos par Cronos (les garçons ont cherché à savoir précisément de quelle partie du corps il s'agissait, et quand ils ont compris, ils ont eu beaucoup d'empathie !). Il y a un très vif intérêt pour l'histoire, et l'attente des élèves est difficile à contenir jusqu'au lendemain.

Madame Bruneau nous signale en outre : « à chaque fin d'épisode, les élèves réclament plus, ils disent qu'ils « adorent ». »

Séance n°4 : 19 mai 2014 (environ 1 heure)

« Alors hier nous avons découvert la création du monde chez les Grecs ». Les différents éléments sont récapitulés : le chaos, Gaïa et Ouranos, Cronos qui mangeait ses enfants, Zeus.

Avant de commencer la lecture, Madame Clément projette le tableau de Nicolas Poussin : *L'enfance de Jupiter*<sup>844</sup>. Elle accompagne la présentation de l'œuvre de quelques explications : la mère de Zeus doit à tout prix cacher son fils, car si Cronos se rend compte de son existence, il le dévorera aussitôt. Elle interroge ensuite les élèves sur les stratégies possibles pour protéger cet enfant de la voracité de son père. Colline rappelle alors la ruse de Rhéa, qui a donné une pierre. L'enseignante valide, mais réitère sa demande sur le devenir du bébé.

Natacha propose : « Peut-être qu'elle va le confier à Gaïa »

Madame Clément valide cette proposition.

L'enseignante procède ensuite à l'analyse du tableau, dont elle rappelle le titre : *L'enfance de Jupiter*. Elle signale qu'on y voit « Zeus bébé », elle demande aux élèves de le repérer sur l'image. Natacha est désignée pour le montrer. Elle pointe alors le petit chérubin dans le coin droit du tableau. La maîtresse écarte cette proposition et prie Orlane de trouver Zeus enfant. La fillette trouve la bonne réponse. La maîtresse demande :

« Et qu'est-ce qu'il fait ? »

Angelo : « Il est en train de boire »

---

<sup>844</sup> Nous avons utilisé le livre *Les Mythes racontés par les peintres* de Marie Bertherat, Paris, 2001.

M. : « Boire quoi ? »

Angelo : « Du lait »

M. : Du lait de qui ?

Inès : ...

Colline : « D'une gazelle »

M. : « Ah non, ce n'est pas une gazelle, c'est une... »

Quelqu'un murmure : « Une chèvre »

M. : « Une chèvre ! C'est très bien ! ». L'enseignante continue : « Alors est-ce que Rhéa a gardé Zeus près d'elle »

Akram : « Oui »

Plusieurs élèves disent : « Non ! »

Le professeur signale : « S'il était avec sa maman, est-ce qu'il aurait besoin de boire du lait de chèvre ? »

[...]

« Quel est donc l'animal qui le nourrit ? »

Océane : « Une chèvre »

M. : « Est-ce que ça ne vous rappellerait pas quelque chose, un bébé nourri par un animal ? »

Marius : « Ah oui ! Tarzan ! »

M. « Avec du lait non »

Natacha : « Les deux jumeaux qui avaient été abandonnés et adoptés par une louve »

M. : « C'est très bien. [...] Est-ce que quelqu'un se souvient du nom de ces deux jumeaux ?

Alors on les avait vus quand on avait fait la fondation de quelle ville ? »

Sofiane : « Lyon »

M. : « Non... Ben la ville de Jules César ? »

Natacha : « Rome, c'était Jules et l'autre... »

M. : « Romulus et Rémus ».

Après cette introduction, Madame Clément commence la lecture magistrale. Elle s'interrompt pour expliquer le mot « vagissements ». Elle glose sur le fait qu'un bébé pleure en général. Ainsi, il fallait faire en sorte que Cronos n'entende pas celui-ci. Ensuite, il est question de nymphes dans le texte, Madame Clément fait alors référence aux personnages du tableau et les indique aux élèves. Puis, elle fait une nouvelle pause et interroge les enfants :

« De quoi était nourri cet enfant ? »

Matthews : « De miel d'abeilles »

Orlane : « Du lait de chèvre »

La maîtresse lit encore un passage, puis s'arrête de nouveau.

« Une fois que Zeus grandit, est-ce qu'il laisse son père profiter tranquillement... ? »

Wendrick : « Non »

M. : « « Quelle la première chose que fait Zeus pour avoir le pouvoir ? »

Orlane : « Il aide... Il aide les enfants de... les autres enfants... Il les fait sortir »

Reprise de la lecture et nouvelle interrogation :

« Rappelez-moi ce que c'est qu'un cyclope ? »

Marius : « Des monstres à trois yeux »

L'enseignante précise : « C'est des monstres avec un seul œil au milieu du front »

La maîtresse poursuit la lecture jusqu'à la fin du passage. Elle demande ensuite :

« Alors, récapitulons. Comment s'appellent les trois frères qui vont dominer la terre ? »

Natacha : « Poseidon, Zeus, et... hum... Hadès »

Madame Clément note les trois noms au tableau, puis demande :

« Alors, qui règne sur quoi ? »

Wendrick : « Zeus règne sur le monde... »

La maîtresse : « Alors plus précisément ? On va diviser en trois : mer, terre, monde souterrain »

Sofiane : « Sur la mer ? »

M. : « Ah non, pas Zeus »

Colline : « Poséidon c'est l'eau »

M. « Voilà, Poséidon, c'est la mer, très bien, mais ça ne nous dit toujours pas où est Zeus

Matthews : « Sur le terrain »

Validation de l'enseignante qui écrit « terre » au tableau. Et donc Hadès ?

Orlane : « C'est le monde souterrain »

M. : « Zeus, quand il veut battre son père, qui est-ce qu'il libère ? »

Orlane : « Ses frères »

M. : « Une fois qu'il gagne Zeus, qu'est-ce qu'il fait ? »

Fatima : « Il partage »

Validation de l'enseignante qui demande :

« Alors à votre avis est-ce que Zeus sera mieux que Cronos ou moins bien ? »

Wendrick : « Moins bien »

M. : « Pourquoi ? »

Wendrick : « Parce que le pouvoir va lui monter à la tête »

M. : « Est-ce qu'il s'est gardé tout le pouvoir ? » [...] Zeus était plus malin que son père »

L'enseignante commence la lecture du chapitre suivant intitulé « l'âge d'or ».

Après la lecture, Madame Clément récapitule une nouvelle fois :

« Cronos mangeait ses enfants pour ne pas être détrôné, est-ce qu'il a réussi à garder le pouvoir ?

Wendrick : « Non »

M. « Qui est-ce qui l'a détrôné ? »

Orlane : « Son fils »

M. : « Qui s'appelle... »

Orlane : « Zeus »

M. : « Zeus a eu besoin de l'aide de qui ? »

Fatima : « De... de... (La maîtresse montre le tableau) De ses frères »

M. : « Ses frères et lui ont ensuite partagé le monde (l'enseignante invite les élèves à consulter le tableau une nouvelle fois)

Madame Clément va chercher une photocopie A3 où figurent les 12 principaux dieux de l'Olympe.

L'enseignante prie Angelo de lui rappeler ce qu'est l'Olympe.

Il suggère : « C'est la Grèce »

La maîtresse précise que l'Olympe est une montagne en Grèce, puis demande :

« Est-ce qu'il y a des dieux que vous pensez reconnaître ? »

Sofiane : « Le dieu de la guerre ». Madame Clément signale que ce dieu n'a pas encore été vu.

L'élève fait alors une autre suggestion : « Zeus »

La maîtresse l'invite à venir placer l'étiquette « Zeus » à côté de sa représentation.

Sofiane s'exécute et identifie correctement le dieu. Madame Clément demande : « Qu'est-ce qu'il a dans sa main »

Colline : « Un éclair »

La maîtresse valide et précise que l'arme du dieu était la foudre.

Caly est ensuite priée de venir pour montrer Poséidon.

M. : « Quel est son arme à Poséidon ? »

Sofiane : « C'est comme un râteau »

M. : « Oui... »

Wendrick : « C'est le trident »

Le même travail est reproduit pour Hadès. L'enseignante demande aux élèves de décrire la représentation de celui-ci.

Orlane : « On voit un chien avec trois têtes [à côté] »

M. : « Qu'est-ce qu'il fait ce chien à votre avis ? »

Un élève : « Il surveille »

Wendrick : « Dans le souterrain, le chien c'est Cerbère »

La maîtresse valide et précise le nom du fleuve qui apparaît à l'image : « le Styx ».

La collègue récapitule encore une fois les attributions de chaque dieu. Elle demande ensuite aux élèves d'imaginer les relations entre les trois frères.

Colline pense qu'ils vont bien s'entendre.

Assia : « Peut-être qu'i va avoir une petite bagarre... parce que Hadès c'est le dieu des morts et qu'il est méchant »

M. : « Pourquoi il est méchant ? Osiris il est méchant ? »

Abdelghani : « Parce que Zeus il voulait le pouvoir de la mer et il voulait pas le pouvoir du terrain »

M. : « Ah... Peut-être qu'ils vont être jaloux les uns des autres... »

La maîtresse ajoute une précision au sujet d'Hadès : « Ce n'est parce que c'est le dieu des Enfers qu'il est méchant, Enfers chez les Grecs, les gens gentils et les gens méchants, ce n'est pas comme dans d'autres religions... Enfers c'est pour tout le monde, c'est le monde souterrain »

Les élèves sont invités à prendre leurs crayons de papier. Ils vont devoir compléter la « carte d'identité » de Zeus : son nom, ses parents, ses frères et sœurs et ce que l'on sait sur lui.

Natacha : « Mais la mère de Zeus, je ne me souviens pas de son nom...Rhéa ? »

La maîtresse acquiesce d'un signe de tête.

Les élèves travaillent seuls pendant quelques minutes.

Une correction collective a lieu ensuite

Pour la mère de Zeus, Angelo donne cette précision : « Amalthée »

La maîtresse sourit : « Non Rhéa »

« Pour les frères et sœurs, pour le moment, on connaît deux frères »

Assia : « Poseidon et Hadé » (la maîtresse corrige la prononciation)

Abdelghani : « Comment il a délivré ses frères ? »

Fatima : « Dans frères et sœurs, c'est pas grave si on a mis Zeus ? »

La maîtresse : « Il ne peut pas être frère de lui-même, donc tu barres »

Natacha lit sa phrase : « Unique survivant de la voracité de son père, mais au moment de prendre le pouvoir il les a libérés »

M. : « Qui est « les » »

Natacha : « Ses frères »

M. : « Alors ça on le mettra. Mais en premier, sur Zeus bébé, est-ce que vous ne connaissiez pas une information qu'il serait pas mal de retenir ? »

Caly : « Il est nourri par une chèvre »

M. : « Devenu adulte, qu'est-ce qu'il a fait ? »

Matthews : « Il a tué son... euh... son père »

M. : « Tout seul ? »

Matthews : « Avec ses frères »

Angelo : « Il est dieu de la terre »

La maîtresse complète : « et du ciel »



Ces différents éléments sont notés au tableau.

Jibril évoque un film de cinéma où il est question de dieux de la mythologie (il n'a pas su retrouver le titre exact). Madame Clément s'empare de cette remarque pour évoquer des séries télévisées qui s'inspirent de la mythologie (*Ulysse 31* par exemple). Jibril évoque ensuite les films tirés des livres *Percy Jackson*.

Marius : « Qui est-ce qui nomme les fils des dieux. C'est qui qui a nommé Zeus ? »

M. : « C'est leurs noms »

Madame Clément passe ensuite à la seconde étape de la séance : compléter un arbre généalogique simplifié. Celui-ci est reproduit au tableau, les différents attributs sont rappelés : l'aigle et l'éclair pour Zeus, le taureau et le trident pour Poséidon, le chien Cerbère ainsi que le casque qui rend invisible pour Hadès. À ce sujet elle signale : « Vous allez voir que l'un de nos héros va utiliser ce casque ».

La maîtresse distribue enfin la photocopie des dieux du mont Olympe (affichage) et prie les élèves de colorier les dieux déjà rencontrés.

La séance s'arrête là.

Analyse et conclusion :

Partir du tableau de Nicolas Poussin s'est révélé intéressant et efficace. Cela a permis de mieux organiser les différents éléments de l'histoire. Il aurait peut-être été intéressant de souligner la dimension artistique et de parler un peu d'histoire de l'art. Il ne faudrait que pas l'œuvre d'art soit une simple illustration. Un tel travail pourrait être mené dans une séance spécifique. En effet, la séance a déjà tendance à s'allonger. Les enfants ont en effet beaucoup de questions. Comme pour les autres séances, ils ont été attentifs durant la séance, ils posent beaucoup de questions. Ils ne se sont pas découragés devant la multitude d'informations. Nous ne décrivons et n'analyserons pas le reste des séances dans le détail afin de ne pas alourdir notre propos. Sans compter que les séances ont parfois été dédoublées, notamment celles portant sur Hercule. Avec Madame Clément, nous avions prévu de n'évoquer que quatre travaux d'Hercule. Devant l'enthousiasme et la curiosité des enfants, nous les avons finalement tous abordés. Nous pouvons faire état du même entrain pour les personnages de Persée et Ulysse. Le roi d'Ithaque a sans conteste été le « chouchou » des élèves. Pour présenter Ulysse, nous avons lu le début de l'album d'Yvan Pommaux *Ulysse aux mille*

*ruses*<sup>845</sup>. Nous voulions en effet étudier l'épisode du cheval de Troie ainsi que la rencontre avec les cyclopes. Durant ces deux séances, les élèves se sont montrés extrêmement curieux et ont posé beaucoup de questions. Certaines étaient très précises (en particulier au sujet de l'aide apportée par Athéna à Ulysse) et l'enseignante a renvoyé plusieurs fois les élèves à l'œuvre d'Homère. Les enfants ont alors montré un intérêt très vif pour le texte original. Ils voulaient avoir accès à la version authentique, celle d'Homère. Ainsi, un élève a souhaité savoir combien de semaines il faudrait « à un petit comme [lui] » pour lire ce texte. Un autre a demandé si l'épisode de Polyphème se déroulait de la même façon dans « la vraie histoire ». Ces remarques nous ont amenées à modifier quelque peu la séquence prévue. En effet, devant l'intérêt des élèves, nous leur avons lu des passages de *L'Odyssee* d'Homère lors d'une séance supplémentaire (ceux qui correspondaient aux épisodes repris par Yvan Pommaux). Madame Clément nous a laissé effectuer la lecture magistrale. Les élèves étaient littéralement captivés... Ce désir du « vrai » texte, malgré sa difficulté affichée, fut une véritable surprise. Lors de la rencontre avec Polyphème, l'enseignante a veillé à bien expliciter la ruse dont a usé Ulysse pour échapper aux cyclopes. Les enfants se sont montrés très admiratifs de l'astuce du personnage et ils ont été plusieurs à chuchoter : « Ah oui, il est vraiment intelligent ». Madame Bruneau a fait état des mêmes réactions de la part de ses élèves. Elle nous également indiqué que les textes lus suscitaient une grande émotion au sein des élèves. Par exemple, pour Hercule, elle nous a écrit ceci :

Quelques enfants ont vu le dessin-animé de Walt Disney, mais très peu. Le nom « Hercule » leur parle, mais ils n'ont pas réussi à donner d'éléments concrets le concernant.

Au début de l'extrait, je leur lis et explique la tromperie de Zeus. Les enfants font la moue, quand ils comprennent qu'il a trompé Héra. Certains ont dit qu'Héra était injuste, car l'enfant n'a rien demandé. Les élèves ont frémi à la lecture de l'extrait sur la torture (où Hercule coupe les nez et les oreilles des ambassadeurs). Ils ont beaucoup aimé l'étymologie du nom d'Hercule en grec (Héraclès « la gloire d'Héra »). Ils trouvent drôle qu'Hercule soit très fort mais n'arrive pas à contrôler cette force. Lors de la séance n°2, beaucoup se souviennent du stratagème de Zeus pour séduire la femme d'Amphitryon. Les enfants sont horrifiés lorsque je lis le récit où Hercule tue ses enfants. L'un dit : « Pourquoi on nous fait lire ça? ».

---

<sup>845</sup> Références complètes dans la bibliographie.

La remarque de l'élève nous montre bien que la mythologie *touche* le jeune élève. Wendrick, de la classe de Madame Clément, a aussi été très ému par les accès de colère d'Hercule. Ces textes entrent en résonance avec les préoccupations et les questionnements des élèves. Ils évoquent des thèmes qui les touchent de près. Ces réactions semblent appuyer les thèses de Serge Boimare et Bruno Bettelheim au sujet de la portée symbolique des mythes.

# CONCLUSION

Les lois Ferry confèrent un rôle clef à l'école primaire. Celle-ci devient gratuite, laïque et obligatoire. Au-delà de ses missions d'instruction, l'école souhaite rassembler tous ses élèves autour des mêmes valeurs laïques républicaines. Elle veut aussi insuffler aux petits écoliers un sentiment d'appartenance à la nation française, un souci commun de la patrie. Dans la mesure où la France est constituée de nombreuses régions, et d'autant de langues et de dialectes, cette nouvelle tâche confiée à l'école tient de la gageure. Et cela d'autant plus que le catéchisme, l'enseignement religieux, se fait dans l'idiome local, car bien mieux maîtrisé par les enfants.

C'est pourquoi, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement et l'étude de la langue française prend une telle importance. La discipline se développe, et la lecture, l'écriture du français constituent les premiers objectifs de l'école. En effet, l'apprentissage et l'usage de la langue nationale par tous pourront unifier le pays et instaurer la République. Une langue unique permettra également de partager un même patrimoine littéraire et de rassembler les jeunes élèves autour de mêmes valeurs. De plus, l'enseignement du français à l'école est également une priorité, car il permet de tenir à l'écart la religion. Dans ce contexte, le français est l'unique langue présente dans le primaire. Les langues régionales n'y sont pas enseignées jusqu'à la moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

Il en est de même pour les langues anciennes, qui sont absentes de cet ordre d'enseignement. Le latin et le grec ancien sont en effet réservés à l'enseignement secondaire. Ce sont précisément ces disciplines qui permettent de distinguer les écoles entre elles. On ne les réserve qu'aux représentants des classes favorisées. Les humanités classiques sont des ornements de classe et elles sont refusées aux classes populaires. Leur étude par des élèves issus de milieux modestes pourrait même se révéler dangereuse. En effet, les enfants du peuple pourraient acquérir des goûts et des habitudes, qui ne seraient pas ceux de leur milieu d'origine. Cela créerait des « déclassés », qui pourraient bouleverser l'ordre établi et mettre en péril l'État. Ceux-ci pourraient en effet interroger un dispositif qui les maintient à leur place et qui les inscrit définitivement dans un milieu social. L'école est un système au service de l'État. Elle reflète et consolide une société clivée. Les humanités classiques s'inscrivent dans cette démarche de conservation. Elles ne sont plus tant étudiées pour elles-mêmes que pour la barrière qu'elles permettent d'instaurer entre les classes privilégiées et les classes populaires.

Il y a ainsi une dimension subversive attachée à l'étude des humanités par le peuple. Comme elles sont synonymes de puissance sociale, elles ne peuvent être accessibles qu'à ceux qui seront naturellement amenés à occuper les premières places dans la société. Ce rôle ségrégatif des humanités, leur fonction de « bijoux » de classe ont lourdement entaché leur légitimité en tant que disciplines. Elles ont perdu leur essence. Elles ont fini par être rejetées, dénigrées, foulées aux pieds par ceux-là mêmes qui les avaient si longtemps fréquentées. On peut songer ici à Raoul Frary, à Régis Messac... Elles étaient devenues des « fossiles », des matières vidées de leur substance, qui consistaient en des lectures machinales, des exercices mécaniques... On avait oublié pourquoi on les apprenait.

Bien qu'elles fussent interdites dans l'ordre du primaire pour les raisons évoquées ci-dessus, elles n'étaient pas complètement absentes de l'école du peuple. Certes, la diffusion de la langue française était prioritaire, mais il semblait impossible d'ignorer la dette de notre langue envers les langues anciennes. Ainsi, afin de pouvoir faire de la langue un objet d'étude, il fallait introduire un autre système linguistique. C'est à cette condition que l'on pouvait acquérir une posture métalinguistique, favorable à l'apprentissage du français. Les humanités classiques étaient toutes indiquées, mais on ne pouvait les utiliser de manière affichée. Par conséquent, on leur a cherché un substitut : la dimension diachronique de la langue. L'étymologie permettait aux élèves de jeter un nouveau regard sur le français. On se référait ainsi au passé de la langue, car cette dimension seule semblait garantir un enseignement cohérent du français. L'étymologie figurait dans les programmes de l'école primaire à partir du cours supérieur.

De plus, les épreuves des concours de recrutement des instituteurs comportaient des épreuves en lien avec les langues anciennes. Par ailleurs, il existait des écoles primaires supérieures. Si ces dernières n'étaient pas présentes partout et accessibles à tous les élèves, l'étymologie était inscrite aux programmes de celles-ci. L'histoire de la langue française était bien souvent rattachée à l'étude du vocabulaire. On jugeait que l'étymologie constituait une entrée intéressante pour les élèves. Elle stimulait leur curiosité. Toutefois, cette initiation – limitée – aux humanités ne se faisait pas dans un but désintéressé, elle était mise au service de la langue française. La culture antique jouait à peu près le même rôle. Sa présence demeurait très discrète et les allusions à l'Antiquité visaient surtout à la moralisation des élèves.

La présence des humanités classiques à l'école primaire est restée fragile. Au début du XX<sup>e</sup> siècle (1923), l'étymologie disparaît des programmes de l'école élémentaire. On estime que

celle-ci est trop compliquée pour les élèves ; elle donne lieu à des explications trop érudites qui amènent ceux-ci à commettre des erreurs. Ces indications trop fines apportent peu aux élèves. On mettra souvent en garde les maîtres contre les dérives « d'érudition et de préciosité ». L'étymologie réapparaît dans les B.O. de 2002 et 2007. L'élève doit être conscient des origines et de l'histoire de sa langue. De plus, il est recommandé d'étudier l'étymologie dans une perspective transversale ; celle-ci peut se révéler pertinente dans le cadre de l'enseignement d'autres disciplines, notamment en géographie ou en langues... Néanmoins, dans les derniers programmes de 2008, l'étymologie disparaît une nouvelle fois officiellement de l'étude de la langue à l'école.

Pour autant, il est envisageable d'introduire les langues et cultures de l'Antiquité en lien avec l'enseignement du français. En effet, les programmes réaffirment de manière claire la liberté pédagogique de l'enseignant. Celui-ci est libre de mener son enseignement comme il le souhaite, pourvu que les compétences soient acquises par les élèves. De plus, certaines compétences comme « savoir utiliser le dictionnaire » impliquent au moins une explication de ce qu'est l'histoire du français, afin que l'élève soit capable de connaître tous les codes du dictionnaire (il arrive en effet que l'étymologie du mot soit donnée). Enfin, beaucoup de manuels scolaires de français, et même ceux publiés après 2008, proposent des activités de vocabulaire qui font intervenir l'étymologie. Ainsi, le professeur des écoles dispose de ressources pour introduire les langues anciennes à l'école. Loin d'être des enseignements superfétatoires, celles-ci permettent d'éclairer la langue française et de mettre en évidence sa dimension logique. Elles permettent d'appuyer son enseignement sur la *raison* et non la seule mémoire. Ce changement est important car il fait appel à l'entendement des élèves, ce qui leur permet à *tous* de réussir.

La langue que nous parlons actuellement n'est pas apparue *ex nihilo*, les mots que nous utilisons ont une origine, une histoire. Notre langue résulte d'une évolution. Sans cette vision diachronique, certaines caractéristiques du français ne peuvent être ni expliquées, ni comprises. Les aspects délicats de notre langue s'éclairent quand on considère l'origine et l'histoire du français. Mais surtout, l'introduction des LCA stimule la curiosité, le désir d'apprendre des élèves. L'évocation du latin et du grec ancien trouve écho auprès de jeunes enfants. Ils sont en position de « chercheurs » ; ils ne peuvent pas faire les exercices de façon machinale, ces derniers leur posent des difficultés, il n'existe pas une seule et unique bonne réponse. Cette prise de distance met en place des postures – réflexive, métalinguistique et épistémique - et l'élève s'approprie ainsi sa langue et son fonctionnement.

La connaissance de l'histoire des mots charge ceux-ci d'une connotation plus « affective » et les élèves mémorisent alors mieux leur orthographe et leur sens. La connaissance du sens des préfixes et suffixes les plus courants permet plus tard de déterminer le sens d'un mot inconnu. Cela est déterminant dans l'enrichissement du vocabulaire des élèves. La maîtrise du sens des préfixes, radicaux, suffixes et leur fonctionnement permet également de créer de nouveaux mots. Les élèves ont une influence directe sur leur langue.

Le passage par les langues anciennes permet ainsi aux élèves d'avoir une prise, un pouvoir sur leur langue. Certains de ses secrets leur sont révélés. Ce regard nouveau sur leur langue amène les élèves à faire des rapprochements avec d'autres disciplines scolaires et bien souvent les langues et cultures de l'Antiquité dépassent le cadre du français. L'approche diachronique de la langue donne non seulement des clefs pour saisir celle-ci, mais l'histoire des mots permet en outre aux élèves d'appréhender le monde dans lequel ils vivent.

La culture antique joue à ce titre un rôle important. Le passage par l'Antiquité permet au jeune lecteur de mieux comprendre son époque actuelle, d'appréhender la société complexe à laquelle il appartient. En outre, précisément parce qu'elle est éloignée, l'Antiquité est la voie par excellence pour créer un univers parallèle qui permettra d'accéder à la fonction symbolique. Celle-ci est fondamentale dans la construction de l'enfant. Les transgressions présentes dans les mythes donnent la possibilité aux enfants d'exorciser leurs angoisses, de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent.

Les mythes et légendes font état des passions et des interrogations qui caractérisent l'être humain. Toutefois, celles-ci concernent des personnages éloignés de nous, ce qui permet de les traiter de façon plus distanciée. L'exploration de ce qui fait notre humanité, permet au jeune lecteur de construire son identité, de comprendre d'où il vient et qui il est. Cette volonté de connaître ses origines est peut-être ce qui explique ce « besoin » de culture antique, qui s'exprime à travers la littérature de jeunesse. L'homme cherchera toujours à savoir qui il est et la question de son identité demeurera pour lui une interrogation fondamentale. Il est donc naturel que cette dernière taraude l'enfant. Or, l'Antiquité, les langues anciennes, l'histoire des civilisations antiques, apportent un éclairage intéressant. La culture antique leur permet de s'inscrire dans une histoire et une culture communes. Il est important que l'école mette ce patrimoine à la disposition de tous.

Le passage par le latin et le grec ancien permet de rendre une partie de son identité, de son histoire à l'élève, de l'inscrire lui, sa langue, son pays dans un contexte historique. Cela donne du sens à ses apprentissages. En apprenant d'où vient sa langue, comment elle fonctionne, l'élève apprend qui il est et d'où il vient. Cette affirmation est vraie quelle que soit la culture d'origine de l'élève. En effet, même si sa langue maternelle n'est pas indo-européenne, on peut mettre en avant les nombreux liens qui ont existé entre les différentes civilisations et cultures de l'Antiquité. Celle-ci peut constituer une approche très intéressante dans d'autres disciplines : en langues étrangères, en géographie, etc. Les langues et cultures de l'Antiquité permettent non seulement de conférer un sens à l'étude de la langue française, mais elle réussit également à donner une cohérence à tous les apprentissages.

Comme nous l'avons vu, nous avons hérité d'une école clivée où les langues anciennes jouaient le rôle de discriminant social. Désormais, l'institution récuse très fermement cette école de classe. L'égalité des chances est fortement promue dans les discours officiels. Les réformes et les programmes ont toujours à cœur de permettre à *tous* les élèves de profiter de notre système éducatif. Notre école se doit de donner à chaque élève les moyens d'apprendre et de réussir sa scolarité. Si l'on peut se réjouir de tels discours, la réalité oppose malheureusement un contraste brutal. Selon les enquêtes PISA (2012), notre école poursuit son œuvre de sélection et les élèves les plus « fragiles », issus de milieux modestes, sont violemment évacués<sup>846</sup>. Loin de donner « plus » à ceux qui ont « moins », elle s'appuie au

---

<sup>846</sup> Voir l'entretien de Didier Éribon avec Pierre Bourdieu, à l'occasion de la publication de *La noblesse d'État* (1989) in *Le Nouvel Observateur*, 3-15 mars 1989, pp. 80-82 (<http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/noblesse/entretienNO89.html>) :

Nouvel Observateur — Mais du point de vue du recrutement social, comment se caractérise l'évolution ?

P.B. — C'est un processus très complexe que je ne puis caractériser que dans son principe et qui est occulté par tous les discours sur la « démocratisation ». Il y a eu un accroissement massif de la scolarisation, et, du même coup, une intensification de la compétition et de la concurrence. Avec ce résultat que la sélection sociale s'est encore accrue. Il y en a mille indices. Évidemment, dans les classes de sixième, on trouve des élèves de toutes les origines sociales. Y compris des fils d'immigrés. Mais il s'est opéré une translation et, en seconde, quand les choses commencent à devenir sérieuses, et surtout dans les secondes « sérieuses » (regardez la composition sociale des secondes C de Louis-le-Grand), le jeu est encore plus fermé qu'il y a vingt ans. La « démocratisation », c'est en fait une augmentation du nombre de compétiteurs : la survie dans la course scolaire est plus difficile et, par conséquent, les atouts culturels qu'il faut posséder au départ — et tout au long de la course — pour survivre à cette sélection sont de plus en plus importants. Pour accéder à l'Ulm-sciences, à



contraire sur les acquis culturels et intellectuels des élèves, favorisant de fait ceux qui ont déjà été dotés dans leurs milieux familiaux. Elle donne « plus » à ceux qui ont « plus ». L'exemple des ZEP est à ce titre édifiant. Face à des élèves peu préparés aux apprentissages scolaires, on met des enseignants peu préparés à enseigner... La rencontre est loin d'être féconde. Elle se solde par un échec cuisant et elle impose des situations d'une extrême difficulté tant pour les enseignants et les élèves. Bien que l'intention qui sous-tend ce dispositif soit bonne, celui-ci est inabouti et ne permet pas à tous les élèves de réussir. Désireuse de faire réussir tout le monde, notre institution s'est attaquée au symbole le plus éclatant de cette école de classe : les langues anciennes. On a cru qu'il suffisait de les supprimer pour créer une école démocratique. Mais on ne s'en est pris qu'au symptôme ; la cause, le principe inégalitaire qui sous-tend notre organisation scolaire, a revêtu d'autres formes et s'est incarné dans d'autres disciplines. Désormais, ce sont les matières scientifiques qui sélectionnent et trient les élèves. On ne peut reprendre un même dispositif et espérer en obtenir des effets radicalement différents. Or c'est bien ce que nous avons fait. L'inertie de notre système éducatif est telle que, malgré les discours en faveur de « l'égalité des chances », celui-ci poursuit son œuvre de sélection sociale. Cela tient notamment à la manière dont on conçoit les enseignements et au

---

l'Ulm-lettres ou à Polytechnique, il faut plus de capital culturel que jamais et la culture héritée dans la famille joue un rôle de plus en plus grand. Et par conséquent, l'origine sociale des élèves qui entrent dans ces écoles ne cesse de s'élever. Si l'étudiant modal d'Ulm-lettres était dans les années 50 fils d'instituteur, il est aujourd'hui fils de professeur et peut-être même de professeur de l'enseignement supérieur.

