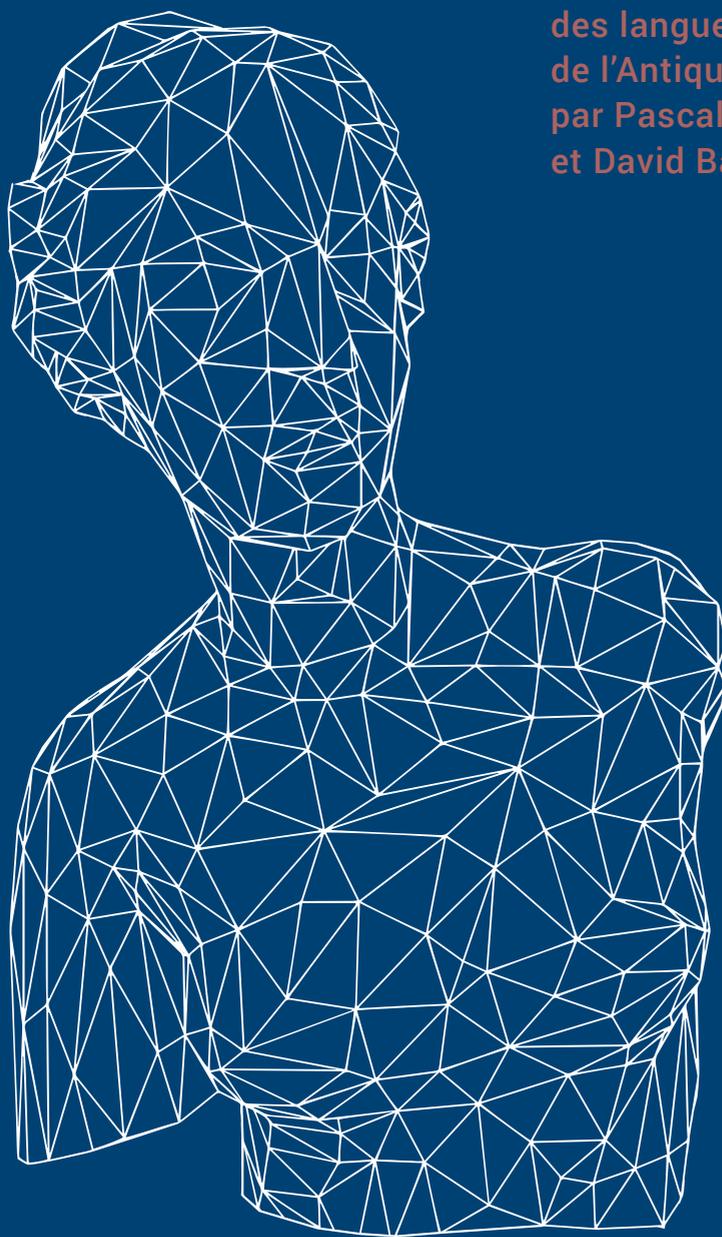




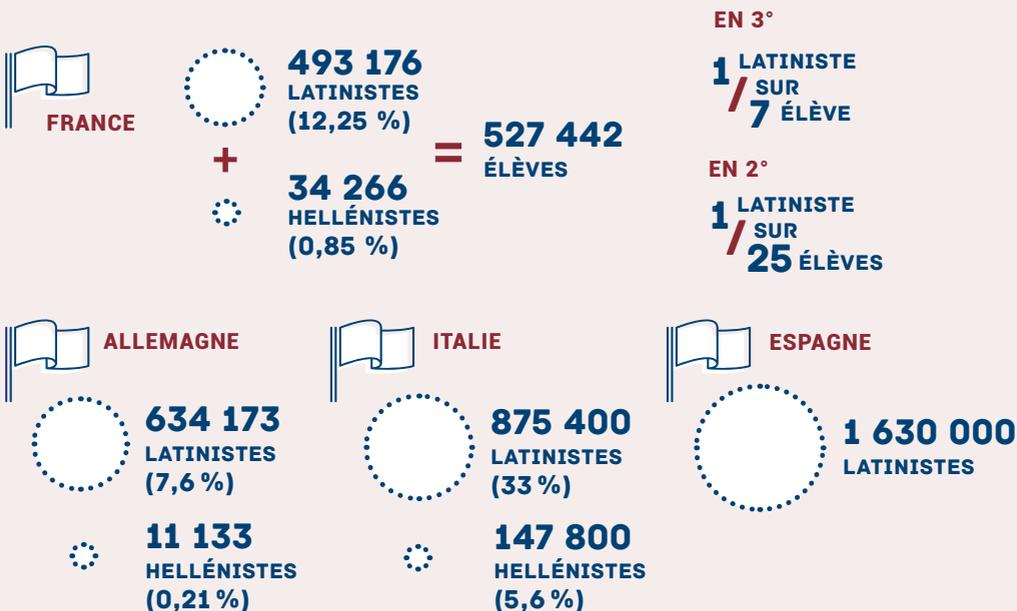
LES HUMANITÉS AU CŒUR DE L'ÉCOLE

Rapport sur la valorisation
des langues et cultures
de l'Antiquité
par Pascal Charvet
et David Bauduin



LCA EN CHIFFRES

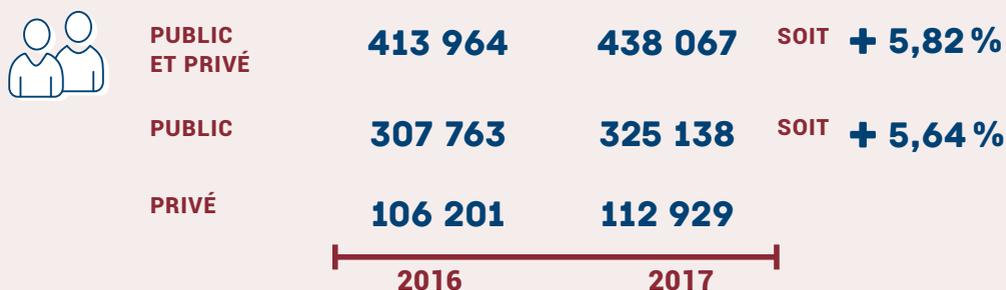
EFFECTIFS EN 2017



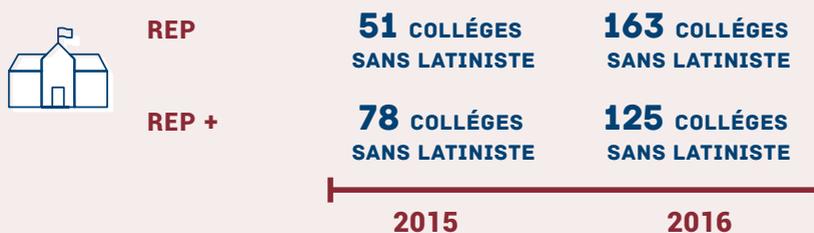
EFFETS DE LA RÉFORME DU COLLÈGE



Effectifs de collégiens de 2016 à 2017



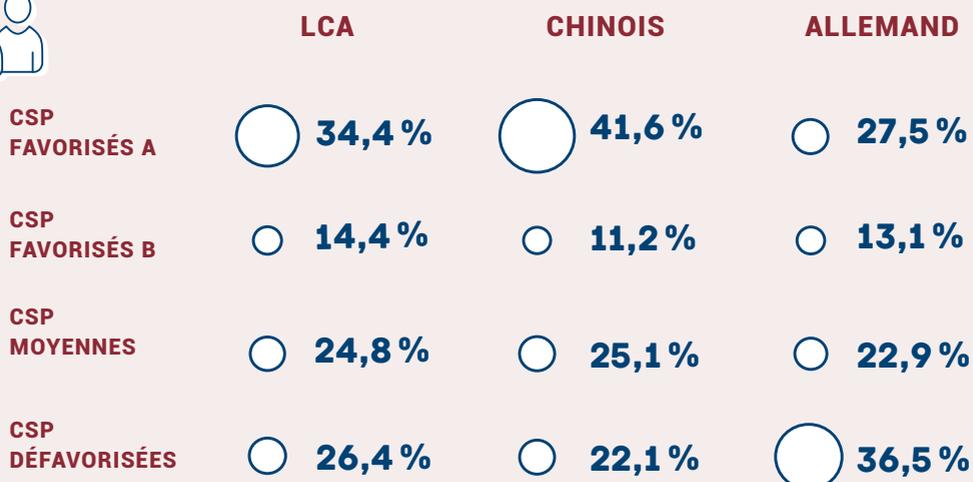
Nombre de collèges de Rep comptant des latinistes en 5°



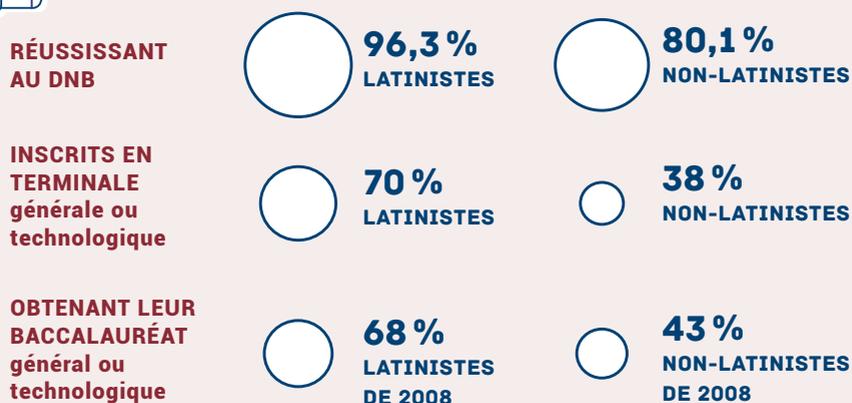
PROFESSEURS



LCA, CHINOIS, ALLEMAND :



RÉUSSITE DES ÉLÈVES DE 5^e SUIVANT UN ENSEIGNEMENT EN LCA



SOMMAIRE

Avant-propos

p. 6

Chapitre 1 — Les Humanités : Quelle place pour la France en Europe ?

p. 19

Chapitre 2 — En France, des effectifs en baisse

p. 36

Chapitre 3 — Forte demande des familles, offre limitée

p. 55

Chapitre 4 — Repenser le recrutement et la formation des professeurs de lettres classiques

p. 66

Chapitre 5 — Pour en finir avec les stéréotypes

p. 83

SOMMAIRE

Chapitre 6 — Quel enseignement des
langues et cultures de l'Antiquité

p. 97

Chapitre 7 — Pour le lexique, le théâtre
et la Culture humaniste

p. 113

Chapitre 8 — Voyages, projets créatifs
et événements festifs

p. 125

Chapitre 9 — Odysseum, la maison
numérique des Humanités

p. 135

Annexes **p. 145**

Remerciements

p. 174

AVANT- PROPOS

L'esprit de la mission de *Valorisation des langues et cultures de l'Antiquité* n'est pas de privilégier une discipline pour elle-même, mais d'ancrer une formation générale et fondamentale à la langue française ainsi qu'à la culture actuelle, avec l'objectif d'assurer une meilleure maîtrise des outils de développement personnel et civique des élèves.

Nous partageons la conviction que les Humanités, dont les langues et cultures de l'Antiquité sont un des piliers essentiels, ne constituent ni une discipline caduque, ni une pédagogie surannée, ni un apanage de l'élite, mais donnent les clés d'une formation et d'un accomplissement intellectuels. C'est sur elles que s'est fondée l'École de la République, non par un goût antiquaire des pédagogues des siècles passés, mais parce qu'elles sont une initiation à la réflexion et à l'acquisition des outils qui permettent à cette dernière de se développer et de s'exprimer. Cette formation de base, dont ce rapport vise à redéfinir les objectifs et le sens dans le contexte actuel, ne tient pas les langues et cultures de l'Antiquité pour un ensemble de connaissances à acquérir, mais avant tout pour un instrument efficace, afin que les élèves comprennent et approfondissent leur relation

6 à la langue, au savoir et au monde.

Nous donnons à cette ouverture de l'esprit le nom d'*Humanités*. Si, pour ma part et celle de David Bauduin qui m'a rejoint sur cette mission, nous nous exprimons en humanistes convaincus, nous sommes tout autant des hommes venus du théâtre, de la littérature, de la gestion aussi, et du monde de l'orientation et du numérique. Cette diversité des points de vue était une condition nécessaire pour mener l'analyse lucide et sans concession qui sera développée ici.

Comme le demande la mission que nous a confiée monsieur le ministre de l'Éducation nationale, ce rapport touche à des champs multiples : celui de l'apprentissage du lexique français par le prisme de l'étymologie, celui de l'enseignement du latin et du grec, celui des conditions dans lesquelles il se pratique, mais aussi le champ des concours et de la formation initiale et continue, ou encore celui du rayonnement de la culture antique dans les événements, les voyages et les rencontres, jusqu'à la création d'une Maison numérique des Humanités. Il propose une piste nouvelle pour insuffler, depuis le primaire et jusqu'à la formation des enseignants, un élan intellectuel propre à développer chez les élèves conscience personnelle accrue, maîtrise linguistique mieux structurée, plus grande compréhension des enjeux sociétaux, et meilleure acclimatation au contexte contemporain de l'Europe et du monde.

Une formation humaniste pour l'avenir

Notre conviction est que l'approche par les langues et cultures de l'Antiquité, nourrie de toutes les réflexions et évolutions récentes, tant conceptuelles que techniques, peut permettre de consolider sinon refondre une formation générale impliquant savoir, savoir-faire et savoir-être. La culture antique, étendue sur plus de 2 000 ans jusqu'à la Renaissance, s'est principalement développée dans les deux langues majeures de notre construction historique et intellectuelle européenne, le latin et le grec : elle est le socle de notre modernité, la source même de notre présent. Avec des ambitions ajustées à chaque étape de la progression de l'élève, elle offre les clés de compréhension de la langue et de la pensée. Par le latin et le grec, termes solidaires, à entendre dans leur acception large intégrant toutes les productions culturelles de cette civilisation, les élèves ont les moyens d'accéder aux raisons et à la formation historique de notre modernité et de notre langue.

Par la distance nécessaire propre à toute activité intellectuelle qu'offre cette civilisation à la fois proche et différente de la nôtre, les élèves peuvent aussi acquérir un esprit critique sur la notion même de culture ainsi qu'une ouverture sur les variables culturelles. Grâce à cet esprit critique, ils sont en mesure de saisir et d'accepter à la fois l'évolution et la diversité,

ou la mixité, de toute culture. Car il va sans dire que chaque culture est constituée par des systèmes de valeurs et des orientations composites, hétérogènes, et néanmoins co-existantes : aussi bien dans le temps que dans l'espace méditerranéen, la culture antique est à la fois une forme identifiable et une mosaïque. Notre culture contemporaine, qui s'exprime à diverses échelles, depuis le niveau local le plus réduit jusqu'au niveau global et mondial, offre aussi une richesse, des disparités et des décalages qui ne sont pas sans rappeler aujourd'hui l'identité complexe de l'empire romain.

Enjeux et méthodes de cette mission

L'enjeu de cette mission est bien de structurer un enseignement nouveau, qui permette d'articuler en profondeur les objectifs de formation à une maîtrise de la langue et de la culture françaises, à une conscience critique et anthropologique sur la diversité et les identités culturelles, et à une intégration réfléchie au cadre de vie et de développement professionnel et personnel dans le monde contemporain.

La méthode qui a permis ce rapport a consisté, à partir du diagnostic que permettent les données officielles les plus récentes et complètes sur la situation des langues anciennes, d'abord en Europe, puis dans notre école secondaire, tant du côté des élèves que de

celui des professeurs ; à s'inspirer des très nombreux développements techniques et innovations pédagogiques dans cette discipline qui a été, dans de nombreux domaines, en pointe et très entreprenante, en raison notamment de la pression sociale et éducative à laquelle elle est soumise depuis plusieurs décennies ; à s'appuyer sur l'expertise de scientifiques et de nombreux pédagogues motivés et aux compétences complémentaires pour éclairer ces données ; à proposer une réflexion profonde sur la répartition des objectifs selon les niveaux et la cohérence d'ensemble de cette formation essentielle aux humanités ; enfin, au fil de nos analyses, à formuler nos préconisations.

Un nouvel élan culturel à encourager

Durant les quatre dernières années où, notamment en 2015, l'on a assisté à la transformation des langues et cultures de l'Antiquité en enseignement de complément, ces disciplines qui connaissaient jusqu'alors une érosion lente des effectifs, ont chuté de manière spectaculaire pour finir par tomber au chiffre de 413 964 collégiens en 2016. À la rentrée de septembre 2017, à la suite de l'arrêté pris le 16 juin, reconférant leur statut disciplinaire au latin et au grec, les effectifs des élèves en collège se sont accrus de près de 5,8 % jusqu'à 438 067 élèves. Cette nouvelle demande des

familles et des élèves, qui ont pour certains pris conscience lors de la crise de 2015-2016 de l'importance de cet enseignement, encourage à donner toutes ses chances à ce nouvel élan culturel que cette mission initie elle aussi : nous sommes prêts, à mettre tous les moyens en œuvre pour y parvenir.

Il ne s'agit pas ici seulement de mettre en place une formation adaptée et enrichissante, il nous faut aussi convaincre tous les acteurs clés du système éducatif : les élèves, les enseignants, les directeurs d'école, les principaux et les proviseurs, mais aussi les familles des élèves ainsi que l'ensemble de la société civile. Nous devons donc servir le projet par un rapport adressé à tous et mettre en œuvre une communication claire et engageante sur sa vocation et son intérêt. Cette vocation profonde correspond à l'engagement affirmé dans la lettre de mission que nous a adressée Jean-Michel Blanquer le 5 septembre 2017 : *« Mené dans une perspective humaniste et innovante, cet enseignement doit pouvoir pleinement répondre à sa vocation d'initiation à la réflexion culturelle et aux sciences humaines. »* Le travail conduit depuis septembre et la définition des actions à mener ont suivi cette orientation et intégré plusieurs considérations.

Une voie d'intégration et d'éveil aux enjeux d'aujourd'hui

Il est avant tout nécessaire d'abandonner une stricte logique de spécialisation si l'on veut faire des études humanistes un socle de compréhension et de meilleure maîtrise du cadre social, un lieu d'émergence d'une nouvelle organisation du savoir culturel qui puisse favoriser une éducation pleinement civique aux règles de vie collective dans notre société policée, un espace ouvert pour réfléchir à ce que signifient la participation à la culture et l'identité culturelle. L'intégration est une finalité de l'éducation et sa cible ne se limite pas aux populations marginales ou aux nouveaux arrivants mais comprend tous les élèves et futurs citoyens. La culture humaniste doit être conçue comme cette voie d'intégration et d'éveil aux enjeux culturels du pays. Parce qu'il est à la fois différent et interne à notre culture, ce modèle offre la juste distance critique pour le développement d'un esprit libre. Mais on ne forgera pas cet esprit libre, humaniste et critique, sans se débarrasser dans notre pays des préjugés idéologiques et des poncifs encore attachés à une représentation élitiste des langues et cultures de l'Antiquité : ce sont eux qui génèrent chez bon nombre d'élèves et de parents le sentiment que *ce n'est pas pour eux*, produisant ainsi insidieusement une double exclusion sociale et intellectuelle.

Dépasser une conception clivée de la langue et de la culture

Il faut considérer les langues et cultures antiques comme un foyer qui façonne notre langue et notre culture en constituant un modèle d'intelligibilité pour notre modernité et un facteur crucial d'intégration. La langue, c'est-à-dire à la fois le système linguistique et les productions langagières, n'est pas seulement un des éléments d'une culture : elle est aussi l'instrument majeur de sa construction et d'une réflexion critique sur cette culture.

Il faut rompre définitivement avec une conception clivée de la tradition classique qui sépare les questions de langue et les enjeux de civilisation, la littérature et l'histoire ; il faut dénoncer les dangers d'une approche strictement linguistique ou littéraire, voire formaliste, qui envisage la langue pour elle-même, en s'attachant seulement à la structure formelle et à l'œuvre esthétique, hors de son contexte historique et de ses représentations particulières, comme ceux d'une ambition minimaliste qui se contenterait de vagues références civilisationnelles. Le français, comme le latin et le grec, a pâti de ces dérives

qui ont laissé des traces profondes dans notre enseignement. Comme nous le signale l'enquête PIRLS 2017¹, les élèves

¹ Le rapport issu de l'enquête du Programme international de recherche en lecture scolaire en CM1 (Pirls), portant sur plus de 319 000 élèves en 2016, montre que les compétences en lecture et compréhension des élèves français en classe de CM1 sont nettement en baisse par rapport au début des années 2000. La France y est classée avant-dernière en Europe...

français ne comprennent plus guère ce qu'ils lisent, la France étant devenue en ce domaine la lanterne rouge de l'Europe. Il est temps pour nous de repenser comme un ensemble lié ce qui a été illégitimement scindé au risque souvent de vider l'enseignement, les théories et les pratiques, l'art et la langue de leur intérêt pour les élèves.

Un espace privilégié où peut encore s'enseigner la grammaire

Ainsi donc, si le latin et le grec peuvent construire une formation pleine à la compréhension culturelle, c'est à condition de prendre l'unité linguistique et culturelle prolongée comme un tout organique. Cela étant, l'apprentissage de la langue exige une démarche spécifique et il ne s'agit pas de le dénaturer. On sait en effet que les classes de langues et cultures de l'Antiquité sont restées des espaces privilégiés où peut encore s'enseigner la grammaire de manière analytique et maîtrisée. Tous les enseignants de langues anciennes et leurs élèves s'accordent à dire que c'est l'étude de la grammaire latine ou grecque qui leur donne la réelle compréhension de la structure de la langue française et du discours. L'apprentissage méthodique de ces langues, qui insiste sur la morphologie et la morphogénèse du lexique, l'identification nécessaire des fonctions pour la compréhension des phrases, et la valeur sémantique et justifiée des articulations syntaxiques,

font de l'étude des langues dites anciennes
une école de rigueur et de liberté de la parole,
une authentique voie d'émancipation intellectuelle.
D'autres langues anciennes ou vivantes, d'Asie
ou de l'Orient, peuvent certes contribuer tout autant
à cette émancipation, mais le latin et le grec
offrent un intérêt particulier : ils constituent les
fondements de notre culture européenne.

L'ancrage dans un socle commun, européen et méditerranéen

Il ne s'agit pas de conduire
une stratégie de défense de l'une de ces deux
langues solidaires de la culture humaniste en
sacrifiant l'autre, ou en renonçant à une approche
large de cette culture, mais de poursuivre
la logique de la révolution engagée par les langues
et cultures de l'Antiquité, de déployer le potentiel
éducatif et pour ainsi dire initiatique de cet ensemble
exemplaire. Il permet de motiver et d'ancrer
un socle commun européen et méditerranéen.
Car la culture ne se définit pas par les limites
d'une identité nationale mais par ses interactions
à divers degrés avec des formes d'altérité.
La construction européenne, dans ses plus nobles
aspirations, s'est fondée sur l'idée d'une communauté
de valeurs, d'inspirations et d'histoire – sachant
que les conflits qui l'ont marquée sont aussi la
preuve d'une confrontation attentive et suivie.
Ce ciment qui unit les pays européens et fonde leur

communauté s'étend, culturellement, aux pays de la Méditerranée, notre mer commune, lieu de rencontre et d'échange continu et fécond, qui a défini jadis le vrai cœur de l'empire romain.

La connaissance de soi pour la compréhension des autres

Toutes les autres cultures, que ce soit celles de la Chine, de l'Afrique ou de l'Inde, ou celle du monde musulman, entretiennent, comme nous, un rapport actif et nouveau avec leur passé antique. C'est pourquoi la connaissance de notre propre culture, comme langue, littérature et histoire, est le préalable à la fois nécessaire et le plus efficace pour nous ouvrir à ces mondes à la fois proches et différents. Comme l'a clairement analysé Claude Lévi-Strauss, le relativisme devient un danger mortel, non pas lorsqu'une culture s'ouvre aux autres modèles culturels, mais lorsqu'elle n'a plus la connaissance minimale d'elle-même, celle qui lui permet précisément de reconnaître et d'accueillir l'altérité comme telle. Individuellement, nos valeurs de tolérance, de laïcité, d'échange interculturel sont vouées à n'être que des fictions si elles ne s'ancrent pas dans la connaissance de soi. Et cette connaissance passe nécessairement par une assimilation culturelle qui est un objectif essentiel pour l'éducation scolaire.

Penser ensemble lexique et culture

Le rôle particulier de l'étude des langues antiques doit être envisagé dans ce cadre. S'agissant de langues de culture, et non de communication orale, il n'y a aucune justification théorique à dissocier le latin et le grec, fondus dans notre langue et notre héritage. L'approche progressive, d'abord essentiellement par le lexique, que nous préconiserons dans ce rapport, permet de familiariser les élèves, sans les effrayer, à ce monde repère dont l'horizon est notre modernité, et qui ouvre à l'interdisciplinarité puisqu'il implique langue, histoire, anthropologie, ainsi que les fondements et les outils formels des sciences (mathématiques, physique, biologie, astronomie, etc.). On sait que 80 % des mots français tirent leur origine du latin ou du grec : il ne s'agit pas seulement d'un héritage lexical, mais d'un héritage conceptuel, qui forme la pensée et les représentations du monde. L'évolution sémantique de ces termes dont l'étude est stimulante, voire nécessaire dès le primaire, traduit aussi et exprime nettement les évolutions culturelles.

Une vision à partager avec les acteurs de la formation initiale et continue

Ces quelques remarques préliminaires montrent que le chantier engagé nécessite une transformation du regard porté sur les langues et cultures de l'Antiquité,

à la hauteur du renouvellement profond que vise ce projet dans la conception de la place de la culture humaniste, non seulement dans ses contenus et dans sa forme, mais aussi dans son rôle éducatif aujourd'hui. **LCA, c'est aussi Lire, Comprendre, Apprendre** à travers des modèles fondateurs, ce qui construit la culture moderne. Il s'agit donc d'entraîner les acteurs de la formation initiale et continue dans cette nouvelle vision, de leur donner les moyens et l'envie de l'adopter. Notre rapport vise à manifester et à expliquer, tant sur le plan théorique que pratique, les enjeux de cette vision et les modalités de sa mise en œuvre. Programme synthétique et pragmatique, il associe à des mises au point, à des tableaux chiffrés et à des comparaisons, des modèles, des outils de visualisation efficace ; il articule constats et préconisations explicitées et illustrées.

Pascal Charvet

LES HUMANITÉS :
1 **QUELLE**
PLACE POUR
LA FRANCE
EN EUROPE ?

La fragilisation, ces dernières années, de l'enseignement des langues anciennes, a suscité des débats souvent passionnés et isolé la France sur ces sujets. Si leurs choix dans le soutien des langues anciennes au niveau universitaire sont assez disparates, les autres pays d'Europe¹ accordent une grande place aux humanités dans leurs systèmes scolaires. Comment se situent-ils par rapport à la France, dont on sait que **les rapports européens ne manquent pas depuis quelques années de révéler les failles des orientations et méthodes éducatives ?**

¹ Cette étude comparative couvre les pays de l'Union Européenne, mais aussi la Suisse, le Liechtenstein, la Norvège, l'Islande, la Serbie, le Monténégro, la Macédoine et la Bosnie-Herzégovine.

Un fond culturel commun, des Humanités en partage

Qu'ils aient été autrefois intégrés à l'*imperium Romanum* ou non, qu'ils parlent des langues romanes ou germaniques, ces pays européens ont vu leurs langues respectives nourries du même substrat latin fondamental ainsi que des mêmes assises et principes civilisationnels. À la fois permanent et rémanent, ce fonds culturel commun s'est maintenu au fil de l'histoire tout en nourrissant des mouvements partagés de « renaissance » qui attestent la participation à une même communauté. Bien sûr, cet apport n'est en rien exclusif d'autres influences, dont lui-même s'est enrichi.

Chaque pays a adapté son approche des langues et cultures de l'Antiquité aux spécificités de son système éducatif et l'a fait évoluer au gré des avancées de ce système. Mais aucun de ces pays n'a envisagé de supprimer cet enseignement de même que les formations analogues à nos classes bi-langues de langues vivantes : ils n'ont dû leur survie en France qu'à un tollé général de l'opinion publique. On peut ainsi reconnaître la présence d'un enseignement des langues et cultures de l'Antiquité qui va de pair avec un attachement au latin et au grec dans la quasi-totalité des pays d'Europe ; il n'est pas jusqu'à la Finlande qui ne propose une approche informative par le biais d'un site et d'une radio d'information ayant adopté le latin pour langue, vecteur pour ce pays d'un renforcement de son intégration à la culture européenne ; les classicistes réunis au sein de l'association Euroclassica ont ainsi prévu de mener prochainement une « grande marche sur La Haye » pour affirmer cet attachement aux langues anciennes.

Un panorama comparatif permettra de mieux saisir la situation de la France aujourd'hui.

Combien d'élèves étudient les langues et cultures de l'Antiquité en Europe ?

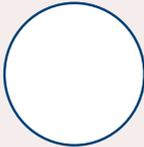
Quelques remarques et précautions s'imposent dans l'appréhension et l'interprétation des données qui suivent :

- la mission a délibérément circonscrit son champ d'étude à l'Europe, dont les pays ont construit des systèmes éducatifs relativement proches et partagent un fonds culturel commun : c'est dans cette proximité avérée qu'une comparaison est possible et pertinente ;

- il convient de considérer néanmoins avec précaution les éléments ici rassemblés car certaines informations collationnées n'ont pas été suffisamment actualisées ;
- on doit également tenir compte des spécificités respectives des systèmes éducatifs mis en regard, qui ne permettent pas une parfaite comparaison ;
- pour autant, une étude comparative reste légitime avec certains pays, car nombre d'États partagent clairement la même volonté politique de maintenir l'étude des langues anciennes dans l'enseignement secondaire et d'y cultiver les Humanités, considérées comme le creuset de l'humanisme et des principes européens.

Dans ce cadre, on constate que le système éducatif français figure parmi ceux qui comptent un nombre important d'élèves étudiant le latin et le grec, comme l'atteste le tableau ci-dessous.

COMPARAISON DES EFFECTIFS (ET PROPORTION)
EN ALLEMAGNE, EN BELGIQUE (COMMUNAUTÉ FLAMANDE),
EN ITALIE, EN ESPAGNE, EN FRANCE

	LATIN	GREC
 ALLEMAGNE (chiffres 2016)	 634 173 7,6 % DES ÉLÈVES	 11 133 0,21 % DES ÉLÈVES
 BELGIQUE communauté flamande (chiffres 2016)	 40 460 9 % DES ÉLÈVES	 5 760 1,2 % DES ÉLÈVES
 ITALIE (chiffres 2017)	 875 400 33 % DES ÉLÈVES	 147 800 5,6 % DES ÉLÈVES
 ESPAGNE	 1 630 000	N.C.
 FRANCE (chiffres 2017)	 493 176 12,25 % DES ÉLÈVES	 34 266 0,85 % DES ÉLÈVES

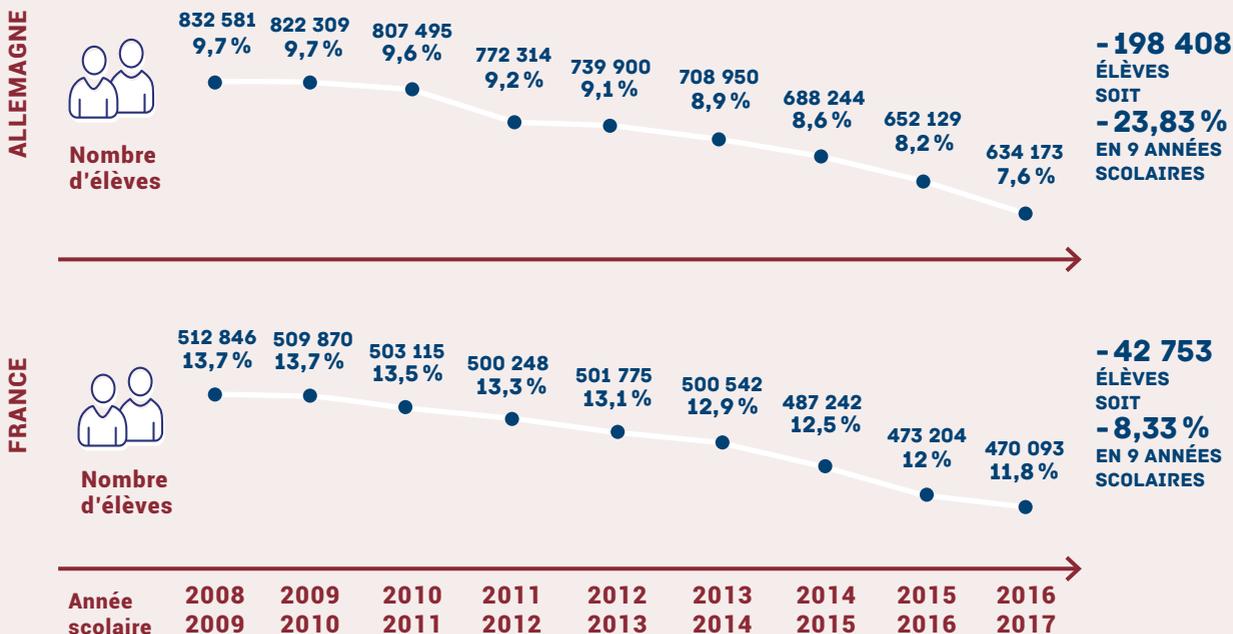
Une France bien placée...

2 En Espagne, 900 000 élèves suivent des cours de latin en classe de 3^e ESO ; ils sont 380 000 en classe de 4^e ESO et 350 000 au *bachillerato* (équivalent des classes de première et terminale). Certains des élèves de 3^e ESO suivent des cours de *Cultura Clásica* et d'autres également des cours de langue latine en option. Les élèves de 4^e ESO suivent le parcours *Humanidades* : ils ont donc des cours de langue latine, comme les élèves de première et de terminale.

Derrière l'Italie qui s'attache à préserver le lien avec son héritage antique par un enseignement du latin et du grec très développé, derrière l'Espagne qui a reconsidéré son enseignement pour l'ouvrir à la culture antique et trouver ainsi davantage d'écho², la France s'inscrit avec l'Allemagne parmi les pays dont l'enseignement des langues anciennes est le plus suivi. Notre pays connaît néanmoins une baisse régulière de ses effectifs de latinistes et d'hellénistes depuis de nombreuses années.

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'ÉLÈVES ÉTUDIANT LE LATIN EN FRANCE ET EN ALLEMAGNE DE 2008-2009 À 2016-2017

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'ÉLÈVES LATINISTES



... Mais une situation française ambiguë

Cette comparaison entre les effectifs d'élèves latinistes en Allemagne et en France révèle que la première a clairement privilégié l'enseignement du latin sur celui du grec, malgré une tradition philologique importante dans les deux langues ; mais aussi qu'elle a vu ses effectifs diminuer rapidement au cours des huit dernières années.

En comparaison, la situation française semble plus ambiguë : certes, notre pays a connu une baisse, mais elle est sensiblement plus réduite que chez nos voisins allemands. Dans notre pays, la demande demeure forte. Sur ce point, la décision prise dans la première phase de la réforme du collège de supprimer l'enseignement du latin et du grec dans le secondaire était d'autant plus incompréhensible que les effectifs de langues et cultures de l'Antiquité ne connaissent pas de baisse sensible. Affirmons-le sans ambages : si l'on veut construire un humanisme contemporain, il faut tenir compte de cette demande et lui apporter une réponse satisfaisante. À ce titre, le choix institutionnel d'une réduction des horaires dédiés aux enseignements de langues et cultures de l'Antiquité dans le cadre de la réforme du collège a eu de graves conséquences qu'ont cependant pu compenser une opportune réaction politique en juin 2017 et un sursaut des effectifs en septembre 2017.

UNE BAISSÉ DES EFFECTIFS SUBIE PAR TOUS NOS VOISINS

Allemagne

La baisse du nombre de latinistes peut s'expliquer par le fait que, jusqu'à présent, l'accès à certaines formations universitaires nécessitait la réussite d'un examen de latin ou de grec. Or, ce prérequis disparaît au fil des ans, entraînant par contrecoup un renoncement de la part des élèves qui souhaitent s'orienter vers ces filières du supérieur.

Italie

La filière des études classiques a vu ses

effectifs baisser de manière importante, notamment du fait du succès croissant du lycée linguistique et des sciences appliquées (les familles orientant leurs enfants vers des voies qui leur semblent plus concrètes). Seuls 5,5 % des élèves (dont 75 % de filles) l'ont choisie en 2016 : ils étaient 10 % en 2008-2009.

Depuis 2012, ce fléchissement touche particulièrement les filières suivantes :

- le lycée classique a perdu plus de 23 000 élèves (latinistes et hellénistes) ;
- le lycée scientifique a perdu 80 000 élèves (latinistes).

Les élèves concernés ont préféré se tourner vers les nouvelles filières :

- le lycée linguistique, qui a gagné 55 000 élèves sur la même période, et dont les élèves peuvent aussi suivre un enseignement du latin (2 heures sur les deux premières années) ;
- l'option Sciences humaines, qui a gagné 5 000 élèves, et qui propose également un enseignement de latin (3 heures les deux premières années et 2 heures les trois suivantes) ;
- et l'option Sciences appliquées du lycée scientifique, qui n'offre pas d'enseignement de latin.

Carla Guetti, chargée de la révision de la didactique au ministère de l'Instruction, a évoqué les remèdes pour répondre à cette crise de la culture classique : « Nous étudions donc des solutions pour rendre le *liceo classico* plus innovant. Il faut inverser le processus, avoir le souci de compréhension avant de chercher à traduire. Moins de théorie et plus de Pompéi. »

Cette baisse des effectifs a stimulé les pédagogues, conscients qu'ils devaient repenser ces enseignements. Pour lutter contre cette désaffection, plusieurs États européens se sont engagés dans une inflexion de la didactique des langues anciennes et dans la promotion de projets susceptibles de soutenir et faire rayonner leur enseignement.

Espagne

Il a été décidé de proposer des séances de *Cultura Clásica*, à raison de deux heures par semaine, durant les quatre années de l'*Educación Secundaria Obligatoria* (ESO). Cet enseignement propose une première approche de la civilisation gréco-romaine et de son influence sur la culture occidentale à travers des thèmes liés

à l'histoire, à l'art, à la philosophie, aux découvertes scientifiques, mais aussi aux origines des langues romanes dont l'espagnol (castillan).

Portugal

Alors que l'enseignement des langues anciennes y est sinistré, la redécouverte de leur apport est proposée dans un cadre large et souple : celui d'heures de cours obligatoires consacrées à des activités qui engagent les élèves dans les domaines artistiques, culturels, scientifiques ou de la citoyenneté.

Dans ce cadre, les écoles peuvent proposer une introduction aux cultures et aux langues classiques en l'intégrant à leurs projets éducatifs et en développant un programme spécifique qui s'organise autour de deux thématiques générales :

- la civilisation et la culture (la présence de la culture gréco-romaine dans le quotidien ; la mythologie gréco-romaine ; les dieux et héros) ;

- l'héritage des langues classiques : le programme « Nous parlons tous latin et grec » propose la découverte d'expressions latines d'usage courant, l'explicitation étymologique des termes portugais via le latin/grec, ou encore de la présence de la langue grecque dans les noms propres, dans le vocabulaire du quotidien, dans les termes scientifiques, etc.

Italie

Chaque année, la Direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'Instruction organise les *Olimpiadi Nazionali delle Lingue e Civiltà Classiche*. Ces Olympiades sont divisées en trois sections : langue grecque, langue latine et civilisations classiques. La participation à ces Olympiades, qui s'inscrit pleinement dans les activités scolaires, est réservée aux élèves des deux dernières années du lycée.

Quelle organisation des enseignements ?

L'inscription de l'enseignement du latin et du grec varie selon les caractéristiques des systèmes éducatifs des différents États européens.

CONFRONTATION DES PARTICULARITÉS DES DIFFÉRENTS SYSTÈMES ÉDUCATIFS

DES ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES OU OPTIONNELS ?



Obligatoire
pour tous les
élèves



Obligatoire
pour certains
élèves



Une option du
curriculum pour
tous les élèves



Une option du
curriculum pour
certains élèves*

LATIN

Enseignement
secondaire
inférieur

ROUMANIE

ALLEMAGNE,
CROATIE,
LIECHTENSTEIN,
PAYS-BAS,
SUISSE

FRANCE

ALLEMAGNE,
AUTRICHE,
BELGIQUE
FRANCOPHONE,
HONGRIE,
LUXEMBOURG,
SLOVÉNIE, SUÈDE

Enseignement
secondaire
supérieur
général

CROATIE
(1AN AU MOINS),
MONTÉNÉGR0,
SERBIE

ALLEMAGNE,
BOSNIE-HERZÉGOVINE,
CROATIE, ESPAGNE,
GRÈCE, ISLANDE,
ITALIE,
LIECHTENSTEIN,
PAYS-BAS, POLOGNE,
ROUMANIE, SLOVÉNIE

FRANCE

ALLEMAGNE, AUTRICHE,
BELGIQUE, FRANCOPHONE,
CHYPRE, DANEMARK,
ESPAGNE, GRÈCE,
HONGRIE, LIECHTENSTEIN,
LUXEMBOURG, MACÉDOINE,
MALTE, NORVÈGE,
PORTUGAL, SLOVÉNIE,
SUÈDE, SUISSE

GREC

Enseignement
secondaire
inférieur

CHYPRE,
GRÈCE

ALLEMAGNE,
CROATIE,
PAYS-BAS

FRANCE

LUXEMBOURG,
SUÈDE

Enseignement
secondaire
supérieur
général

CHYPRE,
GRÈCE
(1 AN AU MOINS)

ALLEMAGNE, CROATIE,
GRÈCE, ISLANDE,
ITALIE, PAYS-BAS,
ROUMANIE

FRANCE,
PORTUGAL

AUTRICHE, BELGIQUE
FRANCOPHONE,
CHYPRE,
DANEMARK, ESPAGNE,
GRÈCE, LUXEMBOURG,
MACÉDOINE, MALTE,
NORVÈGE, SLOVÉNIE,
SUÈDE, SUISSE

* inscrits dans des filières
spécialisées ou dans certains
types d'établissements

Un enseignement obligatoire dans six pays

En Europe, six pays ont rendu obligatoire l'enseignement d'une langue ancienne au niveau du secondaire :

- l'enseignement du latin est obligatoire en Roumanie, pour tous les élèves de niveau 8 (âgés de 13 à 14 ans), en Croatie, au Monténégro et en Serbie (pendant un an pour les élèves de l'enseignement secondaire supérieur général) ;
- l'enseignement du grec ancien est obligatoire en Grèce et à Chypre durant toute la durée de l'enseignement secondaire inférieur et la première année de l'enseignement secondaire supérieur, période durant laquelle tous les élèves suivent le même curriculum.

Un enseignement obligatoire et conjoint du latin et du grec ancien est plus rare : on le trouve dans certaines écoles ou filières en Allemagne (pour les élèves qui se sont spécialisés en langues anciennes et visent le *Allgemeine Hochschulreife* dans un *Gymnasium*), mais aussi en Grèce, Croatie, Italie, Islande et aux Pays-Bas.

Un enseignement optionnel dans les autres pays

Dans les autres pays européens, les établissements scolaires peuvent proposer, à titre d'option :

- un enseignement du latin. C'est le cas dans onze pays : l'Autriche, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Slovénie sur les deux cycles de l'enseignement secondaire ; le Danemark, le Liechtenstein, Malte, le Portugal et la Suisse au cycle supérieur de l'enseignement secondaire ;
- un enseignement du grec, offert par huit pays : le Luxembourg et les Pays-Bas sur les deux cycles de l'enseignement secondaire ; l'Autriche, le Danemark, Malte, le Portugal, la Slovénie et la Suisse au cycle supérieur de l'enseignement secondaire.

Parmi les États qui ont réglementé cet enseignement au niveau du secondaire inférieur figurent :

- ceux qui ont une langue nationale dont l'origine est le latin ou le grec : la Belgique (communauté francophone), Chypre, la France, la Grèce et la Roumanie ;

- les pays au sein desquels les élèves peuvent suivre des parcours différents intégrant ces langues au cours de leur scolarité, soit en matière obligatoire, soit en option pour ceux qui fréquentent les établissements les plus académiques, tels le *Gymnasium* en Autriche, en Allemagne, en Hongrie, au Liechtenstein et en Suisse, et le *Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs* (VWO) aux Pays-Bas ;
- en Croatie, le latin et le grec sont obligatoires pour une minorité d'élèves inscrits dans l'option « Programme classique » proposée à l'école élémentaire (*osnovna skola*).

Au niveau du secondaire supérieur, la plupart des États ont produit des recommandations ou réglementations dont la doctrine générale est de proposer le latin ou le grec dans le curriculum en tant qu'options au sein des sections « Sciences humaines » ou « Langues ».

L'ANGLETERRE : UNE LARGE OUVERTURE MAIS UN RISQUE D'ÉLITISME

Depuis 2014, l'Angleterre a reconsidéré son offre d'enseignement des langues anciennes : l'enseignement d'une langue vivante ou ancienne est désormais inscrit dans le curriculum du *Key Stage 2* (CE1-CM2) au *Key Stage 3* (sixième – quatrième) et laissé au choix des établissements. Cette décision d'introduire l'enseignement du latin et du grec dans l'enseignement primaire (CE1-CM2) témoigne d'une ouverture large et forte. Toutefois, selon qu'elles sont publiques ou privées, les écoles s'emparent diversement de cette possibilité : les « *independent schools* » font en effet de l'enseignement du latin un marqueur sélectif très puissant :

- au *Key Stage 2*, l'offre du latin y est plus de trois fois supérieure (61 % contre 18 %) à celle des « *state schools* » (écoles publiques qui doivent suivre le curriculum national) ;
- au *Key Stage 3*, l'offre du latin (qui s'inscrit, comme celle du grec, dans des activités de type périscolaire)

y est presque sept fois supérieure (68,5 % contre 10,4 %).

