Rapport n° 2011-098 ▸ août 2011

Inspection générale de l'éducation nationale

L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré

Rapport à Monsieur le ministre
de l'éducation nationale, de la
jeunesse et de la vie associative

ministère
éducation
nationale
jeunesse
vie associative

igen

L’enseignement des langues et cultures de l’antiquité dans le second degré

Rapporteurs : **Catherine Klein**
Patrice Soler

août 2011
N° 2011-098

Avec la collaboration des inspecteurs généraux du groupe des lettres et les IA-IPR de lettres

SOMMAIRE

INTRODUCTION ____ *11*

1 BRÈVE GENÈSE DE LA SITUATION ACTUELLE : 1902-2011 ____ *15*

2 UN ENSEIGNEMENT DES LANGUES ANCIENNES QUI ARRIVE A UN MOMENT DE GRANDE CRISE ____ *19*

2.1 La marginalisation institutionnelle : faiblesse du cadrage et silence des textes législatifs ____ **19**

2.1.1 Un cadrage institutionnel particulièrement lâche ____ 19

2.1.2 Le quasi-silence sur les langues anciennes dans la loi d'orientation n° 2005-380 du 23 avril 2005 ____ 20

2.1.3 Le silence sur les langues anciennes dans le socle commun de connaissances et de compétences ____ 20

2.2 Un pilotage très inégalement soutenu au plan académique, départemental ____ **20**

2.3 Le poids décisif du chef d'établissement : le latin est une variable d'ajustement ____ **21**

2.3.1 Respect des horaires nationaux ? ____ 23

2.3.2 Regroupements de toute nature, et contre nature. Le principe de la dispersion des latinistes sur plusieurs classes aboutit à des emplois du temps fortement dissuasifs ____ 24

2.4 Concurrence entre disciplines ____ **26**

2.4.1 Au collège, le latin est confronté à une concurrence des options de plus en plus forte ____ 27

2.4.2 Au lycée, les langues anciennes, dans les faits, ne sont plus constitutives de la série L ____ 27

2.4.3 L'effet négatif d'une affectation des élèves en lycée fondée sur l'état actuel de l'outil informatique *Affelne*. ____ 28

2.5 Un enseignement qui pâtit d'une image dépréciée : persistance de représentations négatives chez les élèves et les familles ____ **29**

2.5.1 Un enseignement ennuyeux ____ 29

2.5.2 Un enseignement pris dans un cercle : « surtout pas de travail à la maison, c'est une option ! » ____ 30

2.5.3 Du collège au lycée : une récolte et un plaisir différés ____ 30

2.5.4 Une discipline qui fait peur ? ____ 30

2.5.5 Les effets pervers d'une pratique mal comprise du « texte authentique » pour les apprentissages initiaux ____ 31

2.6 Des mutations quantitatives : stabilité au collège ; hémorragie au lycée ____ **32**

2.6.1 Des causes bien connues ____ 32

2.6.2 Évolution des effectifs : érosion au collège ; hémorragie au lycée ____ 32

2.7 Un repli professoral face à la situation critique. La grande coupure entre le monde des lettres modernes et le monde des lettres classiques ____ **36**

2.8 Grave pénurie d'enseignants en lettres classiques : les suppléances deviennent de vrais casse-têtes ____ **37**

2.9 Un enseignement en décalage important avec la formation universitaire ____ **38**

BILAN de la première partie : Quelle efficience? Quels résultats au regard du coût ? ____ ***38***

B.1. L'enseignement n'atteint pas les finalités affichées ____ **38**

B.2. Un enseignement dont les conditions de mise en œuvre ne sont pas du tout équitables sur l'ensemble du territoire : une disparité fâcheuse en termes d'égalité des chances ____ **39**

B.3 Une situation contrastée entre le collège et le lycée : une relative stabilité au collège ; une déperdition fulgurante de la troisième à la seconde ____ **39**

B.4 un statut d'option facultative difficile à assumer dans l'institution, pour les chefs d'établissement et les professeurs 39

B.5 Le manque de professeurs de lettres classiques est devenu alarmant 39

3 UN FORT POTENTIEL DE RÉNOVATION : pour des « Humanités modernes » 40

3.1 Des « humanités modernes » 40

3.1.1 Quand et comment frappe-t-on à la porte des Anciens ? 41

3.1.2 Relire les textes grecs et latins dans les temps présents 41

3.2 Un enseignement non élitiste, plébiscité comme enseignement d'excellence 43

3.2.1 « L'élitisme pour tous » (Heinz Wismann) 43

3.2.2 Une fonction intégrative, notamment dans les ZEP 44

3.2.3 Un enseignement qui jouit aussi d'une image d'excellence 45

3.3 Une discipline intrinsèquement transversale, au cœur même des compétences du socle commun 48

3.3.1 L'apprentissage du latin ne saurait être une fin en soi à tous les niveaux 48

3.3.2 Les langues et cultures de l'Antiquité sont la plus transversale des disciplines 49

3.4 Une pédagogie innovante, un apprentissage d'investigation 53

3.4.1 Une pédagogie de projet 53

3.4.2 La lecture et la traduction dans tous leurs états : lire n'est pas traduire 53

3.4.3 Une pratique diversifiée du texte authentique 56

3.4.4 L'ouverture aux langues vivantes étrangères 57

3.4.5 L'ouverture à l'Euroméditerranée 57

3.4.6 Une discipline pionnière en matière d'utilisation des TICE 59

3.4.7 Une approche ciblée de la culture cinématographique 61

3.4.8 L'approche par l'oral 61

3.4.9 Le voyage scolaire, avant, pendant, après : un organe décisif de la vitalité des langues et cultures de l'Antiquité ; ses enjeux 63

3.5 Un enseignement bien valorisé aux examens 64

3.5.1 Pour le DNB : d'une session à l'autre, les notes proposées en CCF sont stables et dans l'ensemble satisfaisantes. 64

3.5.2 Pour le baccalauréat 64

3.6 Un corps professoral divers, globalement novateur, pragmatique et militant 65

3.6.1 Statistiques 65

3.6.2 Des professeurs, pragmatiques, novateurs et militants 66

3.6.3 Des professeurs qui souffrent d'isolement 66

3.7 Le poids des inspecteurs dans le dynamisme de la discipline 67

3.8 Le rayonnement au plan local : solidité du réseau associatif 67

Bilan : « Un enseignement synthétiseur de la formation » 67

B.1. Deux missions nouvelles pour le professeur de langues et cultures de l'Antiquité 67

B.2 Nécessité de repenser les programmes de collège et de lycée 68

4 LES DEUX GRANDS DÉBATS AUJOURD'HUI EN FRANCE ET EN EUROPE 69

4.1 La question de la suppression de la matière ne se pose pas 69

4.2 Premier débat : un enseignement facultatif ou obligatoire? 69

4.2.1 En Allemagne : le système allemand considère le latin comme une langue étrangère 69

4.2.2 En Italie 70

4.3 Deuxième débat : faut-il maintenir l'enseignement de la langue latine ? 70

4.3.1 En Allemagne 70

4.3.2 En Italie : la possibilité d'avoir accès au patrimoine antique sans passer par la connaissance des langues anciennes ? 71

4.3.3 En France : un discours de l'Académie particulièrement pressant 72

4.3.4 Cela suppose d'enseigner autrement la langue latine : débat en Italie 73

Bilan 74

B.1 Dans le secondaire, l'apprentissage de la langue latine n'est pas une fin en soi à tous les niveaux **74**

B.2 Pourquoi maintenir l'enseignement de la langue latine dans le secondaire? Raisons communes à la France, à l'Italie et à l'Allemagne **74**

5 PERSPECTIVES POUR UN ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ UTILE À LA FORMATION DES ÉLÈVES DU XXIe SIECLE. PRÉCONISATIONS ***76***

5.1 « *Déscolastiquer* » l'enseignement (un IA-IPR) **76**

5.2 Un discours ministériel de légitimation des langues et cultures de l'Antiquité est nécessaire **76**

5.3 Un texte d'orientation et de cadrage institutionnel est attendu de la DGESCO **77**

5.4 Au collège, nécessaires réorganisation des enseignements et réorientation pédagogique **77**

5.4.1 Construire un « socle commun » des langues et cultures de l'Antiquité : libérer, afficher et décliner le potentiel transdisciplinaire des langues et cultures de l'Antiquité 78

5.4.2 Une nouvelle répartition horaire et des dominantes d'apprentissage spécifiques à chaque niveau de classe 79

5.4.2.1 L'enseignement du latin au collège 79

5.4.3 Les programmes : redéfinir d'abord la notion de programme, et les programmes eux-mêmes 82

5.5 Au lycée, la refondation doit être aussi marquée **83**

5.5.1 La méthode suivie consiste à poser des objectifs distincts 83

5.5.2 Distinguer deux publics 83

5.5.3 Les parcours diversifiés possibles pour les langues et cultures de l'Antiquité au lycée : une voie d'excellence pour redynamiser la série L 83

5.5.4 Renforcer la demande du post bac pour les littéraires : valoriser par un bonus le parcours, de spécialité langues et cultures de l'Antiquité ? 85

5.5.5 Une autre conception des programmes, modulaire, est donc à envisager 86

5.5.6 Pour les options artistiques de la série L 87

5.5.7 Des modules de formation sont à élaborer au plan national 88

5.5.8 De nouvelles épreuves du baccalauréat 88

5.6 Mettre en place une pédagogie résolument innovante **88**

5.6.1 qui permette le renforcement de la maîtrise du français 88

5.6.2 qui recoure de façon volontariste à l'informatique et au numérique (les TICE) 89

5.6.3 qui fasse une place importante à la pédagogie de l'oral 89

5.6.4 qui élargisse hardiment l'usage des textes authentiques 89

5.6.5 qui revoie la conception de la lecture d'un texte latin (lire n'est pas traduire, traduire n'est pas comprendre) et qui introduise une pratique variée des modalités de traduction 89

5.6.6 qui mette en perspective les traits essentiels du latin avec les langues européennes 89

5.6.7 qui s'appuie sur la lecture personnelle des textes latins et grecs (traduits ou dans l'original) pour mieux éclairer le présent des élèves 89

5.6.8 qui cherche à établir des cohérences et des connections interdisciplinaires 90

5.6.9 qui s'ouvre à une autre approche de la culture cinématographique 90

5.6.10 qui s'ouvre à la démarche de comparaison des langues vivantes : un atout pour la préparation à la mobilité européenne 90

5.6.11 qui s'ouvre au monde euroméditerranéen et vise à construire la citoyenneté européenne dans la Méditerranée plurielle 90

5.7 Animer et gérer la discipline **91**

5.7.1 Du côté des chefs d'établissement 91

5.7.2 Du côté des corps d'inspection 91

5.7.3 Du côté du ministère : une autre gestion des professeurs de lettres classiques 91

CONCLUSION ***94***

95

ANNEXES ***96***

INTRODUCTION

« Lorsque l'éducation générale de la jeunesse commencera par la bonne méthode, il ne manquera à plus personne ce qui lui est nécessaire pour bien penser et bien agir. », Comenius *La Grande didactique* (1627)

« Nous avons avec les textes anciens le cas le plus extrême d'un éloignement au cœur même de ce qui est familier. » (Heinz Wismann, Pierre Judet de la Combe, *L'avenir des langues. Refonder les humanités*)

« Une discipline propre à donner des ailes, une discipline propre à fonder des racines. » (Un principal de collège dans l'académie de Toulouse)

« Le destin tout à fait singulier de la langue latine se voit conférer une actualité brûlante en ces temps de globalisation où s'entrelacent les cultures et les identités de différents pays. […] Tout doit être tenté pour faire comprendre au lecteur que l'écart entre le latin et les langues parlées actuellement n'est pas une différence de catégorie, mais seulement de degré. » (Jürgen Leonhardt, *La grande histoire du latin*)

« Cette fréquentation des conjugaisons, des déclinaisons et de la métrique peut aiguiser un goût pour ce que l'on pourrait appeler l'infinie interprétabilité des choses, non seulement de textes particuliers, dont on finit par apprendre à déchiffrer la cohérence cachée, mais de cultures entières. » (Daniel Mendelsohn, *Si beau, si fragile*).

L'évaluation de l'enseignement des langues anciennes (le latin et le grec) dans le second degré, qui fait l'objet de l'étude de ce rapport, a été inscrite au programme de travail des inspections générales pour l'année 2010-2011. Elle concerne, au collège, l'enseignement du latin, de la classe de cinquième à la classe de troisième, et du grec, en classe de troisième ; et, au lycée, de la seconde à la terminale, l'apprentissage du latin et du grec dans les « enseignements d'exploration », mis en place cette année 2010-2011, et dans les enseignements optionnels ouverts à tous les élèves de la seconde à la terminale ou encore dans les enseignements obligatoires réservés aux élèves de première et de terminale de la série littéraire.

L'enseignement des langues anciennes en classes préparatoires aux grandes écoles littéraires ne sera pas étudié ici, puisqu'il a déjà fait l'objet d'une évaluation dans le rapport N° 2010-099 de l'IGEN, qui portait sur l'*Évaluation de la réforme des classes préparatoires littéraires.*

Dans les cinquante dernières années, aucune étude sur les langues anciennes n'a, à notre connaissance, été conduite de façon exhaustive par l'inspection générale de l'éducation nationale. Si ce rapport revêt donc une importance toute particulière, c'est sans doute parce qu'il est la manifestation de la volonté, ou de la nécessité, de rompre ce long silence en 2011.

L'étude a été conduite sur l'ensemble du territoire métropolitain (les départements et communautés d'outre-mer n'ont pas fait l'objet des investigations) par les deux inspecteurs généraux du groupe des lettres en charge du dossier des langues anciennes, qui y ont associé les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux de lettres et qui ont reçu l'appui de leurs autres collègues IGEN du groupe des lettres. De très nombreux établissements (environ 250), publics majoritairement, privés à la marge, ont été visités pour des observations pédagogiques en classe, des rencontres avec les équipes de direction, avec les équipes de professeurs de lettres et d'autres disciplines, systématiquement avec les élèves et parfois avec des parents. Les recteurs, pour la quasi-totalité, ont été interrogés sur la politique qu'ils conduisent en langues anciennes dans leur académie ; un moindre nombre d'inspecteurs d'académie-directeurs des services départementaux ont été rencontrés en entretien ainsi que le directeur de la DGESCO, les présidents des associations (CNARELA, AFL), des universitaires et des chercheurs indépendants.

Comment la problématique de l'enseignement des langues anciennes se pose-t-elle ?

Tout système d'éducation s'adapte aux évolutions de son temps. Il est dans l'ordre naturel des choses que certains enseignements deviennent obsolètes et soient remplacés par d'autres. Étape par étape, depuis le premier tiers du XIX^{e} siècle, les sciences exactes, les langues vivantes, puis, au lendemain de la dernière guerre, les sciences économiques et sociales ou l'EPS ont pris progressivement dans notre enseignement l'importance qu'appelaient les évolutions considérables de l'économie et de la société modernes. Pour éviter la surcharge des emplois du temps, mais aussi pour des raisons de légitimité non moins que de budget, l'État s'est vu conduit à réduire peu à peu la place accordée à la culture littéraire, aux langues anciennes, et en tout premier lieu au latin. La grammaire s'enseignait jadis, sinon en latin, du moins à travers lui : on enseigne aujourd'hui le français par le français.

Pour être nécessaires, ces adaptations successives ne se sont pas faites sans tensions ni résistances. Elles ne sont pas allées non plus sans effets collatéraux dommageables sur les performances « littéraires » des élèves. La maladie de langueur dont semble aujourd'hui frappée la série L pourrait trouver là certaines de ses causes sous-jacentes ; la difficulté qu'éprouvent les collégiens de ZEP à lire « dans le texte » les chefs d'œuvre de la littérature française en est un autre symptôme, non moins que la médiocrité et la stagnation des résultats de la France en « compréhension de l'écrit » que révèlent les enquêtes PISA entre 2003 et 2009.

Depuis les chocs pétroliers de 1973 et 1979, la société française est soumise à la rude épreuve du chômage de masse. La crise actuelle rend la situation de l'emploi encore plus tendue. Sur le marché du travail, l'offre demeure insuffisante, tandis que persiste la demande d'une main d'œuvre hautement qualifiée. La nécessité de revenir aux équilibres budgétaires pèse sur toutes les politiques publiques. Les politiques publiques de l'éducation sont confrontées à la nécessité d'allouer des ressources trop souvent limitées. De ce fait, nombreux sont ceux qui pensent que les apprentissages ne se justifient que si leur utilité sociale est immédiate et manifeste.

Le recul institutionnel de l'enseignement du latin semble dès lors à la fois légitime et inéluctable au regard de l'importance qu'ont prise les sciences exactes, l'économie, les techniques et les langues vivantes dans le monde et les besoins de formation d'aujourd'hui. Jugé « élitiste » et « vieillot », l'enseignement des langues anciennes a subi de plein fouet, depuis quarante ans, l'impact de la « démocratisation » du second degré et des politiques de « modernisation » successives. Réputé « inutilement coûteux », il a été fortement touché par les politiques de « rationalisation » de l'offre éducative. La démocratisation, par le souci de supprimer les « filières », et la rationalisation de l'offre, sous le nom de « modernisation », ont produit le même effet : au collège et dans toutes les séries du lycée général, le latin s'est vu réduit au statut d'option.

La « question du latin » ne devrait plus se poser puisqu'il se trouve aujourd'hui marginalisé dans les cursus scolaires. En fait, elle se pose toujours, puisque près d'un quart des élèves optent encore pour cette discipline en cinquième, première année où cette option est proposée. Avec 23% de latinistes au collège en cinquième et 5% en moyenne au lycée, la France occupe à cet égard une position intermédiaire entre les États-Unis (1,5% de latinistes dans le secondaire) où le latin est résiduel, et celle de l'Italie (40%), où le latin reste obligatoire dans la filière littéraire au lycée. Quels qu'en puissent être les motifs, force est de constater qu'il existe toujours une attente et une demande sociales, d'autant plus fortes en valeur absolue que les effectifs se sont gonflés à proportion de la démocratisation scolaire : en quatrième, les latinistes étaient en France 10 000 en 1920, 100 000 en 1965, 160 000 en 2004, 170 000 aujourd'hui.

L'inflation du nombre des latinistes a un coût pour la nation. Cette dépense lui est-elle profitable ? En termes d'efficacité pédagogique, il est permis d'en douter quand on voit la piètre qualité des résultats et la fragilité des acquis des élèves en langues et cultures de l'Antiquité. En termes d'efficience, la situation peut paraître plus critique : le latin apparaît comme une offre pédagogique

résiduelle, une matière exigeante et socialement « sélective », dont l'enseignement est coûteux, en marge des objectifs (démocratisation, égalité des chances, lutte contre l'échec scolaire) que visent les réformes en cours. **L'IGEN peut-elle cautionner la perte d'efficience** ? **S'il y a gâchis financier, comment pourrait-on rester dans le statu quo ?** Toutefois, la demande sociale persistant alors même que tous les indicateurs institutionnels sont en berne fait que garder le statu quo et miser sur un délitement ne semble pas être une solution praticable.

En sens inverse, une décision de suppression paraît encore plus impensable : pareille mesure, surtout dans la période actuelle, ne resterait pas sans effets sur le pays. Les conséquences prévisibles en seraient à la fois culturelles à long terme (ce serait consommer la rupture avec nos origines culturelles) et à court terme, politiques. Le coût social, politique et budgétaire d'une mesure de suppression programmée serait assurément important, puisqu'elle impliquerait tant dans l'enseignement secondaire qu'à l'université des mises à la retraite anticipée, des plans de reconversion, un repositionnement institutionnel de l'ENS Ulm, de l'École des Chartes, de l'Institut français d'Athènes et de l'École française de Rome. La nécessité d'accompagner pareille décision d'un discours politique ne pourrait que rallumer des guerres de religion.

Sans doute l'institution ne peut-elle donc plus ne pas clarifier la politique qu'elle entend suivre en la matière. Si peu opportun qu'il paraisse, le moment reste en effet crucial pour au moins une raison : la création en 2010-2011 des enseignements d'exploration en seconde impacte l'étude des langues anciennes au lycée, déjà marginale, et ce, assez fortement pour faire craindre leur extinction de fait, du moins au lycée. Quelqu'alarmant que soit l'état des lieux effectué sur le terrain, sans doute ne peut-on espérer trouver de solution appropriée que si l'on accepte de réexaminer d'abord les *capacités*, les *attitudes* et les *compétences* que l'enseignement des langues *mortes*, notamment celui du latin, est susceptible de mobiliser aujourd'hui de façon spécifique au service de l'action éducative dans un pays tel que la France. Le marasme persistant des langues anciennes appelle des mesures, si possible pérennes, et donc assez largement consensuelles.

Un plan national de sauvetage des langues anciennes est-il encore opportun ? Est-il seulement possible ? Comment évaluer aujourd'hui cette stratégie d'une offre exclusivement « optionnelle » adoptée par l'institution au tournant des années 1970 ? Dans quelle mesure contribue-t-elle aux divers maux dont souffre le collège, et concourt-elle à l'affaiblissement de la filière L au lycée ? Peut-on penser la place des langues anciennes au XXI^e^ siècle comme « socle » des apprentissages ?

Si l'on considère impensable une décision de suppression radicale des enseignements de langues et cultures de l'Antiquité, faut-il cependant maintenir l'enseignement de la langue latine pour une lecture des textes dans l'original ou considérer qu'il est suffisant, dans le second degré, d'approcher les textes anciens à travers les seules traductions, et laisser à l'université la mission de former quelques rares spécialistes ? Telles sont les questions cruciales auxquelles ce rapport va essayer de répondre.

Après une première partie consacrée à un bref rappel historique de la genèse de la situation actuelle, sera établi en seconde et troisième parties l'état des lieux de l'enseignement des langues anciennes en France dans le second degré : un enseignement qui arrive à un état de crise assez alarmant (seconde partie), alors que le terrain pédagogique révèle un fort potentiel de rénovation et d'innovation (troisième partie). La quatrième partie présentera les perspectives possibles pour un enseignement moderne des langues anciennes au XXI^e^ siècle et les préconisations que formule à cet égard l'inspection générale de lettres.

Précisons que le latin et le grec ne seront pas pris en compte de façon égale dans ce rapport. Le statut du latin en France, du point de vue culturel, social ou institutionnel, n'est pas comparable à celui du grec. L'apport du grec n'est pas le même que celui du latin et leur place dans notre enseignement en diffère d'autant. Ainsi le grec, tout en ayant joué un rôle historique et philosophique fondateur, d'ailleurs plus immédiatement perceptible à la pensée, revêt-il, dès la découverte de

l'alphabet, un caractère à proprement parler exotique, qui ouvrira et enrichira l'esprit de l'élève. Cela étant, et par ces raisons mêmes, l'étude du grec constitue pour l'élève un complément, certes précieux, mais pas indispensable, et il est donc normal qu'il soit enseigné à un moindre degré.

Le latin fut quant à lui, pendant des siècles et naguère encore, familier à tout homme cultivé ; il n'a cessé d'irriguer notre langue et notre littérature, leur fournissant non seulement thèmes et motifs (comme le grec) mais en informant l'écriture elle-même.

Cette intimité, qui fit de lui un sésame irremplaçable pour travailler sur notre langue (et sur la plupart des langues européennes) et sur l'écriture littéraire, justifie qu'un maximum d'élèves l'ait pratiqué. Sa littérature a nourri les lettres françaises ; matière fondamentale de l'enseignement depuis l'Antiquité jusqu'à la fin du XIX^{e} siècle ; il a été, avec les mathématiques et le français (prolongé par la philosophie en terminale), l'une des disciplines prépondérantes au lycée jusque dans les années 1960. Cette prépondérance du latin se vérifie d'ailleurs dans les effectifs d'élèves qui le choisissent au collège et au lycée et dans la place que l'institution lui fait au collège, alors que le grec, au collège, n'est plus enseigné qu'en classe de troisième.

N.B. Par commodité, le rapport utilisera parfois l'abréviation suivante : **LCA** : langues et cultures de l'Antiquité.

1 BRÈVE GENÈSE DE LA SITUATION ACTUELLE : 1902-2011

Pour reprendre la terminologie de Françoise Waquet[1], le latin a connu une époque de « monopole » jusqu'à la fin du XVIII[e] siècle[2], puis une période de « royauté », qui s'est prolongée jusqu'en 1968 grâce à la remarquable longévité du « compromis » de 1902.

La réforme de 1902, qui touche l'enseignement secondaire, lui donne une structure qui n'évoluera que très peu jusqu'en 1960. Dans un même lycée, on trouve désormais, en sixième et cinquième, deux sections : classique, avec apprentissage du latin, et moderne, sans latin ; en quatrième et troisième, une autre langue s'ajoute qui peut être le grec ou une langue vivante ; enfin en seconde et première, la section latin-grec peut être aussi scientifique. Les lettres de l'alphabet employées pour les sections du bac jusqu'à ces dernières années (A, B, C et D) venaient directement de cette réforme et même si le statut de B et de D s'était modifié, les sections A comme littéraire (avec son A' classique et scientifique) et C comme scientifique, trouvaient là leur origine. Le statut du latin s'est stabilisé dans l'enseignement secondaire entre 1902 et 1967, avec deux tentatives de modification dans les années 1920 et sous Vichy, tentatives qui ne furent pas suivies d'effet.