N.O. — Alors, on pourrait dire, en un sens, que c'est le triomphe des fils de professeurs...

P.B. — Oui, mais ce n'est pas si simple... Parce que le système a secrété, par une série d'actions de tous ordres, que je décris longuement, une multiplicité de voies latérales, qui offrent aux recalés de la voie royale les moyens de contourner la barrière scolaire. Je veux parler de la prolifération des écoles privées, écoles de commerce, de gestion, de communication...

N.O. — Quand vous dites les « recalés » du système scolaire, vous ne parlez pas ici des fils d'immigrés ou des enfants d'origine sociale modeste ?

P.B. — Non, à ce niveau, ils ont depuis longtemps disparu. Ces écoles refuges, souvent fort coûteuses, accueillent les fils de la bourgeoisie à faible capital culturel : gros commerçants, industriels, etc. Elles offrent une seconde chance à leurs élèves et leur assurent le minimum de titres nécessaires pour s'en sortir, en particulier dans les professions nouvelles, comme le marketing, la publicité, mais aussi dans l'industrie ou le commerce. (Nous soulignons)

Certes, l'entretien a été réalisé il y a 26 ans, mais les résultats aux enquêtes PISA nous montrent bien que les mêmes mécanismes de sélection sont toujours à l'œuvre.

rôle laissé aux maîtres. Comme sous la Troisième République, on vise des savoirs « utiles », écartant la culture gratuite. Le savoir n'est pas étudié pour lui-même. Cette approche pervertit de fait le rapport au savoir. La question des langues anciennes s'inscrit directement dans cette logique. Les enseignants sont invités à la passivité et on ne les laisse pas encore pleinement s'emparer de la question pédagogique.

À ce sujet, on peut citer Albert Chesneau qui écrit au sujet de l'approche étymologique dans *Les mots du français, passé et présent de la langue* (Grenoble, 2000) :

Elle suppose connues les approches précédentes, et notamment l'approche lexicale, mais elle y ajoute une dimension nouvelle en replaçant le mot dans la cadre historique, géographique, ethnique et sociologique où il fit son apparition. Toutefois, les considérations étymologiques apparaissent souvent comme des connaissances de luxe, car elles ne sont pas indispensables au fonctionnement *hic et nunc* de la langue, dans l'*ici* et le *maintenant* des sujets parlants. C'est ainsi que tout un chacun peut comprendre et utiliser toute sa vie le mot *hutte* sans jamais savoir que ce mot a été emprunté au francique *hutta*, qui désignait vers l'an 500 une « *baraque de bois* ». En raison du peu d'utilité immédiate de l'étymologie, nous sommes d'ailleurs tous très loin de pouvoir retracer l'histoire de la plupart des mots dont nous nous servons<sup>847</sup>.

On retrouve ici presque mot pour mot l'argumentaire de Jean Zay dans les instructions officielles de 1938<sup>848</sup>. Ce rapport utilitaire à la langue tue le désir d'apprendre. Il faut cesser de s'y référer. En effet, la dimension utilitariste s'oppose à la mise en place d'une posture épistémique. Paradoxalement, l'école éloigne les élèves du savoir, du plaisir intellectuel, de la recherche de la vérité. La mise au banc des langues et cultures de l'Antiquité procède de ce mouvement.

Nous souhaitons évoquer à présent le projet de programmes pour les cycles d'enseignement 2, 3 et 4 remis par le président du Conseil supérieur des programmes au ministère de l'Éducation nationale le vendredi 18 septembre 2015<sup>849</sup>. Nous avons parcouru ce projet et nous faisons ici plusieurs remarques. Les langues et cultures de l'Antiquité y apparaissent à de nombreuses

---

<sup>847</sup> Chesneau, 2000, p. 158.

<sup>848</sup> Voir I)3)b).

<sup>849</sup> Voir

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/09\\_\\_septembre/22/9/programmes\\_cycles\\_2\\_3\\_4\\_469229.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/09__septembre/22/9/programmes_cycles_2_3_4_469229.pdf).

reprises. Néanmoins, elles sont présentes en lien avec d'autres disciplines, elles ne sont pas étudiées pour elles-mêmes. Comme nous l'avons signalé, une approche interdisciplinaire est pertinente et permet de lier les apprentissages entre eux. Mais ce « saupoudrage » des langues anciennes, sans cadre précis, nous rappelle ce qui faisait dans l'ordre du primaire. Cela peut constituer un moyen de les introduire, mais il conviendrait qu'elles puissent être apprises en tant que disciplines à part entière. À partir du cycle 4, les élèves devraient avoir la possibilité d'approfondir leur connaissance de ces matières. En effet, si l'on considère l'histoire de notre école, le collège actuel s'apparente finalement davantage aux anciennes écoles primaires supérieures de l'ordre du primaire qu'au secondaire classique. Nous pourrions parler de « primarisation » de notre système éducatif, puisque celui-ci se rapproche de l'ordre du primaire de Jules Ferry. On dispense le minimum de savoir aux élèves et la culture désintéressée y trouve difficilement sa place.

Rappelons à ce titre que l'ordre du primaire modérait justement ses ambitions afin que chaque élève reste à sa place en fonction de son milieu social d'origine. Si l'on souhaite vraiment une école émancipatrice, il convient que celle-ci donne accès à la culture la plus « pure », sans se cantonner à des visions utilitaristes. Elle doit donc veiller à dispenser les « accessoires » : langues anciennes, culture humaniste, musique, arts<sup>850</sup>... Si elle ne le fait pas, les élèves issus de milieux défavorisés auront beaucoup de mal à découvrir la culture ailleurs. En ce qui concerne les langues et cultures de l'Antiquité, compte tenu de leurs liens avec le français, la *langue* et la *pensée* modernes, elles font partie des « accessoires essentiels » que l'école publique doit offrir à chaque élève sans exception : elles délivrent les clefs de la culture et permettent de mieux apprendre la langue française, qui conditionne la scolarité et la vie de l'élève.

À ce titre, nous souhaitons citer des passages d'un texte<sup>851</sup> transmis par Pascal Charvet<sup>852</sup> à la CNARELA (Coordination Nationale des Associations Régionales des Enseignants de Langues Anciennes). Il avait initié ce texte en 2007 en tant qu'Inspecteur général. Ce document était « un texte de consensus et de synthèse entre l'Université (Paul Demont,

---

<sup>850</sup> En tant qu'élève, nous avons effectué une initiation au latin en Cinquième, pris des cours de grec ancien de la Quatrième à la Terminale, étudié l'allemand et l'anglais de la Sixième à la Terminale et suivi un enseignement en arts plastiques en Seconde (collège et lycée publics de Haguenau). Nous nous interrogeons : un(e) adolescent(e) dispose-t-il des mêmes opportunités aujourd'hui ?

<sup>851</sup> Voir <http://www.cnarela.fr/LinkClick.aspx?fileticket=RihnkEaawUQ%3d&tabid=36&language=fr-FR>

<sup>852</sup> Inspecteur général honoraire de Lettres, Directeur honoraire de l'ONISEP.

Arnaud Zucker, Jean François Balaudé), l'EHESS (Pierre Judet de la Combe), les professeurs de Classes Préparatoires Littéraires (Yves Touchefeu, Patrick Voisin, Cécilia Suzonni), et surtout les deux ENS, qui avaient donné leur accord (Monique Trédé pour ULM, Gérard Salamon pour l'ENS Lyon), ainsi que l'IG (Pascal Charvet mandaté par le groupe des Lettres)»<sup>853</sup>. Il ne devait pas faire l'objet d'une diffusion officielle.

L'Antiquité comme propédeutique possible

[...] La situation actuelle des études dites classiques est souvent décrite comme une « survie » éphémère, et, dès lors, donne lieu à de terribles oraisons funèbres. Ce ressentiment, encore lié à l'opposition devenue routinière des « classiques » et des « modernes », a en effet contribué à persuader que les seconds auraient finalement triomphé. Un tel antagonisme n'a pas et n'aurait jamais dû avoir lieu d'être. Il est plus que temps aujourd'hui de rendre toute sa place à un patrimoine littéraire remis en perspective historique et rattaché à ses racines, entre autres, antiques. Pris dans leur mouvement réactif, les discours polémiques pouvaient d'autant moins convaincre qu'ils reconduisaient sans examen des apprentissages aussi mécanistes que ceux qu'ils cherchaient à pourfendre chez leurs adversaires : en l'occurrence l'assimilation décontextualisée, d'ailleurs plus ou moins aboutie, d'éléments des deux langues anciennes classiques qui n'offraient guère de voie d'accès au temps présent. Ces pratiques analogues *de facto* à l'utilitarisme qu'elles croyaient combattre couraient le risque d'un psittacisme autistique dont le destin inexorable ne pouvait être qu'une lente érosion.

[...] On sait en effet que la modernité est précisément la capacité des individus à disposer librement et de manière cohérente, des contenus de la tradition, à les juger et à décider parmi les représentations transmises celles qui leur semblent les plus pertinentes pour la situation présente et pour l'anticipation de l'avenir : quel type de relation avec la réalité, avec autrui et avec moi-même s'instaure quand je fais de la science, quand je discute ou négocie avec les membres d'une autre culture, quand j'appartiens moi-même à plusieurs cultures, ou quand je développe une conception économique des rapports humains ?

Notre identité est prise entre différents milieux, qui ont leurs logiques propres. L'« exigence de sens » ne pourra donc pas, face aux risques d'éclatement et d'aliénation engendrés par la modernité en marche, être satisfaite par la

---

<sup>853</sup> Voir <http://www.cnarela.fr/>.

réactivation de contenus culturels traditionnels qui viendraient simplement s'ajouter aux compétences techniques plus récemment acquises.

C'est ici que doit prendre place une approche renouvelée de la culture et de la littérature antiques. Il s'agit de donner accès par l'étonnement et par la méthode à des univers de sens étrangers et, à ce titre, pertinents pour nous. C'est pourquoi un enseignement de la culture antique paraît être l'une des propédeutiques efficaces à un exercice de la liberté au sens moderne du terme, s'il s'agit bien de désaliéner les individus face au poids de leur environnement, de les émanciper et de les rendre ainsi « adultes ». Une connaissance de cette culture, ou de ses traits principaux, peut servir de base à cet apprentissage d'une culture moderne dynamique, centrée sur les individus et sur leurs capacités<sup>854</sup>.

En tant qu'*éléments* de la langue et de la culture françaises et des domaines du savoir en général, les langues et cultures de l'Antiquité constituent une propédeutique. Par conséquent, elles trouvent leur place à l'école primaire et elles y jouent un rôle fondamental. Elles permettent aux élèves d'apprendre à apprendre, enjeu colossal qui dépasse de loin la simple maîtrise des objectifs de l'école primaire. On touche là à l'*humanité* du petit élève, à sa réalisation en tant qu'individu. Les langues et cultures de l'Antiquité méritent encore pleinement leur titre d'« humanités ».

Comme nous l'avons déjà dit, nous avons passé près de 6 semaines dans la classe de Madame Clément et avons suivi la mise en œuvre du projet « Antiquité » chaque jour. Les séquences proposées répondaient au double objectif énoncé par Marie-Claire Rolland : « intéresser » et « exiger ». Malgré la fin de l'année scolaire et la chaleur, l'attention et la curiosité des élèves n'ont pas faibli un seul instant, ils se montrés très volontaires et très motivés pour faire toutes les activités. La difficulté de certains exercices ne les a pas découragés et ils ont fait de leur mieux.

Rappelons que la plupart de ces élèves connaissent des situations familiales compliquées, voire dramatiques, où ils ont du mal à trouver leur place en tant qu'enfant. L'école, au moyen de la culture la plus « pure », peut leur donner des clefs pour mieux comprendre le monde dans lequel ils ont été introduits et les aider à développer leur intelligence sereinement. Nous pouvons faire les mêmes remarques au sujet de la classe de Madame Bruneau où nous avons

---

<sup>854</sup> Charvet, 2007, pp. 5-6.

observé la mise en œuvre de quelques séances. Les enfants posaient énormément de questions et faisaient beaucoup de remarques au sujet de ce qu'ils apprenaient. Ils ont fait des liens entre les différentes séances et réinvestissaient rapidement les stratégies et les connaissances acquises.

Cet « appétit » pour le savoir, ou posture épistémique, nous semble l'enjeu principal de l'école. Si celle-ci arrive à transmettre ce « désir » de savoir, tout devient possible pour les élèves. Il ne s'agit pas de savoir si les langues anciennes rendent les élèves plus « performants » ou pas. Cela est secondaire. Il importe de savoir si les langues et cultures de l'Antiquité font émerger le *désir* de savoir. Nous rejoignons pleinement Philippe Cadiou qui écrit :

Il nous faut créer une culture du désir et non une culture de niveau. Une école du niveau n'a aucune ambition. Lorsqu'on est devant un désir, non seulement on est sûr d'avoir un niveau (si le désir ne tend pas vers l'excellence, il tend de toute façon vers l'amour d'un savoir ou d'un savoir-faire et vers un ancrage pour un sujet) mais plus encore on est devant une énergie en mouvement.

Les langues et cultures de l'Antiquité, parce qu'elles sont à la racine de la langue, et par conséquent à la racine de la vie de l'esprit, créent le désir de savoir, le goût pour la connaissance et rendent l'élève acteur et *sujet*. Une fois encore, nous souscrivons aux analyses de Philippe Cadiou :

Il n'y aura pas de culture, ni de transmission ou de travail quel qu'il soit sans *le don d'une langue* et plus généralement encore le don des langues. Il s'agit ici, à la fois d'une donation originaire, celle d'une langue maternelle par exemple ou d'une langue apprise, mais aussi du « génie » de la langue. Le génie d'une langue est sa capacité d'ouvrir et de donner, d'ordonner, de générer le monde, de traduire l'énigme du désir pour que s'invente un monde pour le sujet. Ce sont la langue et la parole qui seront au cœur de l'école et qui permettront d'élaborer l'effort collectif de culture. L'école suscitera, autant qu'elle peut le faire, le désir de savoir d'un sujet et l'amour des langues [...] lui permettant de trouver auprès de l'autorité des symboles et de leurs significations, un monde qui fasse sens pour lui, émancipant une pensée, lui permettant de se construire un monde à lui.

Qui mieux que le latin et le grec ancien peut donner ce *génie* de la langue, ce désir de savoir, cet amour des langues ? Qui mieux que les langues anciennes peut déployer la pensée, nourrir

la vie de l'esprit et donner du *sens* à la vie ? Loin des considérations utilitaires, des visées à court terme, des fausses représentations, des mensonges, elles rappellent sans cesse à l'homme sa vocation d'être *humain*. Elles maintiennent vivant son désir de vérité. Les langues et cultures de l'Antiquité sont porteuses de représentations, de symboles, d'images, qui englobent l'*humain* dans toute sa complexité. Elles exploitent toutes les facettes de l'homme, elles rendent compte de toutes ses aspérités, sans jugement, sans condamnation. Elles sont un puissant antidote à la honte et à la haine de soi. Les étudier conduit invariablement à dialoguer avec soi et à entamer la conquête de son autonomie, de sa liberté, de son *humanité*. Elles permettent de se connaître et de « devenir ce que l'on est ».

# BIBLIOGRAPHIE

KLEIN C. et SOLER P., 2011, *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré*

TODOROV T., 2007, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion.

DURU-BELLAT, M., 2009, *Les inégalités sociales à l'école, genèse et mythes*, Paris, PUF.

WAQUET F., 1999, *Le latin ou l'empire d'un signe XVIe-XXe siècle*, Paris, Albin Michel.

COLLINOT A. et MAZIÈRE F., 1999, *Le français à l'école, un enjeu historique et politique*, Paris, Hatier.

CHISS, J.-L., DAVID J. et REUTER Y., 1995, *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan Pédagogie.

LELIÈVRE C., 1990, *Histoire des institutions (depuis 1789)*, Paris, Nathan.

PLANTIER J. (sous la direction de), 1999, *Comment enseigner ? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*, L'Harmattan.

TROGER V. (coordonné par), 2006, *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Éditions Sciences Humaines.

LELIÈVRE C., 1999, *Jules Ferry, la République éducatrice*, Paris, Hachette éducation.

CONDORCET, 1791, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris (édition GF-Flammarion 1994).

KAHN P., 2001, *Condorcet, l'école de la raison*, Paris, Hachette éducation.

KANT E., 1803, *Traité de pédagogie*, Paris (édition Hachette éducation 1997).

PROST A., 1968, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin.

NIQUE C., 1990, *Comment l'École devint une affaire d'État (1815-1840)*, Paris, Nathan.

LELIÈVRE C. et NIQUE C., 1994, *Bâtisseurs d'école, histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris, Nathan pédagogie.



- ALBERTINI P., 2006, *L'École en France du XIXe siècle à nos jours, de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette supérieur (3e édition revue et augmentée)
- OZOUF J., 1983, *Nous les maîtres d'école : autobiographies d'instituteurs de la Belle époque*, Paris, Gallimard.
- CHERVEL A., 1992, *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels, tome 1 : 1791-1879*, Paris, INRP Economica.
- CHERVEL A., 1995, *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels, tome 2 : 1880-1939*, Paris, INRP Economica.
- CHERVEL A., 1995, *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels, tome 3 : 1940-1995*, Paris, INRP Economica.
- GARCIA J.-F., 1994, *L'école unique en France*, Paris, L'Éducateur.
- THOMAZEAU A. (sous la direction de), 2012, *Inégalités scolaires et résilience*, Paris, Retz.
- GRANDIÈRE M., 2006, *La formation des maîtres en France 1792-1914*, Paris, INRP.
- OZOUF J. et OZOUF M., 1992, *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard-Le Seuil.
- LELIÈVRE C., 2004, *L'école obligatoire : pour quoi faire ?*, Paris, Retz.
- TERRAL H., 1998, *Les savoirs du maître, enseigner de Guizot à Ferry*, Paris, L'Harmattan.
- FRARY R., 1885, *La question du latin*, Paris.
- BALIBAR R., 1985, *L'institution du français : essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF.
- LELIÈVRE C. et NIQUE C., 1993, *La République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry*, Paris, Plon.
- HUMBOLDT W. (von), *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, Paris, Seuil, édition 2000.
- POIGNANT B., 1998, *Langues et cultures régionales, rapport au Premier ministre*, Paris, La documentation française.

MERLIN-KAJMAN H., 2003, *La langue est-elle fasciste ? Langue, pouvoir, enseignement*, Paris, Seuil.

HAGÈGE C., 1996, *Le français, histoire d'un combat*, Paris, Éditions Michel Hagège.

BOUTAN P., 1996, « *La langue des Messieurs* », *histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin.

THIESSE A., 1997, *Ils apprenaient la France, l'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

CHANET J.-F., 1996, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier.

SCHIMPF J.-P. et MULLER R., 1999, *Parlons Alsacien*, Paris, L'Harmattan.

CHERVEL A. et COMPÈRE M.-M. (sous la direction de), 1997, *Les Humanités classiques*, Paris, INRP.

GOBLOT E., (1925) *La barrière et le niveau, étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Brionne, (édition de G. Montfort éditeur 1984).

RICHARD É., 1996, *Didactique des langues anciennes, recherches récentes sur leur enseignement dans les établissements secondaires français, tendances et évolutions – Apports et perspectives*, Thèse de doctorat soutenue à l'Université Montpellier III Paul Valéry.

ARMAND A., 1997, *Didactique des langues anciennes*, Paris, Bertrand-Lacoste.

RIMBAULT O., 2011, *L'avenir des langues anciennes, repenser les humanités classiques*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan.

LAURENTI J.-N. et VIGNEST R., (sous la direction de), 2010, *Enseigner les humanités, enjeux, programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris, Éditions Kimé.

DAMASIO R., 1995, *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob.

DOSTOÏEVSKI F., 1864, *Carnet du souterrain*, Paris, (édition de GF-Flammarion 1992).

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit.

GALLY M., 2006, *Le bûcher des humanités*, Paris, Armand Colin.

- CADIOU P., 2009, *L'école, la culture, la démocratie*, Paris, L'Harmattan.
- CATACH N., 1988, *Les délires de l'orthographe*, Paris, Plon.
- CHERVEL A., 1998, *La culture scolaire, une approche historique*, Paris, Belin.
- CHERVEL A., 2008, *L'orthographe en crise, et si l'histoire montrait le chemin ?*, Paris, Retz.
- VERCORS, 1994, *Les animaux dénaturés*, Paris, Albin Michel.
- VINCENT, G., 1980, *L'école primaire française, étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- MESSAC R., 1933, *À bas le latin !*, Paris, édition Ex nihilo 2010.
- CASTELLANET G., (sous la direction de), 2011, *Le collège unique ou L'intelligence humiliée. La fin des utopies ?*, Paris, François-Xavier de Guibert.
- BRUNER J., 2008, *L'éducation, l'entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- TERRAIL J.-P., 2004, *École, l'enjeu démocratique*, Paris, La Dispute.
- DEUBEL P., HUART J.-M., MONTOUSSÉ M. et VIN-DATICHE D., 2009, *100 fiches pour comprendre le système éducatif*, Paris, Bréal.
- BRAZ A., 2011, *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*, Paris, PUF.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., 1964, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de Minuit.
- OGIEN R., 2013, *La guerre aux pauvres commence à l'école*, Paris, Grasset.
- AUDUC J.-L., 2013, *Le système éducatif français aujourd'hui, de la maternelle à la Terminale, un état des lieux*, Paris, Hachette éducation.
- OBIN J.-P., 2011, *Être enseignant aujourd'hui, les paradoxes de l'enseignement français*, Paris, Hachette éducation.
- BRIGHELLI J.-P., 2005, *La fabrique du crétin, la mort programmée de l'école*, Paris, J. C. Gawsewitch éditeur.

MAZERON C., 2010, *Autopsie du mammoth, l'Éducation nationale respire-t-elle encore ?*, Paris, J. C. Gawsewitch éditeur.

ARENDT H., 1972, *La Crise de l'éducation* (extrait de *La Crise de la culture*), Paris, Folio plus.

NIETZSCHE F., *Œuvres*, Paris, édition Flammarion 2000.

DOSTOÏEVSKI F., 1880, *Les frères Karamazov*, Paris, éd. Gallimard 1973.

PERNOUX B. M., 2002, *Une lecture actuelle de Nietzsche et Dostoïevski : leur apport à l'éducation*, Thèse de doctorat soutenue à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

KINTZLER C., 1987, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Folio essais.

JEANNEROD M., 2002, *Le Cerveau intime*, Paris, Odile Jacob.

KADDOUCH R. et NOULHIANE M., 2013, *L'enfant, la musique et la mémoire. Apprentissage musical et développement cérébral*, Paris, De Boeck-Solal.

BOUDON R., 1973, *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.

PROCHIANTZ A., 1997, *Les anatomies de la pensée, à quoi pensent les calmars ?*, Paris, Odile Jacob.

DUBOIS J., et DUBOIS C., 1971, *Introduction à la lexicographie : le dictionnaire*, Paris, Larousse.

WALTER H., 1998, *Le français dans tous les sens*, Paris, Librairie générale française.

WALTER H., 1994, *L'aventure des langues en Occident : leur origine, leur histoire, leur géographie*, Paris, R. Laffont.

WALTER H., 1996, *Les mots français venus d'ailleurs*, Paris, R. Laffont.

WALTER H., 2001, *Honni soit qui mal y pense, l'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*, Paris, R. Laffont.

- DESMURGET M., 2011, *TV Lobotomie, la vérité scientifique sur les effets de la télévision*, Paris, Max Milo Éditions.
- BRUNER J., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- TERRAIL J.-P., 2009, *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*, Paris, La Dispute.
- TERRAIL J.-P., 2013, *Entrer dans l'écrit, tous capables ?*, Paris, La Dispute.
- BENTOLILA A., 2000, *Le propre de l'homme. Parler, lire, écrire*, Paris, Plon.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1999, *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- AUSTIN J., 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris (édition du Seuil 1991)
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1986, *L'implicite*, Paris, Armand Colin.
- DUCROT O., 1991, *Dire et ne pas dire, principes de sémantique linguistique*, Paris, Hermann (3e édition 2003)
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1990, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin.
- MASSERON C., PRIVAT J.-M. et REUTER Y., 2015, *Littérature, linguistique et didactique du français, les travaux Pratiques d'André Petitjean*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- BETTELHEIM B., 1976, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, R. Laffont.
- SIMARD C., DUFAYS J.-L., DOLZ J. et GARCIA-DEBANC C., 2010, *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck.
- DOSTOÏEVSKI F., *Correspondance*, édition 1998
- CHABANNE J.-C. et DEZUTTER O., 2011, *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?*, Bruxelles, De Boeck.
- NIQUE C., 2000, *François Guizot, l'École au service du gouvernement des esprits*, Paris, Hachette éducation.
- TERRAIL J.-P., 2002, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.

BOISSINOT A., 2001, Programme national de pilotage, *Perspectives actuelles de l'enseignement du français, Actes du séminaire national organisé par la Direction de l'Enseignement scolaire les 23, 24 et 25 octobre 2000 en Sorbonne*, Versailles, CRDP de l'académie de Versailles.

ISAMBERT-JAMATI V., 2005, *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires, études offertes à Viviane Isambert-Jamati*, réunies par Nicole Ramagnini et Pierrette Vergès, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence.

GENETTE G., 2002, *Seuils*, Paris, Points.

SORIANO M., 1959, *Guide pour la littérature de jeunesse*, Paris, Flammarion.

BLAMPAIN D., 1979, *La Littérature de jeunesse pour un autre usage*, Paris, Nathan-Labor.

POSLANIEC, C., 2002, *Vous avez dit « littérature » ?*, Paris, Hachette éducation

PHÈDRE (traduction VALLIN J.-L.), *Les Fables*, Paris, Minos La Différence, édition 2005.

BOIMARE S., 2014, *La peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

BARRIÉ F. et MASSÉ O. (sous la direction de), 2012, *Face aux difficultés des élèves en français. Cadrage didactique et séquences pédagogiques*, Limoges, CRDP Limousin.

BOIMARE S., 2008, *Ces enfants empêchés de penser*, Paris, Dunod.

GATÉ J.-P., 1998, *Éduquer au sens de l'écrit*, Paris, Nathan pédagogie.

VOISIN Patrick, 2007, *Il faut reconstruire Carthage. Méditerranée plurielle et langues anciennes*, Paris, L'Harmattan.

### Ouvrages pédagogiques

ANGOUIARD A. (coordonné par), 1994, *Savoir orthographier*, Paris, Hachette éducation.

FAYOL M., JAFFRÉ J.-P., 2008, *Orthographier*, Paris, PUF.

CHARMEUX E., 2013, *Enseigner l'orthographe autrement, sortir des idées reçues et comprendre comment ça marche*, Lyon, Chronique sociale.

DUCARD D., HONVAULT R., JAFFRÉ J.-P., 1995, *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan pédagogie.

ESTIENNE F., 2006, *Surcharge cognitive et dysorthographe, réflexions et pratiques 330 exercices*, Marseille, Solal éditeurs.

ARMAND A., 2000, *Didactique des langues anciennes*, Paris, Bertrand-Lacoste.

KO M., 2000, *Enseigner les langues anciennes*, Paris, Hachette éducation.

PERRIN A., 2010, *Quelle place pour la littérature à l'école ?*, Paris, Retz.

LÉON R., 2007, *Un jour, un mot*, Paris, Hachette éducation.

PICOCHÉ J., 1993, *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan université.

CALAQUE E., 2002, *Les mots en jeux, l'enseignement du vocabulaire*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble.

LÉON R., 2008, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Pourquoi ? Comment ?*, Paris, Hachette éducation.

ROLLAND M.-C., 1998, *Cycle III, une première culture en sciences humaines*, Paris, Ellipses.

LÉON R., 2004, *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?*, Paris, Hachette Education

MAIROT P. (sous la direction de), 2005, *Pour étudier le patrimoine à l'école, au collège, au lycée*, Paris, Hachette éducation.

LAGACHE F., 2006, *La littérature de jeunesse, la connaître, la comprendre, l'enseigner*, Paris, Belin.

DESVIGNES M.-J., 2000, *La littérature à la portée des enfants. Enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

AÏM P. et MAYET-ALBAGNAC G., 2008, *L'essence des mots. Une pédagogie active du vocabulaire au cycle 3*, Paris, Hachette éducation.

PELLAT J.-C. (sous la direction de), 2008, *Quelle grammaire enseigner ?*, Paris, Hatier.

## Manuels

KALANTZIS M.-F., 2005, *300 fiches pour le bilinguisme latin-grec*, Besançon, CRDP Franche-Comté

ROS-DUPONT M., 2006, *Observation réfléchie de la langue au cycle 3*, Paris, Nathan

COUSIN V., 1833, *Livre d'instruction morale et religieuse*, Paris

LEMOINE A., MARTIN J., 1900, *Lectures choisies d'Auteurs français*, Paris

CROISAD, DUBOIS, 1911, *Cours de Langue Française, cours moyen et supérieur*, Paris

BRUNO G., 1882, *Le Tour de la France par deux enfants*, Paris

PESSONNEAUX, GAUTIER, 1928, *Lexicologie française, origine, formation, signification des mots*, Paris

F. P. B. (Frères des Écoles Chrétiennes), F. I. C., 1885, *Grammaires française, cours moyen et cours supérieur*, Paris, Mame.