L'enseignement du grec voit s'accroître encore cette différence :

- au *Key Stage 2*, où il est proposé par 2 % des « *state schools* » mais par 33 % des « *independent schools* » ;
- au *Key Stage 3*, où il est proposé par 1 % des « *state schools* » mais par 25,3 % des « *independent schools* ».

Les langues anciennes sont donc proposées très tôt, dès l'enseignement primaire, et au-delà de l'enseignement secondaire ; mais le choix concret d'ouvrir ces options, lié à la très forte autonomie des établissements anglais, distingue très clairement deux écoles avec le risque de renforcer l'élitisme : l'idée de cette offre généreuse se trouverait ainsi biaisée par les choix opérés dans l'enseignement public et finirait par renforcer une discrimination traditionnelle débouchant sur une forme de sous-traitance au privé.

La singularité de l'offre française

3 Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017 Edition. Eurydice Report : téléchargeable via https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf

Le rapport publié par Eurydice sur l'enseignement des langues en Europe³ le révèle très clairement : l'offre française est singulière dans le paysage européen. La France a en effet fait le choix de proposer l'enseignement de langues et cultures de l'Antiquité en option et seulement en option ; mais elle est le seul État à offrir cette option à tous les élèves - à condition évidemment que l'offre soit proposée dans l'établissement ! Il importe que cette singularité soit préservée et rendue plus effective par une égalité de l'offre garantie sur l'ensemble du territoire.

Latin-grec : quelle continuité entre le collège et le lycée ?

Avec l'Allemagne et la Belgique, la France se distingue parmi les pays européens par sa volonté de conserver accessible l'enseignement des deux langues anciennes dès le cycle inférieur de l'enseignement secondaire. Ce choix a été totalement abandonné depuis 1977 par l'Italie qui l'a réservé à l'enseignement secondaire supérieur. L'Espagne a, pour sa part, décidé de réorienter l'enseignement dans le cycle secondaire inférieur vers des thématiques culturelles ou vers l'examen des liens entre l'espagnol et le latin (cf. *supra*).

OFFRES EN LANGUES ANCIENNES DE QUELQUES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS

		Enseignement secondaire inférieur		Enseignement secondaire supérieur général	
	ALLEMAGNE	LATIN	GREC	LATIN	GREC
	AUTRICHE	LATIN		LATIN	GREC
	BELGIQUE	LATIN	GREC	LATIN	GREC
	ESPAGNE	CULTURA CLÀSICA		LATIN	GREC
	ITALIE			LATIN	GREC
	FRANCE	LATIN	GREC	LATIN	GREC

Contenus d'enseignement : langue et/ou civilisation ?

Plusieurs pays ont fait le choix de différer l'apprentissage des langues anciennes au cycle de l'enseignement secondaire *supérieur*, réservant le cycle de l'enseignement secondaire *inférieur* à l'approche de la civilisation gréco-romaine ; il en va ainsi pour l'Espagne, qui offre l'option facultative de *Cultura Clásica* dans les quatre premières années d'*Educación Secundaria Obligatoria*.

L'Italie, qui a supprimé l'enseignement des langues anciennes au collège, propose une approche conjointe de la langue, de la littérature et de la civilisation au lycée.

L'Allemagne et la France ont, elles, maintenu un apprentissage de la langue lié à la découverte de la civilisation sur l'ensemble des deux cycles du secondaire : cette démarche intégrée, qui entend faire vivre la langue à travers la culture, est opportune car elle révèle aux élèves les liens intrinsèques qui unissent un idiome et le fonds civilisationnel dans lequel il se déploie ; cette stratégie du détour favorise une approche plus souple et permet aussi de leur montrer que le français et les autres langues vivantes portent en elles-mêmes une civilisation.

Paysage européen de la formation : l'enseignement supérieur

4 François Hartog,
Plus et moins qu'une discipline : le cas des études classiques,
Fabula-LhT, n° 8,
« Le partage des disciplines », mai 2011
<http://www.fabula.org/lht/8/hartog.html>

François Hartog a clairement signalé la diversité, voire la mosaïque des formations supérieures dans un article disponible en ligne : « *Un visiteur extérieur à nos institutions d'enseignement supérieur noterait d'abord, je crois, la variété des désignations. Si l'épithète classique (études classiques, Classics, klassische Philologie, Philologia classica) l'emporte, elle n'est pas la seule (Altertumswissenschaft, études anciennes, histoire ancienne, etc.) ; il relèverait ensuite la segmentation du champ et le grand nombre des spécialités ou sous-disciplines, chacune avec ses journaux, ses colloques, son milieu et ses hiérarchies. Il serait enfin confronté à l'hétérogénéité des associations ou des regroupements suivant les pays et les lieux. Ainsi l'archéologie classique peut relever d'une Faculty of Classics, se trouver dans un département d'histoire de l'art et d'archéologie, ou encore rallier un département d'archéologie.*⁴ » Brosser le panorama des formations supérieures intégrant un enseignement du latin et/ou du grec relève de fait d'une gageure intenable. Ne seront donc évoqués ici que quelques exemples révélateurs de cette variété.

LA FORMATION SUPÉRIEURE EN ESPAGNE, EN ITALIE ET EN ALLEMAGNE

L'Espagne offre deux principaux cursus de type *grado* (équivalent de la licence, mais en quatre ans) qui proposent l'étude du grec et/ou du latin. Ces cursus sont dispensés dans certaines universités, comme par exemple l'université autonome de Barcelone et l'université autonome de Madrid :

- le cursus Philologie classique ou le cursus Études classiques : leur programme d'études porte sur les connaissances de base en littérature et culture du latin et du grec, la phonétique, la phonologie, la syntaxe, la grammaire, la sémantique, la dialectologie, etc. (240 crédits ECTS sur quatre ans) ;
- le cursus Études de langue espagnole /catalane/française/anglaise... et de langue classique, constitue une alternative à l'approche traditionnelle de l'enseignement des langues à l'université en Espagne. L'enseignement est plus ouvert qu'auparavant aux aspects historiques et socio-politiques, culturels et littéraires de la langue étudiée ; il comprend également un enseignement de la langue, de la culture et de la littérature grecque et latine (240 crédits ECTS sur quatre ans).

En Italie, le latin et le grec sont des matières obligatoires pour les étudiants en licence et master de lettres classiques. Le latin est obligatoire en licence de lettres, de philosophie et d'histoire pour préparer les étudiants aux concours de l'enseignement secondaire.

En Allemagne, les notions de lettres modernes ou de lettres classiques ne sont pas applicables dans le paysage éducatif : dans les seize systèmes scolaires des *Länder*, la bivalence ou trivalence des enseignants est en effet la règle.

Les profils et « combinaisons » des disciplines enseignées (*Fachkombinationen*) peuvent ainsi être théoriquement très variés (par exemple, pour les disciplines concernées latin-mathématiques, grec-physique).

Les langues anciennes sont cependant associées traditionnellement par les étudiants des filières du professorat aux sciences humaines et sociales, en particulier l'histoire, l'éthique, la théologie catholique ou la théologie protestante (disciplines inscrites dans le tronc commun dans la plupart des états fédérés) et les sciences politiques ou l'éducation civique.

Le vocabulaire des matières scientifiques et des sciences humaines étant par ailleurs modelé par le latin et le grec, une connaissance des langues de l'Antiquité est considérée comme importante dans le cadre d'une éducation classique (*Bildung*). L'apprentissage du latin et/ou du grec est ainsi souvent obligatoire (suivant les conditions d'accès posées par chaque université) pour la poursuite des études en droit, germanistique, romanistique, médecine et biologie.

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE LETTRES CLASSIQUES EN BELGIQUE, EN ESPAGNE ET EN ITALIE

Belgique

Études universitaires d'une durée de cinq ans :

- trois années de bachelier de transition suivies de deux années de master en langues et lettres anciennes, orientation classiques ou orientales ;
- ou un master en langues et lettres modernes et anciennes.

Espagne

Au choix :

- un *grado* (quatre années d'études supérieures) ou un diplôme équivalent en philosophie et lettres, mention philologie classique ;
- ou un *grado* ou un diplôme équivalent en philologie classique.

Les professeurs doivent également être titulaires d'un master universitaire de professeur dans l'enseignement secondaire, dans la formation professionnelle et les Écoles officielles de langues, diplôme qui peut se préparer à l'université, en présentiel ou en ligne.

Italie

Un master de Lettres classiques.

Cette formation disciplinaire était jusqu'ici suivie d'une sixième année de formation/ stage permettant d'obtenir l'« habilitation à l'enseignement », titre requis pour accéder aux concours. À partir de 2018, la réforme de l'enseignement dite *La Buona Scuola* prévoit que les étudiants obtiennent obligatoirement 24 crédits de formation universitaire supplémentaires dans les domaines de la psychopédagogie et de la didactique et qu'une fois admis au concours, ils signent un contrat avec leur rectorat pour suivre un parcours spécifique de trois ans, appelé FIT, prévoyant à la fois formation, stage et insertion progressive dans l'enseignement dès le début.

PRÉCONISATIONS

1 Disposer de données fiables et actualisées

À l'heure des *open data*, collecter des informations fiables et actualisées sur les modalités d'enseignement en langues anciennes dans les différents systèmes éducatifs européens demeure difficile :

on peut cependant parier qu'une vision claire et précise sur ces données favoriserait la mise en œuvre de politiques plus efficaces. Aussi la mission recommande-t-elle le renforcement des échanges européens sur ce sujet ainsi qu'un soutien aux structures européennes (telle l'association Euroclassica) susceptibles de contribuer à l'élaboration de ce panorama objectif des enseignements de langues anciennes dans les différents pays européens.

2 Engager une politique européenne

On l'a constaté : certains pays ont pris des décisions importantes en matière de structure ou de langue enseignée (ainsi l'Italie qui initie l'enseignement au niveau du lycée ou encore l'Allemagne qui a concentré ses efforts sur

l'enseignement du latin). Si l'indépendance de chaque pays dans la mise en œuvre de sa politique éducative doit évidemment être respectée, une concertation pourrait cependant être engagée dans ce domaine.

Elle s'inscrirait dans le cadre de la stratégie européenne pour l'éducation et, pour ce qui concerne la France, s'appuierait sur une cellule constituée à cet effet d'inspecteurs généraux de lettres et de représentants de la Dreic : cette structure disposerait des données statistiques et qualitatives, et pourrait conduire une réflexion de fond sur les politiques éducatives européennes en langues anciennes, dont le couple franco-allemand pourrait constituer le moteur.

À l'instar du travail collaboratif qui a été conduit voilà seize ans, avec l'harmonisation des attentes qui en a découlé pour les apprentissages en langues vivantes, l'on pourrait envisager, toutes proportions gardées, un cadre européen commun de référence pour les langues anciennes qui définirait des objectifs partagés et des compétences unanimement visées. Cette politique collégiale pourrait également concerner le champ de la formation : des diplômes conjoints pourraient en effet permettre aux professeurs titulaires d'enseigner les langues anciennes dans plusieurs pays, sous réserve de la spécificité de certains systèmes éducatifs (le système éducatif allemand intègre notamment la bivalence).

3 **Maintenir le latin et le grec dans l'enseignement secondaire**

Le volontarisme politique de l'Allemagne a conduit ce pays à favoriser l'enseignement du latin jusque dans le supérieur, et ce dans différentes formations. La mission recommande le maintien de la politique française des langues anciennes, qui assure un enseignement du latin et du grec dès le collège et jusque dans le supérieur :

il est, en effet, important de proposer la richesse de cette offre éducative au plus grand nombre et d'exploiter autant que possible les possibilités ouvertes par l'enseignement conjoint du latin et du grec.

4 **Offrir à tous la possibilité de découvrir les langues anciennes**

Rares sont aujourd'hui les systèmes éducatifs européens qui dispensent un enseignement obligatoire de latin et/ou de grec : il s'agit de la Grèce, de Chypre, de la Roumanie, de la Croatie, du Monténégro et de la Serbie. Dans notre pays, le débat sur le choix d'un enseignement obligatoire ou optionnel est récurrent. Si la mission recommande le maintien de l'enseignement

optionnel tel qu'il existe actuellement, elle propose également d'aller au-delà, en offrant sans condition aux élèves la possibilité de découvrir la richesse des langues et cultures antiques. Il ne s'agirait pas tant de les engager dans un parcours approfondi de ces deux langues que de leur donner les éléments minimaux pour comprendre les fondamentaux linguistiques et culturels de leur propre langue et de leur civilisation. Il est, en effet, impossible de comprendre notre présent sans avoir la capacité de distinguer les présupposés qui l'ont fondé dans une longue sédimentation, sans disposer d'une connaissance minimale d'un passé qui continuellement rejaillit dans le contemporain.

Il est également essentiel, pour développer un certain recul sur la langue et la culture, d'intégrer la dimension diachronique de ces constructions. Certains pays, comme le Royaume-Uni notamment, se sont paradoxalement engagés vers une certaine forme d'utilitarisme, tout en proposant une ouverture large de cet enseignement et en formulant des principes pertinents. Les décideurs politiques et culturels devraient prendre conscience des dangers qu'il y a à répondre à la pression de plus en plus forte d'une demande de satisfaction immédiate venant du champ économique et social, et que l'adoption – que l'instant suggère – d'un modèle de savoir de type « *fast-learn* » / « *fast invest* » n'est pas une option tenable. Car la demande du champ socio-économique est souvent capricieuse et opportuniste ; et la politique éducative qu'on voudrait en déduire ne saurait être qu'artificielle. Il s'agit de maintenir une exigence de développement culturel durable, qui exige un temps d'élaboration et d'approfondissement,

et engage à reconfigurer l'organisation disciplinaire et la formation intellectuelle des futurs citoyens. La réflexion éducative relative aux langues et cultures de l'Antiquité est lancée dans nombre de pays européens. La définition d'un socle des connaissances, la recherche des bases d'une conscience savante humaniste européenne vont dans ce sens.

La nécessité de politiques européennes volontaires

Si l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité constitue bien encore ce socle partagé par nombre de pays européens, il convient de reconnaître que cet enseignement subit une baisse des effectifs à laquelle les États cherchent à répondre de manières diverses : quand quelques pays manifestent peu d'ardeur à garantir son maintien, de nombreux autres, en revanche, le mettent fortement en avant comme l'Allemagne, l'Espagne et l'Italie notamment. Le maintien et le développement de cet enseignement des langues anciennes est à chaque fois lié à des politiques volontaires et humanistes, portées par la conviction que ces langues nourrissent l'apprentissage scolaire des autres langues européennes et qu'elles sont au cœur de nos cultures nationales et européennes.

Parmi eux, la France a connu une érosion des effectifs plus ou moins continue, mais proportionnellement moindre que celle d'autres pays. Elle dispose par ailleurs d'atouts indéniables : une offre éducative qui propose la découverte des deux langues anciennes dès le collège et jusqu'à l'enseignement supérieur ; un dynamisme remarquable des professeurs de lettres classiques ; une demande qui demeure forte. Il n'est qu'à observer le sursaut des effectifs à la rentrée 2017 pour s'en convaincre : la baisse des effectifs n'est pas irréversible et une politique déterminée de promotion des langues et cultures de l'Antiquité peut créer un regain en même temps qu'un renouveau, qui paraît indispensable pour offrir à tous les élèves une formation humaniste dans l'acception pleine du terme.

**EN FRANCE,
2 DES
EFFECTIFS
EN BAISSSE**

Les langues et cultures de l'Antiquité ont vécu, ces quatre dernières années, des temps complexes avec la préparation et la mise en œuvre accélérée de la réforme du collège.

La mission a pu constater au cours des auditions des conséquences particulièrement dommageables :

- └ les élèves et les étudiants ont pensé que cette formation humaniste était désormais sans débouchés et sans avenir, vouée à disparaître ;**
- └ la société civile dans son ensemble en a conclu que l'enseignement du latin et du grec au collège allait, à terme, être supprimé ;**
- └ on a voulu justifier la réforme en représentant les langues et cultures de l'Antiquité comme élitistes : elles se seraient limitées à un enseignement aride et exigeant et auraient proposé un savoir mort et hermétique alors qu'elles sont intrinsèquement interdisciplinaires (français/latin/grec/histoire) et pratiquent depuis des années une ouverture vers les autres savoirs ;**
- └ les professeurs de lettres classiques, comme beaucoup de leurs collègues des autres disciplines, ont perçu cette représentation institutionnelle non seulement comme une méconnaissance de la réalité, mais comme un déni de leur action et de leur investissement.**

Relancer une dynamique

Après cette période difficile, la mission entend étudier factuellement les effets de cette réforme, sans intention polémique. Elle ne vise en effet qu'à trouver des solutions pour :

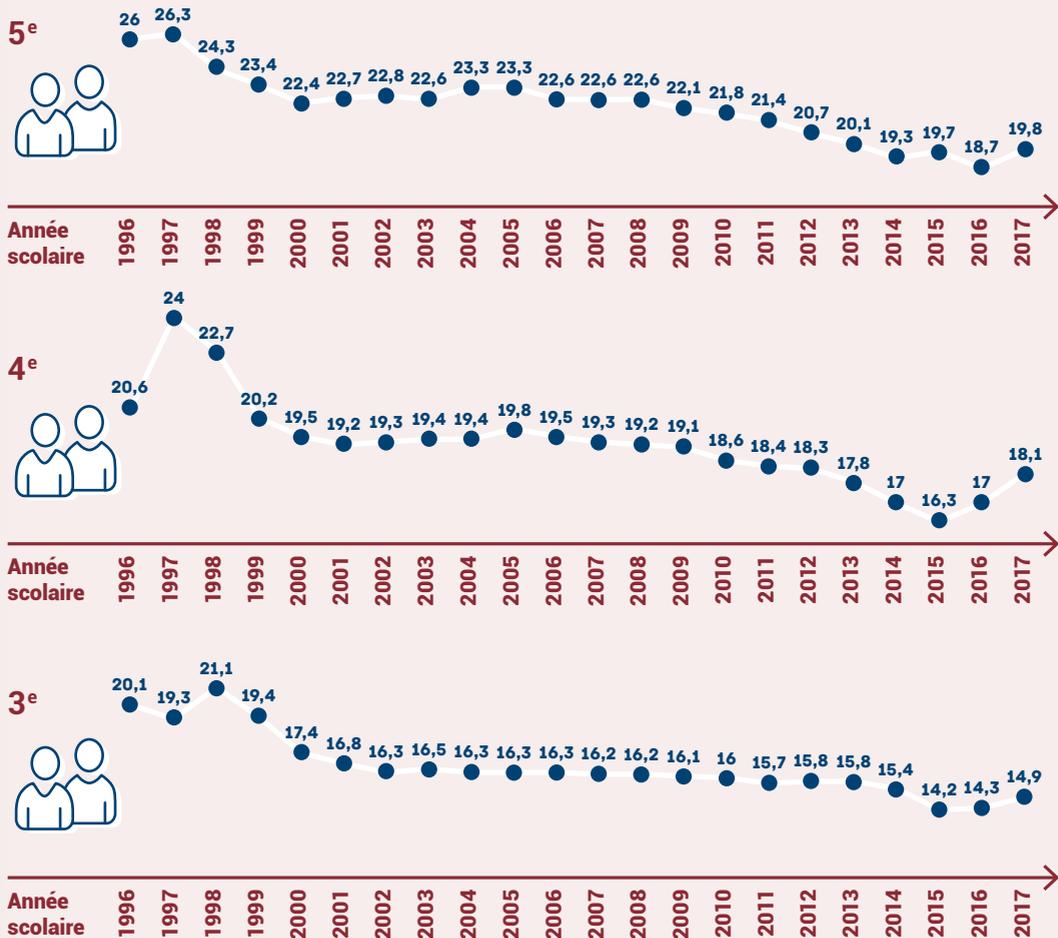
- └ donner un nouveau souffle, au collège et au lycée, aux langues et cultures de l'Antiquité qui ont toute leur place dans la formation générale et sont adaptées à la société de l'information et de la communication (notamment compte tenu de leur exploitation précoce et continue du numérique, qui justifierait que l'on parle de langues et cultures de l'Antiquité 2.0 ou de langues et cultures de l'Antiquité 3.0) ;**
- └ restaurer une sérénité propice à des conditions de travail de qualité ;**
- └ développer la continuité et la progressivité de ces enseignements tout au long du parcours scolaire.**

Il importe donc de se pencher, avec objectivité, sur les données disponibles et sur les enjeux majeurs qui se présentent aux langues et cultures de l'Antiquité.

Combien d'élèves et quelle évolution des effectifs ?

Depuis vingt ans, les effectifs d'élèves suivant un enseignement de langues et cultures de l'Antiquité baissent de manière régulière, au collège et au lycée. On en veut pour preuve l'évolution de la proportion de collégiens étudiant le latin depuis 1996 : en cinquième, d'un élève sur quatre environ qui étudiait le latin en 1996, notre système est passé à moins d'un élève sur cinq.

ÉVOLUTION DE LA PROPORTION (EN %) D'ÉLÈVES DE COLLÈGE ÉTUDIANT LE LATIN DEPUIS 1996 (EN FRANCE MÉTROPOLITAINE ET DANS LES DOM)



Les causes de cette baisse sont multiples :

- └ une concurrence dans l'offre : le développement de l'offre des langues et des options a peu à peu favorisé une situation de concurrence, qui influe souvent sur les choix des familles et les parcours des élèves ;
- └ une dispersion des élèves : les articulations entre l'enseignement du latin et/ou du grec et d'autres options, ainsi que la décision infondée, dans un contexte d'effectifs fragiles, de répartir les élèves de latin ou de grec dans des classes systématiquement différentes, ont rendu de plus en plus difficile, en particulier au lycée, le travail des équipes de direction qui, de ce fait, n'ont pas pu proposer ces enseignements à des élèves pourtant potentiellement intéressés ;
- └ des horaires qui apparaissent souvent dissuasifs : pour faciliter la gestion des élèves, les heures d'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité sont parfois positionnées en début ou en fin de demi-journée, sur des plages rapidement considérées comme dissuasives par les élèves ;
- └ une conception stéréotypée de la discipline : malgré un renouvellement considérable de l'approche et des démarches, la discipline pâtit encore aujourd'hui auprès du grand public d'une image fautive, souvenir de pratiques de classe depuis longtemps révolues ;
- └ une dérive utilitariste à courte vue : à la grande différence des autres pays d'Europe, nous avons tendance non seulement à négliger les civilisations passées, mais aussi à considérer l'étude approfondie des langues, vivantes ou mortes, qui demandent un effort intellectuel, régulier et soutenu, comme un pensum. Ce qui n'est pas sans impact sur les résultats de nos élèves. Il s'agit là pourtant d'un enjeu capital, qui dépasse largement les langues et cultures de l'Antiquité : c'est à l'École tout entière d'agir pour éviter que les élèves français devenus citoyens soient assignés à un présent sans racines et sans ailes ainsi qu'à une seule langue de service, un *globish* sans profondeur et sans poésie.

L'érosion des effectifs en langues et cultures de l'Antiquité touche également la continuité au fil du cycle 4. Ainsi, les élèves latinistes de cinquième étaient 156 455 à la rentrée 2015 (enseignements public et privé, soit 19,7 % de la population d'élèves à ce niveau) ; ils n'étaient plus que 133 381 en quatrième à la rentrée 2016 (16,8 %) et 118 596 en troisième à la rentrée 2017 (14,9 %).

LA RÉFORME DU COLLÈGE ET SES EFFETS SUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ

La réforme du collège a incontestablement accentué cette baisse, jusqu'alors relativement contenue. Par les interrogations posées sur la place des Humanités au sein des enseignements, par les jugements portés sur ces apprentissages, selon des poncifs rebattus (« inutiles », « niches élitistes », formation difficile, exigence d'excellence, etc.), la préparation de cette réforme a directement touché les effectifs : les débats issus de cette préparation, trop souvent caricaturaux, ont infléchi provisoirement les décisions des familles. La mise en œuvre de la réforme a appuyé ces premiers effets. La réduction des horaires dévolus aux enseignements (de deux heures à une heure en cinquième ; de trois heures à deux heures en quatrième et troisième), la publication tardive des programmes de « l'enseignement de complément » — une expression regrettable pour une formation disciplinaire pleinement légitime —, largement postérieure à celle des autres disciplines, ont donné l'image d'un enseignement clairement relégué à l'écart du tronc commun de l'enseignement obligatoire et de la formation générale et de facto marginalisé.

Les négociations au sein des instances ont souvent été difficiles pour maintenir les sections de latin et/ou de grec, dont les horaires doivent désormais être prélevés dans la dotation horaire complémentaire (celle qui permet également les co-animations et les éventuels dédoublements) : les professeurs assurant les enseignements de langues et cultures de l'Antiquité ont, dans cette situation tendue, pu être tenus paradoxalement et ironiquement pour des privilégiés

qui priveraient leurs collègues de moyens à destination du plus grand nombre. Le cadrage institutionnel flottant et l'accompagnement de la réforme, inégal selon les académies et parfois contradictoire, n'ont pas facilité la mise en œuvre des nouvelles modalités d'enseignement. La qualité variable des projets d'enseignement pratique interdisciplinaire (EPI), jusque sur les sites disciplinaires académiques, en est le reflet : certains, clairement inaboutis, faisaient de l'Antiquité un simple prétexte et ne s'intégraient pas dans une dynamique pédagogique commune de projet avec l'enseignement de complément. Du reste, la réserve qu'ont manifestée des professeurs de lettres modernes devant la perspective de s'engager, dans le cadre d'un EPI, dans une approche linguistique du latin et/ou du grec, liée à l'impossibilité matérielle du professeur de lettres classiques à se démultiplier dans différents projets, a bien souvent conduit les équipes à se replier vers des perspectives pauvrement civilisationnelles sans réel appui sur la matière signifiante de la langue et des notions clés.

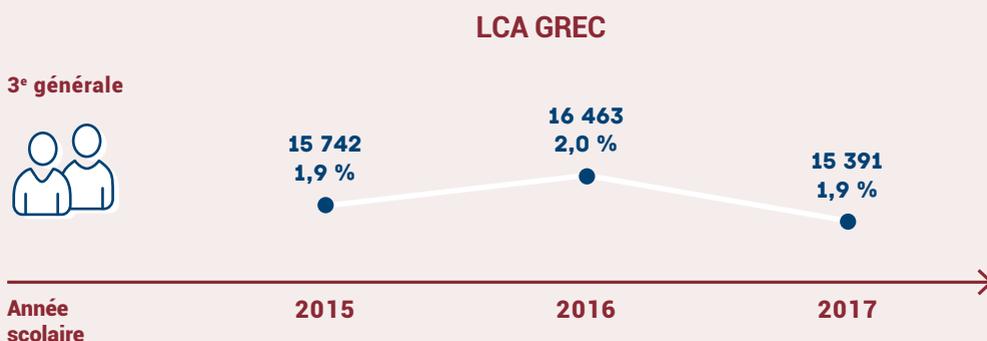
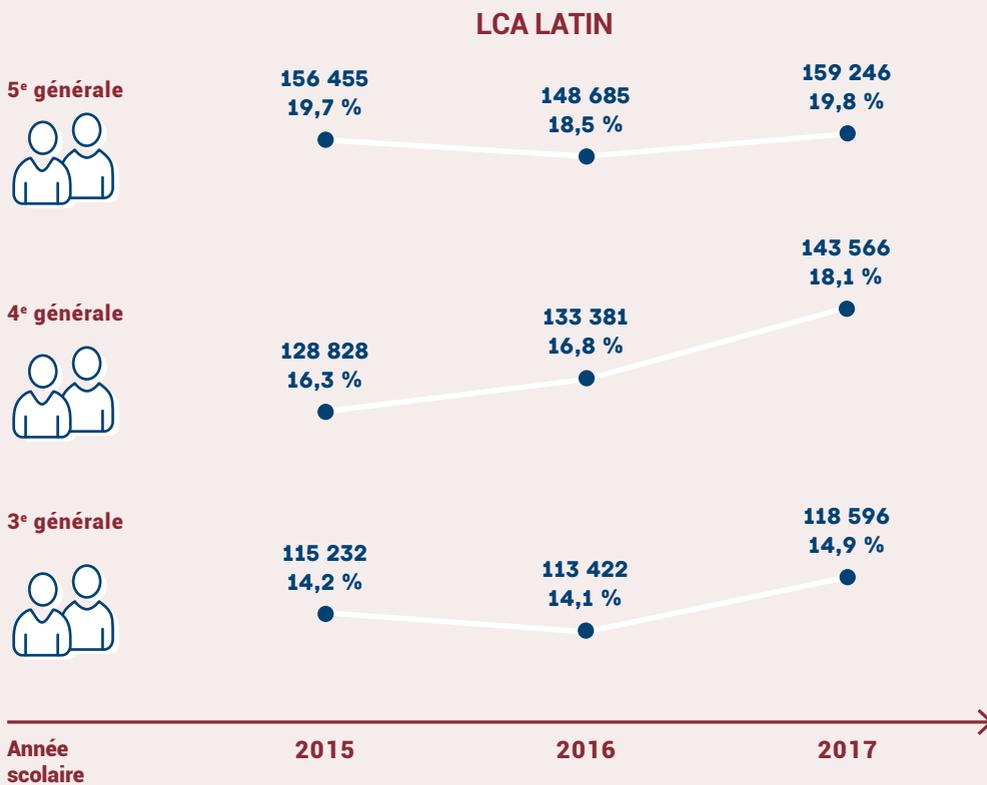
L'impact de la réforme sur les effectifs est manifeste : comme cela a été évoqué au premier chapitre, les effectifs de latinistes en France ont baissé de 42 700 élèves en neuf ans ; mais près de 67 % de cette baisse se sont concentrés entre la rentrée 2012 et la rentrée 2015, soit lors de la phase de préparation de la réforme du collège.

Une telle érosion n'est cependant pas irrémédiable : pour preuve, le sursaut constaté à la rentrée 2017. S'il devra évidemment être confirmé lors

des prochaines rentrées, il représente cependant, en proportion, une hausse des effectifs en collège inédite depuis vingt ans. Sans doute cette augmentation est-elle liée à une détermination politique nouvelle, concrétisée par la décision, prise en juin 2017, de reconsidérer et de réaffirmer

la place des langues et cultures de l'Antiquité dans le nouveau collège. Cette renaissance a également été le fait d'une prise de conscience des familles : celle du risque de voir disparaître, à terme, une formation qui constitue l'un des piliers principaux de la culture générale humaniste.

EFFECTIFS DES LATINISTES ET HELLÉNISTES AU COLLÈGE
(ÉTABLISSEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS) LORS DES RENTRÉES 2015, 2016 ET 2017
(EN FRANCE MÉTROPOLITAINE + DOM, Y COMPRIS MAYOTTE, HORS ULIS)



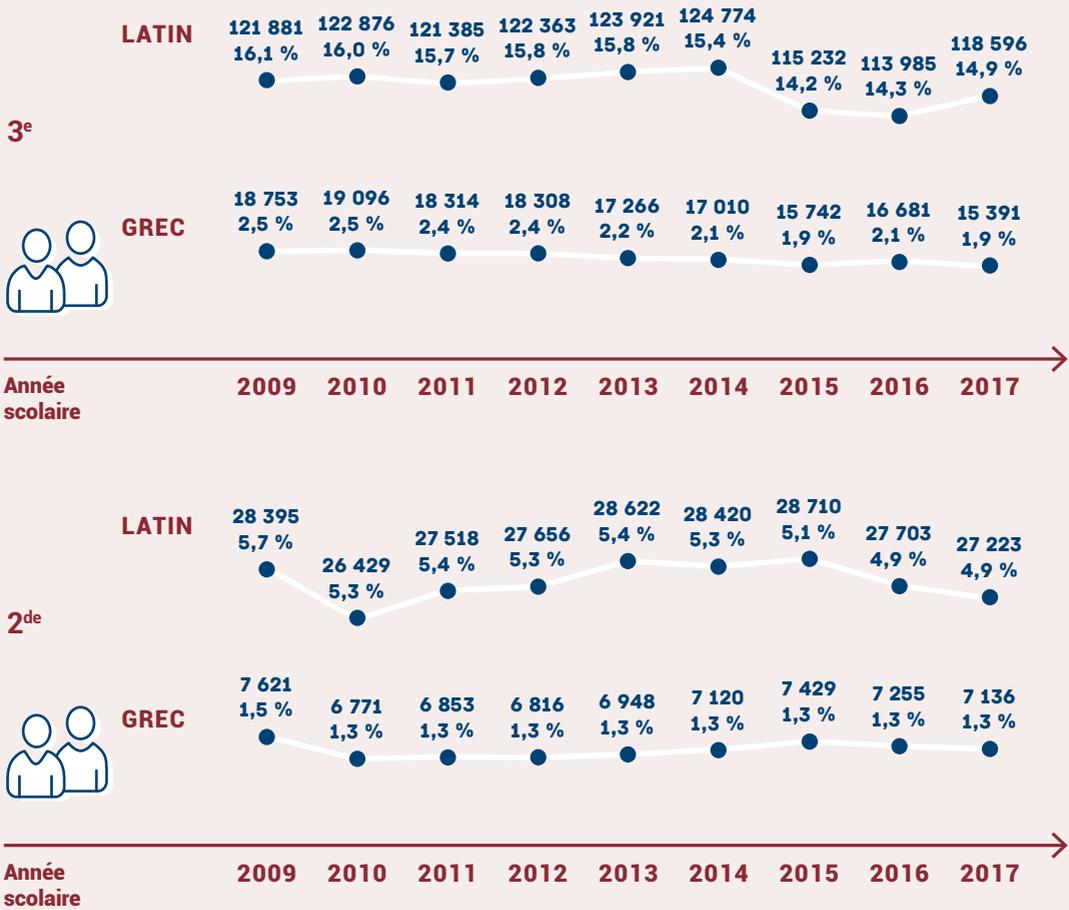
Une continuité difficile du collège au lycée

La continuité entre le collège et le lycée et, plus particulièrement, entre la classe de troisième et celle de seconde, constitue indéniablement le maillon fragile dans l'évolution des effectifs et, partant, un enjeu capital. On le constate dans l'examen des données ci-contre : si l'on compte environ un latiniste sur sept élèves en troisième, cette proportion tombe à un latiniste sur vingt-cinq élèves en seconde. Force est par ailleurs de constater que l'écart entre collège et lycée n'a fait que s'accroître au fil des années.

Certaines des causes évoquées pour expliquer la désaffection des langues anciennes au collège s'imposent avec plus de force encore au lycée :

- └ les choix des élèves eux-mêmes qui envisagent souvent leur parcours d'orientation sans se soucier d'anticiper et de se construire dès le départ une culture générale humaniste – alors même que recruteurs et chasseurs de têtes recherchent aujourd'hui de plus en plus de profils pluridisciplinaires précisément dotés d'une solide culture générale ;
- └ des emplois du temps multiples et complexes, dus, le plus souvent, à la pratique infondée, dans un contexte d'effectifs particulièrement fragiles, de disperser les élèves de latin ou de grec dans des classes systématiquement différentes : un tel parti pris rend incompatibles certains choix d'options et accentue la concurrence entre ces dernières ;
- └ une image faussée de la discipline répandue chez les élèves : celle d'un enseignement qui, avec l'entrée au lycée, abandonnerait la perspective culturelle pour se concentrer sur une étude de la langue jugée rébarbative par beaucoup et sur des pratiques de classe (versions, commentaires) moins actives et moins variées.

RÉPARTITION DES ÉLÈVES DE 3^E ET DE 2^{DE} ÉTUDIANT LE LATIN ET LE GREC ANCIEN
DANS LE SECOND DEGRÉ DEPUIS LA RENTRÉE 2009 (ENSEIGNEMENT PUBLIC ET PRIVÉ,
FRANCE MÉTROPOLITAINE + DOM)



Sources : MEN - Depp - RERS

Enseignement public et privé : quelle différence dans la continuité du collège au lycée ?

Sur ce sujet de la continuité entre collège et lycée, il convient ici de distinguer enseignement public et enseignement privé : là où l'enseignement public affiche à la rentrée 2017 une continuité de 13,5 % de latinistes en troisième et de 3,7 % en seconde (pour le grec, la déperdition est bien moindre, évidemment pour des effectifs beaucoup plus réduits : de 2,2 % en troisième à 1,1 % en seconde), l'enseignement privé présente, lui, une continuité autrement plus forte : de 17 % en troisième à 9,4 % en seconde (1,7 % et 1,9 % pour le grec). Plusieurs raisons peuvent expliquer de telles différences :

- └ un attachement socio-culturel plus important pour ces enseignements ;
- └ une structure intégrée qui favorise la continuité du collège au lycée et, ainsi, la conservation des mêmes options (mêmes professeurs, mêmes locaux, politiques coordonnées, etc.) ;
- └ dans les grandes métropoles, la migration effective d'élèves d'un collège de l'enseignement public vers un lycée de l'enseignement privé pour disposer d'enseignements qu'ils ne trouvent plus ou auxquels ils ne peuvent avoir accès dans les lycées publics.

L'affectation des élèves sur Internet, un outil aveugle sur les options

L'on connaît en outre la fragilité des options de langues et cultures de l'Antiquité dans les lycées de l'enseignement public (la création en 2010 d'un enseignement d'exploration langues et cultures de l'Antiquité n'a guère eu d'impact et, mal explicitée, a souvent généré des confusions avec l'option traditionnelle) : les fermetures de cet enseignement d'exploration ne sont plus rares et rendent alors impossible toute continuité par le système actuel (Affelnet) des affectations au lycée qui ne connaît en seconde que ce type d'enseignement d'exploration.

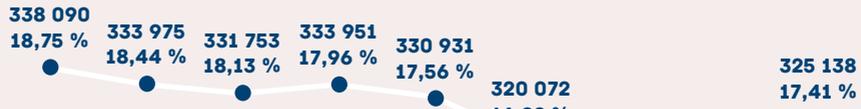
De nombreux élèves, signalés par les associations dans chaque académie, n'ont pu, malgré le fait d'avoir suivi des enseignements de latin et/ou de grec au collège, poursuivre cette étude au lycée, alors qu'ils en avaient exprimé le souhait. C'est là un enjeu capital sur lequel la mission souhaite alerter l'institution : il n'est ni pertinent, ni acceptable que s'opère de manière implicite une forme de sous-traitance de l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité à l'enseignement privé ; il n'est ni concevable, ni rationnel que des élèves qui le souhaitent ne puissent poursuivre un enseignement qu'ils ont déjà suivi pendant trois ans.

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'ÉLÈVES EN LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ
AU COLLÈGE DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ET DANS L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ

ENSEIGNEMENT PUBLIC



COLLÈGE



LYCÉE



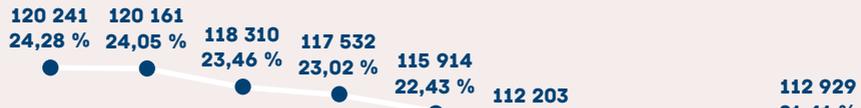
Année
scolaire

2009 2010 2011 2012 2013 2014 2015 2016 2017

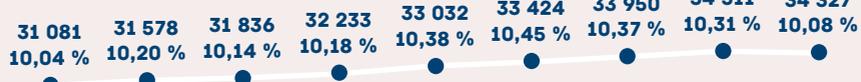
ENSEIGNEMENT PRIVÉ



COLLÈGE



LYCÉE



Année
scolaire

2009 2010 2011 2012 2013 2014 2015 2016 2017

Les langues et cultures de l'Antiquité : une option qu'on ne peut plus dire « littéraire »

La coloration « littéraire » de la discipline a fait long feu : depuis très longtemps, la grande majorité des effectifs de latinistes et d'hellénistes au lycée provient des séries scientifiques. En 2016, 66,3 % des latinistes de première et de terminale étaient en série S ; 18,6 % en série L ; 15,1 % en série ES. Très rares sont aujourd'hui les élèves de série L qui choisissent l'option de spécialité langues et cultures de l'Antiquité ; du reste, la plupart des élèves choisissant aujourd'hui la série L s'inscrivent dans des parcours qui les conduiront davantage vers les langues vivantes, le droit, etc., que vers des études littéraires proprement dites. Si l'on ne peut évidemment que se réjouir de voir que des élèves inscrits dans une série scientifique ont compris tout l'intérêt qu'il y avait à se constituer un bagage de culture générale humaniste, l'on peut néanmoins regretter qu'au travers des représentations sociales dont pâtissent les séries en France, l'image persiste pour les langues et cultures de l'Antiquité d'une discipline sélective faite surtout pour la filière S : c'est un frein idéologique qu'il importe de lever afin de donner une nouvelle dynamique aux langues et cultures de l'Antiquité en lycée.

En Europe, seule la France peut se prévaloir de proposer un enseignement optionnel de latin et de grec à tous ses élèves sur les deux cycles du secondaire. Mais, pour garantir cette égalité de l'offre éducative, encore faut-il que ce droit formel se concrétise en un droit réel et que les langues et cultures de l'Antiquité demeurent accessibles à tous sur tout le territoire, notamment dans les établissements de Rep et Rep+. Cet enjeu requiert une volonté clairement affirmée de toutes les instances et de tous les acteurs : ministère, académies, corps d'inspection, chefs d'établissement et professeurs. Il exige aussi une politique de long terme, résolue et apaisée, qui tienne compte des apports considérables et fondamentaux des langues anciennes dans la langue et la culture des élèves, dans la formation de la personne et du citoyen. L'urgence est là : alors même que la demande persiste voire pourrait être développée, l'institution fait défaut, fermant ici des sections, ne pouvant affecter là un professeur. Si les langues et cultures de l'Antiquité sont aujourd'hui fragilisées, c'est aussi, voire surtout, parce que l'École ne parvient pas à répondre efficacement à la demande des élèves et des familles.

PRÉCONISATIONS

1 **Rappeler et raffermir le cadre institutionnel**

Le rapport de Catherine Klein et de Patrice Soler avait signalé en 2011 « *un cadrage institutionnel particulièrement lâche* » : il le demeure aujourd'hui. Afin de faciliter le suivi des enseignements, il importe de définir des règles communes **dans le respect de l'autonomie des établissements.**

La mission recommande la publication d'une circulaire à destination de tous les établissements qui clarifie le cadre réglementaire et rappelle la compatibilité entre les enseignements (notamment la possibilité offerte aux élèves de classes bilangues, européennes, de participer aux enseignements de langues et cultures de l'Antiquité), les possibilités de modulation d'horaires, le positionnement des horaires d'enseignement.

Instaurer un cadre favorable aux apprentissages de tous

La question des quotités horaires se pose de manière cruciale : elles doivent autant que possible être proposées dans leur intégralité (soit une heure en cinquième, trois heures sur tous les niveaux suivants jusqu'en terminale) et les établissements doivent, sur ce point, tenir compte de l'arrêté du 16 juin 2017 : l'on ne saurait, par exemple, estimer que l'on fait beaucoup pour les langues et cultures de l'Antiquité en maintenant des horaires à deux heures hebdomadaires en quatrième et troisième quand les textes ont augmenté cette quotité et que les effectifs d'élèves sont importants. La mission estime que l'enjeu est particulièrement impérieux en éducation prioritaire, où les élèves ont besoin de temps pour découvrir, apprendre et pratiquer. Pour eux, les langues et cultures de l'Antiquité ont clairement la fonction d'un ascenseur social. Quand l'établissement est amené à opérer des regroupements de niveau, il doit proposer des horaires pleins et la logique de double peine ne saurait en aucun cas prévaloir : on ne peut à la fois regrouper des niveaux différents et soumettre les élèves concernés à des temps d'enseignement réduits ; c'est alors l'assurance d'un apprentissage de qualité qui est véritablement remise en cause. Enfin, contrairement aux images stéréotypées, les langues et cultures de l'Antiquité sont résolument ouvertes à tous les élèves : il importe que cette ouverture devienne une réalité dans tous les établissements et qu'aucune sélection des élèves ne soit pratiquée sur la base de leurs résultats scolaires ou de leur comportement.

Extraire les langues et cultures de l'Antiquité de la dotation complémentaire au collège

La réforme du collège a instauré un système de dotation horaire problématique pour la stabilité sereine des langues et cultures de l'Antiquité. Chaque année, les enseignants assurant les enseignements facultatifs doivent plaider leur cause pour que soit prélevée sur la dotation horaire complémentaire la quotité qui revient aux langues et cultures de l'Antiquité. Ce fonctionnement est vécu par les professeurs comme un marchandage permanent dans lequel ils se trouvent bien souvent en situation d'infériorité, voire de faiblesse, notamment face aux demandes, assurément légitimes, de voir utilisées autrement ces heures, par exemple pour des dédoublements ou des co-animations. Les discussions tournent à la négociation et donnent lieu encore, çà et là, à l'expression d'a priori idéologiques vis-à-vis des langues anciennes. La mission recommande que ce montage soit repensé et que la quotité horaire pleine (soit sept heures) prévue pour les langues et cultures de l'Antiquité soit extraite de la dotation horaire complémentaire pour rejoindre les moyens d'enseignement constants, stables et dégagés d'une négociation perpétuelle sur le bien-fondé d'un tel enseignement. L'on ne saurait prétendre à l'intérêt et à l'efficacité de ce dernier et, dans le même temps, le maintenir dans un état de perpétuelle fragilité et d'annuelle remise en question.

Soutenir des politiques académiques promouvant les langues et cultures de l'Antiquité

L'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité bénéficie depuis juin 2017 d'une nouvelle prise en compte par les instances politiques : elle doit perdurer et rayonner jusque dans les académies. Dans cette perspective, la mission préconise le développement de politiques académiques résolument déterminées à favoriser le développement et la pérennisation de l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité ; en prolongement de cette logique, la mission recommande l'intégration, dans les dialogues de gestion entre chaque académie et le ministère, d'indicateurs spécifiques aux langues et cultures de l'Antiquité.