La rupture véritable ne s'est produite qu'à la fin des années soixante, avec la volonté de démocratiser l'enseignement secondaire, et la réforme Fouchet (1965), bientôt suivie de celle d'Edgar Faure (1968), dans laquelle les « options » ont remplacé les « sections ». Plusieurs mesures vont consommer l'effondrement du poids scolaire du latin. En premier lieu, à partir de 1963-64, l'absorption par les anciens cours complémentaires et les collèges d'enseignement général du premier cycle des lycées jette les fondements de ce qui va devenir en 1975 le « collège unique ». Dès lors, les publics issus des anciennes formations de type primaire supérieur renforcent les effectifs des sections modernes. Le latin se retrouve pris dans un cycle de formation auquel il avait toujours été fondamentalement étranger. Il ne parviendra jamais à y retrouver sa place. Déjà la réforme Faure, effet induit de mai 68, avait supprimé le latin en sixième. Désormais offerte seulement en quatrième, et à titre d'« option facultative», la matière se voit privée de tout poids véritable au baccalauréat. À l'image de la place modeste qu'on lui a conservée dans les cursus scolaires et à l'examen, le latin ne vient plus aujourd'hui qu'à un rang négligeable dans les préoccupations des familles comme dans l'investissement intellectuel des élèves. Confronté à de telles conditions institutionnelles, son enseignement ne cesse de se dégrader.

Un recul s'observe dans la dotation horaire affectée à l'enseignement du latin et du grec. Après une forte diminution à la fin des années quarante et au début des années cinquante, on observe un pallier au niveau de trois heures hebdomadaires :

- 1942 : 6 heures en sixième, 5 heures en quatrième, puis 4 heures jusqu'en première ;

- 1953 : 4 heures hebdomadaires de la sixième à la terminale ;

- 1968 : suppression du latin en sixième ; le latin et le grec deviennent des options proposées aux élèves de quatrième, quel que soit leur niveau dans les autres disciplines ;

- 1969-1998 : initiation au latin et au grec en cinquième (sur l'horaire de français), puis 3 heures par semaine de la quatrième à la terminale (en option) ;

- 1996 : retour du latin en cinquième à raison de 2 heures par semaine (en option), puis trois heures hebdomadaires (en option) jusqu'en terminale.

---

[1] Françoise Waquet, *Le Latin ou l'empire d'un signe*, Paris, Albin Michel, 1998.

[2] On lit encore dans l'*Encyclopédie* que « le latin est la langue commune de tous les savants de l'Europe ».

L'importance relative des coefficients du latin au baccalauréat a, elle aussi, peu à peu reculé. En 1962, à la première partie du baccalauréat, la part des langues anciennes dans le total des coefficients restait encore identique à celle qu'elle était en 1902 : 40% en A, 20% en B, 15% en C et 30% en A'. En revanche, cette part dans le meilleur des cas, est de 25% du total des coefficients en 1970, de 23% en 1983, de 13,3% aujourd'hui.

En termes d'effectifs, la décroissance est très forte : cette même année 1962, 50% des lycéens font du latin en sixième, et 30% en première. **À partir de 1999**, on observe un tassement sensible du nombre des latinistes parmi les collégiens (de 21,9 à 19,4%) et parmi les lycéens (de 6,4% à 4,7%) et une quasi-stagnation du grec, à un étiage extrêmement bas (de 2 à 2,5% en collège, de 1,1 à 1,32% en lycée).

Au lycée, dès lors qu'il s'agit de choisir les formations les plus déterminantes pour être admis en terminale S, c'est à une véritable hémorragie que l'on assiste. Après avoir chuté de près de la moitié entre 1984 (18,1% de latinistes en seconde) et 1992 (10,1%), les effectifs dans le second cycle sont tombés, **à partir de 2002,** aux environs de 6%, niveau auquel ils se maintiennent jusqu'aujourd'hui. La déperdition reste encore importante au lycée, puisqu'en moyenne on passe de 6% en seconde à 4% en terminale (avec 6,7% en TS, 7,9% en TL, et 2,4% en TES, à la rentrée 2006).

Deux autres faits signalent l'effondrement du latin dans l'enseignement secondaire à partir de la fin des années soixante.

- Entre 1970 et 1983, le nombre des bacheliers reçus au bac A2 (latin-langues) chute de 14 000 à 6 000 environ, tandis que la proportion des reçus au bac A4 (latin-mathématiques) s'accroît d'autant ;

- En 1984, à la suite de la création en 1982 de la seconde dite « indifférenciée », le bac « A » (« philosophie-lettres ») voit le nombre de ses sections passer de sept à trois. Alors que le mot « latin » apparaissait dans trois des sept précédentes sections (A1 latin-grec, A2 latin-langues, A3 latin-mathématiques), il n'apparaît plus dans aucune des trois nouvelles (A1 lettres-maths, A2 lettres-langues, et A3 lettres-arts).

Le latin s'est ainsi retrouvé marginalisé et l'on a substitué aux humanités classiques des humanités modernes. Or, à la suite de cette évolution, notre système éducatif s'est montré incapable de faire émerger une filière d'excellence autre que « S » dans l'enseignement général. En nombre comme en qualité, l'écart des débouchés offerts aux bacheliers L et S s'est considérablement creusé par rapport à ce qu'il était jadis entre les impétrants des baccalauréats de Philosophie (A) et de Mathématiques Élémentaires (C), jusqu'en 1968.

Le bilan qu'on peut faire aujourd'hui du programme des « humanités modernes » est mitigé et a de quoi troubler les décideurs : pour diverses raisons, les unes sociologiques et culturelles, les autres pédagogiques, la substitution de la littérature française et de l'histoire aux humanités classiques est loin de produire tous les résultats qu'on en escomptait. Les lettres françaises sont redevables à l'Antiquité de formes littéraires qui, de renaissance en reprise, nous relient à elle. Or, en malmenant à la fois l'enseignement de l'histoire littéraire et celui du latin, en accentuant les ruptures au détriment des continuités, en privilégiant l'examen formel sur le rapport des œuvres à la langue et au sens, ce lien intime apparaît aujourd'hui rompu.

La pédagogie du français peine à renouer ce lien intime avec la *lingua Romana*, la langue mère, quand encore elle s'y essaie : l'enseignement littéraire a du mal à mettre en scène et à faire valoir *l'intérêt* des œuvres transmises. Il est plus encore à la peine quand il s'agit d'enseigner la langue.

Ainsi, peu à peu, le fil intime se détend par lequel la nation peut, de générations en générations, se réapproprier ses textes fondateurs et se repenser elle-même dans l'horizon du présent**. La marginalisation du latin concourt, certes modestement, à entretenir un sentiment général de malaise dans la culture.** Elle ne saurait être la seule cause de cette crise du littéraire, mais elle y participe : le lien profond qui unit notre littérature à la rhétorique ancienne ne pouvait être perdu de

vue sans que cette occultation n'eût de profondes répercussions dans l'ordre symbolique. **Comment l'école pourrait-elle prétendre enseigner les valeurs humanistes si dans le même temps elle renonce à pratiquer les disciplines fondatrices de l'humanisme ?** Le rôle de l'école n'est-il pas d'apprendre aux élèves **à *se situer*** par rapport aux évolutions sociales autant que de les y *adapter* **? La crise des humanités met en évidence les limites des stratégies adoptées depuis 1968 et celles des modèles successivement retenus pour réformer notre système éducatif.**

Le choix, en 2007, de l'appellation « Langues et cultures de l'Antiquité » (LCA), est en ce sens particulièrement importante.

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

Les arguments en faveur de l'enseignement du latin[3]ou opposés à celui-ci n'ont guère varié depuis la fin du XIX^e^ siècle.

En faveur du latin, trois types d'arguments ont été et demeurent traditionnellement avancés :

- un **argument linguistique** : le latin, langue-mère des langues romanes, favorise l'apprentissage et la maîtrise des langues néo-latines, et, pour nous, au premier chef, du français ;
- un **argument culturel** : Rome et Athènes sont les deux sources de notre culture intellectuelle, tant littéraire que scientifique ; de notre culture politique (démocratie, institutions, droit). Depuis les récentes avancées de la construction européenne, s'y ajoute l'argument de l'identité culturelle commune à la majeure partie de l'Europe, latine et germanique ;
- un **argument méthodologique** : la traduction comme « gymnastique » intellectuelle irremplaçable, pour donner la maîtrise des formes du discours, développer les capacités à argumenter et à délibérer, et, surtout, pour travailler les capacités intellectuelles indispensables à la formation et au développement de l'esprit scientifique.

Contre les langues anciennes, l'argumentaire n'est pas moins stéréotypé :

- l'argument le plus souvent avancé en faveur d'un repli des langues anciennes a toujours été de nature idéologique : « La vérité est qu'on apprend le latin pour être homme du monde… Il faut savoir le latin ou plutôt avoir passé un certain nombre d'années dans les maisons où on l'enseigne » (Raoul Frary, 1885). Réputé « élitiste » et « conservateur »,

[3] Il est à noter que « la question du latin » n'a jamais exactement recoupé les clivages gauche/droite (on trouve des partisans du latin, à toute époque, dans les deux camps) ni la rivalité sciences/lettres (beaucoup de mathématiciens continuent d'être de chauds partisans du latin).

le latin a été combattu comme instrument par excellence de la « reproduction » sociale, au sens de Bourdieu : un enseignement réservé aux « héritiers », et avant tout destiné à maintenir leur « distinction » sociale. Le latin et le grec ont ainsi été immolés sur l'autel de la démocratisation, qu'ils étaient réputés freiner ;

- le second argument, celui de l'inutilité, a été régulièrement tiré de la **médiocrité des résultats** obtenus, les élèves étant incapables, au terme de leur scolarité, de lire de façon cursive les anciens dans le texte ;
- le troisième argument consiste à prétendre qu'on peut parvenir aux mêmes bénéfices par d'autres voies :

  - on peut acquérir une culture authentique sans étudier les langues anciennes (sciences, sciences sociales, littératures française moderne et étrangères…),

  - on pourrait **accéder aux textes anciens par les traductions**, il ne serait donc pas nécessaire de les étudier dans leurs langues d'origine et de perdre son temps à traduire ;

- le dernier type d'argument ***conteste l'intérêt méthodologique*** du latin et du grec : on peut apprendre « la rigueur » intellectuelle aussi bien par les mathématiques ou les sciences.

Ces arguments n'ont guère varié et pourtant, aujourd'hui, la question est renouvelée en profondeur, comme nous le verrons dans les deux parties suivantes.

2 UN ENSEIGNEMENT DES LANGUES ANCIENNES QUI ARRIVE A UN MOMENT DE GRANDE CRISE

Le terme *crise* sera ici pris dans son acception étymologique et médicale de « moment décisif dans l'évolution d'une maladie ».La situation d'ensemble des langues anciennes au collège et au lycée apparaît très dégradée.

2.1 La marginalisation institutionnelle : faiblesse du cadrage et silence des textes législatifs

2.1.1 Un cadrage institutionnel particulièrement lâche

On observe **qu'entre 2000 et 2011** le cadrage institutionnel, dont les destinataires sont d'abord les recteurs, les IA-DSDEN et les chefs d'établissement, a été particulièrement lâche. La mission s'est étonnée **à de trop nombreuses** reprises de constater que **les chefs d'établissement**, soit parce qu'ils sont entrés dans les fonctions d'encadrement postérieurement, soit parce qu'on ne leur a pas donné l'audience nécessaire, **ignorent les rares circulaires et notes de service qui cadrent l'enseignement des langues anciennes**.

En 11 ans, de 2000 à 2011, quatre circulaires et une note font état, souvent très brièvement, des modalités de la mise en place de l'enseignement des langues anciennes.

- Le B.O. n° 3 du 20 janvier 2000 précise que l'enseignement optionnel facultatif commencé en cinquième est destiné à être continué sur l'ensemble du collège : « L'option latin est un enseignement destiné à être suivi sur l'ensemble de la scolarité en collège puis en lycée, tout particulièrement pour les élèves choisissant un parcours littéraire ; il est en effet anormal de constater une déperdition de près du quart des élèves inscrits en option latin entre la classe de cinquième et la classe de troisième ».Texte particulièrement important sur les questions d'organisation, puisque ce même texte n'interdit pas le cumul du latin et de la section européenne.
- Le B.O. n° 16 du 18 avril 2002 concernant les grands débutants au lycée énonce que, « afin de consolider l'étude des langues anciennes au lycée, les chefs d'établissement pourront proposer en classe de seconde un horaire « grands débutants » pour les élèves commençant l'étude d'une langue ancienne en lycée ».
- Le B.O. n° 28 du 15 juillet 2004 rappelle que « dans la mesure des possibilités des collèges (capacité d'accueil et organisation des emplois du temps) certains élèves peuvent suivre à la fois un enseignement de latin et de grec ».
- **La note n° 2004-0329 du 16 décembre 2004**, généralement ignorée des chefs d'établissement, signée du DESCO, Patrick Gérard, et adressée aux recteurs, souligne « l'importance de ces disciplines dans la formation intellectuelle des collégiens et des lycéens » et la nécessité de « créer une dynamique nouvelle au service des langues anciennes » ; elle rappelle que « la continuité de l'enseignement des langues anciennes entre le collège et le lycée doit être garantie » et que « le coefficient de la première épreuve facultative en séries ES, L et S sera porté à 3 pour le latin et le grec ».
- La circulaire de rentrée (B.O. n° 18 du 5 mai 2005) insiste sur l'attention à porter aux langues anciennes : « Les langues anciennes ont une place importante dans la formation intellectuelle des élèves. Leurs enseignements doivent bénéficier d'une dynamique renouvelée ». Cette même circulaire annonce l'augmentation du coefficient de l'épreuve facultative de latin ou de grec au baccalauréat, décidée par arrêté du 9 décembre 2004, entrée en vigueur à la session 2006.

Depuis ces cinq textes, aucune mention institutionnelle au BOEN n'a eu lieu en 6 ans, de 2005 à 2011, hormis la publication des programmes.

2.1.2 Le quasi-silence sur les langues anciennes dans la loi d'orientation n° 2005-380 du 23 avril 2005

Contrairement à certains disciplines mentionnées dans l'article 3 du chapitre I de la loi, comme participant à la formation générale de l'enfant (les langues et cultures régionales, les enseignements artistiques, l'éducation physique et sportive), les langues anciennes ne sont pas citées dans les articles de la loi. C'est seulement dans le rapport annexé à la loi, et qui, s'il n'en fait pas partie, reste la référence pour sa mise en application par voie réglementaire qu'on trouve mention de ces enseignements :

« **Pour les élèves qui ont montré aisance et rapidité** dans l'acquisition des connaissances indispensables, l'éducation nationale se doit de favoriser la progression. Les collèges veillent à permettre des approfondissements dans les disciplines fondamentales, **ou des diversifications,** en particulier dans des disciplines telles que les langues anciennes. »

On voit combien ces lignes contribuent à renforcer l'argument d'un enseignement élitiste, les expressions en gras renvoyant à un enseignement destiné aux bons élèves, pour un *approfondissement,* voire *des diversifications,* termes bien étranges pour définir l'importance d'une discipline.

Ces deux termes viennent ruiner les efforts entrepris, depuis le préambule des programmes de 1996, pour mettre en place une discipline non élitiste, ouverte à tous les élèves (excluons seulement les élèves en grande difficulté scolaire), capable de les aider à mieux maîtriser la langue française et à renforcer leurs compétences de lecture et d'écriture (cf. une note, datée de 1996, signée du doyen de l'inspection générale). Un an après, le programme présenté au B.O. du 30 janvier 1997 précise que l'enseignement des langues anciennes « est en relation d'abord avec l'enseignement du français, mais aussi avec l'histoire et l'éducation civique et renforce des compétences communes aux langues étrangères ».

2.1.3 Le silence sur les langues anciennes dans le socle commun de connaissances et de compétences

L'inscription des langues anciennes est passée sous silence dans le socle commun de connaissances et de compétences**,** une disposition majeure de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 et qu'un décret, du 11 juillet 2006, concrétise**.**

Nulle part, la discipline n'est nommée, alors que les autres disciplines sont clairement citées : langues vivantes étrangères, dans le pilier 2, le français, la langue française, la littérature dans les piliers 1 et 5, les mathématiques, les sciences expérimentales (sciences physiques et SVT), la technologie dans le pilier 3, l'histoire, la géographie (« les repères géographiques » dans le pilier 5). C'est seulement dans le pilier 5 « culture humaniste » qu'on trouve une allusion : « être préparé à partager une culture européenne ; par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (l'Iliade et l'Odyssée, récits de la fondation de Rome) », allusion qui renvoie davantage à l'étude des textes fondateurs inscrite dans les programmes de sixième du collège, pour le français et l'histoire, plutôt qu'aux langues anciennes.

2.2 Un pilotage très inégalement soutenu au plan académique, départemental

Y a-t-il un enseignement qui passe, comme les langues et cultures de l'Antiquité, de la légitime diversité à une disparité qui nuit à l'efficacité pédagogique ?

La barre académique pour le maintien ou l'ouverture d'une option de langue ancienne fluctue considérablement. **Au fil des années, elle s'est peu à peu élevée, et cela sans toujours**

associer les corps d'inspection. On observe en outre que la prise en compte des langues anciennes dans les académies par les recteurs, IA-DSDEN et chefs d'établissement est très fluctuante. On peut d'ailleurs s'étonner que le paramètre le plus important de cette prise en compte ne soit pas institutionnel, mais souvent personnel, voire affectif : tel haut cadre, qui a eu une formation importante et intéressante en lettres classiques se présentera comme un « *défenseur* » ou « *protecteur* » des langues anciennes, « *sensible à l'importance de ces disciplines dans la formation générale des élèves* ». Mais ce n'est jamais la référence au cadrage institutionnel qui est donnée.

Ainsi dans l'académie de Nancy-Metz, on est passé de 8 à 12 élèves actuellement. Ce nombre de 12 place l'académie de Nancy-Metz parmi les académies les plus exigeantes, alors qu'on est en baisse démographique. Ce seuil a eu pour conséquence le très lourd tribut infligé aux lettres classiques dans les suppressions de postes. À titre de comparaison, dans l'académie de Nantes le seuil était, pour la préparation de rentrée de 2010, de 5 élèves en grec et de 10 en latin, dans l'académie de Toulouse, le seuil était de 8. Et dans l'académie de Nice, ce sont les chefs d'établissement qui, dans le cadre de **l`autonomie de l`établissement,** décident du seuil d'ouverture ou de maintien en conseil d'administration**.**

Au plan académique, trois « effets de ciseau » peuvent se combiner :

- statut mal défini ou marginal des langues et cultures de l'Antiquité dans la carte académique des langues. Par exemple, dans une académie, le grec n'est pas compris dans la dotation départementale de cette discipline ; il est donc important que les IA-IPR chargés des langues et cultures de l'Antiquité y tiennent toute leur place, avec une vue d'ensemble très claire ;

- non prise en compte dans l'affectation par AFELNET ;

- prévision d'effectifs aléatoire en langues et cultures de l'Antiquité.

Or, ce dernier point engage tout particulièrement l'établissement. En effet, le module académique qui calcule l'enveloppe globale intègre à la fois la réglementation nationale, la carte de toutes les options et formations avec le seuil académique, et les prévisions d'effectifs, demandées au chef d'établissement : si les élèves de langues et cultures de l'Antiquité sont « oubliés », à la fin des opérations de calcul des dotations, cet enseignement ne pourra pas être pris en charge.

Si des heures-postes n'apparaissent pas pour la discipline, ce sont des vacataires qui sont appelés, peu ou pas formés, ce qui met en péril l'option.

2.3 Le poids décisif du chef d'établissement : le latin est une variable d'ajustement

D'où vient donc qu'à taille égale, qu'à nombre de divisions égal, à offre égale ou comparable, tel collège place les cours de LCA dans des plages horaires ingrates et dissuasives, tel autre les dispose de façon équilibrée ? Que tel collège ou lycée rend compatible cette option avec le choix d'une section européenne ou d'une section bilingue, incompatible ailleurs ?

Ce tableau présente les dispositifs horaires et regroupements à l'intérieur du département du Tarn pour les lycées publics :

Lycées	Latin, effectifs et horaires			Grec, effectifs et horaires		
	2de	1re	Tle	2de	1re	Tle
Bellevue ALBI	16 ; 2 h	14 ; 2 h	13 ; 2 h	11 ; 2 h	4 ; 3 h	4, avec les 1re
Lapérouse ALBI	55 ; 3h (2 groupes à 1h 30)	32 ; 3 h	25 ; 3 h	0	0	0
Rascol ALBI	0	0	0	0	0	0
Jaurès CARMAUX	4 ; 2 h	16 ; 2 h	8, avec les 1re	0	0	0
Borde Basse CASTRES	12 ; 3h	6 ; 3h	11 ; 3 h	0	0	0

Victor Hugo GAILLAC	17 ; 3 h	12 ; 3 h	10 ; avec les 1re	4 ; 3 h	6 ; avec les 2de	10 ; avec les 2de
Las Cases LAVAUR	26 ; 3 h	14 ; 2 h	13 ; 2 h	17 ; 3 h	11 ; 2 h	14 ; 2 h
Soult MAZAMET	13 ; 2 h	6 ; avec les 2de	11 ; 2 h	5 ; 2 h	8 ; avec les 2de	4 ; 2 h

La mission a souvent constaté une marginalisation de l'enseignement des langues anciennes. Cette marginalisation se décline sous l'effet conjugué de plusieurs facteurs : emplois du temps décourageants, voire dissuasifs au collège comme au lycée, regroupements de niveaux au lycée avec des effectifs qui ne les justifient pas, information dissuasive, transformations de postes. Au collège, le principal, les professeurs des disciplines réputées « utiles » plaident souvent, et vigoureusement, en faveur de leur minoration, sinon suppression. Parfois même, certains professeurs de lettres modernes jettent leur poids dans la balance.

La raréfaction de l'offre facilite le fonctionnement des établissements, mais crée une distorsion entre le public et le privé.

Les tableaux suivants présentent la situation de latinistes au collège dans l'académie de Lyon de 2006 à 2010.

	Latinistes à la rentrée 2006 (en pourcentage d'élèves du niveau concerné pour chaque type d'établissement)	
	Privé sous contrat	**Public**
5e	27, 3	17 ,8
4e	22, 3	14,7
3e	20, 1	13,5
1er CYCLE	23,2	15,3

	Latinistes à la rentrée 2007 (en pourcentage d'élèves du niveau concerné pour chaque type d'établissement)	
	Privé sous contrat	**Public**
5e	27,2	18,2
4e	22, 4	14,9
3e	20,	12,7
1er CYCLE	23,3	15,3

	Latinistes à la rentrée 2008 (en pourcentage d'élèves du niveau concerné pour chaque type d'établissement)	
	Privé sous contrat	**Public**
5e	26,1	18,7
4e	22,1	14,8
3e	20,5	12,4
1er CYCLE	23,0	15,3

	Latinistes à la rentrée 2009 (en pourcentage d'élèves du niveau concerné pour chaque type d'établissement)	
	Privé sous contrat	**Public**
5e	27,2	17,9
4e	21,4	14,9
3e	20,0	12,8
1er CYCLE	22,9	15,2

	Latinistes à la rentrée 2010 (en pourcentage d'élèves du niveau concerné pour chaque type d'établissement)	
	Privé sous contrat	**Public**
5e	28,6	16,8
4e	21,6	14,7
3e	18,9	13,0
1er CYCLE	23,1	14,9

Plusieurs constats s'imposent :

- **les langues et cultures de l'Antiquité ne sont pas à ce jour évoquées parmi les indicateurs des contrats d'objectifs** ; au mieux, elles sont associées à d'autres enseignements ou à des actions pédagogiques dans les axes culturels des projets d'établissement ;

- elles ne sont pas entrées, ou rarement, **dans l'accompagnement éducatif** où elles peinent à prendre, par exemple, la forme d'ateliers ;

- chaque année, au sein des établissements, lors du vote de la DHG en conseil d'administration, l'arbitrage se fait souvent aux dépens du latin trop facilement accusé d'être « inutile » ;

- dans beaucoup d'établissements, on observe que **des principaux ou des proviseurs, de plus en plus nombreux, en viennent à considérer ouvertement que le latin est devenu un « luxe »** qu'on ne se permet que si l'on a un « surplus » dans la DHG : c'est la variable d'ajustement. Les emplois du temps sont une arme redoutable à cet égard, qui permettent d'écarter de l'accès aux **langues et cultures de l'Antiquité** une part importante des élèves, dans le cas, par exemple, d'entraînements liés à l'implantation d'une section de spécialisation sportive ou dans le cas des sections européennes. Les membres des diverses fédérations de parents d'élèves se divisent sur le sujet ;

- on recense de plus en plus d'établissements où, **au moment du départ à la retraite d'un professeur de langues et cultures de l'Antiquité, le poste est transformé en poste de lettres modernes. Aucun avis pédagogique n'est sollicité de la part de l'inspection pédagogique régionale**. Tel ou tel rectorat a dû encadrer la procédure, demandant aux IA-DSDEN de ne plus suivre automatiquement les propositions de transformation émanant des chefs d'établissement, et invitant de même la division de l'organisation scolaire à ne pas entériner des transformations arbitraires : un IA-IPR référent, qui a une connaissance fine de l'établissement sera associé aux dialogues de gestion.