L'École Libre, 1895, *Nouveau manuel de langue française*, Paris, Vitte.

BEAUFILS E., 1912, *Grammaire française*, Paris, Hatier.

AUGÉ C., 1910, *Grammaire cours moyen (livre du maître)*, Paris, Larousse.

AUGÉ C., 1910, *Troisième livre de grammaire*, Paris, Larousse.

*Livre unique – 3e trimestre*, 1890, Paris, Hatier.

PIERRE C., 1903, *La grammaire des écoles rurales*, Paris, Delaplane.

CARRÉ I., 1900, *Le Vocabulaire Français*, Paris, Colin.

TOUTEY, 1901, *Lectures primaires*, Paris, Hachette.

DEVINAT, 1911, *Livre de lecture et de morale*, Paris, Larousse.

Réunion de professeurs, 1885, *Lectures courantes cours moyen*, Paris, Mame, De Gigord.

HULEUX, 1900, *La vie littéraire à l'École*, Versailles, Picard.

LARIVE, FLEURY, 1898, *Dictées de première année*, Paris, Colin.



- CARRÉ I., 1888, *La première année de rédaction et l'élocution*, Paris, Colin.
- CONSTANS S., 1890, *Le style enseigné par les leçons de choses et la pratique*, Lyon, Michaud.
- VERNHES, J.-V., 1996, *Hermaion*, Paris, Ophrys.
- CASTEL R. et DESAUNEZ P., 2001, *Français CM lecture et expression*, Paris, Belin
- DEMONGIN E. et al., 2005, *À livre ouvert*, Paris, Nathan.
- LÉON R., 2005, *Français, des outils pour dire, lire et écrire au CM2*, Paris, Hachette éducation.
- SCHÖTTKE F. et TOURNAIRE F., 2007, *Facettes CM2*, Paris, Hatier.
- DUPONT P., RAIMBERT S. et RENIER J.-M., 2009, *Français livre unique cycle 3 CM1*, Paris, Hachette Livres.
- SCHÖTTKE F. et TOURNAIRE F., 2010, *Facettes CM1*, Paris, Hatier.
- BENTOLILA A., CAUTELA A. et MARIN B. (sous la direction de), 2010, *Le 4 de Nathan École 8/11 ans*, Paris, Nathan.
- CHISS J.-L., 1997, *Le Robert et Nathan Vocabulaire Junior*, Paris, Nathan.
- COUSSEMENT D., 2014, *Les mots par la racine*, Dijon, Canopé éditions.
- SEMENADISSE B., GAUTHERAU C. et CLAMENS L., 1999, *Livre miroir CM1*, Paris, Magnard écoles, 1999.
- EL ADRHAM A. (sous la direction de), 2009, *Mots d'école Mon livre de français CE1*, Paris, Editions Sed
- SAVADOUX-WOJCIECHOWSKI C. (coordonné par), 2013, *Pépites Français CM2*, Paris, Magnard, 2013
- ESCUDE P. (sous la direction de), 2008, *J'apprends par les langues, Manuel européen, EURO-MANIA Fichier de l'élève*, Toulouse, CRDP de l'académie de Toulouse.
- ASSUIED R., BUSELLI D., RAGOT M.-A., 2005, *Parcours Observation réfléchie de la langue cycle 3 CM2*, Paris, Hatier.

### Cahier d'élèves

DUBOIS C., 1937, Cahier de brouillon

CAYEUX P., 1929, Cahier journalier

BELLIART A., 1934, Cahier journalier

OTHON J., 1945, Cahier journalier

LEFÈVRE R., 1930, Cahier journalier

DUMAIGNÉ P., 1937, Cahier de devoirs

HUSTACHE J., 1904, Cahier de devoirs

GRAFTIEAUX G., 1927, Cahier journalier

VERDIER F., 1890, Cahier journalier

MAUBEUCHE, 1894, Cahier journalier

BOTTÉ J., 1888, Cahier de devoirs journaliers

BOTTÉ J., 1887, Cahiers de devoirs journaliers

HUSTACHE J., 1902, Cahiers de devoirs

### Œuvres jeunesse

McCLINTOCK B., 1999, *Fables d'Ésope*, Paris, Éditions Circonflexe.

ÉSOPE, (traduit par Marie-Raymond Farré), 1979, *Le renard qui avait la queue coupée et autres fables*, Paris, Gallimard.

ÉSOPE (raconté par Heather Forest), 2010, *Le Soleil et le Vent*, Paris, Éditions Circonflexe.

ÉSOPE (adaptation de Jean-Philippe Mogenet), 2012, *Fables*, Toulouse, Milan Jeunesse.

ÉSOPE, *Les plus beaux contes et histoires, les fables d'Ésope*, Belgique, Chantecler, éd. 2003

DUNETON C., 2006, *Les Originimots*, Paris, Gallimard jeunesse.

- POMMAUX Y., 2009, *Orphée et la morsure du serpent*, Paris, l'École des loisirs.
- LAPORTE M., 2005, *Douze récits et légendes de Rome*, Paris, Flammarion Castor poche.
- RACHMUEHL F., 2010, *Seize métamorphoses d'Ovide*, Paris, Flammarion jeunesse.
- SIMARD É., 2012, *Les Larmes d'Ithaque*, Paris, Oskar.
- SZAC M., 2006, *Le feuilleton d'Hermès. La mythologie grecque en cent épisodes*, Paris, Bayard Jeunesse.
- SZAC M., 2011, *Le feuilleton de Thésée. La mythologie grecque en cent épisodes*, Paris, Bayard Jeunesse.
- POZADOUX C., 2010, *La mythologie grecque*, Paris, Nathan.
- EVANO B., 2010, *L'Égypte ancienne*, Paris, Nathan.
- BERTHERAT M., 2001, *Les Mythes racontés par les peintres*, Paris, Bayard jeunesse.
- POMMAUX Y., 2012, *Ulysse aux mille ruses*, Paris, L'École des loisirs.

### Articles

- HUGUET P, BRUNOT S. et MONTEIL J.-M., 2001, « Geometry versus drawing: Changing the meaning of the task as a means to change performance », *Social Psychology of Education*, n° 4
- VIDAL C., 2012, « La plasticité cérébrale : une révolution en neurobiologie », *Spirale* 3/2012 (n° 63), p. 17-22, [www.cairn.info/revue-spirale-2012-3-page-17.htm](http://www.cairn.info/revue-spirale-2012-3-page-17.htm).
- PARRA EVELIO C., 2012, « La lecture avant les textes écrits », *Spirale* 3/2012 (n° 63), p. 31-38, [www.cairn.info/revue-spirale-2012-3-page-31.htm](http://www.cairn.info/revue-spirale-2012-3-page-31.htm)
- SCHIFFMANN S., 2001, « Le cerveau en constante reconstruction : le concept de plasticité cérébrale », *Cahiers de psychologie clinique* 1/2001 (n° 16), p. 11-23, [www.cairn.info/revue-cahiers-de-psychologie-clinique-2001-1-page-11.htm](http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-psychologie-clinique-2001-1-page-11.htm).
- BOUISSE V. et SAFRA M., « L'urgence de lire », in *Dossiers de l'ingénierie éducative*, n°42.

CHARAUDEAU P., 1995, « Ce que communiquer veut dire » in *Revue des Sciences humaines*, n°51, Juin.

BIRAUD M. et MUCHNOVA D., 2004, « L'enseignement des langues anciennes dans huit des pays entrés dans la communauté européenne en 2004 », *Rursus*, 53, [En ligne], 1 | 2006, mis en ligne le 09 juillet 2006. <http://rursus.revues.org/53>.

MARZLOFF M., 2013, « Littérature de jeunesse comme élément d'émancipation dans la formation de l'enfant », *Ensino Em Re-vista*, v. 20, n°2, pp. 305-314.

DENIZOT N., 2010, « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français » in *Pratiques*, 145-146.

SCHENK F., 2009, « Les émotions de la raison » in *Revue européenne des sciences sociales*, XLVII-144 : Rationalité et émotions : un examen critique, pp. 151-162

CHABANNE J.-C., DUNAS A., VALVIDIA J., 2004, « Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation. Prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire », *Le français aujourd'hui* 2004/2 (n°145), p. 76-84.

OUSTINOFF M., 2009, « Pour une approche moderne de la traduction » paru in *La Clé des Langues* (Lyon: ENS LYON/DGESCO). ISSN 2107-7029. Mis à jour le 23 juin 2009. <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/pour-une-approche-moderne-de-la-traduction-30190.kjsp>

### Documents vidéo

KLEINER V., 2014, *Pourquoi les femmes sont-elles plus petites que les hommes ?*, documentaire diffusé sur Arte le 24 janvier 2014

LANDOEUER F. et PESCE S., 2014, *Socrate dans la cité*, Semeion éditions & Studios de la Vanne, 2 DVD.

### Sitographie

<http://menapia.discipline.ac-lille.fr/ressources-pedagogiques/enseignement-conjoint-des-langues-anciennes/quest-ce-que-lecla/view>

<http://enseignement-latin.hypotheses.org/category/statistiques>

<http://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-prive.html>

[http://www.apmep.fr/IMG/pdf/education\\_v\\_hugo.pdf](http://www.apmep.fr/IMG/pdf/education_v_hugo.pdf)

<http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid213/l-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html#Une%20organisation%20nationale>

[http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-education-prioritaire.html?gclid=CjwKEAju67SvBRC1m5zPv4GboAUSJAB6MJlkhjvLzp5SVXvvmBstyleYY5i9cpBI7h06BMZPVbxxj7hoCPOTw\\_wcB](http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-education-prioritaire.html?gclid=CjwKEAju67SvBRC1m5zPv4GboAUSJAB6MJlkhjvLzp5SVXvvmBstyleYY5i9cpBI7h06BMZPVbxxj7hoCPOTw_wcB)

[http://www.marianne.net/French-bashing--mais-pourquoi-tant-de-haine%C2%A0\\_a239369.html](http://www.marianne.net/French-bashing--mais-pourquoi-tant-de-haine%C2%A0_a239369.html)

<http://www.cnrtl.fr/etymologie/etymologie>

[http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST\\_FR\\_s8\\_Revolution1789.htm](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST_FR_s8_Revolution1789.htm)

<https://www.ac-strasbourg.fr/publics/formation-etablissements/sections-et-voies-specifiques/voie-bilingue-paritaire/>

<http://enseignement-latin.hypotheses.org/379>

[http://www.canal-u.tv/video/universite\\_toulouse\\_ii\\_le\\_mirail/place\\_du\\_latin\\_et\\_du\\_grec\\_dans\\_l\\_enseignement\\_secondaire\\_en\\_france\\_de\\_1902\\_a\\_nos\\_jours\\_jean\\_leduc.6379](http://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/place_du_latin_et_du_grec_dans_l_enseignement_secondaire_en_france_de_1902_a_nos_jours_jean_leduc.6379)

[http://artela.cnarela.free.fr/ASSISES/COLLOQUE%20EN%20LIGNE/CONTRIBUTIONS/Leduc\\_doc1.htm](http://artela.cnarela.free.fr/ASSISES/COLLOQUE%20EN%20LIGNE/CONTRIBUTIONS/Leduc_doc1.htm)

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/neant/>

[http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications\\_1990.pdf](http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf)

<http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/spip.php?article131>

<http://www.sauv.net/meirieu.htm>

[www.enseignement-latin.hypotheses.org/379](http://www.enseignement-latin.hypotheses.org/379)

<http://www.lsmll.umcs.lublin.pl/issues/37-2013/iwaszko.pdf>

<http://www.fde.univ-montp2.fr/internet/site/cedrhe/presentation/modele/index.php?f=index>

[www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2015/01/26012015Article635578541078925191.aspx](http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2015/01/26012015Article635578541078925191.aspx)

[http://www.lepoint.fr/culture/paul-veyne-les-metamorphoses-d-ovide-le-livre-latin-le-plus-amusant-26-11-2014-1884707\\_3.php](http://www.lepoint.fr/culture/paul-veyne-les-metamorphoses-d-ovide-le-livre-latin-le-plus-amusant-26-11-2014-1884707_3.php)

<http://www.portique.net/spip.php?article72>

<http://eduscol.education.fr/pid23251/personnalisation-des-parcours.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.htmlcid\\_bo=66991](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.htmlcid_bo=66991)

<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/12/31/01016-20101231ARTFIG00042-les-normaliens-veulent-de-moins-en-moins-etre-profs-.php>

<http://www.education.gouv.fr/cid73148/concours-professeurs-des-ecoles-donnees-statistiques-session-2013.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid49159/donnees-statistiques-des-concours-professeurs-des-ecoles-session-2009.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid59435/donnees-statistiques-des-concours-professeurs-des-ecoles-session-2012.html>

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>

[www.neoprof.org](http://www.neoprof.org)

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/salaries.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/salaries.pdf)

Vidal Catherine, « La plasticité cérébrale : une révolution en neurobiologie », Spirale 3/2012 (n° 63), p. 17-22 [www.cairn.info/revue-spirale-2012-3-page-17.htm](http://www.cairn.info/revue-spirale-2012-3-page-17.htm).

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/13/6/Alain\\_Bentolila\\_11120\\_2\\_avec\\_couv\\_201136.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_11120_2_avec_couv_201136.pdf)

<http://www.education.gouv.fr/cid73415/epreuves-concours-externe-recrutement-professeurs-des-ecoles.html#Epreuves%20d%27admissibilit%C3%A9>

<http://eduscol.education.fr/cid50487/savoir-parler-lire-ecrire.html>.

<http://eduscol.education.fr/pid26179/c-maitrise-langue-francaise.html>.

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/13/6/Alain\\_Bentolila\\_11120\\_2\\_avec\\_couv\\_201136.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_11120_2_avec_couv_201136.pdf)

<http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015>

<http://www.philolog.fr/le-bon-sens-est-la-chose-du-monde-la-mieux-partagee-descartes/>

[http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2015\\_2.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=e01a3d8a6ed0326a9960b8755a5781ae](http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2015_2.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=e01a3d8a6ed0326a9960b8755a5781ae)

<http://eduscol.education.fr/cid50485/litterature.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid80977/donnees-statistiques-des-concours-de-recrutement-de-professeurs-des-ecoles-de-la-session-2014.html>.

<http://www.education.gouv.fr/cid73148/concours-professeurs-des-ecoles-donnees-statistiques-session-2013.html>.

[http://www.lepoint.fr/invites-du-point/jean-paul-brighelli/brighelli-derriere-le-sourire-de-najat-vallaud-belkacem-27-10-2014-1875966\\_1886.php](http://www.lepoint.fr/invites-du-point/jean-paul-brighelli/brighelli-derriere-le-sourire-de-najat-vallaud-belkacem-27-10-2014-1875966_1886.php)

[www.enseignants-du-primaire.com](http://www.enseignants-du-primaire.com)

[https://docs.google.com/forms/d/1fXNbd0Vnpq7mygFZIOI2JG\\_O9BDaY0rkwzV4WRfI5co/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1fXNbd0Vnpq7mygFZIOI2JG_O9BDaY0rkwzV4WRfI5co/viewform).

<http://www.blogmythologie.fr>

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/9/LISTE\\_DE\\_ReFeRENCE\\_CYCL E\\_3\\_2013\\_238809.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/9/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCL E_3_2013_238809.pdf)

<http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html>

<http://pratiques.revues.org/1562?lang=en#ftn27>

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien31-tournefeuille/>

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/15/0/Pascale\\_Cole\\_111202\\_avec\\_couv\\_201150.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/15/0/Pascale_Cole_111202_avec_couv_201150.pdf)

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/14/4/Jacqueline\\_Picoche\\_111202\\_avec\\_couv\\_201144.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf)

<http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html#lien2>

<http://netia59a.ac-lille1centre/conferences/confhebra0110.pdf>

<http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/livresdejeunesse/>

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

<http://eduscol.education.fr/cid45718/enseigner-les-langues-a-l-ecole.html>

[http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CE2\\_CM1\\_CM2.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm)

[http://www.assemblee-nationale.fr/13/evenements/textes\\_victor\\_hugo.asp](http://www.assemblee-nationale.fr/13/evenements/textes_victor_hugo.asp)

[http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7409:conclusions-generales&catid=88889085&Itemid=178380175&lang=fr](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=7409:conclusions-generales&catid=88889085&Itemid=178380175&lang=fr)

[http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e\\_Assises/Programme\\_et\\_contributions/Economie/article\\_gazzola.pdf](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e_Assises/Programme_et_contributions/Economie/article_gazzola.pdf)

[http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e\\_Assises/Programme\\_et\\_contributions/programme1.15.pdf](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e_Assises/Programme_et_contributions/programme1.15.pdf)

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

[http://www.semiosis.fr/telech/commande\\_socrate.pdf](http://www.semiosis.fr/telech/commande_socrate.pdf)

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Socrate-dans-la-cite>

[http://dict.xmatiere.com/suffixes/mots\\_finissant\\_en\\_iste.php](http://dict.xmatiere.com/suffixes/mots_finissant_en_iste.php)

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/apprendissements.htm>



<http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/noblesse/entretienNO89.html>

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/09\\_-\\_septembre/22/9/programmes\\_cycles\\_2\\_3\\_4\\_469229.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/09_-_septembre/22/9/programmes_cycles_2_3_4_469229.pdf)

<http://www.cnarela.fr/LinkClick.aspx?fileticket=RihnkEaawUQ%3d&tabid=36&language=fr-FR>

Mots composés.

Les mots composés sont formés soit d'un radical et d'un préfixe, comme de...faire, soit de deux mots simples, comme avenir-sauvé, vin...stigre.

COMPOSÉS DES MOTS PAR LES PRÉFIXES.

Les préfixes sont, pour la plupart, des prépositions ou même des adjectifs, empruntés à la langue latine ou à la langue grecque, et qui ajoutent une idée accessoire à l'idée primitive du mot simple auquel on les adapte.

Exemples. — In veut dire devant les mots composés. — Quo sont les préfixes. — Quoi signifie les parties qui ont les mots simples.

NOTA. — Nous allons faire connaître successivement les principaux préfixes, en indiquant la règle qui leur est commune dans la composition des mots. Nous expliquerons sur la dérivaison tant les complètes et très nombreuses. Nous donnerons aux autres le mot de leur usage sans leur donner la force de leurs dérivés.

A, ab, abs, signifiant de, sans de, à partir de, expriment une idée d'éloignement, de séparation, d'extraction. Ex. : ab...jet (de jeter, jeter), ce que l'on doit jeter loin de soi.

Ad signifiant à, vers, auprès de, marque une tendance vers un but, la proximité. Ex. : ad...joignant (du latin jectus, couché) ce qui est couché près de...

Ad se change en ac, af, ag, al, an, ap, ar, as, at, suivant la lettre initiale du mot auquel il s'ajoute : ac...croître, af...sicher, etc. Quelquefois le d de ad se supprime : abaisser.

Exercice 17. — Formez un verbe composé des deux suivants et d'un des préfixes ci-dessus. Définissez brièvement chacun d'eux :

Gauche	Bout	Crochet	Genou
Néant	Trappe	Bouche	Société
Chemin	Sujet	Rive	Table
Cable	Bois	Mente	Lait
Note	Provision	Compagnon	Monceau

Exercice 18. — Expliquez chaque définition suivante par le verbe formé d'un des mots en italique et par un des préfixes ci-dessus :

Breiter bruta, fier trop ou mal d'une chose, Faire prendre une coutume. Suspendre à un crochet, Rendre plus ferme. Donner ou prendre à ferme, Rendre languissant, Forcer à garder le lit. Ramener la paix, Rendre mont, Conduire ou mener, Donner ou

prendre à cent. Abolir dans la suite, Brouiller dans un subtil. Brouiller tout à coup. Motte insensible de choses parallèles. Arriver au bon port. Motte proche. Mettre un coin de propriété. Mettre le pied de soi. Faire d'un place. Brouiller plus brouiller. Prévoir d'un des préfixes, ab, ad, ac, etc. Brouiller tout à fait la définition de ces verbes :

Long	Malheur	Paillon	Bas	Orsod
Bon	Doux	Doux	Gros	Vii
Volonté	Préjona	Léger	France	Blade
Profond	Sourd	Sourd	Molodm	Puivre
			Souple	Trulo

Ante, ante, anti, signifiant avant, devant, marquent une priorité de temps ou d'ordre. Ex. : Anti...dote, avancez une date.

Ante, anti, signifiant aussi contre et marquent une idée d'opposition. Ex. : Anti...social, contraire à la société.

Exercice 19. — Rendez par un mot les définitions suivantes.

Place qui précède une chambre. Syllabe qui précède la première syllabe d'un mot. Fossile d'avant le déluge. Brouiller pour à prévenir l'opprobre. Brouiller pour à guérir, cures Yé...leprie ; contre la fièvre ; contre les dardes ; contre le choléra ; contre la peste ; contre le scorbut ; contre les catarrhes. Médicament propre à combattre la putrefaction. Souvent contraire au patriotisme ; contraire à la religion ; contraire à la république ; contraire aux intérêts de la nation ; contraire à la religion chrétienne ; contraire aux lois de l'humanité.

Bis, bi, signifiant deux fois, indiquent répétition ou duplication. Ex. : bi...pède, qui a deux pieds.

Exercice 21. — Rendez par un mot les définitions suivantes :

Carburé qui contient deux proportions de carbone. Fourche à deux dents. Hépéter ou faire répéter une deuxième fois. Enclume à deux pointes. Être qui a deux mains. Gilette entre deux fois. Brouiller deux sacs. Expression algébrique à deux termes séparés par les signes plus ou moins. Brouiller dont les deux verbes se remplacent l'un sur

## ANNEXE II

autres du... fructifier, fructueux, etc., ont pour radical *fructus* ou *fructus* *fructus*, et fruitier, fruiterie ont pour radical le français *fruit* dérivé de *fructus* (1).

QUESTIONNAIRE — Qu'appelle-t-on famille de mots ?

NOTA. — Beaucoup de mots latins ou grecs servent de racines aux mots français. En énumérer, même les principaux, serait infiniment trop long ; mais on pourra du moins consulter utilement, pour les exercices ci-après, la liste suivante dans laquelle nous avons groupé les plus usités de ces mots-racines (2).

### MOTS LATINS (à consulter) :

âme, esprit, *animus*  
 arbre, *arbor*  
 argent, *pecunia*  
 appeler, *vocare, vocatum*  
 blé, *far*  
 blessure, *vulnus, vulneris*  
 bête, *bestia*  
 campagne, *rus, ruris*  
 chaleur, *calor*  
 champ, *campus*  
 chant, *cantus*  
 cheval, *caballus; equus*

chien, *canis*  
 cœur, *cor*  
 conduire, *ducere*  
 construire, *struere, structum*  
 corps, *corpus, corporis*  
 couler, *fluere, fluxum*  
 cultiver, *colere, cultum*  
 droit, *directus*  
 eau, *aqua*  
 école, *schola*  
 écrire, *scribere, scriptum*  
 épouvanter, *terrere*

esclave, *servus*  
 faire, *agere, actum*  
 faute, *culpa*  
 feu, *ignis*  
 fleur, *flos, floris*  
 grand, *magnus*  
 guerre, *bellum*  
 hiver, *bruma*  
 homme, *vir*  
 jardin, *hortus*  
 laboureur, *agricola*  
 livre, *liber, libri*

1. On donne le nom spécial de *doublets* à des mots qui, étant les mêmes au fond, ne diffèrent que par quelque particularité d'orthographe et de prononciation, mais auxquels l'usage a attribué des acceptions spéciales. — Ainsi *créance* et *croissance* ; *sûreté* et *sécurité* sont des doublets.

(2) On trouvera une étude plus approfondie de ces mots dans les *Racines latines* et dans les *Racines grecques* de Pierre Larousse.

ANNEXE III

FAMILLE DE MOTS. 41

---

<p>loi, <i>lex, legis</i>          maison, <i>domus</i>          matelot, <i>nauta</i>          monter, <i>ascendere</i>          nez, <i>nasus</i>          œil, <i>oculus</i>          parler, <i>loqui, locutum</i>          parler, prier, <i>orare, oratum</i></p>	<p>pasteur, <i>pastor</i>          père, <i>pater</i>          peuple, <i>populus</i>          pierre, <i>petra; lapis</i>          porter, <i>ferre, latum</i>          prompt, <i>celer, celeris</i>          raison, <i>ratio, rationis</i>          respirer, <i>spirare</i></p>	<p>regarder, <i>spectare, spectatum</i>          se tenir debout, <i>stare, statum</i>          soigner, guérir, <i>curare</i>          temps, <i>tempus, temporis</i>          tête, <i>caput</i>          tomber, <i>cadere, casum</i>          travail, <i>labor</i>          vaisseau, <i>navis</i></p>
---	--	---

MOTS GRECS (à consulter) :

<p>air, <i>aër</i>          ami, <i>philos</i>          animal, <i>zôon</i>          autour, <i>péri</i>          chaud, <i>thermos</i>          champ, <i>agros</i>          demi, <i>hémi</i></p>	<p>description, <i>graphia</i>          discours, <i>logos</i>          eau, <i>udor (hydr.)</i>          homme, <i>anthrôpos</i>          livre, <i>biblion</i>          mesure, <i>mêtron</i>          mort, <i>nécros</i></p>	<p>nouveau, <i>néos</i>          petit, <i>mîcros</i>          pierre, <i>lithos</i>          seul, <i>monos</i>          soi-même, <i>autos</i>          terre, <i>gê</i>          vie, <i>bîos</i></p>
---	--	--

**Exercice 96.** — *Donnez au moins six mots de la même famille que chacun des mots suivants <sup>(1)</sup> :*

âme	arbre	plume	livre	mesure
			mort	seul

## Mots d'origine latine et grecque

## COMPRENDRE

① Un grand nombre de mots de la langue française viennent du latin. Quelques-uns nous sont parvenus sans changement.

→ *aquarium* (le réservoir), *maximum* (le plus grand), *minimum* (le plus petit), *lavabo* (je me laverai), *index* (qui indique).

D'autres ont changé avec le temps.

→ *cheval* vient du latin *caballus*.

D'autres noms sont formés à l'aide d'éléments d'origine latine.

→ *mini-* (le plus petit), *maxi-* (le plus grand), *bi-* (deux fois), *tri-* (trois), *mi-* (milieu)

→ *arbori-* (arbres), *carni-* (viande), *herbi-* (plantes), *omni-* (tout)

→ *-cole* (qui vit), *-vore* (qui mange), *-cide* (qui tue)

② Beaucoup de mots viennent aussi du grec, certains presque sans changement.

• **Alphabet** : alpha et bêta sont les deux premières lettres de l'alphabet grec.

• **Un delta** : lettre grecque en forme de triangle isocèle.

Beaucoup d'autres sont formés à l'aide d'éléments d'origine grecque.

→ *photo-* (lumière), *géo-* (terre), *bio-* (vie), *biblio-* (livre), *chrono-* (le temps), *poly-* (plusieurs)

→ *logie* (science, étude), *-graphie* (écrit), *-mètre* (mesure), *-phile* (qui aime), *-phobe* (qui déteste)

③ Beaucoup de mots ont été créés en combinant des éléments grecs et latins.

→ *télévision* vient du grec *télé* (loin) et du latin *videre* (voir).

## ► S'entraîner et écrire

① Trouve six noms d'objets qui commencent par télé. Dis à quoi chacun sert.

② Que signifient ces mots ?

1. une aile delta 2. un avion bimoteur 3. une bicyclette 4. une cassette vidéo 5. une écharpe tricolore 6. minuit 7. un tricycle

③ Comment appelle-t-on l'embouchure du Rhône ? Pourquoi ?

④ Retrouve les mots qui répondent à ces définitions.

1. qui aime les livres 2. qui étudie la Terre 3. qui décrit la Terre 4. qui mesure la Terre 5. qui décrit la vie 6. qui étudie la vie 7. qui étudie l'écriture 8. qui mesure le temps

⑤ Retrouve les mots qui répondent à ces définitions.

1. qui vit dans les arbres 2. qui mange de l'herbe 3. qui mange de la viande 4. qui mange de tout 5. qui mange des insectes 6. qui tue les insectes 7. qui tue les herbes

⑥ À l'aide des éléments latins ou grecs de cette page, invente cinq mots nouveaux et donnes-en une définition.

→ *caramélivore* : qui se nourrit de caramels

⑦ À l'aide des suffixes *-phile* et *-phobe*, invente quatre mots pour décrire tes goûts et tes dégoûts.

→ *Je suis un grand fraisophile, je mangerais des fraises toute l'année si je pouvais. En revanche, je suis épinardophobe, au grand désespoir de mes parents.*

## Trouver l'origine

### Pour comprendre

1 Associe chaque mot français de la liste au mot latin qui lui a donné naissance. Repère les lettres du mot latin que tu retrouves dans le mot français.

- Mots français : 1 cœur 2 pied 3 chien 4 heure 5 sœur 6 doigt 7 nom
- Mots latins : a *pedem* b *digitus* c *cor* d *nomen* e *hora* f *canis* g *soror*

2 Voici des mots latins et le sens qu'ils avaient en latin.

- *video* → je vois • *agenda* → choses à faire • *lavabo* → je laverai • *duplex* → double
- *minimum* → le plus petit • *prospectus* → aspect, vue d'ensemble

a Ces mots existent-ils en français ?

b Si oui, quel sens ont-ils en français ? S'écrivent-ils exactement de la même façon en français ?

3 Dans le mot français « eau », on ne trouve plus trace du mot latin *aqua* qui en est l'origine.

Trouve des mots français qui indiquent un rapport avec l'eau et dans lesquels on retrouve le mot latin *aqua*.

4 Les mots « kidnapper » et « revolver », présents dans le texte *La poubelle mystère*, sont d'origine étrangère. Quelle est leur origine ? Aide-toi du dictionnaire.

5 Lis maintenant le texte suivant et recherche dans un dictionnaire à quelle langue ont été empruntés les mots soulignés.