2 Un engagement au collège

La culture antique a informé tous les pans de notre culture contemporaine. Aussi convient-il d'en transmettre les notions cardinales à tous les élèves

et de leur apprendre comment se sont construites, développées et transformées les formes vives et constantes de cette culture, où s'élaborent encore les traits de notre modernité. À cette fin, la mission adresse plusieurs préconisations :

- **l'instauration d'un enseignement pratique interdisciplinaire annuel obligatoire de culture antique en classe de sixième**, articulé avec les programmes de français et d'histoire : autant que possible abondé en heures, cet enseignement favoriserait un travail sur l'apprentissage de la langue

(lexique et syntaxe, en approche comparative entre latin et français) et sur la culture antique, éventuellement dans le cadre d'une dynamique interdisciplinaire de projet ; cet enseignement constituerait un prolongement du travail engagé depuis le cycle 3 sur le lexique (voir le chapitre 7) ;

- └ une articulation optimale de l'enseignement pratique interdisciplinaire langues et cultures de l'Antiquité et de l'enseignement facultatif langues et cultures de l'Antiquité en classe de cinquième : pour que l'EPI joue efficacement sa fonction de transition vers l'enseignement facultatif, il est préférable de le positionner en classe de cinquième et, autant que possible, au premier semestre. Ainsi les élèves qui ne s'étaient pas initialement inscrits en enseignement facultatif peuvent-ils rejoindre ce dernier au plus vite, s'ils le désirent. Une annualisation de l'horaire de l'enseignement facultatif langues et cultures de l'Antiquité, expérimentée dans certains établissements, paraît judicieuse : elle permet de proposer l'EPI langues et cultures de l'Antiquité au premier semestre et d'engager, seulement ensuite, l'enseignement facultatif langues et cultures de l'Antiquité pour deux heures ; est ainsi assurée la possibilité de mobiliser davantage d'élèves dont les éventuelles réticences, voire l'autocensure, auront pu être levées par leur découverte des langues et cultures de l'Antiquité via l'EPI ;
- └ les situations d'enseignement sont variées sur le territoire : cette diversité doit autant que possible être respectée si elle sert l'enseignement et les projets conduits par les professeurs. À cette fin, la mission recommande que la possibilité soit offerte **de moduler les horaires d'enseignement du latin sur l'ensemble du cycle 4 (soit sept heures), afin de l'adapter aux projets des professeurs** (par exemple, 2 heures en cinquième, 3 heures en quatrième, 2 heures en troisième) ; cette perspective devrait évidemment faire l'objet d'une concertation avec le chef d'établissement et le conseil pédagogique ;
- └ **engager un travail concerté au sein des équipes de lettres afin de faire prendre conscience de la nature interdisciplinaire de la culture gréco-latine et de sa contribution à la culture générale humaniste.** L'apport des sciences humaines et sociales dans l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité permet ce renouvellement de la discipline sans rompre avec la tradition philologique mais en l'ouvrant à des problématiques nouvelles. Ainsi, le travail sur la maîtrise analytique de la langue (étymologie et syntaxe) et sur la culture (textes littéraires et *realia*) peut être un axe important du projet d'équipe et un aspect fondamental de l'enseignement du français, articulé avec l'histoire des arts et les différents parcours (voir le chapitre 6).

3 Mises au point institutionnelles

Réparer des oublis fâcheux

Les langues et cultures de l'Antiquité doivent également être reconnues

jusque dans les textes réglementaires appréciant les compétences des élèves. Les professeurs ont en effet pu s'étonner à juste titre que les compétences travaillées et les connaissances acquises en cours de latin et de grec aient été délibérément oubliées et ne figurent pas dans le livret scolaire unique (LSU) ; de même, ils n'ont pu que légitimement regretter que les langues et cultures de l'Antiquité ne soient nulle part mentionnées parmi les « disciplines enseignées contribuant à l'évaluation des acquis » dans les documents d'aide à l'évaluation téléchargeables sur Éduscol alors même que les langues régionales notamment y sont évoquées. Réparer cet oubli fâcheux, en reconnaissant la part, importante et diverse, que jouent les langues et cultures de l'Antiquité dans la construction des compétences des élèves, semble indispensable.

Ajuster le nombre de points accordés dans le cadre du DNB

Une autre amélioration nécessaire concerne le diplôme national du brevet : l'arrêté du 31 décembre 2015 relatif aux modalités d'attribution du DNB stipulait que « *des points supplémentaires sont accordés aux candidats ayant suivi un enseignement de complément (devenu depuis juin 2017 enseignement facultatif) selon le niveau qu'ils ont acquis à la fin du cycle 4 au regard des objectifs d'apprentissage de cet enseignement : 10 points si les objectifs d'apprentissage du cycle sont atteints ; 20 points si les objectifs d'apprentissage du cycle sont dépassés* ». Or, un arrêté récent modifie le nombre global de points désormais attribués au DNB (800 points et non plus 700) ainsi que leur répartition : aussi le nombre de points alloués dans le cadre de l'enseignement facultatif de langues et cultures de l'Antiquité mériterait-il d'être reconsidéré à l'aune de cette évolution (par exemple, en respectant les deux niveaux envisagés, 15 points pour des objectifs d'apprentissage atteints et 30 points pour des objectifs dépassés). Ce serait là encore un signe de reconnaissance de l'investissement des élèves latinistes et hellénistes, et des nombreuses compétences qu'ils ont pu construire dans ce cadre.

4 Favoriser la continuité entre collège et lycée

Cette continuité est aujourd'hui remise en cause et place les langues et cultures de l'Antiquité devant le risque d'une disparition au lycée à moyen terme. Les trois causes, signalées plus haut, de la discontinuité entre les deux cycles du secondaire doivent donc être traitées.

Le premier facteur est un malentendu sur la discipline et ses objectifs, qui détermine le choix des élèves et des parents. Une présentation sincère et informée des enjeux de cet enseignement, que ce rapport souhaite faciliter, devrait contribuer à dissiper ce malentendu. Il y va aussi de la responsabilité des parents, légitimes décideurs dans l'orientation de leurs enfants, de sensibiliser ceux-ci aux atouts que procure cette formation, pourvu qu'ils soient informés et conscients de l'impact positif de cet enseignement sur la réussite scolaire et professionnelle future de leurs enfants. La revalorisation de l'image des langues et cultures de l'Antiquité est un levier majeur pour le succès de cette mission.

Pratiquement, l'autre facteur tient parfois à une trop faible considération du cas des langues et cultures de l'Antiquité dans l'usage des dotations, dans l'organisation des horaires et dans la constitution des classes et des emplois du temps. Ce constat confirme la nécessité d'extraire la quotité horaire de la dotation horaire complémentaire.

Il importe aussi de réagir résolument en veillant à :

- **raffermir le lien entre les enseignements de langues et cultures de l'Antiquité au collège et au lycée** : réunions et projets de bassin (études et/ou réalisations partagées, voyages communs, etc.) doivent être promus et soutenus. Il est recommandé que les professeurs de lycée aillent, autant que possible, avec des élèves de seconde à la rencontre des classes de latinistes et d'hellénistes de troisième pour leur présenter l'enseignement du latin et du grec au lycée ainsi que les projets envisagés : ils pourront ainsi modifier, si nécessaire, la représentation parfois faussée de cet enseignement, lever les craintes et éveiller et renforcer l'intérêt pour les langues et cultures de l'Antiquité. À tout le moins, il convient d'assurer une communication à destination des élèves de collège, en concertation avec le collègue concerné ;
- **réviser le système d'affectation au lycée pour permettre aux élèves de troisième ayant étudié les langues anciennes d'être affectés en prenant en compte la continuité de leur parcours en langues et cultures de l'Antiquité dans des lycées qui proposent ces enseignements**. Dans ce cadre, il faut inscrire dans le système d'affectation au lycée un nouveau paramètre : l'obligation de la continuité des enseignements.

5 Des perspectives pour le lycée

Le souci d'une organisation cohérente revêt une importance cruciale : il importe d'améliorer la compatibilité des options dans les emplois du temps des élèves et

de rendre possible, pour tous les élèves volontaires, la poursuite conjointe de l'étude d'une langue vivante 3 et d'un enseignement de langues et cultures de l'Antiquité.

À tout le moins, il conviendrait que les lycées d'une même agglomération, dont certains ne proposent pas d'enseignement facultatif de langues et cultures de l'Antiquité, développent de manière concertée une stratégie commune pour concevoir une politique de réseau réaliste et adaptée. En ce domaine, des expérimentations ont été engagées, par exemple à Lyon, où s'est tissé un réseau qui s'appuie sur les atouts du numérique en proposant une partie de cours virtuels.

Dans la perspective de la prochaine réforme du lycée et du baccalauréat, la mission préconise :

- └─ **la création de modules de culture générale humaniste** (voir plus précisément le chapitre 7), ouverts et articulés avec les programmes de français, d'histoire, de philosophie et de sciences. Adoptant telle ou telle spécificité selon les disciplines majeures choisies, cet enseignement permettra aux élèves d'acquérir une culture fondamentale qui lie les champs disciplinaires, structure une méthodologie de travail et développe une pensée complexe ;
- └─ **dans le cadre de l'architecture du nouveau lycée, de nouvelles modalités d'évaluation au baccalauréat.** Aujourd'hui, l'épreuve bénéficie d'une évaluation spécifique (seuls les points au-dessus de la moyenne sont pris en compte) et d'un coefficient attractif : un coefficient 3 si les langues et cultures de l'Antiquité ont été choisies comme option 1 ; un coefficient 1 si elles l'ont été comme option 2. Dans la perspective du futur baccalauréat, l'on peut imaginer que la note générale (et non plus simplement les points au-dessus de la moyenne) soit prise en compte. Les langues et cultures de l'Antiquité pourraient être choisies par l'élève et donc évaluées :
 - soit comme module approfondi, avec un coefficient important dans le cadre d'une épreuve terminale ;
 - soit comme module simple dans le cadre du contrôle continu, avec la possibilité offerte au candidat de définir lui-même le coefficient de l'épreuve (par répartition des coefficients attribués aux modules selon une fourchette prédéfinie) ;
- └─ la possibilité ouverte aux élèves des séries technologiques de choisir les langues anciennes au titre des épreuves facultatives au baccalauréat.

6 Les établissements Rep et Rep+

Les sections de latin et de grec sont nombreuses dans les établissements de l'éducation prioritaire, où elles rayonnent par leur importance et leur richesse, tant pour la construction d'une culture

personnelle que pour l'éducation collective à la citoyenneté. Il faut appuyer et prolonger cet effort par :

- **une réflexion concertée entre la Dgescs et les académies pour favoriser le développement et l'attractivité des langues et cultures de l'Antiquité ainsi que de la culture générale humaniste, dans les collèges et lycées en Rep et Rep+ ;**
- **le développement d'une offre spécifique, avec une heure d'initiation en classe de sixième, qui prolongerait l'étude engagée depuis le début du cycle 3 sur le lexique dans ses liens linguistiques et culturels avec le latin et le grec, et avec une seconde heure d'enseignement facultatif de langues et cultures de l'Antiquité en classe de cinquième ;**
- une initiative qui pourrait contribuer à l'éveil de l'ambition scolaire et à une orientation réfléchie : **sur le modèle des Cordées de la réussite, l'établissement de tutorats entre des étudiants en lettres classiques (des étudiants de l'ENS Ulm y sont d'ores et déjà disposés) et des élèves de Rep+ étudiant le latin et/ou le grec.** Dans le même esprit pourrait être développé le partage de projets et d'expériences, à l'instar de l'action Une classe, un chercheur, qui lie enseignement secondaire et enseignement supérieur, mais surtout rend concrets pour les élèves des projets conduits par des chercheurs : l'on imagine combien de telles démarches peuvent susciter curiosité, appétence et ambition.

FORTE DEMANDE

3

**DES FAMILLES,
OFFRE LIMITÉE**

Le souhait des familles que leurs enfants suivent un enseignement de langues et cultures de l'Antiquité demeure ; il a même connu un sursaut notable à la rentrée 2017. Ce phénomène, pour l'instant ponctuel, ne doit pas occulter des difficultés récurrentes : en de nombreux endroits du territoire (zones rurales et zones d'éducation prioritaire), des collèges, où les postes de lettres classiques ne sont pas pourvus, se voient contraints de fermer leur section de latin et/ou de grec. Il n'est plus rare que des lycées suppriment leurs enseignements d'exploration de langues et cultures de l'Antiquité faute d'une continuité suffisante entre collège et lycée. Le droit formel d'une option accessible à tous se heurte donc à l'épreuve des faits. Pour comprendre ces contraintes, il faut d'abord mieux cerner l'adéquation des effectifs des professeurs de lettres classiques aux besoins réels.

Des effectifs de professeurs de lettres classiques en baisse sensible

Les effectifs des professeurs de lettres classiques subissent une baisse considérable. En cinq années scolaires (entre 2012 et 2016), le nombre de professeurs de lettres modernes connaissait une croissance de 4,6 % : à l'inverse, celui de lettres classiques, avec près de 1 100 professeurs de moins, perdait 11 % de ses effectifs sur la même période. Cette baisse a autant touché l'enseignement public (- 10,45 %) que l'enseignement privé (- 11,55 %). Le nombre de nouvelles recrues pour servir cette discipline se réduit comme peau de chagrin et ce processus continu est sans commune mesure avec la baisse des effectifs d'élèves sur la même période (- 5,85 %, enseignements public et privé, collèges et lycées).

Cette réduction s'est répercutée sur le nombre de professeurs assurant des cours de langues et cultures de l'Antiquité : ceux de lettres classiques étaient 11,24 % moins nombreux à enseigner le latin et/ou le grec en 2016 qu'en 2012 ; ceux de lettres modernes 8,82 % moins nombreux.

De moins en moins de professeurs de lettres classiques dans les établissements

L'effet de cette évolution sur l'offre (qui peut faire faussement croire à un affaiblissement de la demande) est évident : les professeurs de lettres classiques sont de moins en moins nombreux dans les établissements. C'est particulièrement le cas dans les collèges : ceux de l'enseignement public où existe un enseignement de langues et cultures de l'Antiquité comptent aujourd'hui 1,1 professeur de lettres classiques en moyenne ; l'enseignement privé connaît pour sa part une situation de pénurie (0,9 professeur) qui le conduit à solliciter davantage les professeurs des autres disciplines. La situation est autre dans les lycées : ceux qui proposent un enseignement de latin et/ou de grec sont souvent assez largement dotés en professeurs de lettres classiques (en moyenne 2,5 dans les lycées de l'enseignement public, 1,8 dans ceux de l'enseignement privé).

Ce déséquilibre entre les cycles du secondaire interroge : l'affectation des professeurs, telle qu'elle est effectuée aujourd'hui, ne répond guère aux besoins réels de la discipline. Nombreux sont les collèges qui attendent en effet l'arrivée d'un professeur de lettres classiques pour assurer le maintien d'une section en danger.

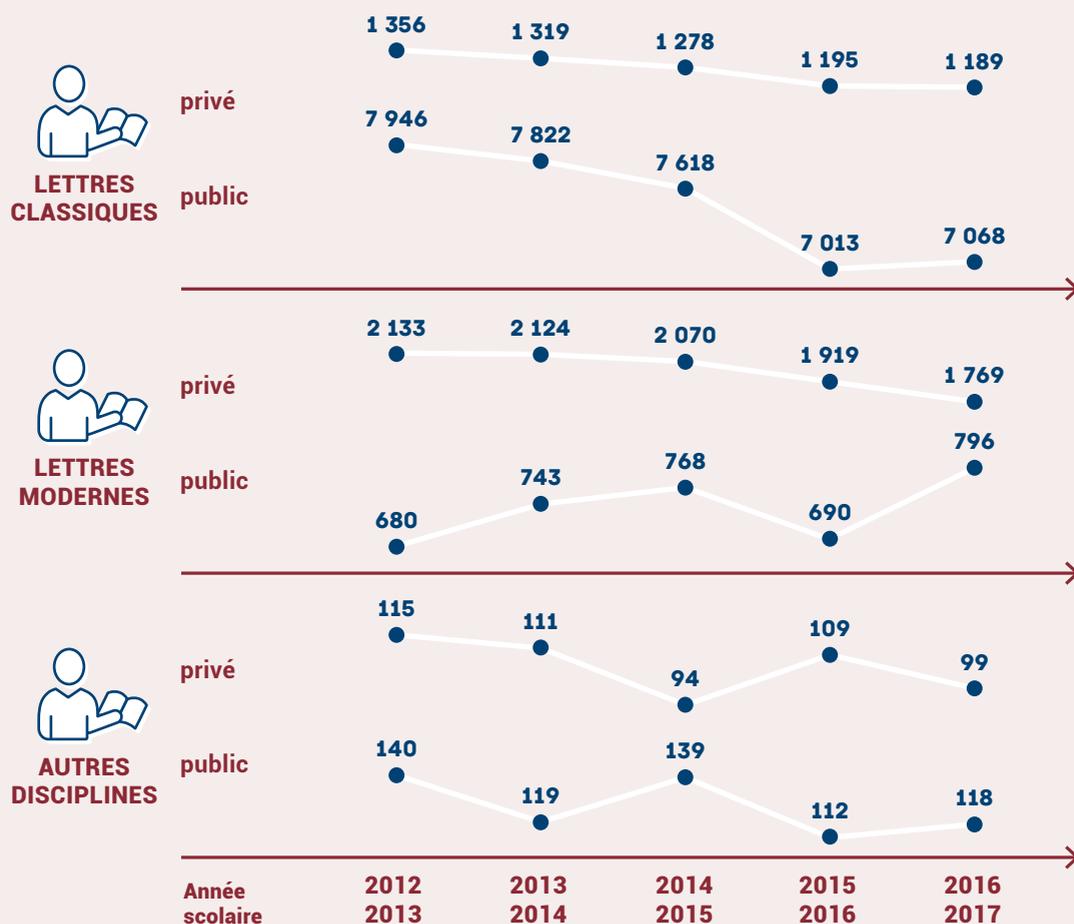
Nous sommes donc arrivés à cette situation paradoxale où des professeurs de lettres classiques se partagent dans les lycées des services réduits alors même que des collègues de leur secteur manquent de professeurs. Bien sûr, il ne s'agit nullement de revenir sur les affectations existantes (les professeurs de lettres classiques sont souvent affectés tard dans leur carrière en lycée et les situations ne sont d'ailleurs pas identiques dans tous les établissements), mais plutôt de pointer ce qui au fil du temps, par manque d'anticipation de l'État, est devenu un dysfonctionnement préoccupant.

Très logiquement, le nombre d'établissements où exercent les professeurs de lettres classiques a lui aussi décliné de 11,45 %, passant de 11 197 en 2012-2013 à 10 027 en 2016-2017 (et ce alors que le nombre d'établissements d'exercice des professeurs de lettres modernes augmentait de 4,42 %).

Une spirale a ainsi été enclenchée : moins de professeurs de lettres classiques, partant moins d'établissements d'exercice et moins de sections de latin et de grec.

CONFRONTATION DE L'ÉVOLUTION DU NOMBRE DE PROFESSEURS
DE LETTRES MODERNES ET DE LETTRES CLASSIQUES





Des services d'enseignement où la part des langues anciennes se réduit

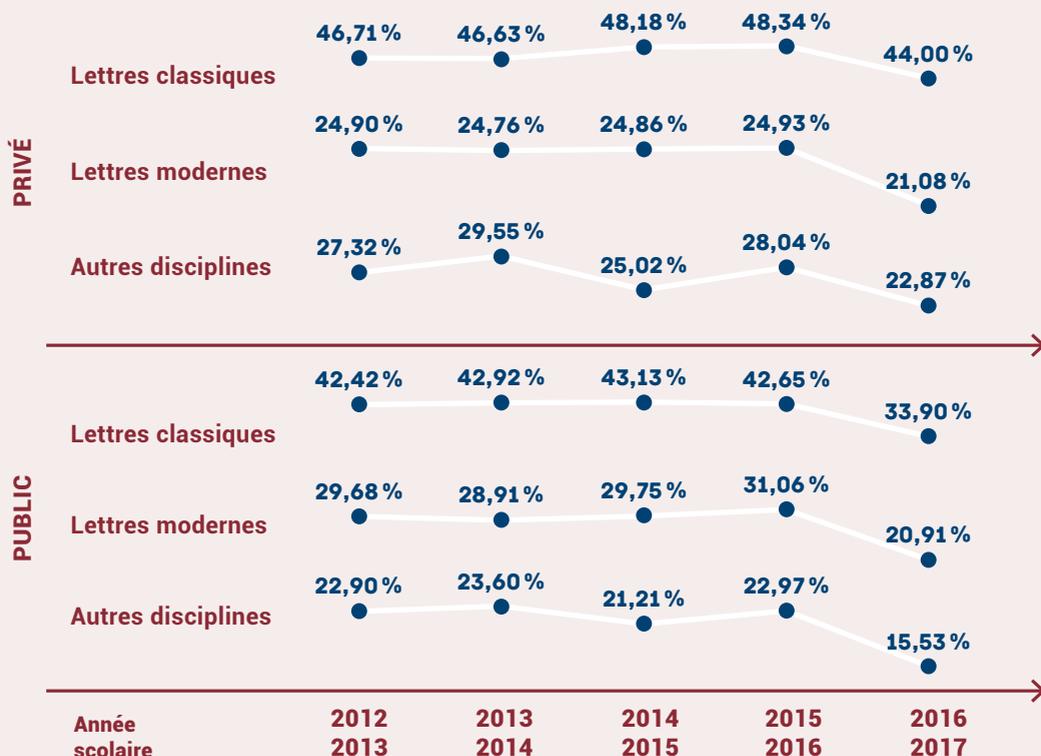
Certes, les professeurs de lettres classiques continuent, dans leur grande majorité, à enseigner, à côté du français, les langues et cultures de l'Antiquité : en 2016, ils étaient 90 %, dans l'enseignement public, à assurer au moins un service de latin ou de grec (contre 84 % dans le privé). En comparaison, seuls 2 % des professeurs de lettres modernes tenaient un cours de latin dans l'enseignement public alors que la proportion atteignait 18 % dans le privé. Mais la part des langues et cultures de l'Antiquité dans les services des enseignants décroît de manière importante, et particulièrement dans l'enseignement public où elle est passée de 42 % en 2012-2013 à moins de 34 % en 2016-2017 (l'enseignement privé, qui a limité les effets de la réforme du collège, a contenu cette évolution, de 46,7 % à 44 %).

L'on constate donc une double évolution : non seulement les professeurs de lettres classiques sont chaque année moins nombreux, mais la proportion des langues et cultures

de l'Antiquité dans leurs services décline également. Ainsi, l'année scolaire dernière, ils étaient 81 % à consacrer moins de 50 % de leur service à l'enseignement du latin, et 27 % à lui consacrer moins de 25 %. De telles statistiques sont logiques : la plupart des professeurs exercent en collège, où les horaires de langues et cultures de l'Antiquité ne pouvaient jusqu'à la dernière rentrée s'élever au-delà de cinq heures (les groupes y étant rarement dédoublés). Il convient de rappeler ici que ces professeurs assument, en sus de ces enseignements de langues et cultures de l'Antiquité sur trois voire quatre niveaux de classe (latin et grec, et parfois en mettant en œuvre une différenciation pédagogique délicate), un enseignement de français important : cette bivalence (voire trivalence avec le grec ancien) constitutive de la discipline les conduit très souvent à accepter des heures supplémentaires pour garantir le maintien des sections de langues et cultures de l'Antiquité.

Certes, ces enseignants sont des professeurs de lettres avant tout et il est plus que légitime qu'ils enseignent le français ou la littérature ; l'on peut néanmoins s'inquiéter d'une situation qui voit conjointement leur nombre baisser et leur service en langues anciennes décroître. Cela conduit aussi à terme à un appauvrissement d'un mode de formation interdisciplinaire original.

MOYENNE DE LA PART DE SERVICE CONSACRÉE À L'ENSEIGNEMENT DU LATIN



Des professeurs isolés dans leur établissement

Cette raréfaction des professeurs de lettres classiques a entraîné une autre conséquence regrettable : leur isolement disciplinaire. Plus de la moitié d'entre eux sont aujourd'hui seuls à représenter leur discipline dans leur collège ou leur lycée. Les effets d'une telle situation ne touchent pas seulement aux difficultés de remplacement : ils ont également une incidence sur le travail collaboratif et sur la représentation de la discipline. Ce point a déjà été évoqué : comme les horaires de langues et cultures de l'Antiquité, depuis la réforme du collège, sont prélevés sur la dotation horaire complémentaire, ils font l'objet d'échanges au sein des instances. Il est donc d'autant plus difficile de défendre le maintien de l'enseignement facultatif du latin et/ou du grec, parfois en rivalité avec d'autres projets, quand l'on se trouve seul à le représenter.

C'est également la dynamique de la discipline qui souffre de cette solitude : quelques qualités que présente un professeur, il a besoin de ressourcer sa réflexion et de vivifier ses pratiques par l'échange entre pairs, dans une intelligence collective ; il doit également développer un projet disciplinaire qui s'inscrive harmonieusement dans le projet d'établissement. Cette exigence est d'autant plus cruciale aujourd'hui qu'elle se fonde sur des compétences professionnelles de plus en plus attendues. Assurément, les professeurs de lettres classiques témoignent aujourd'hui d'une grande créativité : ils se sont constitué des fils d'échange, notamment par les outils numériques qu'ils ont été parmi les premiers à exploiter de manière régulière en classe. Mais si ces démarches sont bienvenues et peuvent être efficaces, elles ne sauraient néanmoins remplacer les discussions et une réflexion quasi quotidiennes entre les membres d'une même équipe, travaillant auprès des mêmes élèves à la mise en œuvre d'un projet partagé et conçu collégialement.

PROPORTION D'ENSEIGNANTS SEULS DANS LEUR DISCIPLINE DANS LEUR ÉTABLISSEMENT



Sources : MEN - Depp, Bases-Relais.

Des effectifs inégalement répartis sur le territoire

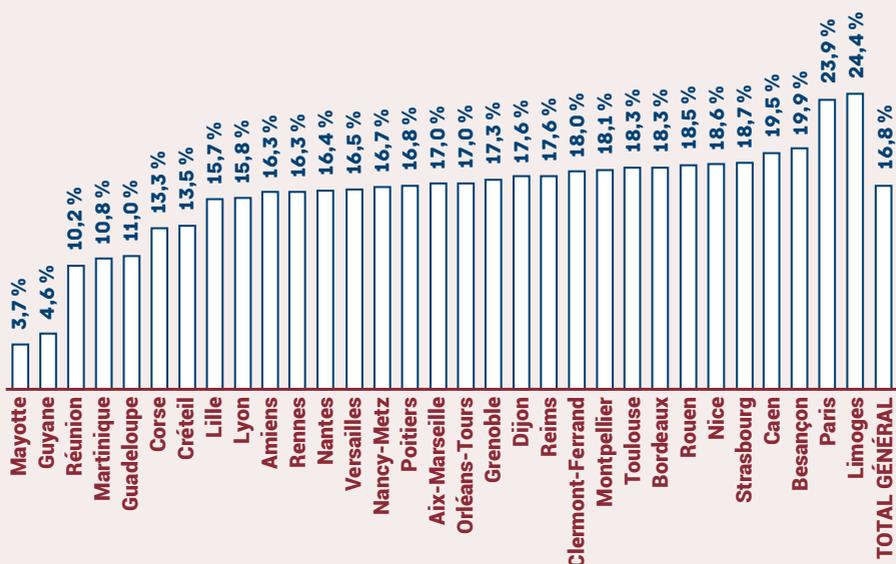
La proportion de professeurs de lettres classiques varie de façon notable selon les académies. En 2016-2017, la part de ces professeurs dans l'ensemble des professeurs de lettres était de 12,5 % pour le secteur privé et 17,9 % pour le public, soit 16,8 % pour l'ensemble. Ce taux dépassait 23 % pour les départements de la Haute-Vienne, la Creuse, la Haute-Saône (avec des effectifs assez faibles) et à Paris. A contrario, il ne dépasse pas 11 % pour la Seine-Saint-Denis et les cinq départements d'outre-mer (dont on sait qu'ils ne sont pas parmi les plus favorisés socialement).

Si l'on examine l'échelle académique, la proportion de professeurs de lettres classiques (toujours parmi les professeurs de lettres) varie de 3,7 % (pour Mayotte) à plus de 20 % pour les académies d'Aix-Marseille et de Strasbourg dans le secteur privé, et plus de 25 % pour les académies de Limoges et de Paris dans le secteur public. L'académie de Créteil compte 10 % de moins de professeurs que celle de Paris ; celle de Corse, 10 % de moins que celle de Limoges.

Voici ce que signifient concrètement ces données : si l'on pousse la logique précédemment évoquée à sa limite, puisque le seul enseignement public compte 7 800 professeurs de lettres classiques, 1 % correspond à 78 professeurs et, donc, à l'équivalent de 78 sections de latin et/ou de grec qui pourraient ou non exister dans les établissements.

Une telle disparité est le fruit de politiques académiques diverses et l'on ne saurait attendre une proportion absolument égale sur l'ensemble du territoire. Mais comment garantir alors le droit formel d'une offre optionnelle à tous les élèves de France si ce droit ne parvient pas à se concrétiser en académie et en établissement ? Les élèves de Créteil ou de Lyon sont en droit, comme ceux de Paris, d'étudier le latin et le grec.

PROPORTION DES PROFESSEURS DE LETTRES CLASSIQUES DANS LES ACADÉMIES
(FRANCE MÉTROPOLITAINE + DOM HORS NOUVELLE-CALÉDONIE ET ANDORRE)



Sources : MEN - Depp, Bases-Relais.

Aujourd'hui, l'institution est en difficulté et n'assure pas comme il convient le service attendu par le public des élèves et de leurs familles. Elle ne propose pas un enseignement de langues et cultures de l'Antiquité dans les territoires les moins favorisés socialement et culturellement.

Cette situation n'est malheureusement pas nouvelle. L'absence d'anticipation a engendré un cercle vicieux, passant d'une défaillance dans la capacité à recruter à une réduction délibérée de l'offre d'enseignement, totalement disproportionnée par rapport à la baisse relative des effectifs. Il faut reconnaître cette défaillance pour pouvoir y apporter des réponses rapides et résolues sur différents aspects : dans une formation et un recrutement élargis et augmentés, mais aussi dans un effort déterminé pour faire évoluer l'image de la discipline auprès des élèves, des parents d'élèves voire de certains professeurs et chefs d'établissement.

PRÉCONISATIONS

1 Répondre à la demande en collège et lycée

La politique académique sur les affectations des professeurs de lettres classiques doit répondre plus efficacement aux besoins. La disparité des proportions de professeurs en collège et en lycée doit faire l'objet d'une réflexion concertée entre les services académiques et les

directions départementales pour générer les dynamiques de réseau susceptibles de garantir au mieux la continuité des enseignements. Un pilotage local attentif, assuré par les IA-IPR chargés des langues et cultures de l'Antiquité et les directeurs académiques, veillerait à garantir l'ouverture des sections et la dynamique d'enseignement. Cette initiative pourrait du reste être prolongée par une décision symbolique forte relative au lycée. L'on constate aujourd'hui que nombre de professeurs de lettres classiques accueillent très volontiers en langues et cultures de l'Antiquité les grands débutants en classe de seconde ; il conviendrait que cette situation devienne une règle institutionnelle clairement édictée et ayant fait l'objet d'une large information au sein du secteur du lycée.

L'enjeu principal consiste à respecter le principe républicain d'égalité de l'offre éducative sur le territoire en répondant efficacement à la demande : cet enjeu concerne particulièrement les territoires ruraux isolés et les zones d'éducation prioritaires, qu'elles soient urbaines ou rurales. Des expériences, menées notamment en Seine-Saint-Denis, ont montré que la création de cours de langues anciennes, y compris dans des établissements à population socialement et culturellement défavorisée, suscitaient intérêt et curiosité : l'accroissement ou la simple apparition de l'offre a entraîné une hausse de la demande, latente jusque-là.

2 Remédier à la situation calamiteuse du recrutement

Pour assurer un droit réel à une option ouverte à tous, il faut aider au maintien de l'enseignement du latin et du grec : il y va tout simplement de la survie de l'option dans un grand nombre d'établissements et, plus globalement, de la préservation de la discipline.

Si aucune décision n'est prise pour pallier ces carences constatées, l'on peut annoncer la disparition de bon nombre de sections dans les établissements qui ne comptent pas de professeur de lettres classiques. La mission a conscience de l'enjeu et des risques : aussi recommande-t-elle une démarche résolument pragmatique.

La situation actuelle du recrutement, calamiteuse, ne parviendra pas à contenir l'hémorragie des fermetures. Or des ressources existent dans les établissements :

bon nombre de professeurs ont, dans le cadre de leur formation initiale universitaire, suivi un enseignement de latin et/ou de grec, et certains jusqu'à un haut niveau. Dans les conditions critiques que connaît la discipline, il faut s'appuyer sur ces compétences quand elles sont solides. Cela permettrait à la fois de répondre à la demande de cet enseignement sans attendre que les effectifs de nouvelles recrues d'enseignants de langues et cultures de l'Antiquité, qui doivent être augmentés dans les prochaines années, soient à la hauteur ; et de contribuer à l'affirmation du caractère interdisciplinaire et fédérateur de la discipline.

3 Quelle réponse institutionnelle possible et immédiate ?

- **Création d'une certification complémentaire en langues et cultures de l'Antiquité accessible à différentes disciplines** : non pas seulement aux lettres modernes mais aussi à l'histoire-géographie, à la philosophie et aux langues vivantes.

Une telle mesure serait en parfaite cohérence avec l'esprit d'ouverture des lettres classiques, au carrefour des champs disciplinaires. Répondant aux circonstances, elle concernerait bien davantage l'enseignement en collège qu'en lycée (où les manques sont moins fréquents). Son obtention se fonderait sur la même procédure de recrutement que celle des autres certifications (histoire de l'art, théâtre, cinéma et audiovisuel, FLS, etc.)¹. Elle supposerait la maîtrise d'un ensemble de connaissances et compétences, clairement définies dans un référentiel qui serait élaboré en concertation avec les associations représentatives, et appréciées lors de l'examen de cette certification complémentaire par un jury constitué d'universitaires et d'inspecteurs. Pour acquérir et attester cette maîtrise, les professeurs intéressés pourraient suivre une **formation adaptée** qui serait **prodiguée au sein des départements de langues anciennes des universités** : la qualité en serait ainsi assurée et constituerait la promesse d'un lien resserré entre enseignement secondaire et supérieur. Au-delà de l'intérêt éminent pour la discipline qui se trouverait enrichie par ces nouvelles approches et savoirs partagés, une telle certification pourrait par ailleurs avoir une incidence positive en matière de gestion de ressources humaines, en constituant un complément pour certains professeurs dont les services sont menacés en établissement ou qui sont amenés à assurer des services partagés.

- **Action directe sur les modalités de recrutement actuelles, par une révision de l'option lettres classiques du Capes de lettres** : inauguré en 2014, il a de manière patente échoué dans ses objectifs et ses enjeux pour cette option lettres classiques voire pour les lettres dans leur ensemble. Cette préconisation sera plus largement développée au chapitre 4.

¹ Cette procédure est définie dans la note de service n° 2004-175 du 19 octobre 2004, publiée dans le Bulletin officiel n° 39 du 28 octobre 2004.

REPENSER LE
4 RECRUTEMENT
ET LA
FORMATION
DES PROFESSEURS
DE LETTRES
CLASSIQUES

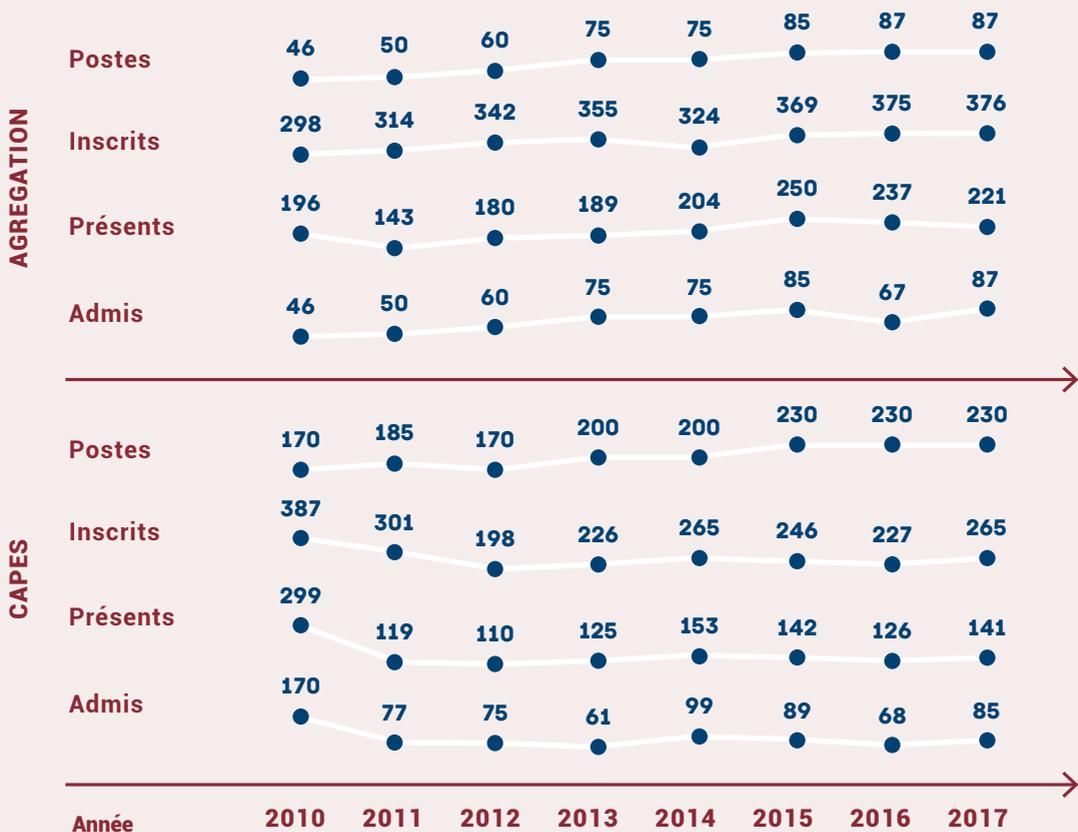
La situation de la discipline est aujourd'hui paradoxale : sa valeur formatrice pour l'esprit est reconnue par beaucoup et – on peut le dire sans craindre de s'avancer, même s'il n'y a pas de recensement ou d'enquête systématique sur le sujet – par la quasi-totalité des intellectuels ; sa capacité à fédérer différents savoirs est attestée par les pratiques interdisciplinaires ; son impact positif sur la réussite des élèves est démontré par les différentes enquêtes ; enfin, la demande existe de la part des familles.

L'institution répond difficilement à ce faisceau de soutiens et d'indicateurs positifs : elle ne paraît pas en mesure de constituer ce qui pourrait – ce qui devrait, selon nous – être un véritable pilier éducatif. Dans un tel contexte, si les sections ferment, c'est bien souvent parce qu'aucun professeur ne peut être placé devant les élèves : le recrutement et la formation sont aujourd'hui déphasés par rapport aux besoins.

Des difficultés considérables de recrutement

Le recrutement dans la discipline a atteint une situation critique, suite à l'effondrement des concours de lettres classiques, particulièrement du Capes externe de lettres.

NOMBRE DE POSTES AU CAPES ET À L'AGRÉGATION DE LETTRES CLASSIQUES POUR LES CONCOURS EXTERNES DEPUIS 2010



Plusieurs causes se combinent ici pour expliquer une telle situation :

- └─ **de manière générale, l'image de la profession enseignante pâtit, depuis plusieurs décennies, d'une perte d'estime dans notre société ; à celle-ci s'ajoute plus spécifiquement la perte de visibilité et de considération des langues et cultures de l'Antiquité : y remédier supposerait d'engager un travail considérable et prolongé de communication et de politique en termes de ressources humaines (salaire, évolution de carrière, etc.) pour développer l'attractivité du métier ;**
- └─ **la discipline a également souffert d'une variation contreproductive du nombre de postes ouverts au fil des sessions de concours ; l'on sait quelle incertitude et, conséquemment, quelle démobilisation de tels changements peuvent entraîner chez les étudiants qui préparent les concours. Il importe sur ce sujet de convenir d'une politique de recrutement sur le long terme qui, à partir d'une connaissance précise des besoins sur le terrain, définisse, au moins pour une durée de cinq ans, un nombre stabilisé de postes ouverts aux concours ;**
- └─ **enfin, le ministère, en cherchant depuis 2013 à mettre en œuvre une formule unifiée du Capes de lettres, a aggravé la crise du recrutement.**

LE CAPES DE LETTRES CLASSIQUES EN QUESTION : UN CONCOURS À REVOIR

Un concours qui a perdu son identité

En 2013, il a été décidé une fusion des Capes externes de lettres modernes et de lettres classiques dans un seul et même concours, fondé sur un tronc commun et ouvert à deux options (lettres modernes et lettres classiques)¹. Les objectifs d'une telle fusion étaient les suivants :

- remédier à l'érosion massive et historique du nombre de candidats en lettres classiques en proposant une mention latin aux candidats en lettres modernes ; l'idée était de constituer un vivier complémentaire, parmi les professeurs de lettres modernes, de professeurs disposant

d'une formation en latin et, ainsi, de pallier les manques de professeurs de lettres classiques sur le terrain ;

- reconnaître des formations diverses à travers quatre mentions ouvertes aux candidats de lettres modernes : latin, littérature et langue françaises, français langue étrangère et français langue seconde, théâtre ou cinéma.

Après quatre sessions, force est de constater que l'objectif n'a pas été atteint :
- l'effondrement du nombre de candidats de lettres classiques ne s'est pas enrayé et le niveau moyen des candidats a sensiblement baissé : de ce fait,

le nombre de postes pourvus demeure faible (85 en 2017), conduisant à une mise en danger de l'enseignement de la discipline ;

- en ce qui concerne les candidats de lettres modernes présentant la mention latin, les outils de gestion actuels ne permettent pas d'affecter les lauréats là où se manifestent des besoins en lettres classiques : cette mention n'est donc pas opératoire.

Le **rendement moyen** (candidats admis/postes ouverts) du Capes externe de lettres classiques s'élève à **36 % seulement sur la période 2012-2016** : au total, ce sont donc **638 postes qui n'ont pas été pourvus sur cette période** (sur les 1 030 ouverts).

Le nombre d'inscrits à ce concours est proche du nombre de postes ouverts depuis 2012, et ce malgré une augmentation en 2014 liée à l'abaissement du niveau de recrutement (M1 au lieu de M2). Le vivier est manifestement trop faible au regard du nombre de postes offerts : un phénomène qui fait prévaloir, en nombre de candidats, l'agrégation sur le Capes². Aujourd'hui, en effet, la situation est si dramatique que pour la première fois dans l'histoire des deux concours – Capes de lettres classiques et agrégation de lettres classiques –, l'on compte un tiers de candidats de plus à l'agrégation externe qu'au Capes externe. Les sessions 2017 de ces deux concours ont recensé :

- 265 inscrits pour le Capes, 376 pour l'agrégation ;
- 141 présents pour le Capes, 221 pour l'agrégation ;
- 85 reçus au Capes, 87 à l'agrégation.

La désaffection à l'égard du Capes externe option lettres classiques est patente : de fait, les candidats souhaitent davantage passer l'agrégation que le Capes, compte

tenu de l'identité diluée du Capes de lettres classiques et, pour une large part, de la difficulté de l'épreuve écrite de langues anciennes de ce concours.

Une épreuve de langues anciennes jugée impossible

Le format précédent du Capes externe de lettres classiques comportait deux épreuves d'admissibilité en langues anciennes : elles consistaient en deux versions, l'une de latin, l'autre de grec, dont la longueur était de 25 lignes environ chacune (selon l'édition française de référence) pour une durée de quatre heures. Aujourd'hui, une seule et même épreuve d'admissibilité de six heures combine deux versions de latin et de grec, de 20 lignes environ chacune, auxquelles s'ajoute une dernière question fort vaste. Cette question porte la dimension professionnalisante de l'épreuve : elle invite en effet le candidat à « *mobiliser ses connaissances grammaticales, historiques, littéraires et culturelles dans une perspective d'enseignement* » sur les deux textes proposés en version.

Aux dires de tous les intéressés (membres du jury, professeurs préparant à l'épreuve, étudiants), l'orientation et le format de cette épreuve d'admissibilité posent aujourd'hui un grave problème de faisabilité :

- si elles sont reliées par une même thématique, les deux versions sont cependant trop longues et associent des textes dont la mise en relation est parfois discutable ;
- la dernière question mobilise de manière complexe des compétences grammaticales et stylistiques : elle demande aux candidats de confronter les textes des deux versions ainsi qu'un corpus de documents complémentaires (dont l'un iconographique) ;

paradoxalement, alors qu'elle entend

adopter une dimension professionnalisante, cette question semble souvent très éloignée de la réalité des classes.

Le glissement vers une stratégie de contournement

Des professeurs de l'enseignement supérieur et toutes les associations l'ont évoqué auprès de la mission : la difficulté de cette épreuve, due notamment au caractère hybride et excessivement difficile de la dernière question, est plus importante que pour une épreuve d'agrégation. Dissuasive, elle conduit des candidats de lettres classiques à une stratégie de contournement ; ils se tournent en effet vers le Capes option lettres modernes avec mention latin où le faible taux de pression – dû au petit nombre de candidats par rapport au nombre de postes offerts – leur permet d'envisager très sereinement d'être reçus sans difficulté. La certitude

d'une réussite facile favorise donc le glissement des candidats du Capes option lettres classiques vers le Capes option lettres modernes avec mention latin.

Il est évident que, indépendamment de la crise de recrutement que connaît notre système éducatif, la fusion maladroite des deux Capes en un seul, bâti sur de fausses symétries, a conduit à l'effondrement des deux options (lettres classiques et lettres modernes) de ce Capes unifié.

1 La session orale de la session 2014 exceptionnelle est la dernière à avoir appliqué les épreuves mises en place lors de la précédente réforme en 2011. La session orale de la session 2014 ordinaire a appliqué pour la première fois les épreuves nouvelles dont les modalités d'organisation ont été fixées par l'arrêté du 19 avril 2013, paru dans le Journal officiel du 27 avril 2013.