2.3.1 Respect des horaires nationaux ?

- **Au collège**, il est satisfaisant dans l'ensemble ; mais il tend à être compromis par les choix de chefs d'établissement qui invoquent les réductions drastiques des moyens.

Sans doute, avons-nous rencontré des élèves très motivés, capables de mener de front une ou même deux options de langues et cultures de l'Antiquité, la pratique d'un instrument de musique et du water-polo. Ils affirment que tout est affaire d'organisation, de méthode et de volonté**.** Ils se donnent donc une discipline personnelle, qui les entraîne, disent-ils, à maîtriser des emplois du temps chargés au lycée. Arrivés au lycée, en effet, ces élèves se rendent compte que dès le collège ils ont appris à s'organiser, donc à « avoir plus d'autonomie ». **Ils affirment sans complexe aucun vivre, malgré la charge ressentie, « avec un sentiment de plénitude, d'épanouissement », en faisant valoir la diversité de leurs aptitudes. Mais combien ont-ils dû renoncer en route, malgré leur bonne volonté, à cause d'horaires tardifs ?**

On aura ici un dispositif normal : en cinquième, pour 36 élèves, deux groupes de latin et deux heures par groupe ; en quatrième, un groupe avec 29 élèves et trois heures ; en troisième, un groupe de latin avec 12 élèves et un groupe de grec avec 14 élèves ont chacun trois heures. Mais ailleurs, en

troisième, et avec des effectifs égaux à celui du collège précédent, le groupe de latin comme le groupe de grec ont deux heures chacun, et non trois. En troisième, d'un collège à l'autre d'un même département rural, ici un groupe de 27 élèves a deux heures, là un groupe de 6 élèves a trois heures.

Dans un collège en réseau de réussite scolaire du sud de Lyon, les horaires sont respectés jusqu'en quatrième; en troisième, il n'y a que 2 h 30 ; en effet, une heure chevauche avec l'enseignement d'anglais (option européenne) : les élèves suivent donc une semaine sur deux la troisième heure de latin. De la cinquième à la quatrième, les effectifs chutent notablement, en raison d'incompatibilités avec d'autres langues : les élèves doivent choisir entre latin et option européenne.

Dans un collège de la Drôme, on tire les conséquences du fléchissement de l'intérêt en troisième pour le latin, comme du très faible taux d'élèves le continuant en seconde : l'horaire de troisième est réduit à deux heures, l'heure ainsi abandonnée est récupérée pour accroître l'horaire de la classe de cinquième, année de découverte du latin, pour renforcer l'apprentissage avant la classe de quatrième, où il peut souffrir de l'apprentissage de la LV2. Dans le cas d'effectifs réduits, les choix relèvent d'un compromis entre dotation horaire et volonté de maintenir l'option. À défaut de supprimer l'option de latin ou de grec, on fait passer l'horaire de trois heures par semaine à deux, voire à une seule. Aucune validation pédagogique n'est demandée ; aucune interrogation sur la manière dont le professeur va pouvoir enseigner de façon pertinente et efficace.

L'exemple suivant, pris dans l'académie de Rennes, met en évidence cette disparité des situations dans les collèges d'un même département, les Côtes d'Armor : on observe des horaires réduits dans un collège en quatrième (pour 11 élèves) en raison de l'inscription simultanée en classe européenne, dans une autre classe de quatrième sans enseignement spécifique (19 élèves : deux heures), en classe de troisième (deux heures pour 20 élèves) ; dans un autre collège, sans spécificité, on se trouve avec deux heures en cinquième pour 20 élèves, deux heures en quatrième pour 26 élèves, deux heures en troisième pour 15 élèves et un groupe de grec de 20 élèves sur deux heures ; les autres collèges respectent l'horaire prévu par les textes.

Il arrive, dans le privé en particulier, que l'ensemble des heures soit modulé avec une répartition entre grec et latin : par exemple, en cinquième, deux heures de latin et une heure de grec ; en quatrième et troisième, trois heures de latin et une heure de grec, par redistribution des trois heures de grec de troisième sur l'ensemble du cursus de langues et cultures de l'Antiquité. À signaler que, dans ce même collège, la classe européenne est compatible avec cet enseignement, avec la possibilité de ne suivre que les trois heures de latin.

Les langues et cultures de l'Antiquité peuvent même souffrir de leur succès, avec création de deux groupes de latin en quatrième, mais avec chacun deux heures au lieu de trois, tandis que dans un autre collège du même département les forts effectifs de quatrième amènent à avoir deux groupes, avec chacun trois heures cette fois. Dans un collège de Marseille, la DHG prévue par l'inspection académique ne prévoit qu'un groupe par niveau, alors même que la demande des familles est forte pour le latin ; pour assurer les deux groupes de cinquième, l'établissement fait des acrobaties avec sa marge d'autonomie, mais jusqu' à quand ? 63 élèves de sixième souhaitent en effet s'inscrire en latin à la rentrée 2011.

- **Au lycée se cumulent horaires incomplets et regroupements de toute nature, et contre nature** dans la mesure où l'on est comptable de programmes nationaux distincts selon les niveaux, et que l'on doit préparer des candidats au baccalauréat sur programmes nationaux.

2.3.2 Regroupements de toute nature, et contre nature. Le principe de la dispersion des latinistes sur plusieurs classes aboutit à des emplois du temps fortement dissuasifs

On constate tous les cas de figures possibles. Dans tel lycée, 22 élèves de latin, qu'ils soient en seconde, première ou terminale, sont regroupés sur la totalité de l'horaire : à charge pour le professeur de traiter trois programmes différents conjointement, quand ce n'est pas aussi la préparation à l'épreuve écrite de terminale L. Ailleurs, ce sont les élèves de seconde qui sont regroupés avec les premières, pour un horaire de deux heures par semaine, pour permettre aux terminales de travailler à part. On trouve aussi des regroupements de premières et de terminales, toujours pour deux heures par semaine. Même dans un lycée de tradition classique de l'académie de Créteil, on voit se cumuler les

difficultés : non seulement il existe un seul groupe de grec pour les premières et terminales, mais ceux-ci travaillent trois heures d'affilée, assurées par un stagiaire, le mercredi après-midi.

La liste des exemples serait interminable, banalisés, ils tendent même à devenir la règle.

Il est très rare en effet **que les regroupements obéissent à une logique véritablement pédagogique**, comme dans un lycée de Roanne : en grec comme en latin, en seconde comme en première, le principe de constitution des groupes est en effet la différence entre débutants et continuants ; ainsi, un groupe réunit les débutants de seconde et de première, un autre groupe les continuants de seconde et de première, un troisième accueille les élèves de terminale, chaque groupe ayant deux heures.

Cumulé de plus en plus souvent avec le placement très ingrat des cours de langues et cultures de l'Antiquité, le regroupement tend à dissuader les élèves, comme il aboutit aussi à entraver l'efficacité de l'enseignement. Sans doute peut-on faire valoir que les élèves y gagnent en autonomie, tenus qu'ils sont de s'entraider, ou que la coexistence de plusieurs niveaux est un stimulant. Mais la logique purement comptable ne saurait nier la somme de complications créées par l'hétérogénéité et la différence des programmes, les acrobaties auxquelles elle contraint le professeur le plus souple et volontaire : **quelle discipline accepterait d'être à ce point entravée ?**

La dispersion des latinistes sur plusieurs classes aboutit à des emplois du temps trop souvent décourageants.

La diversification des dispositifs, l'extension de l'offre de formation par l'institution au nom de raisons de divers ordres, les politiques d'établissement, la pression incessante ici et là de pouvoirs locaux pour les langues régionales, autant de facteurs qui ont entraîné un accroissement des options, rendu plus complexe la construction des emplois du temps. La diversification de l'offre éducative complique singulièrement l'élaboration des emplois du temps. La dispersion des latinistes sur plusieurs classes pose alors des problèmes redoutables. **Comme pour le quota horaire attribué à la discipline, tant au collège qu'au lycée, ce sont trop souvent les cours de langues anciennes qui servent de variable d'ajustement** : l'examen attentif des emplois du temps dans toutes les académies montre que certains élèves, même en cinquième, peuvent se voir privés de la pose déjeuner, être retenus à des heures indues (de 17 à 18 heures), ou le mercredi après-midi ou le samedi matin, quand les autres élèves n'ont pas cours.

Or, cette situation n'est pas irrémédiable : dans de nombreux établissements il n'en est rien : **la solution la plus opérationnelle au collège étant de grouper les élèves dans une, voire deux classes seulement, en fonction de la langue vivante 1, notamment au collège** ; les horaires attribués à la discipline dans l'emploi du temps des élèves ne dépendant alors plus de son caractère optionnel.

Deux exemples au contraire d`une politique favorable :

Académie de Toulouse, collège de Fontenilles :

ANNÉE SCOLAIRE	LATIN ET GREC	EFFECTIF TOTAL et %
2008-2009	Latin 5e: 56 Latin 4e: 30 Grec 3e: 13	99 soit 26 % du potentiel d'élèves
2009-2010	Latin 5e: 44 Latin 4e: 56 Latin 3e: 5 Grec 3e: 27 Latin-Grec 3e: 10	142 soit 30 % du potentiel d'élèves
2010 -2011	Latin 5e: 32 Latin 4e: 47 Grec 3e: 6 Latin-Grec 3e : 23	141 soit 33 % du potentiel d'élèves

Académie de Toulouse, lycée Lapérouse d'Albi :

ANNÉE SCOLAIRE	LATIN	EFFECTIF TOTAL et %
2010 -2011	Latin 2de :	55, soit 27%
	Latin 1re :	32, soit **23% des L,** 9% des ES, 68 % des S
	Latin Tle :	25, soit **36 % des L,** 8% des ES, 56 % des S

2.3.4. L`autonomie de l'établissement

Il faut rappeler d'abord brièvement que le Code de l'éducation (version consolidée au 31 mars 2011) article R 421-2, reconnaît aux collèges et aux lycées « une autonomie qui porte sur :

1° L'organisation de l'établissement en classes et en groupes d'élèves, ainsi que les modalités de répartition des élèves ;

2° L'emploi des dotations en heures d'enseignement et, dans les lycées, d'accompagnement personnalisé mises à la disposition de l'établissement dans le respect des obligations résultant des horaires réglementaires.» (C'est nous qui soulignons.)

L'article R-421-3 stipule que « le projet d'établissement définit sous forme d'objectifs et de programmes d'action, en prenant en compte les prévisions relatives aux dotations d'équipement, les modalités propres à chaque établissement de mise en œuvre des programmes nationaux et des orientations nationales et académiques ». (C'est nous qui soulignons.)

L'article L 421-4 du Code de l'éducation précise que le conseil d'administration du lycée « fixe dans le respect des dispositions législatives et réglementaires en vigueur et des objectifs définis par les autorités compétentes de l'État**,** les principes de mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducative dont disposent les établissements et, en particulier, les règles d'organisation de l'établissement » (c'est nous qui soulignons).

En conclusion, l'établissement dispose de 25 % à 30 % d'heures non affectées, à sa discrétion ; il peut jouer sur les HS, dont le pourcentage est lui-même variable selon la plus ou moins grande ruralité des départements, sur les HSA, sur le passage d'HSA structurelles en HSE en cours d'année, sans compter que le rattachement de TZR à un établissement peut permettre à des heures postes de financer, au besoin, des options.

C'est dire que **la marge d'initiative laissée aux établissements** s'avère réellement déterminante, dans un sens ou dans l'autre. Malgré les dénégations communément entendues (les contraintes budgétaires drastiques en tout premier lieu, la multiplicité des options et dispositifs offerts), il est toujours possible de favoriser ou d'entraver le développement de telle ou telle option ou spécialité, d'en asphyxier ou d'en sacrifier au bénéfice de telles autres. Surtout si l'on rappelle qu'en amont, pour la dotation des enseignements optionnels, le module académique prend en compte l'horaire réglementaire par niveau, tant au collège qu'au lycée.

2.4 Concurrence entre disciplines

Quand on interroge les chefs d'établissement sur les raisons que fournissent les parents pour l'abandon du cours de latin au collège après la cinquième et la rupture du contrat tacite de la poursuite des études sur l'ensemble du collège ou sur l'ensemble du lycée, ils disent tous que c'est le sentiment de l'inutilité de cet enseignement pour aider leur enfant dans sa réussite scolaire qui est invoqué :

« *Mon fils aura trois heures de plus pour travailler ses mathématiques »*

Si cet argument se vérifie pour quelques élèves, particulièrement suivis par leurs parents, les chefs d'établissement reconnaissent aussi que bien rares sont les élèves qui vont mettre à profit les trois heures pour travailler systématiquement une autre discipline.

À dire vrai, **au collège, les demandes des parents ne sont pas sans ambivalences.** Inscrire un enfant dans l'option langues et cultures de l'Antiquité fait espérer comme une garantie qu'il sera du moins dans une bonne classe (alors que les élèves de l'option sont répartis dans toutes les classes). Mais c'est à condition qu'il n'ait pas de travail en plus à la maison ; dans le cas contraire, le travail n'est pas fait, et ce sont des demandes d'abandon. La demande des familles et des élèves et l'image positive des langues et cultures de l'Antiquité ont deux faces en général : d'un côté, on en attend un appoint important, au double point de vue d'abord de la culture et de l'apprentissage du français ; de l'autre, la motivation unanime est aussi la perspective de la récompense par l'obtention de points supplémentaires au DNB et au baccalauréat (coefficient 3 pour les points au-dessus de la moyenne à l'épreuve facultative orale).

Même plutôt favorables, les parents se sentent «*contraints* » (tout en le déplorant) d'encourager leurs enfants à privilégier des enseignements optionnels « *plus utiles* » que les langues et cultures de l'Antiquité, quand ceux-ci sont assurés dans l'établissement que fréquente leur enfant. Ce sont notamment les sections européennes qui sont perçues de la sorte.

À rebours d'une opinion répandue, même chez des chefs d'établissement ou chez des IA-DSDEN, qui décident des fermetures ou du maintien de ces enseignements, les élèves de lycée rencontrés dans des lycées divers sont unanimes : pour eux, il n'y a pas d'antinomie entre l'ouverture sur le monde et leur choix de l'option grec ou latin au lycée. Interrogés de façon précise et sans complaisance, ils se montrent conscients de la plus-value culturelle (« Cela permet de mieux comprendre l'histoire »).

2.4.1 Au collège, le latin est confronté à une concurrence des options de plus en plus forte

Les sections européennes, alors qu'aucun texte ne l'interdit et que les élèves qui sont de bons, voire très bons élèves, seraient des latinistes potentiels, sont dans les faits, sauf rare exception, fermées aux latinistes. Plus étonnant encore, **les classes bilangues,** qui font florès au collège, pratiquent la même interdiction. Plus grave : en troisième, **la mise en place de la « DP3 »** est venue, **sans texte officiel là non plus**, exclure la possibilité pour les élèves, non pas de choisir, mais de continuer l'enseignement du latin. Dans l'académie de Dijon, par exemple, la rectrice relève que, dans son académie, « la DP3 est devenue l'option facultative la plus demandée ».

On arrive aujourd'hui à ce **paradoxe que le discours sur le caractère élitiste du latin continue de se développer, alors que les bons élèves ne pourraient plus le suivre dans un grand nombre de collèges !** Paradoxe d'autant plus grand que les langues anciennes ne sont pas inutiles à l'apprentissage des langues vivantes étrangères enseignées au collège mais au contraire le favorisent (nous y reviendrons en III et IV).

Or, cette concurrence n'est pas irrémédiable : des chefs d'établissement se soucient d'assurer la compatibilité même au prix, parfois, d'aménagements des horaires de langue ancienne (réduction du nombre d'heures). Ainsi, dans un collège urbain de Montpellier et situé en ZEP, l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité figure explicitement dans le projet d'établissement qui, par ailleurs, propose deux sections européennes anglais et espagnol ainsi qu'une section bilangue espagnol. Ces deux sections, très demandées par les familles, touchent peu l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité parce que ces options sont compatibles tout en respectant les horaires de toutes les options : **il s'agit d'une politique d'établissement visant à enrichir le plus possible l'enseignement délivré à ces élèves issus de classes sociales défavorisées.**

2.4.2 Au lycée, les langues anciennes, dans les faits, ne sont plus constitutives de la série L

Des disciplines (SES et langues vivantes) sont montées en puissance, tirant leur puissance d'être en partie obligatoires, et cela dès la seconde, quand les langues anciennes, elles, sont facultatives.

La série L, privée d'un enseignement fort de mathématiques, est devenue exsangue.

Depuis les années 1960, la politique de « modernisation » de l'enseignement secondaire a confié la fonction de sélection des bons élèves aux mathématiques ; l'enseignement fort de mathématiques qui permettait d'attirer de vrais bons littéraires dans la série L en a été retiré. **Le latin ne permet pas aujourd'hui de suivre une filière d'excellence autre que S.** Si l'on veut réellement diversifier les parcours de formation et promouvoir une diversité des profils d'excellence, on peut penser qu'il serait utile de créer une série L qui permette aussi de créer ce parcours d'excellence.

On arrive désormais à cette situation aberrante sur le plan pédagogique : d'avoir en S des élèves qui n'ont pas de goût particulier pour les mathématiques, voire souffrent de devoir en faire, mais ont choisi la série S comme tremplin provisoire vers les CPGE littéraires ou les préparations à Sciences Po, plutôt que d'être dans une série L, qui, parce qu'elle est dépréciée, voit son attractivité baisser et son niveau se dégrader. Les étudiants de CPGE littéraires proviennent actuellement, pour environ 40%, de la série S.

Certes, il existe un enseignement de spécialité en série L et ES ; mais quel sens et quelle attractivité pour **un enseignement obligatoire qui ne se voit doté dans les faits d'aucune attribution horaire spécifique ?** La série L est une série « langues vivantes » ou « arts » ; ce n'est plus une série « langues et cultures de l'Antiquité ». **Le faible effectif de candidats de la série L du baccalauréat 2010 inscrits aux épreuves écrites de latin et de grec en témoigne**.

Certains établissements n'ont plus aucun enseignement de langue ancienne : dans plusieurs académies, certains collèges n'offrent plus ni grec ni latin ; au lycée, les langues anciennes ne subsistent plus que dans un petit nombre d'établissements publics, de centre-ville le plus souvent. Encore ce nombre va-t-il en s'amenuisant : pour reprendre l'exemple de l'académie de Rennes, quatre lycées d'enseignement général et technologique dans la capitale régionale n'offrent plus ces enseignements.

Cela conduit à une distorsion entre l'enseignement public et l'enseignement privé, à l'avantage exclusif de ce dernier. Dans l'enseignement privé, on observe que la quasi-totalité des collèges et des lycées d'enseignement général proposent cette option, en raison de la demande des familles. Dans beaucoup d'établissements privés, l'enseignement du latin est obligatoire au collège et souvent encore en seconde.

L'avenir est-il pour nos enfants ou petits-enfants de ne pouvoir étudier le latin que dans un établissement privé ?

2.4.3 L'effet négatif d'une affectation des élèves en lycée fondée sur l'état actuel de l'outil informatique *Affelne*.

La rationalisation de la carte des options de langues anciennes peut donner un coup d'arrêt mortel à l'existence de ces enseignements. **Les grandes villes aussi bien que les petites villes ou les zones rurales sont concernées.**

Rationaliser, gérer au mieux les coûts des enseignements à effectifs moindres, en particulier les enseignements optionnels, est une nécessité aujourd'hui. Les inspecteurs pédagogiques régionaux nous ont dit s'être engagés dans ce projet avec discernement et confiance. Avec le recul, il faut, disent-ils, reconnaître que ce fut parfois « *un marché de dupes* ».

Tous les IA-IPR nous ont signalé l'effet désastreux sur le choix des élèves de l'usage de l'outil *Affelnet*, qui permet désormais les opérations de demande d'affectation vers un lycée pour la seconde : comment choisir une option sur laquelle on n'a aucune lisibilité ? **Les langues anciennes optionnelles n'étant pas dérogatoires, contrairement à d'autres options**, dès qu'on est affecté dans un lycée, si ce lycée n'offre pas la langue que l'on a pratiquée au collège, on n'a, mécaniquement, que le choix … de ne pas la pratiquer.

Un IA-IPR, d'une académie où jusqu'ici les effectifs de latinistes étaient très importants, nous invite au raisonnement suivant : « Supposons une ville avec deux lycées (A et B) offrant actuellement latin et grec chacun. Il pourrait sembler séduisant de placer le grec dans l'une (A) et le latin dans l'autre (B). Mais comme ces langues n'ont pas d'impact sur l'affectation, cela conduira inéluctablement à un effondrement des effectifs de latinistes et d'hellénistes ».

Aujourd'hui, la continuité du collège au lycée n'est pas assurée en tout point du territoire, ce qui donne lieu à des situations alarmantes.

En particulier, l'**absence de possibilité de poursuivre le grec au lycée pose un réel problème**. Des lycées de villes importantes à la périphérie de Toulouse ne proposent pas de grec alors même qu'il est enseigné dans des collèges proches, vivier qui reste inexploité. Par effet de retour, on fragilise donc le grec au collège, les familles peuvent douter de l'intérêt de faire le choix du grec pour un an de collège seulement.

Dans l'académie de Bordeaux, on peut étudier le grec dans les villes du Lot-et-Garonne, alors que dans le département des Pyrénées-Atlantique seule la ville de Pau propose le grec au lycée, qui n'est plus offert à Bayonne et Biarritz. Inversement, deux lycées sur trois de Périgueux proposent à côté du latin le grec. Ainsi, le pourcentage des lycées offrant du grec varie considérablement d'un département à l'autre : 2/6 dans les Landes, 2/11 dans les Pyrénées Atlantiques, 3/7 dans le Lot et Garonne.

Entre la rentrée 2007 et la rentrée 2010, nombre de petites villes du Finistère et de l'Ille-et-Vilaine n'offrent plus du tout de grec dans le public, et, dans le privé, quelques réouvertures ne sont pas à la mesure de ce secteur pourtant largement développé dans l'académie de Rennes.

De même, dans les zones rurales ou les petites villes : dans l'académie de Montpellier, les effectifs sont fragilisés par la sectorisation des lycées : ainsi les hellénistes de Coursan sont affectés dans le lycée Diderot de Narbonne qui ne dispense pas le grec et la section helléniste de l'autre lycée, le lycée Lacroix est ainsi fragilisée, Coursan étant le collège qui a le plus gros effectif d'hellénistes.

Dans l'académie de Metz, deux lycées offrent les langues anciennes, et seulement deux, mais les élèves latinistes et hellénistes sont affectés sur tous les lycées de Metz. On remarque une baisse importante des effectifs, qui résistent mieux dans les villes moyennes avec un seul lycée.

Sans rendre ces langues anciennes dérogatoires, ce qui créerait un précédent pour les autres options, on peut imaginer qu'il y ait un examen spécifique des dossiers des élèves latinistes et hellénistes, qui ne font pas nombre malgré tout. La gestion à l'échelon académique devrait permettre cet ajustement qualitatif.

Si l'on comprend bien que tous les lycées ne peuvent proposer l'enseignement du grec, en raison des petits effectifs d'élèves concernés, il faut aussi admettre que tout élève français qui le souhaite peut apprendre le grec quel que soit son lieu géographique de domiciliation : **le recours à la « visiomatique » doit être expérimenté** et développé s'il s'avère concluant : une expérience est en cours dans l'académie de Nantes pour le collège.

2.5 Un enseignement qui pâtit d'une image dépréciée : persistance de représentations négatives chez les élèves et les familles

2.5.1 Un enseignement ennuyeux

Les parents évoquent leurs souvenirs de cours de latin ennuyeux, qu'ils suivaient bien malgré eux, non sans se croire obligés de céder avec complaisance au lieu commun du latin rébarbatif.

Et quand **les élèves** que nous avons rencontrés sont amenés à les exprimer, leurs doléances rendent transparentes les raisons qui expliquent l'évaporation des effectifs au collège et leur effondrement au lycée. Ce n'est pas d'un « surcroît de travail » dont ils se plaignent surtout, ils reconnaissent tous que leurs efforts sont récompensés au baccalauréat par un coefficient 3 pour l'option : c'est de la lourdeur de leçons de grammaire qu'il faut « savoir par cœur » et qui constituent ici et là l'essentiel du cours de latin. D'où le sentiment d'un enseignement ennuyeux.