*Le commissaire désigna l'homme en pyjama qui se tenait debout près du divan. Il dit au policier qui était à ses côtés : « Arrêtez-le. Il a participé au carnaval. J'ai trouvé des confetti dans sa chambre. C'est là qu'il a retrouvé ses complices. Il n'a pas d'alibi. »*

### J'ai bien compris, je retiens

- ◆ La plupart des mots français viennent du **latin**.
- ◆ Les mots latins ont été lentement transformés en passant en français : *vita* est devenu « vie » – *mare* a donné « mer ».
- ◆ Certains mots latins ont été tellement transformés que les mots français ne leur ressemblent plus : *aqua* = « eau » – *mater* = « mère ».
- ◆ Certains mots ont été repris directement du latin : *omnibus* – *maximum*, etc.
- ◆ Beaucoup de mots ont été empruntés à d'autres langues : *mammoth* (russe) – *chiffre* (arabe). L'anglais fournit de nombreux mots modernes : *sandwich* – *parking*, etc.
- ◆ Retrouver l'**origine d'un mot**, c'est retrouver son **étymologie**.

## des mots

### J'ai bien compris, je m'entraîne

1 Voici cinq mots français d'origine latine : pouce – index – majeur – annulaire – auriculaire.

a Donne la définition de chacun de ces mots.

b Pour chacun de ces mots, voici le mot latin correspondant accompagné de sa définition.

*pollex* : pouce – *index* : indicateur – *major* : plus grand – *anulus* : bague – *auricula* : oreille.  
Comment le sens du mot latin se retrouve-t-il dans le mot français ?

2 Complète le tableau en indiquant le mot français correspondant au mot latin et sa définition. Invente ensuite une phrase avec chacun de ces mots.

MOT LATIN	SENS DU MOT LATIN	MOT FRANÇAIS EXACT	SENS DU MOT FRANÇAIS
<i>duplicata</i>	qui ont été doublés		
<i>memento</i>	souviens-toi		
<i>palmares</i>	dignes de recevoir une palme		
<i>auditorium</i>	lieu pour écouter		

Tableau photocopie dans le du mail

3 Sans consulter le dictionnaire, donne la définition des mots suivants formés à partir de deux mots latins associés. Vérifie ensuite dans le dictionnaire.

omnivore – herbivore – carnivore – granivore – piscivore

4 Complète les phrases de ce texte avec ces mots empruntés au latin : *via* – *bis* – *agenda* – *à priori* – *minimum*.

L'inspecteur écouta l'homme attentivement. ...., il n'avait rien à lui reprocher. Mais celui-ci s'était rendu à Lyon ..... Dijon pour rencontrer sa victime. Elle habitait au 33 ..... de la rue des Innocents. Or son adresse figurait dans l' ..... de monsieur Thomas actuellement interrogé. S'il ne parvenait pas à prouver son innocence, il pouvait craindre 10 ans de prison .....

5 Les mots suivants utilisés en français ont été empruntés à l'anglais : *goal* – *sprint* – *footing* – *coach*.

a Sans consulter le dictionnaire, écris leur définition.

Vérifie ensuite dans le dictionnaire.

b Existe-t-il en français d'autres mots pour indiquer la même chose ?

6 Recherche des sports connus dont le nom est emprunté :

1 à l'anglais

2 à l'allemand

3 au japonais

7 À ton avis, à quelle langue ces mots ont-ils été empruntés ? Associe chaque mot à la langue concernée.

Mots d'origine étrangère

1 yaourt 2 couscous

3 anorak 4 spaghetti 5 short

6 steppe 7 iceberg

Langues étrangères

a arabe b anglais

c bulgare d inuit e italien

f norvégien g russe



3

VOCABULAIRE

## L'origine des mots : les langues anciennes

**graphologie** n.f. Étude de l'écriture d'une personne dans le but de mieux connaître son caractère.

**HISTOIRE DU MOT**  
Vient du grec *graphain* qui signifie « écrire » et *logos* qui signifie « science ».

**écrire** écrivain, écrit v. 1 Tracer des lettres, utiliser l'écriture pour communiquer. *Les enfants apprennent à écrire vers 5 ans.* 2 Former un mot en traçant des lettres. *Comment écris-tu ce mot ?* 3 Envoyer une lettre. *Il lui écrivait souvent.* 4 Composer une œuvre littéraire ou musicale. *Depuis son adolescence, elle rêvait d'écrire. Mozart a écrit plusieurs opéras (SYN. composer).*  
▲ REM. CONJUG. 62.

**HISTOIRE DU MOT**  
Vient du latin *scribere* que l'on retrouve dans *scribe*.

Extraits du Larousse Super Major CM/6<sup>e</sup> © Larousse 2006.

COLLECTIF

## J'observe

> Rappelle-toi : quelle est l'origine de la plupart des mots qui composent la langue française ?

- Que t'explique la rubrique « Histoire du mot » ?
- Compare l'origine des mots *écrire* et *graphologie*. Repère la racine qui est à l'origine de chacun de ces mots. Quel est le mot le plus proche de *scribere* : *scribe* ou *écrivain* ? Essaie d'expliquer pourquoi les mots ont varié au cours du temps.
- Y a-t-il un lien de sens entre les mots *écrire* et *graphologie* ? Justifie tes réponses.
- Quel autre mot de la langue française a pour origine *scribere* ?

MEMO  
PAGE 18

## Je m'entraîne

1 Associe chaque mot ayant pour origine *scribere* à sa définition.

1. script
  2. scripteur
  3. scribe
  4. post-scriptum
- a. celui qui écrivait des textes officiels à la main
  - b. complément ajouté au bas d'une lettre
  - c. type d'écriture
  - d. celui qui a écrit un manuscrit

2 Relève les mots latins qui n'ont pas changé au fil des siècles. Aide-toi d'un dictionnaire.

Avant de partir à l'auditorium pour assister à un concert donné par un quatuor de violonistes, j'ai consulté mon agenda afin de vérifier l'heure de ce concert.

La semaine dernière, j'avais lu un prospectus qui annonçait cette manifestation. J'en ai adressé un duplicata à Arthur mais il ne m'accompagnera pas. Il m'a donné comme alibi, un enregistrement de vidéo urgent.

3 Chimère et Méduse sont les noms de deux monstres grecs qui sont aujourd'hui devenus des noms communs. Fais une phrase avec chacun d'eux.



Chimère



Méduse

LIS ET REFLECTIS

Il y aurait beaucoup à faire sur la *graphè* des Grecs. Mais essayons de le faire en quelques *para* (à côté) + *graphè*. Que se passerait-il si un *typos* (empreinte) + *graphè* chargé d'imprimer la *bios* (vie) + *graphè* d'un *photos* (lumière) + *graphè* faisait des fautes d'*orthos* (juste) + *graphè* ? [...] Et si un *choros* (chœurs avec danses) + *graphè* composait un ballet en articulant le bras d'un ancien *télé* (loin) + *graphè* ?

D. Prache, *Le Dessous des mots*, avec l'aimable autorisation des Éditions Albin Michel.

Retrouve les mots formés à partir des racines grecques données en couleur. Aide-toi d'un dictionnaire et des informations entre parenthèses.



Le récit de science-fiction  
Thème 10 : Vivre ailleurs

Vocabulaire

Objectif : Connaître l'origine des mots que nous utilisons.  
Texte en lien : L'Orphéine de Mars, extrait 2, p. 246.

## L'origine des mots

### Je lis et je réfléchis

La salle de détente se trouvait au milieu du vaisseau, à mi-chemin entre le bloc médical et les chambres de l'équipage. On y trouvait tout ce qu'il fallait pour se délasser durant les longs vols spatiaux : un holo-jacuzzi, un court de squash virtuel, un mini-bar et divers gadgets électroniques... Uber C. écoutait la télé. Irgos, temporairement débranché, rechargeait ses batteries à côté d'un plot énergétique.

Lambert/Bishop, *Les Pétrifiés d'Altair*, © éd. Degliame, 2000.



1. À ton avis, quelle est l'origine des mots en gras ?
2. Cherche dans ton dictionnaire l'origine du mot souligné. Par quel(s) mot(s) français pourrais-tu le remplacer ?
3. Cherche dans le dictionnaire la langue d'origine du mot en vert. Cette langue est-elle toujours parlée aujourd'hui ?

### Je retiens

- La plupart des mots de la langue française viennent du latin ou du grec ancien : **chambre** vient du mot latin **camera** – le mot **électronique** vient du mot grec **ēlektron**
- Mais le français est **une langue vivante** : elle a évolué dans le passé et continue à évoluer aujourd'hui, en intégrant **des mots d'origine anglaise, italienne, arabe, espagnole...** : un **gadget** (anglais) – une **pizza** (italien) – un **couscous** (arabe) – un **toréador** (espagnol)
- Certains mots d'origine étrangère peuvent être remplacés par des mots qui appartiennent à la langue française depuis longtemps : un **building** (mot anglais) → un **gratte-ciel** (mot français)
- L'origine des mots est souvent donnée dans le dictionnaire.

### Je m'exerce

**1** \* Recopie les mots en rouge de ce texte et indique leur origine. Tu peux t'aider d'un dictionnaire.

Après avoir mangé ses corn-flakes et bu son chocolat, Tom enfila son jean et son pull. Il met ensuite ses baskets et son anorak. Puis il prend son sac à dos dans lequel il a glissé son kimono et se rend à son cours de karaté. Cet après-midi, il jouera au handball avec ses amis. Il ira ensuite manger un couscous, puis jouer au bowling. Enfin, il rentrera à la maison pour regarder un film à la télévision. Quelle journée !

**2** \* Recopie et complète ces phrases avec les mots d'origine latine suivants.

- lavabo – tibia – détritrus – aquarium – silex
- Julie a jeté tous les ... dans un grand sac-poubelle.
  - Ouvre le robinet et frotte bien tes mains au-dessus du ....
  - On a retrouvé des pointes de ... datant de la préhistoire.
  - Le joueur s'écroule après avoir reçu un violent coup dans le ....
  - Dans cet ..., vous pouvez voir des requins blancs.

VOCABULAIRE

# L'origine des mots

Les mots de la langue française cachent bien leur jeu. Découvrir le dessous des mots, c'est s'apercevoir que l'on parle tous grec et latin sans le savoir.

**Le latin**

En envahissant la Gaule, les soldats romains apportent leur langue, le latin. Mêlé aux langues parlées par les Gaulois, le latin se transforme au fil des siècles jusqu'à devenir la base de la langue française. Il est souvent difficile de repérer le mot d'origine. Ex. : *aqua* → eau.

**Le grec**

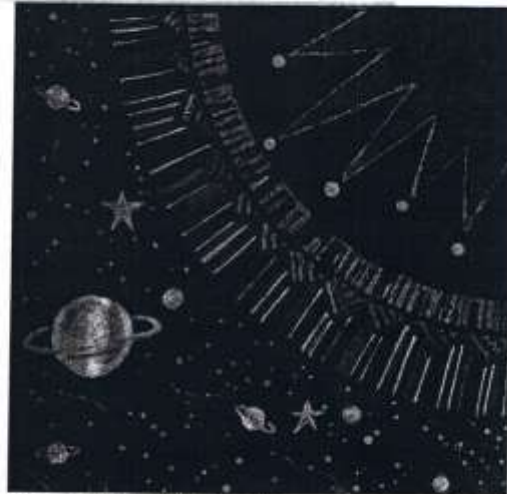
Dans la langue française, on trouve aussi des mots d'origine grecque. Ainsi *chronos* qui signifie « le temps » a donné des mots comme *chronomètre*, *chronologie*. Dans le domaine des sciences, le grec sert souvent à former de nouveaux mots. Ainsi est né le mot *thermomètre* qui vient de *thermos* (chaud) + *métron* (mesure).

- Écris les mots *chronomètre*, *chronologie*, *chronique*, *synchrone*. Entoure la partie grecque commune. Cherche ces mots dans un dictionnaire. Ont-ils un lien de sens ?
- Écris les mots *aquarium*, *aquatique*, *aquarelle*, *aquaplane*, *aqueduc*. Entoure la partie latine commune. Que remarques-tu ? Cherche ces mots dans un dictionnaire. Ont-ils un lien de sens ?

**Je m'entraîne**

- 1 Retrouve le nom des jours de la semaine. Ils sont donnés dans le désordre.
- a. C'est le jour de la Lune (*luna + dies*).
  - b. C'est le jour de Saturne, puis le jour du repos (*Sabbatum + dies*).
  - c. C'est le jour du dieu Mercure (*Mercurii + dies*).
  - d. C'est le jour du roi des dieux, Jupiter (*Jovis + dies*).
  - e. C'est le jour du dieu Mars (*Martis + dies*).
  - f. C'est le jour du Soleil, puis le jour du Seigneur (*dies + dominicus*).
  - g. C'est le jour de Vénus (*Veneris + dies*).

D'après D. Prache, *Le Dessous des mots*, Éd. Albin Michel Jeunesse.



Dessin de Sabira Manek, Sunfan 1, 2008.

- 2 Associe chaque mot grec au mot que tu utilises aujourd'hui.
- 3 a. Même consigne que l'exercice 2.

*biblios*  
*graphé*  
*micros*  
*patér*  
*thermos*

petit  
chaud  
graphie  
père  
livre

*pilus*  
*canis*  
*cattus*  
*nasus*  
*terra*  
*pédis*

nez  
chat  
terre  
pied  
chien  
poli

- b. Cherche des mots de la même famille qui ont pour origine ces mots latins (ex. : *canis* → caniche).

## Famille de mots



Je vais chez le **dentiste** me faire soigner  
une **dent** et retirer mon appareil **dentaire**.

dentiste, dent et dentaire appartiennent à la même  
famille de mots.

### Définition

Une famille de mots est l'ensemble de tous les mots comprenant  
le même radical, c'est-à-dire construits à partir d'un même mot.  
Le radical permet de lier ces mots par leur sens.

vie, vivre, vivant, survivant, vital, vitalité, dévitalisé...

### Dérivation des mots

Une famille de mots est constituée à partir de mots comprenant un  
même radical auquel on ajoute un préfixe et/ou un suffixe.

Ce procédé s'appelle la **dérivation**.

- Ajout d'un préfixe :

faire / défaire, heureux / malheureux, humain / surhumain,  
ski / monoski

- Ajout d'un suffixe :

aliment / alimentation, laver / lavage, vite / vitesse,  
féminin / féminité, parole / parolier

- Ajout d'un préfixe et d'un suffixe :

mange / immangeable, obéir / désobéissant

### Mots composés

Une famille de mots peut comprendre des mots composés :

- collés : un porte-feuille, un porte-plume, un porte-monnaie ;

Ces mots appartiennent à la famille du verbe porter.

- reliés par un trait d'union : un allume-feu, un allume-cigare.

Ces mots appartiennent à la famille du verbe allumer.

### Familles de mots éloignés

Une famille de mots peut être construite à partir de radicaux  
différents.

• Les mots voyant et vidéo appartiennent à la même famille de  
mots : celle du verbe voir. En effet, vidéo vient du latin vidéo (forme  
verbale de la 1<sup>re</sup> personne du singulier du présent de l'indicatif) qui  
signifie « je vois ».

• Les mots de la famille de sel se regroupent autour de plusieurs ra-  
dicaux. Ces radicaux se différencient par :

- l'écriture et les sonorités :

sau : saumure, saumâtre, saupoudrer, sauce

sal : salé, salière, salin, dessaler, resaler

- le sens :

sal : saloir, salaison, salpêtre

sal : salaire, salarié, salariat

Dans l'Antiquité, les soldats romains étaient payés par une ration de  
sel. C'est l'origine du lien entre les mots sel et salaire.

### As-tu bien compris ?

Classe les mots selon la famille à laquelle ils appartiennent.

triangulaire - anglais - angle - Angleterre - mer - anguleux -  
maritime - triangle - anglophone - marin

► CORRECTS PAGE 405

## Boulimot chez les Romains

Quels sont les mots latins encore  
employés en français ?

p. 13

Que signifient les abréviations  
C.V., etc., N.B. et P.S. ?

p. 17

Comment le sens  
de certains mots latins  
s'est-il transformé ?

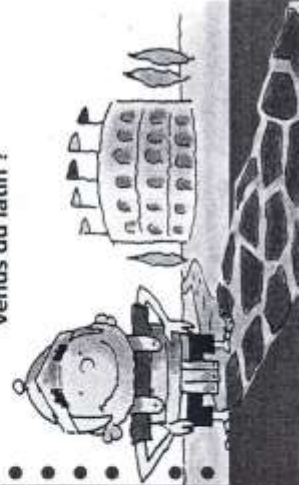
p. 18

Qu'appelle-t-on  
les chiffres romains ?

p. 20

Quels sont les prénoms  
venus du latin ?

p. 22



## Quels sont les mots latins encore employés en français ?

Tu utilises des mots latins sans le savoir !  
En effet de nombreux mots sont passés du latin au français  
sans modification de forme (à l'exception des accents),  
mais avec de légères modifications de sens.  
Quels sont-ils et que signifient-ils ?

### Noms communs

<b>Agenda</b>	Carnet où l'on peut noter, jour par jour, ses rendez-vous et toutes les choses que l'on a à faire.	En latin <i>agenda</i> signifie « choses à faire ».
<b>Album</b>	1. Sorte de livre dont les pages ne sont pas imprimées, donc blanches, et dans lequel on classe des photos, des timbres, des collections diverses. 2. Livre où il y a beaucoup de dessins. Un <i>album de bandes dessinées</i> .	En latin l'adjectif <i>albus</i> signifie « blanc », et le nom <i>album</i> désigne un tableau blanchi au plâtre sur lequel on écrit des avis officiels. Plus tard, ce mot fut utilisé au sens de « liste de personnes ».
<b>Alibi</b>	Preuve que l'on n'était pas là, que l'on était ailleurs au moment d'un vol, d'un crime.	En latin <i>alibi</i> signifie « ailleurs ».
<b>Aquarium</b>	Récipient, réservoir en verre que l'on remplit d'eau pour y faire vivre des poissons.	En latin <i>aquarium</i> signifie « réservoir ».
<b>Auditorium</b>	Salle aménagée spécialement pour l'audition et l'enregistrement des concerts.	En latin <i>auditorium</i> signifie « le lieu où l'on s'assemble pour écouter ».
<b>Duplex</b>	Appartement comportant deux étages, un double niveau.	En latin <i>duplex</i> signifie « double ».

3

### 1 Le corbeau et le renard

Un corbeau, ayant volé un morceau de viande, s'était perché sur un arbre. Un renard l'aperçut, et, voulant se rendre maître de la viande, se posta devant lui et loua ses proportions élégantes et sa beauté, ajoutant que nul n'était mieux fait que lui pour être le roi des oiseaux, et qu'il le serait devenu sûrement, s'il avait de la voix. Le corbeau, voulant lui montrer que la voix non plus ne lui manquait pas, lâcha la viande et poussa de grands cris. Le renard se précipita et, saisissant le morceau, dit : « Ô corbeau, si tu avais aussi du jugement, il ne te manquerait rien pour devenir le roi des oiseaux. »

Cette fable est une leçon pour les sots.

Ésope, *Fables*.



### 2 Le corbeau et le renard

Maitre Corbeau, sur un arbre perché,  
Tenait en son bec un fromage.  
Maitre Renard, par l'odeur alléché,  
Lui tint à peu près ce langage :  
« Hé! bonjour! Monsieur du Corbeau.  
Que vous êtes joli! que vous me semblez beau!  
Sans mentir, si votre ramage  
Se rapporte à votre plumage,  
Vous êtes le phénix des hôtes de ces bois. »  
À ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie,  
Et pour montrer sa belle voix,  
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.  
Le Renard s'en saisit, et dit : « Mon bon Monsieur,  
Apprenez que tout flatteur  
Vit aux dépens de celui qui l'écoute :  
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. »  
Le Corbeau honteux et confus,  
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Jean de la Fontaine, *Fables*.



### 3 Le renard et le corbeau ou si l'on préfère la (fausse) poire et le (vrai) fromage

- Or donc, Maître Corbeau,  
Sur son arbre perché, se disait : « Quel dommage  
Qu'un fromage aussi beau,  
Qu'un aussi beau fromage  
Soit plein de vers et sente si mauvais...  
Tiens! voilà le renard : je vais,  
Lui qui me prend pour une poire,  
Lui jouer, le cher ange, un tour de ma façon.  
ça lui servira de leçon! »
- Passons sur les détails, vous connaissez l'histoire :  
Le discours que le renard tient,  
Le corbeau qui ne répond rien  
(Tant il rigole!)  
Bref, le fromage dégringole...  
Depuis le renard n'est pas bien ;  
Il est malade comme un chien.

Jean-Luc Moreau, *Poèmes de la souris verte*, Hachette Jeunesse.



- le printemps – bourdonner – l'automne •• sécher – mélodieusement – négligent – des dangers •• un vermisseau – la priant – subsister – je paierai – août

4

Je nomme les différents textes littéraires

Lecture 2 La Cigale et la Fourmi

Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le faisaient sécher. La cigale, mourant de faim, leur demanda de la nourriture. Les fourmis lui répondirent : « Pourquoi en été n'amassais-tu pas de quoi manger ? – Je n'étais pas inactive<sup>1</sup>, dit celle-ci, mais je chantais mélodieusement<sup>2</sup>. » Les fourmis se mirent à rire. « Eh bien, si en été tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse. » Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligent<sup>3</sup> en quoi que ce soit, si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

La Cigale et la Fourmi, Esor.



- 1 Dépourvue : sans rien.
- 2 La bise : un vent froid.
- 3 La famine : le manque de nourriture.
- 4 Subsister : survivre.
- 5 Ne vous déplaît : votre avis m'est égal.

- 1 Inactive : c'est le contraire du mot « active ».
- 2 Mélodieusement : de manière agréable à entendre.
- 3 Négligent : étourdi, imprudent.

Exercice A

Les personnages des deux textes sont :

- a. des enfants. b. des femmes. c. des insectes.

Que répondent les fourmis à la cigale qui a faim ?

Écoute ton enseignant relire chaque texte.

Que remarques-tu à propos du texte 2 ?

Exercice B

Pendant quelle saison la cigale va-t-elle voir les fourmis ? Que faisait-elle en été ?

Les fourmis ont-elles raison d'agir ainsi avec la cigale ? Qu'en penses-tu ?

Observe la forme de chaque texte. Quel texte est un poème ? Explique ta réponse.

- La Cigale ayant chanté  
Tout l'été,  
Se trouva fort dépourvue<sup>1</sup>  
Quand la bise<sup>2</sup> fut venue.  
5 Pas un seul petit morceau  
De mouche ou de vermisseau.  
Elle alla crier famine<sup>3</sup>  
Chez la Fourmi sa voisine,  
La priant de lui prêter  
10 Quelque grain pour subsister<sup>4</sup>  
Jusqu'à la saison nouvelle.  
Je vous paierai, lui dit-elle,  
Avant l'Août, foi d'animal,  
Intérêt et principal.  
15 La Fourmi n'est pas prêteuse ;  
C'est là son moindre défaut.  
– Que faisiez-vous au temps chaud ?  
Dit-elle à cette emprunteuse.  
– Nuit et jour, à tout venant  
20 Je chantais, ne vous déplaît<sup>5</sup>.  
– Vous chantiez ?  
J'en suis fort aise.  
Eh bien ! dansez maintenant.

La Cigale et la Fourmi,  
Fables de Jean de LA FONTAINE.

## Voyageons dans nos langues

### ■ Texte patrimoine en latin

**Rana** major **bove** esse volens

In **prato** quondam **rana** conspicit **bovem**,  
Et tacta invidia tantae magnitudinis

**Rugosam** inflat **pellem**. Tum **natos** suos interrogat:  
«Maiorne **bove** sum?» Illi negant.

«Quis nunc maior est?»

«**Bos** etiam nunc maior est, **mater!**»

Tandem, dum vult validius inflare sese, **rana** se rumpit  
Et eius miserum corpus iacet.

Fable de Phèdre

### ■ Texte portugais

A **rã** que quer ser maior do que o **boi**

Certo dia, num **prado**, a **rã** vê um **boi**.

Cheia de inveja da sua bela corpulência,

incha a sua **pele rugosa** e pergunta aos seus **filhos**:

«Quem é maior?» «O **boi!**» respondem eles.

«E agora?» «Ainda é o **boi, mãe!**»

Por fim, de tanto inchar, a **rã** explode

E o seu pobre corpo cai por terra.

### ■ Texte espagnol

La **rana** que quería ser más grande que un **buey**

Un día, en un **prado**, la **rana** ve a un **buey**.

Tiene envidia de su bella corpulencia

E hincha su **piel rugosa** y pregunta a sus **hijos**:

«¿Quién es el más grande?» «¡El **buey!**» respondieron ellos.

«¿Y ahora?» «¡Otra vez el **buey, madre!**»

Finalmente, a fuerza de hincharse, la **rana** explota

Y su pobre cuerpo cae al suelo.

### ■ Texte occitan

La **rana** que vòl èsser mai gròssa que lo **buòu**

Un jorn, dins un **prat**, la **rana** vei un **buòu**.

Gelosa de sa bèla corpulència,

Confla sa **pel rugosa** e demanda a sos **filhs** :

« Qual es mai gròs ? » « Lo **buòu !** » çà dison,

« E ara ? » « Totjorn lo **buòu, maire !** »

A la fin, a fòrça de se conflar, la **rana** espeta

E son paùre còrs tomba pel sòl.

### ■ Texte italien

La **rana** che voleva essere più grossa del **bue**

Un giorno, in un **prato**, la **rana** vede un **bue**.

Ingelosita della sua bella corporatura,

Gonfia la sua **pele rugosa** e domanda ai suoi **figli**:

“Chi è il più grosso?” “Il **bue!**” rispondono loro.

“E adesso?” “Sempre il **bue, mamma!**”

Alla fine, a forza di gonfiarsi, la **rana** scoppia

E il suo povero corpo ricade a terra.

### ■ Texte roumain

**Broasca** care vrea să fie mai mare ca **boul**

Într-o zi, într-o **poiană**, **broasca** vede un **bou**.

Gelosoasă fiind pe frumoasa lui corpulentă,

își umflă **pielea rugoasă** și-și întreabă **fiilii**:

„Cine e mai mare?” „**Boul!**” răspund ei.

„Și acum?” „**Tot boul, mamă!**”

În final, de atâta umflat, **broasca** explodează

Și bietul ei corp cade pe pământ.

### ... A toi d'écrire la fable !

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....





## Voyageons dans nos langues



**Pline l'Ancien**, écrivain et savant du premier siècle après Jésus-Christ, est l'auteur de *l'Histoire Naturelle* (*Naturalis Historia*, en latin), grande Encyclopédie rédigée en 37 livres. Pline y parle entre autres des grandes constructions de l'Antiquité. Selon lui, les Romains ont surpassé en ce domaine les Grecs.

### Texte portugais

Os Romanos dedicaram-se sobretudo a três aspectos que os Gregos tinham descurado: abrir **estradas**, construir **aquedutos**, escavar **esgotos** no subsolo.

### Texte occitan

Los Romans aguèron susot una atencion prigonda per tres causas que los Grecs avian negligit: dubrir **rotas**; edificar **aqueducts**; cavar **toats** sostenents.

### Texte espagnol

Los Romanos pusieron una gran atención sobre todo en tres cosas que los Griegos habían descuidado: abrir **caminos**, construir **acueductos**, excavar **cloacas** en el subsuelo.

### Texte patrimoine en latin

Romani summa cura maxime tria coluerunt quae Greci neglexerunt: **strata** sternere; **aquaeductus** aedificare; **cloacas** in tellure cavare.

### Texte italien

I Romani posero grande cura *soprattutto* in tre cose che i Greci invece avevano trascurato: aprire **strade**, costruire **acquedotti**, scavare **cloache** nel sottosuolo.

### Texte catalan

Els Romans prestaren una extrema atenció a tres coses sobretot que els Grecs havien negligit: construir **carreteres**; edificar **aqüeductes**; excavar **clavegueres** al subsol.

### Texte roumain

Romani și-au concentrat atenția *indeosebi* asupra a trei lucruri, pe care grecii le-au neglijat: construirea de **drumuri**, ridicarea de **apeducte**, săparea de **canale de scurgere** în subsol.

Ecris maintenant ce que dit Pline dans ta langue.

.....

6

seis

seis

sis

siéis

six

sei

șase

## Quelques préfixes d'origine grecque et latine

### Souviens-toi

- 1 Dans chaque mot, sépare le préfixe par un trait vertical.  
Puis écris un mot de la même famille.  
décolorer – impossible – enfermer – superposition – relire – irréparable – intramusculaire

COLLECTIF

### Observe, réfléchis, essaie, discute

- 2 Quel est le préfixe latin commun à ces mots ? Que signifie-t-il ?  
Trouve d'autres mots dans lesquels ce préfixe a la même signification.

**précéder** : venir avant dans l'espace ou dans le temps.  
**prénom** : nom qui précède le nom de famille.  
**prédire** : annoncer à l'avance ce qui doit arriver.  
**précoce** : qui est mûr avant le moment habituel.  
**préméditer** : préparer quelque chose à l'avance.

- 3 Quel est le préfixe latin commun à ces mots ? Que signifie-t-il ?

**postérieur** : qui vient après dans le temps.  
**postérité** : ensemble de gens qui sont nés ou naîtront après quelqu'un.  
**posthume** : qui a lieu après la mort.  
**post-scriptum** : ce qu'on ajoute à une lettre après l'avoir signée.

- 4 Cherche les mots qui correspondent à ces définitions.  
Quels sont les préfixes qui signifient *un seul* ?

1. Sport qui se pratique avec un ski unique sur lequel on pose les deux pieds.
2. Voilier qui a une seule coque.
3. Scène de théâtre dans laquelle il y a un seul acteur.
4. Personne qui n'a plus qu'une seule jambe.
5. Un seul habillement, le même pour tous.

- 5 Associe chaque mot à sa définition.

- |                    |  |
|--------------------|--|
| a. multicolore     | 1. Figure géométrique à plusieurs côtés et plusieurs angles. |
| b. multicoque      | 2. Reproduction d'un document en plusieurs exemplaires.      |
| c. multiple        | 3. Voilier à plusieurs coques.                               |
| d. pluricellulaire | 4. Qui est composé de plusieurs cellules.                    |
| e. plurilingue     | 5. Qui parle ou utilise plusieurs langues.                   |
| f. polycopié       | 6. Qui a plusieurs couleurs.                                 |
| g. polygone        | 7. Nombre qui contient plusieurs fois un autre nombre.       |

Quels sont les préfixes qui signifient *plusieurs* ?