2 Ainsi peut-on remarquer que le différentiel entre le nombre d'admis au Capes externe et ceux admis à l'agrégation externe sur la période 2012-2017 est extrêmement réduit : 477 pour le Capes (pour 1 260 postes ouverts), 449 pour l'agrégation (pour 469 postes ouverts).

La désaffection massive vis-à-vis du Capes externe de lettres classiques conduit à une situation extrêmement critique : le recrutement ne parvient pas à maintenir à l'équilibre le corps professoral en palliant les départs en retraite.

DÉPARTS DÉFINITIFS EN LETTRES CLASSIQUES ET LETTRES MODERNES DEPUIS 2006-2007



Source : Annuaire EPP, octobre 2016

Si l'on confronte le nombre global des lauréats aux concours de lettres classiques (agrégation et Capes) et celui des départs en retraite de professeurs de lettres classiques sur la même période (à partir de l'année scolaire 2012-2013 et de la session 2012 et jusqu'à l'année scolaire 2016-2017 et la session 2016), l'on constate que, sur ces cinq années scolaires et cinq sessions de concours, la discipline a admis 1 304 lauréats (tous concours confondus) mais vu partir en retraite 1 779 professeurs : le différentiel qui s'élève à 475 professeurs est considérable. Ainsi, non seulement les concours ne compensent pas le manque de professeurs mais chaque session continue de creuser ce déficit. Les estimations annoncées par la DGRH sur les départs en retraite dans les prochaines années ne laissent évidemment pas présager une sortie rapide de cette situation catastrophique.

NOMBRE ET PROPORTION DE COLLÈGES
COMPTANT DES LATINISTES DEPUIS 2012



CAS PARTICULIER DES ÉLÈVES DE CINQUIÈME



NOMBRE ET PROPORTION DE COLLÈGES
COMPTANT DES HELLÉNISTES DEPUIS 2012



La conséquence est manifeste sur le terrain : les carences en professeurs entraînent de manière quasi inéluctable la disparition des sections (à moins qu'un collègue d'une autre discipline n'accepte de prendre en charge l'enseignement) : le nombre d'établissements ne comptant plus aucun latiniste a quasiment doublé entre la rentrée 2012 et la rentrée 2016 ; il a même plus que doublé pour ce qui concerne le niveau de cinquième. La rentrée 2017 a permis de résorber une faible part de cette perte, mais il faudra accentuer et prolonger l'effort consenti pour compenser les pertes subies.

Une offre de formation inégale

Les difficultés rencontrées par la discipline pour placer des professeurs devant les élèves ne s'arrêtent pas là : la formation présente également de grandes disparités sur le territoire.

Une formation universitaire en difficulté

L'autonomie des universités (qui se manifeste jusque dans les appellations diverses qu'adoptent les départements de langues anciennes) a considérablement réduit la visibilité des offres universitaires à l'échelon national. Les associations représentatives des professeurs de l'enseignement supérieur ont alerté la mission sur la situation délicate de nombreux départements universitaires. Un autre rouage du cercle vicieux a en effet été enclenché avec la réduction des enseignements dans le secondaire : faute d'étudiants en latin et en grec, c'est le vivier même de professeurs de lettres classiques dans le secondaire qui risque de se tarir à moyen terme. À l'université, les départements subissent des contractions de leurs équipes d'encadrement, voire disparaissent : les langues anciennes sont désormais répertoriées par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation comme des langues rares. Le maillage du territoire devient de plus en plus lâche, ce qui dissuade les lycéens qui souhaiteraient suivre un enseignement de proximité en langues anciennes à l'université.

La désaffection vis-à-vis des études classiques est le résultat d'un contexte dégradé mais réversible. Pour attirer davantage d'étudiants vers cette formation, et donc des candidats potentiels aux concours de recrutement

d'enseignants, il faut non seulement restaurer l'image de ces études, mais encourager les vocations des élèves et le maintien au sein des universités, certes autonomes, de départements ou de sections permettant de l'assurer, avec des effectifs suffisants d'enseignants-chercheurs. C'est donc une réflexion à plusieurs échelles, interacadémique et nationale, qu'il convient de développer sur cette question afin de garantir une offre et un maillage universitaires suffisants.

La formation initiale en Espe

Une très forte disparité territoriale

Comme ceux des autres disciplines, les professeurs stagiaires de lettres classiques reçoivent, pour la grande majorité d'entre eux, une formation en M2 au sein des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espe). La mission a auditionné des professeurs stagiaires et des tuteurs sur cette formation spécifique à l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité : la disparité est extrême selon les académies, variant du néant à l'excellence. Il est regrettable, voire anormal, que l'institution, censée apporter à chaque stagiaire une formation didactique et pédagogique dans son champ disciplinaire, puisse par endroits s'affranchir totalement de cette obligation. Souvent, le volume horaire alloué à cette formation sur l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité est très réduit, de l'ordre de six heures (soit une journée). Comment considérer que cela puisse être suffisant ? On peut malheureusement affirmer qu'aujourd'hui beaucoup de professeurs stagiaires de lettres classiques n'ont pas été théoriquement et didactiquement formés à l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité en classe.

Une difficile collaboration avec les départements universitaires

Au fil des auditions, la mission a par ailleurs constaté que, dans la plupart des académies, la collaboration entre les Espe et les équipes des départements universitaires où sont aujourd'hui enseignées les langues anciennes était trop faible sinon nulle. Il importe, au contraire, que ce lien soit continu afin que les compétences et les énergies se fédèrent pour proposer aux intéressés la formation la plus aboutie et riche possible.

3 Le rapport sur « La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation », coordonné par Monique Ronzeau et Pierre Desbiolles (rapport n° 2014-071), était sévère sur ce point : « Bien souvent, l'enseignement dispensé cette année dans le tronc commun est apparu à la mission comme se résumant à une superposition de thématiques abordées sans cohérence, souvent recyclées de la formation dispensée naguère dans les IUFM, condensées sur une durée (trop) courte du fait parfois d'une maquette trop ambitieuse, rarement ancrées dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. » (p. 12). Même constat, une année plus tard, dans le rapport sur « Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015 » (rapport n° 2015-081), p. 24.

De ces multiples échanges avec les différents acteurs des langues et cultures de l'Antiquité, il ressort le constat d'une situation confuse que l'autonomie des universités, en réduisant à néant le pilotage et le contrôle nationaux sur les contenus, a confortée. Il est aujourd'hui extrêmement difficile de disposer d'une visibilité claire et complète sur les volumes horaires dévolus à l'enseignement de la discipline, sur les intervenants, sur les aspects abordés en Espe, etc. Manifestement, et alors même que l'institution avait été alertée sur ce point par plusieurs rapports successifs, un certain nombre des Espe continuent à travailler repliées sur elles-mêmes, sans envisager de travail concerté avec les départements universitaires et sans expliciter les maquettes de leur master aux intéressés (professeurs stagiaires, corps d'inspection, etc.).

Les auditions ont également fait ressortir le caractère hétéroclite et trop éloigné des situations de terrain de l'enseignement de tronc commun : ce point faible, déjà signalé par les inspections générales³, n'a donc pas été consolidé. Les thématiques s'y accumulent et les priorités s'y diluent ; la relation avec la discipline enseignée n'est guère perceptible.

Des formations continues aux perspectives et dimensions très variées

L'observation des plans académiques de formation (PAF) pour l'année scolaire 2017-2018 laisse également apparaître de grandes différences entre les académies :

- └ dans le volume de formations proposées en langues et cultures de l'Antiquité (certaines académies n'affichent aucune formation spécifique ; d'autres en mentionnent jusqu'à dix dans leur catalogue) ;**
- └ dans le nombre de stagiaires prévu (de 10 à 150 places) ;**
- └ dans les formats et les orientations envisagées.**

Des perspectives de stage très diverses

Elles concernent :

- └ des aspects spécifiquement didactiques et pédagogiques : approche des langues anciennes**

- en cours de français, apports linguistiques et culturels du latin et du grec, lecture et compréhension des textes latins et grecs, traduction, pratique de la version, méthode audio-orale, utilisation des outils numériques, différenciation pédagogique, etc. ;
- └ le suivi des démarches et dispositifs : par exemple, l'enseignement pratique interdisciplinaire, l'enseignement conjoint en langues anciennes ou encore les sections de langues et cultures méditerranéennes ;
- └ les œuvres latines et grecques au programme de la classe de terminale ;
- └ des master class, séminaires ou conférences d'universitaires autour d'aspects scientifiques, qui bénéficient de l'intervention d'associations de professeurs-chercheurs (notamment Antiquité territoire des écarts) ;
- └ des formations à destination des contractuels ou des collègues de lettres modernes volontaires pour prendre en charge l'enseignement de langues et cultures de l'Antiquité faute de professeur de lettres classiques dans leur établissement.

Une seule caractéristique apparaît partout : le maintien d'une formation en présentiel. Très rares sont en effet les stages conçus selon un format hybride qui combine présentiel et formation à distance via des parcours numériques.

Des exigences trop disparates

Hormis ce point, la diversité est donc extrême et révèle des cadrages variables, attestés par les IA-IPR en charge du suivi des langues et cultures de l'Antiquité : certaines délégations à la formation attendent en effet des entrées exclusivement didactiques et pédagogiques, en lien explicite avec le projet académique, auxquelles doivent se conformer les propositions de formation ; d'autres délégations, plus souples, laissent toute initiative aux inspecteurs pour envisager des aspects scientifiques, qu'apprécient d'ailleurs les professeurs. Les académies sont évidemment maîtresses de la définition du lien entre la formation continue qu'elles dispensent et le projet académique qu'elles mettent en œuvre. L'on pourrait néanmoins souhaiter une certaine harmonisation sur ce sujet, pour le plus grand bien des professeurs.

Les orientations des plans de formation, la volonté plus ou moins affirmée et le soutien divers des instances académiques entraînent donc une inégalité importante dans la formation continue sur le territoire : c'est là encore regrettable, a fortiori parce que ces écarts prolongent une inégalité constatée dans la formation initiale. Sur ce point aussi, il ne s'agit pas de soutenir une cohérence absolue et du reste impossible entre les plans de formation mais d'attendre une harmonisation minimale, afin que soit respectée l'exigence d'un enseignement de qualité dispensé à tous les élèves de France. La formation continue est le premier levier de progrès des systèmes éducatifs avancés : il convient donc d'être ambitieux et exigeant sur ce sujet.

PRÉCONISATIONS

1 Sur le recrutement

Définir une planification pluriannuelle du volume de postes ouverts aux concours

Comme évoqué précédemment, la situation dramatique de la ressource enseignante dans la discipline requiert un engagement déterminé et constant pour rompre un cercle vicieux ; de sections vacillantes au collège et au lycée, en départements très fragilisés dans les universités, l'institution ne peut plus alimenter un vivier suffisant de candidats aux concours de recrutement. Au-delà de la mesure circonstancielle, mais indispensable, que constituerait la mise en œuvre d'une certification complémentaire en langues et cultures de l'Antiquité ouverte à différentes disciplines, il importe de déterminer une **planification pluriannuelle du volume de postes proposés aux concours de lettres classiques** afin d'éviter les effets contreproductifs de dilatation puis de contraction qui dissuadent les aspirations des étudiants et contrecarrent l'installation d'une orientation de long terme vers la discipline.

Reconsidérer le Capes externe option lettres classiques

Le Capes externe de lettres doit également être reconsidéré selon différents aspects. Sans que l'on renonce à l'organisation commune des deux concours (même calendrier, même centre d'examen, même jury), **l'identité spécifique du concours lettres classiques doit être retrouvée**. La fusion des deux concours de lettres modernes et lettres classiques a dilué les spécificités, qui ne sont plus lisibles par les étudiants, et le terme ambigu d'option utilisé pour distinguer les lettres modernes et les lettres classiques devrait désormais être évité. En outre, une vice-présidence spécifique au Capes de lettres classiques, occupée par un inspecteur général de lettres classiques ou un universitaire latiniste ou helléniste, conforterait l'image d'une identité retrouvée.

La mission préconise également que la certification complémentaire pour l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité au collège puisse être accordée aux candidats qui passent la mention latin de la section lettres modernes du Capes de lettres et que le jury estime suffisamment solides : leurs acquis et compétences seraient examinés par le jury attribuant cette certification. Ce vivier serait donc identifié et pourrait, en cas de besoin, être sollicité.

Surtout, la mission recommande fortement **la modification de l'épreuve écrite de langues anciennes** : les objectifs et le déroulé de cette dernière doivent être simplifiés. Il ne s'agit de n'en modifier ni la durée, ni la structure, qui consisterait toujours en deux versions et en une question à dimension professionnalisante mais bien plutôt :

- └ de reconsidérer la longueur des deux versions : 160 mots par texte seraient suffisants pour une épreuve d'une durée de six heures ;
- └ de simplifier l'orientation et la formulation de la question clôturant l'épreuve : plutôt qu'un commentaire associant, parfois de manière improbable, les cribles grammatical, stylistique et littéraire sur les deux textes, l'on pourrait attendre un commentaire littéraire simple sur un seul texte, dans la perspective d'une étude réalisable en classe. En outre, le corpus de documents complémentaires mériterait d'être réduit à un seul document pertinent, textuel ou iconographique, dont l'étude serait associée au commentaire.

Mieux apprécier les compétences des professeurs contractuels

Un autre aspect du recrutement concerne les **professeurs contractuels** : aujourd'hui, certains d'entre eux sont recrutés et placés devant des classes après un examen minimal de leurs compétences disciplinaires, fondé sur la vérification rapide de leurs diplômes universitaires et de leur parcours. La mission préconise que cet examen soit renforcé en se fondant sur un entretien lors duquel serait appréciée la connaissance de la langue ancienne censée être enseignée ainsi que celle des programmes d'enseignement.

2 Sur la formation initiale

La formation en langues et cultures de l'Antiquité dans toutes les Espe

L'égalité de formation sur le territoire doit, là encore, prévaloir. Dans cette logique, **la mission recommande que soit assurée, au sein de chacune des Espe et de leurs antennes, une formation spécifique aux langues et cultures de l'Antiquité pour tous les étudiants engagés dans la discipline en M1 et M2.** Il conviendrait, autant que possible, que les professeurs d'université et les professeurs formateurs du second degré reconnus dans l'académie soient sollicités pour y contribuer.

Reconsidérer le tronc commun de la formation

La mission insiste par ailleurs sur l'importance d'un tronc commun fondamental et efficace : aujourd'hui, ce tronc commun voit les priorités diluées dans une diversité de thématiques contreproductives. Il serait plus opportun qu'y soient travaillées de manière prolongée les compétences langagières fondamentales (dire, lire, écrire) et que, pour être concrètes, les thématiques transversales (laïcité, lutte contre les stéréotypes, etc.) soient appréhendées dans le champ de la discipline enseignée par les stagiaires. La publication récente de l'étude Pirls 2016 a montré la fragilité des compétences des élèves français en lecture, que ce soit en compréhension ou en interprétation. Afin d'apporter une réponse éducative efficace à

ces carences, la mission préconise le développement d'une **formation conséquente et efficace sur l'apprentissage du lexique et sur la compréhension en lecture** : transversale, elle pourrait donc se décliner selon les différents champs disciplinaires dans lesquels exercent les professeurs stagiaires.

La réflexion interdisciplinaire doit également être suscitée et promue dès cette formation initiale : dans cette logique, le tronc commun pourrait comporter une formation à destination des professeurs de lettres, d'histoire-géographie, etc. Consacrée aux **Humanités méditerranéennes**, elle aborderait les liens nombreux et toujours vivants entre Orient et Occident, entre cultures antiques et cultures méditerranéennes actuelles. Elle permettrait ainsi de révéler l'hybridation culturelle qui s'est déployée dans le monde antique et de définir les aspects des programmes susceptibles de révéler les évolutions et les écarts entre Antiquité et monde contemporain, de travailler au développement d'un regard distancié et de l'esprit critique. L'association Antiquité territoire des écarts, rencontrée par la mission, s'est d'ores et déjà dite prête à s'engager dans cette formation.

Mieux tenir compte des profils des professeurs stagiaires en développant des formations complémentaires

Les professeurs stagiaires présentent aujourd'hui une grande diversité de profils : certains affichent parfois des formations initiales très éloignées des lettres et ne disposent donc pas de bases scientifiques assurées. Il convient de consolider ces dernières. Aussi la mission recommande-t-elle la mise en œuvre de **formations complémentaires qui leur seraient spécialement destinées** : création d'un diplôme universitaire sur la langue, ouverture de Mooc sur tels ou tels aspects de la discipline, etc. Un tel projet suppose une concertation des instances de direction des différentes Espe et des départements universitaires, ainsi que la définition d'une politique partagée de création de ressources, notamment numériques. Cette offre de formation initiale, conçue en collaboration avec ces Espe volontaires et des départements universitaires, pourrait intégrer un site spécifiquement dédié aux langues et cultures de l'Antiquité (voir le chapitre 9, consacré à la création d'une Maison numérique des Humanités).

Garantir des tutorats de proximité

Enfin, un aspect logistique ne laisse pas de poser problème dans l'affectation des professeurs stagiaires en établissement lors de leur seconde année de master : il conditionne parfois le succès ou l'échec de cette année compliquée. Du fait de la réduction du nombre de professeurs de lettres classiques en établissement, ces stagiaires se trouvent bien souvent seuls, notamment en collège. Une telle situation est particulièrement délicate pour des professeurs entrant dans le métier ; elle entraîne un travail d'accompagnement compliqué pour les services et les corps d'inspection qui cherchent alors à trouver un professeur tuteur de proximité exerçant dans la même discipline. Cette proximité peut malheureusement s'étendre parfois à plusieurs dizaines de kilomètres. Il serait préférable, dans la mesure du possible, d'**affecter les professeurs de lettres classiques stagiaires dans un établissement comportant un autre professeur de lettres classiques titulaire**, afin de garantir un véritable et efficace tutorat de proximité.

3 Sur la formation continue

Assurer la présence de la formation en langues et cultures de l'Antiquité dans tous les PAF

Dans cet autre domaine, une harmonisation minimale devrait également être recherchée entre les différentes académies. Dans cet esprit, **la mission préconise que, quel que soit le projet académique, au moins un stage en langues et cultures de l'Antiquité soit proposé dans chaque plan académique de formation annuel.** Ces formations académiques pourraient être assurées, notamment pour la partie scientifique, par des professeurs exerçant dans l'enseignement supérieur dont les postes sont fragilisés du fait du tarissement du vivier d'étudiants ; une telle démarche contribuerait ainsi à une politique de ressources humaines cohérente et résolue, tout en garantissant la qualité académique de ces stages. Elle tisserait également un lien, souvent trop lâche aujourd'hui, entre enseignement secondaire et enseignement supérieur, qui replacerait les professeurs de langues et cultures de l'Antiquité dans une dynamique stimulante de recherche.

Des expérimentations fructueuses ont du reste été conduites pour associer plus étroitement enseignement secondaire et enseignement supérieur. Ainsi, dans l'académie de Besançon, la création de postes spécifiques pour les professeurs engagés dans une thèse et dispensant un enseignement de langues et cultures de l'Antiquité en terminale : ces postes, à l'interface entre le bac -3 et le bac +3, sont adossés à un laboratoire d'université. Une telle initiative pourrait certainement être développée et être expérimentée dans d'autres académies.

Pérenniser la préparation à l'agrégation interne selon différents formats

La préparation à l'agrégation interne constitue aussi un enjeu important : aujourd'hui inégalement répartie sur le territoire, elle contraint parfois les professeurs concernés à de longs déplacements, fatigants et démotivants. Ceux-ci concèdent un effort considérable pour développer leurs connaissances et compétences professionnelles. Cet effort mérite d'être pleinement reconnu et soutenu : aussi le **maillage territorial** de ces préparations doit-il être préservé. En ce domaine encore, des expérimentations judicieuses sont conduites : partenariats entre universités et rectorats ; mise à disposition, sur des espaces dédiés, des captations des différents cours, corrections et échanges à distance entre professeurs et agrégatifs, etc. : autant de solutions susceptibles d'aider les professeurs à aborder avec confiance cette préparation exigeante. Une **préparation à distance** doit cependant être préservée, même si elle ne concerne qu'assez peu de professeurs très éloignés des centres de formation. À ce titre, la mission estime nécessaire l'effort consenti par le Cned car il relève d'un service public dû au corps professoral.

Ouvrir et renforcer la formation continue

L'enjeu principal de la formation continue consiste à exercer un effet levier pour enrichir et améliorer les pratiques : à cette fin, il faut dépasser les contraintes budgétaires qui pèsent sur les académies, notamment par la modification des formats de stage et par le recours réfléchi aux outils numériques. Pour que les apports des stages excèdent les frontières des académies, la mission recommande la compilation des documents présentés et exploités, éventuellement la captation de certaines interventions et leur dépôt, comme autant de ressources numériques, sur un site national dédié aux langues et cultures de l'Antiquité ; les professeurs de toute la France pourraient ainsi, en se connectant à cette Maison numérique des Humanités, bénéficier des contributions de toutes les académies et développer leurs compétences disciplinaires.

Dans ce domaine, l'association Antiquité territoire des écarts offre une dynamique et une créativité exemplaires : prête à intervenir dans treize pôles de formation, elle propose des master class sur des entrées liées aux programmes de langues et cultures de l'Antiquité de collège et/ou de lycée ou sur des œuvres inscrites au programme de terminale.

Les orientations de ces stages académiques pourraient être reliées, avec une certaine souplesse évidemment, aux perspectives envisagées au sein d'un séminaire langues et cultures de l'Antiquité inscrit dans le cadre d'un plan national de formation (PNF) annuel et piloté par l'inspection générale et la Dgesc. Ce séminaire pourrait être organisé dès l'année prochaine et pérennisé dans le cadre plus large d'un événement mettant à l'honneur la discipline (voir infra, chapitre 8). Il aurait pour objectifs :

- └ d'enrichir et harmoniser les pratiques de l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité ;
- └ d'encourager, reconnaître et signaler les initiatives novatrices ;
- └ de promouvoir la pédagogie de projet, au sein des EPI langues et cultures de l'Antiquité et de l'enseignement facultatif du latin et/ou du grec.

Son public serait constitué des IA-IPR chargés du suivi de la discipline, des formateurs en activité dans les différentes académies et de professeurs volontaires ou désignés.

Les sections de lycée, les départements universitaires et les viviers des concours de recrutement sont successivement touchés : c'est tout le problème de l'attractivité de la discipline et de son enseignement qui est ici posé. Pour maintenir les langues anciennes sur l'ensemble du parcours scolaire et universitaire, il faut absolument rompre ce cercle :

- └ en facilitant autant que possible l'accès à ces enseignements ;
- └ en les ouvrant à des perspectives plus larges ;
- └ en travaillant à un enseignement moderne et renouvelé de la discipline, afin de promouvoir son image, car il est urgent de l'affranchir enfin de toutes les caricatures dont on l'affuble et des a priori idéologiques simplistes qu'on a fait peser sur elle.

POUR EN FINIR

**5 AVEC LES
STÉRÉOTYPES**

Au nom d'un sociologisme sommaire, du reste récusé par de nombreux sociologues, certains ont tenté de disqualifier en France l'enseignement des langues et des cultures de l'Antiquité sous prétexte qu'elles seraient élitistes, et donc contraires à l'idéal républicain. C'est un préjugé hérité du XIX^e siècle, aussi prégnant à sa manière que les préjugés de genre qui parasitent encore le champ de l'orientation ainsi que les choix de formations et de métiers effectués par les élèves, filles ou garçons. Ce préjugé continue d'entraver le développement et la valorisation de l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité : il ignore cependant la réalité actuelle, comme le prouvent les compléments d'enquête 2017 communiqués par la Depp, que nous tenons à remercier pour son souci de transparence et d'objectivité.

Le latin, apanage des catégories favorisées ?

1 On pourrait largement discuter ici de la pertinence de la nomenclature de ces catégories socio-professionnelles, utilisées indépendamment d'un croisement avec la réalité économique diverse des territoires et relevant du pur déclaratif. Mais ce sont ces catégories mêmes qui ont été utilisées pour mettre en cause le latin et le grec : nous les reprenons donc ici dans notre constat.

Ces documents concernent notamment, pour la France, **les statistiques des catégories socio-professionnelles¹ (CSP) des parents des élèves qui font du latin ainsi que celles des parents des élèves qui font du chinois ou de l'allemand au collège (voir infra). La lecture de ces chiffres donne à voir la réalité telle qu'elle est – non pré-interprétée – et montre que les arguments des détracteurs des langues et cultures de l'Antiquité sont aujourd'hui doublement biaisés. D'une part, parce qu'ils sollicitent les chiffres de manière sélective et orientée, sans prendre en compte la totalité des élèves qui font du latin au collège ; de l'autre, parce qu'ils ne rapprochent pas les chiffres des langues et cultures de l'Antiquité de ceux d'autres langues comme par exemple ceux du chinois ou de l'allemand, qui permettent de relativiser largement les interprétations hâtives.**

Que disent les chiffres ?

Les statistiques 2017 des catégories socio-professionnelles de l'ensemble des élèves étudiant le latin dans les collèges de l'enseignement public font apparaître la répartition suivante :

- ┌ 34,4 % d'élèves issus de CSP favorisées A (cadres, professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise, professeurs des écoles, etc.) ;
- ┌ 14,4 % d'élèves issus de CSP favorisées B (professions intermédiaires, infirmiers, etc.) ;
- ┌ 24,8 % d'élèves issus de CSP moyennes (agriculteurs, artisans, employés, commerçants artisans, etc.) ;
- ┌ 26,4 % d'élèves issus de CSP défavorisées (ouvriers, inactifs, chômeurs, etc.).

S'il est indéniable que les élèves issus de la CSP favorisée A sont présents en nombre conséquent dans les effectifs des élèves qui étudient les langues et cultures de l'Antiquité, ils n'y sont pas la majorité. À titre de comparaison, pour le chinois, les élèves issus des CSP favorisée A y sont 40,9 % contre 34,4 % pour le latin. Pour l'allemand, les élèves issus des CSP favorisées A y sont à la proportion de 27,5 % contre 34,4 % pour le latin.

Il est juste de rappeler ces vérités statistiques en indiquant que plus de 51,2 % des élèves étudiant le latin dans les collèges de l'enseignement public étaient issus des CSP moyennes (24,8 %) et défavorisées (26,4 %). Ces données sont éclairantes : le latin n'est pas le vecteur d'inégalités sociales que l'on prétend, même si l'on doit absolument faire en sorte que davantage d'élèves défavorisés puissent en suivre l'enseignement.

Une nécessaire comparaison

2 Il s'agit de la note d'information n° 37 publiée en octobre 2015 par la Depp : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/10/3/depp-ni-2015-37-latin-au-college_490103.pdf

Il est surprenant qu'en 2015, au moment où le ministère cherchait à justifier une réforme qui se voulait égalitaire, l'on ait de manière inédite publié un document institutionnel spécifique sur les catégories socio-professionnelles des parents des élèves suivant un enseignement particulier : celui de latin et de grec au collège². S'il est nécessaire que l'on observe les parcours des élèves, en prenant en compte les CSP de leurs parents, cela ne saurait s'effectuer que de manière comparative avec d'autres types d'enseignements comme par exemple, l'allemand ou le chinois. Sans éléments de comparaison et de contexte – autrement dit : de jugement –, l'analyse perd une bonne partie de son sens. Avoir isolé sélectivement le latin et communiqué abondamment sur ce seul sujet – les médias ayant suivi et relayé massivement cette information biaisée – a blessé les professeurs que nous avons rencontrés et qui, dans les Rep ou Rep +, maintiennent vivace cet enseignement des langues et cultures de l'Antiquité.

La comparaison avec le chinois et l'allemand ne vise nullement à mettre en cause ces langues. On ne saurait juger de l'intérêt d'une discipline à l'aune d'une sociologie réductrice. La légitimité de l'enseignement de ces deux langues est indéniable, et elles participent, comme le latin et le grec, à la culture générale : à ce titre, il convient également de les promouvoir.

Analyser et démentir les contrevérités

Ceux qui ont entretenu ces vieux préjugés idéologiques ont pu nourrir des motivations diverses, mais tous sont en retard d'une génération et méconnaissent l'évolution pédagogique de cette discipline et son rôle actuel dans l'échelle de la réussite. Le cliché dont ils abusent suggère que la nature même de cet enseignement serait condamné par le profil, privilégié, de ceux qui en bénéficient. Il faut donc démentir, au nom du réel, ce stéréotype tant sur le diagnostic qu'il suppose que sur le jugement qu'il implique. Il comporte trois contrevérités :

- l'étude des langues et cultures de l'Antiquité serait un choix de privilégiés ;
- elle serait un facteur d'accentuation des inégalités ;
- elle serait le vestige d'un ancien monde et de ses valeurs.

Le caractère infondé des deux premières assertions ressort clairement d'une analyse des enquêtes sociologiques et mérite un examen précis. Quant à l'apport intellectuel de cet enseignement, même les plus réactionnaires de ses opposants ne peuvent le nier. Ce rapport n'entend pas développer une apologie des langues et cultures de l'Antiquité : l'ensemble du projet de ses auteurs repose sur la simple certitude que les Humanités et les valeurs dont elles sont porteuses constituent un atout majeur de réussite ; c'est pourquoi il vise à renforcer et à élargir encore leur impact. Il y aurait une certaine inconséquence à prétendre que la Grèce a ouvert la voix de la démocratie... et que cette culture incarne le pouvoir des élites ; que la Révolution française s'est inspirée des modèles antiques... et que ceux-ci portent le gène de l'inégalitarisme ; que notre langue est romane, d'origine latine et grecque... et que la connaissance de ses fondements ne sert à rien pour la maîtriser aujourd'hui.

Les langues et cultures de l'Antiquité sont une école de pensée et de liberté, un ferment d'esprit critique ; parce que les voix de l'Antiquité sont en constante dissonance, en confrontation et rivalité intellectuelles, elles portent une interrogation sur l'homme, la société, la chose publique, qui prend toujours, peu ou prou, la forme d'un dialogue.

Une discipline neuve

Au-delà des résultats des enquêtes de corrélation qui montrent que les études du latin et du grec sont une vraie chance pour le métissage culturel entre catégories socio-professionnelles différentes, il faut rappeler que cette discipline a connu une profonde mutation dans ses méthodes et ses formations. Depuis les années 1970, chercheurs et pédagogues en langues et cultures de l'Antiquité, en sciences de l'Antiquité ou en Humanités classiques (intitulés recouvrant un même engagement avec des périmètres légèrement variables) se sont emparés des nouvelles technologies (Humanités numériques). Ils ont développé des approches plus globales et intégratives, nourries de l'anthropologie, de l'histoire des arts, de la linguistique comparée, et des liens renforcés avec l'étude des langues et cultures européennes. Les analyses, les interventions et les formations se sont multipliées. On citera parmi d'autres la Mission ministérielle sur l'avenir des études classiques en France dont furent chargés Heinz Wismann et Pierre Judet de la Combe par Jack Lang en 2001 : reconduite par Luc Ferry en 2004, elle déboucha notamment sur un ouvrage, *L'Avenir des langues. Repenser les Humanités*, publié en 2004. On mentionnera la rénovation et la transformation en 2008-2010 des enseignements de latin

et de grec en langues et cultures de l'Antiquité accompagnées par Arnaud Zucker ; l'engagement fort de personnalités comme Florence Dupont dans la formation des enseignants avec l'animation de nombreuses master class dans les académies conduite avec l'association Antiquité et territoire des écarts dont elle est la présidente ; le développement de nombreuses associations très actives, à côté de la toujours fort vivace Coordination nationale des associations régionales des enseignants de langues anciennes (Cnarela), qui sont apparues ces dernières années, comme Antiquité Avenir, Halle, Arrête ton char, etc., créant ainsi un puissant réseau de partages d'expériences et de compétences. De nombreux projets interdisciplinaires, principalement avec le français, l'histoire, les arts et la philosophie ont été lancés, bien avant l'instauration des enseignements pratiques interdisciplinaires en 2015. Ces actions ont été conçues et menées de la seule initiative des professeurs en exercice, avec parfois un accompagnement local institutionnel. Il est indéniable qu'aucun de ces réseaux associatifs ne s'est reconnu dans l'action du ministère de l'Éducation nationale de 2014 à mai 2017 : ils se sont volontairement tenus à l'écart du champ institutionnel. Il importe aujourd'hui de les entendre, comme c'est déjà le cas, et de retisser avec eux des liens forts que cette mission espère avoir contribué à renouer.

Le latin et le grec, facteurs d'intégration sociale et scolaire

En soutenant l'extension de cet enseignement, la mission vise à apporter à une majorité ce qui ne profite aujourd'hui qu'à un nombre trop restreint d'élèves. La dimension psychologique de cette question est fondamentale : il s'agit d'accompagner cette action et de garantir son succès par la modification des représentations collectives de l'enseignement du latin et du grec. Cela suppose information et formation, non pas des seuls élèves, mais aussi, voire surtout, des parents et de la société – un travail de longue haleine, sans doute, mais qui en vaut la peine. C'est le rôle des pédagogues de combattre les clichés sur l'École, d'accompagner les mutations salutaires et de faire reconnaître les formations d'avenir.

Un préalable à cette rénovation profonde, condition de son accueil favorable par la communauté éducative et civique, est de tordre le cou aux stéréotypes concernant le caractère élitiste, voire snob, de la discipline. Il faut donc en finir aussi avec ce préjugé tenace selon lequel les parents choisiraient le latin pour leurs enfants afin qu'ils soient

dans une « bonne classe » : sauf cas particulier, les familles favorisées inscrivent aujourd’hui leur enfant en cours de langues et cultures de l’Antiquité non pas pour qu’il intègre une « bonne classe » – vu que les latinistes ne sont plus réunis depuis longtemps au collège dans une seule et même classe – mais parce qu’elles sont conscientes de la plus-value intellectuelle et personnelle que cet enseignement peut lui apporter.

Pour réfuter ces stéréotypes, le plus simple est de commencer par relire l’enquête de la Depp 2015 (voir infra) sur la corrélation entre la réussite en langues et cultures de l’Antiquité et les catégories socio-professionnelles d’origine des élèves concernés, et notamment ce qui concerne les résultats.

Les résultats des latinistes au collège (toutes catégories socio-professionnelles confondues)

« Si, dès l’entrée au collège, les latinistes sont globalement meilleurs que les non-latinistes, ce constat se vérifie en fait tout au long de la scolarité. En fin de troisième, au diplôme national du brevet (DNB) à la session de juin 2011, 96,3 % des élèves ayant étudié le latin en cinquième réussissent cet examen contre 80,1 % pour les non-latinistes. Cet écart de 16 points entre latinistes et non-latinistes varie en fonction du milieu social. Il est de 5,6 points pour les élèves issus de milieu très favorisé et de 21,4 points pour les élèves issus de milieu défavorisé... Deux ans après la sortie du collège, à la rentrée 2013, les élèves n’ayant pas redoublé entre-temps accèdent, pour la plupart, à la classe de terminale. Plus de 70 % des latinistes sont inscrits en terminale générale ou technologique, contre seulement 38 % des non-latinistes. Près d’un élève de terminale scientifique (S) sur deux (45 %) a étudié le latin au collège. Les non-latinistes sont en revanche plus fréquemment scolarisés en terminale professionnelle ou en terminale sciences et technologies du management (16 % contre seulement 5 % des latinistes). Non seulement les latinistes choisissent plus souvent les filières générales et technologiques, mais quand ils font ce choix, ils s’orientent de préférence vers la série scientifique. Environ 36 % des élèves étudiant le latin en cinquième se retrouvent cinq ans plus tard en classe de terminale S. Pour les non-latinistes, cette part n’est que de 13 %. »

Les résultats des élèves latinistes issus de CSP défavorisées

« Au baccalauréat général et technologique, 68 % des latinistes de 2008 obtiennent leur diplôme cinq ans plus tard, contre seulement 43 % des non-latinistes. Cet écart de 25 points diffère selon les caractéristiques des élèves : 18 points séparent les latinistes des non-latinistes chez les enfants de cadres, l'écart est de 23 points chez les enfants d'ouvriers. Ces derniers, lorsqu'ils ne sont pas latinistes, obtiennent leur baccalauréat avec un taux de réussite de 38 % contre 61 % quand ils sont latinistes. Pour les enfants latinistes de cadres ou d'enseignants, ce taux atteint environ 80 %. »

Socialement, il ressort clairement (voir infographie infra) que cet enseignement touche bien un public « défavorisé ». Si l'on peut aisément convenir que la réussite des élèves favorisés dans leurs études n'est pas liée au seul fait d'apprendre le latin ou le grec et qu'il convient de prendre en compte de nombreux autres facteurs, étant donné les multiples soutiens dont bénéficie ce public, le choix que font les élèves issus de CSP défavorisées d'étudier le latin est, lui, clairement un gage de réussite. Il joue donc, malgré les contraintes qui pèsent aujourd'hui sur son développement, voire sur sa survie, un rôle d'intégration et de promotion (« l'ascenseur social ») conforme aux missions de l'enseignement public.

Des préjugés qui contribuent à l'autocensure des élèves

Quelle conclusion tirer de ces chiffres étonnants ? La corrélation effective entre apprentissage du latin et réussite scolaire pour les élèves défavorisés est flagrante. Mais au lieu d'en tirer les leçons qui s'imposent, les commentateurs n'ont voulu y voir qu'une expression supplémentaire de l'inégalité de notre société, et l'on s'est contenté de ressasser, sous forme d'avertissement, un truisme sur les différences sociales : *« L'étude montre cependant de façon certaine que toute interprétation hâtive sur les effets du latin dans la réussite des élèves est erronée si elle ne prend pas en compte les profondes différences sociales et scolaires entre les élèves qui choisissent d'étudier le latin et ceux qui font le choix inverse. »*

Si l'on peut accepter, même avec quelques réserves, cette remarque méthodologique pour ce qui concerne les élèves issus des CSP favorisées, elle est difficilement justifiable pour les élèves issus de CSP défavorisées, qui d'ailleurs sont les premiers à reconnaître les bienfaits de cet enseignement et les plus nombreux à le continuer au lycée. Le refrain polémique sur les différences sociales inverse les termes de l'équation : il suggère insidieusement que l'étude du latin serait plus que le reflet de cette inégalité – elle en serait un important facteur ! Un tel reproche n'a aucun sens. Car la réalité dit exactement le contraire. D'où viendrait l'écart considérable au sein d'un même groupe d'élèves défavorisés entre ceux qui optent pour le latin et ceux qui ne le font pas ? On rétorquera que ces parents de CSP défavorisées dont les élèves font du latin s'impliquent plus que d'autres dans les études de leurs enfants. Peut-être, et il faut le souhaiter, car leur choix est éclairé. Mais qui peut penser sérieusement que ces parents sont tous latinistes ou hellénistes ? Si le choix du latin est à la fois un signe d'implication des parents et un gage de réussite, alors il faut montrer à ceux qui ne le font pas combien leurs enfants ont à gagner dans ce pari sur la culture que font les plus investis. Nous conservons, quant à nous, le souvenir d'élèves accompagnant leurs parents le jour des inscriptions, et s'exprimant en leur place, car leurs parents maîtrisaient parfois difficilement le français. Quand fera-t-on confiance à la surprenante maturité de ces filles et de ces garçons dont l'envie de réussir leurs études est sans égale, et chez les filles tout particulièrement qui savent que leur émancipation passe aussi par ce choix ? Surmontant l'autocensure, ces élèves empruntent le chemin du latin ou du grec. Qui pourraient leur en vouloir, sinon ceux qui possèdent déjà et souhaitent se réserver tous les codes culturels ? Ces adolescents volontaires méritent mieux que le mépris diffus de ces stéréotypes.

Au reste, à moins d'être obnubilé par un préjugé viscéral – et d'autant plus redoutable –, on ne peut raisonnablement tenir une discipline optionnelle pour responsable de la reproduction sociale et de l'accroissement des inégalités. Sur la base des effets positifs de cette formation, on peut, en revanche, l'utiliser comme levier social, surtout si on étend son rayonnement et sa portée par l'incitation et l'information, au nom du droit à une éducation humaniste de qualité.

Une information de qualité pour tous

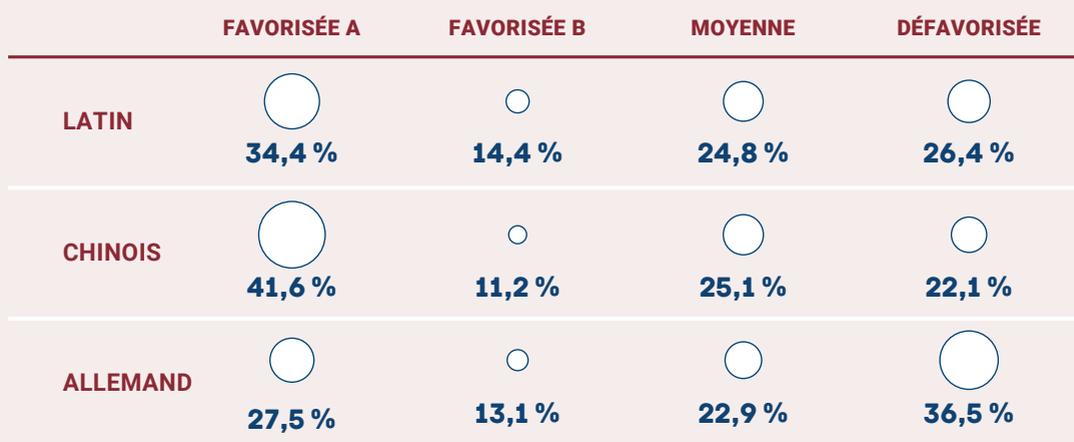
De fait, dans l'École de la République, cet enseignement n'est nullement réservé à une classe sociale, puisqu'il est théoriquement accessible à tous : si le choix du latin est plus fréquent dans les milieux favorisés, cela tient à une meilleure information, chez les parents de ces milieux, sur les bénéfices personnels et sociaux de cet apprentissage. Il s'agit essentiellement d'une question d'éducation et d'orientation. Cette orientation privilégiée par les milieux favorisés reflète au fond, effectivement, un avantage social, mais dans un tout autre sens que celui que pointent les commentateurs officiels, puisque ces parents connaissent mieux les conditions et les vecteurs de la réussite. Faciliter et encourager l'accès à cette formation auprès des parents qui ont le plus de difficultés à en mesurer la plus-value éducative et personnelle pour leurs enfants permettrait de compenser, pour une part, le handicap social propre à ceux qui, privés de ce savoir ou de cette expérience, ne bénéficient pas aujourd'hui de ses effets positifs. Il faut convaincre les parents d'élèves que la lecture biaisée de cette corrélation, qui minimise l'intérêt et la valeur formatrice de ce type d'études, revient à les exclure plus sûrement qu'un interdit, en les incitant implicitement à l'autocensure, et condamne les moins favorisés à ne pas s'élever ; les convaincre aussi que les études humanistes sont une formation de l'esprit qui profite à leurs enfants, virtuellement à tous les enfants, et les encourager à en faire le choix pour leur accomplissement et leur réussite. On ne peut y parvenir que par la motivation et la prise en compte du réel. Or, la situation réelle est que cet enseignement s'adresse à tous, qu'il est un facteur non sélectif de réussite scolaire. L'idéal serait qu'il soit admis comme une composante élémentaire de la formation et qu'il ait le même statut réglementaire que les matières officielles de l'éducation secondaire, comme le français, les langues vivantes ou l'histoire.

Le latin et le grec, facteurs de réussite scolaire

L'on ne peut en effet s'aveugler au point de croire que l'apprentissage des langues et cultures de l'Antiquité est seulement un indicateur pour statisticiens : c'est un facteur de réussite scolaire et de promotion. À ce titre, cette formation doit être développée aussi nettement et formellement que possible. Cette efficacité et l'atout que constitue la formation aux langues et cultures de l'Antiquité – dont la validité, répétons-le, se prolonge jusqu'à la Renaissance au moins – ne tiennent pas

à un indicateur ou à une coïncidence, mais aux vertus propres de cet enseignement et de ses implications, qui stimulent la réflexion et exigent la rigueur, qui encouragent la critique et développent la compréhension du monde, qui interrogent la langue et approfondissent la conscience linguistique. Forts de cette conviction enracinée dans les valeurs de la République, qui corrobore l'expérience concrète des enseignants de langues et cultures de l'Antiquité et que recourent leurs témoignages, nous devons développer prioritairement cet enseignement dans les établissements inscrits en Rep et Rep+, de manière à ce que les langues et cultures de l'Antiquité soient un enseignement pour tous, a fortiori pour les élèves en éducation prioritaire.

À LA RENTRÉE 2017, L'ÉTUDE DU LATIN DANS LE SECOND DEGRÉ PAR ORIGINE SOCIALE DANS LES COLLÈGES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC, COMPARÉE AU CHINOIS ET À L'ALLEMAND (FRANCE MÉTROPOLITAINE + DOM Y COMPRIS MAYOTTE, HORS ULIS, ÉTABLISSEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS SOUS TUTELLE)



Source : MENESR - DEPP

- Favorisée A : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles.
- Favorisée B : professions intermédiaires (sauf instituteurs et professeurs des écoles), retraités-cadres et des professions intermédiaires.
- Moyenne : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés.
- Défavorisée : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle).

Les effectifs comptabilisés comprennent les élèves inscrits dans des sections linguistiques allemandes ou chinoises ou suivant l'enseignement facultatif de langue européenne créé à la rentrée 2017.