2.5.2 Un enseignement pris dans un cercle : « surtout pas de travail à la maison, c'est une option ! »

On touche à l'une des causes de l'abandon en fin de quatrième ou au terme du collège, comme entre la seconde et la première. Matière optionnelle, en effet, les langues et cultures de l'Antiquité assurent leur recrutement, au collège surtout, contre la garantie qu'aucun travail ne sera demandé à la maison. En même temps, les apprentissages demandant des efforts particuliers (langue seulement écrite, sans l'appui d'une pratique orale extérieure à l'école ; pluralité de déclinaisons et polyvalences des terminaisons ; codes syntaxiques et déchiffrement minutieux ; mémorisation), cette discipline se fragilise faute d'un travail régulier à la maison. À la limite, elle est prise dans un cercle : faute d'un temps régulier de travail extérieur, les bases ne sont en effet pas assurées, comme on le voit *a fortiori* chez des élèves quittant le collège ou le lycée, et, moins elles le sont, plus il faut revenir en arrière, donc plus grandit l'impression de la répétitivité et plus facilement la lassitude et le décrochement se produisent.

Pour rompre cet enchaînement, il est donc d'autant plus nécessaire d'**assurer en classe même l'efficience dans la construction des apprentissages**.

2.5.3 Du collège au lycée : une récolte et un plaisir différés

Ce point est capital : pour un adulte cultivé, les raisons d'enseigner le latin ne manquent pas, même si elles se discutent. Mais elles restent sans prise sur des collégiens, auxquelles elles sont par nature inaccessibles. Or, de nos jours, un apprentissage n'est légitime aux yeux des élèves et ne suscite leur adhésion que s'il est justifié ou par des raisons qui leur soient immédiatement accessibles, ou par des bénéfices évidents, prompts et tangibles.

Chez les élèves du lycée, et avec leur recul sur le secondaire, apparaît l'idée que les enseignements de langues et cultures de l'Antiquité supposent la durée pour recueillir les effets de l'apprentissage, en abordant des textes majeurs de façon suivie et en accédant au plaisir face aux textes. En effet, ils constatent tous qu'il faut assimiler beaucoup de bases avant d'entrer avec plaisir dans les textes essentiels : en chemin, beaucoup se sont découragés. Les trois années de collège apparaissent souvent quelque peu pesantes dès lors que l'on fait le bilan de l'apprentissage de la grammaire, au regard en particulier de la façon d'apprendre les langues vivantes, qui semble plus accessible. Les élèves de collège que nous avons rencontrés nous ont fait comprendre que les textes latins de leur manuel scolaire ne sont, pour eux, pas prioritairement destinés à être compris mais servent de **« support »** à une leçon grammaticale. Ainsi développerait-on l'idée que le latin n'est pas une langue faite pour être comprise ! Voire qu'il est normal de ne pas pouvoir traduire par soi-même un texte latin ! En termes de formation de l'esprit, on voit les incidences désastreuses d'une telle conclusion.

Mais, du fait du caractère optionnel de cet enseignement, les professeurs se sentent trop souvent contraints de limiter leurs exigences : au risque, dès lors, de faire perdre à la matière son efficacité pédagogique et sa crédibilité. Du fait même de ce fléchissement des exigences, ils se privent de la possibilité d'engager efficacement le latin dans la prévention de l'échec : aux élèves qui y renoncent, la matière n'apparaît pas sérieusement mobilisée au service d'une meilleure maîtrise de l'écrit et du français scolaire, pas plus qu'elle ne parvient à leur prouver la transversalité des capacités qu'elle fait travailler. Faute d'être explicitement orienté vers la prévention et la remédiation, le latin ne parvient pas, comme il en a le pouvoir, à améliorer plus largement l'estime de soi chez les élèves les moins assurés.

Pour un latiniste sur quatre, l'attente des familles n'est pas pleinement satisfaite : l'effort supplémentaire demandé à l'élève ne porte pas les fruits espérés ; pour un sur quatre, la matière est perçue comme un handicap plutôt que comme un atout pour réussir.

2.5.4 Une discipline qui fait peur ?

On touche ici à **des facteurs pédagogiques qui n'ont l'air de rien, mais qui sont lourds d'effets ravageurs** dans la perception par les élèves de cette discipline. Il y a des façons persistantes de conduire les élèves dans l'analyse des phrases qui confortent en effet l'image d'une langue pleine de « pièges » et de textes labyrinthiques. Ainsi, l'injonction souvent entendue dès le collège et reprise

jusqu'en terminale, « Construisez-moi la phrase » : elle conduit en effet l'élève à démembrer la phrase latine pour tenter de retrouver les attentes qu'il a devant une phrase en français. Opération accomplie avec crainte et tremblement, l'élève avançant comme dans un champ de mines, perdu entre langue de départ et langue cible.

Le plus souvent, la présentation des déclinaisons et des conjugaisons dans les manuels et dans les classes ne favorise pas non plus les apprentissages. Morcelée, elle persiste à ne pas s'appuyer sur les acquis pour réduire la part du nouveau, elle ne réduit pas le multiple à l'un, donnant aux élèves le sentiment de la complication, de l'arbitraire et l'impression de s'engager dans des langues aux difficultés toujours accumulées. Il serait aisé, pourtant, avec le simple traitement de texte de faciliter l'apprentissage en faisant apparaître les constantes, les invariants, la cohérence de la morphologie. On dédramatiserait du même coup l'apprentissage, supprimant le sentiment de difficultés et complications accumulées. Dès lors, il faut renoncer à un certain nombre de pratiques et démarches pédagogiques délétères, et, pour cela, se donner partout et au plus vite les moyens de la formation initiale et permanente.

2.5.5 Les effets pervers d'une pratique mal comprise du « texte authentique » pour les apprentissages initiaux

Nous avons constaté de **graves malentendus à propos de la notion de « texte authentique »** : d'une part, des professeurs assimilant cette notion à celle de texte littéraire estiment que les textes authentiques sont « trop difficiles » en début d'apprentissage, d'autre part, les manuels, présentant avec raison des textes authentiques, y pratiquent souvent des coupures nombreuses qui confortent la représentation de textes « pièges ». C'est un **autre facteur, qui lui aussi n'est pas de peu de conséquences dans la perception initiale, et définitive souvent, de la discipline.**

Pour les auteurs des programmes de 1996, l'objectif de l'enseignement des langues anciennes ne devait plus être le seul exercice de version, mais plutôt une compréhension approfondie du monde antique. Pour cela, ils rejetaient l'expédient des textes « fabriqués », tels que l'inusable *De Viris* de Lhomond, au motif qu'un texte artificiel est dénué de sens humain comme de valeur culturelle. Ils préconisaient, au contraire, l'étude la plus précoce possible d'un grand nombre de textes authentiques, qu'il s'agissait non de « traduire » mais de *lire* et de *comprendre*, avec l'aide éventuelle d'une traduction, d'annotations appropriées, et d'une documentation précise. Dans les apprentissages linguistiques, la priorité devait être de ce fait donnée à l'acquisition du lexique par rapport à l'étude de la grammaire.

En étudiant les textes de la civilisation hellénistico-romaine, qui est aux origines de la nôtre, ces programmes entendaient permettre aux élèves de se les réapproprier en faisant à travers eux l'expérience de la distance qui sépare le monde antique des sociétés et des cultures d'aujourd'hui. La fin recherchée était en effet de permettre aux élèves de mieux comprendre le monde présent et de s'y situer en faisant preuve d'un jugement critique et informé. C'était ainsi, selon ces réformateurs, la *distance* qui était formatrice, et non plus la proximité.

Cependant, un élève de fin de troisième est incapable, sauf exception, de traduire de façon cursive un petit texte littéraire. De même en terminale. **Au regard de ces résultats, on peut s'interroger sur la pertinence d'une proscription totale de « textes fabriqués » pour les très jeunes commençants de cinquième.** Si l'on veut réellement apprendre à *lire*, il faut admettre, au moins pendant les premiers trimestres, qu'une part des *lectures* se fasse sur des textes fabriqués à cette fin, mais riches de sens et de découvertes pour les élèves, comme **le *Cambridge Latin Course*,** qui propose l'histoire d'une famille à Pompéi au moment de l'éruption du Vésuve : les récurrences régulières du lexique et des tours syntaxiques permettent aux jeunes débutants de se familiariser rapidement avec la langue des classiques. Ne recourt-on pas, en français même, à la littérature de jeunesse, aux « classiques abrégés » ?

Mais, on y reviendra, il faut **avoir une notion plus juste de ce que l'on appelle « texte authentique »** : un champ très fécond et inexploré s'ouvre, de formes brèves surtout, aisément manipulables et mémorisables, et néanmoins riches de sens.

2.6 Des mutations quantitatives : stabilité au collège ; hémorragie au lycée

2.6.1 Des causes bien connues

Ces causes sont bien connues, on les mentionnera pour rappel :

- effet de lassitude après une scolarité plus ou moins subie au collège ;

- crainte d'une charge supplémentaire alors que s'ouvre un cycle très différent ;

- préjugés selon lequel les langues anciennes au lycée sont bonnes à la rigueur pour une orientation littéraire, et que l'option est autant de temps volé aux enseignements scientifiques ou préparant à la voie S ;

- horaires dissuasifs et regroupements d'élèves forcés.

2.6.2 Évolution des effectifs : érosion au collège ; hémorragie au lycée

- Au collège

À la rentrée2009, sur une cohorte de 770 366 élèves entrant en classe de cinquième, pas moins de 170 187 jeunes ont commencé le latin, ce qui représente 22,1% de l'effectif global de cette classe, public et privé réunis, soit plus d'un cinquième (20,6%) dans le public, et plus d'un quart (27,5%) dans le privé.

Sur 100 élèves qui choisissent de s'initier au latin en classe de cinquième, on n'en retrouve plus que 87 en quatrième, et 72 en troisième[4] : en trois ans, un quart des effectifs s'est évaporé. En seconde, la petite cohorte se voit réduite à 17. Parvenue en première, elle ne compte plus que 13 élèves. Onze seulement poursuivent le latin en terminale, dont un à peine passe les épreuves écrites dites « spécifiques ».

Années	***Effectif total élèves***	***Effectifs total latinistes***	***Pourcentage premier cycle latin Public// Pu+ Privé***	***Latin 5e***	***Latin 4e***	***Latin 3e***	***Grec 3e Public //Pu +Privé***
2001	1 932 178	361 996	18,7% // 19,6%	140 997 21,8%	120 777 18,3%	100 222 16%	13 551 2,2%// 2,1%
2002	1 926 144	356 845	18,5%// 19,5%	138 839 21,7%	120 265 18,4%	97 741 16,7%	14512 2,5%// 2,2%
2003	1 914 616	352 373	18,4% // 19,5%	135 756 21,3%	119 221 18,4%	97 396 15,5%	14 570 2,3%// 2,2%
2004	1 895 573	351 883	18,6%// 19,7%	137 692 22,1%	117 933 18,3%	96 258 16,6%	15 875 2,5%// 2,4%
2005	1 855 993	344 684	18,6%// 19,8%	132 019 22%	117 217 18,6%	95 448 15,2%	16 877 2,7%// 2,4%

[4] En troisième, de nombreux latinistes abandonnent le latin pour « tester » l'option grecque et rompre avec l'effet de lassitude.

2006	1 810 166	329 140	18,2%// 19,4%	124 975 21,1%	110 824 18,3%	93 341 15,2%	15924 2,6%// 2,5%
2007	1 786 602	323 995	18,1%// 19,4%	127 068 21,1%	107112 18,1%	89 815 15,1%	15 204 2,6%// 2,5%
2008	1 790 735	324 753	18,1%// 19,4%	123 873 21,3%	107 971 18%	87 909 15%	15 344 2,6%// 2,5%
2009	1 803 388	322 781	17,9%// 19,1%	125 013 20,6%	108 929 18%	88 839 15%	15 309 2,6%// 2,5%
2010		319 812	17,9%// 18,9%	168683 21,6%	143 728 18,5%17,3%	122 997 16,6%	15522 2%

Contrairement à l'idée reçue, le tableau des statistiques établies ci-dessus par la DEPP, montre **une très légère érosion au collège pour le public : 0,8% sur 10 ans**.

Ce constat est-il en contradiction avec les observations qualitatives faites plus haut ?

En premier lieu, il est le signe irrécusable **d'un attachement durable des familles** dans leur ensemble à un passage de l'enfant par un cursus de langue ancienne pour des raisons elles-mêmes diversifiées. Parmi elles, on sait très bien le poids des considérations stratégiques, l'espoir de voir l'enfant dans une « bonne » classe, quitte à demander à arrêter l'option lorsque la famille constate la dispersion des latinistes dans toutes les classes. En second lieu, **dans la plupart des établissements existe un contrat de persévérance sur l'ensemble de la scolarité au collège**, les abandons n'étant admis que dans les cas de difficulté scolaire généralisée. **Enfin, dans le privé, l'offre d'un enseignement optionnel de grec est moins forte.**

- Au lycée

Il existe un désastreux effet de seuil lors du passage de 3e en seconde.

On constate une soudaine **hémorragie à l'entrée en seconde** : dans l'enseignement public, la proportion des latinistes chute brutalement de 15,0% en troisième à 4,4%.En 2009, de 88 839 latinistes en troisième, on tombe à 17 413 élèves en seconde, soit **une perte de plus de 80%.**La déperdition est moindre dans le privé, mais tout de même très sensible: de 20,2% de latinistes en troisième, on passe à 10,4% en seconde.

Mais **la chute des effectifs est sensible aussi entre la seconde et la première**, en grec comme en latin. Soit deux lycées de l'académie de Toulouse : dans l'un, en grec, on passe de 20 élèves en seconde à 5 en première, et en latin de 25 élèves à 8 ; dans un autre, en grec, de 15 élèves à 4, en latin, de 29 à 13.

Au total, une fonte aussi massive et soudaine des effectifs ne peut s'expliquer que par **l'organisation même des enseignements au second cycle** qui **dissuade fortement les élèves de poursuivre** : conserver cette option fait manifestement problème pour les familles dès lors que d'autres matières d'excellence viennent directement concurrencer le latin.

Dans ces conditions, toute la question ici posée au pilotage est de savoir si la stratégie adoptée au lycée pour les langues anciennes sert ou dessert les objectifs généraux que poursuit à ce niveau le système éducatif français.

Années	Effectif total élèves	Effectifs total latinistes Public	Pourcentage Public// Pu+ Privé	Latin 2de	Latin 1re	Latin Tle	Grec 3e Public // Pu +Privé
2001	1 169 153	44 950	3,8% // 4,6%	19774 4,7%	13 548 3,8 %	11 628 3%	9 271 0,8%// 0,9%
2002	1 175 206	44 128	3,8%// 4,5%	18 706 4,4%	12 221 3,4%	13 201 3,4%	9631 0,8%// 0,9%

2003	1 176 310	40 644	3,4% // 4,2%	18130 4,2%	12 026 3,3%	10 488 2,7%	10 375 0,9%// 1%
2004	1 179 112	41 128	3,5%// 4,2%	18 435 4,4%	12 075 3,3%	10 618 2,7%	11 077 0,9%// 1%
2005	1 204 020	42 075	3,5%// 4,3%	18 632 4,4%	12 741 3,3%	10 702 2,7%	11 595 1%// 1%
2006	1 182 708	42 697	3,6% // 4,5%	18 549 4,4%	12 867 3,4%	11 281 2,9%	11 394 1%// 1,1%
2007	1 160 365	44 063	3,8% // 4,7%	18 952 4,7%	13 587 3,6%	11 524 3,1%	12 309 1,1%// 1,2%
2008	1 137 281	44 624	3,9%// 4,9%	18 342 4,5%	13 954 3,8%	12 328 3,3%	12 438 1,1% // 1,2%
2009 Public Pu+Privé	1 121 952 1 431 335	43 602 70 292	3,9%// 4,9%	17 413 4,4% 28 395 5,7%	13 630 3,8% 21 947 4,7%	12 559 3,4% 19 950 4,2%	12 460 1,1% 17541 1,2%
2010 Pu+Privé				26 520	21 805	19 995	16 466

Les pourcentages de 2009 montrent que le privé est moins affecté par l'hémorragie des effectifs. La mission a pu constater que, dans un grand nombre d'établissements privés, le latin demeure une discipline obligatoire en seconde.

Si on s'intéresse au devenir scolaire des latinistes de cinquième, qu'ils aient ou non abandonné le latin au cours des six ans, les statistiques montrent qu'ils représentent 65% des effectifs en terminale S, 61% en terminale L et 53% en terminale ES. **Minoritaires en cinquième, où ils n'étaient que 22%, les latinistes ou ex-latinistes sont devenus largement majoritaires en terminale générale, toutes séries confondues.**

Cette concentration progressive au fil des ans n'a rien de surprenant. Elle reflète le fait bien connu que notre enseignement secondaire peine à réduire les inégalités et sait faire réussir surtout les bons élèves. Le latin cependant ne sert ici que de révélateur : en lui-même, il ne saurait être accusé d'introduire un facteur scolaire de sélection supplémentaire puisque les neuf dixièmes des optionnaires de cinquième l'abandonnent en cours de route.

Les effectifs de grec au collège et au lycée sont faibles, mais ne subissent guère de baisse depuis 1973. En 2010, 16 466 élèves suivent le grec dans les lycées publics, ce qui représente 1,10% de la population scolarisée dans le public. Si on constate une hausse, infime, de ces effectifs sur l'ensemble du territoire national, on observe **dans certaines académies des hausses spectaculaires**, dues au militantisme pédagogique des enseignants et des inspecteurs, qui ont rencontré la volonté aussi de chefs d'établissement remarquables. Ainsi dans l'académie de Créteil, depuis 2000, les effectifs sont en hausse très nette..

	3e	2de	1re et terminale
2000	810	380	296
2009	1556	615	740

Le flou dans la communication et l'information pour la mise en œuvre des enseignements d'exploration a eu de graves répercussions sur les effectifs de langues et cultures de l'Antiquité à la rentrée 2010.

Rappelons que les élèves peuvent soit suivre l'option facultative de latin ou de grec (qui s'inscrit dans la continuité des enseignements suivis au collège), soit l'enseignement d'exploration « Langues et cultures de l'Antiquité, » latin ou grec. La carte des formations indique les établissements avec les ouvertures soit de l'option, soit des enseignements d'exploration, et des recensements d'effectifs sont communiqués par la division de l'organisation scolaire (DOS).

Or, les lycées ont enregistré une baisse de 3 000 élèves latinistes et hellénistes entre les rentrées 2009 et 2010, alors qu'une augmentation avait été constatée entre 2003 et 2009. Ce tarissement conjoncturel et artificiel, dû à une extrême confusion, sert maintenant d'argument pour de nouvelles fermetures.

À la rentrée scolaire 2010, de grandes différences sont apparues parfois entre les recensements de la DOS (nombre d'élèves en enseignement d'exploration) et les déclarations écrites des chefs d'établissements. Plus étonnant, des distorsions ont pu apparaître entre les données de la DOS et celle du SAIO.

Il n'a pas été possible pour la mission de savoir si les élèves latinistes ou hellénistes se sont inscrits en enseignement d'exploration ou en option ; et parmi ceux qui se sont inscrits en enseignement d'exploration LCA, s'ils étaient vraiment des débutants ou avaient déjà étudié la langue au collège. Des explications données par certains chefs d'établissement (« Au départ on avait trois élèves en enseignement d'exploration « **langues et cultures de l'Antiquité »** latin mais maintenant ils sont en option facultative… »), la difficulté pour certains enseignants d'identifier parmi leurs élèves, ceux qui sont « vraiment » en enseignement d'exploration « **langues et cultures de l'Antiquité »**, laissent songeur celui qui s'essaie à y voir clair.

Les incidences de cette confusion dans le comptage des élèves sont, à l'épreuve, très défavorables aux enseignements optionnels.

Quelques exemples dans l'académie de Nancy-Metz : le lycée de Neufchâteau se voit attribuer un enseignement d'exploration langues et cultures de l'Antiquité latin avec 17 élèves alors qu'il s'agit d'une option facultative avec des élèves étudiant le latin depuis le collège, et le proviseur demande, par prudence, cette année la réouverture d'une option qui a été remplacée par un enseignement d'exploration « **langues et cultures de l'Antiquité »**. À Fabert, on compte (enquête établissement) 38 élèves continuant l'étude du latin, donc en option, ce qui est dans la logique de l'établissement (37 élèves latinistes actuellement en 1re, 40 en terminale). Or, ils sont recensés (inscrits ? mais quand et où ?) en enseignement d'exploration « **langues et cultures de l'Antiquité »**, **ce qui conduit à placer ce lycée sur la liste des établissements présentant des difficultés de recrutement pour l'option facultative**. Des lycées pour lesquels, lors des précédentes opérations de rationalisation concertée de la carte des langues anciennes, on avait fermé l'option facultative, déclarent des élèves en option facultative alors qu'on y a ouvert l'enseignement d'exploration « **langues et cultures de l'Antiquité »** (Thionville Charlemagne, Metz Schuman) : que vont devenir ces élèves en première ? Rester dans leur lycée, même s'ils sont très peu nombreux, ce qui revient à ouvrir l'option en première ? Rejoindre prioritairement, s'ils le souhaitent, un lycée voisin qui offre l'option en première ?

L'IA-IPR, qui essaie d'y voir clair, se trouve devant deux interlocuteurs :

- en premier lieu il s'agit de **la division de l'organisation scolaire**, qui propose une rationalisation de la carte, et il peut sembler en effet rationnel de ne pas reconduire une option de latin dans deux lycées voisins dans une même ville. On obtient une carte des enseignements d'exploration « **langues et cultures de l'Antiquité »** et des options déclarés « ouverts » ;

- un deuxième acteur intervient, le responsable de **l'orientation et de l'usage de l'outil *Affelnet***, qui n'entretient aucune relation avec les corps d'inspection.

Dans les faits, les horaires des cours des enseignements d'exploration et de l'option ont été systématiquement confondus mais les coûts ont été comptabilisés séparément, selon des chiffres peu sûrs.

Les élèves qui poursuivent l'étude de la langue ancienne et ceux qui sont engagés dans un enseignement d'exploration sont systématiquement regroupés dans un seul et même groupe pour tout l'horaire, même si ce groupe est important (plus de 25, et jusqu'à 32 élèves) et sans dédoublement.

Dans l'académie de Nancy-Metz, en latin, sur 24 lycées qui proposent l'enseignement d'exploration « **langues et cultures de l'Antiquité »** et l'option, seuls deux lycées offrent des

enseignements séparés. En grec, dans tous les lycées (12 établissements concernés) les deux sont regroupés.

Outre qu'on peut s'interroger sur la possibilité de conduire simultanément deux programmes aussi différents, on fera remarquer **la différence entre le coût estimé (dotation) de l'enseignement des langues anciennes sur le niveau de seconde, 297 heures professeur, et les heures réellement utilisées pour ces enseignement, 153 heures professeur**.

2.7 Un repli professoral face à la situation critique. La grande coupure entre le monde des lettres modernes et le monde des lettres classiques

Enseigner les langues anciennes dans les conditions susdites devient pour les professeurs de lettres un véritable apostolat, et dans bien des cas, on peut parler de **malaise, sinon de souffrance,** des professeurs de lettres classiques, qui se sentent fragilisés dans leur établissement, et ne donnent du poids à leur discipline qu'à force de collaborations coûteuses en temps et en énergie avec les autres disciplines.

La suppression de postes de lettres classiques, dans beaucoup d'établissements en collège ou en lycée, a pour effet **la solitude d'un unique professeur de lettres classiques** par rapport à des disciplines qui font nombre. Dans un lycée de chef-lieu de département du sud-ouest, il n'en reste plus qu'un, qui ne fait pas le poids face à l'équipe de mathématiques.

Devant la situation de plus en plus difficile où se sont trouvés les enseignements de langues anciennes à partir de 1965, beaucoup d'enseignants ont pensé trouver dans le statu quo matière à marquer leur hostilité à ces évolutions et à se faire entendre des parents et de l'institution.

Si les professeurs de lettres classiques sont « des militants », **leur « militantisme », en général, ne franchit pas encore assez les murs de leur propre établissement** ; c'est ce qui explique en grande partie aussi la rareté des liaisons « troisième-seconde », pour lesquelles l'investissement des professeurs de lettres classiques des collèges et des lycées demeure encore modéré, à quelques remarquables exceptions près. **De fait, leur investissement et leur souci au collège de travailler à la pérennisation des effectifs de la troisième à la seconde est trop rare : le lycée est un autre monde …**

Et pourtant, lorsque ce souci est prégnant, le taux de pérennisation peut être étonnant : dans un collège de l'académie de Nantes visité, où le professeur est très sensibilisé et mène des actions, le taux de pérennité est de 80% ; dans un autre collège de la même académie, il est supérieur à 50%.

Le passage du latin d'un statut de langue optionnelle obligatoire à celui de langue optionnelle facultative induit nécessairement de la part des enseignants des changements, consentis ou non. La déploration, la nostalgie, la mélancolie, les ont conduits, comme se plaisent à le dire certains détracteurs à « *scier la branche sur laquelle ils sont assis* ». Au lieu de mettre en valeur le caractère profondément transversal de leur discipline, ils se sont coupés des autres disciplines.