**6** Comment appelle-t-on :

- le deuxième centenaire d'un événement
  - un magazine qui paraît deux fois par mois
  - un outil préhistorique fait d'une pierre taillée sur ses deux faces
  - une figure géométrique à quatre côtés
  - quatre enfants nés en même temps
  - le nombre obtenu en multipliant par quatre
  - le nombre obtenu en multipliant par cinq
- une figure géométrique qui a trois côtés
  - une période de trois mois
  - un petit vélo à trois roues
  - une durée de cinq ans
  - une figure géométrique à cinq côtés
  - une figure géométrique à six côtés
  - une figure géométrique à huit côtés ▼

Récapitule : quels préfixes expriment la quantité ?  
En connais-tu d'autres ?

**LIS LA DÉFINITION**

Le français s'est formé à partir du latin et du grec.  
La plupart des préfixes et des suffixes viennent  
de ces deux langues.



**Exerce-toi**

**7** Écris trois mots formés avec le préfixe *anti*.  
Que signifie ce préfixe ?

**8** Même travail avec le préfixe *micro*.

**9** Lorsqu'on te fait une piqûre *intramusculaire*,  
où va le liquide ?  
Et lorsqu'on te fait une piqûre *intraveineuse* ?  
Quel est le sens du préfixe *intra* ?

**10** Complète avec un préfixe, toujours le même.  
1. Connais-tu le roman qui s'intitule *Mon ... terrestre préféré* ? C'est une histoire ... ordinaire.  
2. La moutarde ... -forte pique les yeux.  
3. Les premiers téléphones portables étaient épais et encombrants. Maintenant, ils sont ... plats.  
4. Au supermarché, on trouve des boîtes de petits pois moyens, fins, très fins et ... fins.  
★ Ce préfixe a deux sens. Lesquels ?

**11** ★ Même travail.

1. Le verre est un matériau ... parent
  2. Une course ... atlantique est une épreuve difficile.
  3. Des tunnels ... alpins relient la France et l'Italie.
  4. Les déménageurs ont ... bahuté les meubles sans précaution.
  5. La salle d'informatique a été ... férée du rez-de-chaussée au premier étage.
  6. Le blessé avait perdu beaucoup de sang. On a dû lui faire une ... fusion.
- Ce préfixe a deux sens. Lesquels ?

**UTILISE LE DICTIONNAIRE**

Apprends à utiliser le « mot juste ».

- Cherche le sens de *instrument*, *outil*, *ustensile*.
- Parmi ces trois mots, quel est le terme générique ? Justifie ta réponse.

**AUJOURD'HUI**

J'ai appris que, quand on connaît le sens des préfixes, on peut comprendre beaucoup de mots de façon plus précise.

## Les mots formés à partir du grec et du latin

### Souviens-toi

1 Retrouve le mot de base dans ces mots dérivés.

parlementaire – aboutir – poissonneux – inflammable – étonnement – dramatique – adoucir

COLLECTIF

### Observe, réfléchis, essaie, discute

**bipède** adj. et n.m.

Qui a deux pieds ou deux pattes.



**palmipède** adj. et n.m.

Dont les pieds ou les pattes sont palmés.



**quadrupède** adj. et n.m.

Qui a quatre pattes.



2 Comment ces trois adjectifs sont-ils construits ? Quel est le sens de leur partie commune ?

3 En latin,

– *curare* signifie *soigner*. Qu'est-ce qu'un *pédicure* ?

– *éluvio* signifie *inondation*. Qu'est-ce qu'un *pédiluve* ?

a) Donne une définition du mot *pédale*.

Vérifie dans le dictionnaire.

b) Cherche encore d'autres mots de la même famille et définis-les.

4 En latin, *manus*, c'est la main. Que signifie *manucure* ?

5 Tu as déjà rencontré la famille des sauriens (p. 124).

Observe ces noms. Comment sont-ils construits ?

dinosaure – brontosauure – tyrannosaure – stégosaure – séismosaure – dromaeosaure

a) En grec, *sauros*, c'est le lézard.

– *deinos* signifie terrible. Quel est le nom du lézard terrible ?

– *bronté* signifie tonnerre. Que signifie *brontosauure* ?

– *tyrannos*, c'est le maître absolu. Que veut dire *tyrannosaure* ?

– *stégos*, c'est le toit. Comment s'appelle le lézard au dos recouvert de plaques osseuses ?

– *séismos*, c'est la secousse, le tremblement. Quel est le lézard dont le nom signifie :

celui qui fait trembler le sol ?

– le *dromaeosaure*, c'est le lézard qui court (*dromos*). Cherche d'autres mots où tu retrouves le mot grec *dromos* (*drome*).

b) Cherche dans ton dictionnaire la définition du mot *saurien*.

c) Dans une encyclopédie, cherche d'autres animaux préhistoriques qui appartiennent à la famille des sauriens.

## ANNEXE XVII

- 6 En grec, *skopein*, c'est « voir, regarder » ; *télé*, c'est « au loin » ; *péri*, c'est « autour » ; *micro*, c'est « très petit » ; *stéthos*, c'est « la poitrine ».
- Écris les noms qui correspondent à ces définitions :
- Instrument qui permet d'observer des objets très éloignés.
  - Instrument qui permet de voir autour de soi par-dessus un obstacle.
  - Instrument qui permet de voir des objets invisibles à l'œil nu.
  - Instrument qui permet d'entendre les bruits internes de la poitrine.

- 7 Il y a un mot grec : *hudar* et deux mots latins : *aqua* et *unda* qui signifient *eau*.
- a) Classe les mots suivants : onde – ondée – aqueux – aqueduc  
onduler – abondant – aquarium – aquarelle – aquatique  
hydravion – hydrophile – inondation – déshydrater  
hydraulique – hydroglisseur

- b) Parmi les affirmations suivantes, lesquelles sont fausses ? Justifie ta réponse.

- Un hydravion peut se poser sur le lac Léman.
- Les plantes aquatiques vivent dans les régions arides.
- L'aquarelle est une technique de peinture à l'huile.
- L'écureuil est un animal aqueux.
- Pour reconstituer un aliment déshydraté, il faut lui ajouter de l'eau.
- Les centrales nucléaires fournissent de l'énergie hydraulique.

- c) Réfléchis au sens de l'adjectif *abondant*. Qu'est-ce qui peut faire penser à l'eau ?



Astronome, gravure, 1882.

### LIS LA DÉFINITION

Les parties d'un mot qui proviennent de langues anciennes sont **les racines** de ce mot. Dans *orthographe* il y a deux racines : *ortho* qui signifie *correct*, et *graphie*, qui signifie *écrire*. Beaucoup de mots français viennent du latin ou du grec. Chercher l'**étymologie** d'un mot, c'est chercher de quelle langue il vient, quelle est sa racine, comment il s'est formé.

### Exerce-toi

- 8 En grec, *biblion* signifie *le livre*. Écris trois mots dans lesquels tu retrouves cette racine.
- 9 Quelle est l'idée commune à ces définitions ?  
*bissectrice* : demi-droite qui partage un angle en deux angles égaux.  
*disséquer* : couper les différentes parties d'un corps pour en faire l'examen.  
*intersection* : endroit où deux lignes se coupent.  
*sécateur* : outil de jardinier qui sert à couper.  
*secteur* : division d'un espace, d'un territoire.  
*sectionner* : couper net.  
*segmenter* : couper en segments, en portions.

Tous ces mots viennent du verbe latin *secare*. Que signifie-t-il ? Entoure les parties de mots où tu retrouves cette racine.

- 10 ★ Le verbe latin *legere* signifie *cueillir*, *ramasser*, *rassembler*. C'est la racine des mots *lecture*, *légende*, *collection*, *intelligence*, *religion*, *légal*.
- a) Entoure les parties de mots où tu retrouves cette racine.
- b) Réfléchis sur chaque mot : explique, en quelques phrases, comment tu y retrouves le sens de sa racine.

### AUJOURD'HUI

J'ai appris que l'étymologie peut aider à mieux comprendre le sens d'un mot.

## ANNEXE XVIII

Séance n°4 : 19 mai 2014

Le mot du jour est : « géographie ». Madame Clément interroge la classe : « Connaissez-vous des mots qui commencent ou qui finissent pareil ? ». Voici les propositions des élèves :

Wendrick : « Graphologue »

Natacha : « Géométrie »

Abdleghani : « Graphologue » (« Déjà dit » signale Madame Clément)

Shérazade : « Géologie »

Natacha : « Graphique »

La maîtresse : « Maintenant que l'on a vu tous ces mots, vous découpez le mot »

Les élèves réussissent bien dans l'ensemble, quatre élèves, Chelly, Shérazade, Iona et Fatima identifient « géog » au lieu de « géo ».

L'enseignante souhaite connaître le sens de *géo*. Natacha donne la bonne réponse : « terre ». Madame Clément valide : « [...] ça veut dire la terre ». La collègue s'intéresse ensuite au sens de *graphie*. Wendrick ensuite évoque les graffitis : « [Ce sont des] dessins qu'on fait sur les murs dehors ». À partir de cette proposition, le sens de *graphie* émerge : « dessiner », « tracer ». La définition suivante est notée : « C'est la description de la terre ». Ensuite, les élèves doivent chercher deux mots ayant une racine commune dans la liste donnée. Il s'agissait de trouver « géologie » et « géométrie ».

L'enseignante explicite le sens de chacun des mots à partir de ses constituants. La séance touche à sa fin, nous nous approchons de Madame Clément pour lui suggérer de signaler l'origine grecque des racines de géographie. Pour *graphie*, cela semblera d'autant plus évident que les élèves pourront noter le *ph*, qui traduit l'origine grecque. La collègue s'exécute et nous propose également de transcrire les racines en alphabet grec, ce que nous faisons. Pour terminer la séance, nous présentons aux élèves quelques lettres proches de celles du français : alpha, epsilon, iota.

Analyse :

Les élèves étaient inspirés par le mot « géographie ». Lorsqu'il leur a fallu trouver d'autres mots contenant les mêmes racines, ils ont soumis de nombreuses propositions. De même, l'identification de la racine *graphie* n'a pas posé trop de problèmes. En revanche, trouver le sens de celle-ci s'est avéré plus épineux. Il aurait été intéressant de revenir à la proposition de Wendrick, à savoir « graphologue ». De façon générale, il pourrait être profitable de revenir aux mots suggérés par les élèves en début de séance et d'expliquer rapidement leurs sens au moyen de leurs constituants. Cela a été réalisé dans certaines des séances précédentes, il serait bon de le systématiser. Néanmoins, le passage par « graffiti » s'est lui aussi révélé tout à fait pertinent. Il est manifeste que les élèves ont plus de facilité à effectuer la tâche. Des habitudes ont été prises, elles facilitent l'entrée dans l'activité. En ce qui concerne la seconde partie de la séance, elle n'a pas causé de difficulté particulière. Les mots ont été rapidement identifiés. Il faut néanmoins signaler que certains élèves ont retenu « graphologie » qui figurait dans la liste des mots. Leur choix est évidemment tout à fait recevable, néanmoins celui-ci avait été choisi dans le cadre de l'étude d'un autre mot. Il serait par conséquent préférable de constituer la liste de mots différemment pour la prochaine fois. Enfin, il nous a semblé important de signaler les origines des racines étudiées, et surtout ici, puisqu'il était possible de tisser des liens avec la séquence en orthographe (on pouvait faire remarquer aux élèves la *graphie* *ph* dans le terme analysé).

Séance n°5 : 20 mai 2014

Le mot du jour est : « archéologie ». Madame Clément le note au tableau en majuscules. Elle prie ensuite les élèves de trouver des mots « qui commencent ou qui se terminent comme archéologie ». L'enseignante note les propositions des élèves au tableau, de sorte que les éléments en commun soient alignés.

Angelo propose : « Biologie »

Jibril : « Euh... »

Amel : « Archéologue

Angelo : « Graphologie »

L'enseignante décide d'arrêter là le recueil des propositions, elle pense que les élèves ont assez d'éléments pour procéder au découpage du mot. Avant de laisser les élèves travailler, elle demande à l'une d'entre eux de rappeler le nombre de constituants à trouver, en l'occurrence deux. Après un petit temps de travail individuel, les enfants lèvent leurs ardoises. Les deux éléments ont bien été identifiés globalement, il subsiste néanmoins quelques erreurs.

La maîtresse procède ensuite à une correction collective. Elle isole tout d'abord *archéo*, puis *logie*. Elle interroge ensuite les élèves au sujet du sens de la première racine. Abdelghani suggère : « étudier ». L'enseignante s'empare de cette réponse pour éclairer le sens de *logie*, « c'est *logie* qui veut dire « science » [...] Archéologie, biologie, géologie, etc. c'est en fait la science de quelque chose ». Le professeur poursuit : « Alors, archéologie, c'est la science de quoi ? L'archéologue, il étudie quoi ? Quand est-ce qu'on a vu des archéologues ? »

Fatima : « Quand... C'était... Dans les hommes préhistoriques »

La maîtresse valide et demande :

« Les archéologues s'occupent de quoi, de ce qui est comment ? »

Angelo : « De ce qui est rare »

La maîtresse n'accepte pas la réponse et pose une autre question :

« La préhistoire, c'était quand ? »

Amel : « Avant, avant, avant »

La maîtresse : « Voilà, donc les archéologues s'occupent de ce qui est... »

Caly : « Ancien »

Madame Clément valide et note le sens d'*archéo* au tableau, puis récapitule : « L'archéologie, c'est la science de l'ancien »

Angelo demande : « Est-ce qu'on peut dire « ancienne science » ? »

La collègue répond négativement et précise : « ce n'est pas une ancienne science, mais c'est la science de l'ancien en général ». La maîtresse invite ensuite les élèves à trouver les deux mots proches parmi la liste donnée. « Il y a deux autres sciences à trouver, deux mots qui finissent par *logie* ». Madame Clément passe dans les rangs pour vérifier le travail des élèves. Plusieurs



d'entre eux choisissent « graphologie » (à juste titre). L'enseignante leur demande de laisser ce terme de côté, car il sera étudié à un autre moment (c'est un problème que l'on a déjà rencontré précédemment, cela nous incite à établir la liste avec plus de rigueur, afin de ne pas induire les élèves en erreur !).

Madame Clément procède à la correction. Le premier terme à trouver était « anthropologie ». L'enseignante indique le sens de l'élément *anthropo* « l'être humain », et signale que l'anthropologie est « la science de l'humain ». Elle rappelle ensuite aux élèves qu'ils ont vu et entendu un anthropologue dans le documentaire sur la préhistoire. On passe ensuite au deuxième mot : « biologie ». La maîtresse précise que *bio* signifie « vie », la biologie est donc « la science de la vie ». Madame Clément conclut la séance en précisant : « la science qui étudie comment les êtres vivants se nourrissent, grandissent, se reproduisent etc. »

Analyse :

Tout d'abord, l'origine grecque des racines n'a pas été signalée. Cela aurait été particulièrement avantageux ici dans la mesure où l'on retrouve la graphie *ch* qui a été vue en orthographe. La réponse d'Abdelghani, au sujet du sens d'*archéo*, lorsqu'il propose « étudier », suggère l'importance de rappeler le sens du mot en général, avant de prendre en compte le sens des racines. En effet, cette forme d'étayage permettrait de donner des éléments aux enfants pour isoler les racines. Cette explication pourrait prendre place avant la décomposition du mot sur l'ardoise. Il est intéressant que la maîtresse se saisisse de la réponse d'Abdelghani pour éclairer le sens de *logie*. On part en effet des représentations de l'élève pour bâtir le sens du mot. À ce titre, on aurait pu également préciser que *logie* signifie « l'étude de ». De cette façon, on aurait été encore plus proche de la proposition de l'élève. En outre, les liens entre les disciplines se révèlent une nouvelle fois féconds, comme on peut le voir avec la question de Madame Clément au sujet des archéologues. Fatima évoque ainsi instantanément les hommes préhistoriques. Néanmoins, le sens d'*archéo* n'a pas été évident à circonscrire comme le montre l'étayage important de l'enseignante. En ce qui concerne la distinction entre « science de l'ancien » et « ancienne science », la remarque d'Angelo est tout à fait légitime et très intéressante. Cela pourrait nous conduire à plutôt traduire *archéos* par « choses anciennes », ou *logie* par « l'étude de ». En outre, la présentation au tableau du mot et du sens des racines a peut-être aussi gêné le garçonnet, mais celle-ci est à garder car elle permet aux élèves de bien visualiser la décomposition du mot, opération abstraite, qu'il

importe de matérialiser. En ce qui concerne les sens des mots à chercher dans la liste, Madame Clément s'appuie une nouvelle fois sur des activités menées en histoire. Là encore, les passerelles entre les disciplines nous semblent pertinentes, dans la mesure où elles rendent familiers des termes *a priori* inconnus. Ainsi, les différentes notions travaillées se renforcent. « Archéologue » n'est pas un terme évident, mais il est à la portée de jeunes élèves de CE2. Il se révèle en outre intéressant dans la mesure où il permet de lier des séances de vocabulaire, d'orthographe et d'histoire. Enfin, on pourrait peut-être introduire un mot de la même famille, « archétype », auprès des élèves. On pourrait leur expliquer que cela signifie : « type ancien », c'est-à-dire, « modèle ». La racine *logie* est très présente en français, et il serait intéressant là aussi de dresser une liste de mots la contenant.

Séance n° 6 : 22 mai 2014

Le mot du jour est : « télescope ». Madame Clément l'écrit au tableau et invite les élèves à trouver d'autres mots qui commencent ou se terminent de la même façon. Voici leurs propositions :

« Horoscope »

« Télévision »

Plusieurs élèves proposent « télécommande », mais Madame Clément écarte cette suggestion, dans la mesure où elle figure dans la liste de mots étudiés dans la seconde partie de la séance. Elle finit toutefois par retenir « télécommander », suggéré par Inès. Ensuite, les élèves sont invités à identifier les deux parties du mot sur leurs ardoises. La quasi-majorité des élèves trouvent la bonne réponse. La correction est faite de façon collective. Akram précise qu'il coupe après *téle*. La maîtresse poursuit : « On va maintenant essayer de trouver le sens des deux morceaux, *téle* et *scope*. Aidez-vous de « télécommander ». Quand on télécommande, on commande comment ? »

Marius propose une réponse : « On commande avec la télé »

La maîtresse : « Il n'y a pas que des télécommandes de télé, il y a des télécommandes pour les lecteurs DVD, pour des robots »

Un élève : « On commande avec un téléphone »

La maîtresse valide « télécommander avec son téléphone, je ne connaissais pas, mais pourquoi pas ? », mais elle demande des précisions.

Orlane : « On commande de loin »

La maîtresse valide et récapitule : « télé veut dire « de loin, à distance » ».

Elle interroge ensuite les élèves au sujet du sens de *scope*.

Natacha propose : « Le ciel et les étoiles »

La maîtresse saisit cette réponse pour demander : « Donc avec un télescope, on fait quoi de loin » ?

Natacha : « On regarde »

Validation par l'enseignante. Sous *scope* elle note « voir ». La définition suivante est notée au tableau : « Le télescope : il permet de voir de loin ». L'enseignante profite également de cette occasion pour préciser la définition de « télescope », qui est un instrument qui permet d'observer « les étoiles », « le ciel », « la lune » et les « paysages » (réponses données par les enfants). Profitant du moment de la copie, nous nous rapprochons de Madame Clément et lui suggérons de rappeler l'origine grecque des constituants des mots. Nous avons transcrit chaque racine en alphabet grec. L'enseignante a ensuite demandé aux élèves de repérer les lettres qui ressemblaient à celles de l'alphabet français. Cette petite pause dans la séance a permis de raviver l'intérêt des élèves.

Ensuite, comme d'habitude, les élèves ont dû trouver deux mots contenant les mêmes racines dans une liste de termes donnés. Les deux contiennent la racine *téle*. Il s'agissait de « télécommande » (Inès) et « téléconférence » (Océane). La maîtresse précise la définition de ce dernier (elle est peut-être allée un peu vite, car Marius, qui est assis à côté de nous nous interroge sur le sens de ce mot). Pour finir, Madame Clément explicite les formation et définition des mots : « télévision », « téléphone » et « microscope » (« c'est pour voir les microbes » selon Wendrick). À cette occasion, Madame Clément signale que *micro* veut dire « petit », elle ajoute : « C'est l'idée que l'on retrouve également dans microbe ». L'enseignante n'est pas revenue sur horoscope, car nous n'étions pas certaines du sens à donner à *horo*. Après recherches, cette racine est issue du grec *hora* qui veut dire « période, durée, année, heure », l'horoscope renvoie à l'observation des conjonctions astrales, de l'heure natale.

Analyse :

Tout d'abord, l'observation de cette séance semble de nouveau indiquer qu'il serait souhaitable de repreciser la définition du mot étudié. En effet, Madame Clément mène un étayage important pour faire découvrir le sens des racines *téle* et *scope* aux élèves. La confusion entre « commander comment » et l'objet que l'on commande aurait pu être ainsi évitée. La tâche des élèves pourrait être allégée si l'on rappelait collectivement la définition du mot étudié (on pourrait envisager de distribuer la photocopie d'une page de dictionnaire, que chaque enfant lirait individuellement, puis la définition serait reformulée de façon collective. De cette manière, il serait peut-être plus aisé pour tous les élèves de faire des propositions). En outre, établir la définition du mot aiderait sûrement les élèves à identifier les racines. Enfin, partir de la définition commune vers le sens « vrai », le sens « caché » du mot, l'étymologie, renvoie justement aux objectifs visés. C'est ce mouvement, cette décentration, cette prise de recul vis-à-vis du mot, que l'on souhaite faire acquérir aux élèves. L'analyse des constituants permet de jeter un autre regard sur le mot, et *de facto* mieux le connaître. Pour faciliter ce travail, il importe que les mots soient relativement connus dans un premier temps. La page de dictionnaire serait là pour « rafraîchir » la mémoire. En ce qui concerne la deuxième partie de la séance, nous pensons qu'il est intéressant de signaler plusieurs mots comportant les mêmes racines (microscope, microbe, etc.). Une fois encore, Madame Clément répond ici pleinement aux objectifs : enrichir le vocabulaire des enfants en mettant en évidence les liens entre eux, à savoir la composition savante. Afin d'améliorer cet exercice, il serait important de consigner les mots dans un cahier sous forme de « corolle lexicale » et d'en faire des affichages. Par ailleurs, un dictionnaire étymologique ou un accès à Internet semblent utiles dans le cadre de telles séances. En effet, il n'est pas toujours possible de connaître l'étymologie de tous les mots de la langue française, *a fortiori* quand on n'a pas étudié les langues anciennes soi-même. Néanmoins, la présence de ces deux outils peut permettre de faire face à toutes les suggestions et questions des élèves. Or, il serait dommage de ne pas prendre en compte leurs idées, faute de connaissances. Ainsi, il aurait été intéressant ici d'être en mesure d'explicitier le sens de « horoscope ».

Séance n°8 : 28 mai 2014

Le mot du jour est : « antinomie ». La question rituelle est posée : « Est-ce que vous connaissez des mots qui commencent ou qui finissent pareil ? »

Colline propose : « Antiquité »

L'enseignante : « C'est bien Colline, mais ce n'est pas le même *anti* »

Angelo : « nomie »

Shérazade : « mamie »

Un autre élève corrige : « momie »

Un peu déconcertée par ces réponses, l'enseignante invite les élèves à se concentrer plutôt sur le début du mot.

Un autre élève propose de nouveau « Antiquité ».

Madame Clément met les élèves sur la voie : « Qu'est-ce qu'elles mettent vos mamans sur vos cheveux quand il y a des poux dans l'école ? »

Les élèves sont très inspirés par cette question, ils sont nombreux à lever le doigt.

Marius : « De l'antipoux »

La maîtresse valide et sollicite d'autres exemples de la part des élèves.

Angelo : « Un T-shirt »

La maîtresse sourit et dit : « Tu es un peu fatigué ce matin Angelo »

Sofiane : « Antimoustique »

Un élève : « Antifourmi »

Ces suggestions sont validées, puis l'enseignante énonce la consigne : « Vous copiez « antinomie » sur votre ardoise et mettez le trait de séparation à la bonne place ».

La tâche a été bien réussie dans l'ensemble. Les deux constituants sont entourés au tableau.

La maîtresse : « Alors, à votre avis, qu'est-ce que signifie *anti* ? »

Natacha : « Contre ». La réponse est acceptée.

C'est l'heure de la récréation, une pause est faite dans la séance.

Celle-ci reprend et l'enseignante aborde le sens de la racine *nomie*. Elle le donne directement aux élèves, elle leur indique que cela veut dire « loi » en grec.

Une fois ces éléments délivrés, la maîtresse interroge les élèves au sujet du sens d' « antinomie ».

Un élève : « C'est anti-loi »

Validation de l'enseignante.

La définition suivante est notée au tableau : « Antinomie, c'est quelque chose qui est contre la loi, c'est le contraire en général ».

Ensuite, Océane signale les deux mots qui étaient à trouver dans la liste : « antigel » et « antipoux ». Les définitions des deux mots sont reprécisées à l'oral.

À la suite de cela, la maîtresse demande aux élèves s'ils connaissent des mots qui finissent par *nomie*.

Angelo : « Économie »

L'enseignante précise le sens du mot à l'aide de ses constituants (nous aurons indiqué qu'*éco* veut dire « maison » en grec, l'économie touchant à la gestion, l'entretien de la maison, des choses relatives à l'habitation)

La maîtresse poursuit : « Les restaurants, certains sont... »

Shézarade : « Gastronomiques ! »

Validation de Madame Clément qui ajoute : « *Gastro* c'est l'estomac, gastronomie, c'est tout ce qui touche à l'estomac, à la nourriture »

Le professeur met les élèves sur la piste d'un autre mot : « Dans votre cahier rouge, je mets le plan... »

Océane : « D'autonomie »

La maîtresse valide et précise : « Autonomie ça veut se dire se gérer... *auto* par soi-même »

La séance s'achève.

Analyse :

Tout d'abord, on peut voir que la première étape de la séance se révèle compliquée. Les élèves suggèrent en effet des mots qui ne contiennent pas les racines étudiées. Ils ne sont toutefois pas dans l'erreur et leurs propositions répondent globalement à la consigne. Cela nous amène à réfléchir au choix des mots donnés. En effet, si les racines constitutives des mots ne sont absolument pas connues, comme c'est le cas ici, il sera difficile aux élèves de les retrouver, et cela même en faisant appel à des mots « qui commencent ou finissent pareil ». On voit donc ici les limites de cette remédiation. La référence à « antipoux », dont tous les jeunes élèves ont entendu parler, s'est révélé pertinente et a permis de faire progresser la séance. « Antinomie » est par conséquent un mot difficile à décomposer pour des élèves. Néanmoins, ses racines sont relativement communes en grec et donc intéressantes à étudier pour de jeunes élèves. Le terme « Autonomie » aurait peut-être été plus pertinent, dans la mesure où c'est un mot proche du quotidien des élèves (cf. remarque de Madame Clément au sujet du cahier rouge). De plus, l'autre racine, *auto* est elle aussi extrêmement prolifique en français : automobile, autobiographie, autodestruction, automate, etc. « Antinomie » peut être donné à titre d'exemple à la fin de la séance. On peut également décider de garder « antinomie » en tant que mot principal, mais il serait alors préférable que celui-ci soit étudié en fin de séquence. Pour finir, il est important de faire chercher des mots contenant les racines étudiées, comme l'a fait Madame Clément (« économie », « gastronomie », « autonomie », etc.). Il faut néanmoins veiller à garder une trace écrite de cette activité.

Séance n°9 : 05 juin 2014

Le mot étudié est : « paratonnerre »

Le mot est écrit au tableau, les élèves sont ensuite invités à trouver des termes qui commencent ou qui se terminent de la même façon.

Voici leurs propositions :

Une élève : « paramètre »

Fatima : « parasol »

Un élève : « parapluie »

Shérazade : « paravent »

Les mots sont écrits au-dessus du terme étudié, de façon à ce que les éléments communs soient superposés. Ensuite, les élèves recopient « paratonnerre » sur leurs ardoises et procèdent à la délimitation des deux constituants. Tous les élèves séparent correctement, sauf une.

Alors *para*, qu'est-ce que ça veut dire ?

Un élève : « protège »

L'enseignante valide cette réponse, tout en indiquant le sens précis de *para*, à savoir « contre ».

Le sens de paratonnerre est explicité à l'oral (Alexina : « C'est contre le tonnerre ») et la définition suivante est notée au tableau : « Un objet qui protège du tonnerre ».

À l'issue de cette étape, Madame Clément explicite les sens des mots proposés par les élèves à partir de ses parties :

« Un parapluie protège de la pluie, un parasol protège du soleil », etc. Elle est toutefois embarrassée par le terme « paramètre » qui ne peut se décomposer sur le même modèle. Elle dit alors aux élèves qu'il s'agit d'une exception. Pour clore la séance, Madame Clément interroge :

« Rappelez-moi, qui était le dieu du tonnerre »

La bonne réponse est donnée immédiatement : « Zeus ».

Analyse :

Là encore, le terme choisi nous paraît pertinent et accessible à des élèves de CE2. Les nombreuses propositions des élèves vont en effet dans ce sens. Cependant, l'enseignante n'aborde pas ici tous les sens de *para*. En effet, la racine signifie : « contre », « à côté ». Ce dernier sens n'a pas été évoqué et c'est celui que l'on trouve dans « paramètre » (du grec *parametreô* « mesurer d'après, par rapport »), ainsi que dans paralittérature, parapharmacie, paranormal, parasite, etc. Il aurait été intéressant d'expliciter ce sens. Pour cela, il serait important de le faire construire aux élèves : « contre », « à côté de ». La référence à Zeus est



pertinente, cela permet de relier les séquences d'apprentissage entre elles, ce qui leur confère du sens. « Paratonnerre » ne semble pas avoir posé trop de difficultés aux enfants, ce mot serait peut-être à placer en début de séquence.

Séance n°10 : 10 juin 2014

Le mot étudié est : « calligraphie ». La maîtresse demande : « est-ce que vous connaissez des mots qui commencent comme calligraphie ou qui finissent comme calligraphie ? »

Un élève : « Télégraphe »

La maîtresse accepte la proposition en la modifiant un peu, puisqu'elle écrit « télégraphie » au tableau.

Caly : « Géographie »

Un élève propose : « géométrie », la maîtresse écarte cette proposition : « On est loin de calligraphie quand même »

Wendrick : « Grammaire »

L'enseignante concède que l'on retrouve l'élément *gra* dans les deux termes, mais ne retient pas la proposition. Madame Clément invite ensuite les élèves à recopier le mot sur leurs ardoises et à séparer les deux constituants. Ceux-ci ont été identifiés par tous les élèves. Il s'agit maintenant de trouver le sens de ces deux éléments. L'enseignante rappelle que le sens de *graphie* a déjà été vu.