Les langues et cultures de l'Antiquité progressivement exclues des réseaux de l'éducation prioritaire

Nous sommes confrontés à un défi crucial : construire une offre de formation en réseau d'éducation prioritaire égale à celle qui est proposée dans les autres établissements. Or, la politique menée ces dernières années a conduit à une

oblitération de la présence des langues et cultures de l'Antiquité dans les collèges de l'éducation prioritaire. On est ainsi passé de 15 collèges Rep sans latin en 2012 à 48 collèges sans latin en 2017 ; et de 31 collèges Rep+ sans latin en 2012 à 68 collèges sans latin en 2017. La situation est plus grave encore si l'on ne considère que le niveau de cinquième : 26 collèges Rep et 45 collèges Rep+ ne comptaient aucun latiniste en cinquième en 2012 ; en 2016, seulement quatre ans plus tard, on assistait à une dégradation fulgurante : ils passaient respectivement à 163 et 125 sans aucun latiniste. Heureusement, et l'on veut y voir l'annonce d'un revirement profond et poursuivi, la volonté politique affichée en juin 2017 a déjà entraîné quelques réactions sur le terrain : 41 collèges Rep et 12 Rep+ ont retrouvé des latinistes en un an.

PRÉCONISATIONS

1 Lutter contre les stéréotypes idéologiques

La modification du regard porté sur les langues et cultures de l'Antiquité et leur reconsidération, à tous les échelons, constitue un enjeu absolument capital : on ne réussira pas à développer

un enseignement étoffé et pérenne si on ne lutte pas d'abord contre les préjugés que ce rapport dénonce, avec la même force avec laquelle on combat justement les stéréotypes de genre qui polluent le champ de l'orientation des élèves. Aussi importe-t-il d'engager une campagne de communication, au niveau national auprès du grand public, via les médias mais aussi dans les établissements et auprès des parents sur le fait que l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité **accueille bien tous les élèves volontaires et favorise leur succès**, et que leur apprentissage n'est pas réservé à une élite ou à une catégorie sociale, ni plus ni moins que le chinois ou l'allemand. Cette campagne permettra ainsi de sensibiliser également les différents acteurs de l'orientation. Afin de lever l'autocensure de certains élèves, intimidés par l'image du latin et du grec, il convient donc en établissement d'informer davantage sur les opportunités et les enjeux de l'orientation, et de conduire une politique ouverte en évitant toute sélection hâtive. La future Maison numérique des Humanités (voir le chapitre 9) proposera en ce sens un ensemble de ressources permettant une information détaillée et complète pour les élèves et leur famille.

Il importe de mettre en avant les priorités de l'éducation prioritaire dans son référentiel et de rappeler qu'à côté de la nécessité :

- └ *« de garantir l'acquisition du "Lire, écrire, parler" et d'enseigner plus explicitement les compétences que l'École requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ;*
- └ *de lire, écrire, parler pour apprendre dans toutes les disciplines : notamment la production écrite régulière ;*
- └ *de travailler particulièrement les connaissances et compétences qui donnent lieu à de fortes inégalités »,*

il est aussi une priorité à prendre particulièrement en compte : les élèves doivent être confrontés aux dimensions culturelles et historiques des savoirs enseignés, qui procurent des références indispensables pour situer ces savoirs et se situer eux-mêmes au sein d'une culture.

Ces élèves doivent pouvoir, autant que les autres sinon plus, acquérir cette dimension culturelle et historique au travers des langues et cultures de l'Antiquité, et faire ainsi l'apprentissage des codes linguistiques et culturels qui leur font défaut.

2 Placer les langues et cultures de l'Antiquité au cœur des Rep

Il convient de développer l'approche du latin et du grec en Rep et Rep+ car elle constitue un enjeu fondamental pour l'égalité républicaine, et d'inscrire la culture antique en profondeur dans l'enseignement du français.

Il s'agit de construire la langue et de lutter notamment contre le premier facteur

de l'inégalité scolaire qu'est l'absence de maîtrise du vocabulaire et du sens des mots ; il s'agit encore de garantir à tous l'acquisition d'un patrimoine culturel.

Outre le développement de l'enseignement facultatif de langues et cultures de l'Antiquité dans les établissements Rep et Rep+, la mission préconise la création d'une offre spécifique qui pourrait être, par exemple :

- une heure d'initiation en classe de sixième, avec prolongement de l'étude engagée depuis le début du cycle 3 sur *Lexique et Culture* ;
- une seconde heure d'enseignement facultatif de langues et cultures de l'Antiquité en classe de cinquième, qui faciliterait les apprentissages de tous les élèves.

Par ailleurs, sur le modèle éprouvé des Cordées de la réussite, des tutorats pourraient être noués entre des étudiants en langues et cultures de l'Antiquité et des élèves de Rep+ étudiant le latin et/ou le grec.

Il conviendrait également :

- d'encourager l'initiative, déjà engagée, Une classe, un chercheur, qui lie enseignement secondaire et enseignement supérieur, mais surtout rend concrets pour les élèves des projets conduits par des chercheurs et l'omniprésence des référentiels antiques dans les productions intellectuelles contemporaines : une telle action favorise l'orientation active et maîtrisée des élèves ;
- de promouvoir et développer des démarches innovantes et expérimentales, comme l'enseignement conjoint du latin et du grec tel qu'il est pratiqué, par exemple, dans 42 collèges de l'académie d'Aix-Marseille dont 7 collèges en Rep.

QUEL ENSEIGNE-

6

MENT DES

LANGUES

ET CULTURES

DE L'ANTIQUITÉ ?

Il n'est pas nécessaire de réviser les récents programmes de langues et cultures de l'Antiquité, mais plutôt de faire confiance au jugement des enseignants et à leur aptitude à les mettre en pratique. Le travail collaboratif des nombreuses associations de professeurs qui se sont créées s'est développé selon un vaste maillage. Il crée les conditions favorables à l'initiative et à la liberté pédagogique. Les temps difficiles qu'ont traversés les langues et cultures de l'Antiquité, marqués par un sentiment d'abandon institutionnel, ont paradoxalement eu le mérite de souder les enseignants et de les amener à prendre en main leur autonomie didactique.

Nous n'évoquerons ici que les principes généraux qui nous paraissent essentiels pour un cadrage national et nous prévoyons d'accompagner ces principes de ressources théoriques et didactiques qui sont pour certaines déjà existantes mais insuffisamment valorisées, et pour d'autres à concevoir, dans le cadre de la future Maison numérique des Humanités, nommée provisoirement Odysseum.

Les langues et cultures de l'Antiquité comme portail des sciences humaines

Au cours des dernières décennies, les chercheurs et les enseignants de langues anciennes se sont progressivement déplacés dans le champ du savoir pour se situer aujourd'hui le plus près possible du carrefour des sciences humaines et sociales. Cette évolution voulue, et si largement suivie par ces deux types d'acteurs qu'elle apparaît aujourd'hui presque naturelle, traduit une sensibilité à la transformation du contexte pédagogique et social, et une prise de conscience de la place et de la vocation moderne de ces études. Dans le système éducatif français, mis à part l'histoire, aucune des sciences humaines ne bénéficie d'une reconnaissance disciplinaire et d'un enseignement. Cette absence est criante, surtout au regard de l'essor considérable (en poids et en avancées conceptuelles) et de la place fondamentale qu'ont pris ces disciplines au XX^e siècle. Elles n'ont pas seulement prouvé leur capacité à éclairer le réel et à organiser une conception plus lucide du monde, elles se sont également installées, de facto, au cœur des systèmes socio-professionnels, des cadres interprétatifs de la communication, des pratiques quotidiennes, et, en somme, de la vie de chaque citoyen, qui doit être familier avec ces perspectives et ces discours pour trouver sa place et se comprendre dans la société.

Il ne s'agit pas de donner à chacune d'elles (anthropologie, sociologie, psychologie, linguistique, sciences de la communication, etc.) un espace spécifique dans les programmes pédagogiques pour y développer une expertise, mais d'intégrer ces approches nécessaires dans la formation intellectuelle de l'élève. L'enjeu n'est pas de former des anthropologues, mais de faire comprendre aux élèves comment des structures naturelles, sociales et psychologiques s'articulent pour former la complexité du réel ; il s'agit de leur donner ainsi le sentiment de mieux comprendre les situations et les processus culturels et individuels – pour qu'ils les intègrent mieux dans leur représentation du monde et s'harmonisent avec le réel social. Il s'agit, en somme, d'ajouter à leur arc des cordes interprétatives et critiques pour mieux appréhender leur environnement, au sens large. Par leur esprit et leur objet, les études classiques peuvent jouer le rôle de catalyseur de ces approches. Plus qu'un savoir, on le voit, c'est un *savoir interpréter* et un *pouvoir comprendre* que vise cette démarche – une conscience plus qu'une science.

Une nouvelle appellation, traduction d'un nouvel enseignement

La transformation, le 13 septembre 2007, des langues anciennes en langues et cultures de l'Antiquité a signé cette évolution et traduit la prise en considération croissante par les enseignants des dimensions non directement linguistiques de la culture antique : systèmes de représentations culturelles, histoire des arts et des techniques, pratiques sociales et vie quotidienne, cadres institutionnels, économiques ou physiques, etc. Cette modification terminologique n'était pas une prescription officielle, mais le reflet d'une évolution de terrain, dans les esprits et dans les pratiques des pédagogues, que le Conseil supérieur de l'éducation du 9 juillet 2007 a pu mesurer et voulu soutenir à la quasi-unanimité de ses membres. Elle manifeste une conception engagée, avec l'idée que, si la langue est au cœur de la culture, la culture est aussi le cœur de l'enseignement.

Enseigner pour une meilleure compréhension du monde

Les études classiques peuvent constituer aujourd'hui un portail méthodologique pour cette meilleure intelligence du monde que visent aussi les sciences humaines. Dans l'enseignement scolaire, elles peuvent assumer plus largement ce rôle d'initiation aux enjeux de société, par le traitement dans une certaine durée des discours, des conflits, des théories, des interprétations, et des expériences portées par les sociétés anciennes. Elles donnent accès à des modèles, non pas au sens moral mais au sens en quelque sorte « expérimental » de modèles de laboratoire, pour comprendre les phénomènes et les mécanismes sociaux ou individuels. Par la langue (grec et latin), naturellement, dans ses éléments et ses productions, c'est l'ensemble du système de conceptualisation et de formalisation du monde, l'ensemble des constructions culturelles qu'il nous est possible de saisir. C'est pourquoi son étude est indispensable. Là encore, il ne s'agit pas de rechercher une expertise et une maîtrise linguistique strictes à la fin de la scolarité du collègue ou de la terminale, du type de celle qu'on peut attendre en langues vivantes, mais de viser un niveau, en fonction des moments du cursus et des formules d'enseignement, qui permette de remplir des objectifs généraux – au service d'une maîtrise intellectuelle (et progressive) de la langue française, des modes de communication et des enjeux sociaux.

En somme, les études classiques se caractérisent aujourd'hui autant par leur objet (la culture antique et médiévale) que par une certaine conception de la formation intellectuelle, nourrie par l'ensemble des sciences humaines. Le visage de cette discipline est foncièrement pluriel et elle est, d'emblée, de manière constitutive, un carrefour interdisciplinaire. Elle a en outre clairement manifesté, dans ses métamorphoses récentes dont témoignent certaines associations ou mouvements civiques, comme Antiquité Avenir, que l'horizon de ces études visait bien un meilleur accomplissement de soi et permettait de mieux comprendre les individus dans notre présent commun.

Un enseignement pour la formation du citoyen

Les initiatives successives adoptées au niveau national pour développer la conscience civique, la conscience écologique, la tolérance et l'esprit de laïcité, montrent que notre système mesure l'importance d'une formation qui ne constitue pas seulement une discipline, mais développe des qualités réflexives et critiques. Pour les quatre vertus citoyennes évoquées, il est clair que les données informatives immédiates sont moins importantes et d'accès plus facile que la compréhension des enjeux qu'elles recouvrent. D'autres voies sociales coopèrent à cet effort de sensibilisation sur ces sujets, mais l'École doit aider les élèves à s'approprier les outils intellectuels et critiques pour leur maturation, en leur donnant des repères ou des modèles pour développer leurs facultés psychiques individuelles et se construire une représentation globale du monde et de ses différentes valeurs. Les études classiques doivent en être un vecteur privilégié, et, à ce titre, encouragé.

Pour ce faire, il s'agit d'étendre l'approche et les méthodes suivies par la grande majorité des professeurs de lettres classiques, qui ont compris l'esprit des programmes et le sens de ce mouvement. L'adhésion de la plupart des enseignants à cette mutation de la discipline et leur réceptivité à l'esprit dans lequel elle s'est opérée, d'abord institutionnellement, mais surtout pratiquement à travers eux, sont deux raisons majeures de notre optimisme dans le succès de cette mission. Il faut donc encourager, avec confiance, les projets collectifs, les initiatives ancrées dans les contextes divers d'éducation, et procurer aux pédagogues des outils pour les aider à formaliser cette approche et à en partager les objectifs. C'est là tout le sens de notre mission.

Un horizon commun : la Méditerranée

Une mosaïque de langues

La Méditerranée est un horizon commun, non seulement pour les langues anciennes et leur apprentissage (le latin et le grec principalement, sans oublier l'araméen, le syriaque, le punique et le libyco-berbère), mais pour toutes les langues de l'Europe issues du latin, enrichies par le lexique grec, et également pour toutes les langues issues des temps anciens et qui sont encore vivantes aujourd'hui, telle la langue berbère au Maghreb. Le latin et le grec, mais aussi le punique et le berbère, sont des langues imprégnées par la Méditerranée. Ces différentes langues présentent des influences réciproques, comme l'étude de mots latins et berbères peut le corroborer. La Méditerranée antique n'est, en effet, pas seulement représentée par la Grèce classique et la Rome républicaine : c'est un espace-temps beaucoup plus large, commençant avec des civilisations brillantes (égyptienne, phénicienne, égéenne, étrusque) et se prolongeant dans le monde byzantin et la latinité médiévale, tout en impliquant un réseau continental très large, en particulier des relations profondes entre l'Europe et le monde arabo-musulman.

Une approche historique des métissages culturels

L'étude des langues anciennes n'est pas un enseignement dont les Européens de la rive nord auraient le monopole légitime et historique. Elle concerne aussi tous les élèves présents dans l'École de la République qui ont un lien avec les rives méridionales ou orientales de la Méditerranée. C'est pourquoi il est nécessaire de développer des ponts entre les rives et les continents que l'histoire de la Méditerranée a connus ; et il convient de le faire d'abord dans notre pays mais aussi dans l'espace de la francophonie, c'est-à-dire dans les lycées français, au Maghreb par exemple. L'étude du latin et du grec, de leurs littératures ainsi que des œuvres d'art et des nombreux témoignages de la vie quotidienne issus des temps anciens, a en effet des vertus pédagogiques déterminantes pour dessiner un univers méditerranéen qui dépasse les discours colonialistes et post-colonialistes : les uns et les autres font l'impasse sur ce qu'a été la vie au sein de la Méditerranée antique. Les historiens de l'Antiquité montrent, eux, combien le métissage culturel y a été puissant et combien cette vision de cités grecques et d'un État romain réduisant toute altérité méditerranéenne

1 Sur ces sujets, voir les ouvrages et études de Patrick Voisin (en particulier *Il faut reconstruire Carthage. Méditerranée plurielle et langues anciennes*, Paris, L'Harmattan, 2007) ; voir la webographie de Patrick Voisin, <http://eduscol.education.fr/cid59443/videos-diffusees-pendant-les-rencontres-2012.html>, in *Rencontres Langues anciennes et mondes modernes*, ministère de l'Éducation nationale, Paris, 2012.

à sa propre identité est excessive¹. En Phénicie, une culture originale cristallisa ainsi les influences de la Grèce, de l'Anatolie, de la Mésopotamie, de l'Arabie et de l'Égypte. La figure du poète Méléagre (II^e siècle) y incarne bien ce cosmopolitisme lucide. Dans une auto-épitaphe anticipée (A.P. VII, 419), il dit avec humour sa triple culture et salue le passant en trois langues : « Ô étranger ! La divine Tyr et la terre sacrée de Gadara ont fait de Méléagre un homme, et l'aimable Cos a nourri sa vieillesse. Maintenant si tu es Syrien, je te dis Salam ! Si tu es Phénicien, Audonis ! Et si tu es Grec, Khairé ! – mais toi, réponds de même. »

Parce que les langues et cultures de l'Antiquité sont aujourd'hui à la fois proches et lointaines dans le temps, tant dans leur fonctionnement que dans les valeurs qu'elles véhiculent, pour un adolescent originaire de la rive nord comme de la rive sud, elles peuvent redevenir familières en aidant à la réappropriation de ce passé méditerranéen partagé.

Ce statut particulier de la culture gréco-latine est bien celui de la juste distance : à la fois différente et interne. Ce sont ses différences qui aujourd'hui nous servent à comprendre notre Méditerranée plurielle. Parce qu'elles portent des représentations qui ne sont pas seulement les nôtres, elles peuvent nous aider à ajuster notre approche collective de défis sociaux et culturels que nous peinons à relever. Vinciane Pirenne-Delforge disait ainsi, dans sa leçon inaugurale au Collège de France : « Le polythéisme est l'une des manières dont l'écrasante majorité des sociétés de l'Antiquité a négocié la représentation d'un monde complexe. Une analyse de ses modalités de fonctionnement peut non seulement nous permettre de mieux comprendre ces sociétés antiques, mais également de réfléchir aux diverses manières de négocier "la religion des autres" ».

Une formation rhétorique à la pratique de l'oral

La compétence de l'oral est aujourd'hui insuffisamment construite dans l'ensemble des classes. Cela peut s'expliquer par la difficulté éprouvée par les professeurs à travailler cette compétence en classe entière mais aussi par une culture disciplinaire qui a longtemps fait prévaloir l'écrit sur l'oral. Or, les langues et cultures de l'Antiquité peuvent contribuer de manière importante à une pratique continuée de l'oral, en liant l'étude des textes fondateurs de l'art oratoire et des pratiques et conseils concrets préparant à une prise de parole argumentée en public, sur le modèle des concours d'éloquence ou des plaidoiries. L'étude de la rhétorique, quand elle reste à un niveau formel, n'a guère d'intérêt ou d'impact ; en revanche, lorsqu'elle peut être réinvestie par les élèves

dans des exercices ou des pratiques, elle trouve sa pleine efficacité. L'on peut ainsi s'inspirer d'exemples partenariaux associant l'éducation nationale et des tribunaux d'instance, qui permettent aux élèves de travailler sur des dossiers judiciaires anonymés, analysés puis rejoués en situation. Ce travail de l'oral par les élèves, qui peut être associé à la pratique théâtrale dans le cadre des options, leur permettra de développer des compétences attendues lors des épreuves orales du diplôme national du brevet et du baccalauréat.

Commenter et traduire

Lire et commenter

L'étude de la langue est indispensable en raison non seulement de son empreinte définitive sur celle que nous parlons aujourd'hui, mais aussi du rapport pour ainsi dire symbiotique entre langue et culture. Son objectif doit être non pas un contrôle magistral mais une connaissance fonctionnelle ; non pas une maîtrise de tous ses détails, mais une appréciation de ses ressources ; non pas l'apprentissage d'un lexique étendu mais la familiarité avec des concepts-clés et des options significatives du discours ; non pas la lecture autonome d'un texte latin ou grec, mais la compréhension subjective d'une langue et d'un système. Aussi, le commentaire de texte (qu'il est souhaitable de mener sur un extrait significatif pris au sein d'une traduction, afin d'avoir une unité de sens cohérente) demeure-t-il un exercice intellectuel fondamental, surtout s'il est mené avec un regard comparatiste et pluridisciplinaire (au travers de l'analyse littéraire, de l'histoire, de la philosophie) et s'il s'appuie systématiquement sur l'analyse de documents ou d'objets anciens, sur la confrontation avec des œuvres modernes ou contemporaines qui leur font écho, les remettent en jeu ou les éclairent, et sur la mise en relation sans préjugés des productions culturelles de tout type.

Ouvrir la traduction aux interprétations et aux lectures contemporaines

L'activité de traduction est le véhicule idéal de ces choix et de ces contenus culturels, mais elle ne joue pas assez le rôle moteur qui devrait être le sien dans l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité. Si elle se généralise plutôt aux examens et concours en langues vivantes, elle est cependant souvent reléguée au rôle d'épreuve de contrôle de la compréhension.

2 « L'activité de traduction qui a été fondamentale durant trois siècles ne concerne plus aujourd'hui qu'une toute petite minorité d'élèves et, dans les faits, on ne traduit presque plus dans l'enseignement secondaire. La traduction, qui était au cœur des humanités, a été rejetée hors du champ scolaire ; elle est devenue une activité professionnelle, de spécialistes. De ce fait, il n'y a pas eu de réflexion sur l'apprentissage de la traduction, ni sur ces critères d'évaluation qui sont restés ceux de l'ancienne configuration selon laquelle chaque texte a un sens "véritable" et unique » (Violaine Houdart-Merot, « Sens et absence de la traduction dans l'Enseignement », in *Traduire*, CRTH de l'université de Cergy-Pontoise, p. 94).

Paradoxalement, c'est aujourd'hui, au moment où la traduction se vit comme un atelier des rapports d'altérité et des échanges interculturels, qu'elle continue pourtant de disparaître, pour une large part, de notre enseignement scolaire². Ce constat survient à une période où les activités de traduction, en latin et en grec tout particulièrement, pourraient favoriser la constitution d'un socle culturel commun à tous les pays d'Europe. Or, la version scolaire demeure trop souvent un exercice codifié qui appréhende et restitue le texte original dans une langue standardisée, vidée de son épaisseur sensible. On ne le dira jamais assez : la traduction ne saurait être cantonnée au seul statut d'exercice d'évaluation, car cette réduction est en partie responsable de ces traductions convenues où l'on ne trouve pas d'engagement personnel. Or, traduire est une expérience de découverte des plus naturelles, une activité qui doit, dès ses débuts, être dédramatisée, désacralisée, pour être encouragée sans frein inutile. Pour le dire simplement, il faut, à côté de l'exercice de version, développer la pratique de la traduction. La première repose sur une illusion de duplication : elle tend à manifester, de manière démonstrative, que la structure grammaticale du texte original a été perçue, en calquant mécaniquement ses allures, dans un français de composition ; la seconde est une épreuve de l'écart maintenu et du rapprochement possible, qui assume d'être une option seulement et d'impliquer des choix interprétatifs : elle vise à rapatrier un autre monde, à l'acclimater dans ses dimensions linguistiques et extra-linguistiques, et à le restituer dans une langue qui n'est pas faite pour lui mais qui a, là-même et à sa tout autre manière, son mot à dire.

3 Marie Cosnay, professeure de lettres classiques et traductrice elle-même, auteur notamment d'une remarquable traduction des *Métamorphoses* d'Ovide, Éditions de l'Ogre, 2017, a développé pendant plus de dix ans, avant que la section des langues et cultures de l'Antiquité ne soit supprimée récemment dans son collège des Landes, des ateliers de traduction suivis par de nombreux élèves, où ils élaboraient ensemble des traductions de grande qualité. Le travail fut suivi par l'inspection générale de 2005 à 2008 et par la presse.

Développer des ateliers de traduction inter-classes grâce au numérique

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, ainsi que la découverte par les élèves de l'« épreuve de l'étranger », il faut, à côté des nécessaires exercices de version, dès le collège, puis au lycée, encourager aussi la création d'ateliers de traduction, où les élèves travaillent selon une périodicité régulière sur des textes courts et accessibles, selon un projet qui peut être tantôt individuel, tantôt collectif, car l'acte de traduction est tout à la fois une démarche intellectuelle et un outil de formation personnelle, que le travail collaboratif vient enrichir. Ces ateliers qui ont commencé à se mettre en place à l'initiative notamment de Marie Cosnay³, dans un collège des Landes voilà plus de quinze ans, se sont aujourd'hui

élargis et étendus grâce au numérique entre collèges éloignés les uns des autres (ainsi entre la Bretagne et l'Île-de-France). Dans ces ateliers collaboratifs, les élèves apprennent ensemble à être les auteurs de leur traduction.

Être pragmatique sur la question des textes

Accepter les textes aménagés

Il faut assouplir l'usage, adopté de manière trop souvent dogmatique dès le début de l'apprentissage du latin ou du grec, de ce que l'on a appelé les textes authentiques, c'est-à-dire les textes des grands auteurs latins ou grecs. S'il est clair que les grands textes doivent être lus, traduits et commentés assez tôt dans la scolarité des élèves, on doit cependant, pour faciliter l'étude de la langue et la compréhension, accepter des aménagements et des appareillages de ces textes. Pourquoi faudrait-il se sentir coupable si l'on se sert, pour les premiers rudiments, de textes fabriqués ad hoc, comme les *Colloquia* bilingues (latin-grec) qu'utilisaient eux-mêmes les Latins pour apprendre le grec (et vice-versa) ? Là aussi, l'efficacité doit impérativement l'emporter sur le dogme et le *De Viris illustribus* de l'abbé Lhomond, à cet égard, n'a pas que des défauts.

Ouvrir le choix des textes aux littératures grecque et latine de toutes les époques

De la même manière, il ne convient plus d'opérer des sélections drastiques dans les textes mais plutôt d'en faire l'inventaire le plus large possible afin de faire percevoir aux élèves la continuité et la diversité de cette littérature et de cette culture antique jusqu'à une époque récente. De fait, le latin et le grec, au collège comme au lycée, ont été longtemps considérés essentiellement comme une matière de langue et de littérature ; l'étude de la langue pour le latin visait une maîtrise grammaticale aussi complète que possible de la langue dite « classique » (I^{er} siècle avant-I^{er} siècle après J.C. pour le thème latin), en vue de permettre une lecture accompagnée des textes latins originaux, tandis que l'étude de la littérature concernait presque exclusivement des œuvres littéraires (poétiques, rhétoriques, historiques, philosophiques) de ladite période.

D'un point de vue historique et anthropologique, ce rétrécissement esthétique des usages de la langue et cette

schématisation du modèle antique sont sans pertinence ; ou plutôt, s'ils ont pu en avoir une – dans la mesure où cette conception de la langue et cette focalisation sur deux moments culturels particuliers ne sont pas le fait d'une génération mais d'une longue tradition –, cette exclusivité est aujourd'hui devenue indéfendable et frustrante. L'enseignement des langues anciennes doit désacraliser les fétiches et les périodes cultes pour permettre de renouer le fil culturel interrompu. Certes, toutes les périodes, tous les auteurs, tous les événements n'ont pas le même poids culturel, mais le privilège systématique et exclusif accordé à certains épisodes et certains modes d'expression dénature notre approche de cette civilisation. Cicéron, bien sûr, mais pourquoi pas Érasme ? L'épopée, bien sûr, mais pourquoi pas les graffitis, les traités techniques, les recueils de lois ou les épitaphes ? La culture latine déborde largement les limites étroites qu'impose l'axiologie traditionnelle. Le latin a été utilisé pour représenter le monde et communiquer des idées pendant plus de vingt siècles, nos siècles, et non seulement dans les belles lettres et les beaux-arts, mais dans les sciences, les métiers, les lois et les rêves, dans tous les lieux où se sont construits nos modèles occidentaux.

Établir une cohérence entre enseignements pratiques interdisciplinaires et enseignement facultatif

Paradoxalement, ce sont les langues et cultures de l'Antiquité, naturellement interdisciplinaires (français, latin et grec), qui ont été les premières visées par la réforme du collège, qui voulait pourtant prôner ce modèle d'enseignement. Les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) partaient d'une intention louable et témoignaient d'une conception judicieuse. Il y eut du reste des réalisations intéressantes. Mais, par son interprétation trop abstraite et rigide de l'interdisciplinarité, la réforme a desservi ce qui constitue à la fois la qualité pédagogique et la force heuristique de cette approche. En dehors de salutaires exceptions, un hiatus s'est en effet rapidement installé entre des programmes disciplinaires conçus le plus souvent de manière tubulaire et les enseignements pratiques interdisciplinaires. C'est pourquoi il importe aujourd'hui de renouer les liens entre EPI et enseignement facultatif, non pour faire de l'EPI un simple prolongement disciplinaire de l'enseignement facultatif, mais, dans le respect de la discipline et le dépassement de ses cadres, pour

développer à l'intérieur de ces deux temps pédagogiques une même pédagogie de projet et de contrat qui lance des passerelles cohérentes, développe les convergences et les synergies des savoirs. Dans un climat plus serein aujourd'hui, il faut faire de l'EPI un lieu d'expérimentations. Il est désormais possible de conduire un EPI en classe de sixième ; on peut également envisager l'EPI langues et cultures et l'Antiquité comme un tremplin en classe de cinquième en le positionnant au premier semestre, pour engager, au second semestre seulement, l'enseignement facultatif dont l'horaire serait ainsi porté à deux heures sur cette seconde partie de l'année. On peut trouver là les moyens de mieux articuler ces deux enseignements, de faire de l'un une première découverte de l'autre et, ainsi, d'intéresser davantage d'élèves dont l'autocensure pourrait être levée par la découverte des langues et cultures de l'Antiquité via l'EPI.

Enseigner conjointement latin et grec

Parmi les nombreuses expériences innovantes conduites récemment, comme entre autres le latin en Segpa, l'une des plus intéressantes et des plus développées est celle de l'enseignement conjoint du latin et du grec, appelé Ecla, dans l'académie d'Aix-Marseille. Il bénéficie de l'appui des instances académiques mais aussi de l'engagement sur le terrain et du pilotage institutionnel de deux IA-IPR : Isabelle Liveloo et Alain Guerpillon.

Ce dispositif a été initié en 2016-2017 dans l'académie pour pallier l'effacement des langues et cultures de l'Antiquité et plus particulièrement du grec dont l'enseignement avait disparu sur de larges pans du territoire. L'initiative visait à redonner du sens et de la cohérence à l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité, confronté à des horaires segmentés et réduits à l'extrême du fait de la réforme du collège. Les professeurs entrés dans ce dispositif bénéficient de l'accompagnement de l'inspection pédagogique régionale (visites dans les classes, stages et mutualisation des ressources sur le site pédagogique académique). L'accent y est mis sur le rapprochement entre les langues et cultures de l'Antiquité et le français tant du point de vue de la langue (syntaxe et lexique) que du point de vue de l'approche des textes (techniques du commentaire). Leur objectif majeur est de faire accéder davantage d'élèves aux langues et cultures de l'Antiquité, en liant la réflexion didactique du français et celle des langues et cultures de l'Antiquité et en instaurant une démarche innovante, avec des cours conçus selon une logique de confrontation des langues et non de simple juxtaposition.

Les enjeux sont ici clairement d'exploiter de la manière la plus constructive et novatrice possible le potentiel de formation intellectuelle que possèdent le latin et le grec étudiés ensemble. L'ambition de l'Ecla passe en effet par l'apprentissage combiné des deux langues et des deux cultures dont nous sommes issus, de manière à restaurer une cohérence des parcours en unifiant l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité dans le secondaire à la façon d'une puissante colonne dorsale. Il contribue à la continuité des enseignements du collège au lycée, mais aussi du lycée à l'université afin de remédier aux difficultés de recruter les futurs professeurs de lettres classiques.

Une mise en œuvre souple

En collège, le dispositif, initié en 2016-2017, a consisté à mutualiser sur l'ensemble du cycle 4 les horaires affectés aux langues et cultures de l'Antiquité, soit 7 heures (5 heures de latin et 2 heures de grec).

En lycée, un enseignement conjoint est proposé dans le cadre des horaires réglementaires (3 heures). Une quatrième heure peut, si la dotation horaire globale le permet, être ajoutée.

L'expérience a déjà rencontré un franc succès en 2016-2017 : 22 collèges ont été concernés, dont 5 Rep et Rep+. En 2017-2018, 41 collèges expérimentent l'enseignement conjoint sur un ou plusieurs niveaux, dont 7 Rep ou Rep+.

Les effectifs sont en hausse mais nombre d'élèves sont exclus de cet enseignement faute de moyens dans la DHG et le plus souvent un seul groupe est ouvert par niveau. C'est là le frein essentiel.

Le dispositif pourrait être généralisé au sein de l'académie. La restauration en effet des horaires à 7 heures hebdomadaires (sur les trois niveaux de collège) à compter de septembre 2018 faciliterait cette généralisation. L'expérimentation mise en place est, de fait, très positive. Ce résultat était attendu dans la mesure où les professeurs des collèges retenus sont des pédagogues remarquables. La plupart des chefs d'établissement accompagnent avec conviction le dispositif, cherchant parfois d'ingénieuses solutions. Les effectifs sont souvent importants. Sur le plan pédagogique, les professeurs sont nombreux à dire qu'ils ont ainsi l'occasion de revivifier leur enseignement et, pour la plupart, ils se sont lancés dans cette expérimentation avec enthousiasme.

En lycée, la situation est fort différente. Treize lycées ont choisi d'engager leurs groupes de seconde dans l'Ecla,

dans le cadre de leur horaire actuel. L'adaptation est donc purement didactique. Sept lycées proposent l'horaire réglementaire de 3 heures, et cinq lycées proposent d'1 à 2 heures. Quant aux effectifs, ils restent fragiles et reflètent surtout l'engagement du chef d'établissement et du professeur. Les liaisons inter-cycles demeurent un puissant moyen d'accroître le vivier.

La didactique de l'Ecla y est rendue plus complexe par l'extrême diversité des élèves accueillis en seconde (latinistes hellénistes, latinistes non hellénistes, hellénistes non latinistes, grands débutants dans les deux langues). Comme pour le collège, les professeurs entrés dans le dispositif bénéficient d'un stage et d'une mutualisation des ressources. Cependant, comme au collège, les principaux freins sont les horaires : l'Ecla ne peut être mis en place efficacement quand l'horaire réglementaire (3 heures) n'est pas accordé. La répartition des élèves latinistes/hellénistes sur toutes les classes empêche un certain nombre d'élèves de suivre cet enseignement du fait de l'incompatibilité des différents emplois du temps.

PRÉCONISATIONS

1 **Rendre visibles les initiatives**

Les établissements foisonnent de projets et d'initiatives conduits par des professeurs convaincus et engagés dans une dynamique didactique et pédagogique remarquable. Il faut reconnaître et favoriser cette force d'innovation, en garantissant la visibilité et la diffusion de ces initiatives sur les sites institutionnels, national et académiques, notamment au sein de la future Maison numérique des Humanités, Odysseum (voir le chapitre 9).

2 **Développer les sections de langues et cultures de la Méditerranée**

Une autre innovation, engagée depuis plusieurs années, concerne l'articulation, au sein de sections spécifiques, de l'enseignement conjoint des langues et cultures de l'Antiquité et de celui de l'arabe pour une durée d'au moins 36 heures. Ces sections expérimentales de langues et cultures de la Méditerranée promeuvent un travail transversal qui implique des équipes pluridisciplinaires. Elles sont cependant encore trop peu nombreuses, butant sur des hésitations idéologiques ou sur des oppositions sur le terrain. Afin de révéler les liens continus qui se sont tissés entre les civilisations méditerranéennes, il importe de développer ces sections, au collège comme au lycée.

3 **Favoriser une approche pragmatique des pratiques pédagogiques**

L'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité pâtit de recommandations didactiques qui, aujourd'hui, freinent son efficacité : il faut assouplir l'exigence relative à l'étude de textes authentiques. Pour faciliter l'étude de la langue et la compréhension, la pertinence et le pragmatisme doivent l'emporter sur le dogme. En outre, afin de rendre plus progressif, plus cohérent et donc plus assimilable l'apprentissage de la langue, la mission préconise la conception d'une grammaire scolaire opératoire des langues et cultures de l'Antiquité, à l'instar de celles utilisées par les grands débutants, qui sont construites selon une progressivité pertinente.

4 Encourager l'évolution des pratiques d'enseignement

Elles méritent une attention particulière, notamment :

- └─ la pédagogie différenciée, dans l'esprit d'une ouverture complète de l'enseignement à tous les profils d'élèves ;
- └─ les approches collaboratives, dans l'interprétation, la traduction, la recherche documentaire et la production de textes mais aussi de supports hybrides, associant textes et images fixes ou mobiles ;
- └─ la pratique d'ateliers de traduction collaboratifs, qui doit être massivement développée dans les classes tant au collège qu'au lycée et élargie à plusieurs classes ou à un bassin local par le biais du numérique ;
- └─ la pratique continuée de l'oral, notamment dans le cadre de concours d'éloquence ou de dossiers plaidés.

Les outils numériques doivent être exploités à cette fin, que ce soit dans la conception, via l'écriture collaborative, ou dans le partage et les échanges : la Maison numérique des Humanités pourrait proposer les outils adaptés pour conduire de telles démarches et des espaces pour accueillir ces échanges.

5 Évaluer les pratiques didactiques et pédagogiques

Dans ce renouvellement actuel de la didactique et de la pédagogie des langues et cultures de l'Antiquité, il importe que l'institution se dote d'un organe qui conduise une réflexion de fond et continue sur la pédagogie de la discipline, afin d'évaluer les pratiques

existantes et de faire la juste part sur les pratiques d'enseignement de la langue, de la lecture des textes, de la culture et de la civilisation. Une modération éclairée, au niveau de la Maison numérique des Humanités, est nécessaire. Les évaluations qui seraient effectuées permettraient de définir de nouveaux moyens d'apprentissage répondant plus efficacement aux besoins actuels, d'initier à terme de nouvelles approches des langues anciennes et d'alimenter ensuite des formations dans les académies. Une initiative en ce sens a été engagée par l'École normale supérieure de Lyon : un groupe de recherche sur l'enseignement des langues anciennes dans le secondaire et le supérieur s'est en effet constitué. Il serait opportun d'aider les enseignants-chercheurs et enseignants du secondaire qui travaillent à mettre en place un tel projet sous le pilotage de Christophe Cusset, professeur de grec à l'École normale supérieure de Lyon. Un comité d'observation pourrait ainsi être constitué, sous le pilotage institutionnel de l'inspection générale, d'IA-IPR, de la Dgescio et de l'Institut français de l'éducation.

**POUR LE LEXIQUE,
7 LE THÉÂTRE
ET LA CULTURE
HUMANISTE**

Aujourd'hui, grâce à une volonté politique inédite, à la maturité de la réflexion sur la place de la formation humaniste dans l'enseignement, ainsi qu'à l'engagement des acteurs pédagogiques pour ce renouvellement du regard et de la formation, l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité a une opportunité historique de répondre à de grands enjeux sociaux et pédagogiques : il se doit de promouvoir cette culture pour la formation de tous les élèves.

1 Le rapport issu de l'enquête du Programme international de recherche en lecture scolaire en CM1 (Pirls), portant sur plus de 319 000 élèves en 2016, montre que les compétences en lecture et compréhension des élèves français en classe de CM1 sont nettement en baisse par rapport au début des années 2000.

Le défi est de taille car l'enquête et le rapport Pirls viennent de révéler les difficultés des élèves français à comprendre ce qu'ils lisent : la France y est classée avant-dernière de l'Europe¹. Cet échec concerne l'immense majorité des élèves qui pourtant disposent au départ, bien évidemment, d'un potentiel identique à celui des autres élèves européens. Il en va de même des professeurs qui n'ont pas démerité. C'est bien dans les méthodes et les contenus des apprentissages ainsi que dans le mode de formation des enseignants où la didactique concrète de la discipline est souvent devenue la portion congrue qu'il convient de chercher les raisons de cette situation catastrophique. Il faut aujourd'hui donner sa pleine place à une formation humaniste renouvelée. Il y va de l'intérêt de tous : de la société, des élèves et des enseignants convaincus du potentiel de cette approche culturelle, car il s'agit d'aider tous les élèves sans aucune distinction à s'épanouir comme adultes et comme citoyens. Il importe donc d'étendre les dispositifs à l'efficacité avérée en permettant la diffusion de cette culture et de cette approche anthropologique, à trois niveaux principalement :

- └─ **la formation générale des élèves depuis le primaire, avec un prolongement au collège et dans les lycées généraux, technologiques et professionnels ;**
- └─ **l'option langues et cultures de l'Antiquité dans le secondaire ;**
- └─ **la création au lycée d'un module optionnel de culture générale humaniste.**

Ces dispositifs doivent permettre de développer, avec des moyens et des programmes adaptés :

- └─ **l'acquisition et la maîtrise du lexique ;**
- └─ **l'enrichissement de la culture personnelle ;**
- └─ **la structuration de la pensée.**

Doter les élèves d'un bagage lexical et d'une conscience linguistique

L'objectif n'est pas l'acquisition d'une technique mais la construction chez l'élève d'une compréhension d'ensemble. Ainsi, les dimensions linguistique, historique et anthropologique de l'enseignement du français doivent être distinguées mais jamais dissociées. Les nécessaires pratiques de la langue, de l'étude des mots, de leurs variantes et de leurs usages, c'est-à-dire de leur maniement et de leur

sens, ne doivent pas être déconnectées d'une perspective d'histoire de la langue et d'enrichissement culturel. La sensibilisation à l'étymologie est un des moyens de réaliser les objectifs de cette mission, car elle permet d'objectiver, dans la langue ancienne où le mot trouve sa source, une racine qui n'est pas un mot, mais un concentré de sens possibles, qui ne renvoie pas d'abord à des traductions (ou équivalents de mots dans une autre langue), mais donne accès à un concept. C'est par la conceptualisation des mots de la langue que l'on accède au sens des discours et de la pensée. Les concepts sont d'abord les produits de l'esprit qui se forme dans le langage. Si la langue pense (voire pense pour nous, comme le disait Saussure), cela doit nous encourager à comprendre comment elle pense, c'est-à-dire comment nous habitons la langue. L'étude étymologique, en nous mettant en contact avec un noyau de sens, aide à envisager non seulement les champs sémantiques et les processus de dérivation et de néologismes, mais également les variations sémantiques, les usages et applications culturelles parfois diverses, qui forment des ensembles et une logique, ainsi que les évolutions dans l'histoire en fonction de l'histoire des peuples. Si les exemples sont bien choisis, cette profondeur est loin d'être inaccessible à des élèves jeunes ; elle est sûrement féconde et encourageante pour la pensée, d'autant qu'elle peut prendre des aspects ludiques et expérimentaux auxquels les élèves sont particulièrement sensibles.

L'apprentissage du lexique, parent pauvre des programmes

Cet objectif de l'apprentissage du lexique constitue aujourd'hui un enjeu primordial qui, s'il est mentionné dans les nouveaux programmes des cycles 3 et 4, ne bénéficie cependant pas de ressources conséquentes et de supports suffisants. Paradoxalement, alors que tous les acteurs éducatif reconnaissent l'importance capitale et discriminante du bagage lexical, le lexique demeure malheureusement le parent pauvre de la didactique du français, voire bien souvent un impensé didactique. Pour pallier ces carences, un chantier important est ici ouvert qui a précisément défini les buts qu'il entend atteindre et les méthodes qu'il adoptera. Les élèves posséderont à la fin des cycles 3 et 4 un important glossaire de mots qu'ils auront étudiés en profondeur, en articulant approche des mots et approche des textes. Le travail sera mis en place de manière systématique

sur les racines, sur la formation des mots, sur l'évolution sémantique (historique), sur les usages et sur l'amplitude sémantique, en distinguant simplement les dénotations et les connotations, c'est-à-dire les valeurs suggestives impliquées dans l'usage et qui composent le sens perçu. Il est possible de progresser dans cette pratique de manière dialectique et ludique, car il s'agit en grande partie de connaissances implicites pour les élèves. Si le détail de l'histoire des mots leur est inconnu, ils savent que leurs usages sont variés, complexes et que les mots expriment plus que ce qu'ils semblent dire. Il en est des mots comme des règles fondamentales de la géométrie : Socrate montre que le serviteur de Ménon les possède déjà à son insu, en lui, et qu'il s'agit seulement de lui faire la courte-échelle pour les révéler ; de même, la complexité sémantique est une intuition partagée qu'il s'agit d'explicitier et d'illustrer pour aider l'élève à apprivoiser ses processus. La maïeutique n'est pas une lubie platonicienne et elle peut, en la matière, trouver une application... magistrale. Sur des exemples bien sélectionnés, il est possible aussi d'organiser des champs sémantiques et de mesurer des phénomènes sociaux. Ainsi, le terme d'*écologie*, emprunté au grec, créé au XIX^e siècle, adopté par la plupart des langues modernes, même celles qui ne dérivent pas du grec ou du latin, qui nous parle de la « maison » (« *oikos* »), comme l'*économie* ou l'*œcuménisme*, en dit long dans ses usages successifs ou concomitants sur notre rapport au monde.

Ce dispositif permettra d'accompagner l'acquisition progressive de nouvelles notions de différentes matières ; il favorisera l'approche des concepts pour une meilleure maîtrise langagière dans la compréhension du français et pour une meilleure maîtrise disciplinaire dans les différents champs techniques et scientifiques.

Création d'un groupe de travail collaboratif Lexique et culture

C'est pour accomplir cet objectif que s'est constitué, de manière concertée entre la Dgesco et la mission, en novembre 2017, un groupe de travail. Ce groupe réunit professeurs exerçant au cycle 3, IEN, IA-IPR, et bénéficie de l'expertise de lexicologues, tant en langues anciennes que médiévales ou en français contemporain ou encore en langues étrangères, ainsi que du concours de l'inspection générale. Il va produire de manière collaborative, grâce à l'aide de plus d'une cinquantaine d'enseignants,

un glossaire didactique *Lexique et culture* (culture française, européenne et antique de quelque 300 mots) à partir d'une matrice prédéfinie : l'ensemble sera publié sur Éduscol et dans la future Maison numérique des Humanités. Il pourra ensuite être complété progressivement par la communauté des enseignants. Conformément aux objectifs généraux définis ci-dessus, il aura pour but :

- └ de développer le capital lexical des élèves, en même temps que leur conscience linguistique ;
- └ d'enrichir leur culture et d'affiner leur pensée ;
- └ de déployer un véritable continuum lexical, organisé selon une progressivité réfléchie du cycle 3 au cycle 4 (du récit à la notion, puis au concept) voire au-delà, jusqu'au lycée général technologique et professionnel, selon une déclinaison par série. Au cycle terminal, il s'agirait notamment de montrer combien l'apport de l'étymologie est important dans tous les champs disciplinaires : les élèves pourraient ainsi mieux comprendre le sens des mots, par exemple dans les secteurs médicaux, paramédicaux ou scientifiques, via la découverte réfléchie des radicaux grecs ; dans le champ du droit avec le latin, etc.