Plus étonnante encore, la coupure entre l'enseignement et les enseignants de lettres classiques et l'enseignement et les enseignants de lettres modernes. Nous avons constaté **partout**, il faut le souligner, **l'ignorance totale où les professeurs de lettres modernes au collège sont des nouveaux programmes de langues anciennes publiés en 2009.**

Encore aujourd'hui, existe un mur entre les deux disciplines, à tous les niveaux, une méfiance le plus souvent larvée et discrète, relevant parfois d'une fausse querelle des Anciens et des Modernes ; tous les motifs sont bons : attributions de postes, horaires, effectifs, concours, et surtout l'idée que les cours de langues anciennes sont une sinécure (petits effectifs, petit nombre de copies, et légères).

2.8 Grave pénurie d'enseignants en lettres classiques : les suppléances deviennent de vrais casse-têtes

D'ores et déjà, le manque de professeurs est criant dans toutes les académies sans exception, y compris à Paris qui faisait figure jusqu'à présent d'académie « généreusement dotée ». Il est impossible d'y remédier en jouant sur le mouvement inter-académique. La situation est ainsi devenue proprement ingérable.

Leur nombre encore important dans les établissements du centre des grosses villes ou métropoles ne peut faire oublier leur rareté dans l'ensemble, particulièrement au lycée où l'on ne trouve souvent plus qu'un seul professeur de lettres classiques. Car il existe un fort déséquilibre à cet égard entre lycées de centre ville des métropoles régionales et autres établissements.

La transformation de postes de lettres classiques en postes de lettres modernes nous achemine vers une situation identique : l'unique professeur de lettres classiques dans un collège ne peut plus, ou presque plus, enseigner du français, ce qui est dommageable ; si cet unique professeur est mauvais, ce que l'on a pu constater, c'est l'effondrement souvent irrémédiable des effectifs. C'est en général au moment du départ à la retraite d'un professeur de lettres classiques que la demande de transformation est faite par le conseil d'administration, en général sans avis pédagogique de l'inspection régionale. Effet désastreux à terme, dont se rendent compte un certain nombre de recteurs, qui, comme celui de Nice, impose l'avis pédagogique de l'IA-IPR.

Si l'on regarde par exemple la balance des créations et des suppressions à la rentrée 2010 dans l'académie de Bordeaux, pour trois créations, on enregistre huit suppressions

Dans un lycée de l'académie de Créteil, seules 15 des 18 heures légales attribuées aux LCA sont prévues. Plusieurs projets très mobilisateurs y ont été lancés, qui pourraient figurer dans la III^{e} partie de ce rapport, mais on n'y dispose que d'un seul professeur de lettres classiques, qui ne peut assurer le service car le grec et le latin sont alignés.

L'unicité du professeur de lettres classiques au collège ou au lycée, même très dynamique, le met en position de force défavorable par rapport à la direction comme par rapport au poids que pèse un groupe de trois ou 4 professeurs d'une même discipline. Les rares TZR sont mobilisés à l'année sur des postes de chaire non pourvus, même au lycée.

Ainsi, l'académie de Nantes en 2010 dispose de 5 TZR de lettres classiques, en réalité affectés sur un poste à l'année. **Dans l'académie de Bordeaux, en mai 2011, 21 TZR de lettres modernes font des remplacements ou suppléances de langues et cultures de l'Antiquité en cours d'année, et 4 sur des postes « gelés » à l'année en langues et cultures de l'Antiquité**.

Dans l'académie de Toulouse, il faudrait 6 % de TZR pour pallier les absences et il y a un déficit permanent de 15 TZR, soit 2,5 %. Et il n'y a pas de contractuels en nombre suffisant pour être eux-mêmes remplacés. La rareté des TZR fait que la zone de remplacement peut s'élargir considérablement dans des zones rurales, rendant d'autant moins attrayante la situation pour un professeur.

De ce fait, **les remplacements de longue durée ne peuvent être assurés**, et l'on voit des élèves qui restent des mois sans avoir le cours de latin ou de grec auquel ils ont droit. Cette situation est d'autant plus regrettable qu'elle n'apparaît guère dans l'enseignement privé. Dans l'académie d'Orléans-Tours, un courriel d'un IA-IPR daté du 13 septembre 2010 avait alerté l'inspection générale du non remplacement de 14 enseignants à la rentrée scolaire.

Presque partout, il arrive qu'on doive faire **appel, notamment pour le collège, à des vacataires.** Ces derniers sont parfois de « jeunes retraités », mais plus souvent des personnes qui n'ont jamais enseigné de leur vie. En ce cas, et en dépit de leur bonne volonté, l'enseignement dispensé est souvent obsolète et peu efficace, pour ne pas dire dissuasif.

Ailleurs, on recourt à **des professeurs de lettres modernes volontaires**. Ainsi l'académie de Créteil qui souffre de ne pas avoir assez de professeurs de lettres classiques face à une demande bien réelle, notamment en collège, se voit-elle depuis plusieurs années dans l'obligation de recruter des professeurs de lettres modernes compétents en latin et/ou en grec pour assurer ces enseignements et de les former à cette didactique particulière dans l'urgence.

Notons toutefois que ces professeurs de lettres modernes qui enseignent le latin au collège, sont souvent des TZR en quête d'affectation, qui se proposent d'enseigner le latin pour trouver un poste stable à proximité de leur domicile. Leur compétence en ce cas n'est pas validée par les corps d'inspection. À l'observation, les résultats sont loin d'être toujours convaincants et un tel dispositif ne peut concerner que le collège. Dans telle académie, une enquête faite depuis deux ans par la division des personnels enseignants auprès de tous les TZR de lettres modernes, leur demandant s'ils sont capables d'assurer des heures de **langues et cultures de l'Antiquité** et à quel niveau de classe, donne très peu de résultats. Il faudrait aussi analyser systématiquement les parcours universitaires des professeurs de lettres modernes, afin de connaître très exactement leur cursus de latin.

Le manque de professeurs est une **entrave au remplacement** des enseignants ; c'est aussi tout simplement **une entrave au développement de cet enseignement, voire à sa mise en œuvre** : certains collèges n'ont pas d'option latin par manque d'enseignants de lettres classiques.

C'est aussi, pour la gestion des ressources humaines, **une entrave à la mobilité des enseignants de lettres classiques,** qui actuellement se voient interdits de certains établissements parce qu'il n'y a plus de poste de lettres classiques qui y soit ouvert : la mission en a rencontré plusieurs au lycée, qui souhaiteraient, en vain pour cette raison, muter pour tel ou tel lycée de leur département.

2.9 Un enseignement en décalage important avec la formation universitaire

Ce point est crucial. On demande en effet désormais au professeur de **langues et cultures de l'Antiquité** au collège et au lycée de maîtriser un éventail de ce qui est autant de disciplines séparées à l'université **(**archéologie, épigraphie, littérature, linguistique, histoire, numismatique, céramologie).

On touche là **un trait spécifique à une « discipline » qui est la réunion souvent maladroite, voire chaotique, de plusieurs disciplines académiques, dont la plupart ne figurent pas au programme des concours de recrutement dans leur état actue**l. Nous reviendrons justement sur les conséquences de cette situation pour la maquette des concours.

Pour l'instant en tout cas, l'absence de didactique appliquée aux **langues et cultures de l'Antiquité demande de façon extrêmement urgente des formations académiques,** qui prennent en compte **la complexité nouvelle** du métier de professeur de lettres classiques.

En ce sens, **les préconisations qui seront faites ne pourront être efficaces que si elles sont accompagnées de crédits pour la formation.**

BILAN de la première partie : Quelle efficience? Quels résultats au regard du coût ?

B.1. L'enseignement n'atteint pas les finalités affichées

Si les élèves qui se présentent à l'oral du baccalauréat ont, dans leur très grande majorité, bien travaillé les textes du programme, la question reste posée de savoir ce que l'on y évalue : leurs connaissances linguistiques sont très fragiles, de plus en plus, des traductions sont apprises par cœur, sans réelle maîtrise grammaticale.

Les élèves ne parviennent pas à lire un texte bref en latin à la fin du collège. Au lycée, il faut reprendre pratiquement tout ; et le même constat est fait quant à la difficulté des élèves de traduire

quelques lignes sans aide. Le constater n'est évidemment pas incriminer les professeurs dans leur ensemble

Dans ce registre, on peut renvoyer à la protestation amère du linguiste italien Tullio De Mauro, qui rappelle la vision assez pessimiste d'un spécialiste :

« Je fais référence à un mémorable article sur l'enseignement italien du latin écrit par un de nos plus illustres antiquisant et historien de la philosophie antique, Guido Calogero : après des années et des années de latin, **la plus grande partie de la population italienne ayant une *maturità* classique ou scientifique, disait Calogero, mise devant un texte latin écrit sur le fronton d'une église, ou pire, devant une inscription latine antique, ou pire encore, devant un passage non déjà traduit et mémorisé de n'importe quel auteur latin, même facile, bafouillait et était incapable de s'en sortir**.»

B.2. Un enseignement dont les conditions de mise en œuvre ne sont pas du tout équitables sur l'ensemble du territoire : une disparité fâcheuse en termes d'égalité des chances

B.3 Une situation contrastée entre le collège et le lycée : une relative stabilité au collège ; une déperdition fulgurante de la troisième à la seconde

B.4 un statut d'option facultative difficile à assumer dans l'institution, pour les chefs d'établissement et les professeurs

Un chef d'établissement, porteur de cet enseignement, se plaisait à dire que « la qualité de leur enseignement avait subi le sort que connaîtraient les mathématiques si elles étaient rendues partout facultatives ».

B.5 Le manque de professeurs de lettres classiques est devenu alarmant

À lui seul, il suffit à indiquer que **l'institution est parvenue à la croisée des chemins** : il lui faut ou bien décider d'une extinction programmée et accompagnée des lettres classiques (y compris dans l'enseignement supérieur, puisque le débouché principal serait alors fermé), ou bien trouver de nouvelles motivations institutionnelles pour favoriser le choix de ces disciplines.

Le traitement d'une « crise » (on prend ici le mot au sens d'origine, un moment clé pour l'évolution de la maladie) ne saurait reconduire à l'état antérieur : ce serait provoquer une rechute immédiate. **La solution exige des propositions neuves**. Les mesures ne sauraient être seulement de nature corporative; elles devraient nécessairement comprendre **une rénovation des enseignements eux-mêmes, afin de les rendre plus attractifs aussi bien pour les professeurs que pour leurs élèves.**

Mais il faudra que sur toute la chaîne tous les maillons soient solides et solidaires.

3 UN FORT POTENTIEL DE RÉNOVATION : pour des « Humanités modernes »

La nécessité aiguise l'ingéniosité. (adage italien).

« Nous avons avec les textes anciens le cas le plus extrême d'un éloignement au cœur même de ce qui est familier. ».Heinz Wismann

L'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité est-il moribond ? La déperdition des effectifs invite en tout cas à une réflexion en profondeur sur :

- la nature et la place de cette discipline, à la fois singulière et porteuse intrinsèquement d'un très fort potentiel de transversalité ;
- les objectifs prioritaires qui en découlent ;
- la pédagogie de la discipline pour finir.

La capacité de rayonnement des **langues et cultures de l'Antiquité** est entravée par l'addition croissante d'obstacles que l'on vient d'analyser. Les facteurs de vitalité de tous ordres ne manquent pourtant pas. Certains sont intrinsèques à cette discipline singulière, porteuse à un degré incomparable d'interdisciplinarité. C'est ce statut dont il faut prendre la pleine mesure, pour avancer l'expression d' « humanités modernes ». **Les nombreux élèves** que nous avons pris tout le temps de rencontrer dans des collèges et lycées très divers **sont unanimes : pas d'antinomie pour eux entre l'ouverture sur le monde et leur choix de l'option grec ou latin**. Mais ils ne sont pas du tout ou très peu aidés pour les relier. Qu'est-ce, sauf à se payer de mots, que des « humanités modernes » ? On ne peut faire l'économie de cette question.

3.1 Des « humanités modernes »

Ces lignes d'Alessandro Barrico, qui présentent sa réécriture de l'*Iliade* destinée à des lectures publiques à Rome et Turin en 2004, en donnent une idée : « Ce ne sont pas n'importe quelles années, les années où nous sommes, pour lire l'*Iliade* […] Ce sont des années de guerre.[…] D'une profondeur que nous avions crue mieux cadenassée, tout l'attirail atroce et lumineux qui a constitué pendant des temps immémoriaux le bagage d'une humanité combattante est remonté à la surface. […] Alors vient tout naturellement cette question : quel sens cela a-t-il, dans un moment comme celui-ci, de consacrer autant de place, et d'attention, et de temps, à un monument à la guerre ? » (Homère, *Iliade*, « folio », 2007, pp.233-234). Voilà une lecture d'un texte canonique, mais elle-même se situe dans le temps, comme le développe la méditation qui suit cet extrait.

Il suffit de regarder les vitrines des libraires : tout au long de l'année, paraissent en effet des essais, de philosophes, sociologues, spécialistes des religions, des institutions, de l'histoire de la culture, qui, **pour tenter de comprendre les mondes contemporains, frappent à la porte de l'Antiquité**. Quelques spécialistes de l'Antiquité, de leur côté, font des allers et retours entre mondes anciens et mondes d'aujourd'hui. Dans tous les cas, **on entend ici par « humanités » la connaissance des textes anciens, à la base et au cœur même de « l'humanisme » italien, puis européen**. C'est dire, on y reviendra, que **l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité ne saurait faire l'économie d'un apprentissage de la langue, ni la réduire elle-même au lexique parce que l'étymologie en est la partie la moins ingrate**.

3.1.1 Quand et comment frappe-t-on à la porte des Anciens ?

Il faut analyser les gestes par lesquels, à différentes époques, on s'est tourné vers les Anciens, avant de tenter de définir à leur tour ceux que l'institution scolaire peut avoir vis-à-vis des textes latins et grecs. Et des textes de quelles époques d'ailleurs, car **le corpus scolaire a toujours été très singulièrement étroit** ?

Une étude récente de François Hartog, « Plus et moins qu'une discipline : le cas des études classiques », accessible sur le site de la revue en ligne *fabula.org*, permet de distinguer les différents gestes, analysés dans la longue durée, qu'a produits et surtout reproduits le recours aux Anciens ; ces gestes furent en effet « le mouvement continué de production de la culture moderne de l'Europe ». Dès lors que l'espace public « n'est plus saturé de la présence des Anciens », et quand « la mémoire l'emporte désormais sur l'histoire et tout ce qui tombe hors du cercle du présent se trouve repoussé hors champ et perd de sa visibilité », les langues et cultures de l'Antiquité peuvent-elles encore défendre leur légitimité au nom de la présence passée d'Athènes et de Rome, « ce plus qu'ont été, sont encore ou pourraient être les Anciens » ? Allons-nous refaire le geste des humanistes renaissants, « passer par les Anciens pour devenir modernes » ? « Rappeler pour commencer à nouveau » ? Prendre les Anciens comme « un levier pour soulever le présent » ? Ou regarder vers l'ère de la philologie allemande, qui fait apparaître l'Antiquité, selon Humboldt, « seulement dans la distance et comme passé révolu », non comme modèle à imiter, puisqu'inimitable ? La *Bildung* qui en découle fut une « imitation créatrice, le plus court chemin pour devenir soi-même ». Ou bien questionnera-t-on les Anciens, avec Hannah Arendt, Jean-Pierre Vernant, pour « questionner le présent, en élaborant des modèles à penser et pour penser » ?

On ne peut se contenter, en effet, d'une pratique fréquente au collège : pour montrer l'actualité des Anciens, on relève victorieusement des noms de marques ; le geste est bien naïf, et il n'est pas sans danger, car il atteste plutôt que l'Antiquité serait comme « une vaste friche industrielle » post moderne, où chacun peut venir se servir, en se contentant au besoin de « prélever la pièce ou le débris dont il a besoin ».

On fera cependant des réserves sur l'idée que les langues et cultures de l'Antiquité ont disparu de l'espace public, notion qu'il faudra préciser : c'est bien en effet à lire le latin et le grec dans l'espace public que les langues et cultures de l'Antiquité doivent former.

Contre des formes d'actualisation un peu courtes, « c'est seulement dans une distance balisée », toujours pour reprendre François Hartog, que l'on peut découvrir « ce que ces auteurs ont pu penser et ne pas penser et ce que nous, dans ce mouvement d'aller et retour entre eux et nous, pouvons à partir d'eux, grâce à eux, voire contre eux, penser sur eux et sur nous ». Les langues et cultures de l'Antiquité peuvent intégrer, entre autres, la démarche consistant à étudier les usages, détournements, récupérations de l'antique à des moments et dans des lieux divers, avec leurs enjeux, comme le fait le centre de recherches « E.R.A.S.M.E » de l'Université de Toulouse II (voir en annexe). On pense au titre d'un ouvrage de Pierre Vidal-Naquet, *Les Grecs, les historiens, la démocratie : le grand écart*, celui des relectures que l'on a faites d'historiens grecs à diverses époques, celui des réappropriations de la démocratie athénienne au tournant des XVII^{e} et XVIII^{e} siècles en Europe.

3.1.2 Relire les textes grecs et latins dans les temps présents

Il faut maintenant donner quelques exemples de ces parutions qui montrent en effet un chemin. Il est d'autant plus nécessaire d'attirer l'attention sur ces parutions que, nous l'avons partout constaté, les professeurs les ignorent alors même qu'ils y trouveraient matière à promouvoir intelligemment leur discipline. C'est dans ce type de démarches que les nouveaux programmes de langues et cultures de l'Antiquité au collège encouragent les professeurs à s'engager: « Les cours de langues anciennes permettent à l'élève de découvrir directement et personnellement la richesse et la fécondité de **textes fondateurs qui ont nourri et ne cessent de nourrir la pensée, la création**

artistique, la vie politique et sociale. L'élève peut ainsi acquérir **des repères indispensables pour mettre en perspective les représentations du monde qui lui sont proposées quotidiennement dans notre société de la communication. Ces allers et retours à travers l'histoire entre les mondes grec et romain et les mondes contemporains** exercent l'esprit critique, favorisent la perception des permanences et des évolutions » (Préambule. C'est nous qui soulignons).

- Début juin 2011, le philosophe Jean Lauxerois écrit dans *La beauté des mortels. Essai sur le monde grec à l'usage des hommes d'aujourd'hui. Homère, Sophocle, Platon, Aristote*, Desclée de Brouwer : « L'humanisme traditionnel apparaît aujourd'hui d'autant plus dépassé que le monde qu'il a contribué à édifier, fondé sur l'homme rationnel, maître de soi et de la nature, touche désormais à sa fin. Si l'on veut que la 'source grecque' puisse être à nouveau féconde pour une Europe en mal de définition et d'orientation, il importe de retrouver la mémoire de ce qui fut l'invention grandiose de l'aventure grecque ».

- Dans *Qu'est-ce que l'esprit européen ?* (Flammarion, « Champs essais », 2010), un spécialiste de philosophie politique, Lucien Jaume, essaie de définir non pas « l'identité européenne », ni « la conscience européenne », mais plutôt un « sens commun européen » ; pour cela, il part de l'humanisme de la Renaissance, en particulier de l'éducation humaniste comme formation de soi par les « arts libéraux », dont il rappelle, et cela intéresse directement les langues et cultures de l'Antiquité, qu'ils ne sont pas « cultivés pour eux-mêmes, dans un but d'utilité directe, mais pour l'enrichissement qu'ils procurent à la personnalité ». Il est donc forcé d'en appeler à des notions latines : *liberales artes*, *cultura animi*, *studia humaniora*, *humanitas*, *ingenium*. La notion d'éducation l'amène aussi à ouvrir le *Dictionnaire étymologique* d'Ernout et Meillet, comme le traité *De Pictura* de Léon Battista Alberti.

- Un livre a été publié avec un immense succès en Italie (plus de 100 000 exemplaires, 16 réimpressions depuis 1991) et traduit en 2010 en français, avec une préface d'Umberto Eco : Renzo Tosi, *Dictionnaire des sentences latines et grecques* (éditeur, Jérôme Million). Il vient à point pour montrer ce que peut être, au collège, un objectif pour les langues et cultures de l'Antiquité : rendre capable de comprendre, traduire et interpréter ces formules, simples en effet, mais riches de sens, couvrant tous les domaines de la vie humaine, et qui furent et demeurent comme des balises. Elles ont été et restent productives pour les littératures et les arts de l'Occident ; on y saisit à vif à quel point ces formules sont des semences actives. C'est le type même de l'initiation aisée par la langue à ce que l'on appelle « la culture classique » à travers l'Europe entière.

- Spécialiste reconnue de géopolitique, Thérèse Delpech publie à l'automne 2010 *L'appel de l'ombre. Puissance de l'irrationnel* (Grasset). « Les mythes nous manquent » : leur mise en œuvre dans les textes, anciens ou récents, recueille en effet des siècles de réflexion sur l'aventure humaine, encore faut-il y avoir encore accès. Or « des pans entiers de la culture classique ont disparu ». Pourquoi donc relire de près l'épisode de la folie d'Ajax chez Sophocle, des pages décrivant la fureur des combats dans l'*Iliade*, ou l'histoire de Cassandre, aux côtés de l'histoire de Jonas ou d'Hamlet ? Autant de personnages « dont l'expérience ne peut être comprise par le seul exercice de la raison. […] Le rétrécissement de la conscience à la seule activité rationnelle, loin d'être une simple perte, peut être l'occasion de dangereux refoulements ». « À tout vouloir rationaliser, on court le risque de compromettre l'exercice de la raison ».

- On citera aussi les travaux de Pierre Manent, comme *Les métamorphoses de la cité*, Flammarion, 2010 : il part du constat que la nation, forme politique élaborée par l'Occident après la cité et l'empire, « s'est détruite elle-même dans les 'guerres hyperboliques' » du XX^{e} siècle. Nous sommes « à la recherche d'une nouvelle forme politique ». Pour le mesurer, il faut revenir sur le processus par lequel chaque forme, la cité, l'empire, la nation,

« résulte de l'épuisement de la précédente, qui parvenant au bout de ses possibilités, suscite la nouvelle ».

- Le livre de Jacques Hutzinger, *Il était une fois la Méditerranée*, CNRS, 2010, passe par la notion de *Mare Nostrum* et par Homère comme par Hérodote pour comprendre des enjeux géopolitiques actuels. Il y reprend la notion de « paramètres d'Hérodote » élaborée par un essayiste libanais, l'enquêteur grec ayant cherché à déterminer les traits communs des Hellènes, tout divisés qu'ils fussent.

3.2 Un enseignement non élitiste, plébiscité comme enseignement d'excellence

Il faut faire justice une bonne fois d'une opinion répandue, même et surtout chez des chefs d'établissement, chez des IA-DSDEN, chez des décideurs qui ont pouvoir de fermeture ou de maintien de ces enseignements. **Les nombreux élèves que nous avons pris le temps de rencontrer dans des collèges et lycées très divers sont unanimes : eux du moins, même confusément, font la différence entre « élitisme » et « excellence ».**

3.2.1 « L'élitisme pour tous » (Heinz Wismann)

Si l'on entend par « élitisme » un choix d'options sociologiquement marqué, afin de transmettre un savoir et des références qui seront autant de codes et d'armes dont la possession sera réservée à une minorité jalouse de ne pas les partager, alors **la mission a pu constater que le latin ne sert plus à la « reproduction des élites »**, quoi que puissent continuer à répéter certains « acteurs » de l'éducation. Une étude récente de Philippe Coulangeon, *Les métamorphoses de la distinction* (Grasset), a montré en effet que **les « signes de distinction » ont changé**.

Au collège, les langues et cultures de l'Antiquité apportent une plus-value culturelle, qui fonde en premier lieu les demandes des familles et des élèves. En particulier, mais pas seulement, dans des milieux qui *a priori* en sont très éloignés. On le constate dans des établissements classés en ZEP, en « réseau ambition réussite » ; mais aussi, et on l'oublie, dans de petits collèges ruraux, qui demeurent encore nombreux, comme dans des collèges « rurbains » accueillant une proportion non négligeable d'élèves de toutes petites écoles rurales : les langues et cultures de l'Antiquité constituent « une ouverture culturelle vers l'extérieur » considérable pour ne pas marginaliser davantage ces élèves. Dans l'académie de Toulouse, des collèges de zones restées rurales, dans le Gers, le Tarn-et-Garonne, le Lot, l'Aveyron, accueillent de 20% à 30% d'élèves choisissant une langue ancienne, avec des pics atteignant 39 %, voire 50%, quand se fait sentir à plein « l'effet professeur », décisif dans cette discipline optionnelle. Dans cette même académie, ce sont 20 % d'élèves de collèges classés « RAR » de petites villes du Tarn en situation économique difficile, qui suivent cette option.