Angelo se lance : « c'est dessiner »

Madame Clément accepte cette réponse en précisant que *graphie* renvoie à l'écriture en général. En ce qui concerne le sens de *calli*, l'enseignante indique que cela signifie « beau » en grec. La maîtresse note en souriant la réaction de Caly, qui est ravie d'apprendre que son prénom veut dire « beau ». Elle précise néanmoins que l'orthographe n'est pas exactement la même et signale qu'il existe également la déesse hindoue Kali. La définition suivante est notée au tableau : « l'art de la belle écriture ».

Ensuite, les élèves sont priés de chercher les deux mots proches de « calligraphie ». L'enseignante indique qu'ils contiennent tous deux l'élément *graph-*.

Océane : « biographie »

Fatima : « graphologie »

Madame Clément valide et explicite les définitions des deux mots à partir des racines constitutives.

Analyse :

Le mot ne semble pas avoir posé de difficulté particulière aux élèves. En outre, ils n'ont pas eu de problème pour proposer des mots contenant les mêmes racines (excepté pour géométrie. L'élève a sans doute fait sa suggestion à partir du mot signalé par son camarade juste avant lui, à savoir « géographie »). En ce qui concerne le terme évoqué par Wendrick « grammaire », la maîtresse reconnaît que l'on retrouve le « gra », pour autant, elle rejette cette proposition. Celle-ci est néanmoins très intéressante. En effet, *gramma* signifie « lettre » en grec, et *graphein* « écrire », il y a donc un rapport entre les deux termes. Cette observation fine des mots semble prouver que l'élève a acquis la posture métalinguistique visée. Enfin, la réaction de Caly nous rappelle l'importance d'un moyen fort éprouvé pour stimuler l'intérêt des élèves pour le grec ancien : signaler le sens des prénoms d'origine grecque. Cela dépend bien entendu des prénoms présents dans la classe, mais cela demeure une piste intéressante pour introduire la langue grecque auprès de jeunes élèves. Cet aspect pourrait être pris en compte et développé lors de la première séance. Enfin, Il aurait peut-être fallu expliciter davantage le terme « biographie ». L'enseignante est peut-être allée un peu vite. *Bio* veut dire « vie » et *graphein* « écrire ». Une biographie est le récit d'une vie.

Séance n°11 : 11 juin 2014

Le mot étudié est « adverbe ». Comme d'habitude, l'enseignante prie les élèves de trouver des mots proches.

Shérazade : « Proverbe » (la maîtresse ne l'écrit pas au tableau puisqu'il figure dans la liste de mots qui sera donnée plus tard)

Un élève : « Verbe »

Caly : « Admirer »

Ces deux réponses sont notées au tableau, au-dessus du mot étudié.

Marius suggère : « Verbal ». Là encore, ce terme n'est pas retenu puisqu'il fait partie de la liste. Les élèves recopient ensuite le mot sur l'ardoise et procèdent à l'identification de ses éléments. Ils ont bien réussi l'exercice.

Caly fait d'ailleurs remarquer que noter les mots au tableau montre la réponse. La maîtresse lui répond que c'est là le but de l'exercice. Madame Clément signale ensuite les sens de *ad* : « à côté de », « près de » et de *verbe* : « le mot ». La définition, « un mot qui se trouve près du verbe », est notée au tableau. La maîtresse se concentre ensuite sur l'exercice : « Quels étaient les deux mots qui allaient avec adverbe ? »

Marius : « Proverbe »

La maîtresse valide et signale : « C'est la sagesse par le verbe, des phrases de sagesse »

Océane : « Verbal »

Madame Clément acquiesce et ajoute : « C'est-à-dire, une phrase verbale, c'est une phrase avec un verbe »

La séance s'achève.

Analyse :

Comme précédemment, on peut regretter que l'accent n'ait pas été mis sur l'origine des racines. Il aurait été intéressant de présenter l'étymon latin *verbum* et de préciser qu'il signifie « mot, parole ». De cette manière, on aurait pu évoquer les différents sens pris par cette racine dans la langue française. Il y a certes le verbe, par opposition au nom, mais également « verbeux », « verbeusement », « verbaliser », « verbiage », « verbicruciste », etc. Ces termes renvoient aux mots, aux paroles. Introduire des mots de la même famille (construits par dérivation) permettrait notamment d'élargir le vocabulaire des élèves, ce qui répond aux objectifs de la séquence. Par ailleurs, les réponses des élèves montrent que la forme du rituel favorise la mise en place d'automatismes. L'opération abstraite qu'est la décomposition d'un mot en morphèmes s'en trouve facilitée. Un tel dispositif est à conserver. Il importe toutefois que les élèves saisissent les principes des manipulations qu'ils effectuent et qu'ils ne procèdent pas au hasard.

Séance n°12 : 13 juin 2014

Rituel vocabulaire :

Le mot du jour est : « démonter ». La maîtresse demande : « Connaissez-vous des mots qui commencent ou qui finissent comme démonter ? »

Wendrick : « Monter »

Une élève : « Démonstration »

Marius : « Défaire »

Les réponses sont validées. En ce qui concerne la suggestion de Marius, Madame Clément signale que ce mot figure dans les exemples de la liste.

Colline : « Déposer »

Une élève : « Démocratie »

Ce terme n'est pas retenu, Madame Clément annonce qu'elle l'expliquera plus tard.

Océane : « Destabiliser »

La maîtresse valide, puis arrête là la recherche de mots. Elle invite les élèves à décomposer le mot sur l'ardoise. L'exercice est bien réussi en général. Il y a toutefois quelques propositions différentes de celles attendues : démon|ter (ce découpage est néanmoins valable, le morphème identifié est ici flexionnel)

La maîtresse : « Où est-ce qu'on coupe ? »

Orlane : « Après dé »

Une fois les deux morceaux identifiés, le professeur interroge les élèves au sujet de la définition du mot.

Shérazade propose : « On enlève, on détruit »

L'enseignante valide partiellement et réclame des précisions : « Imaginez, dans un jeu de construction, vous avez construit une tour, quand vous démontez la tour, vous faites quoi ? »

Un élève : « On enlève les parties d'un objet »

L'enseignante poursuit : « Quand on déstabilise, on défait, on fait quoi ? »

Orlane : « On fait l'inverse »

Madame Clément valide cette réponse.

Le terme « démocratie » est écrit au tableau et explicité à partir de ses constituants : *démos* « le peuple » et *cratos* « le pouvoir ». « La démocratie, c'est quand le peuple a le pouvoir ».

Ensuite, les élèves recherchent les deux mots contenant la racine *dé* dans la liste de mots donnés. Il s'agissait de trouver : défaire et déstabiliser. La tâche n'a pas posé de problème aux élèves.

Pour terminer la séance, Madame Clément propose une révision de tous les mots étudiés pendant la séquence en vue de l'évaluation.

Analyse : Les élèves font de nombreuses propositions, ils semblent de plus en plus à l'aise avec l'exercice. La définition de *dé* pourrait être davantage précisée : il s'agit bien du mouvement inverse, mais *dé* traduit un mouvement vers le bas, d'où l'idée de chute. Il serait intéressant d'introduire cette nuance de sens, elle permettrait d'expliquer ainsi le rapport entre « poser » et « déposer » par exemple, qui ne traduit pas directement l'idée inverse. On rencontre la même difficulté avec « démonstration », qui présente de surcroît une autre difficulté dans la décomposition. Que faire de \*monstration ? Il serait ici plus aisé de partir du verbe « démontrer ». On peut ainsi valider la proposition de l'élève, qui est pertinente, mais préciser que l'on va plutôt analyser le verbe « démontrer », à l'origine du mot proposé. Comme on peut le voir, cette racine *dé* n'est pas sans poser quelques difficultés, et son sens n'est pas facile à établir à partir des mots de la même famille. Retenir le sens proposé par Orlane nous semble pertinent : *dé* traduit bien le mouvement inverse. La nuance évoquée ci-dessus pourrait être néanmoins signalée, mais elle ferait l'objet d'une explication magistrale. En ce qui concerne le terme « démocratie » suggéré par l'un des élèves, Madame Clément a eu raison de l'explicité à la fin. En revanche, on aurait peut-être pu faire réfléchir l'élève sur la validité de sa proposition. En effet, le but de la séquence est d'apprendre aux élèves à décomposer un mot en morphèmes, c'est-à-dire en plus petites unités de sens. Dans le cas d'une composition savante, les élèves ne disposent pas de connaissances suffisantes pour reconnaître telle ou telle racine. Il leur faut pour cela s'appuyer sur d'autres éléments, certains apportés par le maître, pour pouvoir valider leurs hypothèses. Dans le cas de « démonter », ils peuvent eux-mêmes valider leurs réponses en vérifiant si les différents éléments ont un sens,

ou s'ils « existent par eux-mêmes ». Ici, on pourrait leur faire remarquer que l'on trouve « monter » dans « démonter », « faire » dans « défaire », « stabiliser » dans « déstabiliser », etc. Certes, on sera gêné par « démonstration », mais dans ce cas on attirera plutôt l'attention des élèves sur « démontrer ». On pourrait toutefois imaginer que certains élèves puissent faire le rapprochement avec « monstre », on saisirait alors cette occasion pour donner l'étymologie de ce terme, puis expliquer que « montrer » et « monstre » ont la même origine. Ainsi, si l'on initie les élèves à ce type d'observation, il leur sera possible de questionner eux-mêmes la suggestion « démocratie ». On pourrait alors leur demander : est-ce \*mocratie veut dire quelque chose dans la langue française ? Dans ce cas, est-ce qu'on peut faire le même découpage que dans « défaire » ? L'enseignante viendrait donner la réponse finale, mais conduire les élèves vers ce type de questionnement leur serait bénéfique. Cela les aiderait à construire une conscience métalinguistique, qui les aiderait à acquérir une maîtrise plus fine de leur langue maternelle ou langue de scolarisation. En outre, cette vision de la langue met l'accent sur les régularités du système linguistique. Il ne s'agit pas uniquement de s'en remettre au hasard ni à la mémoire mécanique, l'enjeu est de mettre en lumière des stratégies pour aborder la langue. Celles-ci permettront aux élèves de raisonner à partir de celle-ci, ils pourront exercer leur logique, leur aptitude à raisonner. Cette approche de la langue leur sera également hautement profitable quand ils commenceront l'apprentissage des langues étrangères. Les mêmes mécanismes, et parfois les mêmes racines grecques et latines, sont à l'œuvre dans la majorité des langues européennes. Nous abordons cette question de façon plus approfondie dans la partie III.

## ANNEXE XIX

Séance n°4 : lundi 19 mai

La fiche de préparation reste identique

L'expression du jour est : « Un méandre »

Shelly, l'élève de service, a des difficultés à déchiffrer le mot. Aucun élève ne fait de proposition, personne ne semble connaître ce mot. La maîtresse montre alors l'illustration de l'album.

Shelly dit alors : « Y a une forêt... et une montagne... et des routes ». La maîtresse invalide cette dernière proposition.

Natacha se lance : « Un serpent géant »

L'enseignante écarte cette réponse et interroge un autre élève :

« C'est une rivière ». Le professeur valide et exige des précisions :

« Comment coule-t-elle ? »

« En zigzag »

La maîtresse : « Oui, c'est-à-dire, qu'est-ce qu'elle fait ? »

Jibril : « Des virages »

La maîtresse renchérit : « Alors, qu'est-ce que c'est un méandre alors ? »

Un élève : « C'est un virage ».

La maîtresse acquiesce et lit ensuite l'extrait de l'album. En lisant les mots « grâce sinueuse », l'enseignante fait un geste avec la main pour faire saisir le sens de cette expression aux élèves. Elle interrompt sa lecture pour expliquer « fleuve divinisé » : « c'est un fleuve qui est un dieu ». Dans le texte, il est également question d' « un dédale ». L'enseignante s'arrête là aussi et explicite ce mot en le rapprochant de « labyrinthe ». Angelo donne le sens de celui-ci : « on entre par une entrée et il y a plein de murs ». Madame Clément complète en signalant qu'il n'y a pas de chemin qui va tout droit, mais que l'on rencontre beaucoup de virages.

À l'issue de la lecture, l'enseignante demande à un élève de récapituler : « un méandre, c'est quand ça fait des zigzags ». Elle valide, puis les enfants prennent leurs cahiers pour copier la phrase suivante : « Un méandre : c'est une rivière qui fait des zigzags ». Madame Clément souhaite ensuite que les élèves élaborent un exemple de phrase en utilisant le terme « méandre ». Quelques élèves font des essais infructueux, soit ils n'ont pas compris la consigne soit ils n'ont pas saisi le sens de « méandre ». Voici un exemple :

Abdelghani : « C'est une rivière »

Un autre élève lit la phrase écrite au tableau : « un méandre ça fait des zigs-zags »

Finalement, la maîtresse valide un exemple donné par Jibril : « Attention ! Sur cette route, il y a beaucoup de méandres ». Les élèves copient, la séance s'arrête là.

Analyse et pistes d'améliorations :

Les enfants semblaient bien endormis en ce lundi matin ! En outre, le mot « méandre » n'était connu d'aucun élève dans la classe. Le problème de lecture de Chelly et l'absence complète de propositions de la part des élèves sont à ce titre révélateurs. C'est un terme difficile pour les enfants, tant sur la forme que sur le fond. L'illustration a elle aussi quelque peu dérouté les enfants, le fleuve faisant des méandres n'a pas été immédiatement identifié. Ensuite, il a fallu un fort étayage de la maîtresse pour que les élèves rapprochent « méandre » de « zigzag », puis de « virage ». Malgré ces difficultés, les élèves ne se sont pas découragés et ont fait montre de leur bonne volonté habituelle. Si la phrase de Jibril semble indiquer qu'il a perçu la signification du mot, nous doutons qu'il en soit de même pour la majorité des élèves. La construction d'une phrase d'exemple s'est révélée particulièrement laborieuse. Cela est peut-être lié à l'absence de distinction réelle entre le méandre mythologique et le méandre au sens où l'on entend aujourd'hui. La trace écrite reflète cette ellipse. Il aurait été peut-être plus clair pour les élèves, si l'on avait bien séparé méandre mythologique et méandre-virage. En outre, il aurait été intéressant de signaler le phénomène de métonymie pour passer de l'un à l'autre : Méandre est le nom d'un fleuve « à la grâce sinueuse » qui faisait de beaux virages, par conséquent on a gardé son nom pour désigner les zigzags et les détours de façon générale. Il nous semble que le passage d'un terme à l'autre est loin d'être évident pour de jeunes enfants, il réclame en effet un degré d'abstraction assez important. Il conviendrait sans doute de développer davantage cette évolution. Faire saisir la portée métaphorique de l'expression est véritablement la difficulté de cette séquence. Il serait sans doute profitable d'y consacrer un



peu plus de temps durant les séances. Ce basculement ne va pas de soi. L'enseignante aurait peut-être pu dessiner le fleuve au tableau, et insister sur les méandres lorsqu'elle les traçait. Enfin, « méandre » a un également un autre sens, métaphorique là encore, comme par exemple dans la phrase : « se perdre dans les méandres de l'administration ». S'il est intéressant et relativement courant, le niveau de complexité supplémentaire ne permettait pas de l'introduire auprès des élèves. Cette expression est certes judicieuse, mais elle serait peut-être mieux reçue par des élèves un peu plus âgés. « Méandre » serait sans doute à réserver à des élèves de fin de cycle 3.

Séance n°5 : mardi 21 mai

L'expression du jour est : « riche comme Crésus ».

La maîtresse demande : « À votre avis, qu'est-ce que cela veut dire, quand on dit de quelqu'un qu'il est riche comme Crésus ? »

Natacha : « Il est extrêmement riche »

La maîtresse valide et ajoute : « Qui était Crésus, si on dit riche comme Crésus ? »

Colline : « Un roi »

Maîtresse : « Sûrement un roi, oui, et qui était comment ? »

Colline : « Riche »

Présentation de l'illustration, celle-ci n'est pas commentée. Lecture de l'extrait. La maîtresse s'interrompt pour expliquer une partie du récit, celle qui concerne le songe de Crésus et ses inquiétudes au sujet de son fils Athis.

M : « De quoi a peur Crésus ? »

Chelly : « Que son fils meure »

Maîtresse : « Pourquoi ? »

Matthews : « Parce qu'il va attaquer des sangliers »

L'enseignante valide mais demande des précisions : « Oui, mais surtout qu'est-ce qu'il a fait une nuit ? »

Amel ajoute alors : « Il a rêvé, un cauchemar »

La maîtresse acquiesce et termine ensuite de lire l'extrait. Puis, elle s'assure de la compréhension littérale du récit :

« Alors est-ce que c'est le sanglier qui a tué Athis... Est-ce que c'est le sanglier qui a tué le fils de Crésus ? »

Matthews : « Oui... non »

Maîtresse : « Alors, qui est-ce qui l'a tué ? »

Les élèves ne répondent pas, ils semblent un peu décontenancés. L'enseignante relit alors le passage du texte correspondant pour les aider à répondre. L'un d'eux finira par trouver la réponse, mais au prix d'un étayage intensif. L'histoire ne semble pas avoir été bien comprise de tous.

Maîtresse : « Moralité, est-ce que l'argent de Crésus l'a rendu heureux ? »

Chelly : « Non »

Maîtresse : « Pourquoi est-ce qu'il est malheureux, Crésus ? »

Fatima : « Parce que son fils, il est mort »

À l'aide de ces questions, l'enseignante a donc fait émerger la « morale » de l'histoire : malgré sa richesse, Crésus n'était pas heureux, il a perdu son fils, les dieux l'ont puni pour s'être vanté de ses biens. Puis, l'enseignante demande à un élève de récapituler, afin de pouvoir noter une définition dans le cahier du jour : « Riche comme Crésus, qu'est-ce que cela veut dire ? Ça veut dire qu'on est... »

Amel : « Qu'on est très très riche ».

L'enseignante valide puis souhaite que les élèves construisent une phrase d'exemple. Pour cela, elle pose cette question :

« Trouvez-moi un personnage que vous connaissez, qui est riche comme Crésus, pour que vous puissiez dire : untel est riche comme Crésus »

Colline propose : « Jules César ». L'enseignante répond qu'« il y a plus riche ».

Jalal tente : « Vercingétorix ». La réponse n'est pas validée.

Natacha : « Un roi égyptien ». La proposition est acceptée sous réserve de précisions. L'élève ajoute : « Le pharaon ». La maîtresse accepte tout en ajoutant : « C'est un bel anachronisme, mais c'est rigolo »

La phrase d'exemple est notée : « Le pharaon est riche comme Crésus »

Pendant la copie, Jibril s'interroge : « Ils l'ont puni parce qu'il profitait trop de sa richesse ? »

La maîtresse corrige : « Parce qu'il la montrait trop, il se vantait trop ».

La séance s'arrête là.

Analyse et pistes d'améliorations :

Dans la mesure où l'analogie est contenue dans l'expression, les élèves n'ont pas eu trop de mal à saisir sa signification. En revanche, l'histoire de Crésus s'est révélée bien complexe, en particulier les circonstances entourant la mort de son fils. Le fort étayage de la maîtresse le montre. Cela n'est toutefois pas gênant pour saisir le sens de l'expression, mais il serait intéressant de préciser aux élèves que c'est cette richesse, ou plus exactement le rapport de Crésus à elle, l'a rendu malheureux. Madame Clément a eu raison d'explicitier la morale. Elle s'attache ainsi à rendre compte du sens connotatif de l'expression : une extrême richesse n'était pas forcément bien vue par les Anciens, dans la mesure où elle favorisait l'hybris, la démesure et l'impiété, sévèrement punies par les dieux. La difficulté de l'histoire de Crésus exigerait une séance supplémentaire, afin que les élèves la comprennent et se l'approprient pleinement. À ce titre, on peut voir que cette dimension du récit a intéressé Jibril, qui a souhaité en savoir plus sur cette punition terrible. Il serait utile d'approfondir cet aspect-là. Tout comme pour « méandre », cette expression serait peut-être à réserver à des élèves un peu plus âgés. Les propositions de personnages riches montrent que l'extrême richesse qui caractérise Crésus n'a peut-être pas été totalement saisie.

Séance n°6 : jeudi 22 mai

L'expression du jour est : « un travail de Titan ». L'enseignante recueille les représentations au sujet de sa signification.

Natacha : « Un travail très dur »

L'enseignante valide, puis invite les élèves à considérer l'illustration de Corentin.

Chelly : « C'est quelqu'un qui porte une forêt ». Madame Clément accepte cette proposition, mais demande des précisions : « C'est une dame, un monsieur, un monstre..? ».

Chelly ajoute alors : « C'est un monsieur »

Natacha précise : « C'est un géant »

L'enseignante valide et ajoute : « Est-ce qu'il ne porte qu'une forêt ? Qu'est-ce qu'il porte ? »

Orlane : « Une grosse pierre »

Cette suggestion est validée, puis la lecture magistrale commence. Au cours de celle-ci, l'enseignante s'interrompt plusieurs fois afin de poser des questions aux élèves. Par exemple : « Qui sont les premiers dieux ? »

Wendrick répond : « Gaïa et Ouranos »

Maîtresse : « Quel est le seul enfant que [Cronos] n'ait pas dévoré ? »

Colline : « Zeus »

Maîtresse : « Il a été nourri par... ? »

Fatima : « Par une chèvre »

Maîtresse : « Oui, Amalthée »

Une autre question est posée : « Qui est le dieu des Enfers, rappelez-moi ? »

Marius : « Euh... Hadès »

Après la lecture, l'enseignante s'assure de la compréhension de la fin du texte et demande aux élèves de préciser les rapports entre les Titans et Zeus : ils sont ennemis. Ensuite, elle pose cette question :

« Rappelez-moi où vit Zeus ?

Akram : « Sur... »

La maîtresse fait des propositions : « Dans une plaine, dans une rivière, dans un souterrain... ? »

Orlane : « Dans la plaine »

La maîtresse pointe alors l'affichage où l'on voit les dieux sur le Mont Olympe.

Abdelghani : « Euh... Dans le ciel »

L'enseignante : « Ah presque »

Fatima : « Dans la montagne » La maîtresse acquiesce et se lance ensuite dans la tracé d'un schéma au tableau. Elle dessine le mont Olympe, puis une autre montagne à côté. Elle montre que les Titans ont pris des morceaux de cette seconde montagne, afin de les empiler, pour créer un escalier, afin d'escalader le mont Olympe. Elle signale que c'est un travail d'une très grosse ampleur et que les élèves peuvent se souvenir de cela pour caractériser un travail de Titan.

La phrase du jour est ensuite notée par les élèves dans le cahier du jour : « Un travail de Titan : un travail très long et très dur. »

Madame Clément prie les élèves de construire un exemple. Pour les aider, elle leur demande de penser à une construction particulièrement difficile.

Colline : « Construire un château, une église ». La maîtresse valide.

Sofiane : « Construire une arène »

Cette dernière proposition est retenue (car elle a été vue en Histoire). Exemple : « Construire une arène est un travail de Titan ».

Pour terminer, l'enseignante fait un lien avec une autre expression, trouvée dans un album d'Astérix : « un travail de Romain ». Elle explique que celle-ci a le même sens qu' « un travail de Titan », il s'agit d'une tâche de grande ampleur, longue et compliquée.

Analyse et pistes d'amélioration :

Le hasard fait bien les choses, l'expression et l'extrait lus étaient particulièrement à propos. En effet, ils reprenaient ce qui avait été vu en littérature au sujet de la cosmogonie grecque. Les enfants se souvenaient bien des différents éléments de celle-ci. Ces liens entre les différents domaines du français sont particulièrement féconds. Ils contribuent à une continuité entre les apprentissages, et les différentes notions vues sont renforcées. Cette observation nous amène à nous interroger sur la pertinence du tirage au sort pour le choix des expressions.

Il serait plus judicieux de choisir les expressions, plutôt que de laisser faire le hasard. Leur sélection pourrait s'appuyer sur deux critères : progression dans la difficulté et liens possibles avec la séquence de littérature. Cela faciliterait leur compréhension et assoirait les éléments vus dans les autres séquences. L'enseignante l'a fait. Pendant la lecture de l'extrait de *La flèche du Parthe*, elle a interrogé les élèves sur ce qu'ils avaient vu pendant les séances sur la mythologie grecque. Cela a permis aux élèves de mieux comprendre le passage de l'œuvre de Catherine Eugène. Par ailleurs, le schéma de Madame Clément était particulièrement adapté, cela a aidé les élèves à saisir les manœuvres laborieuses des Titans pour atteindre le sommet du Mont Olympe : détacher des morceaux de montagne, puis les empiler pour faire un escalier. Expliciter ces différentes étapes, en particulier à l'échelle de montagnes, met bien en lumière l'énormité de la tâche. Les exemples donnés par les élèves vont dans ce sens. Enfin, le rapprochement avec l'expression « un travail de Romain » était pertinent, d'autant plus que l'enseignante a souligné les qualités de bâtisseurs des Romains. L'adjectif « titanesque » aurait pu être évoqué, par exemple : « un travail titanesque ».

Séance n°7 : vendredi 23 mai 2014

Le mot du jour est : « écho ». L'élève de service, Océane, n'arrive pas à déchiffrer le mot, elle le prononce [eʃo]. La maîtresse lui signale qu'il s'agit d'un mot d'origine grecque, que le *ch* se prononce de la même façon que dans « chorale ». Avec cette information, l'élève réussit à lire le mot correctement.

Wendrick : « Un écho c'est un grand couloir, et on crie ého, et ça fait... à chaque fois, on entend ého ého ého »

L'enseignante valide partiellement et demande : « Est-ce que c'est toujours dans un couloir ? »

Orlane : « C'est une voix qui se... qui se... redit »

La maîtresse valide, mais souhaite remplacer le mot « redit ».

Un élève suggère : « qui se répète » Validation par la maîtresse.

Elle poursuit : « Est-ce que vous avez une idée de comment c'est possible d'avoir cet écho ? [...] Est-ce que vous pensez qu'il y a de petits lutins qui répètent ou est-ce que c'est autre chose ? »

Colline : « Quand t'es dans une grotte, tu parles, ça te refait le bruit »

Madame Clément valide, mais demande des précisions.

Natacha : « C'est les murs, les parois, qui répercutent »

La maîtresse accepte : « Oui, mais pourquoi dans cette classe par exemple il n'y a pas d'écho ? »

Une élève : « C'est plus petit ». La réponse n'est pas acceptée.

Un élève propose : « Parce qu'il y a beaucoup de choses »

La maîtresse valide cette réponse et complète en précisant que la voix est amortie par les objets, celle-ci ne rebondit que sur des surfaces lisses et dures. Elle trace ensuite un schéma : on y voit un personnage dans une salle. L'enseignante explique que la voix rebondit sur les surfaces lisses, c'est pourquoi elle revient et on l'entend. Shérazade fait un parallèle avec une aventure de Dora l'exploratrice (dessin-animé américain), où celle-ci expérimente le phénomène acoustique dans la montagne. Le professeur valide : « L'écho ça fonctionne dans une pièce vide, dans un couloir, dans une grotte, en montagne, du moment que vous avez des surfaces lisses et dures. »

La maîtresse annonce : « Maintenant, on va voir d'où ça vient » et lit à haute voix le passage de *La flèche du Parthe*.

La maîtresse s'interrompt pour présenter rapidement Héra : « C'est Madame Zeus, elle est vraiment très jalouse, car son mari la trompe tout le temps ». À l'issue de la lecture, la maîtresse fait le point sur l'écho-le phénomène physique et Écho-la nymphe.

La maîtresse : « Qu'est-ce qu'elle a fait comme grosse bêtise pour être punie ? »

Orlane : « Elle a fait diversion »

La maîtresse : « Pour permettre à qui de faire des bêtises ? »

Colline : « Pour Madame Zeus »

L'enseignante : « Alors, elle n'a pas fait diversion pour Héra, au contraire »

Un élève : « Pour Zeus »

Maîtresse : « Qui est-ce qu'elle devait berner ? De qui est-ce qu'elle a provoqué la colère ? »

Wendrick : « Héra »

Natacha s'interroge : « Héra, c'était la déesse de quoi ? »

L'enseignante répond : « C'est la déesse du mariage, du foyer »

Le professeur attire ensuite l'attention des élèves sur l'orthographe d' « écho », elle rappelle qu'on a la graphie *ch* pour transcrire le son [k]. La maîtresse prie les élèves d'inventer une phrase d'exemple.

Natacha propose ceci : « Dans les grottes du Mont Olympe, il y a de l'écho ». Celle-ci est notée au tableau.

Madame Clément dit ensuite avec ironie : « Nous avons rencontré pour la première fois une femme avec un caractère doux, agréable, gentil, et qui est [-elle] ? »

Natacha : « Héar »

La maîtresse corrige « Héra » et demande en montrant une illustration d'un paon : « Quel est son animal « totem », son animal symbole ? »

Colline : « Le paon »

La maîtresse ajoute non sans malice : « Le paon, qui, comme je vous le disais, est un oiseau qui ne sert à rien, à part être beau »

La maîtresse conclut : « Héra, [...] c'est la déesse du mariage, du foyer, de la maison »

La présentation de cette nouvelle déesse est l'occasion de nombreuses questions de la part des élèves. Natacha et Wendrick s'interrogent sur son habillement et celui des dieux en général (la couleur et la coupe de leurs vêtements). Jibril se demande si les Grecs avaient un dieu de la guerre. Madame Clément évoque alors Arès, tout en précisant qu'il s'agissait d'un dieu mineur (par comparaison avec les Romains, pour lesquels Mars revêtait plus d'importance). Abdelghani souhaite savoir alors quel est le dieu principal chez les Grecs. Le professeur lui répond que c'est Zeus, le roi des dieux. Shérazade questionne : « Il est parti avec qui ensuite ? ». Madame Clément ne comprend pas très bien la question et demande des précisions. La fillette ajoute : « Il s'est marié avec qui ? ». Madame Clément précise que son épouse légitime a toujours été Héra, mais que Zeus était très volage, qu'il a eu beaucoup d'aventures.