De manière concrète, ce glossaire proposera une approche simple, cohérente et méthodique pour :

- └ expliquer l'étymologie et l'histoire de chaque terme choisi pour sa pertinence (selon les entrées de lecture des programmes des cycles concernés mais aussi pour répondre à l'exigence de doter les élèves d'un bagage qui leur permette de construire un propos critique, oral ou écrit) ;
- └ faire découvrir la constellation des termes de la même famille (composés et dérivés), en expliquer les perspectives culturelles et les expressions lexicalisées, signaler synonymes et antonymes, tout en reliant les termes aux textes et en travaillant à l'émergence des réseaux de mots et de notions ;
- └ mettre en place différents moyens de s'appropriier et de mémoriser le sens des mots à l'écrit et à l'oral, en prenant en compte notamment l'apport des pratiques théâtrales à la diction et à la lecture.

L'apport du théâtre à l'apprentissage du lexique

Une expérience active partagée

Le théâtre est un allié substantiel pour faciliter les différents apprentissages des élèves. C'est dans l'expérience théâtrale, espace d'actualisation où les aspirations au sens et à la communication sont orchestrées et synchronisées, que l'élève peut, dès le primaire, grâce à des exercices simples de pratique théâtrale, apprendre à dire en comprenant pleinement ce qu'il dit. Ces exercices viendraient ici relayer et conforter l'approche du sens que l'élève aurait perçu au travers de l'histoire du mot et de son étymologie.

C'est pourquoi le travail du groupe Lexique et culture pourrait être accompagné par des ressources audiovisuelles numériques à destination des professeurs en collaboration avec Canopé, en vue d'un séminaire national de formation sur l'acquisition du lexique qui se tiendrait en mai 2018. Ces ressources favoriseraient une appropriation sensible du sens des mots et de celui de courts textes. L'objectif est de fournir aux enseignants du cycle 3 des conseils et des méthodes simples qui contribuent, grâce à des exercices concrets, à une meilleure appropriation et compréhension par les élèves de ce qu'ils disent ou lisent.

Des exercices pour apprendre à dire et à lire

Il est inutile de rappeler l'importance de la dimension kinésique et de l'émotion dans les acquisitions de l'enfant. Dans le travail d'apprentissage du vocabulaire, dont nous connaissons toute l'importance pour le développement du langage et des capacités cognitives chez l'enfant, l'expérience sensible des mots est une composante essentielle. À partir d'un corpus de mots à faire acquérir, il est possible de concevoir des exercices qui pourraient s'appuyer, entre autres, sur la pédagogie théâtrale de Jacques Lecoq. Pour chacun des mots, il s'agirait de faire le voyage corporel et dynamique qui fait découvrir l'étymon ou « le noyau de sens », puis, de là, de repartir pour l'exploration d'autres mots générés par ce noyau sémique et découvrir les liens qui se tissent entre eux pour construire une famille.

C'est aussi en rencontrant les mots dans de courts textes capables d'ancrer leur usage dans une mémoire culturelle que l'élève pourra aussi les acquérir.

Pour s'appropriier les mots et les phrases, l'enfant « apprenti lecteur » doit notamment tenter de les « lire » en les adressant à d'autres. Dans le quotidien des classes, on pourra ainsi, notamment à partir des mots et des textes travaillés dans le cadre de Lexique et culture, instaurer des temps d'entraînement à la lecture orale et préparée de courts textes : il s'agit de faire de cette démarche l'occasion d'une élucidation et d'une appropriation du sens, dirigées toutes deux vers les autres. Sera ainsi révélé à l'élève le pouvoir qu'il a de donner corps à la langue. Il est essentiel – sans pour autant réduire l'apport du théâtre à une fonction ancillaire ou à un prétexte – de développer dans cet esprit, avec un comédien et praticien expérimenté, de courts exercices que chaque professeur pourrait reprendre de manière à faire vivre ainsi les mots du corpus retenu à travers des textes choisis : Robin Renucci et les Tréteaux de France pourraient être dans ce projet des partenaires privilégiés. Des formations en présentiel relayeraient dans les académies ces ressources audiovisuelles numériques.

Concevoir des ressources pédagogiques

Un document sera destiné aux professeurs :

- └ il intégrera des recommandations didactiques et proposera des pistes pédagogiques pour faciliter l'assimilation du lexique en classe (liens entre l'étude de la langue, la lecture et l'écriture et la culture à construire) ; il comportera également un petit dictionnaire explicatif et illustré d'exemples des concepts clés à maîtriser pour traiter du lexique, de la langue et de la culture (par exemple, la définition simple et rigoureuse du champ lexical et du champ sémantique) ;
- └ il constituera le document d'appui de formations Maîtrise de la langue à destination des professeurs des écoles, déclinées dans les départements en 2018-2019.

Des fiches seront proposées aux élèves, qui, plutôt que de les cantonner à des exercices d'application fermés et limités, viseront à leur faire acquérir progressivement une méthodologie de recherche et à faciliter la fixation des apprentissages.

Un document simple et ludique pourrait également être réalisé à destination du grand public.

De cette manière, les ressources Lexique et Culture créeront un lien fort entre les différentes composantes de l'enseignement du français au cycle 3 et ensuite au cycle 4, en articulant des activités de lecture, d'écriture et d'oral à des activités dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique). Cette approche favorisera ainsi l'acquisition de compétences et de connaissances partagées avec d'autres disciplines (histoire et géographie, sciences, langues vivantes, etc.), tout particulièrement dans le cadre du domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture « Les langages pour penser et communiquer ». Celui-ci prévoit en effet, dans les objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun, que l'élève « *emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis* ».

LEXIQUE & CULTURE – CYCLES 3 ET 4

Fiche-ressource professeur

En annexe 1, la présentation du travail mené par le groupe Lexique et culture avec l'exemple du mot « *VOIX* », destinée aux professeurs des écoles.

Fiche-ressource professeur

En annexe 2, la fiche-ressource du mot « *TERRE* » destinée aux professeurs du cycle 4.

Un module d'enseignement spécifique pour le nouveau lycée

S'inspirer d'une réussite

Lorsqu'ont été réformées les classes préparatoires littéraires en 2007 afin de créer, notamment, la Banque d'épreuves littéraires commune, (BEL), une heure de culture antique transversale a été instaurée pour tous les élèves en première année de classe préparatoire littéraire. Elle confronte les apports des cultures gréco-latines à notre siècle au travers d'une thématique changeant tous les deux ans. Le programme repose ainsi sur des notions cardinales de la pensée antique communes au latin et au grec (par exemple, le temps, la famille, ou Eros et Philia, Amor et Amicitia); pour en illustrer le rayonnement, il propose l'étude d'œuvres littéraires et artistiques. Cette heure de culture antique est fort appréciée des étudiants, comme en témoignent les différents rapports de l'inspection

générale sur le sujet, car elle leur permet de bâtir un point d'appui fondamental à la construction d'une pensée approfondie et d'une culture diverse. Elle ne se présente pas comme une référence culturelle ponctuelle, immédiatement interchangeable, mais comme une démarche contribuant à la construction prolongée d'une civilisation : la nôtre.

Sans reproduire ce qui se fait dans les classes préparatoires littéraires et qui leur est spécifique, il serait néanmoins intéressant que puisse être proposé, dans le cadre de la réforme du baccalauréat, un module interdisciplinaire qui serait pris en charge par des professeurs de lettres classiques, mais aussi par des professeurs de lettres modernes, d'histoire et de philosophie sur des thématiques qui seraient définies pour trois ans. Il importe que les langues et cultures de l'Antiquité, à côté de leurs plages optionnelles qui doivent être maintenues au lycée avec les mêmes horaires, puissent aussi, dans un dialogue interdisciplinaire avec le français, l'histoire et la philosophie, s'intégrer au système pédagogique sous la forme nouvelle d'un module qui permettrait d'éveiller l'intérêt de futurs étudiants.

Culture générale humaniste

Ainsi, à côté du dispositif Lexique et culture, prendrait place ce deuxième dispositif nouveau, qui adopterait la forme d'un module de culture générale humaniste susceptible d'intéresser tous les élèves, notamment ceux qui s'orientent vers une formation scientifique ou économique. Ce module permettrait d'aborder, à travers la lecture des grands textes de la culture antique, des notions clés et des problématiques de société avec le recul historique et les outils du comparatisme. Ce module de culture générale humaniste (par quoi on entend, encore une fois, une culture qui s'étend jusqu'à sa réception et ses prolongements de la Renaissance) pourrait être proposé à tous les élèves des classes de première et terminale. Il serait conçu selon la même dynamique interdisciplinaire, pour permettre aux élèves d'acquérir une profondeur culturelle et historique qui n'est ni inscrite ni offerte dans les programmes disciplinaires. Un même texte de la culture antique serait questionné selon plusieurs points de vue différents. On pourrait envisager des thématiques transverses, ouvertes, portant par exemple sur « Le corps », « L'esclavage », « L'image et le rôle de la femme », etc. On pourrait aussi penser, dans le cadre d'une mise au programme de la thématique de « La création du monde », à une constellation de textes comme notamment

celui d'Hésiode dans la *Théogonie*, de Platon dans le *Protagoras*, d'Ovide dans les *Métamorphoses*, de Lucrèce dans le *De Natura rerum*, mais aussi de la *Genèse* dans la *Vulgate* rédigée par Jérôme de Stridon, du *Coran* (Sourate 21, *Al-Anbiya*), etc. Ces objets d'étude transversaux, propres à ce type de module de culture générale humaniste, pointent précisément l'absence actuelle d'une discipline « carrefour », qui permettrait le croisement de différents apports culturels fondateurs et fondamentaux et ouvrirait ainsi le champ d'une réflexion particulièrement féconde. Or, c'est l'ambition originelle des études classiques que d'orchestrer cette convergence et de rendre cohérents les apprentissages.

PRÉCONISATIONS

1 **Élaborer des ressources**

Il est capital de développer l'apprentissage du lexique par son lien continu avec l'histoire des mots et la culture (des textes, des images, etc.) : à cette fin, sera élaboré,

dans le cadre d'un travail collaboratif, un ensemble de ressources à destination des professeurs et des élèves des cycles 3 et 4 : ce glossaire didactique de quelque 300 mots associera étude lexicale (étymologie, constellation des termes de la même famille) et approche culturelle. Il proposera un travail spécifique sur l'expression orale (notamment grâce à la collaboration avec le centre dramatique national des Tréteaux de France) et des prolongements (en lecture, écriture, etc.) afin d'assurer la mémorisation et la remobilisation des termes par les élèves.

2 **De la culture générale humaniste au lycée**

Des dispositifs nouveaux d'enseignement doivent être créés pour permettre aux lycéens d'acquérir, à travers des thématiques larges, une réelle profondeur culturelle et historique, de s'appropriier et de croiser différents regards et approches méthodologiques. La mission

propose donc la création au lycée de modules de culture générale humaniste liée à l'Antiquité, ouverts et articulés avec les programmes de français, d'histoire, de philosophie et de sciences : adoptant telle ou telle spécificité selon les choix des élèves, cet enseignement permettrait aux lycéens d'acquérir une culture fondamentale qui lie les champs disciplinaires, structure une méthodologie de travail, développe une pensée complexe et aiguise le regard critique.

**VOYAGES,
8 PROJETS
CRÉATIFS ET
ÉVÉNEMENTS
FESTIFS**

L'importance de l'expérience personnelle de l'élève et l'atout que peuvent constituer les travaux collectifs ainsi que les expériences partagées ne sont plus à démontrer. L'expérimentation, dans le domaine des sciences physiques et appliquées ou des sciences de la vie, joue un rôle essentiel dans l'enseignement. Dans le domaine des langues et cultures de l'Antiquité, l'articulation des connaissances de l'élève et de ses compétences peut trouver un ancrage « physique » analogue dans les voyages culturels et dans la participation à des projets créatifs, des réalisations artistiques ou des événements festifs.

Ces perspectives, légitimement préconisées, s'inscrivent parfaitement dans l'esprit de la mission et rejoignent le souci de faire des élèves les acteurs de leur savoir, de leur pensée, et d'encourager leur désir de connaître, qui est le moteur le plus légitime de leur progression. Les élèves qui auraient pu être présents à Rome le 14 décembre 2017 auraient ainsi eu l'occasion d'assister sur place à la révocation officielle par les élus de la ville de la condamnation à l'exil prononcée contre Ovide par Auguste – ils auraient appris sur place que le poète des *Métamorphoses* pouvait revenir fêter son anniversaire « à la maison ».

Il est aussi des visites, plus simples à organiser, des traces antiques dans notre pays, qui sont complémentaires de l'expérience de l'étranger. L'exploration d'un patrimoine souvent proche – lorsqu'on a l'opportunité d'une excursion aux arènes de Lutèce, au musée gallo-romain de Lyon, au théâtre antique d'Orange, aux arènes d'Arles, à la Maison carrée de Nîmes... ou encore au musée d'archéologie méditerranéenne de Marseille – est également une expérience qui donne chair et couleur à l'enseignement de la langue et des textes. Ces micro-voyages associent l'enseignement à des expériences concrètes, à des souvenirs durables et à des empreintes affectives.

Les voyages culturels à l'étranger

Le renouveau de la discipline se concrétise par de nombreuses actions et initiatives conduites, en collège et en lycée, par des professeurs qui font montre sur le terrain d'un engagement et d'un dynamisme remarquables. Les voyages culturels qu'ils organisent à l'étranger en sont un exemple : ils jouent aujourd'hui pleinement leur rôle d'ascenseur social en s'ouvrant au public d'élèves le plus large, grâce en particulier aux régions qui, très légitimement, soutiennent les projets construits dans les lycées. Découvrir notamment l'Italie et la Grèce, voire d'autres pays à travers leur culture d'hier et d'aujourd'hui, est une expérience formatrice déterminante pour les élèves car elle leur ouvre des horizons auxquels beaucoup d'entre eux n'avaient pas encore eu la chance d'avoir accès. Mais, paradoxalement, alors que tous – et principalement les acteurs régionaux – s'accordent pour souligner l'intérêt des voyages culturels, les procédures de l'éducation nationale sont aujourd'hui trop complexes et trop lourdes : elles génèrent des difficultés qui finissent par devenir de véritables entraves à l'organisation d'un projet de ce type par un établissement.

Des procédures réglementaires longues et peu adaptées

Établissement des devis, mise en concurrence des offres, calcul du budget, puis attente du vote d'approbation par le conseil d'administration avant lancement des inscriptions auprès des familles : tout cela contraint les professeurs volontaires à mûrir leur projet dès la fin de l'année scolaire précédant le voyage. Le projet sera ainsi présenté au chef d'établissement en juin, afin d'être voté en conseil d'administration avant les vacances de la Toussaint. La longueur de cette procédure est souvent incompatible avec les exigences des transporteurs, qu'il s'agisse du train ou, surtout, de l'avion. Il est impératif de les confirmer et de payer un acompte si l'on ne veut pas en perdre le bénéfice : sinon le coût du voyage s'en voit accru.

Le poids du financier au détriment de la pédagogie

La procédure réglementaire qui exige la mise en concurrence, judicieuse dans son principe, s'est révélée rapidement lourde d'effets : il s'agit de choisir l'organisme prestataire qui semble le mieux répondre au cahier des charges – et en particulier à ses clauses financières. Mais, parfois, c'est le gestionnaire – comptable de l'établissement scolaire – qui est décisionnaire, et non le chef d'établissement avec le conseil d'administration et les professeurs responsables. C'est ainsi que le moins offrant pédagogiquement parlant risque de l'emporter souvent sur le mieux offrant, au détriment des élèves : l'on voit en effet quel biais s'offre ici aux officines peu scrupuleuses...

La question du financement

La notion de gratuité pour les professeurs accompagnateurs a souvent disparu, alors même que les fournisseurs locaux la consentent toujours. La réglementation considère que c'est à l'établissement de prendre en charge la participation des accompagnateurs sur son budget. Certes, là aussi l'intention est louable, mais le plus souvent il n'en a pas les moyens.

Souvent, le conseil d'administration considère que toute la classe doit être concernée par le voyage, que les élèves suivent un cursus de langues et cultures de l'Antiquité ou non. L'on ne saurait qu'approuver ce souci d'ouvrir aux non latinistes ou non hellénistes cette opportunité. Mais le plus souvent, les élèves latinistes, voire hellénistes, sont répartis dans plusieurs classes ; par ce fait, la gestion du voyage, qui doit prendre en compte l'ensemble de ces classes, devient beaucoup trop complexe et lourde, pour l'organisation comme pour le financement. Il est important d'aider à partir le plus grand nombre possible d'élèves, qui ne peuvent assumer les frais du voyage, mais l'on ne peut non plus rendre les conditions du voyage quasiment impossibles, du fait du nombre de classes impliquées.

PRÉCONISATIONS

1 Faciliter les voyages culturels à l'étranger

Il importe de promouvoir un droit au voyage culturel pour tous les élèves, notamment dans le cadre des langues et cultures de l'Antiquité. Le voyage culturel est en effet une activité pédagogique essentielle, qui met en jeu une dynamique de projet interdisciplinaire :

il pourrait ainsi être intégré dans un enseignement pratique interdisciplinaire.

Dans le même temps, il convient de faciliter son organisation par des mesures pragmatiques :

- afin de réduire la durée et la complexité des procédures, l'on pourrait limiter la mise en concurrence à deux devis. Le voyage culturel étant une activité pédagogique, l'ordonnateur doit être d'abord le chef d'établissement, éclairé par son gestionnaire comptable et par les professeurs experts ;
- pour les voyages culturels de proximité sur le territoire national, il importe de prévoir sur le site de la future Maison numérique des Humanités (voir le chapitre 9) une cartographie dynamique des lieux archéologiques et des musées, ainsi qu'un vade-mecum pour l'organisation des excursions, mais aussi des voyages à l'étranger.

2 Soutenir concours ou animations

Il s'agit d'envisager aussi de manière pragmatique les initiatives spontanées pour « mettre en œuvre », voire « mettre en œuvre d'art » les connaissances et les objets intellectuels manipulés par les élèves. La vertu de ces « animations »

est certaine : aussi le premier enjeu est-il d'en faciliter la réalisation, tant dans l'orientation que dans les moyens pédagogiques, techniques et administratifs de leur expression. Les initiatives sont déjà nombreuses et variées :

- ainsi le projet *Epistulae*, proposé par l'association Arrête ton char, réunit-il des milliers d'élèves du monde entier qui s'échangent des cartes postales rédigées en latin. En 2017, ce sont 8 200 élèves issus de 15 pays qui ont échangé en latin et par cartes postales. Ce projet qui innove avec de l'ancien fait ainsi redécouvrir ainsi aux élèves le plaisir de la correspondance ;
- le Rallye latin, dans l'académie d'Orléans-Tours, réunit des équipes d'élèves (de la cinquième à la seconde) qui, lors d'une épreuve de deux heures, doivent répondre à un ensemble de questions très variées sur un thème connu en amont et relatif au programme de langues et cultures de l'Antiquité ;

- └ le concours international Cicero (*Certamen In Concordiam Europae Regionumque Orbis*), ouvert aux lycéens, soumet les concurrents à une épreuve de traduction ou de culture sur un thème prédéfini et rencontre un large succès en Europe.

Ces initiatives seront pleinement reconnues sur le site de la future Maison numérique des Humanités, où seront également proposés de manière régulière jeux et concours via des applications : par exemple, des concours autour de récits mythologiques, de nouvelles aventures de héros), de liens image-texte, de néologismes, etc. (voir chapitre 9). Ces concours gagneront à être co-construits par les classes : ils pourront faire l'objet d'un affichage des travaux d'élèves et être publiés dans la Maison numérique des Humanités. Des votes pourront être ouverts pour reconnaître les meilleures prestations.

3 Valoriser les événements qui font rayonner la discipline

Plusieurs établissements, à l'initiative de leur(s) professeur(s) de lettres classiques, ont d'ores et déjà fixé à leur calendrier annuel des journées ou des semaines de l'Antiquité : c'est alors l'occasion pour les latinistes et hellénistes de venir dans les classes présenter

à leurs pairs le travail qu'ils conduisent en enseignement facultatif et d'expliquer leur projet ; bien souvent, des actions culturelles sont également menées : lectures, saynètes... L'on sait quel impact favorable suscitent de telles initiatives locales sur la représentation et le rayonnement de l'enseignement, et combien d'inhibitions elles peuvent lever.

Les associations sont très actives en ce domaine :

- └ l'Association des professeurs de langues anciennes de l'enseignement supérieur (APLAES) a créé un projet, « Lettres hors les murs », le 24 mars qui donne notamment lieu à des lectures dans les classes ;
- └ la Cnarela a institué une semaine des Humanités, dont la prochaine édition se tiendra du 26 au 31 mars 2018.

Sur le modèle de ces projets, la mission préconise donc l'instauration d'une journée ou d'une semaine annuelle dédiée à la promotion des Humanités. Elle pourrait faire l'objet d'un partenariat entre le ministère et les associations représentatives.

4 Mettre en place un événement phare : le Festival européen de la latinité et de l'hellénisme

Au-delà de ces initiatives en établissement et à une échelle plus large, il serait souhaitable de proposer des manifestations synchronisées, en France, voire en Europe, à l'image du Festival européen latin grec. Ce festival, consacré en 2017 à *l'Odyssee* et en 2018 aux *Métamorphoses*, a vu le 24 mars 2017 la participation à une performance publique de plus de 5 000 personnes qui, en 50 langues et dans 27 pays, ont lu un des vingt-quatre chants de *l'Odyssee* ;

l'organisation en est simple car elle est fondée sur la base du volontariat. De nombreuses formules, non concurrentes, ont été expérimentées. Celle de Lyon pourrait être étendue et promue nationalement en veillant à ce qu'elle conserve au maximum certains éléments :

- un caractère public et ouvert sur la société ;
- l'implication des élèves ;
- une dimension théâtrale ou artistique (art vivant) ;
- une dimension pédagogique et scientifique ;
- une participation et des échanges avec les autres professionnels de la discipline (enseignants du supérieur, chercheurs, conservateurs et muséologues, créateurs).

Les festivals sont en effet des occasions idéales de rencontre et de mise en contact des élèves avec les chercheurs et les acteurs socio-économiques du domaine, chacun voyant en l'autre la vie de la discipline.

5 Promouvoir et développer le Festival européen latin grec

S'il est trop tard pour faire de la prochaine session (22-25 mars 2018) du Festival européen latin grec une composante du Plan national de formation (PNF), **il serait hautement souhaitable que cet événement soit inscrit au PNF à compter de la prochaine année scolaire 2018-2019.** Dès cette année 2017-2018, il conviendrait de soutenir la petite équipe du festival,

en facilitant l'organisation de l'événement auprès de la ville de Lyon, de l'ENS Lyon et du rectorat de l'académie de l'Institut français et de l'AEFE, ainsi que par des rencontres (auprès des principaux acteurs institutionnels et culturels).

Ce nouveau Festival européen de la latinité et de l'hellénisme ne viendrait pas en substitution mais en complément du Rendez-vous des Lettres organisé à la Bibliothèque nationale de France. Il importe en effet de préserver le projet originel de ce festival, la culture antique, tout en l'élargissant à l'ensemble

de la latinité et de l'hellénisme de manière à lui conférer une pleine dimension internationale. Il serait ainsi possible d'inviter chaque année un pays latin, d'Amérique du sud par exemple. Ce festival a déjà dans ses gènes une bonne part de l'ADN des Rendez-vous de l'Histoire de Blois : une œuvre, latine ou grecque en alternance, qui réunirait différentes propositions culturelles larges ; des conférences de savants et de chercheurs (archéologue, historiens, littéraires, etc.) pour le grand public, des lectures ; des formations de professeurs, la présence des éditeurs. Il mobilise déjà de nombreux espaces de la ville de Lyon : l'Odéon antique, le musée des Beaux-arts, le musée de l'imprimerie, le musée gallo-romain, le musée des tissus et des Arts décoratifs, la Place des Terreaux, l'ENS Lyon et trente libraires de Lyon. Comme pour toute formation inscrite au PNF, une instance dédiée au pilotage du festival serait créée.

Le créneau actuel du festival, en mars, serait conservé ainsi que la durée du festival (4 jours, du jeudi au dimanche inclus), avec des matinées dédiées au colloque universitaire et aux ateliers pédagogiques. La présidente actuelle de l'association du festival, Laurence Ghirardi, assure un travail remarquable et conserverait très légitimement sa présidence.

L'inscription de ce festival au PNF présenterait de nombreux avantages :

- └ une visibilité plus forte du champ des langues et cultures de l'Antiquité ;
- └ un accompagnement des enseignants via des ateliers pédagogiques ;
- └ une formation de formateurs facilitée autour d'un rendez-vous annuel, en lien avec la recherche et impliquant des connexions avec le groupe de recherche sur l'enseignement des langues anciennes qui s'est constitué à l'École normale supérieure de Lyon sous l'impulsion de Christophe Cusset ;
- └ des ressources pédagogiques à destination des enseignants pourraient y être produites avec l'aide de Canopé ;
- └ cette reconnaissance nationale serait ainsi propice à un portage plus fort de la part de la municipalité de Lyon et du rectorat, ainsi que des différents partenaires associés au projet : actuellement, le festival repose sur le large investissement de trois personnes, qui ont besoin de trouver des appuis.

Ce festival serait destiné à différents publics :

- └ **au monde scolaire et universitaire** : formateurs, spécialistes, professeurs avec leurs classes, professeurs de l'académie participant à titre individuel, avec la possibilité de leur délivrer des ordres de mission sans frais à l'instar de ce qui existe pour les Rendez-vous de l'histoire de Blois ou le Festival international de géographie de Saint-Dié. Les publics scolaires les plus éloignés de la culture des mondes anciens (par exemple venant de l'enseignement professionnel) seraient impliqués comme ils le sont déjà pour une part ;
- └ **au grand public**, avec un programme d'événements variés autour de l'œuvre phare de l'édition annuelle, notamment :
 - la lecture participative d'extraits de l'œuvre et le rassemblement de ces vidéos sur un mur interactif pendant le festival, sur une carte interactive et sur une page Youtube comme actuellement ;
 - <http://festival-latingrec.eu/la-carte-interactive/> ;
 - <https://www.youtube.com/channel/UCeRpeAmU5SJTbF2uZMoAWWA/videos> ;

- des projections cinématographiques ;
- un salon des éditeurs et la mobilisation autour du livre dans le champ de l'Antiquité (déjà un réseau de libraires partenaires) ;
- un banquet à l'antique ;
- des présentations autour de la mode et de la parure (partenariat avec le musée des tissus de Lyon) ;
- des reconstitutions ;
- des jeux sportifs ainsi qu'une offre spécifique à destination des jeunes : par exemple, des jeux de piste géo-localisés ou un rallye dans la ville.

ODYSSEUM,
9 LA MAISON
NUMÉRIQUE
DES
HUMANITÉS

Les outils numériques font partie intégrante de la panoplie pédagogique. Cela démontre que les enseignants ont senti la nécessité d'ajouter à leur pratique un format de communication qui a totalement envahi le quotidien des élèves, mais qu'ils ont aussi perçu l'atout pédagogique qu'il pouvait apporter à leur discipline, joignant l'utile à l'agréable¹. Le numérique est ainsi le foyer où s'invente la communauté des élèves, des étudiants, des enseignants et des parents. C'est ce qu'ont compris les professeurs de lettres classiques, souvent pionniers du numérique : pour répondre aux contraintes multiples de leur enseignement, ils ont développé à son sujet une grande familiarité.

1 Voir à ce sujet le rapport n° 2017-056 de Catherine Becchetti-Bizot, inspectrice générale de l'éducation nationale, intitulé *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique – vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner.*

Dans les années 2000, le premier grand site de l'éducation nationale était *Musagora* (le premier site précisément dédié aux langues et cultures de l'Antiquité) à la fois par l'importance de ses ressources et par le nombre de visiteurs uniques ; à la même époque le dispositif Hélios conçu avec l'université de Louvain développait dans l'académie de Grenoble un enseignement à la fois distanciel et présentiel. D'usagers, les professeurs sont souvent devenus, avec leurs élèves, de véritables concepteurs ; les échanges qu'ils ont créés en réseaux ont même développé chez certains des compétences d'ingénieur de formation. L'impact sensible de la reconstitution historique (comme les visites virtuelles de villes), la dimension ludique (avec les jeux historiques, dans la catégorie des 4X games, qui sont d'ailleurs parmi les plus populaires), l'aisance des élèves pour le maniement de ces outils et des objets virtuels (qui leur donne donc confiance et les stimule dans leur utilisation) constituent des atouts conséquents : ils encouragent à promouvoir ces ressources. Des projets de classe conduisent en outre souvent à des réalisations qui vont de l'application à la véritable programmation.

Fédérer et structurer les ressources de manière innovante

Ces ressources ne souffrent ni de pauvreté, ni d'une technicité réduite ou d'une attractivité discutable, mais du principal défaut des données du Web, en vertigineuse et constante expansion : la dispersion et l'inflation (non discriminée) des données, toutes accessibles sur le même plan. Il est essentiel, à la fois intellectuellement et pédagogiquement, pour les langues et cultures de l'Antiquité – comme pour les autres disciplines – d'opérer tout d'abord une sélection critique des ressources pertinentes. Il ne s'agit pas d'exercer une censure, dont on sait le caractère vain sur ce medium, mais de hiérarchiser les ressources en fonction de leur qualité d'information (contenus) et de leur efficacité didactique (format), en sélectionnant et encourageant celles qui répondent à ces critères. Il faut ensuite conjurer l'entropie naturelle du Web en fédérant et structurant ces ressources pour les usages scolaires, non seulement à l'intention des langues et cultures de l'Antiquité et de leurs enseignants ou élèves, mais aussi, pour la communauté pédagogique qui souhaiterait, même ponctuellement, s'appuyer sur les ressources en culture classique, virtuellement profitables à tous. Ces deux tâches constitueraient le cœur de la mission d'une Maison

numérique des Humanités, conçue comme un réseau collaboratif accompagné par des modérateurs institutionnels. Destinée à agréger et à organiser les ressources en un domaine Web unique de consultations et de projets, cette Maison favoriserait pratiques innovantes et collaborations sans frontières. Parce que ce site doit être une invitation à naviguer dans l'espace et dans le temps, il aurait pour nom provisoire Odysseum.

Le projet Odysseum

Un portail à entrées multiples

Odysseum, la Maison numérique des Humanités, serait conçue sous la forme d'un grand site à plusieurs entrées et plusieurs univers (au moins trois). Afin de pérenniser ce site et d'en maintenir la vitalité au fil des ans, il convient que la maîtrise d'œuvre demeure sous la responsabilité de la Dgesco et de la DNE et que le pilotage relève de l'autorité d'un comité nommé à cette fin, où seraient représentées la Dgesco et la DNE. Un partenariat fort serait noué avec un grand organisme de formation et de recherche comme l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, riche de compétences, de ressources et de projets (le dernier en date étant celui des Humanités dans le texte).

Plusieurs entrées distinctes sont prévues sur Odysseum afin d'intéresser un large public :

- └ du fait de cette ouverture, il importe que l'identité graphique du site soit attractive, que son ergonomie soit aisée et intuitive et que sa navigation soit simple et résolument tournée vers l'utilisateur ;
- └ la page d'accueil comporterait des entrées par types d'utilisateurs orientant chacun vers son univers spécifique : collégiens et lycéens, étudiants et enseignants, grand public ;
- └ l'indexation et le moteur de recherche du site doivent être efficaces afin que chaque type d'utilisateur soit rapidement orienté vers les contenus qui le concernent et que l'interactivité soit assurée dans chacun des trois univers d'Odysseum.

Une entrée pour les collégiens et lycéens

Les élèves y trouveraient des ressources de formation ; cet enjeu est d'autant plus important que l'on compte de nombreux élèves grands débutants : pour les aider, des ressources d'accompagnement, de renforcement, de remise à niveau seraient proposées sur la langue et sur tous les sujets culturels, au croisement des disciplines. Le site pourrait également être relié aux projets de formation à distance. Ainsi, différents formats seraient proposés : Mooc, applications, capsules vidéo, etc. L'on pourrait également utiliser Odysseum comme un lien entre étudiants et élèves, notamment de l'éducation prioritaire : selon la logique des Cordées de la réussite, des étudiants (dont ceux de l'ENS) pourraient assumer la mission de tuteur pour ces élèves. Des modules et des compléments d'information (sur la mythologie, la langue, l'étymologie, l'histoire, etc.) pourraient être obtenus, une correspondance avec des tuteurs serait ménagée...

Le partage des articles et ressources d'Odysseum serait proposé via les différents réseaux sociaux (cette possibilité existe déjà sur Éduscol, ouvert à Facebook, Twitter, Google). Des échanges au sein des communautés pourraient encore être développés : afin d'en cadrer la teneur, une modération serait assurée par des représentants de la Dgesco.

Une entrée et un univers pour les enseignants et les étudiants

Les professeurs pourraient y échanger autour de leurs pratiques, créer et échanger des documents, animer ou suivre des formations à distance, etc.

Les enseignants de toutes les disciplines y trouveraient un espace de formation et d'information. Le site s'inscrirait en effet dans une logique transdisciplinaire : à ce titre, il serait accessible à tous les professeurs, du premier degré à l'université via leurs identifiants professionnels. Cet espace de formation et d'information comporterait :

- └ des ressources jusqu'alors disponibles sur Musagora ;
- └ des ressources figurant sur le portail des lettres d'Éduscol (dont les Édubases, les TraAM, etc.). Il conviendrait de veiller à la cohérence entre ces deux espaces numériques ;
- └ des ressources numériques issues de l'appel d'offres publié par la Dgesco (ressources en langues et cultures de l'Antiquité pour les cycles 3, 4 et terminal ; calendrier prévu : notification du marché en février pour une production en septembre) ;
- └ des ressources émanant des instances de l'enseignement supérieur.

Un espace numérique de formation

Cet espace entend relancer la dynamique d'une formation continue efficace qui articule l'échelon national et l'échelon académique. Un PNF annuel, qui réunirait corps d'inspection et formateurs, définirait en effet des perspectives de formation qui pourraient ensuite être déclinées au niveau académique. À ce titre, il conviendrait de prévoir, dans l'ergonomie du site, un lien avec M@gistère et Fun.

L'espace accueillerait :

- └─ les actes et captations des interventions des PNF, ainsi que leurs prolongements : articles, etc. ;
- └─ des préconisations pédagogiques autour des enjeux fondamentaux de la discipline : dynamique de projets, différenciation pédagogique, etc. ; Odysseum pourrait dans ce cadre nouer des partenariats avec plusieurs associations (Cnarela, Antiquité territoire des écarts, Antiquité Avenir, Arrête ton char, etc.) afin de démultiplier son efficacité ;
- └─ de manière partenariale, le projet Humanités dans le texte de l'ENS Ulm porté par Frédéric Worms et Monique Trédé : il propose la lecture, la traduction, l'interprétation et l'interrogation d'un même texte de manière pluridisciplinaire à partir de son lien avec une recherche vivante dans les grands domaines des humanités (lettres, histoire, sciences, arts) : une entrée spécifique lui serait ménagée dans Odysseum. Ce projet, comme celui d'Antiquité territoire des écarts, est d'autant plus pertinent qu'il favorise un renouvellement à la fois dans la recherche et dans les pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que dans les ressources conçues et mises à disposition par l'enseignement supérieur dans le cadre de formations à distance : Mooc, capsules vidéo, etc. ;
- └─ y seraient aussi présentes de manière partenariale des formations, comme les master class proposées par l'association Antiquité territoire des écarts qui permettraient d'irriguer localement et nationalement les territoires de formation, à la fois en présentiel et en distanciel ;
- └─ des productions académiques validées par les corps d'inspection : dans cette perspective, chaque académie désignerait un IA-IPR et/ou un professeur référent(s) dont la mission consisterait à réunir et valider ces ressources ;
- └─ des liens vers d'autres ressources pertinentes (par exemple sur Éduthèque, qui ouvre vers un grand nombre de partenaires institutionnels).

L'espace étant ouvert aux productions des professeurs, la licence Creative commons constituerait la base de diffusion des ressources, afin de préserver la propriété intellectuelle tout en ménageant la diffusion des documents produits.

L'ensemble des associations pourraient publier des contributions sur le site : pour ce faire, elles devraient signer une charte d'adhésion. Un comité de lecture, garant de la responsabilité éditoriale, examinerait ces propositions.

LE PROJET HUMANITÉS DANS LE TEXTE

Le but du projet est de lier les Humanités à une pratique simple qui a toujours été en leur centre et qui entend structurer un réseau de recherche et d'enseignement à tous niveaux, tout en engageant une nouvelle dynamique d'étude : la pratique des textes, par leur traduction, leur explication et leur interprétation.

Il s'agit de proposer des dispositifs pluridisciplinaires autour de la traduction puis de l'explication d'un même texte ou d'un ensemble de textes en langues anciennes. Par exemple, un texte de Sophocle ou de Lucrèce serait d'abord traduit et expliqué par un spécialiste de la langue et de l'auteur ; puis expliqué, situé et questionné depuis leur recherche ou discipline par deux ou trois autres enseignants et/ou chercheurs, afin de proposer à chaque fois des lectures et interprétations croisées autour d'un texte, d'un thème ou d'un problème

de manière contemporaine et dans tous les domaines (littérature, philosophie, anthropologie, médecine, histoire, politique, sciences dures, etc.).

La démarche combinerait :

- des ateliers ;
- des colloques, au moins un annuel à l'École normale supérieure de la rue d'Ulm ;
- des outils : modules pédagogiques, publications, cours en ligne, bibliothèque numérique ;
- un réseau tissé depuis le secondaire, voire le primaire, jusqu'à l'enseignement supérieur et le grand public, en passant par les classes préparatoires.

Par le retour à une pratique des langues et des textes précise, ouverte, pluridisciplinaire et articulée à la recherche, le projet entend renforcer à la fois l'étude des textes et construire des Humanités contemporaines.

Une plateforme grand public

Odysseum se doit d'être résolument ouvert et attractif : il s'agit en effet d'y révéler la richesse et le rayonnement des langues et cultures de l'Antiquité. Aussi, des animations régulières doivent-elles y être proposées :

- **une veille institutionnelle et culturelle (sur les expositions, les publications, les programmations radiophoniques et télévisuelles, le cinéma, la bande dessinée, etc.) serait assurée, selon une logique ouverte : celle des Humanités et des sciences (en lien avec**

- les lettres, le théâtre, les arts, l'histoire, la philosophie, les mathématiques, les SVT, la physique-chimie, etc.);
- └ une actualité par le biais de chroniques : par exemple, « Un mot, une histoire », « L'étymologie des mots de l'actualité », « La fabrique des mots », de brèves chroniques sur l'étymologie de toponymes, etc. ;
- └ des concours variés : d'écriture, de conception d'images ; ces initiatives gagneraient à être co-construites par les classes et évaluées en ligne par les élèves ;
- └ des discussions : par exemple, des échanges autour de propositions didactiques ou de démarches pédagogiques, etc. ;
- └ des publications : la possibilité serait en effet offerte aux associations de publier des documents, sitôt qu'ils auraient été validés par un comité de lecture ;
- └ des interviews d'artistes contemporains, qui présenteraient leurs projets en lien avec l'Antiquité.

Cette Maison numérique des Humanités aurait ainsi une triple dimension :

- └ scientifique : ouverte à la recherche, la plateforme favoriserait la réflexion sur les ressources à élaborer à partir des travaux des spécialistes, et particulièrement sur celles liées aux questions de la lecture et de la traduction des textes ; par la pleine part qu'elle donnerait au projet des Humanités dans le texte, elle conforterait les approches interdisciplinaires et le lien entre Antiquité et monde contemporain ;
- └ didactique : elle proposerait des pistes de réflexion argumentées sur la place du latin et du grec dans la configuration actuelle des enseignements, et sur les modalités de son évaluation ;
- └ pédagogique : la plateforme rassemblerait des ressources pédagogiques déjà existantes et en accueillerait de nouvelles, créées à partir de démarches liées au numérique.

Évaluation et adaptation au besoin

Afin de faciliter l'analyse des besoins des usagers de la plateforme, de l'adapter à leur demande et d'en faciliter l'accès, il conviendrait :

- └ d'accompagner chaque usager dans sa navigation en répondant aux questions qu'il pourrait poser à l'aide d'un agent conversationnel ;

- d'analyser les modes d'utilisation et de faire évoluer le site pour le rendre plus fluide à la navigation des différentes familles d'utilisateurs.

Pour répondre rapidement aux besoins de recherche des utilisateurs, il conviendrait de doter la Maison numérique des Humanités d'un dispositif de sémantisation automatique des contenus (texte, image, etc.) permettant une recherche par méta-moteur qui croiserait à la fois les index renseignés lors de la dépose des contenus et les éléments remontés après sémantisation.

Pré-tests et mobilisation des futurs utilisateurs

Nous avons tenu à pré-tester le futur Odysseum, Maison numérique des Humanités, auprès des différents publics d'utilisateurs potentiels, avec la DNE et la Dgesc, de manière à dessiner plus efficacement la première maquette de ce nouvel espace.

Il convient de rappeler que la page ici présentée n'est, à l'heure de l'édition du rapport, qu'un projet et ne saurait donc être considérée comme une version définitive.

L'ESPRIT DE LA PAGE D'ACCUEIL DU SITE :



PRÉCONISATION

1 Créer une grande Maison numérique des Humanités

Odysseum, la Maison numérique des Humanités, serait ouverte à tous (grand public, élèves, professeurs) et associée à des projets universitaires et associatifs (Humanités dans le texte de l'ENS Ulm, Antiquité territoire des écarts). Ses objectifs seraient multiples :

apporter aux élèves toutes les informations sur les langues et cultures de l'Antiquité et des compléments à l'enseignement ; révéler au grand public la richesse de l'Antiquité et son influence sur le monde contemporain ;
apporter aux professeurs une offre de formation initiale et continue diverse et à la qualité reconnue.

ANNEXES

1 & 2

Annexe 1 du Chapitre 7

« Lexique et Culture »

Exemple d'une fiche ressource pour les professeurs du cycle 3 Traitement didactique du mot VOIX

Thématiques et disciplines associées :
le conte, la fable, le théâtre, la musique

Le mot « voix »

Étape 1 : La découverte du mot

- Pour entrer dans l'étude du mot, le professeur présente à ses élèves une « amorce » destinée à leur faire découvrir ce mot en contexte et en situation. Il s'agit de susciter leur curiosité et de ménager leur intérêt, tout en les amenant à deviner le mot « caché » : il se dévoilera grâce à l'amorce choisie comme une première occasion de questionner son sens.

- Chaque fiche-ressource propose au moins trois amorces de types différents : le professeur est invité à en choisir une, selon sa progression et ses objectifs. En classe, il sollicitera les élèves pour qu'ils s'expriment : déclenchées par l'amorce qui a permis de découvrir le mot, leurs questions, remarques et propositions seront remobilisées, réinterrogées au cours de l'étape 3.

- Pour préparer sa séance, le professeur définit ses choix : quel mot ? quelle amorce ?

Pourquoi choisir ce mot ?	Quelle amorce choisir pour ses élèves ?		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Un besoin lié à un point de la progression (thématique, disciplinaire) choisie par le professeur ✓ Un évènement ou une actualité (de classe ou plus générale) ✓ Un projet de classe ✓ Un travail mené dans plusieurs disciplines ✓ Une question d'élève 	Un support écrit	Un support iconographique, un objet	Un enregistrement
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Un texte ou un extrait de texte littéraire ✓ Un texte documentaire ✓ Un article de presse, la une d'un titre de presse ✓ Un slogan publicitaire 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La reproduction d'une œuvre d'art ✓ Une image publicitaire ✓ Une photographie ✓ Un objet apporté en classe 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Audio (texte lu, chanson) ✓ Vidéo (extrait de film, captation d'une pièce de théâtre, clip publicitaire, etc.)

1. Un support écrit

- « 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. »
Jean de la Fontaine, « Le Corbeau et le Renard »

🔗 Qu'est-ce qu'une « belle voix » ? Les corbeaux ont-ils une voix ?

(Le choix de cet extrait peut fournir un lien vers les activités « Mémoriser » et « Dire et jouer » (étape 4). Le professeur peut aussi faire écouter sa version chantée par les Frères Jacques.)

- *La voix de son maître* (slogan associé à la célèbre publicité de Pathé Marconi EMI)

🔗 Pourquoi la marque Pathé-Marconi utilise-t-elle cette image qui met en scène un chien face au pavillon du gramophone. Que cherche le petit fox ?

- *La Voix du Nord* (titre d'un quotidien)

🔗 Pourquoi donner ce titre à un journal ? De qui est-ce la voix ?

2. Un support iconographique

un choix de documents

- une photographie de Maria Callas sur scène
- une vignette représentant la Castafiore
- la couverture de l'album de Tintin *Les Bijoux de la Castafiore* (1936)

🔗 Dans ces documents, quel élément commun caractérise la personne ou le personnage ?

3. Un objet

- un mégaphone

🔗 À quoi sert cet objet ? dans quelles situations peut-on s'en servir ?

4. Un enregistrement vidéo

- un extrait des *Fourberies de Scapin* de Molière : la scène du sac (acte III, scène 2) ; par exemple avec Philippe Torreton dans le rôle de Scapin (Comédie-Française, document INA)

🔗 Comment Scapin parvient-il à se faire passer pour quelqu'un d'autre ? Que veut dire « contrefaire sa voix » ? (voir également « Dire et jouer » dans l'étape 4).

5. Un enregistrement audio

- les deux derniers couplets de la chanson « Comme une évidence » de Grand Corps Malade (2009) :

*« Et si c'est vrai que les mots sont la voix de l'émotion
Les miens prennent la parole pour nous montrer sa direction
J'ai quitté le quai pour un train spécial, un TGV palace
On roule à 1000 kilomètres heure, au-dessus de la mer, en première classe... »*

🔗 Quel est l'instrument d'un chanteur ? à quoi lui sert-il ?

Le mot « voix » peut être mis à l'ordre du jour en fonction d'une **situation de classe** : des élections à l'intérieur de l'établissement, un cours d'éducation musicale, par exemple.