Récusons définitivement l'étiquette et le préjugé d'*élitisme*, pour écouter les élèves de collège interrogés dans leur extrême diversité. Ils arrivent à dire leur fierté d'être une minorité qui a accès à ce que l'on appellera une « plus-value » offerte à tous, mais que les autres n'ont pas choisi de se donner, en refusant de faire les sacrifices nécessaires. Ils sont conscients des atouts (coûteux en apprentissages) qu'offre la singularité de cette discipline, par rapport aux langues vivantes notamment. On peut décliner le motif :

- en particulier, sentiment très répandu que l'étymologie fréquemment pratiquée est un déclencheur décisif pour un autre rapport à la langue maternelle : la curiosité pour les états anciens de la langue française, pour la perception des niveaux de langue ; la capacité à réduire l'inconnu grâce à l'étymologie ; le sentiment aussi de réduire le fossé avec l'adulte cultivé, déjà dans la compréhension ;

- sentiment, cette fois du point de vue grammatical, que l'on est en permanence sollicité pour manipuler les catégories ;
- sentiment que les textes et les *realia* « montrent comment nous sommes devenus ce que nous sommes » ;
- sentiment que l'on trouve chez les Grecs et chez les Latins « les colonnes vertébrales » de savoirs actuels ;
- sentiment que les langues et cultures de l'Antiquité apprennent à mettre en relation des éléments éloignés entre eux, que ce soit les divers savoirs disciplinaires ou des éléments du monde dans la diachronie. Au plan de la formation, cet aspect est décisif.

3.2.2 Une fonction intégrative, notamment dans les ZEP

Dans le cadre des contrats d'objectifs passés entre le rectorat et les établissements, selon la loi (de 2005) d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, les enseignements optionnels de grec et de latin s'inscrivent dans un des « leviers de progrès », la culture, et visent à ne pas marginaliser davantage les élèves « non héritiers ».

Pour prendre l'exemple de l'académie emblématique de Créteil : sur les 21 RAR consultés par les IA-IPR dans le cadre de cette étude, 12 ont répondu à une enquête ; sur ces 12 collèges-RAR, tous proposent l'option latin de la cinquième à la troisième ; 5 proposent l'option grec en troisième, un propose un enseignement de grec en quatrième et en troisième. Le nombre de latinistes, tous niveaux confondus, va de 22 à 112 ; le nombre d'hellénistes, de 4 à 15.

Nous l'avons plusieurs fois constaté, une politique d'établissement réunissant résolument toutes les conditions du développement des langues et cultures de l'Antiquité contribue, pour sa part, dans un espace de temps assez court, à un changement de l'image d'un collège ou d'un lycée.

Dans tel collège de Toulouse relevant des dispositifs RAR et CLAIR, on observe, à la rentrée 2010, une remontée du nombre d'élèves, un moindre évitement, un moindre recours aux dérogations, les demandes de dérogations non satisfaites ne se traduisant pas par des départs. **Le contrat d'objectifs encourage les élèves à rester en poussant leurs apprentissages au maximum. C'est un volet d'un ensemble de mesures cohérentes, où les langues et cultures de l'Antiquité ont une place décisive** : ouverture du collège en horaires élargis pour ne pas rendre incompatibles l'option « langues et cultures de l'Antiquité »(grec ou latin) et l'appartenance à une section européenne ; dans cette zone de recrutement très homogène (catégories CSP massivement défavorisées) pour l'option « langues et cultures de l'Antiquité » est mis en avant un discours sur l'ouverture culturelle ; au mois de juin, sont prévues des récompenses « au mérite » et d'autres « à l'excellence », formes de sensibilisation intelligente en sixième avec implication des élèves de quatrième et de troisième. Ailleurs, le dispositif CLAIR se traduit en sixième par un projet « Autour de l'Antiquité, Toulouse romaine », avec participation d'archéologues. Dans tel autre collège de Toulouse, la nouvelle principale est prête à ouvrir un « atelier », ou une « option » latin en sixième, qui contribuerait à modifier l'image du collège : pour ce projet « Sur la piste d'une origine », le voisinage de l'École d'architecture devrait être également mis à profit, comme le service pédagogique dynamique de l'important Musée des Antiques de la ville.

Il faudrait évoquer dans le détail **l'ingéniosité, l'inventivité, la variété et la cohérence des dispositifs et démarches pédagogiques mises en place par le professeur, la clarté du discours aux familles** (« Qu'est-ce qu'un cours de latin, de grec ? ») dans un collège CLAIR du sud de Lyon, comme **la pertinence du projet porté dans l'établissement pour et par les langues et cultures de l'Antiquité, dès la sixième, avec depuis 2009, une classe « Antiquité et grandes civilisations », qui fournit 30 % des élèves de** cinquième: « Il m'est apparu que l'apprentissage des langues et cultures de l'Antiquité pouvait être un bon tremplin pour répondre aux questions de mes élèves sur leur identité et la place qu'ils pouvaient avoir dans notre société. […] Il m'est apparu primordial à chaque fois

qu'intervient une notion de vocabulaire, de civilisation, de faire le lien entre le monde moderne et les mondes antiques, dans la mesure où le brassage des peuples entraîne des expressions, des modes de penser, ou encore des comportements très semblables d'une civilisation à une autre ». Et ceci : « Les élèves ont parfois des résultats peu brillants, mais tous ont envie de comprendre et de découvrir : c'est cette curiosité sur les mondes, sur le monde qui me paraît vecteur de réussite scolaire, et, au-delà, de réussite personnelle ». L'histoire des arts est partie prenante, avec entre autres le Musée des Beaux-arts de Lyon et un voyage tous les deux ans (Rome, la Grèce, l'Andalousie).

Un lycée de Marseille qui souffre d'une très mauvaise image fait des langues et cultures de l'Antiquité **une pièce motrice d'une reconquête de la confiance** : les 11 collèges RAR sont invités au lycée ensemble, une présentation des langues et cultures de l'Antiquité est donnée par diaporama, mettant l'accent sur leur rôle d'adjuvant décisif à divers apprentissages en seconde ; la possibilité est offerte aussi de reprendre le grec ou le latin en première, après une scolarité au collège et une interruption en seconde. De bons élèves latinistes de troisième ne contournent plus ce lycée, et vont inversement témoigner dans les collèges de la réalité des langues et cultures de l'Antiquité au lycée.

Ce que les élèves nous disent, c'est **qu'ils découvrent en cours de latin ou de grec « *une autre école* » et en sont heureux** : ils peuvent travailler dans de « *bonnes conditions* », c'est-à-dire dans le calme, sans tensions, avec des camarades qui sont, comme eux, motivés et qui aiment ce qui se passe en classe, avec des professeurs qui sont proches d'eux et s'occupent d'eux.

Dans ces établissements classés en ZEP, l'enseignement du latin et du grec est ainsi une des réponses possibles pour *donner plus* à des élèves qui sont de bonne volonté et ont le désir d'apprendre et de réussir, mais qui, trop souvent, disent les enseignants et les élèves eux-mêmes, sont laissés sur le chemin. Dans des collèges de zone défavorisée, des élèves évoquent la satisfaction qu'ils ont de pouvoir partager avec leurs parents, qui ne les ont pas connus, les apports culturels des enseignements de langues et cultures de l'Antiquité.

L'augmentation des effectifs d'une académie « sensible », comme celle de Créteil, est éloquente :

	Grec 3e	Latin 2de	Grec 2de	Latin 1re et Terminale
2000	810 élèves	1616 élèves	380 élèves	1814 élèves
2009	1559 élèves	1745 élèves	615 élèves	2692 élèves

3.2.3 Un enseignement qui jouit aussi d'une image d'excellence

Serions-nous en contradiction avec ce que nous avons dit en II des représentations négatives que cet enseignement peut générer ? « Ennuyeux », « répétitif », « n'aidant pas à réussir », « fermé », l'enseignement de langues et cultures de l'Antiquité peut l'être, en effet. Mais les inspecteurs généraux ont observé, plus souvent, des classes où des professeurs excellents passionnaient par leur pédagogie des auditoires étonnamment nombreux, démontrant par là-même, comme pour toute discipline d'ailleurs, l'étroite corrélation entre intérêt et motivation des élèves et qualité et innovation de la pédagogie du professeur.

Cette image d'excellence apparaît à travers le discours des élèves exprimant leurs motivations et leur degré de satisfaction. **Les motivations des collégiens** à suivre un enseignement de latin ou de grec sont, en 2010-2011, assez semblables d'un département à l'autre. S'ils sont moins nombreux qu'on ne le croit d'ailleurs à dire le rôle qu'ont joué leurs parents dans leur inscription en enseignement de langues et cultures de l'Antiquité, notamment en latin cinquième, leurs attentes personnelles portent sur les progrès espérés dans leur maîtrise de la langue française (syntaxe, lexique) ; l'enrichissement culturel et esthétique escompté (principalement une meilleure connaissance

de l'histoire et de la mythologie) ; un grand nombre d'entre eux font état d'**un projet professionnel** (médecin, vétérinaire, biologiste, professeur d'histoire…) **pour lequel la connaissance d'une langue et d'une culture de l'Antiquité leur semble utile**. Les points d'option pour le DNB jouent un rôle dans leur détermination à poursuivre en troisième leur enseignement de latin.

La découverte et la maîtrise d'une autre écriture sont à la source en tout premier lieu de la vocation des hellénistes, une écriture où vient s'inscrire la mythologie, qui leur parle tant.

Le degré de satisfaction des collégiens est égal d'un établissement à l'autre : les élèves rencontrés font état du plaisir qu'ils ont à travailler en effectifs restreints, dans des groupes d'élèves motivés, sans travail supplémentaire à la maison, dans la mesure où les connaissances sont en grande partie mémorisées en classe. Ils apprécient prioritairement des **séances de travail fondées sur l'initiative et l'autonomie** : pour travailler en groupe ou par binôme, **essayer de déchiffrer en ayant le droit à l'erreur**, faire des exposés, produire et écrire, dire les textes ou les jouer, prendre confiance dans ses compétences orales. Ils apprécient la place faite en langues et cultures de l'Antiquité à l'enrichissement culturel, notamment à la mythologie, et disent tous **à quel point la mythologie fait droit à la part de *rêve*** (pour reprendre leur mot) que l'institution scolaire doit entretenir aussi de façon choisie. Les voyages scolaires en Italie ou en Grèce, ainsi que les sorties exploitant les ressources locales (musées, sites archéologiques) entrent également dans leurs critères de satisfaction : elles sont **des formes décisives d'initiation à la culture**.

Les élèves interrogés sont conscients de l'apport des langues et cultures de l'Antiquité à leur formation. On peut décliner le motif :

- sentiment très vif, en particulier, que **l'étymologie fréquemment pratiquée est un déclencheur** décisif pour **un autre rapport à la langue maternelle** : la curiosité pour les états anciens de la langue française, pour la perception des niveaux de langue ; la capacité à réduire l'inconnu grâce à l'étymologie ; **le sentiment aussi de réduire le fossé avec l'adulte cultivé, déjà dans la compréhension** ;
- sentiment, cette fois du point de vue grammatical, que l'on est en permanence sollicité pour manipuler les catégories, d'où un **apprivoisement de la grammaire** ;
- sentiment que les textes et les *realia* « montrent **comment nous sommes devenus ce que nous sommes** » ;
- sentiment que l'on trouve chez les Grecs et chez les Latins « les colonnes vertébrales » de savoirs actuels ;
- sentiment que les langues et cultures de l'Antiquité apprennent à mettre en relation des éléments éloignés entre eux, que ce soit les divers savoirs disciplinaires ou des éléments du monde dans la diachronie.

Partout, les élèves se montrent conscients de **la polyvalence de ces enseignements, qui tantôt préparent à d'autres, tantôt en prolongent d'autres par de nombreux réinvestissements et résonances.** Ainsi, une élève de terminale ES qui souhaite entrer dans un institut d'études politiques, voit trois raisons d'avoir persévéré : « l'ouverture de l'esprit », « l'exigence de l'analyse », « la polyvalence des cours de langues et cultures de l'Antiquité». Telle autre fait valoir que « en tant qu'Européen, c'est un devoir d'apprendre une langue ancienne ». Le cours réunit en permanence, et de façon unique, plusieurs disciplines : grammaire d'une langue ancienne, mais aussi grammaire de la langue française, ouverture par l'étymologie vers des langues vivantes, textes anciens, eux-mêmes d'une grande variété, autour, par exemple, d'une même figure mythologique, mais aussi textes français qui en sont nourris, géographie, histoire. Une élève de 1re L, inscrite dans l'option « histoire des arts », met en évidence les « avantages » d'avoir fait et de continuer à faire du latin : familiarité avec la notion de mythe, avec les mythes, initiation facilitée à des concepts philosophiques, etc.

On sera attentif aux propos d'**élèves de collège affirmant que l'option** de langues et cultures de l'Antiquité est, tout bien compté, « un gain de temps pour les autres **matières »**, en raison directe de son caractère polyvalent, généraliste, une propédeutique, pourrait-on dire, aux connaissances et compétences dans les autres disciplines.

Les élèves vivent l'ambivalence de l'aspect atypique des langues et cultures de l'Antiquité**.** L'apprentissage des langues anciennes, en effet, donne une place très importante, plus grande que pour les langues que l'on apprend pour les parler, à l'apprentissage systématisé, évalué, de la grammaire normative, pour lire des textes ; pour cela, ils doivent assimiler et combiner cinq déclinaisons des

noms, des classes d'adjectifs, qu'il faut accorder et combiner eux-mêmes avec les paradigmes nominaux, un troisième genre, le neutre, la voix déponente, sans compter les codes syntaxiques, potentiel, irréel, éventuel, par exemple, pour la notion d'hypothèse, concordance des temps, etc**. Langues à flexion, en effet, dissociant donc la place du mot dans la phrase et sa fonction, elles déjouent et déroutent les attentes syntaxique**s. **Cet aspect relativement ingrat** est, on le sait, un facteur d'abandon, il **a contribué à l'image d'une discipline très exigeante et rébarbative.**

Mais nombre d'élèves soulignent en même temps que cette singularité constitue, quoi qu'il en coûte, une expérience précieuse : ils ont le sentiment d'**une plus-value irremplaçable pour la formation radicale de l'intelligence, qui est affrontée en permanence au déchiffrement de l'altérité** ; de plus, devant associer dans la phrase des éléments distants pour faire sens, devant **oser rapprocher ce qui est lointain**, l'intelligence y est sollicitée pour développer sa nature propre (*inter-legere* : cueillir en traversant la distance).

Il reste à **mieux tirer parti de cet atout, en le valorisant pour faire adhérer à l'aspect plus ingrat :**

- en rationalisant cet apprentissage, pour lui ôter son caractère souvent décousu, accumulatif, peu progressif (les nouveaux programmes du collège proposent une progression) ;
- en en faisant progressivement une propédeutique consciente à la réflexion sur toute langue : les élèves souhaitent y être initiés ;
- en l'articulant solidement et souplement sur l'étude de la langue française, du collège à la classe terminale.

Le choix des lycéens de débuter ou de poursuivre un enseignement de langues et cultures de l'Antiquité **et leur degré de satisfaction confirment cette image d'excellence** (voir en annexe un petit dossier).

Leur choix est plus personnel qu'il ne l'est pour les collégiens. En tout premier rang, les lycéens espèrent le surcroît de points que rapportent au baccalauréat, avec un coefficient 3, les épreuves facultatives de langues et cultures de l'Antiquité. Ce n'est qu'en deuxième position qu'apparaît leur aspiration à une culture élargie. **La qualité des enseignements de langues et cultures de l'Antiquité suivis au collège a nettement déterminé la motivation des « continuants ».** Les lycéens sont nombreux à dire qu'il leur a fallu attendre d'être en classe de première pour prendre une conscience claire et lucide des bénéfices culturels d'un enseignement de langues et cultures de l'Antiquité : ils expliquent cet état de fait en évoquant la brièveté et le morcellement des textes qu'ils ont lus précédemment, la difficulté qu'ils ont éprouvée à situer leurs auteurs dans une chronologie historique et culturelle maîtrisée. Selon eux, l'accent n'a pas été assez mis sur la contextualisation politique et culturelle des textes. Ils sont arrivés au lycée en connaissant des noms d'auteurs, rarement des titres d'œuvres, mais, dans tous les cas, sans pouvoir aisément établir de rapports étroits entre ces textes et leurs contextes, sans pouvoir éclairer les enjeux des textes de leur contexte de production et de réception.

Ils sont unanimement convaincus des **bénéfices retirés de cet enseignement dans la durée**. Ils reconnaissent avoir du mal à les quantifier, mais n'ont pas de doute sur la réalité des apports (intellectuels, méthodologiques, linguistiques, anthropologiques, littéraires, culturels et esthétiques…). Ils sont **sensibles aux croisements possibles avec plusieurs autres disciplines** : français, histoire, philosophie et même sciences. Arrivés presque au terme de leur scolarité, ils **ressentent plus vivement qu'auparavant le besoin de mieux maîtriser la grammaire** dont ils voient désormais l'utilité en tant qu'outil pour accéder de manière autonome au sens des textes.

Les étudiants de CPGE confirment aux côtés de leurs camarades lycéens cette analyse : ce n'est souvent qu'au début de leur hypokhâgne que certains ont maîtrisé vraiment les enjeux de la contextualisation, et qu'ils ont dominé les connaissances qui la permettent. Pendant une grande partie de leur scolarité au lycée, l'ensemble des textes fréquentés est demeuré, surtout aux yeux des latinistes, mais parfois aussi pour les hellénistes, de petites tesselles à peine juxtaposées.

Pour des chefs d'établissement, proposer un enseignement de LCA est un élément constitutif de l'image d'excellence de l'établissement.

L'émulation apportée dans les apprentissages de tous par les élèves qui suivent un enseignement de langues et cultures de l'Antiquité conduit la très grande majorité des principaux de collège à répartir leurs élèves inscrits dans cet enseignement sur deux ou trois classes au motif que la présence de ces options « rassure les familles » au moment de l'inscription en sixième. Il ne faut certes pas en faire la preuve d'une adhésion, mais voir là la reconnaissance *nolens volens* que les langues et cultures de l'Antiquité sont un atout.

La preuve en est faite aussi dans le second cycle par les regrets à apprendre que tel ou tel enseignement d'exploration de langues et cultures de l'Antiquité sera accordé à un autre EPLE voisin : les chefs d'établissement ne sont pas loin de ressentir ces attributions comme une forme de « *concurrence entre EPLE* ».

De la part des familles, le choix du latin répond à l'évidence à un désir d'excellence.

Désir d'excellence scolaire d'abord, mais aussi culturelle. Plusieurs indicateurs peuvent s'interpréter dans le même sens : les latinistes sont plus nombreux que les autres à avoir choisi l'allemand comme première langue vivante, le pourcentage de latinistes en terminale S, série la plus recherchée, environ 7%, est plus élevé que dans les deux autres séries générales, y compris L, et surtout la proportion des élèves dits « à l'heure » est nettement plus importante dans une cohorte de « latinistes de cinquième » (de 94% en cinquième, elle s'élève jusqu'à 99% en terminale) que parmi la moyenne des élèves (80% en cinquième, 95% en terminale).

Au collège, le latin, offert par une majorité d'établissements, reste donc pour les parents une possibilité de satisfaire cette demande. La réduction ou la rareté de l'offre éducative en allemand et en « langues rares » (russe, arabe, hébreu, chinois, japonais) fait même que **le latin est souvent la seule offre qui puisse y répondre.** Dans les académies avec des zones socialement défavorisées, les langues anciennes sont perçues par les familles comme la discipline qui va permettre d'accéder à la culture que la famille ne peut donner à l'enfant.

Les professeurs des autres disciplines apprécient d'avoir des latinistes et/ou des hellénistes dans leurs classes

Les professeurs de français de l'enseignement de littérature en terminale L, même si les élèves ne font pas spontanément les rapprochements entre les œuvres, notent des **réflexes culturels plus rapidement mobilisables.**

Les professeurs des autres disciplines **disent s'appuyer régulièrement sur les connaissances des élèves latinistes ou hellénistes (en philosophie, en mathématiques, en SVT, en histoire et en français),** notamment sur la question de l'étymologie, de la place de l'homme dans la société, de l'histoire des sciences etc.

Les professeurs de philosophie notent la familiarité de ces élèves avec les textes, leur **plus grande aptitude à les lire en profondeur**, à les analyser, à se poser des questions, à mettre en perspective.

3.3 Une discipline intrinsèquement transversale, au cœur même des compétences du socle commun

3.3.1 L'apprentissage du latin ne saurait être une fin en soi à tous les niveaux

Les langues et cultures de l'Antiquité constituent « **une » discipline, mais c'est un faisceau de plusieurs disciplines,** c'est ce qui en fait la singularité et la richesse, lui donnant un potentiel que de remarquables professeurs exploitent souvent avec bonheur.

L'apprentissage de la *lingua Romana* ne saurait plus être une fin en soi, **du moins à tous les niveaux.** L'affirmer, c'est, d'une part, en finir avec un implicite qui brouille le discours sur les objectifs, c'est, d'autre part, tirer les conséquences des analyses de la première partie. **Ce qui ne veut pas dire**, loin de là, **que l'on va « brader la discipline »**, selon le discours de certains de ses défenseurs qui la « défendent » fort maladroitement. On étudie latin et grec, donc la morphologie, la syntaxe, on mémorise surtout du vocabulaire, il ne saurait y avoir malentendu.

Mais il est temps de distinguer entre « savoir » du latin ou du grec pour lire un jour des auteurs dans le texte, et « savoir » du latin ou du grec pour mieux connaître la langue française, faciliter les apprentissages des langues étrangères, romanes en particulier mais pas exclusivement, savoir identifier des personnages sur des tableaux et dans des œuvres littéraires en langues française et étrangères, mettre en perspective les démarches scientifiques, etc., et aussi savoir lire une inscription antique ou médiévale ou postérieure en latin ou grec.

Or, très majoritairement, les élèves rencontrés n'acquièrent pas le réflexe des rapprochements entre leurs acquis en langues et cultures de l'Antiquité et les autres disciplines. Questionnés sur ce sujet, c'est principalement à l'apprentissage de l'allemand qu'ils corrèlent leur scolarité de latinistes ou d'hellénistes.

Des professeurs, en bien des endroits, enseignant tant à l'Université que dans le second degré, **ont su tirer parti de la mise en option des langues anciennes** pour mettre en œuvre une rénovation profonde des pratiques. Ils ont cherché à démontrer que les langues anciennes ne sont pas seulement le vecteur d'une culture et d'une civilisation dont les racines nourrissent toujours la nôtre, mais qu'elles sont aussi **un outil fiable pour assurer** une maîtrise convenable de la langue française et **le développement d'attitudes et de capacités intellectuelles indispensables**.

Au collège, le décret du 11 juillet 2006 – décret du *Socle Commun de Connaissances et de Compétences* – a marqué un tournant décisif dans la didactique, une mutation profonde dans les pratiques pédagogiques car il invite à se placer du point de vue de l'élève dans la transmission des savoirs. Ce changement de regard conduit à rechercher une cohérence entre les disciplines, une continuité dans le parcours scolaire de l'élève, une réponse aux interrogations qu'il se pose lui-même, sur son avenir d'homme et de citoyen dans le monde. Les mots, les phrases, les textes anciens ont vocation à assurer cette continuité, cette cohérence et cette culture de l'homme : les Grecs ne s'étaient pas trompés, qui ont appelé l'« éducation » *paideaia*, mot dérivé du nom *pais /paidos* : l'« enfant ».

3.3.2 Les langues et cultures de l'Antiquité sont la plus transversale des disciplines

Toutes les compétences du socle commun sont travaillées aujourd'hui en langues et cultures de l'Antiquité et celles-ci contribuent à l'acquisition de toutes les compétences**.**

Rappelons brièvement comment les programmes actuels du collège affirment cette contribution à la maîtrise des sept compétences du socle commun.

- **Compétence 1 : la pratique de *la lingua Romana* au service du français dont elle est la langue mère.**

Le lien entre l'apprentissage de la langue latine et l'enrichissement de la pratique que l'élève peut avoir de la langue française est fortement rappelé dans les programmes, qu'il s'agisse de l'acquisition **du lexique** ou des **acquisitions grammaticales**. La langue latine présente cette particularité **d'être à la fois très proche de la nôtre par son lexique et étrange par ses structures.**

Le latin, par ailleurs, a vocation à **faire réfléchir** sur la langue française, en permettant une autre approche de **la langue, comme système**, **par comparaison raisonnée des continuités et des ruptures** avec les langues anciennes devenues « langues mortes ».

Un mot ici au sujet de cette expression, car l'enjeu est de taille : sa dénotation a laissé place en effet à des connotations lancées comme arguments au nom de « la modernité » fort mal comprise. Pour savoir ce que l'on dit quand on parle d'une « langue morte », **une « refondation » des enseignements de langues et cultures de l'Antiquité doit être absolument éclairée par les analyses de Jürgen Leonhardt, *La grande histoire du latin,* traduit en 2010 aux éditions du CNRS** (voir annexe).

- **Compétence 2 : la mise en résonance des langues vivantes et des langues anciennes**.