Analyse et pistes d'améliorations :

Le mot a posé quelques problèmes de lecture à Colline, mais le rappel de ce qui a été vu en orthographe a permis d'évacuer ces difficultés assez rapidement. L'enseignante a bien insisté sur la définition du phénomène acoustique, que connaissaient partiellement les enfants. Il était pertinent de partir de celui-ci, puisque cela était le plus familier pour les élèves. Cette clarification nous a semblé nécessaire. Pour ce qui de la nymphe Écho, Madame Clément s'est assurée de la compréhension littérale du texte. Néanmoins, on aurait pu insister davantage sur le rapport qu'entretiennent le phénomène physique et la nymphe. C'est bien cette dernière qui a donné son nom au phénomène acoustique. Ce passage de l'un à l'autre n'a pas été assez explicité. Comme la nymphe a été condamnée à répéter les paroles des autres, on a pris son nom pour qualifier un phénomène physique particulier, à savoir la voix « qui se répète ». Cette remarque rejoint celle déjà faite lors de la séance sur les mots « méduse » et « méandre ». Dans le premier cas, les relations lexicales avaient été bien explicitées, cela avait été moins clair dans le second. Il importe certes que les élèves comprennent le récit mythologique et l'expression qui en découle, mais il convient qu'ils construisent le passage de l'un à l'autre.

Par ailleurs, la découverte d'Héra a fortement intéressé les élèves, comme le montrent leurs nombreuses questions, cette forte curiosité traduit l'intérêt des élèves pour la mythologie. En outre, on peut voir que les élèves interagissent entre eux. Ils « rebondissent » sur les propos de leurs pairs. Ils n'interagissent certes pas de façon spontanée entre eux, ils passent par la maîtresse, mais l'on peut voir que leurs interrogations s'appuient sur celles de leurs camarades. Cela traduit une bonne communauté discursive.

En ce qui concerne ce mot, Madame Bruneau nous a écrit :

Aucun élève ne semble connaître ce mot. L'illustration n'aide pas (deux femmes qui discutent, une est de dos). Je leur donne un exemple : je me trouve à la montagne, je crie « eho ! », et j'entends ma voix me revenir. Ils tentent des explications : « quand je crie dans une pièce vide ou à la montagne, ma voix se frappe contre les murs et elle me revient », « ma voix résonne », « ma voix se répète ». Puis je leur lis l'extrait de *La Flèche du Parthe*. Ils approuvent le fait qu'Héra se venge de la nymphe. Ils comprennent bien son sort : « à chaque fois qu'elle veut parler, elle ne peut pas le faire la première, elle ne peut que dire le dernier mot ». Cela ressemble à l'écho : seule la fin de nos paroles nous revient.

Séance n°8 : mercredi 28 mai 2014

L'expression du jour est : « un atlas ». Comme à son habitude, la maîtresse demande aux élèves de faire part de leurs représentations quant à la signification de cette expression.

Une élève se lance : « C'est comme une carte où il y a des pays »

L'enseignante valide cette proposition et la reformule : « un atlas est un ensemble de cartes où l'on voit des pays ». Puis, elle prie l'élève de service de décrire l'illustration de Corentin (dans *La flèche du Parthe*).

« Un grand géant qui porte une boule avec une étoile ». L'enseignante souhaite ensuite que l'élève précise la nature de cette boule. Pour cela, elle lui fait remarquer qu'elle est bleue. L'enfant signale alors qu'il s'agit de la terre.

La maîtresse démarre ensuite la lecture à haute voix. Elle s'interrompt et elle demande : « Qui était Atlas ? »

Angelo répond : « C'était quelqu'un qui travaillait pour Zeus »

Madame Clément : « Alors, justement non »

Shérazade précise alors : « Il se rebellait contre lui »

L'enseignante valide et prie les élèves de lui indiquer quelle a été la punition infligée suite à cette rébellion contre Zeus.

Orlane ajoute : « Il doit porter le ciel sur ses épaules »

Validation par le professeur des écoles qui continue la lecture. Ce dernier passage concerne l'origine du nom « Atlas » de la chaîne de montagne au Maroc. Il est là aussi question du géant. Celui-ci, parce qu'il a refusé l'hospitalité à Persée, aurait été pétrifié par la Méduse et condamné à porter la voûte céleste. Madame Clément saisit cette occasion pour préciser que les mythes et légendes peuvent parfois varier et évoluer.

Les élèves copient cette phrase dans leurs cahiers du jour : « Un atlas : un livre avec des cartes ». L'enseignante prie ensuite les élèves de trouver une phrase d'exemple.

Un élève se lance dans la définition du terme. Madame Clément le coupe et rappelle la tâche donnée : trouver un exemple de phrase.

Abdelghani propose: « Euh... »

Après quelques instants, il dit finalement : « J'ai trouvé un atlas »

L'enseignante valide et demande : « Et où est-ce qu'on peut trouver un atlas ? »

Fatima suggère : « Dans les dictionnaires et les livres »

L'enseignante valide partiellement, il ne s'agit pas de la réponse qu'elle attendait, elle reformule sa question.

Fatima propose : « Dans une bibliothèque ». Validation.

La phrase d'exemple « J'ai trouvé un atlas dans une bibliothèque » est notée au tableau.

Pendant que les élèves copient, Jibril réfléchit à haute voix : « Et au Maroc on a aussi une ville qui s'appelle Atlas »

Madame Clément valide et renvoie l'élève au passage de l'album lu plus tôt. Elle répète certains éléments lus auparavant.

Analyse et pistes d'amélioration :

Il s'agit là d'une expression particulièrement intéressante, eu égard à sa polysémie. Il est pertinent que le texte de Catherine Eugène en rende compte. Néanmoins, cette polysémie contribue peut-être aussi à la rendre plus difficile à appréhender pour les élèves. C'est pourquoi, il importe véritablement d'explicitier les liens entre le récit mythologique et les deux sens du mot dans le langage courant. En effet, à l'origine des deux sens, on retrouve le même géant, qui a été puni et condamné à porter la voûte céleste. Pour le premier sens, un atlas est le nom qu'on a donné à un livre qui « porte », qui contient, les cartes du monde. À l'instar du géant, c'est un ouvrage qui « porte le monde » sous forme de cartes. Cette portée métaphorique n'a pas du tout été abordée lors de la séance et c'est dommage. On élude ainsi un aspect important de l'expression, qu'il serait profitable de donner à voir aux élèves. La richesse de la culture antique est telle qu'elle continue à imprégner et à façonner nos cultures modernes. Elle s'inscrit dans notre façon de voir le monde. L'expression linguistique rend compte de cela. Cette dimension avait été sous-estimée lors de la conception de la séquence. Il convient de consacrer davantage de temps à cet aspect : le passage du récit mythologique à l'expression linguistique. Ce lien logique n'est pas forcément évident pour de jeunes enfants, mais il pourrait justement être judicieux de leur soumettre ce rapport sous forme de situation-

problème, comme l'a fait Madame Clément au cours de la séance sur la méduse. On pourrait imaginer la mise en œuvre suivante : on part du sens connu des enfants, qui renvoie généralement à celui de l'expression linguistique. Dans le cas d'un atlas : un livre qui contient les cartes du monde. On leur lit ensuite l'extrait de l'œuvre de Catherine Eugène. On s'assure de la compréhension littérale du texte lu, au moyen de questions comme a pu le faire l'enseignante. Ensuite, et c'est bien ici une étape cruciale puisqu'elle fait appel à l'entendement de l'enfant, et non plus seulement à sa mémoire mécanique, on pourrait leur demander : « vous connaissez l'atlas, le livre qui contient des cartes du monde, et aujourd'hui vous avez fait avec connaissance avec Atlas, un géant condamné par Zeus à porter la voûte céleste. À votre avis, pourquoi a-t-on eu l'idée de reprendre le nom du géant pour désigner un livre avec des cartes, quel est le rapport entre les deux ? ». Cet appel à la réflexion permettra d'assoir plus fermement la mémorisation de l'épisode mythologique et d'éclairer ou de compléter le sens de l'expression, si elle est connue. On pourrait procéder de même pour le nom de la chaîne de montagne : pourquoi donner le nom d'un géant pétrifié et condamné à porter le ciel à une montagne ? Quel est le rapport entre les deux ? On voit bien que la relation entre les deux termes n'est pas du même ordre. La montagne est le géant. Ces questionnements doivent être présentés et explicités aux élèves. Ils sont particulièrement riches pour l'articulation entre culture antique et culture moderne. Les élèves sont mis face à d'authentiques situations-problèmes, qui leur permettent de refaire le cheminement qui a conduit les hommes à créer des expressions à partir de récits mythologiques. Il convient donc de donner toute sa place à cette étape dans la séance. Il ne faut pas pour autant en oublier l'usage, le contexte permet lui aussi d'englober le sens de l'expression. Enfin, pour terminer, il faudrait donner les définitions précises aux élèves. Si un atlas est un livre, on ne peut pas trouver d'atlas dans un dictionnaire ou dans un livre. Cette imprécision vient sans doute du fait que l'on n'a pas mis en évidence le rapport logique entre l'Atlas mythologique et l'atlas-livre. Enfin, on aurait pu exploiter davantage la remarque de Jibril (qui a trouvé un plaisir évident durant ces séquences au sujet de l'Antiquité).

Séance n°9 : jeudi 5 juin 2014

L'élève de service tire une carte et lit : « une odysée ».

L'enseignante interroge les élèves : « Qu'est-ce que c'est ? »

Natacha : « Une aventure ». La maîtresse valide, mais demande des précisions

Matthias : « La guerre »

Madame Clément n'est pas d'accord, et demande alors :

« Odyssée, ça vient de quoi, qu'est-ce qu'est ? »

Les élèves semblent un peu décontenancés. L'enseignante pose alors une autre question : « C'est le nom de qui ? ».

Plusieurs élèves s'empressent de lever le doigt.

Shérazade : « Ulysse »

Validation de la maîtresse, qui en profite pour rappeler que le mot « Odusseus » est le nom d'Ulysse en grec (elle écrit celui-ci en grec au tableau). Ces explications avaient été déjà données durant la séquence sur la mythologie. « Odyssée à la base, c'était le nom d'Ulysse, et pour finir c'est devenu une aventure ». L'enseignante ajoute qu'Ulysse a vécu plusieurs aventures pour rentrer chez lui, c'est pourquoi le nom d'Ulysse désigne une aventure en général.

La maîtresse montre ensuite l'illustration de l'album et demande à Angelo de la décrire, celui-ci dit : « Un bateau ».

L'enseignante valide et précise qu'il s'agit du bateau d'Ulysse. Elle lit ensuite l'extrait de l'album à haute voix. Elle s'interrompt au cours de la lecture pour éclaircir certains points du récit. Ainsi, elle demande :

« Rappelez-moi ce qu'est Ithaque »

Wendrick : « c'est là... où ils vivent Ulysse et ses guerriers »

La maîtresse valide et poursuit la lecture. Elle récapitule ensuite les principales informations délivrées par le texte. Elle met en avant ce qui caractérise le périple d'Ulysse : c'est une aventure, un voyage dangereux et long. Afin d'accentuer ce dernier aspect, elle demande :

« Rappelez-moi combien de temps est-ce qu'il a mis pour rentrer chez lui ? »

Wendrick répond : « 10 ans »

La maîtresse valide et prie ensuite les enfants de prendre leurs cahiers du jour afin de noter la phrase suivante : « Une odyssee : une aventure, un voyage long et dangereux »

Elle demande un exemple : « Est-ce que vous connaissez des aventures célèbres, difficiles que l'on pourrait qualifier d'odyssée ? ». Shérazade propose alors : « J'ai vécu une odyssée ». Cet exemple sera retenu.

L'enseignante saisit ce moment pour faire un parallèle avec le voyage de Tintin au Tibet. Elle explique que, pour récupérer Chang, Tintin vit une aventure, il fait face à de nombreux périls pour parvenir à son but. Elle conclut en disant que : « l'aventure de Tintin, c'est une odyssée ». (L'œuvre d'Hergé a été étudiée pendant l'année).

La séquence se termine avec l'intervention de Shérazade. Celle-ci est allée à la bibliothèque municipale de Béziers et a emprunté deux livres sur Ulysse. La maîtresse les présente à la classe : le premier est une réécriture-adaptation (*Ulysse* de Claude Merle chez Bayard-Jeunesse) et le second ne reprend que le nom d'Ulysse, puisqu'il s'agit de l'histoire d'un voyageur (Ulysse Moore).

Analyse et pistes d'améliorations :

Comme ce fut déjà le cas précédemment, cette expression était la bienvenue et a permis de faire des liens avec la séquence en littérature. Les deux séances sur Ulysse ont très certainement aidé les élèves à mieux saisir l'expression. Ce type de hasard particulièrement heureux serait sans aucun doute à favoriser, si l'on était amené à reproduire ces séquences en classe. En effet, le tirage au sort est certes un moyen intéressant pour stimuler la curiosité des élèves et susciter leur attention, néanmoins un choix délibéré des expressions comporte de nombreux avantages. En effet, ce parallèle peut déboucher sur une cohérence tout à fait féconde et aider les élèves à atteindre plus facilement les objectifs visés. Cela était particulièrement visible ici où les élèves étaient familiarisés avec Ulysse et ses aventures. La séance s'est révélée bien plus fluide. De plus, durant celle-ci, l'enseignante a veillé à expliciter le rapport entre le récit mythologique et la signification du mot dans le langage courant. Elle a fait émerger ce lien au moyen de questions. Je pense que cela a été possible parce que l'on a précisément consacré moins de temps à la compréhension du récit d'Ulysse, celui-ci étant déjà connu des élèves. Il apparaît donc qu'il est bien plus profitable d'articuler les différentes séquences entre elles, afin de favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances. Une familiarisation préalable facilite l'entrée dans l'activité et l'introduction de nouvelles connaissances permet d'assoir plus fermement celles qui ont été vues précédemment. Il s'agit d'une sorte d'enseignement spiralaire à l'échelle d'une période d'apprentissage. On revoit les mêmes choses en allant plus loin.

Par ailleurs, je pense que certaines réponses données par les élèves auraient pu être exploitées davantage. La réponse de Matthews « la guerre » était intéressante, dans la mesure où le périple d'Ulysse est effectivement lié à la guerre de Troie. De plus, la réponse de Wendrick au sujet de l'île d'Ithaque aurait pu être affinée. Ulysse et ses guerriers font certes escale sur de nombreuses îles, mais Ithaque est surtout l'île où vit la famille d'Ulysse, celle qu'il souhaite tant retrouver. Il aurait peut-être fallu compléter la réponse de l'élève en signalant ces éléments. Le parallèle avec Tintin au Tibet était tout à fait intéressant et ce rapprochement entre Ulysse et Tintin a permis aux élèves de tisser des liens entre différentes séquences. Par ailleurs, l'exemple de Shérazade aurait peut-être pu être développé : « j'ai vécu une odysée » est un peu bref, le contexte ne permet pas de rendre compte véritablement du sens de l'expression ici.

Enfin, cette séance a favorisé l'intertextualité, le long voyage semé d'embûches traverse la littérature. Pour conclure, l'initiative de Shérazade montre de façon éclatante à quel point Ulysse et ses aventures ont intéressé les élèves. Shérazade ne sera pas la seule, et une autre élève, Natacha, rapportera elle aussi des œuvres en lien avec Ulysse en classe. Le personnage d'Ulysse a beaucoup plu aux élèves et il conviendrait peut-être de consacrer davantage de séances à celui-ci.

Séance n°10 : mardi 10 juin

L'expression du jour est : « un talon d'Achille »

Comme à son habitude, l'enseignante recueille les représentations des élèves. Ils semblent peu inspirés.

La maîtresse demande alors aux élèves de montrer leur talon. Une fois la partie du corps identifiée, elle montre l'illustration aux enfants. Zélia est priée de la décrire.

Zélia se lance : « Y a une dame... »

Maîtresse : « Y a une dame qui... »

Zélia : ...

La maîtresse demande : « Qu'est-ce qu'elle a dans la main ? »

Zélia : « Un pied »

Maîtresse : « Ce pied est relié à quoi ? »

L'élève : « À un garçon »

Maîtresse : « Le petit garçon, il est dans quoi ? »

Zélia : « Dans de l'eau »

Maîtresse : « Une dame trempe un petit garçon dans de l'eau, elle le tient par... »

Zélia : « Par le pied »

Maîtresse : « Plus précisément... »

Zélia : « Par le talon »

La maîtresse récapitule ce que décrit l'illustration, puis elle lit l'extrait à voix haute. Elle s'interrompt à certains moments-clefs du récit afin d'aider les élèves à saisir le texte.

Maîtresse : « Achille, il était invincible de partout sauf de quel endroit ? »

Orlane : « Des talons »

Reprise de la maîtresse : « Son talon seul était vulnérable. Donc comment est-il mort ? A cause de quoi est-il mort ? »

Orlane : « D'une flèche qui est arrivée droit au talon »

L'enseignante : « Est-ce que vous avez retenu le nom du dieu qui a guidé la flèche ? »

Natacha : « Apollon »

La maîtresse précise qu'il s'agit d'un nouveau dieu et elle présente une illustration d'Apollon aux élèves. Elle les invite à décrire ce qu'il a dans les mains.

Inès : « Une harpe »

La maîtresse valide et demande : « Ça sert à quoi ? »

Angelo : « À faire de la musique »

Maîtresse : « C'est donc le dieu de quoi ? »

Colline : « De la musique »



L'enseignante complète : « C'est le dieu de la musique et des arts, de la peinture, etc. Il avait la particularité d'être très beau. On dit encore aujourd'hui d'un homme beau que c'est un Apollon, ses symboles sont la harpe et le dauphin ».

Elle reprend le cours du récit : « Alors, Apollon a aidé à tuer qui ? »

Marius : ...

Shérazade : « Le petit garçon... »

Validation de l'enseignante : « Oui, le petit garçon qui s'appelait Achille. Le talon d'Achille c'est le point faible. Quel est votre point faible, votre faiblesse ? »

Shérazade : « Les guiguilis »

Marius : « La vitesse »

L'enseignante valide et donne un autre exemple : la gourmandise.

La phrase suivante est inscrite au tableau : « Le talon d'Achille : le faible de quelqu'un ». Le professeur souhaite à présent que les élèves proposent des exemples.

Océane : « J'ai un talon d'Achille ». L'enseignante exige des précisions.

L'élève précise : « Mon talon d'Achille, c'est les livres »

L'enseignante rejette cette proposition : « C'est jamais un défaut, c'est très bien les livres »

Océane : « Mon talon d'Achille c'est de danser »

Maîtresse : « Non, ce n'est pas un défaut »

Une élève propose : « Mon talon d'Achille c'est la gourmandise ». Madame Clément valide.

La phrase d'exemple notée est la suivante : « Mon talon d'Achille, c'est la gourmandise ».

La séance se termine.

Analyse et pistes d'amélioration :

Tout d'abord, les élèves étaient un peu endormis, ils étaient un peu moins vifs qu'à leur habitude. En outre, l'expression s'est révélée difficile pour les élèves, les phrases d'exemple proposées le montrent. Ils n'ont pas saisi la portée métaphorique du talon d'Achille. C'est un

problème déjà soulevé. Cela était d'autant plus complexe que le récit comportait de nombreuses étapes et des personnages non connus des élèves. C'est Madame Clément qui a introduit les termes de « faiblesse, faible » pour aider les enfants à s'approprier le sens de l'expression. Toutefois, ces termes n'ont pas exactement le même sens que l'expression. Avoir un faible, une faiblesse pour quelque chose n'est pas forcément aussi gênant qu'un talon d'Achille, et les phrases d'exemple le révèlent à juste titre. Dans ces dernières, le faible est un penchant un peu trop fort pour quelque chose, mais qui n'est pas handicapant. Or, un talon d'Achille exprime bien le point faible de quelqu'un. Ici, la polysémie de « faible », « faiblesse » a gêné les élèves pour comprendre le sens du mot. Il aurait fallu davantage de temps pour introduire ce que représentait le talon pour Achille, à savoir la seule partie vulnérable de son corps, son seul point faible. Par analogie, quand on veut désigner le point faible de quelqu'un, on parle de son talon d'Achille. À ce propos, la gourmandise relève davantage du « faible » que du « point faible ». Néanmoins, la frontière est ténue entre les deux termes, bien qu'il nous semble que l'idée de défaut, de handicap, domine plus fermement l'expression étudiée. Il était judicieux de partir de l'illustration de Corentin pour aider l'élève de service, néanmoins celle-ci est un peu approximative. En effet, Thétys ne tient pas Achille par le talon, mais par le pied. Par ailleurs, il était pertinent de faire identifier leur talon aux élèves, il n'était en effet pas certain que tous connussent le sens de ce mot. Il apparaît que cette expression complexe exige davantage de temps et ne peut être abordée lors d'une séance aussi brève. Elle serait en outre peut-être plus adaptée à des élèves de fin de cycle 3.

Séance n°11 : mercredi 11 juin

Recueil des représentations par Madame Clément : « Qu'est-ce qu'un vandale ? »

Wendrick : « C'est un vol »

La maîtresse signale que c'est une réponse intéressante, puis elle invite Sofiane à décrire l'illustration de l'album.

Sofiane : « Y a un homme grand, avec une hache,... et... avec une torche »

L'enseignante : « Est-ce qu'il a l'air gentil ce monsieur ? Tu as l'impression qu'il va faire quoi ? »

Sofiane : « Qu'il va combattre »

La maîtresse valide et demande de nouveau : « Alors qu'est-ce qu'un Vandale ? »

Kali répond alors : « Un guerrier »

L'enseignante valide et questionne : « C'est un guerrier, c'est un monsieur qui va faire quoi, avec une torche et une hache, qu'est-ce qu'il va bien pouvoir faire ? »

Orlane : « Il va creuser des tunnels »

La maîtresse : « Avec une hache, non »

Une élève : « Il va couper des arbres »

L'enseignante : « Certes, c'est une bonne idée. Un guerrier avec une torche et une hache, qu'est-ce qu'il va faire sur la ville où il va arriver, à votre avis ? Est-ce qu'il va la laisser intacte... ? »

Jibril : « Il va tuer des gens »

L'enseignante accepte la proposition.

Abdelghani : « ... C'est une espèce de guerrier »

La maîtresse valide et répète sa question.

Wendrick : « Il va faire des morts... Et aussi il va piller des gens »

L'enseignante valide. Jalal constate ensuite que les Vandales n'avaient pas d'épée, mais une hache. La maîtresse s'appuie sur cette remarque pour faire émerger l'idée de dégâts. Les Vandales ont des haches, car celles-ci font davantage de dégâts. « Un vandale c'est une personne qui fait beaucoup de dégâts. Par exemple, quand vous voyez quelque chose de cassé, un banc ou un arbre de cassé par quelqu'un, on dit que c'est un vandale celui qui a cassé cette chose ».

Lecture magistrale. L'enseignante interrompt deux fois sa lecture pour s'assurer de la compréhension littérale du texte. Elle s'arrête notamment sur l'expression « à feu et à sang » qu'elle fait expliciter aux élèves. La maîtresse précise : « ils brûlent d'où la torche, ils tuent, le sang, la hache ».

La phrase suivante est ensuite copiée par les élèves : « un vandale, c'est une personne qui fait des dégâts. »

Madame Clément prie ensuite les élèves de trouver un exemple.

Amel : « Je suis un Vandale »

M : « Oui, pourquoi ? »

La réponse n'est pas audible, mais la proposition semble faire référence aux Vandales. L'enseignante précise que l'on s'intéresse à l'expression.

Jibril propose alors : « Je suis un vandale parce que je casse les verres »

La maîtresse accepte la proposition, puis nuance : « En général, quand on casse un verre, est-ce qu'on fait exprès ? Le vandale fait exprès de casser »

Jibril : « J'ai jeté un verre »

La maîtresse valide et interroge d'autres élèves.

Abdelghani : « J'ai coupé un arbre avec une hache »

L'enseignante : « En général, pourquoi est-ce qu'on coupe des arbres ? Pour faire du bois. En général, ceux qui coupent des arbres, ce sont des bûcherons, pas des vandales »

Orlane : « J'ai cassé un banc »

La maîtresse retient cette dernière proposition et ajoute : « Quand on traite quelqu'un de vandale, c'est vraiment qu'il a fait exprès ». L'exemple suivant est noté au tableau : « J'ai cassé un banc, je suis un vandale »

Abdelghani : « Est-ce qu'ils ont existé...? »

M : « Oui, on vient de le lire ». L'enseignante en profite pour faire un rapide résumé de ce qu'elle a lu.

Natacha : « Les Gaulois qui se sont fait conquérir par les Romains, ils étaient Romains ou Gaulois ? »

La maîtresse : « Gallo-Romains »

L'enseignante s'arrête un moment et explique comment les Romains s'y prenaient pour conquérir des terres et diffuser leurs modes de vie.

Analyse et pistes d'amélioration :

En premier lieu, on peut s'interroger sur le choix de cette expression pour des élèves de CE2. Celle-ci semble difficile. Certes, des liens peuvent être tissés avec le programme d'Histoire, c'est ce que fait Natacha à la fin de la séance, mais cette expression pose de façon plus importante un problème déjà cité. En effet, le passage du sens propre du terme au sens figuré semble comporter des difficultés pour les élèves. L'analogie qui sous-tend le passage de l'un à l'autre n'est pas ici clairement présentée. Cela gêne les élèves qui oscillent entre les deux sens. Ils semblent avoir compris que le vandale est une personne qui fait des dégâts exprès, mais ils ne paraissent pas faire la distinction entre Vandale et vandale. À ce titre, les exemples donnés par les élèves sont révélateurs. Amel et Abdelghani par exemple font clairement référence aux Vandales. On pourrait aider les élèves à saisir la différence *via* la majuscule, qui renvoie au peuple. En outre, il serait d'intéressant de souligner les relations lexicales entre vandale et vandalisme. Ce dernier terme est peut-être plus connu des élèves. C'est la proposition de Wendrick qui nous autorise à émettre cette hypothèse. En effet, lors du recueil des représentations, le terme « vandale » renvoie pour lui à « vol ». Par ailleurs, on peut voir que la dégradation volontaire qui caractérise le fait du vandale n'est pas évidente pour ces jeunes élèves.

Séance n°12 : jeudi 12 juin

Le mot du jour est : une mégère

L'élève lit le mot en prononçant g [g]. La maîtresse lui fait remarquer qu'il n'y a pas de *u* après le g. L'enfant déchiffre ensuite le mot correctement.

Comme à son habitude, la maîtresse interroge les élèves au sujet de leurs représentations. Aucune proposition n'est faite. L'enseignante invite Zélia à décrire l'image.

Zélia : « Y a une femme »

Maîtresse : « Comment est-elle ? »

Silence

M : « Grosse, petite, vieille ? »

Zélia : « Vieille »

« Grosse, petite, grande »

Zélia : « Grosse »

[...]

M : « Est-ce qu'elle est toute seule sur l'image ? »

Zélia : « Elle est avec une... un monsieur »

La description est laborieuse et l'enseignante doit très fortement étayer.

[...]

M : « Qu'est-ce qu'elle fait ?... Elle lui sourit ? »

Zélia : « Non »

M : « Qu'est-ce qu'elle a l'air de faire ? »

Zélia : « De crier »

Alors, à votre avis, une mégère qu'est-ce que c'est ?

Shérazade : « C'est une maîtresse » ?

La maîtresse est un peu étonnée par cette réponse : « Non... Oh c'est joli ça, je vais transmettre à la directrice, ça va lui faire plaisir ! »

L'enseignante interroge à nouveau les élèves en leur montrant l'illustration.

Wendrick : « C'est une dame qui crie... euh... euh... sur quelqu'un »

L'enseignante écrit ensuite cette définition au tableau : « Une mégère : une femme méchante, criarde et sale ». Pour cette dernière caractéristique, l'enseignante s'est une nouvelle fois appuyée sur l'illustration et a fait ressortir le manque de soin dans l'habillement de la mégère.

La maîtresse ajoute avec humour : « Donc merci Shérazade, ça fera très plaisir à la directrice de savoir ce que tu penses de nous »

Lecture magistrale. L'enseignante prie les élèves de trouver une phrase d'exemple.

Sofiane : « Je suis une mégère »

La maîtresse : « Est-ce que toi tu peux dire ça ? Non, parce que c'est une femme. « Je » pour toi ce n'est pas possible »

Jibril : « Y a une mégère qui va te crier dessus »

M : « Pas mal »

Une élève : « Tu es une mégère »

La maîtresse : « Oui »

Natacha : « Quelle mégère celle-là ! »

La maîtresse retient cette proposition.

Un élève : « Une mégère méchante » (l'enseignante prie l'enfant de créer une phrase complète)

Jalal : « Une mégère crie sur un monsieur »

Madame Clément : « [...] on dit pas crier « sur » quelqu'un, mais « après » quelqu'un »

La phrase recopiée est la suivante : « Une mégère crie après un monsieur, quelle mégère celle-là ! »

Analyse et pistes d'amélioration :

Cette expression est intéressante et a stimulé la curiosité des élèves, comme en témoignent les nombreuses phrases d'exemples proposées. Certes, l'étayage apporté par l'enseignante est important, mais les suggestions d'exemples faites par les enfants se font plus spontanément et rendent compte d'une appropriation du terme. Les remarques faites précédemment sont également valables pour cette séance. Il aurait été intéressant de souligner la distinction entre Mégère (la furie) et une mégère, l'expression. Néanmoins, ce fut moins gênant ici, dans la mesure où les élèves ont bien saisi que le terme « mégère » renvoie à une femme méchante, peu avenante et criarde. La parallèle fait par Shérazade est assez comique et déroutant, mais le fait de crier peut en effet renvoyer à une caractéristique de l'enseignant dans l'esprit d'un enfant. Bien que cela se soit révélé un peu laborieux, c'était une bonne idée de partir de l'illustration, afin de faire émerger les caractéristiques de la mégère. Les enfants ont été inspirés par cette expression et leurs phrases d'exemples sont intéressantes. En ce qui concerne la proposition de Sofiane « Je suis une mégère », nous ne l'aurions pas écartée. S'il

est vrai que « mégère » renvoie à un personnage féminin, l'usage n'exclut pas de qualifier un homme de mégère. Enfin, il nous semble que la phrase d'exemple aurait pu être améliorée. En effet, la répétition du terme « mégère » est un peu lourde et peut nuire à la compréhension du sens du mot. Ainsi, « cette femme crie après ce monsieur, quelle mégère celle-là ! » aurait peut-être été plus clair.

Séance n°13 : vendredi 13 juin

L'expression du jour est : « Un cerbère ». Recueil des représentations :

Fatima : « C'est un chien à trois têtes »

La maîtresse valide et demande : « Dans la mythologie grecque, on l'a vu avec quel héros ?