Dans le cadre de la réflexion menée sur la vie de la classe, les élèves sont aussi en mesure de s'exprimer en questionnant le mot choisi (en lien avec la thématique « s'affirmer dans le rapport aux autres », par exemple) : faut-il **élever la voix** pour être respecté ? qu'est-ce qu'une **provocation** ?, etc.

Étape 2 : L'histoire du mot

Le professeur joue le rôle d'un conteur qui serait aussi archéologue : il fait découvrir aux élèves une histoire qui les amène à réfléchir aux origines du mot, à son évolution, à sa famille ; il les guide dans le décodage des éléments qu'il associe à cette découverte.

1. Le mot en VO

Cette étape serait conseillée avant tout à des professeurs qui auraient déjà quelques connaissances en latin ou qui souhaiteraient se familiariser avec la langue latine.

Pour démarrer cette étape et susciter l'intérêt des élèves, une citation très courte tirée d'un texte antique pourrait être donnée dans sa langue originale (en VO, comme on le dirait au cinéma) : c'est l'occasion de voir et d'entendre quelques mots en latin ou en grec (une phrase, une expression), immédiatement suivis de leur traduction. Il s'agirait là d'une approche sensible et non d'un apprentissage linguistique du latin. Cela permettrait d'instaurer un moment de découverte où le mystère d'une langue inconnue éveille la curiosité en même temps que les mots sont donnés à entendre dans leur musicalité originelle, comme un morceau de musique.

La citation avec quelques mots dans la langue d'origine

*Dixerat : "ecquis adest ?" et "adest !" responderat Echo.
Hic stupet utque aciem partes dimittit in omnis,
voce "veni !" **magna** clamat : **vocat** illa **vocantem**. ["veni !"]*

Il [Narcisse] avait dit "quelqu'un est là ?", "est là !" avait répondu Écho.

Il est stupéfait, et comme il porte son regard de tous côtés,

il crie **d'une voix forte** "Viens !" : elle [Écho], **elle appelle celui qui appelle**. ["viens !"].

➤ Ovide (43 avant J.-C. - 17 après J.-C.), *Métamorphoses*, livre III, vers 380-382

• Inscrite ou projetée au tableau, la citation est :

- écoutée grâce à un **enregistrement** qui permet d'entendre sa mise en voix par un(e) comédien(ne) dans sa langue originale.

- associée à une **image** qui illustre et accompagne sa découverte.

L'image

Echo, Hughes Talbot, huile sur toile (66 x 119 cm), 1900, catalogue Sotheby's (consultable sur Wikipédia Commons)

Allongée sur un rocher, entourée et couronnée de narcisses (en référence à la légende de Narcisse), la nymphe Écho est vêtue comme une princesse. Elle porte la main droite à son oreille dans un geste qui marque l'écoute (à mettre en relation avec le phénomène de l'écho).

Le professeur évoque rapidement le temps fort lointain de l'écriture du texte antique (« il y a plus de 2000 ans ») pour que les élèves comprennent l'ancienneté de la langue par rapport à celle qu'ils utilisent.

Le professeur pose rapidement le statut du récit, dans le temps proprement « fabuleux » du mythe. Il pourra par la suite développer la légende d'Écho et Narcisse en prolongement à l'étude du mot (étape 5).

Il fait ressortir le/les mot(s) sur lesquels il souhaite attirer l'attention des élèves.

Il invite les élèves à les observer et à s'exprimer : rapprochements, devinettes, questions, etc.

Le professeur guide les élèves dans un repérage simple à observer : la répétition *adest / adest*. Il s'assure qu'ils connaissent le sens du nom commun *écho* et qu'ils sont capables de retrouver ici la particularité du phénomène acoustique. Il fait observer la majuscule *Echo* : Ovide met donc en scène un personnage féminin (*elle* appelle).

Les élèves peuvent aussi repérer le verbe *responderat* en le rapprochant du français : Écho/l'écho *répond*.

Ils comparent les mots latins *voce, vocat, vocantem* ; ils repèrent aisément l'élément commun dans les trois mots : la syllabe *voc-*. Ils constatent qu'en français, ces mots traduits (« voix » et « appelle ») ne sont pas de la même famille : cette constatation permet d'annoncer la mise au point étymologique. Le professeur peut demander d'expliquer ce qu'est un message **vocal**, une corde **vocale**.

Éventuellement, le texte traduit fait l'objet d'une petite mise en voix / en scène par les élèves. Le professeur propose aux élèves de reprendre les paroles en français sous forme de petit jeu théâtral. Il peut même les inviter à reprendre quelques mots en latin à partir de l'enregistrement qu'il donne à écouter une nouvelle fois. Cette activité ludique stimule la mémoire des élèves tout en les confortant dans leur capacité à déchiffrer l'inconnu, en l'occurrence une langue très ancienne, « mère » du français.

"ecquis adest ?" // "adest !"
"quelqu'un est là ?" // "est là !"
"veni !" // "veni !"
"Viens !" // "Viens !"

2. La mise au point étymologique

Le professeur explique aux élèves les grandes étapes de l'histoire du mot : son origine, son sens, son évolution. Il replace le mot dans sa famille, en français, mais aussi dans d'autres langues modernes.

L'histoire du mot : le sens premier

Le nom français « voix » est issu du nom latin féminin *vox*, que l'on trouve aussi sous d'autres formes, comme *voce, vocis, voces*, selon son emploi dans la phrase. Il est lui-même issu d'une très ancienne racine (dite indo-européenne) : *WOK- qui exprime l'idée d'émettre un son à l'aide de l'organe vocal. C'est la voix qui permet de produire des phonèmes : des sons articulés dont la combinaison produit des paroles (*voce* en latin). En ce sens, la voix est propre à l'homme : elle se distingue des bruits émis par les animaux. Elle sert tout particulièrement à « appeler » : c'est **le sens fort** du verbe latin **vocare**.

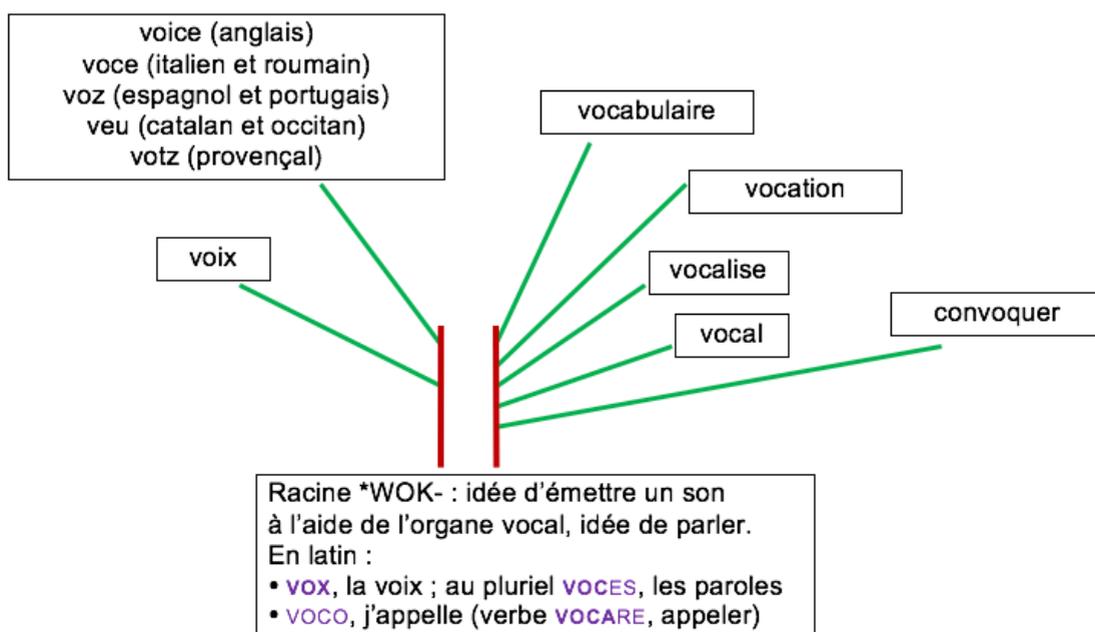
Le professeur donne le sens premier du mot, il insiste sur son sens fort, en lien avec l'explication qu'il apporte sur sa racine.

Le professeur peut utiliser la citation d'Ovide comme support pour ses explications : en effet, les élèves ont pu constater que **la voix** d'Écho reprend **la voix (parole)** de Narcisse ; que **l'appel** de l'un trouve précisément un *écho* dans **l'appel** de l'autre.

Le professeur fait apparaître au tableau **l'arbre à mots** qui permet de situer le mot étudié et les principaux membres de sa famille en lien avec la racine.

Il mentionne les mots issus de la même racine dans d'autres langues.

À l'issue de l'étude, l'arbre à mots pourra être affiché en classe et complété au fur et à mesure de l'année en fonction des mots rencontrés.



Le professeur dispose d'une notice détaillée pour aller plus loin dans les informations. Il est invité à consulter la boîte à outils pour comprendre quelques principes élémentaires du latin, en rapport avec le fonctionnement du français.

Notice pour le professeur

- La racine dite indo-européenne *wek^w-, qui porte le sens de « parler », est également attestée en sanskrit (*vadāmi*, je parle). Elle est ici signalée sous la forme simplifiée *WOK- (au degré O) : elle permet de repérer facilement le lien avec *vox*, sa famille et ses descendants.
- Le nom **voix** est issu du nom latin *vōx* (**voc-s*, radical *voc-*), f., qui désigne l'organe actif de la parole. Les formes apparues en ancien français à partir du X^e siècle (*voz*, *vos*, *voiz*, *vois*) s'expliquent par l'évolution phonétique de la forme latine *vōcem* : c'est la forme dite « fléchie » de *vox* quand le nom est en fonction de COD (c'est-à-dire au cas appelé accusatif).
- L'anglais *voice* est apparu à la fin du XIII^e siècle, formé sur l'ancien français *voiz*.
- En français, le *x* est réapparu dans la graphie médiévale pour distinguer le mot de ses homophones (comme *voie*) en le rattachant clairement à son origine latine (*vōx*).
- Le nom *vox* a plusieurs sens : voix, son de la voix, accent, son, ton, mot, vocable, parole, sentence. Au pluriel, *voces* a un sens concret : sons émis par la voix, paroles, propos. Ce sens s'est étendu secondairement au singulier.
- Le radical verbal est *voca-* / *vocat-*, du verbe latin *voco*, j'appelle, dont l'infinitif est *vocare* (il a aussi une forme *vocatum*, appelée supin).

Étape 3 : observations et approfondissement

Selon le temps dont il dispose et les objectifs qu'il s'est fixés, le professeur part de l'observation de l'arbre à mots pour orienter sa démarche vers des points à consolider ou à développer, accompagnés d'activités variées.

Il prend appui sur des corpus (mots, expressions, phrases) fournis aux élèves ou constitués à partir de leurs propositions. Il peut consulter la « **boîte à outils** » pour utiliser une terminologie simplifiée et concevoir des activités adaptées à chaque point.

1. Prononciation et orthographe du mot

Le professeur utilise le travail d'étymologie (étape 2. 2) pour distinguer le mot « voix » des homophones « voie » (nom), « vois » et « voit » (verbe) : il propose différentes expressions contenant le mot « voi- » (sans la lettre finale), éventuellement à partir des suggestions des élèves (« parler à voix basse », « ne rien jeter sur la voie publique », « la voie ferrée », « je vois clair dans ton jeu », etc.).

Il invite les élèves à chercher ce que veut dire le mot dans chacune des expressions proposées, ce qui leur permet de réfléchir sur l'orthographe de chacun de ces mots.

Propositions pour un corpus

- retrouver sa voix / chercher (trouver) sa voie / je vois, tu vois / il, elle voit / ils, elles voient
- voix sans douceur / voie sans issue
- voix étrangère / voie romaine
- être en voix / être sur la voie
- donner de la voix / ouvrir la voie
- perdre la voix / perdre la voie
- entretenir sa voix / entretenir une voie

Le professeur rappelle les notions de **racine** et **radical** ; il met en évidence la distinction étymologique qui fonde les différences orthographiques.

Le recours au latin permet ainsi de ne pas confondre la *voix* (*voix*) avec :

- la *voie*, du latin *via*, f. (voie, route, chemin).
- les formes du verbe *voir* : je vois, tu vois, il voit, du latin *video, vides, videt*.

Le professeur peut faire constituer deux familles de mots (en gras, les mots pour le cycle 3) à partir de chacun des radicaux **vi(a)** et **voc(are)**.

- o l'élément **vi-** apparaît notamment dans les mots *vable, viabilité, viabiliser, viaduc, viatique, dévier, déviation, ferroviaire, trivial*.
- o l'élément **voc-** apparaît notamment dans les mots : **vocal**, vociférer, vocation, vocable, **vocabulaire**.

2. Polysémie, le mot et ses différents emplois

Le professeur invite les élèves à chercher les différents sens du mot dans des expressions qu'il propose ou que les élèves ont trouvées par eux-mêmes : par exemple, « élever la voix », « baisser la voix », « donner de la voix » à ne pas confondre avec « donner sa voix à un candidat », « mettre aux voix », « promettre sa voix », « répondre d'une seule voix », « je reste sans voix », « il n'a pas voix au chapitre », « il fait taire la voix de sa conscience », « il écoute la voix du cœur », « ce verbe est à la voix passive », etc.

Le professeur guide les élèves pour distinguer les principaux sens du mot ; il explique la différence entre sens propre et sens figuré.

- la **voix** comme organe de la parole et du chant : « la **voix** d'un ténor »
- la **voix** comme mode d'expression d'un choix dans un scrutin : « la **voix** des électeurs »
- la **voix** comme mode d'expression d'une opinion : « la **voix** du peuple »
- la **voix** comme élément de l'étude du verbe en grammaire : « **voix** active/**voix** passive »

Pour aider les élèves à organiser un classement raisonné, le professeur peut leur proposer d'imaginer les mots et expressions dans des décors représentatifs : par exemple, dans un bureau de vote, sur une scène d'opéra où se produisent des chanteurs, dans une salle de classe, etc.

Le professeur peut aussi inciter les élèves à décrire les voix qui les entourent grâce à des adjectifs souvent associés au mot étudié : grave, douce, lente, monotone, forte, sourde, caressante, indifférente, calme, enrouée, nasillarde, traînante, blanche, éteinte, morne, rauque, rocailleuse, caverneuse, chantante, mourante, chaude, jeune, petite, sévère, etc.

Cette activité fournit une occasion de préparer un exercice de mise en voix ou d'écriture (étape 4).

3. Synonymie, antonymie

En lien direct avec l'étude des différents sens du mot, le professeur constitue avec les élèves un corpus de synonymes du mot étudié pour les aider à enrichir leur vocabulaire. Il prend soin de replacer chaque mot dans une phrase simple qui pourra être conservée comme trace écrite collective et personnelle (étape 4).

Quelques synonymes à classer selon les sens (voir polysémie)

ton, cri, parole, son, suffrage, hurlement, bruit, accord, avis, appel, vote, intonation, timbre, opinion, chanteur.

Éventuellement, le professeur amorce un travail sur des familles de mots en lien avec le mot étudié : par exemple, dans le cadre d'une comparaison de sens entre « voix », « bruit » et « cri », il suggère une recherche sur les mots désignant les cris des animaux.

Le professeur peut aussi proposer ou faire chercher des expressions associant le mot avec un adjectif de manière à former des groupes antonymes : par exemple, « à voix basse » / « à voix haute », « une voix douce » / « une voix rude », « une voix aiguë » / « une voix grave », etc.

Formation des mots de la famille (dérivation, affixation, composition)

Le professeur invite les élèves à renforcer et à développer leurs acquis en utilisant l'arbre à mots (étape 2. 2). En se fondant sur le modèle donné, ils complètent les branches de l'arbre.

Par exemple, une liste de mots est proposée : les élèves les rapprochent les uns des autres grâce à la mise en évidence de leurs radicaux, puis ils leur donnent une place sur l'arbre.

avocat, convoquer, convocation, évoquer, évocation, provoquer, provocation, révoquer, révocation, vocation, **vocal**, vocalise, **vocatif**, **vociférer**.

L'attention portée aux radicaux permet de regrouper les formations des verbes avec préfixe (-voquer de *vocare*), des noms avec suffixe en (a)-tion. Le professeur peut se reporter à la « boîte à outils » pour trouver quelques éléments sur le principe de la conjugaison en latin utiles pour comprendre la formation des mots français.

La composition du verbe « vociférer » s'explique par l'association de deux radicaux différents en latin (voix + porter). Les adjectifs univoque et équivoque présentent ce même principe de composition (littéralement, à une seule voix ou à double voix).

Le professeur fait observer le principe de la dérivation. Il peut se reporter à la boîte à outils pour trouver une liste des principaux préfixes issus du latin.

En latin	En français
<i>advocare</i> , appeler, faire venir ; d'où <i>advocatus</i> , celui qui a été appelé pour assister quelqu'un en justice	avocat
<i>convocare</i> , appeler, réunir	convoquer (convocation)
<i>evocare</i> , appeler à soi, attirer	évoquer (évoocation)
<i>provocare</i> , appeler à, exciter	provoquer (provocation)
<i>revocare</i> , rappeler, ramener en arrière	révoquer (révocation)

Le professeur rassure et encourage les élèves : avec un peu d'entraînement (et un peu d'aide), ils seront capables de repérer aisément un radical observé dans l'arbre à mots (ici *voc-*, *voca-*), de retrouver le sens premier d'une famille de mots (ici l'idée de la **voix** qui **appelle**). Ils pourront même exercer leurs compétences dans d'autres langues : par exemple, ils comprendront pourquoi le nom anglais *vocals* désigne les paroles d'une chanson.

Le professeur signale les mots « masqués » (ceux dont le radical n'est pas identifiable immédiatement) : par exemple, le nom *voyelle*, issu de l'adjectif latin *vocalis* (à rapprocher de l'adjectif *vocalique*) ou le verbe *avouer*, issu du verbe latin *advocare*. Il signale aussi les « faux amis » : lorsqu'il désigne un fruit, l'*avocat* vient d'une langue aztèque.

Étape 4 : Appropriation, mémorisation, trace écrite

Le professeur vérifie que les élèves ont bien compris le sens ou les sens du mot. Pour qu'ils soient en mesure de réinvestir les acquis, il veille à varier les exercices et il les aide à conserver une trace écrite de la séance.

Mémoriser	Dire et jouer	Ecrire	Lire
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exercices de dictée ✓ Exercices de récitation (y compris récitation de la citation dans la langue originale) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mettre en voix un texte, une série de mots ✓ Mettre en gestes, s'appropriier les mots par le corps 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Écrire avec contraintes ✓ Exercices de réécriture ✓ Écrire à partir d'un texte entendu 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lire des textes appartenant à des genres divers

1. Mémoriser

L'extrait de la fable de La Fontaine « Le Corbeau et le Renard » proposé en amorce (étape 1) peut faire l'objet d'une dictée.

« 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. »

Les élèves sont invités à mémoriser ce court extrait.

La fable permet aussi d'explorer un corpus de mots et expressions liés à la musique (vocalises, entretenir sa voix, être en voix, à pleine voix, voix de basse, etc.).

2. Dire et jouer

Fables et voix, la voix du loup

La voix est par définition humaine ; il est donc intéressant d'attirer l'attention des élèves sur le fait que les animaux parlent dans les fables (selon le processus d'anthropomorphisation propre au genre). Le professeur peut proposer une recherche sur les voix et les intonations dans les fables de La Fontaine. Il les guide de la lecture expressive à l'amorce d'un jeu théâtral.

Par exemple : interpréter la voix du loup à partir de trois textes.

- Un extrait de la fable de La Fontaine « Le loup, la Mère et l'Enfant » (où le loup imite la voix de la bique)

*« Dès qu'il la voit partie, il contrefait son ton,
Et d'une voix papelarde [= qui fait semblant d'être douce]
Il demande qu'on ouvre, en disant Foin du Loup,
Et croyant entrer tout d'un coup. »*

C'est l'occasion pour les élèves de comprendre l'expression « contrefaire son ton (sa voix) » et de la mettre en scène (voir la scène du sac dans *Les Fourberies de Scapin*, étape 1).

- Des extraits du *Petit Chaperon rouge* de Charles Perrault :

*« Le loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la mère-grand ; il heurte : Toc, toc.
- Qui est là ?*

- C'est votre fille le petit chaperon rouge (dit le loup, en contrefaisant sa voix) qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie. [...]

- Qui est là ?

Le petit chaperon rouge, qui entendit la grosse voix du loup, eut peur d'abord, mais croyant que sa mère-grand était enrhumée, répondit :

- C'est votre fille le petit chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie.

Le loup lui cria, en adoucissant un peu sa voix :

- Tire la chevillette, la bobinette cherra. »

- Un extrait de *Pour faire un bon Petit Chaperon*, de Christian Jolibois et Romain Drac, Milan, 2004

« Le loup se dirige vers la maison de la mère-grand. Charles Perrault prend sa plume. Le Chaperon rouge sort en courant. Musique dramatique. Le loup frappe à la porte de la mère-grand.

« Toc ! toc ! »

Mère-grand.

Qui est là ?

Le loup, grosse voix.

C'est le...

Il toussote pour s'éclaircir la voix, puis, imitant le Chaperon rouge.

C'est le Petit Chaperon rouge qui vous apporte... euh... ?

En aparté, avec sa grosse voix.

Nom d'un loup, qu'est-ce qu'elle avait dans son panier ? Ah oui !

Il reprend la voix du Petit Chaperon rouge.

... qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie.

Mère-grand.

Tire la chevillette et la bobinette cherra.

Le loup entre, se jette sur la mère-grand qui hurle, et la mange. »

Les élèves sont invités à dire quelles modifications le loup doit apporter à sa voix pour obtenir ce qu'il souhaite : ici encore, il s'agit de réfléchir à ce que signifie « contrefaire sa voix ». La scène de théâtre ajoute au conte l'aparté, qui fait ressortir de façon comique la vraie nature du loup. Le professeur peut prolonger le jeu en incitant les élèves à transformer la « grosse voix » en « voix douce » par exemple, ou la voix de la mère-grand en « voix rocailleuse » afin d'étudier l'effet produit.

3. Écrire

À partir de la citation lue et entendue dans l'étape 2, le professeur propose aux élèves d'imaginer la suite de l'échange entre Écho et Narcisse, sur le modèle de l'extrait d'Ovide.

4. Lire

Un poème de Robert Desnos « La Voix » (in *Contrées*, 1944)

*Une voix, une voix qui vient de si loin
Qu'elle ne fait plus tinter les oreilles,
Une voix, comme un tambour, voilée
Parvient pourtant, distinctement, jusqu'à nous.
Bien qu'elle semble sortir d'un tombeau
Elle ne parle que d'été et de printemps.
Elle emplît le corps de joie,
Elle allume aux lèvres le sourire.
Je l'écoute. Ce n'est qu'une voix humaine
Qui traverse les fracas de la vie et des batailles,
L'écroulement du tonnerre et le murmure des bavardages.
Et vous ? Ne l'entendez-vous pas ?
Elle dit "La peine sera de courte durée"
Elle dit "La belle saison est proche."
Ne l'entendez-vous pas ?*

5. Garder une trace écrite

Le professeur choisit les types de traces écrites qu'il souhaite mettre en place de manière récurrente tout au long de l'année pour que les élèves en comprennent l'intérêt, qu'ils acquièrent une méthode et deviennent autonomes dans leur production.

Le professeur peut consulter la **boîte à outils** pour organiser divers types de traces écrites en classe.

Une **fiche-élève** propose des jalons pour que les élèves conservent leur trace écrite personnelle.

Étape 5 : Prolongements

En fonction des objectifs qu'il s'est fixés et du temps dont il dispose, le professeur peut envisager divers compléments.

1. Des lectures motivées par la découverte du mot

Un extrait plus large à partir de la citation observée (étape 2), d'autres lectures permettant de retrouver le mot dans divers contextes (écrit et oral) :

- des extraits des *Métamorphoses* d'Ovide : la légende d'Écho (*20 Métamorphoses d'Ovide*, traduction / adaptation Annie Collognat, Hachette Jeunesse, 2007) ;

- en littérature jeunesse : *Écho et Narcisse*, Anne Perry-Bouquet et Marion Arbona, éditeur Les 400 Coups, 2010 ;

- un site (grec / anglais) à consulter : la légende d'Écho et Narcisse est résumée et illustrée pour des enfants : <http://politismosmuseum.org/en/kids-exhibitions-list/narcissus> ;

- la lecture du conte de *La Petite Sirène* d'Andersen (1837), dans lequel l'héroïne échange sa voix contre une paire de jambes.

- la lecture cursive de l'album *Astérix chez Rahazade*, Goscinny et Uderzo, 1987

Dans cet album, le chant d'Assurancetourix fait tomber la pluie, ce qui va permettre aux Gaulois de sauver Rahazade, princesse d'un royaume de la vallée du Gange, dont la vie est menacée par le gourou Kiwoàlàh, qui cherche à exploiter une grave période de sécheresse pour s'emparer du pouvoir.

La lecture sera notamment orientée vers le personnage d'Assurancetourix et le pouvoir de sa voix.

2. Une rubrique « Et le grec ? » / « Et le latin ? »

Une présentation succincte du mot équivalent à celui qui été étudié, mentionné dans l'autre langue ancienne, pour enrichir les acquis en vocabulaire.

Le professeur présente succinctement le mot qui signifie voix en grec ancien : φωνή, *phônè*.

Les élèves le retrouvent facilement dans de nombreux mots qu'ils connaissent plus ou moins bien : téléphone, smartphone, interphone, phonétique, mégaphone, orthophoniste, aphone, symphonie, cacophonie, polyphonie, francophone, stéréophonique, dictaphone, saxophone, électrophone, hygiaphone, etc.

Le professeur peut donner l'équivalent de quelques-uns de ces mots savants dans d'autres langues européennes pour montrer que ceux-ci sont souvent identiques car ils sont issus de la même source grecque : par exemple, en anglais *telephone* ou simplement *phone*, en allemand *Telefon*, en italien *telefono*, etc.

Le professeur fait remarquer la différence de graphie (*ph* ou *ϕ*). Il peut consulter dans la « **boîte à outils** » la rubrique « Comment lire et écrire le grec ».

Les élèves comprennent ainsi que les mots techniques, y compris les plus modernes, dont l'usage est international, sont la plupart du temps tirés des racines et mots grecs.

3. Des créations ludiques

Le professeur peut aussi imaginer divers prolongements sous forme d'activités ludiques : par exemple, la création d'un jeu de l'oie, d'un concours de mots à définir avec tirage au sort.

Quelques-unes de ces activités sont présentées dans la **boîte à outils** (« Comment organiser une activité ludique »).

Le professeur peut également étudier des mots sur le même thème que le mot traité, comme fable (*fari*, parler).

Annexe 2 du Chapitre 7

« Lexique et Culture »

Exemple d'une fiche ressource pour les professeurs du cycle 4 Traitement didactique du mot TERRE

Thématique associée : environnement

Le mot « terre »

Étape 1 : La découverte du mot « terre »

1. Un support écrit

- « Vous oubliez que les fruits sont à tous et que la **terre** n'est à personne. »
Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755)

❓ Quel sens faut-il donner aux mots « fruits » et « terre » ?

- « Terre : Dire les quatre coins de la **terre**, puisqu'elle est ronde. »
Gustave Flaubert, *Dictionnaire des idées reçues* (1913)

❓ Quel problème cette définition qui est ce que Flaubert appelle « une idée reçue » soulève-t-elle ?

- « La **terre** est bleue comme une orange »
Paul Éluard, *L'amour la poésie* (1929)

❓ Y a-t-il une explication rationnelle possible pour les deux éléments de la comparaison : couleur et nature du fruit ?

2. Un support iconographique

- Campagne de publicité 2013
« La pomme de **terre** ? Purée,
qu'est-ce que c'est bon ! »
(CNIPT) :



<https://www.lsa-conso.fr/la-pomme-de-terre-fait-sa-publicite,136978>

- Cop 21 : « 2014 : + 1°
Celsius »... pour la **Terre** ! :



<https://www.betterworldsolutions.eu/global-temperature-above-1degree/>

- Jules Chéret : affiche publicitaire pour le roman d'Émile Zola, *La Terre* (1887) :



http://fracademic.com/pictures/frwiki/76/La_terre.jpg

❓ Quel lien peut-on établir entre ces documents iconographiques ? Peuvent-ils constituer les éléments d'une histoire ? Fabriquez-la.

3. Un objet



Araire

<http://iloapp.agrophil.org/blog/agrophilosophie?ShowFile&image=1397456946.jpg>

❓ À quoi sert cet objet ?

4. Un support audio/vidéo

- Un enregistrement audio

- Victor Hugo (1802-1885), « La **Terre** - Hymne », *La Légende des siècles*, Nouvelle série, 12 août 1873. (<http://entendre-victor-hugo.com/la-terre-legende-siecles/>)

Retenir les trois premières strophes :

*« Elle est la **terre**, elle est la plaine, elle est le champ.
Elle est chère à tous ceux qui sèment en marchant ;
Elle offre un lit de mousse au pâtre ;
Frileuse, elle se chauffe au soleil éternel,
Rit, et fait cercle avec les planètes du ciel
Comme des sœurs autour de l'âtre.*

*Elle aime le rayon propice aux blés mouvants,
Et l'assainissement formidable des vents,
Et les souffles, qui sont des lyres,
Et l'éclair, front vivant qui, lorsqu'il brille et fuit,
Tout ensemble épouvante et rassure la nuit
À force d'effrayants sourires.*

*Gloire à la **terre** ! Gloire à l'aube où Dieu paraît !
Au fourmillement d'yeux ouverts dans la forêt,
Aux fleurs, aux nids que le jour dore !
Gloire au blanchissement nocturne des sommets !
Gloire au ciel bleu qui peut, sans s'épuiser jamais,
Faire des dépenses d'aurore ! (...) »*

❓ Pourquoi le poème est-il sous-titré « Hymne » ? Qu'est-ce qu'un hymne ?

- Un enregistrement vidéo

- « **Terre** : la planète bleue », Réseau Canopé - Les Fondamentaux - Niveau cycle 3 : <https://www.reseau-canope.fr/lesfondamentaux/discipline/sciences/le-ciel-et-la-terre/le-systeme-solaire/terre-la-planete-bleue.html>

Le document pédagogique à caractère scientifique fournit-il des éléments d'explication à la comparaison littéraire établie par Paul Éluard « La **terre** est bleue comme une orange » ? L'interdisciplinarité peut enrichir cette approche.

Étape 2 : La mise au point étymologique

1. Le mot en VO

- Le texte

Quoniam, ut aiunt, dei facientes adjuvant, prius invocabo eos, nec, ut Homerus et Ennius, Musas, (...) sed illos duodecim deos qui maxime agricolarum duces sunt, primum qui omnes fructus agriculturae caelo et terra continent, Jovem et Tellurem; itaque, quod ii parentes, (...) Juppiter pater appellatur, Tellus terra mater.

« Puisque, dit-on, les dieux aident ceux qui agissent, je les invoquerai d'abord, non pas, comme Homère et Ennius, les Muses, (...) mais les douze dieux qui sont les guides des paysans, en premier ceux qui embrassent tous les fruits de l'agriculture, dans le ciel et sur la terre, Jupiter et Tellus; c'est pour quoi, parce que ce sont les parents (de l'humanité), (...) Jupiter est appelé père et Tellus terre mère. »

- Varron, *De l'agriculture*, I, 1 : prologue à caractère étiologique d'un ouvrage à caractère didactique.

http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/varron_de_agricultura_01/lecture/1.htm

Le texte a pour finalité de faire entendre deux mots :

- **terra** (*terra, terrae*, féminin), répété sous la même forme
- **tellus** (*tellus, telluris*, neutre), annoncé par **Tellurem** (au cas du complément d'objet).

Cela permet de faire la distinction entre **terra**, la terre, au sens physique, par rapport au ciel et à la mer, et **tellus**, la terre, terme plus poétique qui désigne surtout la divinité protectrice **Tellus** appelée Terre Mère. Il sera ensuite intéressant de faire fonctionner les adjectifs français **terrestre** et **tellurique** dans les expressions croûte **terrestre** et secousse **tellurique**.

On peut ajouter comme troisième élément lexical pris dans le texte les mots **agricolarum** (*agricola, agricolae*, masculin, celui qui cultive la terre) et **agriculturae** (*agricultura, agriculturae*, féminin, la culture de la terre), dans lesquels la terre est désignée par un autre mot entrant en composition (*ager, agri*, le champ, la terre) et qui a donné en français (excepté les mots commençant par ***agri**- tels **agriculture** / **agriculteur** / **agricole**) l'adjectif agraire dans les expressions surface **agraire** ou loi **agraire**.

Enfin, en grec, la divinité correspondant à **Tellus** est **Gaïa**, du nom grec *Γαία* / **Gaïa** formé sur le mot *γη* / **gê**, la terre, que l'on trouve dans des mots latins calqués sur le grec (*geographia*, la **géographie**, *geometria*, la **géométrie**, *Georgica*, les **Géorgiques**, poème de Virgile sur l'**agriculture**) et dans les mots français commençant par **géo**- tels que **géographie**, **géologie**, **géométrie**, **géophysique**, **géopolitique**, **géolocalisation**.

On récapitule : pour faire le tour du lexique désignant la terre, il faut envisager les mots où apparaissent les quatre éléments suivants : **terr-** / **tellu-** / **agr(i)-** / **géo-** !

- L'image



[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tellus - Ara Pacis.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tellus_-_Ara_Pacis.jpg)

Bas-relief de l'*Ara Pacis* ou Autel de la Paix, monument de la Rome antique édifié par le premier empereur romain Auguste entre 13 et 9 av. J.-C., en l'honneur de *Pax*, déesse de la Paix, sur la Via Flaminia, dans la zone septentrionale du Champ de Mars. Ce bas-relief, sur sa face est, représente **Tellus (Terra Mater)**. La déesse est assise, voilée et couronnée de fleurs et de fruits ; elle a dans son giron une grappe de raisins et des grenades ; elle est entourée d'un bœuf et d'un mouton, ainsi que de deux amours, dont un lui présente une pomme pour attirer son regard ; sur les deux côtés, deux jeunes femmes, les *Auræ Velificantes*, l'une assise sur un dragon marin, l'autre sur un cygne, symbolisent respectivement les vents propices de mer et de terre.

Pour plus d'informations sur l'Ara Pacis, consulter la page suivante du site *Méditerranées* :

https://mediterranees.net/histoire_romaine/empereurs_1siede/auguste/arapacis.html

2. La mise au point étymologique

- L'histoire du mot : le sens premier

Le substantif féminin français **terre** est issu du substantif féminin latin **terra, terrae**. Il est lui-même issu de la racine indo-européenne ***ters-h₂-** qui signifie littéralement **la sèche**. La terre est « *l'élément solide qui supporte les êtres vivants et leurs ouvrages, et où poussent les végétaux* », donc « *la matière qui forme la couche superficielle de la croûte terrestre* », plus spécialement « *une étendue bornée de surfaces cultivables* » ou « *une étendue plus large de la surface solide du globe* », par opposition à la mer ou à l'air. C'est donc « **le milieu où vit l'humanité dans son ensemble** », « *notre monde considéré comme un astre, un corps sphérique* » (éléments empruntés au *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (sous la direction d'A. Rey), *Le petit Robert 1*, 1977).

La citation de Varron montre ainsi trois éléments majeurs par rapport au sens fort du mot « **terre** » : tout d'abord **le lien qui unit la terre et l'humanité**, puis **la terre comme milieu propice aux cultures**, enfin **la dialectique de la terre et du ciel**.

- L'arbre à mots

Cet arbre montre comment la racine ***ters-h₂-** (dans les langues indo-européennes à un premier niveau de filiation) puis le mot latin **terra** (dans les langues romanes filles du latin à un deuxième niveau de filiation) ont fourni un lexique géographiquement large.

terre

terra ou *terreny* (catalan)
tierra (espagnol)
tèrra (occitan)
tere (wallon)
tír (gallois et gaélique écossais)
terra (italien)
terra (portugais)
țara (roumain)
tero (espéranto)
terre (picard)
tera (papiamentu)
teara (irlandais)

terrain
terrasse ---) terrasser / terrassement
terreau
terror ---) enterrer / déterrer /
atterrer
terrestre
terreux
terrien
terrier
terril
terrine
terrir ---) atterrir
territoire
terroir

Racine ***ters-h₂-** : la sèche

En latin : **terra**, la terre (***ters-ā-**)

- = le globe terrestre
- la terre comme matière
- le sol comme surface de la terre
- le continent *vs* la mer et le ciel
- la contrée, le pays

Mais aussi **Terra** : la Terre (divinité = *Tellus*) (rare)

Au pluriel, **terrae** : les terres / le monde / l'univers

- Plus *terreus* (adj.) = fait de terre
terrenus (adj.) = formé de terre / en terre
terrestris (adj.) = relatif à la terre / terrestre
territorium (subst.) = le territoire
extorris (adj.) = exilé / banni
mediterraneus (adj.) = qui est au milieu des terres

- De *terra* à terre : notice pour le professeur

terra

- La racine, développée sous les formes ***tērs-o/es-**, ***ters-r-** ou ***ters-o/ā-**, est attestée dans les langues indo-européennes celtiques telles que le vieil irlandais (*tír*) et le vieux gallois (*tír*), ou italiques telles que l'osque (*teras*; *terum*; *teerum*), mais pas en dehors de cette aire italo-celtique ; il n'y a rien en sanskrit par exemple.

- Le substantif ***terra***, la terre, pourrait être une ancienne épithète ***ters-ā-**, la sèche.

Les mots ***terreus***, ***terrenus***, ***terrestris***, ***territorium*** sont formés par suffixation. L'adjectif ***extorris*** (à partir de ***eks-t(o)rs-i-**) est intéressant pour son vocalisme -o- qui permet de rapprocher le verbe ***torreō*** (sécher, dessécher) ainsi que les mots ***torrens*** (brûlant, brûlé ou le torrent) ou ***torridus*** (desséché, sec, aride). On peut ainsi convoquer le verbe français **torréfier** qui signifie brûler dans l'opération de transformation des grains de café. Enfin, ***Mediterraneum mare***, la mer Méditerranée, est « la mer qui est au milieu des terres ».

- Le nom indo-européen spécifique pour désigner la terre est conservé dans le substantif latin féminin ***humus*** qui a cessé, en latin, d'être le nom de la terre par opposition au ciel ; il en va de même en grec, où sont apparus les mots **γαια / *gaia*** et **γη / *gê*** pour désigner la terre en tant que domaine habité par les hommes au lieu de **χθων / *chtôn***, ou encore en arménien. Le mot ***humus*** existe en français, **l'humus** ; le mot **χθων / *chtôn*** donne en français l'adjectif « **chtonien** » dans l'expression « forces chtoniennes ». Rattacher le substantif masculin ***homo***, l'homme, au substantif ***humus***, le sol, permet de comprendre l'image de l'homme façonné avec de la glaise (*Genèse*, 2. 7).

- Pour ce qui est des deux autres mots désignant **la terre** présents dans le texte de Varron, le substantif neutre latin, poétique et personnifié, ***tellus / Tellus*** (*teln-ūs- ?) vient d'une racine indo-européenne ***telh₂-o-** (le sol), et le substantif masculin latin ***ager*** d'une autre racine indo-européenne ***h₂eg-**, conduire (celle du verbe *ago* en latin et *αγω / agô* en grec) à partir de laquelle est formé ***h₂eg-ro-**, la terre non cultivée.

- L'ouvrage de référence est l'*Etymological Dictionary of Latin and the Other Italic Languages* édité par Michiel de Vaan, Leyde, Brill, 2008, p. 616 *terra*. On peut encore consulter le *Dictionnaire étymologique de la langue latine*, Alfred Ernout et Antoine Meillet (éd.), Paris, Klincksieck, 1967, p. 687 *terra*.

terre

- Le substantif féminin **terre** est issu du latin ***terram***, forme fléchie à l'accusatif (cas du complément d'objet direct) du substantif féminin ***terra*** (1^{re} déclinaison de mots généralement féminins).

- Le mot **terre** entre dans la langue française **en 1050**, après une forme **terra** populaire héritée du latin et attestée vers 980. Le premier sens est « monde où vit l'humanité », mais, dès cette date, le mot a aussi « l'acception géographique d'étendue d'un pays » et désigne « la partie solide du globe, par opposition à la mer ».

- Puis, **en 1080**, le mot désigne « le sol sur lequel nous marchons, sur lequel sont construites les habitations et qui nourrit les végétaux, d'où, spécialement, le sol considéré sous l'angle de la culture » ; **à partir de 1120**, par métonymie, il désigne « l'humanité » ; **vers 1210**, le mot est attesté avec le sens de « matière, substance extraite du sol » pour devenir un des quatre éléments de la science **vers 1562** ; **à partir du XVI^e siècle**, il désigne enfin « la planète où vit l'humanité en tant que sphère » puis « en tant qu'astre faisant partie du système solaire », devenant ainsi un quasi nom propre « la Terre ».

- Les deux mots **territoire** et **terroir** sont intéressants à étudier en raison de leur origine très proche : **territoire** (« partie de la surface terrestre présentant une unité et pouvant former une circonscription politique ») vient du latin savant *territorium* et apparaît en 1278 ; **terroir** (« étendue de terre présentant une homogénéité et cultivée par une collectivité ») vient du latin populaire *terratorium* déformé de *territorium* et apparaît sous cette graphie en 1283.

- L'ouvrage de référence est le *Dictionnaire historique de la langue française*, Alain Rey (dir.), Paris, Dictionnaires Le Robert, 1998, t. 3, p. 3800. Mais la version la plus développée, pour des références précises aux textes, est celle du TLFi (*Trésor de la langue française informatisé*) publié par le CNRTL (Centre national de ressources textuelles et lexicales) : <http://www.cnrtl.fr/definition/terre>.
Pour le Moyen-Âge, l'ouvrage de référence est le *Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IX^e au XV^e siècle*, Frédéric Godefroy, Paris, F. Vieweg, 1881-1902 : <http://micmap.org/dicfro/search/complement-godefroy/terre>.

Étape 3 : Observations et approfondissement

1. Prononciation et orthographe du mot

Prononciation : \tɛʁ\

Orthographe : **terre** au singulier, **terres** au pluriel.

Mots de même prononciation (**homophones**) et/ou même graphie (**homographes**), et de même étymologie ou non :

Formes du verbe **terrer** transitif (répandre de la terre autour de) ou intransitif (loger dans un terrier) et du verbe **se terrer** pronominal (se mettre à l'abri dans une cavité du sol, se retirer dans un lieu secret, se cacher) - par exemple « le jardinier terre une plante » ; « le lapin terre dans un trou » ; « les gens se terrent » :

- ex : « **terre** » : formes conjuguées du verbe « (se) terrer » : « je (me) terre » (1^{re} personne du singulier du présent de l'indicatif actif), « il/elle/on (se) terre » (3^e personne du singulier du présent de l'indicatif actif), « que je (me) terre » (1^{re} personne du singulier du présent du subjonctif actif), « qu'il/elle/on (se) terre » (3^e personne du singulier du présent du subjonctif actif), « terre(-toi) » (2^e personne du singulier de l'impératif actif) ;
- ex : « **terres** » : formes conjuguées du verbe « (se) terrer » : « tu (te) terres » (2^e personne du singulier du présent de l'indicatif actif), « que tu (te) terres » (2^e personne du singulier du présent du subjonctif actif) ;
- ex : « **terrent** » : formes conjuguées du verbe « (se) terrer » : « ils/elles (se) terrent » (3^e personne du pluriel du présent de l'indicatif actif), « qu'ils/elles (se) terrent » (3^e personne du pluriel du présent de l'indicatif actif).

L'infinitif présent actif du verbe transitif **taire** (ne pas exprimer, cacher) et du verbe pronominal **se taire** (garder le silence), réfection à partir de **taisir** (1145) avec une variante **taisier** (1210), qui vient du verbe latin *tacere* (ne pas dire, garder le silence) - par exemple : « il faut se taire » ; « taire une faute ».

Le numéral **ter** emprunté au latin *ter*, trois fois : adverbe utilisé en musique pour exécuter trois fois une note ou un morceau (1792) ou adjectif placé après un numéro pour distinguer des immeubles d'une rue ayant le même numéro (1859) - par exemple « il habite au 28ter rue Carnot ».

Récapitulons :

- **(se) terrer** (*terr-er) vient de *terra* (*ters-ā-)(terre) par le verbe latin médiéval *terrare*, couvrir de terre ;
- **(se) taire** vient du verbe latin *tacere*, être silencieux (racine *tHk-eh₁) ;
- **ter** vient de *ter*, trois fois, adverbe multiplicatif correspondant à l'adjectif numéral cardinal *tres* (masculin et féminin), *tria* (neutre), trois, et à l'adjectif numéral ordinal *tertius* (masculin), *tertia* (féminin), *tertium* (neutre), troisième (racine *trih₂).

Si l'on entend la syllabe **-ter-** dans les mots *terreur*, *terrible*, *terrifiant*, *terroriser*, *terrorisme*, cela n'a aucun rapport avec le mot **terre** ; il s'agit de la famille du substantif **terreur** qui vient du substantif masculin latin *terror*, épouvante, objet qui suscite de l'effroi (racine *tros-eie-).

De même, si l'on entend la syllabe **-t(h)er-** dans des mots tels que **terminer**, **thérapie** ou **thermomètre** (liste non exhaustive), cela n'a aucun rapport avec le mot **terre** ; il s'agit d'autres racines : respectivement ***ter-mn-**, limite, ***ther-** ?, soigner, ***g^{wh}er-mo-**, chaud.