Les nouveaux programmes invitent explicitement à une **mise en perspective des traits essentiels des langues vivantes étrangères européennes avec les langues et cultures de l'Antiquité.**

Quatre éléments de résonance peuvent être soulignés :

- les langues et cultures de l'Antiquité partagent avec les langues vivantes l'objectif de développer la capacité à comprendre un énoncé ;
- elles permettent de faire acquérir des connaissances grammaticales nécessaires à la maîtrise du code linguistique spécifique à toute langue vivante (en apportant des savoirs et savoir-faire sur la nature des mots, les fonctions, la syntaxe etc.) ;
- elles font acquérir du lexique, qui est au cœur d'un grand nombre de langues vivantes apprises au collège, en particulier des langues romanes :« Qu'il s'agisse du lexique ou de la grammaire, les principales caractéristiques de notre langue, des langues romanes ou de la plupart des langues européennes s'éclairent par leur mise en perspective avec celles des langues de l'Antiquité ». Ou encore : « L'observation du fonctionnement des langues que sont le latin et le grec, l'examen comparé du lexique, de la syntaxe, de la morphologie, le regard réflexif sur le langage qu'induisent ces pratiques, aident l'élève à comprendre et à apprendre sa propre langue, mais aussi la plupart des langues européennes » ;
- enfin, les langues et cultures de l'Antiquité, comme les langues vivantes, développent la conscience d'une appartenance européenne. Le texte des programmes le dit explicitement.

Les professeurs de langues et cultures de l'Antiquité ne pensent visiblement pas à **faire ce lien avec les langues vivantes,** du moins **de façon régulière et structurée**. **S'il paraît évident pour les langues indo-européennes enseignées, il n'est pas à négliger pour celles qui ne le sont pas**. Des rencontres avec des enseignants de l'académie de Créteil où **le chinois** est enseigné, montrent que le latin peut être utile pour acquérir le réflexe d'analyse de sémiologie, comprendre des allusions (« Socrate et le taoïsme ») et pour favoriser une meilleure insertion culturelle.

- .**Compétence 3 : la pratique des langues anciennes au service de l'acquisition ou du renforcement des modes de raisonnement de type scientifique.**

La pratique du latin et du grec permet le développement d'attitudes et de capacités intellectuelles indispensables à la formation de l'esprit et à la réussite dans toutes les disciplines, y compris et d'abord scientifiques.

Concernant les contenus, les programmes de langues et cultures de l'Antiquité, à leur façon, contribuent à la culture scientifique et technique en abordant « tous les aspects de la culture antique, l'histoire des idées, des sociétés, le fait religieux, la culture scientifique et technique ».

Sur le plan méthodologique, **l'élève, en cours de** langues et cultures de l'Antiquité**, acquiert un mode de raisonnement et pratique une démarche transférable dans les domaines scientifiques**. Le pilier 3 insiste sur ce qu'est la démarche scientifique, observation, mais aussi recherche, invention d'hypothèses, questionnement, mise en perspective ; **les opérations de l'esprit mises en œuvre dans les langues anciennes prétendent à juste titre y contribuer aussi, de façon à la fois spécifique et délibérée** :

« La lecture collective permet le repérage d'indices concrets, servant de points de départ aux hypothèses de sens ; l'élève constate que la lecture n'est pas simplement linéaire, mais qu'elle constitue une véritable enquête. Elle invite à un jeu de piste subtil, au terme duquel se découvre la cohérence générale du texte ». On lit aussi : « la pratique récurrente et systématique des textes et la connaissance des mécanismes grammaticaux sont aussi caractérisées comme faisant appel à l'esprit d'analyse, à la logique, ainsi qu'à l'intuition ; elles participent par conséquent pleinement à la structuration de la pensée **».**

Déchiffrer et traduire un texte est une somme d'activités exigeantes, propres à former un esprit rigoureux et logique : face à une difficulté d'emblée complexe, il s'agit de repérer où est le cœur de la difficulté, d'essayer et de confronter des solutions, de vérifier des hypothèses, toutes démarches qui nous semblent être en totale résonance avec celles de l'esprit scientifique telle qu'il est défini dans le pilier 3. De la cinquième à la terminale, le latin et le grec ont un rôle décisif d'impulsion pour créer un lien entre les disciplines littéraires et scientifiques par leur irréductible spécificité : la maîtrise de leur différence interdit l'irréflexion, oblige à l'analyse et au raisonnement, façonne des compétences qui se déclinent dans les disciplines du pôle des sciences, le mettant ainsi en réseau avec celui des humanités. À bien des égards, le latin est au développement des capacités discursives et de l'intelligence verbale ce que sont les mathématiques aux sciences exactes : leur socle, et comme leur grammaire fondamentale.

Mais **de façon spécifique**, il faut le dire encore**, pour ne plus associer automatiquement apprentissage de la rigueur et voies de formation scientifiques** ; c'est **un enjeu**, en effet, **pour les choix d'orientation au lycée** : d'une part pour continuer à offrir à tous l'option, de l'autre, pour **le développement d'une voie littéraire exploitant ce potentiel de formation à la rigueur, irremplaçable et mal utilisé**.

.

Si l'on veut savoir pourquoi **les « forts en thème »** sont aussi les « forts » en mathématiques et en français, il faut chercher quelles compétences un tel exercice est susceptible de développer. Pour le savoir, il faut « expliquer » l'exercice, au sens étymologique du terme *ex-plicare*, « déployer » toutes les activités qu'il requiert chez l'élève : le travail consiste à s'interroger sur le sens d'une énonciation française pour la traduire en latin avec l'adéquation attendue. Cet exercice sollicite **non seulement des compétences discursives d'analyse, de raisonnement, inductif ou déductif, mais** entraîne **aussi** à **examiner les conditions de l'énonciation, donc à se mettre à la place du locuteur pour sélectionner le bon énoncé dans la polyphonie liée aux diverses situations d'énonciation possibles. On le voit, il s'agit d'un raisonnement, certes, mais d'un raisonnement de et sur « l'être ». Réflexion et sensibilité sont mises en réseau.**

- **Compétence 4 : les langues et cultures de l'Antiquité sont pionnières dans l'utilisation des TICE**

Le cours de langues et cultures de l'Antiquité permet de savoir utiliser les TICE comme outil de recherche documentaire : les sites internet deviennent en particulier les principales ressources pour l'ouverture à l'histoire des arts, dont il est fait mention, mais aussi comme outil de travail sur la langue.

En ce sens, le travail des élèves en cours les prépare à valider un grand nombre d'items du B2I.

- **Compétence 5 : les langues et cultures de l'Antiquité permettent à l'élève d'acquérir des repères pour mieux se situer dans la société actuelle et être ouvert au monde.**

Le cours de langues et cultures de l'Antiquité permet à l'élève d'acquérir ces repères, par l'accès privilégié aux grandes œuvres littéraires et artistiques. L'élève acquiert ainsi « tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité ». À cette phrase du socle commun répond la page 2 des programmes : « l'élève peut acquérir les repères indispensables pour mettre en perspective les représentations du monde qui lui sont proposées quotidiennement dans notre société de

communication. Ces allers et retours à travers l'histoire entre les mondes grec et romain et les mondes contemporains exercent l'esprit critique, favorisent la perception des permanences et évolutions ».

Ainsi les élèves trouvent-ils dans l'étude de la culture antique des éléments de réponse aux interrogations sur les grands problèmes de l'existence humaine et les repères nécessaires pour comprendre le monde dans lequel ils vivent, **pour comprendre « ce qu'il y a d'universel et donc d'essentiel dans toutes les cultures humaines ».**

- **Compétence 6 : les langues et cultures de l'Antiquité permettent à un élève d'acquérir une culture civique et notamment le sentiment d'appartenance profonde à l'Europe**

De la cinquième à la troisième, les trois grandes entrées thématiques et problématiques des programmes de langues et cultures de l'Antiquité (histoire et vie de la cité, vie privée et vie publique, représentation du monde), permettent à l'élève d'effectuer un « parcours civique », que le pilier 6 appelle de ses vœux. Il s'agit de développer « une culture commune », de faire acquérir un socle « ciment de la nation : ensemble de valeurs, de savoirs, de langages, et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école ».

Par ailleurs, les programmes de langues et cultures de l'Antiquité affichent leur volonté de « développer le sentiment d'appartenance à l'Union européenne… ». Loin de toute tentation ou de tout démon nationalistes, les programmes essaient au contraire de préparer l'élève à sa future vie de citoyen européen. Les langues anciennes offrent une rencontre de l'Autre, une " épreuve de l'étranger " indispensable à l'identité du futur citoyen. **La classe de grec et de latin reste le premier atelier des échanges interculturels.** L'apprentissage du latin et du grec **favorise** à la fois **la constitution d'un socle culturel commun à tous les pays d'Europe et la découverte par les élèves de l'altérité.**

- **Compétence 7 : les langues et cultures de l'Antiquité permettent de développer « autonomie » et « esprit d'initiative ».**

Développer chez les élèves l'autonomie, « condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale (compétence 7) », est un objectif des programmes de langues et cultures de l'Antiquité. L'adjectif « *autonome* » est récurrent : 7 occurrences de l'adjectif, un emploi du nom autonomie (P. 3, lexique).

De plus, alors que le pilier 7 insiste sur l'importance d'apprendre à l'élève « à se montrer capable de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs », on ne peut qu'être frappé, à la lecture des programmes de langues et cultures de l'Antiquité, par la conception, qui y est développée, d'un enseignement qui place consciemment l'élève en situation d'activité, et non de pure réception, et qui encourage les démarches de recherche et de projet : le terme de « *recherche* » est récurrent ; de même, pour le terme « *découvrir* » ou encore les mots *« choix », « choisir »* (6 occurrences dont 5 dans le sens de « faire des choix »).

Il est donc indéniable que les programmes de langues et cultures de l'Antiquité visent à développer des connaissances, capacités et attitudes transférables à d'autres disciplines et nécessaires à la maîtrise des 7 grandes compétences du socle commun. « **Le détour par le latin permet d'assurer aux élèves la maîtrise du français, qui seule permet de penser et de s'exprimer avec vigueur, exactitude et nuance. Tous les autres apprentissages dépendent de celui-là, et d'abord l'apprentissage de soi-même, celui de la vie en société et celui du métier de citoyen »,** d'après Michel Zink, professeur au Collège de France.

3.4 Une pédagogie innovante, un apprentissage d'investigation

L'enseignement des langues de l'Antiquité fait partie des disciplines considérées comme **le fer de lance de l'innovation** : cette affirmation aujourd'hui est de moins en moins perçue comme un paradoxe.

3.4.1 Une pédagogie de projet

Une double nécessité a fait loi : d'une part dispenser un enseignement efficace à des groupes de collégiens ou de lycéens aux profils très différents, de classes et de niveaux très hétérogènes (grands débutants et confirmés) ; d'autre part redonner à cet enseignement l'attractivité qu'il avait perdue.

Beaucoup de professeurs se sont ainsi mis à **« enseigner autrement »** le latin et le grec, et ces disciplines suscitent l'intérêt parce qu'elles **sont porteuses de projets,** qui réunissent les équipes pédagogiques, et parce qu'elles proposent **un apprentissage d'investigation**, développant ainsi des compétences d'autonomie et de méthodologie. **Créativité, autonomie et esprit de recherche** sont ainsi sollicités.

Dans les projets, **l'élève est responsabilisé,** de la conception à la production finale. **Tous les travaux s'appuient sur les connaissances et capacités acquises en cours, à partir de la lecture de textes authentiques de toute nature**. À la phase d'étude des documents succède celle de l'élaboration du projet (qui suppose des temps d'écrit et d'oral), puis viennent la documentation, le travail de groupe, la recherche en dehors de l'école, la production, la présentation (écrite ou orale) à d'autres.

Dans l'extrême diversité des projets innovants mis en œuvre, on peut citer, pour les avoir vus, la création d'une émission pour la sensibilisation des élèves en sixième (pour cette intervention, les élèves réalisent un reportage dont ils écrivent eux-mêmes le scenario et recherchent la mise en scène la mieux adaptée), la réalisation d'une *Gazette romaine* (les élèves réinvestissent dans ce projet les connaissances acquises lors des exposés et des lectures de textes authentiques, tout en travaillant un style journalistique moderne transposé à l'époque des Romains), la rédaction d'un roman policier qui se passe dans la Rome antique, la création d'un journal télévisé (avec espace publicitaire et clin d'œil météo), un pastiche de l'émission « Qui veut gagner de millions » ? (devenue « Qui veut gagner des millions de sesterces »), etc.

3.4.2 La lecture et la traduction dans tous leurs états : lire n'est pas traduire

« On peut comprendre un texte sans le traduire »; « on peut traduire un texte sans le comprendre », Mireille Kô.

Une nouvelle conception de la lecture-traduction dans le secondaire s'impose.

De fait, certains professeurs ont une véritable pratique de la traduction scolaire et lui restituent sa dimension interculturelle. Ils s'éloignent ainsi d'une traduction jusqu'ici **trop souvent réduite à des exercices de version** décevants s'ils figent le sens au lieu d'ouvrir sur l'interprétation des textes et l'écriture. La version scolaire, quand elle est encore pratiquée (principalement au lycée), demeure trop souvent un exercice qui restitue le texte original dans une langue standardisée, vidée de son épaisseur sensible. **La traduction cantonnée au statut d'exercice d'évaluation est en partie responsable** de ces traductions convenues, où l'on ne trouve ni engagement de la personnalité ni souci de faire sentir dans notre langue la trace de la langue d'origine.

Au collège, la mission a pu voir, très souvent, des élèves passionnés par une activité de traduction, d'abord conçue comme une activité de recherche puis de commentaire. « Les élèves prennent goût à la traduction comme à la résolution d'une énigme », dit un professeur de collège dans le Morbihan.

La mission a découvert lors de ses visites dans les établissements l'extrême richesse et variété des approches possibles pour aborder la *lecture-traduction* d'un texte latin : pas moins de 16 méthodes ont pu être recensées[5]. Parmi elles, certaines apparaissent **particulièrement innovantes.**

- **L'atelier de traduction**

Dans l'atelier de traduction, que recommandait déjà le *Guide pédagogique de 2005* (voir annexe), on travaille sur des **textes très courts** pour une traduction collective, ou par groupes, ou une traduction individuelle ; pour des traductions intégrales ou partielles comme pour l'épreuve du baccalauréat.

L'atelier se déroule **selon une périodicité régulière** et selon un vrai projet individuel de traduction. Ce dernier peut être consigné dans un carnet de traduction, assez semblable aux carnets de bord qui accompagnent les TPE ou les enseignements de théâtre.

On peut proposer en troisième la confrontation de deux ou trois traductions différentes, typées sur des passages courts et accessibles ou travaillés en classe de manière approfondie. **Cette comparaison de traductions doit aboutir à une traduction personnelle, ainsi facilitée** : on fait appel à la rigueur et à la sensibilité de chacun, afin que les élèves ne se contentent pas de comparer les traductions françaises sans se référer au texte latin. Pour les comparaisons de traduction, l'on n'hésite pas (surtout au lycée) à se servir, dans la mesure du possible, de traductions étrangères (anglais, allemand, italien, espagnol).

Si l'utilité de la traduction orale est évidente, il ne convient pas pour autant d'attendre la classe de troisième pour réaliser une traduction écrite, même modeste ou partielle. Elle peut n'être que collective, mais dans ce cas une production écrite du groupe est demandée.

Pour parvenir à ce que l'élève mène une vraie réflexion sur la traduction à partir de textes simples, on veille à reprendre et à vérifier l'acquisition des textes traduits. **Le retour fréquent vers des textes déjà traduits est recommandé** : il ravive le vocabulaire, la reconnaissance des groupes de mots, l'apport culturel du texte.

Les objectifs prioritaires sont d'obtenir :

- une traduction personnelle qui constitue un véritable travail d'écriture ;

- des travaux de comparaison de traductions (traductions littéraires et universitaires) avec mise au net des partis pris de chaque traduction et rédaction (évaluée), de brefs articles critiques exposant les choix des traducteurs. On veille à accueillir toutes les propositions et à les discuter avec l'ensemble de la classe, de façon à aboutir à plusieurs traductions possibles.

C'est à partir de ce travail de traduction que peut s'élaborer un commentaire littéraire établi par les élèves, avec l'aide du professeur.

[5] Lire un texte sans traduction/Lire un texte appareillé sans traduction / Lire un texte comportant une traduction / Lire un texte comportant une traduction intégrale / Lire un texte avec une traduction en regard / Lire un texte avec une traduction juxtalinéaire / Lire un texte présenté dans un ordre proche de la syntaxe française / Découvrir un texte latin présenté sous la forme d'un puzzle / Lire un texte présentant une traduction « sous linéaire » / Lire un texte comportant plusieurs traductions / Lire un texte authentique complexe à partir d'un texte authentique simple / Lire un texte authentique à partir d'un texte adapté ou simplifié / Lire un texte en appliquant la méthode « boule de neige » / Lire un texte en le comparant à une adaptation / Lire un texte en appliquant la méthode de Hale / Découvrir un texte en s'appuyant sur la méthode de l'écoute globale

- **Le travail collaboratif de traduction avec l'outil d'écriture collaborative Etherpad**

Cette pratique est observable dans certains établissements de l'académie de Versailles. Le travail de version étant vécu douloureusement par les élèves, l'idée de la « version collaborative » s'impose à la fois comme remède à la « page blanche » et comme moyen de remobiliser et solidariser le groupe autour de cette activité. **L'usage de l'outil informatique joue, dans cette activité, le rôle d'outil déclencheur par son côté ludique, mais permet également, par la facilité de mise en commun des données qu'il offre, de simplifier considérablement les modalités de travail d'écriture collaborative**.

Outil d'écriture collaborative, Etherpad dispose en plus d'un code couleur différent pour chacun des utilisateurs et permet ainsi une analyse en fin de séance de l'investissement et des compétences de chacun des utilisateurs dans le travail demandé.

Toutes ces pratiques de traduction à la fois suscitent la recherche intellectuelle (situation-problème) et relèvent de la pédagogie de la réussite, quand la pratique traditionnelle de la version les mettrait en échec certain. Comme dans toutes les autres disciplines, le professeur respecte la progressivité des apprentissages, celles des difficultés et celle des exigences.

- **L'ECLA[6], enseignement conjoint des langues anciennes : une démarche pour rendre les élèves lecteurs de textes authentiques.**

C'est une expérimentation devenue une **démarche didactique**, mise en œuvre en collège comme en lycée, depuis 1999, dans l'académie de Lille, et, depuis 2004, dans l'académie de Toulouse. **C'est l'étude d'une langue ancienne (par exemple, le latin), en utilisant un éclairage comparatif au moyen d'une autre langue ancienne (par exemple le grec).**

Cette vision *en relief* des deux langues anciennes permet de les explorer, de les comprendre et de les manipuler avec des allers et retours incessants entre elles. Tout s'éclaire par l'élargissement du regard porté sur les langues, les œuvres et les civilisations de l'Antiquité. Il s'agit, dans le cadre des programmes nationaux, de mettre en évidence, par les démarches comparatives, les ressemblances et les différences et les complémentarités des deux littératures, des deux civilisations et des deux langues antiques.

Mais il **ne s'agit pas de « bilinguisme »,** dans l'acception courante du terme, c'est-à-dire d'une étude parallèle des langues grecque et latine, mais **bien d'une pratique pédagogique qui se donne pour objet de faire découvrir aux élèves toute la richesse et la complexité du monde gréco-latin.**

Au cœur de la démarche se trouve la lecture des textes authentiques grecs et latins. L'objectif n'est pas d'apprendre la langue grecque (les élèves doivent maîtriser l'alphabet et sa prononciation) mais le professeur met l'accent sur les parallélismes littéraires, dans l'étude des genres et des registres, ainsi que sur les parallélismes culturels, dans une perspective diachronique ou synchronique. Le professeur **multiplie les modalités de lectures** (avec traduction, sans traduction, comparaison de traduction etc.)**. Des outils d'aide à la lecture de textes grecs ont été créés** : par

[6] L'ECLA est à différencier des pratiques de « bilinguisme latin-grec », initiées dans l'académie de Besançon, avec lesquelles il est parfois confondu ; pratiques dans lesquelles certains professeurs voient un moyen de faire vivre le grec au collège (et en ce sens nous comprenons son existence). L'enseignement commun des deux langues ne va cependant pas de soi, latin et grec étant deux langues très différentes ; et même si certaines formes ou certains éléments de syntaxe peuvent être voisins, on ne peut considérer le latin et le grec comme un tout dans son enseignement. Même si elles sont anciennes, les langues latine et grecque sont des langues qui ont un système singulier, et l'apprentissage de l'« esprit » de la langue grecque pâtirait sans doute d'une approche commune. Par ailleurs, l'élaboration de la progression pédagogique ne laisse pas de rester problématique.

exemple, des tableaux synoptiques de morphologie présentés à l'inverse des grammaires de thème. Libre aux élèves de s'y référer ou de mémoriser les savoirs.

Le même degré d'exigence que dans l'option latin courante est maintenu pour l'acquisition et la mémorisation des faits de langue latine. En revanche, n'est imposé ni évalué aucun apprentissage en langue grecque.

.

Cette pédagogie de la lecture des textes latins nous semble particulièrement efficace pour rendre lecteurs les élèves. On a pu observer en classe des collégiens passionnés par la méthode comparative, qui, selon leurs propres termes, en faisaient **des « chercheurs ». On comprend comment cette méthode contribue à faire maîtriser aux élèves les compétences 1, 2 et 5, mais aussi 3, 6 et 7 du socle commun.**

- **La pratique de l'oral pour acquérir la compétence de lecture**

Cf. II, 3 f. où nous développons la méthode orale mise au point par l'universitaire de Pau, Claude Fiévet, dont l'objectif n'est pas de faire parler les étudiants en latin, pour le seul plaisir d'oraliser la langue, mais de leur faire acquérir une compétence de lecteur.

3.4.3 Une pratique diversifiée du texte authentique

Il convient d'abord de **s'entendre sur la notion de « texte authentique »** : le texte authentique n'est pas seulement le texte littéraire de la latinité classique. Si, en effet, le texte littéraire est un texte authentique, le texte épigraphique n'en est pas moins un, très fréquent dans la sphère publique, et qui est souvent d'un accès plus facile.

- Pour le texte littéraire, la diversification est nécessaire, d'une part pour respecter la progression des apprentissages, d'autre part pour donner à voir l'étendue chronologique de l'usage du latin comme langue de culture (on peut faire traduire les vers latins composés par Rimbaud en sa jeunesse). C'est un enjeu : afficher le latin comme langue internationale de culture.
- Des professeurs utilisent un corpus de textes latins élargi en particulier à l'Europe des humanistes : les *Adages* d'Erasme par exemple sont faciles à lire et offrent des entrées d'une extrême richesse pour montrer ce que fut le maniement de l'héritage gréco-latin. Son traité sur *L'Éducation des enfants* peut fournir aussi des passages ou encore *La Grande didactique* de Comenius, ce qui conduit naturellement à mettre en perspective les questions de l'école qu'y aborde le pédagogue humaniste avec les problématiques scolaires que connaissent les élèves latinistes. D'autres professeurs proposent des passages concrets de correspondances d'humanistes qui témoignent directement de l'Europe de la Renaissance, des lettres ; des extraits dans les descriptions de Rome en latin par les visiteurs du XVI siècle.
- **L'énoncé gnomique ou aphoristique**, par sa concision, favorise la mémorisation. C'est pourquoi on voit certains professeurs qui isolent et étudient quelques *gnômai* dans la tragédie ou la comédie grecques, des citations d'Homère, éventuellement des fragments présocratiques d'Héraclite. D'autres s'intéressent au sort fait aux citations latines et grecques chez les Classiques français, Montaigne, Rousseau, mais aussi bien Victor Hugo ou Baudelaire.

- D'autres encore, selon l'invitation du *Guide Pédagogique*, travaillent sur des **textes scientifiques**. À partir d'eux, une initiation peut être faite en quatrième ou en troisième à la traduction des termes techniques, pour montrer la singularité de l'approche des Anciens qui ne disposaient d'aucun lexique spécialisé et systématique. On peut ainsi **montrer à des élèves que l'Antiquité, à la différence de ce qui caractérise notre littérature technique européenne d'aujourd'hui, ne connaît pas de lexique technique ou scientifique normalisé avec une systématisation des rapports entre les termes** - et ceci non seulement dans le champ des diverses œuvres d'un même auteur mais aussi à l'intérieur d'un même ouvrage-, et que les Anciens n'ont pas un souci de cohérence et de communauté terminologiques au niveau d'une « discipline », mais plutôt une préoccupation linguistique du sens littéral du mot. On

peut ainsi relever dans des corpus de savoir touchant à des champs aussi divers que la zoologie, la médecine, l'astronomie, les mathématiques, ce recours au littéral pour décrire choses, objets, ou matériaux. À partir d'exemples simples et en faisant encore jouer ici pleinement la valeur étymologique des termes, on peut faire toucher aux élèves la différence entre un lexique normalisé européen (avec éventuellement les variantes dans les principales langues européennes) et un lexique antique qui devait, pour sa part, souvent réinventer la description à chaque objet décrit.

- Le texte authentique concerne aussi le **document épigraphique** : bien des professeurs (par exemple dans l'académie de Versailles) font intervenir la démarche épigraphique pour une étude de textes sur pierre, sur colliers d'esclaves, sur pièces de monnaie ; toutes démarches qui contextualisent le texte à traduire et lui donnent sens et intérêt. **Objet antique qui s'offre le plus facilement dans l'espace public, l'inscription justifie la notion de latin comme langue internationale de culture**.