Angelo : « Hercule »

L'enseignante valide puis pose cette question : « Et à votre avis, dans la vie de tous les jours, quand on dit que quelqu'un est un cerbère, qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire ? »

Wendrick : « Qu'il a trois têtes »

L'enseignante sourit et répond : « Le jour où tu croieras quelqu'un avec trois têtes, prends-le en photo parce que tu ne vas pas le faire tous les jours »

Angelo : « Comme s'il surveillait »

L'enseignante valide : « Voilà c'est un surveillant, et à votre avis, un surveillant qui est comment ? Qui est plutôt gentil ou qui est plutôt sévère ? »

Orlane : « Sévère »

Madame Clément valide et lit ensuite l'extrait de l'album. L'enseignante interrompt sa lecture au moment où il est dit que Cerbère est le frère de l'Hydre de Lerne.

Elle interroge : « Qui est-ce qui l'a tuée ? »

Un élève : « Hercule »

La maîtresse valide et ajoute : « Cerbère et l'Hydre de Lerne sont frère et sœur »

Natacha : « Mais, du coup, il aimait pas du tout Hercule, Cerbère, parce qu'il avait tué sa sœur »



La maîtresse acquiesce et montre ensuite l'illustration réalisée par Corentin. Elle récapitule : « Un cerbère c'est donc un... ? »

Angelo : « Un chien à trois têtes »

L'enseignante : « Oui, mais dans la vie tous les jours ? »

Fatima : « Un gardien »

Madame Clément réclame des précisions : « Un gardien, qui est comment ? »

Shérazade : « Méchant »

Maîtresse : « Alors, méchant, on ne va peut-être pas aller jusque-là »

Orlane : « Sévère »

Phrase copiée au tableau : « Un cerbère : un gardien sévère. »

La maîtresse valide et demande : « Alors est-ce que vous connaissez parmi les personnages imaginaires... des personnages dont on pourrait dire qu'ils sont des cerbères ou alors dans votre vie de tous les jours ? »

Fatima : « J'ai croisé un gardien sévère »

La maîtresse valide et complète la phrase afin qu'apparaisse le mot « cerbère ».

Wendrick : « Un cerbère garde la maison »

Validation de la maîtresse.

Abdelghani : « J'ai croisé un gardien sévère, mais c'était un cerbère »

L'enseignante ne commente pas cette phrase.

Shérazade : « J'ai un cerbère »

Maîtresse : « Comme... »

Shérazade : « gardien ? »

La phrase d'exemple suivante est notée au tableau : « J'ai un cerbère pour garder ma maison »

Pour terminer la séance, la maîtresse annonce : « Je vous propose qu'à partir d'aujourd'hui, en hommage à Cerbère, on n'appelle plus le portier « le portier » mais « le cerbère ». »

Analyse et pistes d'amélioration :

Cette séance permet de souligner les remarques déjà faites précédemment. Il n'est en effet pas évident pour les élèves de distinguer le Cerbère mythologique du cerbère « de la vie de tous les jours ». Les erreurs de Wendrick et d'Angelo confirment cette observation. La question de l'enseignante pour recueillir des exemples peut prêter un peu à confusion. En effet, elle y mêle les personnages imaginaires et la vie de tous les jours. Cela peut amener les élèves à ne pas distinguer quel sens de « cerbère » est en jeu ici. Il conviendrait donc uniquement de garder l'expression « vie de tous les jours ». Une fois encore apparaît ici de manière visible l'intérêt de lier séquence de vocabulaire et séquence de littérature. Le fait qu'Hercule et Cerbère soient des personnages connus des enfants a permis de fluidifier la séance et de gagner du temps. En outre, la remarque de Natacha est intéressante (« Mais, du coup, il aimait pas du tout Hercule, Cerbère, parce qu'il avait tué sa sœur ») et montre les liens judicieux à mener entre vocabulaire et littérature. En ce qui concerne les exemples donnés par les élèves, leur nombre traduit la motivation des élèves. Toutefois, il serait peut-être plus judicieux de faire construire des phrases plus élaborées aux élèves. Celles-ci sont peut-être un peu simples et ne donnent pas la possibilité de réellement saisir le sens du mot travaillé. Il est vrai que cela risquerait d'allonger la séance, mais un passage à l'écrit serait peut-être à envisager. L'usage en contexte est indispensable pour s'approprier tous les sens d'un terme, et en particulier dans ce cas, où nous l'avons vu, il s'agit d'un sens secondaire, qui procède par analogie. Une phase individuelle à l'écrit enjoindrait tous les élèves à participer. Un court échange à l'oral ne permet pas forcément de mobiliser tous les élèves. Sans compter que des dynamiques et des habitudes de prise de parole s'installent au sein de chaque classe. Enfin, nous terminerons par le changement de nom de la responsabilité « portier » (lorsque quelqu'un sonne à la porte de l'école, l'élève de service a pour mission de l'ouvrir). Cette idée tout à fait intéressante. C'est un bon moyen pour les élèves de s'approprier ce terme puisqu'ils vont l'entendre plusieurs fois par jour. En outre, cela traduit bien la vitalité de l'expression qui est ainsi employée dans le quotidien des élèves. Pour rendre cette initiative la plus efficiente possible, il est important d'explicitier les raisons de cette nouvelle appellation. Pour conclure, cette expression est bien adaptée à une classe de CE2, en particulier si elle est travaillée en lien avec la séquence au sujet de la mythologie grecque.

Séance n°14 : lundi 16 juin

L'expression du jour : « un pactole ». Recueil des représentations. « Qu'est-ce qu'un pactole ? C'est un mot que vous entendez peut-être dans des émissions [de télévision] »

Natacha : « C'est un paquet de... un paquet de quelque chose qui... à boire ou à manger »

La maîtresse invalide la dernière partie de la proposition

Shérazade : « Un paquet de billets »

Le professeur accepte cette réponse et note la phrase suivante au tableau : « Un pactole c'est un paquet d'argent ».

L'enseignante récapitule : « Quand on touche le pactole, cela veut dire qu'on... a gagné beaucoup d'argent ». Madame Clément invite ensuite les élèves à inventer des phrases d'exemple.

Assia : « J'ai un pactole »

La maîtresse nuance cette proposition : « [...] Un pactole, c'est vraiment une idée qu'on gagne quelque chose. »

Autre proposition : « J'ai gagné un pactole ». Validation de la maîtresse.

Lecture magistrale. L'enseignante s'interrompt plusieurs fois afin de s'assurer de la compréhension littérale du texte. Par exemple :

« Midas quand il touche les choses elles deviennent... »

Un élève : « En or »

L'enseignante valide et poursuit : « C'est très bien, mais qu'est-ce que ça peut poser comme problème, si tout ce que vous touchez devient de l'or ?

(L'enseignante a anticipé sur le moment où Midas va prendre conscience du fait que ses nouveaux dons ne lui permettront plus de se sustenter.)

Angelo : « On est en or »

Validation de l'enseignante : « Tu peux te toucher toi-même en effet »

Shérazade : « Bah on peut rien toucher »

Madame Clément demande un exemple.

Shérazade : « Une feuille »

Maîtresse : « Une feuille qui se transforme en or, ce n'est pas très grave »

Jibril : « Si tu touches d'autres gens »

L'enseignante valide, mais relance le débat.

Colline : « Si tu veux manger, tu touches ta nourriture... »

La maîtresse valide et ajoute : « C'est un cadeau, mais c'est aussi un problème »

L'enseignante récapitule ensuite les étapes du « sauvetage » de Midas, qui est allé se laver dans le fleuve Pactole. C'est à la suite de cet événement que ce dernier contiendra des paillettes d'or.

Après d'autres explications, l'enseignante conclut : « Voilà pourquoi un pactole, c'est resté une grosse somme d'argent, un trésor »

Analyse et pistes d'amélioration :

En premier lieu, c'est une expression difficile, mais néanmoins intéressante pour de jeunes élèves, étant donné qu'ils peuvent l'entendre dans leur quotidien. En effet, comme l'a signalé Madame Clément, des émissions de télévision impliquant des jeux d'argent peuvent en faire état.

La phase de production de phrases d'exemple paraît bien trop restreinte. Elle ne permet pas aux élèves de s'approprier véritablement le sens du mot en contexte. Or, cette étape semble particulièrement importante, dans la mesure où le terme « pactole » s'inscrit généralement dans une expression figée : « toucher le pactole ». Il aurait été intéressant de souligner cette dimension phraséologique. De plus, les phrases d'exemple retenues sont trop courtes. Il serait plus profitable aux élèves de bâtir des phrases un peu plus longues, qui puissent rendre compte pleinement du sens du mot. Par exemple : « J'ai joué au loto/aux dés/aux cartes et j'ai touché le pactole ». Par ailleurs, Madame Clément a quelque peu modifié l'ordre des étapes

de la séance. À l'origine, la phase de construction de phrases d'exemple avait lieu après la lecture de l'album. L'enseignante a pris en compte ici certaines de nos remarques. En effet, nous lui avons suggéré de bien séparer les deux sens du mot, mythologique et actuel. C'est une idée intéressante, à savoir distinguer l'expression et son usage de son origine, mais cela ne dispense pas de l'étape, vraiment nécessaire, de l'explicitation. Cette clarté cognitive est indispensable pour que les élèves saisissent le sens et l'origine de l'expression. Par exemple, il nous semble que l'on aurait pu davantage insister ici sur les liens entre Pactole et pactole : « Dans la mythologie, Pactole est le nom d'un fleuve où Midas s'est « lavé » de tout son or. Il en a résulté que le fleuve Pactole contenait des particules d'or. Ensuite, en hommage à cette histoire, toucher le pactole, dans le français de tous les jours, signifie que l'on devient riche ». Les différentes étapes de cet enchaînement sont très délicates pour de jeunes enfants, d'où l'importance de les expliciter. La majuscule est là aussi un marqueur intéressant de différenciation, on pourrait l'expliquer aux élèves. En outre, le langage de la maîtresse constitue un modèle pour les élèves, qui vont ensuite reprendre et imiter ses tournures. Il est vrai qu'il n'est pas toujours évident de maintenir un niveau de langue parfait « dans le feu de l'action ». Néanmoins, il nous semble important de faire attention aux incorrections des élèves. Ainsi, ils ont été plusieurs à dire : \*devient en or. L'enseignante a elle employé « transformer en or », « devenir de l'or », ce qui correct, mais on aurait pu aller plus loin. Par exemple, l'enseignante aurait pu reformuler les énoncés incorrects des élèves.

Enfin, en ce qui concerne l'introduction du récit auprès des élèves, il était très pertinent de faire anticiper les élèves sur la suite de l'histoire : « Qu'est-ce que ça peut poser comme problème, si tout ce que vous touchez se transforme en or ? ». Cela favorise une compréhension active, qui fait appel aux capacités de jugement des enfants. De cette manière, ils se souviendront plus facilement du récit. Une telle démarche est à conserver.

Séance n°14 : mardi 17 juin :

L'expression du jour est : « un nectar ». Recueil des représentations.

Alexina : « C'est un fruit »

La maîtresse pense que l'élève a confondu avec « nectarine ».

Colline : « C'est quand on boit, du vin »

Marius (qui n'a pas pris la parole) : « Et c'est bon » (mais la maîtresse ne l'a pas entendu)

L'enseignante valide la réponse de Colline et l'invite à préciser. Mais celle-ci n'ajoute rien.

Natacha : « C'est un espèce de pollen »

Madame Clément ne retient pas cette suggestion, « Tu confonds avec le nectar qu'il y a dans les fleurs »

« Colline n'était pas très loin [...] C'est quelque chose qu'on boit et qui... »

Wendrick : ...

Un élève : « Qui est très bon ! »

Lecture magistrale. Comme à son habitude, l'enseignante interrompt sa lecture afin de s'assurer de la compréhension littérale du texte.

« Qui est-ce qui buvait du nectar ? »

Wendrick : « Zeus et ses frères et ses enfants »

Le professeur s'attarde ensuite sur le terme « immortalité », qu'elle fait expliciter par les élèves.

La maîtresse écrit ensuite la phrase suivante au tableau : « Le nectar : une boisson délicieuse ». Une fois la phrase copiée, elle invite les élèves à trouver des exemples.

Angelo : « Ce nectar est délicieux »

La maîtresse : « Oui... »

Un élève : « Zeus a bu un nectar »

Natacha : « C'est un nectar ». L'enseignante dit que ce n'est pas assez précis

Wendrick : « Ce nectar est divin ». La proposition n'est pas retenue. Voyant que les exemples ne procèdent pas par analogie, la maîtresse précise sa demande : « Par essence, si vous dites nectar, c'est que c'est forcément bon. Si vous dites ce nectar est bon, c'est un peu comme si vous disiez « je monte en haut », c'est la même chose »

Orlane : « J'aime le nectar »

Madame Clément : « Tout le monde aime le nectar, puisque c'est délicieux. Donc fatalement, on aime »

Abdelghani : « J'aime pas ce nectar »

L'enseignante sourit et réplique : « Par définition, c'est quelque chose de bon. Tu ne peux pas ne pas aimer »

Shérazade : « Cette femme a du nectar ». La réponse n'est pas acceptée.

Natacha : « Cette soupe est un nectar »

La maîtresse : « Pas une soupe, parce que la soupe, on la mange »

Orlane : « Le jus d'orange est un nectar » La maîtresse valide et note cette phrase d'exemple au tableau. Les élèves la recopient.

Wendrick : « C'est qui qui a la recette ? »

M : « Hébé »

Wendrick : « C'est qui ? »

La maîtresse : « C'est une déesse »

La séance se termine.

Analyse et pistes d'amélioration :

Une fois encore, on peut louer le dynamisme de ces petits élèves qui montrent toujours le même entrain et la même énergie, un 17 juin, et sous une chaleur déjà oppressante. L'expression est intéressante, et là aussi, on voit que les élèves font des parallèles avec les séances de mythologie. Ainsi Wendrick parle de « Zeus et ses frères et ses enfants », ce qui renvoie aux épisodes de la cosmogonie vus en classe. Ces deux séquences sont à penser ensemble, cela ne fait plus aucun doute. Cette séance donne à voir un problème majeur déjà maintes fois soulevé : la distinction entre sens mythologique et sens de l'expression, le passage d'un l'un à l'autre (en général, par analogie). Ces difficultés sont bien visibles ici, grâce aux nombreux exemples proposés par les élèves. La portée métaphorique du terme est saisie par Natacha qui propose : « Cette soupe est un nectar ». Il conviendrait d'explicitier les mécanismes à l'œuvre dans cette phrase. Par exemple, on pourrait dire aux élèves : « Quand

je dis que cette soupe est un nectar, cela veut dire qu'elle est très bonne, comme la boisson des dieux grecs qui était un véritable délice ». Cette étape est indispensable et donne tout son sens à la séquence. Madame Clément a eu raison d'être précise en ce qui concerne la nature de la soupe, qui bien que liquide, se mange, et ne se boit pas. Cette rigueur dans les termes est importante. En ce qui concerne les propositions des élèves durant la phase de recueil des représentations, il aurait été intéressant d'y revenir en fin de séance. En effet, la proposition « nectarine » est en réalité tout à fait judicieuse, puisque l'étymologie de nectarine nous indique que le terme vient de « nectar » : « Empr. à l'angl. nectarine, de même sens que le fr. (dep. 1664 ds NED), prob. emploi subst. de nectarine, adj. «de la nature du nectar, doux comme le nectar» (dep. 1611, *ibid.*) »<sup>855</sup>. De même pour la proposition de Natacha qui est pleinement valable. Le nectar renvoie aussi en effet à un : « Liquide sucré plus ou moins visqueux, riche en glucides, sécrété par les nectaires des plantes. (En attirant les insectes butineurs [abeilles, papillons, etc.], le nectar joue un rôle important dans la pollinisation des espèces végétales dites entomophiles.) »<sup>856</sup>. Enfin, le Larousse.fr signale ce dernier sens : « Boisson commercialisée, à base de jus ou de purée de fruits, que l'on additionne d'eau et de sucre. », qu'il aurait été pertinent de présenter aux élèves. Cette polysémie, si elle est riche, invite toutefois à la prudence, afin de ne pas déconcerter les élèves. Ces deux sens doivent être signalés à la fin, une fois que le sens mythologique et l'expression ont bien été assis.

---

<sup>855</sup> <http://www.cnrtl.fr/etymologie/nectarine>.

<sup>856</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/nectar/54038?q=nectar#53683>.



## ANNEXE XX

Séance n°2 : 15 mai 2014 (Durée 40 minutes)

La séance commence par un rappel des éléments vus la fois précédente : Noun, la terre d'Égypte, Ré le dieu de Soleil, le lotus et Ré maître du monde.

Après avoir énoncé ces aspects avec l'aide des élèves, Madame Clément annonce qu'elle va lire la suite de l'histoire<sup>857</sup>.

L'enseignante prévient les élèves avant de commencer :

« Vous allez entendre plein de noms de dieux, essayez de les retenir »

Madame Clément lit à haute voix, puis s'interrompt une première fois pour faire le point :

« Voyons voir s'il y en a qui ont retenu des noms »

Wendrick : « Osiris et Seth »

Madame Clément écrit les noms au tableau en les organisant sous forme d'arbre généalogique.

Un élève : « Ged le dieu de la terre »

Une élève : « Nout »

Validation de l'enseignante.

Natacha précise : « C'est le dieu des humains »

La maîtresse secoue la tête.

Un élève : « De l'eau »

L'enseignante écarte cette proposition.

Jalal : « Le dieu du ciel »

La maîtresse valide et invite les élèves à citer d'autres dieux.

---

<sup>857</sup> Texte en annexe

Abdelghani : « Osiris »

Madame Clément décide de relire l'extrait, afin que les élèves trouvent les deux dieux manquants.

À l'issue de la lecture, beaucoup d'élèves lèvent le doigt.

Fatima propose : « Nephtys »

M. : « Qui est ? Je la mets de quel côté ? Là ou là ? A côté d'Osiris ou de Seth ? »

Fatima : « Seth »

M. : « C'est bien. Et la dernière ? »

Natacha : « Isis »

Madame Clément valide et continue : « Qui est marié avec qui ? »

Wendrick : « Ged est marié avec Nout »

L'enseignante signale qu'elle l'a déjà indiqué au tableau.

Orlane : « Isis est mariée avec Osiris et Nephtys est mariée avec Seth »

La collègue valide, puis symbolise l'union par une petite croix au tableau. Elle reprend la lecture magistrale.

Madame Clément s'arrête une nouvelle fois de lire et demande :

« Qu'est-ce qui se passe entre les frères ? »

Colline : « Seth il veut prendre le pouvoir et il veut assassiner son frère »

M. : « Très bien. Alors qui a le pouvoir ? Qui est le dieu de la terre et des hommes ? »

Assia : « Seth »

Madame Clément fait la moue : « Eh bien non, puisqu'on vient de dire qu'il était jaloux de son frère »

Shérazade : « Ged »

Angelo donne la bonne réponse : « Osiris »

M. : « Et donc Seth qu'est-ce qu'il a ? Pourquoi est-ce qu'il en veut à Osiris ? Quel est son sentiment ? »

Assia : « C'est qu'il a tous les pouvoirs, il a...il a il le pouvoir de la terre et le charme...

La maîtresse aide l'élève : « Osiris, il a du charme, il a le pouvoir, Seth il est comment par rapport à son frère ? Il est... »

Assia : « Il a pas de pouvoir et... »

M. « Voilà, donc il est... »

Colline : « Jaloux »

La maîtresse note cet adjectif au tableau, à côté du nom de Seth, puis elle continue :

« Alors, est-ce que c'est bien ça pour un dieu d'être jaloux ? »

Angelo : « Non »

Madame Clément dit : « Vous voyez, dans les mythes égyptiens et grecs, les dieux ont des sentiments. Des fois, ils sont gentils, des fois ils sont méchants, des fois ils sont jaloux, des fois ils sont bienveillants »

La lecture magistrale reprend.

Nouvelle interruption de la lecture : « Qu'est-ce qu'il a fait construire Seth ? »

Orlane : « Un coffre »

La lecture se poursuit.

Nouvel arrêt.

« Comment faut-il faire si on veut le coffre ? »

Matthews : « Il faut se coucher dedans »

M. : « Et qui est-ce qui l'aura ? »

Wendrick : « Seth »

M. : « Et non, c'est Seth qui l'a pour le moment, mais il veut bien le donner à qui ? »

Angelo : « Osiris »

M. : « Pourquoi ? »

Angelo : « Euh... »

La maîtresse relit le court passage concerné.

De façon assez laborieuse, par des questions-réponses, Madame Clément fait émerger l'idée suivante : pour avoir le coffre, il faut pouvoir s'y coucher. Pour cela, il faut être à la bonne taille.

Madame Clément lit encore un passage. Puis elle demande :

« Alors est-ce que Seth a réussi son coup ? »

Fatima : « Oui il a réussi »

M. : « Qu'est-ce qu'il a fait à son frère Seth ? »

Chelly : « Il a... Il est allé dans le coffre, il était pile à sa taille, et après ils l'ont vite refermé, il a mis des clous et il a versé... »

M. : « Du plomb, c'est un métal, c'est pour souder parfaitement »

La maîtresse s'intéresse ensuite au sort du coffre.

Colline : « Il l'a jeté dans la mer »

Validation de la maîtresse qui ajoute :

« Donc normalement Osiris il est comment ? Même si vous êtes un dieu, si vous êtes dans un coffre et qu'on vous jette à la mer, qu'est-ce qu'il vous arrive ?

Matthews : « On est mort »

Madame Clément valide et poursuit la lecture de l'extrait.

Elle s'interrompt pour expliciter les termes « delta du Nil ». Wendrick est interrogé pour définir le Nil : « C'est... en Égypte, c'est grand et long, c'est une rivière » (le mot « fleuve » ne semble pas acquis par cet élève).

La maîtresse apporte le terme « fleuve »

Lecture magistrale, puis nouvelle pause.

M : « Isis, elle recherche quoi ? »

Chelly : « Osiris »

Madame Clément valide et pose une autre question : « Osiris, il est dans quoi ? »

Matthews : « Dans un sarcophage »

La maîtresse récapitule les moments-clefs du récit : Isis est à la recherche de son mari, elle ne le trouve pas dans le delta du Nil, elle se rend alors dans la ville de Byblos. Elle interroge la classe :

« Et elle pense qu'il est où dans la ville de Byblos ? »

Orlane : « Dans l'arbre magnifique »

L'enseignante demande ensuite où se trouve cet arbre. Angelo donne la bonne réponse : « Chez le roi ». Le professeur valide et reprend sa lecture.

Elle s'interrompt encore et pose des questions sur l'arbre, afin de voir si les enfants ont saisi où il se trouvait précisément.

Wendrick : « On l'a mis devant le portail »

Natacha apporte la bonne réponse : « On s'en sert de pilier »

La collègue valide, dessine un schéma au tableau et signale :

« C'est l'arbre qui tient le palais, ils ont construit le palais au-dessus de l'arbre [...] (Puis montrant l'arbre qui trône au milieu de la cour) C'est comme si nous, on se servait du tilleul, si on faisait un toit au-dessus »

L'enseignante lit de nouveau, puis s'interrompt et demande :

« Sur mon dessin, où est Osiris ? »

Wendrick : « Dans le palais »

Orlane : « Dans l'arbre »

Validation et reprise par la maîtresse.

Celle-ci termine de lire le passage étudié.

La maîtresse résume ce qui vient d'être lu (sous forme de questions-réponses). Puis, elle récapitule toute l'histoire (en s'appuyant notamment sur les schémas tracés au tableau). Par après, l'enseignante demande aux élèves d'anticiper sur la suite du récit.

Une élève : « Peut-être que les autres dieux vont tuer Seth »

Natacha : « Peut-être qu'ils ne vont pas le tuer, mais le punir, lui donner une leçon »

Abdelghani suggère qu'Isis va récupérer tous les pouvoirs.

Shérazade : « Peut-être qu'ils vont lui dire de ne plus jamais revenir en Égypte, et que s'il revient eh ben ils le tuent »

Madame Clément souligne la validité de ces hypothèses.

La maîtresse raconte la suite de l'histoire : « Osiris va revivre en tant que dieu, mais il ne sera plus le roi des dieux et de la terre ». Pour aider les élèves à deviner ses nouvelles fonctions, Madame Clément montre une illustration.

Sofiane dit alors : « Le dieu de la mort »

M. : « À quoi reconnais-tu que c'est le dieu de la mort ? »

Jibril signale la présence de bandelettes de momie. Madame Clément valide et reformule.

M. : « Comment est sa peau ? »

Orlane : « Verte »

Madame Clément se sert de cette caractéristique pour souligner son état (il est mort).

M. : « Qui est-ce qui va reprendre le flambeau d'Osiris, qui va être le dieu des hommes et de la terre ? »

Shérazade : « Isis »

M. : « Et non »

Un élève : « Seth »

Colline : « Ré »

Ces suggestions sont invalidées.

Un élève propose : « Horus »

La maîtresse accepte la réponse et précise qu'Horus est le fils d'Isis et d'Osiris. L'enseignante signale quelques attributs des dieux à partir d'illustrations.

Un enfant remarque alors que Ré et Horus se ressemblent. La maîtresse est d'accord et saisit cette remarque pour rappeler les informations suivantes : Ré est le dieu du soleil, Horus est le dieu des hommes. Matthews note enfin que les dieux à têtes de faucon ont une queue.

Après ces explications commence la seconde phase de la séance (la première a duré près de 25 minutes) : il s'agit de faire les cartes d'identités d'Isis et d'Osiris. Madame Clément signale qu'il faut écrire pour chacun d'entre eux : les noms des parents, des frères et sœurs, des conjoints, des enfants ainsi que leurs caractéristiques. Ensuite, les élèves sont invités à compléter un arbre généalogique qui se trouve au dos de la feuille

Les documents sont distribués, Madame Clément répète certains éléments de la consigne. Les élèves s'agitent un peu.

Wendrick s'interroge pendant l'exercice : « C'est le prénom ou le nom de famille ? »

Madame Clément signale qu'il n'y a qu'un nom.

Shérazade fait observer qu'on a la graphie *th* dans « Seth ». L'enseignante acquiesce et signale qu'il s'agit d'un nom grec. Wendrick fait une remarque du même ordre au sujet de « Nephtys », il a noté la graphie *ph*. Madame Clément souligne la pertinence de ces observations et en profite pour faire quelques rappels historiques. Elle évoque succinctement la période où les Anciens Grecs étaient en contact avec les Égyptiens.

Jibril fait une autre remarque : « Mais entre frères et sœurs, ils se mariaient ? »

Madame Clément valide et précise qu'il s'agissait d'une spécificité égyptienne. C'est notamment pour cela que les dynasties égyptiennes ne duraient pas longtemps. Elle ajoute par ailleurs : « Ce n'est pas bon du tout d'un point de vue biologique et c'est pour ça que c'est interdit ».

Les élèves continuent à travailler encore quelques minutes, puis la séance s'arrête là.

Analyse :

Tout d'abord, il convient de souligner la curiosité et la concentration des élèves. Ceux-ci ont été attentifs pendant une phase collective qui a duré près de 25 minutes. Leur vivacité est restée intacte. Cette attention sans faille traduit bien l'intérêt des élèves pour le texte lu, pourtant dense et compliqué. Le souci qu'a Madame Clément de rendre le récit clair pour tous est tout à fait louable. Des étayages étaient en effet nécessaires, cela ne fait aucun doute. La principale crainte de Madame Clément était de « perdre » les élèves lors d'une lecture intégrale, c'est pourquoi elle les a guidés. Toutefois, nous réitérons nos réserves en ce qui concerne une lecture morcelée. Cette façon de découper le texte nous paraît un peu artificielle et laborieuse. Elle peut même conduire les élèves à perdre le fil du récit. Là encore, il faut prévoir au moins deux lectures complètes ou du moins lire des passages plus longs, afin que les élèves soient plus autonomes dans la découverte et la compréhension du texte. Il est vrai qu'il y a beaucoup de nouveaux personnages ; mais pourquoi ne pas prévoir des affichettes (avec les noms des dieux) que l'on placerait au tableau au fur et à mesure de la lecture ? De trop nombreux arrêts freinent en outre la construction d'un sens global du récit. Cette lecture assistée n'est pas forcément à écarter, toutefois, elle doit intervenir après des lectures magistrales plus importantes. Les élèves ont d'abord besoin de s'imprégner du texte, ils doivent se l'approprier *personnellement*. Ils doivent aussi accepter de ne pas tout comprendre immédiatement. On peut leur signaler ces éléments et les expliciter, afin de dédramatiser l'acte de lire. Ils doivent se construire en tant que « sujet-lecteur ». De plus, on peut voir que les nombreux arrêts dans la découverte du texte ne garantissent pas la compréhension : les élèves se trompent malgré tout dans les noms. De plus, cette approche très structurée laisse assez peu de place à l'expression et à l'interprétation des élèves. La compréhension littérale est certes un aspect nécessaire dans la prise de contact avec un texte, mais la lecture ne se limite pas à cette dimension-là. À ce titre, on peut voir que certains points du récit ont intrigué Jibril : les dieux égyptiens se marient entre frères et sœurs (comme dans la mythologie grecque). Il faudrait ménager un temps où les élèves pourraient s'exprimer plus librement sur le texte, comme le conseille Serge Boimare.

Enfin, on peut voir que cette séance a été propice aux rapprochements entre apprentissages. Ainsi, Shérazade et Wendrick ont observé l'orthographe des noms, ce qui a permis de faire un peu d'histoire. Des liens ont pu être tissés entre littérature, orthographe et histoire. La seconde partie de la séance était pertinente. Les élèves ont bien compris l'exercice et ont répondu correctement dans l'ensemble. En revanche, on pourrait peut-être aller un peu plus loin. Ces « cartes d'identité » pourraient constituer des supports pour des productions d'écrit. On



inviterait les élèves à rédiger quelques lignes au sujet de chaque dieu. Dans leurs travaux devraient figurer les éléments des « cartes d'identité » ainsi que d'autres caractéristiques qu'ils auraient notées eux-mêmes (la persévérance d'Isis est tout de même remarquable ! De même que l'ingéniosité de Seth, qui arrive à piéger son frère, etc.). Le retour sur soi que permet la production d'écrit nous semble crucial pour enclencher un véritable dialogue entre l'œuvre et le lecteur. Pour finir, il pourrait être intéressant d'évoquer une autre histoire de haine fratricide : Abel et Caïn.