Liste de mots qui se rattachent aux trois homophones terre/(se) taire/ter :

- **terre** : atterrage, atterrement, atterrer, atterrir, atterrissage, atterrissement, atterrisseur, déterrage, déterrement, déterrer, enterrage, enterrement, enterrer, redéterrer, réenterrer, terrade, terrage, terraille, terrain, terramare, terraqué, terrarium, terrasse, terrassement, terrasser, terrassier, terreau, terreautage, terreauter, terrée, terrement, terrer, terrestre, terreux, terricole, terrien, terrier, terrigène, teruil, terrine, terrir, territoire, territorial, territorialité, terroir ;
- **(se) taire** : tacite, tacitement, taciturne, taciturnité, taiseux ;
- **ter** : tercet, ternaire, tertio, tierce, tiercé, tiers, trimensuel, trio, triode, triolet, tripartition, triple, triplé, tripler, tripode, triporteur, triptyque, trirème, trisaïeul, trisannuel, trisyllabe, trivalent, trivial.

2. Polysémie

Il faut distinguer de nombreux sens du mot « **terre** »

- la **terre** en tant que notre planète : « notre **terre** est plus accueillante que la lune »
- la **terre** en tant que séjour des hommes : « être citoyen de la **terre** »
- la **terre** en tant que planète habitable hormis la **Terre** : « il existe d'autres **terres** dans l'espace »
- la **terre** en tant que partie solide de la surface du globe : « apercevoir la **terre** depuis le navire »
- la **terre** en tant que profondeurs d'une région : « rentrer dans les **terres** »
- la **terre** en tant que milieu cultivable : « remuer la **terre** du jardin »
- la **terre** en tant qu'étendue d'un pays : « être en **terre** étrangère »
- la **terre** en tant que lieu où on inhume les morts : « mettre une personne en **terre** »
- la **terre** en tant que matière : « une poignée de **terre** »
- la **terre** en tant qu'élément : « la **terre**, l'eau, l'air et le feu »
- la **terre** en tant que propriété : « acheter une terre ou des **terres** »
- la **terre** en tant que grandes étendues de la surface du globe : « les **terres** australes »
- la **terre** en tant qu'ensemble de l'humanité : « conquérir la **terre** »
- la **terre** en tant que monde matériel : « un paradis sur **terre** »

3. Antonymie, synonymie

- Synonymie

Elle repose sur des mots qui constituent un vaste champ lexical physique :

- le substantif masculin **globe** (du substantif masculin latin *globus* (boule, sphère) : « le globe terrestre » (cf. moitié du globe, surface du globe, région du globe, globe-trotter, parcourir le globe), même si le sens premier est boule, corps sphérique ;

- le substantif masculin **monde** (du substantif masculin latin *mundus* (« monde », « univers » aussi bien le ciel, la terre habitée, le globe terrestre, le monde infernal, le siècle - avec la valeur religieuse - ou encore - avec un sens différent mais relié à la même racine - des objets de toilette, des bijoux, une parure) : soit « l'ensemble formé par la Terre et les astres visibles comme système organisé », « l'ensemble de tout ce qui existe dont la Terre » avec le même sens que « cosmos » et « univers » ; soit « la Terre, sphère et habitat de l'homme », « l'humanité », « la surface terrestre », « le lieu de la vie humaine », « la société », « la vie en société », « un groupement social particulier », « la foule », « les gens que l'on fréquente » ; une « mappemonde » (du latin *mappa mundi*, carte du monde) est une « carte plane du globe terrestre », un « planisphère », mais on parle aussi de « mappemonde céleste » ;
- le substantif féminin **planète** (du substantif féminin latin *planeta*, planète, et de l'adjectif grec *planētēs*, errant, appliqué aux étoiles) : « astre errant », « corps céleste du système solaire sans lumière propre, décrivant une orbite autour du Soleil, dont la Terre », d'où « la planète Terre » ;
- le substantif féminin **sphère** (du substantif féminin latin *sphaera* et du substantif féminin grec *sphaira*, corps rond, ballon) : on parle aussi bien de « sphère céleste », de « sphère terrestre », de « sphère du soleil », car c'est « la surface constituée par le lieu des points situés à une même distance d'un point donné » ; par extension, c'est « le domaine où s'exerce une activité » ; un « planisphère » (de l'adjectif latin *planus* « plat » et du substantif féminin latin *sphaera* « sphère », donc « sphère plane ») est « une carte où l'ensemble du globe terrestre est représenté en projection plane » ;
- le substantif masculin **univers** (de l'adjectif substantivé latin *universum*, l'ensemble, neutre de l'adjectif *universus*, intégral) : « la surface du globe terrestre », « les habitants du globe terrestre », mais, par extension, « l'ensemble de tout ce qui existe », « le système planétaire ou galactique », « n'importe quelle planète ou galaxie » ;
- le substantif masculin **sol** (du substantif neutre latin *solum* (base de la terre, sol, pays) : « partie superficielle de la croûte terrestre à l'état naturel ou aménagée ».

- Antonymie

Il y a une première opposition avec deux éléments qui caractérisent deux autres domaines liés à la **Terre** : l'air / le ciel et l'eau / la mer ; la planète **Terre** n'est pas faite que de **terre** ! On peut opposer également la **Terre** à d'autres planètes (Mercure, Vénus, Mars, Jupiter, Saturne, Uranus, Neptune, Pluton), au Soleil (astre) ou à la Lune (satellite de la Terre). On peut enfin citer le substantif masculin **cosmos** (du substantif masculin grec *κοσμος* / *kosmos*, monde) : « l'univers, ou partie de l'univers, comme système ordonné » ou « espace interplanétaire extra-terrestre », mais pas la **Terre** en tant que telle.

4. Formation des mots de la famille

- Dérivation

- **dérivation impropre** : c'est le fait que « la terre », nom commun, devienne un quasi nom propre « la Terre » avec une majuscule ;
- **dérivation propre par le moyen de suffixes** : soit dérivation nominale/adjectivale : terr-ade, terr-age, terr-aille, terr-ain, terr-al, terr-asse, terr-eau, terr-ée, terr-ement, terr-eux, terr-ier, terr-il, terr-ine ; soit dérivation verbale : terr-er, terr-ir ;
- **dérivation savante à partir de suffixes latins** : terrestre (à partir de *terrestris*), terrien (à partir de *terrenus*), territoire (à partir de *territorium*), terroir (à partir de *terratorium*)
- **dérivation multiple** : terr-ass-ement, terr-ass-er, terr-ass-ier terr-eau-tage, terr-eau-ter.

- Composition

- **composition par préfixation** : « at- » venant de la préposition latine *ad* (mouvement vers) : at-terrage, at-terrement, at-terrorer, at-terrifier, at-terrissage, at-terrissement, at-terrisseur ; « dé- » venant de la préposition latine *de* (extraction) : dé-terrage, dé-terrement, dé-terrorer ; « en- » venant de la préposition latine *in* (insertion) : en-terrage, en-terrement, en-terrorer ; « re-/ré- » venant de *re-/red-* (mouvement en arrière) : re-déterrorer, ré-at-terrifier, ré-en-terrorer ;
- **composition par juxtaposition ou construction prépositionnelle** : terre-neuve, terre-plein ; pied-à-terre ;
- **composition savante** : terri-cole, terri-gène, terra-mare (à partir du latin *terra* + *amara*), terraqué (à partir du latin *terra* + *aqua*), terraplane (sur le modèle d'aquaplane à partir de *aqua* + planer), terrarium (sur le modèle d'aquarium mot latin au départ) ;
- **formation parasynthétique** (mot primitif avec préfixe et suffixe) : at-terr-age, at-terr-ement, at-terr-er, at-terr-ir, at-terr-iss-age, at-terr-iss-ement, at-terr-iss-eur ; dé-terr-age, dé-terr-ement, dé-terr-er ; en-terr-age, en-terr-ement, en-terr-er.

5. Le mot en contexte, ses différents emplois

- Expressions

conversation terre(-)à(-)terre, courir ventre à terre, chasser sur les terres de quelqu'un, être six pieds sous terre, se trouver entre ciel et terre, redescendre/revenir sur terre, frapper quelqu'un à terre, mettre pied à terre, ne pas avoir un pouce de terre, tomber à terre, (ne) toucher terre, se coucher par terre, sauter à terre, perdre terre, raser la terre, remuer ciel et terre, remuer la terre, retourner à la terre, prendre terre, être sans terre, mettre un genou en terre, s'incliner à terre, garder les pieds sur terre, retourner la terre, vivre de ses terres, se retirer sur ses terres, aller à terre, se poser à terre, être seul sur terre, rester sur terre, quitter la terre, avoir la terre à ses pieds, défier le ciel et la terre, aller par voie de terre, mettre quelqu'un plus bas que terre, soulever de terre, pousser à fleur de terre, regarder à terre, mettre par terre, rentrer sous terre, sortir de terre, trouver terre rase, faire de la terre, porter en terre, mettre en terre, être sous la terre, etc.

- Adjectifs associés

basse terre, haute terre, grande terre, pleine terre, bonne terre, mauvaise terre ; terre battue, terre foulée, terre cuite, terre domaniale, terre franche, terre ferme, terre promise, terre publique, terre privée, terre rapportée, terre sainte, terre végétale, terre vierge, terre fertile, terre stérile, terre arable, terre calcaire, terre glaise, terre verte, terre noire, terre rouge, terre natale, terre étrangère, terre maigre, terre grasse, etc.

- Constructions avec complément du nom

armée de terre, pièce de terre, pomme de terre, prise de terre, tremblement de terre, ver de terre, fonds de terre, ligne de terre, vent de terre, gens de terre, coin de terre, carré de terre, lopin de terre, levée de terre, etc.

Étape 4 : Appropriation, mémorisation, trace écrite

1. Mémoriser

« (...) Une voix forte si fit entendre :

« **Terre ! terre !** »

Le ballon, que le vent ne cessait d'entraîner vers le sud-ouest, avait, depuis l'aube, franchi une distance considérable, qui se chiffrait par centaines de milles, et une terre assez élevée venait, en effet, d'apparaître dans cette direction.

*Mais cette **terre** se trouvait encore à trente milles sous le vent. »*

- Jules Verne, *L'Île mystérieuse*, 1874.

Extrait pouvant faire l'objet d'une dictée pour être mémorisé ensuite.

2. Dire et jouer

« Conversation

(sur le pas de la porte avec bonhomie)

Comment ça va sur la **terre** ?

— Ça va ça va, ça va bien.

Les petits chiens sont-ils prospères ?

— Mon Dieu oui merci bien.

Et les nuages ?

— Ça flotte.

Et les volcans ?

— Ça mijote.

Et les fleuves ?

— Ça s'écoule.

Et le temps ?

— Ça se déroule.

Et votre âme ?

— Elle est malade

*le printemps était trop vert
elle a mangé trop de salade. »*

- Jean Tardieu, « Conversation », *Le Fleuve caché*, 1968.

Travail sur les intonations, les expressions du visage et les mimiques pouvant aboutir à une petite scène polyphonique jouée.

3. Écrire

(...) « Tu n'es que ma vermine.
Le sommeil, lourd besoin, la fièvre, feu subtil,
Le ventre abject, la faim, la soif, l'estomac vil,
T'accablent, noir passant, d'infirmités sans nombre,
Et, vieux, tu n'es qu'un spectre, et, mort, tu n'es qu'une ombre.
Tu t'en vas dans la cendre ! et moi je reste au jour ;
J'ai toujours le printemps, l'aube, les fleurs, l'amour ;
Je suis plus jeune après des millions d'années.
J'emplis d'instincts rêveurs les bêtes étonnées.
Du gland je tire un chêne et le fruit du pépin.
Je me verse, urne sombre, au brin d'herbe, au sapin,
Au cep d'où sort la grappe, aux blés qui font les gerbes.
Se tenant par la main, comme des sœurs superbes,
Sur ma face où s'épand l'ombre, où le rayon luit,
Les douze heures du jour, les douze heures de nuit
Dansent incessamment une ronde sacrée.
Je suis source et chaos ; j'ensevelis, je crée.
Quand le matin naquit dans l'azur, j'étais là.
(...) J'ai pour esclave un astre ; alors que vient le soir
Sur un de mes côtés jetant un voile noir,
J'ai ma lampe : la lune au front humain m'éclaire ;
Et si quelque assassin, dans un bois séculaire,
Vers l'ombre la plus sûre et le plus âpre lieu
S'enfuit, je le poursuis de ce masque de feu.
Je peuple l'air, la flamme et l'onde ; et mon haleine
Fait, comme l'oiseau-mouche, éclore la baleine ;
➤ Comme je fais le ver, j'enfante les typhons.
Globe vivant, je suis vêtu des flots profonds,
Des forêts et des monts ainsi que d'une armure. (...)

- Victor Hugo, XXVIII « Abîme » (extrait), *La Légende des siècles*, Nouvelle série, 1877.

<https://fr.wikisource.org/wiki/Ab%C3%AEme>

Travailler d'abord sur le texte comme énigme, sans donner aucune indication paratextuelle.

❓ Quelle est la situation d'interlocution ? qui parle à qui et de quoi ? Puis, après avoir élucidé tous les éléments, faire travailler les élèves en production écrite à partir de la question suivante : « Quelle réponse feriez-vous ? » Cela peut être une réponse en prose ou en vers (alexandrins) avec un nombre de mots à fixer.

4. Lire

Trois propositions de lectures au choix...

- Homère (VIII^e siècle av. J.-C.), *Hymnes homériques*, XXIX, « Hymne à Gaia », traduction de Leconte de Lisle, Paris, A. Lemerre, 1893, p. 437-438.

https://fr.wikisource.org/wiki/Hymnes_hom%C3%A9riques/%C3%80_Gaia,_M%C3%A8re_de_Tous

« À **Gaia**, Mère de Tous.

*Je chanterai **Gaia**, Mère de tous, aux solides fondements, très antique, et qui nourrit sur son **sol** toutes les choses qui sont. Et tout ce qui marche sur le sol divin, tout ce qui nage dans la mer, tout ce qui vole, se nourrit de tes richesses, ô **Gaia** !*

*De toi viennent **les hommes** qui ont beaucoup d'enfants et beaucoup de fruits, ô Vénéralable ! Et il t'appartient de donner la vie ou de l'ôter aux **hommes** mortels.*

Il est heureux celui que tu honores avec bienveillance dans ton cœur, et toutes choses lui abondent. Son champ est toujours fertile, ses prés sont pleins de bétail et sa demeure est pleine de richesses.

Ceux que tu honores règnent par des lois justes, sur les villes où abondent les belles femmes ; ils ont les richesses et la félicité, leurs fils se glorifient des joies de la jeunesse ; et leurs filles vierges, le cœur joyeux, forment des chœurs heureux et dansent sur les molles fleurs de l'herbe. Et telle sera la riche destinée de ceux que tu honoreras, ô Déesse vénérable !

Salut, Mère des Dieux, Épouse d'Ouranos étoilé ! Donne-moi avec bienveillance, pour ce chant, une douce nourriture. Je me souviendrai de toi et des autres chants. »

- Jules Supervielle (1884-1960), « Derrière ce ciel éteint », *Débarcadères*, 1922.

Lecture par Yvon Jean : <https://www.youtube.com/watch?v=2IpielcflFk>

« Derrière ce ciel éteint et cette mer grise
où l'étrave du navire creuse un modeste sillon,
par delà cet horizon fermé,

*il y a le Brésil avec toutes ses palmes,
d'énormes bananiers mêlant leurs feuilles comme des éléphants leurs mouvantes trompes,
des fusées de bambous qui se disputent le ciel,
de la douceur en profondeur, un fourré de douceur,
et de purs ovales féminins qui ont la mémoire de la volupté.*

*Voici que peu à peu l'horizon s'est décousu,
et la **terre** s'est allongé une place fine.*

*Apparaissent des cimes encore mal sorties du néant, mais qui ont tout de suite malgré les réticences
des lointains,*

le prestige et la responsabilité des montagnes.

*Déjà luisent des maisons le long de la bruissante déchirure des plages,
dans le glissement du paysage, sur un plan huilé,*

*déjà voici une femme assise au milieu d'un suave champ de cannes,
et parvient jusqu'à moi*

*la gratitude de l'**humus** rouge après les tropicales pluies. »*

- Paul Éluard (1895-1952), « La terre est bleue comme une orange », *L'amour la poésie*, 1929.

« La **terre** est bleue comme une orange
Jamais une erreur les mots ne mentent pas
Ils ne vous donnent plus à chanter
Au tour des baisers de s'entendre
Les fous et les amours
Elle sa bouche d'alliance
Tous les secrets tous les sourires
Et quels vêtements d'indulgence
À la croire toute nue.

Les guêpes fleurissent vert
L'aube se passe autour du cou
Un collier de fenêtres
Des ailes couvrent les feuilles
Tu as toutes les joies solaires
Tout le soleil sur la **terre**
Sur les chemins de ta beauté. »

Étape 5 : Prolongements

1. Lectures motivées par la découverte du mot

Thème proposé :

Comment le monde s'est-il formé ? Que disent les mythes, les religions et la science ? Trois approches à confronter

- Un mythe : la formation du monde selon le poète latin Ovide (43 av. J.-C. - 17 ou 18 ap. J.-C.) :

« Avant que n'existent la mer, la **terre** et le ciel qui couvre tout, la nature dans l'**univers** entier ne présentait qu'un seul aspect, que l'on nomma **Chaos**. C'était une masse grossière et confuse, rien d'autre qu'un amas inerte, un entassement de semences de choses, d'éléments divisés et mal joints, Jusqu'alors, nul Titan ne dispensait au monde sa lumière, la nouvelle Phébé, en croissant, ne renouvelait pas ses cornes, la **terre** dans l'air qui l'entourait n'était pas en suspens, équilibrée par son propre poids et, le long des **terres**, Amphitrite n'avait pas étendu la large bordure de ses bras. Il y avait là bien sûr la **terre**, la mer et l'air, mais la **terre** était instable, l'onde non navigable, et l'air sans lumière. Rien ne gardait sa forme propre, et les éléments se gênaient entre eux. Dans un même corps luttaient le froid et le chaud, l'humide et le sec, le mou et le dur, le lourd et ce qui était sans poids. Un dieu, avec une nature mieux disposée, mit fin à ce conflit.

En effet, il sépara la **terre** du ciel, et les eaux de la **terre** ; et le ciel limpide, il le distingua de l'air épais. Il fit rouler ces éléments, les dégageant de la masse aveugle, puis les fixa en place, séparément, dans la paix et la concorde. La puissance ignée et sans poids de la voûte céleste s'élança et prit sa place tout en haut, au sommet du ciel. Par sa légèreté et sa position, l'air s'en approcha le plus. Plus dense qu'eux, la **terre** attira les éléments lourds et subit la pression de son propre poids. Répandue autour de la **terre**, l'eau occupa la dernière place et emprisonna le monde solide. L'amas de matière ainsi disposé, ce dieu – on ne sait qui il était – le découpa et, avec les morceaux, façonna des membres. D'abord, pour éviter que la **terre** ne soit pas partout égale, il la façonna en lui donnant la forme d'un immense **globe**. Ensuite, il ordonna aux eaux de se répandre et de se gonfler sous les vents impétueux et de ceinturer la **terre** de rivages. Il ajouta encore des sources, d'immenses étangs et des lacs, puis entoura

de rives pentues les fleuves rapides, qui, selon les lieux, tantôt sont avalés par la **terre** même, tantôt atteignent la mer où, reçus en une plaine d'eau plus libre, ils viennent heurter des rivages en guise de berges. Le dieu ordonna aux plaines de s'étendre, aux vallées de s'abaisser, aux forêts de se couvrir de feuilles, aux rocs des montagnes de surgir. Et comme deux zones partagent le ciel à droite, deux autres à gauche, avec une cinquième, plus brûlante qu'elles, le dieu prit soin de séparer la masse incluse sous le ciel en autant de zones, bien marquées sur la **terre**. La zone médiane n'est pas habitable à cause de la chaleur ; une neige épaisse couvre les autres ; et entre ces zones, il en plaça deux autres, au climat tempéré, mêlé de froid et de chaud. L'air les surplombe, plus léger en poids que la **terre** et que l'eau, tout autant qu'il est plus lourd que le feu. Là furent placés, sur l'ordre du dieu, les brouillards, les nuages et le tonnerre, qui allaient ébranler les esprits des humains, ainsi que les vents qui produisent les éclairs et la foudre. À eux non plus, l'architecte du **monde** ne permit pas de disposer de tout l'espace ; de nos jours, c'est à peine si on les empêche, alors qu'ils dirigent leurs souffles chacun en des espaces différents, de déchirer le **monde**, tant est grande la discorde entre ces frères : Eurus s'est retiré du côté de l'Aurore et des royaumes nabatéens, vers la Perse et les sommets exposés aux rayons du matin ; Vesper et les rivages qu'échauffe le soleil couchant sont voisins du Zéphyre ; la Scythie et le septentrion ont été envahis par l'effrayant Borée ; la **terre** qui leur fait face ruisselle sous d'incessantes nuées et sous les pluies de l'Auster. Au-dessus des vents, le dieu a placé, fluide et sans pesanteur, l'éther, dépourvu de la moindre trace de résidu **terrestre**. À peine avait-il séparé tous les éléments par des bornes définies, que les astres, longtemps écrasés sous cette masse aveugle, se mirent à briller dans l'immensité du ciel.

Et pour qu'aucune région ne restât privée d'êtres vivants, les astres et les dieux de toutes formes occupèrent le **sol** céleste, les ondes se présentèrent pour héberger les poissons éclatants, la **terre** recut en partage les hêtres sauvages, et l'air mobile les oiseaux. Faisait encore défaut un être vivant qui fût plus auguste qu'eux, doué d'une intelligence plus haute, capable de dominer les autres. L'**homme** naquit, qu'il ait été fabriqué à partir d'une semence divine par l'illustre créateur des choses, auteur d'un **monde** meilleur, ou qu'il soit né de la **terre** neuve, récemment séparée de l'éther supérieur, et qui retenait en elle des germes du ciel, son parent. Cette **terre**, mêlée aux eaux de la pluie, le rejeton de Japet la façonna à l'image des dieux qui règlent l'**univers** ; tandis que les autres vivants, penchés en avant, regardent le sol, Prométhée donna à l'**homme** un visage tourné vers le haut et lui imposa de regarder le ciel, de lever les yeux vers les astres. Ainsi, la **terre**, qui naguère était grossière et ne représentait rien, se couvrit, métamorphosée, de figures d'**hommes** inconnues. »

➤ Ovide, *Métamorphoses*, I, 5-88, traduction de A.-M. Boxus et J. Poucet, Bruxelles, 2005.

<http://bcs.fltr.ucl.ac.be/METAM/Met01/M01-001-252.html>

- Les textes des trois religions du Livre en tant que Grands Textes :

➤ *Le Pentateuque (Bible) ou Torah*, « Genèse », traduction de Louis-Segond, 1910 :

« Chapitre 1. 1 Au commencement, Dieu créa les cieux et la **terre**. 2 La **terre** était informe et vide : il y avait des ténèbres à la surface de l'abîme, et l'esprit de Dieu se mouvait au-dessus des eaux. 3 Dieu dit : « Que la lumière soit ! » Et la lumière fut. 4 Dieu vit que la lumière était bonne ; et Dieu sépara la lumière d'avec les ténèbres. 5 Dieu appela la lumière « jour », et il appela les ténèbres « nuit ». Ainsi, il y eut un soir, et il y eut un matin : ce fut le premier jour. 6 Dieu dit : « Qu'il y ait une étendue entre les eaux, et qu'elle sépare les eaux d'avec les eaux. » 7 Et Dieu fit l'étendue, et il sépara les eaux qui sont au-dessous de l'étendue d'avec les eaux qui sont au-dessus de l'étendue. Et cela fut ainsi. 8 Dieu appela l'étendue « ciel ». Ainsi, il y eut un soir, et il y eut un matin : ce fut le second jour. 9 Dieu dit : « Que les eaux qui sont au-dessous du ciel se rassemblent en un seul lieu, et que le **sec** paraisse. » Et cela fut ainsi. 10 Dieu appela le **sec** « **terre** », et il appela l'amas des eaux « mers ». Dieu vit que cela était bon. 11 Puis Dieu dit : « Que la **terre** produise de la verdure, de l'herbe portant de la semence, des arbres fruitiers donnant du fruit selon leur espèce et ayant en eux leur semence sur la **terre**. » Et cela fut ainsi. 12 La **terre** produisit de la verdure, de l'herbe portant de la semence selon son espèce, et

était bon. 11 Puis Dieu dit : « Que la **terre** produise de la verdure, de l'herbe portant de la semence, des arbres fruitiers donnant du fruit selon leur espèce et ayant en eux leur semence sur la **terre**. » Et cela fut ainsi. 12 La **terre** produisit de la verdure, de l'herbe portant de la semence selon son espèce, et des arbres donnant du fruit et ayant en eux leur semence selon leur espèce. Dieu vit que cela était bon. 13 Ainsi, il y eut un soir, et il y eut un matin : ce fut le troisième jour. 14 Dieu dit : « Qu'il y ait des luminaires dans l'étendue du ciel, pour séparer le jour d'avec la nuit ; que ce soient des signes pour marquer les époques, les jours et les années ; 15 et qu'ils servent de luminaires dans l'étendue du ciel, pour éclairer la **terre**. » Et cela fut ainsi. 16 Dieu fit les deux grands luminaires, le plus grand luminaire pour présider au jour, et le plus petit luminaire pour présider à la nuit ; il fit aussi les étoiles. 17 Dieu les plaça dans l'étendue du ciel, pour éclairer la **terre**, 18 pour présider au jour et à la nuit, et pour séparer la lumière d'avec les ténèbres. Dieu vit que cela était bon. 19 Ainsi, il y eut un soir, et il y eut un matin : ce fut le quatrième jour. 20 Dieu dit : « Que les eaux produisent en abondance des animaux vivants, et que des oiseaux volent sur la **terre** vers l'étendue du ciel. » 21 Dieu créa les grands poissons et tous les animaux vivants qui se meuvent, et que les eaux produisirent en abondance selon leur espèce ; il créa aussi tout oiseau ailé selon son espèce. Dieu vit que cela était bon. 22 Dieu les bénit, en disant : « Soyez féconds, multipliez, et remplissez les eaux des mers ; et que les oiseaux multiplient sur la **terre**. » 23 Ainsi, il y eut un soir, et il y eut un matin : ce fut le cinquième jour. 24 Dieu dit : « Que la **terre** produise des animaux vivants selon leur espèce, du bétail, des reptiles et des animaux terrestres, selon leur espèce. » Et cela fut ainsi. 25 Dieu fit les animaux de la **terre** selon leur espèce, le bétail selon son espèce, et tous les reptiles de la **terre** selon leur espèce. Dieu vit que cela était bon. 26 Puis Dieu dit : « Faisons l'**homme** à notre image, selon notre ressemblance, et qu'il domine sur les poissons de la mer, sur les oiseaux du ciel, sur le bétail, sur toute la **terre**, et sur tous les reptiles qui rampent sur la **terre**. » 27 Dieu créa l'**homme** à son image, il le créa à l'image de Dieu, il créa l'**homme** et la **femme**. 28 Dieu les bénit, et Dieu leur dit : « Soyez féconds, multipliez, remplissez la **terre**, et l'assujettissez ; et dominez sur les poissons de la mer, sur les oiseaux du ciel, et sur tout animal qui se meut sur la **terre**. » 29 Et Dieu dit : « Voici, je vous donne toute herbe portant de la semence et qui est à la surface de toute la **terre**, et tout arbre ayant en lui du fruit d'arbre et portant de la semence : ce Miséricordieux S'est établi ensuite sur le Trône. Interroge donc qui est bien informé de Lui. (...) 61 Que soit béni Celui qui a placé au ciel des constellations et y a placé un luminaire (le soleil) et aussi une lune éclairante ! 62 Et c'est Lui qui a assigné une alternance à la nuit et au jour pour quiconque veut y réfléchir ou montrer sa reconnaissance. »

➤ **L'origine de l'Univers du point de vue de la science : la saga du Big Bang selon le CNRS:**
http://www.cnrs.fr/cw/dossiers/dosbig/decouv/xchrono/origine/niv1_1.htm

2. Et le grec ?

- Il convient de revenir sur une situation de défaut. Le substantif grec féminin $\gamma\eta$ / **gê** (la terre) n'a donné aucun mot équivalent en français : **terra** devient **la terre**, **humus** reste **l'humus**, mais le substantif féminin **la *gé(e)** n'existe pas. L'origine de $\gamma\eta$ / **gê** serait une forme *gaya contractée en *gā à un stade ancien entre l'indo-européen et le grec, mais le mot garde toujours son mystère.

- En revanche, le mot $\gamma\eta$ / **gê** sert à constituer des mots composés, en première partie avec un développement de forme « **géo-** » (à partir de *gê-o-), ou en deuxième partie sous la forme « **-gée** ». Ainsi a-t-on toute la série des mots **géographie**, **géologie**, **géométrie**, **géopolitique**, **géothermie**, etc. ; il s'agit toujours d'un rapport scientifique à la terre, où **géo-** signifie « de la terre » avec une valeur de complément du nom. De même prennent sens l'adjectif **hypogé**, -ée qui signifie « qui se développe sous la terre » (avec pour antonyme **épigé**, -ée qui signifie « qui se développe sur la terre ») et le substantif masculin **hypogée** (du substantif neutre latin *hypogeum* et du substantif neutre grec *hypogeion*) qui désigne « une construction, plus particulièrement funéraire, souterraine ».

- Enfin, si la ***gé(e)** n'existe pas, il y a eu, à un certain stade de l'évolution de l'univers, la **Pangée**, un supercontinent formé au Carbonifère (vers 290 millions d'années) de la collision de la Laurussia et du Protogondwana ; au Trias, il s'est morcelé en Laurasia au nord et Gondwana au sud. Ce continent, dont le nom vient du grec ancien ($\pi\alpha\nu$ / *pân* « tout » + $\gamma\alpha\iota\alpha$ / *gaia* « terre »), regroupait presque l'ensemble des terres émergées. Le concept et le nom de **Pangée** viennent du météorologue et astronome allemand de l'université de Marburg, Alfred Wegener.

3. Création ludique

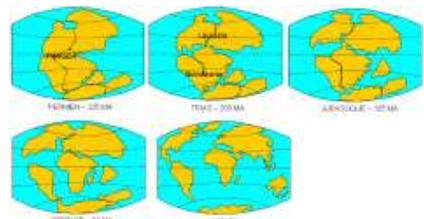
Dans le prolongement, dessiner un continent unique puis imaginer par de nouveaux dessins comment la **Pangée** s'est progressivement divisée pour donner les six continents actuels. Où projeter l'emplacement de la France actuelle sur la Pangée initiale ? Les documents ne sont donnés aux élèves qu'après qu'ils ont proposé leur création personnelle ou au fur et à mesure de l'avancée de leur travail.



La Pangée



Carte politique fictive de la Pangée



De la Pangée aux continents actuels

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pangaea_continents.png
http://svt.ac-dijon.fr/schemassvt/IMG/gif/tecto_plaq.gif
<https://i2.wp.com/www.pacha-cartographie.com/wp-content/uploads/2014/02/Pang%C3%A9e.jpg?fit=1024%2C1016>

Document vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=2D5C4MI5ELg>

4. Thèmes en lien avec le mot « Terre »

- Dans la liste thématique des mots traités

- merveilleux : « **mythe** »
- célébrer le monde : « **genèse** »
- environnement : « **monde** » ; « **planète** » ; « **univers** »

- Dans les entrées thématiques du cycle 4

- Se chercher, se construire : le voyage et l'aventure
- Regarder le monde, inventer le monde : imaginer des univers nouveaux ; la fiction pour interroger le réel ; visions poétiques du monde
- Agir sur le monde : héros / héroïnes et heroïsmes
- Questionnement complémentaire : l'être humain est-il maître de la nature ? ; progrès et rêves scientifiques

Remerciements

La mission tient à remercier particulièrement :

ARNAUD ZUCKER, professeur des universités en langue et littératures grecques, université Nice Sophia Antipolis ; **FLORENCE DUPONT**, professeure émérite des universités en littérature latine, secrétaire de l'association Antiquité territoire des écarts ; **MONIQUE TRÉDÉ**, professeure des universités honoraire en langue et littérature grecques, École normale supérieure Ulm ; **ANNIE COLLOGNAT**, professeure honoraire de lettres classiques ; **JEAN PRUVOST**, lexicologue, professeur des universités en sciences du langage, université de Cergy-Pontoise ; **PATRICK VOISIN**, professeur de chaire supérieure honoraire, directeur-fondateur du concours Cicero ; **MARIE BERTHELIER**, IA-IPR de lettres, académie de Paris ; **JEAN-MARC HUART**, Dgesco, directeur général ; **PAUL RAUCY**, IGEN, doyen du groupe des lettres ; **ANNE ARMAND**, doyenne de l'inspection générale de l'éducation nationale ; **CHRISTIAN LOARER**, IGEN, doyen du groupe Enseignement primaire ; **STÉPHANE GOMPERTZ**, ambassadeur de France honoraire ; **ÉDITH BAYART**, professeure de lettres classiques, collège Paul Éluard, Châlette-sur-Loing, académie d'Orléans-Tours ; **BRIGITTE RÉAUTÉ**, Dgesco, adjointe à la cheffe du bureau des collèges.

Elle remercie également :

FRANÇOISE ACQUAVIVA, IEN de la circonscription de Vendôme, académie d'Orléans-Tours ; **ADELIN ADAM**, professeure de lettres classiques, membre de l'association Antiquité territoire des écarts ; **PASCAL-RAPHAËL AMBROGI**, IGAENR, haut fonctionnaire chargé de la terminologie et de la langue française ; **DELPHINE AMICE**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **FRANÇOISE ARGOD-DUTARD**, professeure des universités honoraire en langue française, université Michel de Montaigne-Bordeaux III ; **KARINE ASSATHIANY**, Centre dramatique national Les Tréteaux de France, assistante artistique ; **SOUÂD AYADA**, IGEN, présidente du Conseil supérieur des programmes ; **CHRISTELLE BARBILLON**, professeure de chaire supérieure, lycée Henri IV, Paris, présidente de l'Association des professeurs de français et langues anciennes en classes préparatoires littéraires ; **CAMILLE DE BEAUVAIS**, HFDS ; **CATHERINE BECCHETTI-BIZOT**, IGEN, médiatrice de l'éducation nationale ; **NICOLAS BÉNARD**, Dreic, chargé d'études ; **BENJAMIN BÉRUT**, Dgesco, responsable éditorial Éduscol ; **EMMANUËLE BLANC**, professeure de chaire supérieure honoraire ; **FRANÇOIS BOCQUET**, direction du numérique pour l'éducation, chargé de la prospective à la mission d'incubation de projets éducatifs ; **CLAUDE BOICHOT**, IGEN honoraire, groupe physique-chimie ; **FLORENCE BOTTOLLIER-EID**, Delcom, bureau de la création graphique et de la production multimédia, conseillère artistique ; **JEAN-PAUL BRACHET**, maître de conférences de latin, Paris IV-Sorbonne ; **ROMAIN BRETHERES**, professeur de chaire supérieure au lycée Janson de Sailly, Paris, président de l'association Antiquité territoire des écarts ; **VIRGINIE BRUGÈRE**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **VALÉRIE CALANDRA**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **AMANDINE CASSARD**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **JEAN-BAPTISTE CAYLA**, professeur de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **JULIE CHAMPRENAULT**, Dgesco, chargée d'études au sein de la mission de l'accompagnement et de la formation ; **AUDRERY CHAPELAIN**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **CLAUDIO CIMELLI**, DNE, mission d'incubation de projets éducatifs, directeur de projets ; **VÉRONIQUE CIREFICE**, professeure de chaire supérieure, lycée Henri IV, Paris, membre de l'Association des professeurs de français et langues anciennes en classes préparatoires littéraires ; **JULIE CLÉMENÇON**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **JOËLLE COHEN**, professeure de lettres classiques, collège François Rabelais, Saint-Maur ; **SABRINA COMBES**, professeure de lettres classiques, collège Les Petits Sentiers, Lucé ; **CATHERINE CONSOLO**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **JEAN-FRANÇOIS COTTIER**, professeur des universités, université Paris Diderot ; **BRICE COURTIN**, professeur de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **YVES CRISTOFARI**, Dgesco, chef du Service de l'instruction publique et de l'action pédagogique ; **CHRISTOPHE CUSSET**, professeur de langue et littérature grecques à l'école normale supérieure de Lyon ; **BRUNO DAIROU**, Canopé, délégué arts et cultures ; **ROBERT DELORD**, professeur de lettres classiques, collège Daniel Faucher, Loriol-sur-Drôme, président de l'association Arrête ton char ; **GHISLAINE DESBUISSONS**, Dgesco, mission de l'accompagnement et de la formation ; **MARIE-LAURE DESMOULINS**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ;

DELPHINE DONSON, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **GISÈLE DUCATEZ**, Dgesco, chargée d'études au bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation ; **MARION DURAND**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **DANIÈLE ECEVIT**, professeure honoraire de lettres classiques ; **PERRINE ESTIENNE**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **CLOTILDE FAILLAT**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **NATHALIE FAUDEL**, professeure de lettres, collège Paul Éluard, Vénissieux ; **MICHEL FIGUET**, IA-IPR de lettres, académie de Lyon ; **VALÉRIE FLEURQUIN**, chargée d'études au sein de la mission langue française et langues de France ; **MARIE-LINE FRAUDEAU**, Canopé, arts et cultures, assistante coordination arts et cultures ; **MICHÈLE FRUYT**, professeure des universités en latin, université Paris IV-Sorbonne ; **ÉDOUARD GEFFRAY**, DGRH, directeur général ; **LAURENCE GHIRARDI**, professeure de lettres classiques, présidente du Festival européen de latin et de grec ; **MURIEL GRÉBERT**, Dgesco, chargée d'études au sein de la mission de l'accompagnement et de la formation ; **MARIE-ROSE GUELFUCCI**, professeure des universités en littérature grecque, université de Franche-Comté, présidente de l'Association des professeurs de langues anciennes de l'enseignement supérieur ; **ALAIN GUERPILLON**, IA-IPR de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **LAURE-AURÉLIA GUILLOU**, Delcom, adjointe à la déléguée ; **PHILIPPE HERBET**, DGRH, sous-direction du recrutement, adjoint au chef du bureau des affaires générales, réglementaires et des systèmes d'information ; **CHRISTINE JACQUET-PFAU**, maître de conférences au Collège de France ; **FRANCK JARNO**, Dgesip, sous-direction des formations et de l'insertion professionnelle, sous-directeur ; **MATHIEU JEANDRON**, DNE, directeur ; **PIERRE JUDET DE LA COMBE**, directeur d'études à l'EHSS ; **CAROLE JULIEN-GNANADICOM**, professeure de lettres classiques ; **MONIQUE JURADO**, IA-IPR de lettres honoraire ; **JEAN-CLAUDE LALLIAS**, Canopé, Conseiller théâtre ; **PIERRE LAPORTE**, mission langue française et langues de France, chef de la mission ; **MICHÈLE LASKAR**, professeure de lettres, collège François Mitterrand, Noisy-le-Grand ; **GILLES LASPLACETTES**, Canopé, directeur ; **CLAIRE LE FEUVRE**, professeur des universités, chaire d'histoire de la langue grecque et linguistique indo-européenne, université Paris IV-Sorbonne ; **JEAN-MICHEL LECLERCQ**, Cned, directeur de cabinet ; **LAURENCE LEGRAND**, professeure de lettres classiques, collège Jean de La Fontaine, Paris ; **LISA LELLOUCHE**, HFDS ; **ANNE LENGLET**, Dgesco, chargée d'études au bureau des écoles ; **MARIE-LAURE LEPETIT**, IGEN, groupe des lettres ; **SYLVAIN LEROY**, professeur de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **AURÉLIE LETELLIER**, professeure de lettres, collège Jean Lurçat, Achères ; **MARJORIE LÉVÊQUE**, professeure de lettres classiques, collège Léonard de Vinci, Carvin, membre de l'association Arrête ton char ; **ISABELLE LIEVELOO**, IA-IPR de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **VIVIEN LONGHI**, maître de Conférences de langue et littérature grecques, université Lille III, membre de l'association Antiquité territoire des écarts ; **FRÉDÉRIQUE LORENCEAU**, Delcom, cheffe du bureau de la création graphique et de la production multimédia ; **ODILE LÜGINBÜHL**, IA-IPR de lettres honoraire ; **CATHERINE MAGNE**, professeure d'histoire-géographie, académie de Paris ; **NATHALIE MARIN**, professeure de lettres, collège Daniel Féry, Limeil-Brévannes ; **CÉCILIA MARISSAL**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **BENOÎT MARTIN**, DGRH, sous-direction du recrutement, bureau des affaires générales, réglementaires et des systèmes d'information ; **FRANÇOIS MARTIN**, professeur de lettres classiques, président de la Cnarela ; **ROGER MASSÉ**, président de l'association Athéna ; **PIERRE MATHIOT**, professeur des universités en science politique, université Lille II ; **TRISTAN MAUFFREY**, professeur de lettres classiques, chargé de cours à l'université Paris-Diderot, membre de l'association Antiquité territoire des écarts ; **NADIA MEKHTOUB**, formatrice à l'Espe de Créteil ; **MARIE-HÉLÈNE MENAUT**, professeur honoraire de lettres classiques, membre du bureau de la Cnarela, chargée des relations avec Euroclassica ; **MARTINO MENGHI**, professeur honoraire de latin et d'histoire de la pensée antique en Italie ; **ALIÉNOR MENIOLLE**, professeure des écoles, collège Aimé Césaire, Vaulx-en-Velin ; **HÉLÈNE MICHAUDON**, Depp, bureau des études statistiques sur les élèves ; **BRUNO MIROUZE**, professeur de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **CLÉLIA MORALI**, administratrice générale, Delcom, déléguée ; **AGATHE MOTTOLA**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **ANNE-CATHERINE MOURGUE**, professeure de lettres classiques, collège Darius Milhaud, Sartrouville ; **DAVID MÜLLER**, Dgesco, chef du bureau des contenus d'enseignement et des ressources pédagogiques ; **ANNELISE NARVAEZ**, professeure de lettres classiques, membre de l'association Antiquité territoire des écarts ; **FRANCK NEVEU**, professeur des universités en linguistique française, université Paris IV-Sorbonne ; **ÉMILIE NGUYEN**, IA-IPR de lettres, académie d'Orléans-Tours ; **SOFIA NOGUEIRA**, chargée d'études à la Dgesco ; **LAURENCE OCCHIPINTI**, HFDS ; **ÉLISE PAMPANAY**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **MARIELLE PAUL**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **PASCALE PEYRONNET**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **JEAN-FRANÇOIS PIERRE**, DGRH, sous-direction du recrutement, sous-directeur ;

ANTOINE PIETROBELLI, maître de conférences en langue, littérature et civilisation grecques, université de Reims Champagne-Ardenne, membre de l'association Antiquité territoire des écarts ; **FABRICE POLI**, IGEN, groupe des lettres ; **VASSILIKI PONZA-DIMITRIOU**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **MARIE-DOMINIQUE PORÉE**, professeure de chaire supérieure, lycée La Bruyère, Versailles ; **SOPHIE QUINTON**, Dgesco, bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation ; **MARIE-GAËLLE RAVET**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **DELPHINE RÉGNARD**, DNE, chargée de mission Ressources numériques pédagogiques ; **LAURENT RÉGNIER**, Dgesip, sous-direction des formations et de l'insertion professionnelle, chef du département des formations des cycles master et doctorat ; **ROBIN RENUCCI**, directeur du Centre dramatique national Les Tréteaux de France ; **MICHEL REVERCHON-BILLOT**, Cned, directeur général ; **CATHY REZLER**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **HENRI RIBIERAS**, DGRH, chef de service, adjoint au directeur général ; **HENRI DE ROHAN-CSERMAK**, IGEN ; **FABIENNE ROSENWALD**, inspectrice générale de l'Insee, directrice de la Depp ; **MARIE-ÉLISABETH ROUDIÈRE-DURBEC**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **KARELLE SACOTTE**, professeure des écoles, école Alain Ledreux, Maisons-Laffitte ; **PAULINE SARRUS**, Delcom, bureau de la création graphique et de la production multimédia, responsable du graphisme ; **SOPHIE SAVAGE**, IA-IPR de lettres, académie de Nantes ; **CÉDRIC SEBISCH**, professeur de mathématiques à l'Espe de Livry-Gargan ; **FIONA SIMOENS**, Delcom, bureau de la création graphique et de la production multimédia, assistante d'édition ; **ALINE SIMON**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **ANNE SINHA**, maître de conférences en langue et littérature latines, université Paris XIII ; **YANNICK TENNE**, IGEN, groupe de l'enseignement primaire ; **CAROLE TIEZE**, Centre dramatique national Les Tréteaux de France, administratrice de projets artistiques ; **MUSTAPHA TOUAHIR**, Depp, bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire ; **HÉLÈNE TRACOL**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **XAVIER TURION**, Dgesco, chef de service, adjoint au directeur général ; **SOPHIE VALCKE**, Delcom, bureau de la création graphique et de la production multimédia, responsable du pôle éditorial et du Bulletin officiel ; **NELSON VALLEJO-GOMEZ**, Dgesco, chef du département de l'information et de la valorisation ; **ANNE VIBERT**, IGEN, groupe des lettres ; **JULIA VIGNES**, professeure de lettres, académie d'Aix-Marseille ; **ROMAIN VIGNEST**, professeur de lettres classiques, collègue André Citroën, Paris, président de l'Association des professeurs de lettres ; **DOMINIQUE VILLERS**, IEN de la circonscription de Ris-Orangis, académie de Versailles ; **ANAËLLE WEISS**, Dgesco, responsable de la veille sur Éduscol ; **CLAIRE WILSON**, Dgesco, chargée d'études au sein de la mission de l'accompagnement et de la formation ; **FRÉDÉRIC WORMS**, directeur-adjoint lettres de l'École normale supérieure Ulm ; **PHILIPPE WUILLAMIER**, Depp, sous-direction des évaluations et de la performance scolaire, sous-directeur ; **AURÉLIE ZIEZIO**, professeure de lettres classiques, collègue Marcel Roby, Saint-Germain-en-Laye.

Rapport sur la valorisation
des langues et cultures
de l'Antiquité
par Pascal Charvet
et David Bauduin