3.4.4 L'ouverture aux langues vivantes étrangères

Dans la préparation « à la mobilité européenne et à l'intensification des échanges internationaux », le latin a une carte maîtresse à jouer, **son atout linguistique**.

Les langues romanes en effet, issues du latin parlé dans la *Romania* de l'ancien empire romain, ont pour nom le français, l'espagnol, l'italien, le portugais, le roumain, le romanche (langue parlée dans certains cantons suisses), le catalan et le provençal. Elles représentent aujourd'hui 200 millions de locuteurs sur un espace européen très proche de cette ancienne *Romania*, et plus de 500 millions dans le monde depuis leur essaimage vers les Amériques.

Étudier le latin, c'est donc bénéficier d'une appropriation facile des codes linguistiques de ces langues modernes, car si leurs prononciations ont pu prendre des couleurs différentes, leurs charpentes générales, en revanche, sont restées quasi-inchangées. N'oublions pas que parmi les cinq langues les plus enseignées en France, on trouve l'espagnol, l'italien et le portugais. Ces langues constituent donc le socle linguistique de l'Europe. Et l'allemand et l'anglais pour des raisons différentes, présentent aussi une parenté forte avec le latin.

3.4.5 L'ouverture à l'Euroméditerranée

Il y a une tradition vivante, commune à toute l'Europe et à tous ses citoyens, venant de la Méditerranée. La Méditerranée antique, ce n'est pas seulement la Grèce classique et la Rome républicaine, c'est un espace-temps plus large, se prolongeant dans le monde byzantin et la latinité médiévale, et tenant compte des relations entre l'Europe et le monde arabo-musulman ; il convient de faire l'inventaire complet des cultures de la Méditerranée dans leur contiguïté avec le latin et le grec.

L'enseignement des langues anciennes serait ainsi irrigué par les variétés culturelles que la Méditerranée recèle dans tous ses espaces habités. Les langues anciennes ont plus que jamais leur raison d'être (le socle le rappelle) pour travailler à la convergence des cultures dans le respect mutuel de leurs valeurs propres, grâce à un enseignement des origines communes qui dépasse et transcende les ruptures de l'histoire. Il ne s'agit pas de retrouver une identité culturelle niant les évolutions de l'histoire mais de construire une citoyenneté culturellement plurielle et ouverte, dans la confrontation du passé et du présent. Cette démarche est double, à la fois anthropologique et linguistique.

On ne saurait trop valoriser l'expérimentation qui a été mise en place à la rentrée scolaire dernière, à titre expérimental, **d'une classe « Méditerranée »** dans l'académie de Créteil. Des **projets de classes « arabe/latin »** sont en cours de réalisation pour la prochaine rentrée, qui se distinguent par la mise en place d'un enseignement interdisciplinaire assurant une liaison entre les deux disciplines, sur les plans culturel et linguistique.

Il existe de façon évidente un creuset commun objectif de valeurs partagées par tous les habitants de l'aire méditerranéenne ; une même civilisation faite d'une foule de diversités réunissait

autrefois l'Europe, la Méditerranée, l'Asie Mineure. **Cet héritage, que la Méditerranée porte toujours en son sein, ainsi que l'étude des langues et cultures de l'antiquité, peuvent contribuer à construire une « interculturalité »,** non pas dans le cadre d'un simple système qui mettrait en relation des cultures différentes venues d'ailleurs, mais dans la dynamique d'un processus qui favoriserait la prise en compte et la valorisation de tous les éléments culturels qui existent dans chacun des pays de part et d'autre de la Méditerranée. **L'enseignement des langues anciennes serait ainsi irrigué par les variétés culturelles que la Méditerranée recèle dans tous ses espaces habités.**

Pour cette civilisation méditerranéenne, produit de cultures partagées, c'est par les langues que le partage passe. Paradoxalement c'est parce que ces langues anciennes sont aujourd'hui très lointaines dans le temps, tant dans leur fonctionnement que dans les valeurs qu'elles véhiculent, **pour un adolescent originaire de la rive sud ou de la rive nord,** qu'elles peuvent redevenir familières par la réappropriation d'un passé commun.

Ce retour aux langues et cultures antiques (grecque, libyenne, punique, latine, berbère …), qui ont longtemps connu des échanges dans un passé lointain permet d'éviter d'être confronté au soupçon que portent en elles, pour une part, les langues modernes qui furent les langues fréquemment assimilées à des processus de colonisation. **Cette démarche est double, à la fois anthropologique et linguistique.**

Il y a environ 2000 ans, à l'âge d'or de la littérature latine, cette *Aurea Latinitas* coïncide avec l'apogée de la puissance expansive de l'*Imperium Romanum*. Depuis longtemps déjà, le latin n'est plus seulement la langue maternelle des habitants du Latium; c'est devenu la langue de presque toute l'Italie; son usage va progressivement s'étendre à tous les territoires de l'Occident romain et y éteindre les parlers régionaux. C'est une langue bien codifiée, dont les règles s'apprennent à l'école, selon un schéma invariable: cette "éducation rhétorique uniforme" va avoir pour effet de garder sa norme classique au latin jusqu'à la fin de l'administration romaine et cela même dans les régions périphériques **où apparaissent des foyers littéraires très brillants, par exemple en Afrique du Nord aux IIe et IIIe siècles**

Dans *Il faut reconstruire Carthage. Méditerranée et langues anciennes*[7] , l'auteur, professeur de CPGE dans l'académie de Bordeaux, souhaite renouveler l'approche de l'Antiquité en attirant à elle un public qui ne lui semble pas naturellement acquis, en particulier celui des jeunes des banlieues.

Sa perspective s'appuie sur une réalité à laquelle ce public est sensible, l'appartenance à un terreau commun, celui de « l'Euroméditerranée », lieu de rencontre entre le Nord et le Sud, et non seulement foyer important de la latinité antique, mais aussi vivier de confrontations multiples entre différentes cultures, de métissage et d'acculturation. L'auteur analyse les points de convergence entre civilisations chrétienne et musulmane qui permettent d'envisager l'appartenance à une même tradition, celle de l'Euroméditerranée, qui rassemble l'Europe gréco-latine et les pays du bloc arabo-persan antique. Il développe **un chapitre particulièrement riche sur les textes antiques relatifs à l'Afrique**, **relus dans une « perspective africaine » et non plus romaine.**

« Certes l'enseignement traditionnel des lettres classiques s'est souvent constitué en musée imaginaire coupé de la Méditerranée vivante ; parallèlement encore, il en est pour oublier que **les « comptoirs » ou « déductions » de la Méditerranée d'aujourd'hui sont les banlieues de notre pays et des grandes villes européennes, par le fait de l'immigration**. De fait, les enfants issus de l'immigration et venant pour beaucoup de ce cœur ancestral de l'Europe représentent dorénavant des taux très importants dans les populations scolaires, et incarnent un pan culturel de cette Méditerranée complexe ». Or, il est indéniable que la question de l'intégration des jeunes Européens issus de l'immigration repose sur un terrain culturel ; **l'appartenance à un monde initial commun**, métissé de cultures diverses tout au long de siècles, doit faciliter le dialogue et permettre d'aller de l'avant.

[7] Patrick Voisin, L'Harmattan, Paris, 2007

3.4.6 Une discipline pionnière en matière d'utilisation des TICE

Traversées véritablement par l'interdisciplinarité, ce qui en fait leur caractère spécifique, les langues et cultures de l'Antiquité se sont très vite adaptées aux TICE. En effet, entre les liaisons multiples qu'elles opèrent et les possibilités de connexions des TICE, il existe une sorte d'affinité. Les TICE ont apporté au cours de latin ou de grec un rythme, une agilité dont il avait besoin quand il s'enlisait dans des déchiffrements « mot à mot » besogneux. On peut reprendre ici, en l'appliquant tout particulièrement aux langues et cultures de l'Antiquité, un passage du rapport de l'inspection générale des lettres en 2002, « L'École et les réseaux numériques » : « Libéré des contraintes traditionnelles de la page (et du livre), le texte ne se présente plus comme un objet de lecture linéaire, mais comme le nœud d'un réseau (autres textes, images, références culturelles, etc.), et comme un univers lui-même traversé d'itinéraires intérieurs que l'outil informatique permet de repérer et de mettre en évidence. […] L'exploitation qu'on peut en faire sur le plan pédagogique est infinie ».

- **Dans toutes les académies, les TICE permettent aux professeurs depuis quelques années un important renouvellement de leurs pratiques d'enseignement en langues et cultures de l'Antiquité.**

Certains professeur de langues et cultures de l'Antiquité assurent tous leurs cours à l'aide de diaporamas, que ce soit pour la compréhension des textes latins ou grecs (avec un système de couleurs dont chacune désigne une catégorie grammaticale particulière, une désinence, etc.), pour développer des aspects culturels ou pour mettre en rapport textes et documents iconographiques (ainsi dans l'académie de Nantes, où cette pratique se diffuse dans un certain nombre de collèges).

Le site pédagogique des académies ainsi que les animations organisées par les inspections pédagogiques régionales de lettres font connaître les démarches innovantes.

Les TICE, dans la mesure où elles **facilitent l'accès aux textes**, offrent aux professeurs la possibilité de diversifier davantage les supports de lecture. La qualité et la variété des supports iconographiques se sont nettement accrues depuis l'entrée des TICE en langues et cultures de l'Antiquité. La consultation des sites pédagogiques stimule la réflexion didactique des enseignants.

En mettant à la disposition du lecteur une banque impressionnante de textes, l'outil informatique permet à l'enseignement des langues anciennes (comme l'avait fait l'imprimerie en son temps) de sortir du corpus traditionnel, quelque peu sclérosé, pour explorer librement des œuvres auxquelles n'avaient accès que de rares chercheurs. Il opère, non une massification, mais une vraie démocratisation du savoir.

Il donne la possibilité à l'enseignant de mettre en rapport les textes avec les lieux dont ils parlent. On est loin du cabinet de ces érudits, quelque peu inquiétants, qui se vantaient d'avoir toujours, pour l'amour du grec, refusé d'aller en Grèce (Pierre Vidal-Naquet, au cours de son séminaire, a souvent souligné le caractère idéologiquement très inquiétant d'une telle attitude).

Les TICE permettent aux langues et cultures de l'Antiquité **d'adopter des méthodes d'apprentissages linguistiques et de lectures** semblables à celles des enseignements de langue vivante étrangère.

L'utilisation de dictionnaires en ligne (*Gaffiot* et *Bailly*) avec apprentissage régulier de la lecture d'un article de dictionnaire est aussi fréquemment observée.

Grâce aux relevés fréquentiels, l'outil informatique conduit à **une approche de la langue beaucoup plus rigoureuse** que ne la pratiquent les grammaires traditionnelles. Un exemple parmi bien d'autres : les grammaires donnent pour la 2^{e} personne du singulier passif la désinence *-ris* et indiquent entre parenthèses : « parfois *–re* ». Or le balayage informatique révèle que les Latins employaient beaucoup plus souvent la forme en *-re* que celle en *-ris*. La même remarque est valable pour la 3^{e} personne du pluriel du parfait actif : la forme en *-ere* est bien plus courante que celle en *-erunt*. En facilitant l'approche fréquentielle des textes, l'outil informatique enrichit (et peut même modifier) notre regard sur la morphologie, le vocabulaire.

Les TICE offrent des outils de production qui favorisent la créativité : préparation de supports visuels pour les exposés ; création de vidéo clip ; de jeux « hot potatoes » ; expression orale enregistrée.

Les TICE permettent enfin de **varier les formes et les supports des évaluations**.

Le travail assisté par l'ordinateur a un puissant effet mobilisateur : le déchiffrement laborieux des phrases dans « le mot à mot » n'avait pas peu contribué à donner des « langues mortes » une image défavorable. Les enseignements de grec et de latin ont été pionniers : pour endiguer l'érosion des effectifs, pour faire face à l'hétérogénéité des élèves, mais aussi pour mettre à la disposition des classes dans des collèges reculés des ressources archéologiques, architecturales, textuelles très riches.

Les programmes de « langues et cultures de l'Antiquité » impliquant directement désormais la mobilisation de types très variés de connaissances et de compétences trouvent dans les TICE des adjuvants efficaces : ils permettent de mobiliser sans perte de temps des ressources multiples. En outre, très à l'aise avec ces technologies, les élèves acceptent plus facilement les exigences propres à ces disciplines réputées difficiles. Les TICE renforcent enfin la dimension ludique intrinsèque pour les élèves à cet enseignement optionnel de langues que l'on ne parle plus.

Contre une idée reçue cependant, les TICE demandent que le tête-à-tête avec l'ordinateur soit équilibré par le cours « frontal » et dialogué avec le professeur qui transmet des connaissances et avec le reste de la classe. L'informatique garde donc un statut d'aide et d'outil.

- On doit signaler les collaborations exemplaires entre des sites pédagogiques comme « **Hélios** », « **Musagora** », accessibles par EDUSCOL, et des universités (dépassant leur fonction pédagogique, ces sites intéressent aussi les amateurs adultes de l'Antiquité).

- **Quelques pratiques remarquées doivent être signalées :**

- le tableau numérique interactif (TNI) et le « blog » peuvent être utilisés pour amener les élèves à traduire. L'apprentissage de la traduction étant un exercice exigeant, en présentiel, le TNI s'est révélé un outil adapté pour projeter sur écran le texte analysé et mettre en place des codes de méthode efficaces. En non présentiel, le « blog » remplit les mêmes fonctions en conservant de plus la fonction dialogique ;

- l'usage de la « classe nomade » (chariot déplaçable de 16 postes avec vidéoprojecteur) permet à la fois un accompagnement personnalisé des élèves tous mis en démarche d'investigation et un travail partagé ;

- le jumelage électronique européen (dans l'académie de Clermont-Ferrand et de Rennes) proposé par le site *eTwinning* est une activité pédagogique à l'échelle européenne. Il s'agit de faire travailler des élèves des États membres de la communauté européenne élargie sur un projet commun. Dans la mesure où la culture gréco-latine est un des fondements de l'Europe, on attend que des professeurs de lettres classiques montrent à leurs élèves combien ce patrimoine nourrit encore le présent, et leur donne l'occasion de partager ces racines avec des élèves d'autres pays pratiquant aussi des langues anciennes. Ce type de projet permet de montrer que patrimoine commun ne signifie pas uniformité culturelle mais que c'est ce qui en fait la richesse.

- **Les TICE sont un moyen de répondre, au plan de l'offre des enseignements de langues et cultures de l'Antiquité, à l'exigence d'équité sur le territoire académique**

Ainsi en 2010-2011 l'académie de Nantes a-t-elle mis en place un dispositif d'enseignement de visio-grec, appuyé sur l'ENT académique et une plate-forme de connexion, qui réunit depuis la rentrée 2010 une classe virtuelle de troisième comptant 25 hellénistes, scolarisés dans cinq collèges du même département.

Ce **dispositif, peu coûteux en dotation horaire,** a permis d'ouvrir l'enseignement de grec dans de petits collèges qui, sans l'appui des TICE, n'auraient pas pu y parvenir, de faire travailler en étroite collaboration cinq professeurs de lettres classiques qui échappent par là à l'habituelle insularité

du professeur de lettres classiques de collège. Un projet similaire est monté pour 2011-2012 dans l'académie de Rouen et mettra en réseau plusieurs lycées.

L'utilisation des TICE est extrêmement variable sans être particulièrement intense. Les professeurs de langues et cultures de l'Antiquité sont cependant pour la plupart convaincus de l'intérêt des TICE pour l'enseignement de leur discipline mais ont besoin de se former et de se familiariser avec les outils et l'usage pédagogique qu'ils peuvent en faire dans leur matière. Curieusement, ces professeurs, même grands utilisateurs en langues et cultures de l'Antiquité, sont beaucoup plus frileux à utiliser les TICE quand ils sont en cours de français.

3.4.7 Une approche ciblée de la culture cinématographique

Depuis plusieurs années, et comme dans d'autres pays, tels la Suisse ou l'Allemagne, les langues et cultures de l'Antiquité se sont intéressées au **péplum, dans une démarche résolument comparative** qui sait développer des compétences d'analyse critique et historique.

Des créations scolaires sont aussi effectuées dans le cadre de projets. Dans un collège de l'académie de Versailles, une équipe de deux professeurs de lettres avec les latinistes et hellénistes de troisième travaille sur la création d'un court métrage antique « Aux jeux de l'amour». Les élèves ont d'abord visionné des extraits de péplum et les ont analysés. Le TNI a permis d'étudier scientifiquement les plans et le cadrage. Les élèves ont découvert les lieux de tournage (service archéologique des Yvelines et le château de Maisons-Laffitte), ont réalisé des photos de repérage, ont enfin construit les personnages, l'action et rédigé le scenario. Une attention particulière a été portée à la prise en compte de l'écriture cinématographique etc. Une journée de tournage a eu lieu ; les élèves ont enfin monté les images sur *Kdenlive*.

Des universitaires comme Claude Aziza ont rédigé des travaux remarquables, qui donnent des matériaux très riches pour **étudier langue et culture**. Pour mémoire rappelons que cette pratique rejoint celle de Jürgen Léonhardt[8] qui a récemment doublé en latin des péplums.

3.4.8 L'approche par l'oral

- **Une méthode d'acquisition de la compétence de lecture cursive**

L'expérience conduite à l'université de Pau semble particulièrement intéressante et avoir une vraie efficacité puisque c'est la seule université où les effectifs d'étudiants en langues anciennes n'ont pas baissé ces dernières années. L'auteur[9] intitule sa réflexion « pour une pédagogie nouvelle des langues anciennes : **Apprendre à comprendre** ». L'objectif n'est pas de faire parler les étudiants en latin, pour le seul plaisir d'oraliser la langue ; c'est de leur faire acquérir une compétence de lecteur[10].

[8] Spécialiste de la langue et de la civilisation latines, professeur à l'université de Tübingen.

[9] Claude Fievet, auteur d'une méthode de latin audio-oral (université de Pau et des pays de l'Adour, 1999) ; l'auteur est aujourd'hui à la retraite mais la méthode d'apprentissage de la lecture par l'oral est toujours utilisée en 2011 à l'université de Pau.

[10] L'objectif de Claude Fiévet était de permettre à ses étudiants grands débutant en première année de licence, après deux ans de formation accélérée, de rejoindre en licence le niveau des étudiants réputés spécialistes, issus d'un baccalauréat avec latin, et poursuivant leurs études dans une filière universitaire de type traditionnel. Or après quelques années, il est apparu qu'au moment de la jonction les ex-débutants**, en dépit de la brièveté de leur temps d'étude, étaient généralement capables de performances hors de portée des « spécialistes** ». Il a donc été décidé, à la demande des étudiants eux-mêmes et avec l'accord de tous ses

Pour atteindre l'objectif linguistique qui est le sien - faire lire du latin avec un maximum d'aisance et d'agrément - il a trouvé nécessaire **d'associer étroitement une démarche explicite et une démarche opératoire.** Par le terme **explicite**, on doit entendre qu'il faut fournir aux étudiants l'éclairage le plus performant concernant le fonctionnement **réel** de la langue latine ; par le terme **opératoire**, que le savoir sur la langue a toutes chances de rester inactif et inutilisable (de n'être qu'un vain discours **sur** la langue !) si on ne se donne pas les moyens de le transformer en savoir-faire. Tant il est vrai que tout acte de langage repose, non pas sur une somme de connaissances, mais sur l'exploitation de tout un système de comportement.

« La lecture que nous pratiquons, dit l'auteur en s'adressant à ses étudiants en début d'année, est une activité associative et synthétique. Comprendre une phrase à la lecture, c'est être capable d'une adhésion immédiate à un ensemble organisé, démarche qui exclut la pause réflexive et l'analyse des constituants. L'analyse, qui tronçonne la phrase en micro segments et arrête l'esprit sur les mots et les formes, est fondamentalement incompatible avec les usages actifs de la langue, et donc avec la lecture. La phrase que vous lisez en ce moment serait totalement illisible et incompréhensible, si l'on vous demandait en même temps de diriger votre attention sur chacun des mots qui la constituent et de prendre conscience des formes et des fonctions de ces éléments.

Pour vous conduire à la compréhension immédiate et sans traduction du texte littéraire – idéal bien éloigné et difficile à atteindre sans doute, il faudra vous doter d'un double équipement : la connaissance du lexique et la familiarisation avec les structures syntaxiques. C'est pourquoi on exigera de vous la mémorisation du vocabulaire et la manipulation intensive des structures grammaticales, afin que vous puissiez les produire et les reconnaître avec le minimum d'effort. On ne s'interdira pas –loin s'en faut- la grammaire explicite, mais on ne considérera l'objectif atteint que **lorsque vos connaissances seront devenues opératoires et vérifiables non par votre discours mais par votre savoir-faire linguistique. »**

C'est dans le même esprit que, dans l'académie de Créteil, un professeur de collège vient de réactualiser ***Le latin sans peine*** (de la collection de la méthode *Assimil*). Selon le professeur, cette méthode, si elle n'est pas directement transférable à la classe, est cependant adaptable aux élèves, pour en faire des lecteurs compétents. **Le principe étant de partir de la connaissance intuitive qu'ont les élèves de leur propre langue**, la progression est la suivante : outils menant vers la lecture spontanée de textes faciles (du simple au difficile) en **se fondant sur la fréquence du lexique et des tours de langue** ; synthèses partielles (rassemblement de faits rencontrés ponctuellement et assimilés par l'expérience de l'écoute, de la pratique et de l'imitation de structures, en fonction de stratégies cognitives : automatisation, appropriation par la fréquence). L'ambition de l'ouvrage serait le niveau du baccalauréat actuel. L'aspect le plus novateur, outre l'approche par l'oral, est le choix de textes moins connus.

De même, **s'inspirant des techniques de « baladodiffusion »,** un professeur de collège de l'académie de Nantes propose à ses élèves d'enregistrer oralement les textes (il recourt au logiciel *Audacity*). Ainsi les élèves sont-ils invités à s'entraîner à l'apprentissage de la lecture à haute voix ou de la mémorisation de textes latins en enregistrant le début de la *Première Catilinaire* de Cicéron.

- **La pratique de la lecture orale du professeur et des élèves : une pratique au service du sens**

Le *Guide pédagogique* (voir en annexe) **insiste sur l'intérêt de cette lecture orale en classe :** « Il suffit de se rappeler la prégnance à Rome du modèle de la parole oratoire (étymologiquement rattachée à os, la bouche) dans la réception des œuvres, pour mesurer **l'urgence de refonder dans nos enseignements la lecture à voix haute.** À l'échelle de la séance de cours, on fera donc en sorte que la lecture ne soit pas une formalité préalable mécanique, mais

---

collègues, de généraliser à l'ensemble des latinistes, dès la première année, une méthode baptisée un peu vite et imparfaitement *audio-orale*, car elle repose **tout autant** sur une rénovation de la description linguistique.

qu'elle ait à chaque fois une finalité précise. »

Cette lecture, lecture modèle, est là pour donner des indices du sens global afin de fournir des points d'appui à une amorce de déchiffrement du texte :

« C'est pourquoi une judicieuse entrée par la lecture du seul latin ou grec consiste à retrouver les articulations syntaxiques et sémantiques d'un texte, telles que les forge la traditionnelle (et souvent féconde) analyse logique, grâce à une succession de lectures et relectures, prises en charge à tour de rôle par les élèves et le professeur. Le but de ces dictions variées du texte est de faire apparaître par le jeu de la voix et des inflexions, ainsi que par les variations de rythme et de hauteur, l'organisation formelle et charnelle du texte, permettant ainsi à l'élève de commencer à s'approprier celui-ci. Dans la pratique graphique et typographique, cela peut correspondre à ce que l'on appelle l'équipement d'un texte pour les grands débutants. Les bénéfices de cette lecture imprégnation du texte non traduit seront récoltés dans l'opération de traduction, à condition toutefois de choisir des textes accessibles qui se prêtent à la lecture. ».

3.4.9 Le voyage scolaire, avant, pendant, après : un organe décisif de la vitalité des langues et cultures de l'Antiquité ; ses enjeux

À Marseille, des établissements ont su **tirer parti de l'actualité archéologique locale** pour relancer les cours de langues et cultures de l'Antiquité, langue *et* culture, **avec l'étude des textes eux-mêmes** sur la fondation de la ville, et pas seulement des visites de sites ou la venue d'archéologues dans la classe. Du même coup, pour des élèves issus de l'immigration récente, c'est **une initiation forte à une réflexion sur l'enracinement**. L'effet est aussi de faire connaître la ville à des adolescents qui n'en fréquentent que les galeries et artères marchandes.

L'intégration résolue des ressources patrimoniales, locales ou plus lointaines, dans des projets pédagogiques mobilisateurs touche à un autre aspect de la vitalité des langues et cultures de l'Antiquité, le voyage scolaire.

Le voyage scolaire, à Rome, moins souvent en Grèce pour des raisons de coût, mais aussi vers de riches sites en France même, est un **puissant stimulant des langues et cultures de l'Antiquité et de la vie culturelle de l'établissement**. Il joue en effet un rôle majeur comparable à celui que le voyage a joué durant des siècles pour les voyageurs privilégiés qui avaient étudié le latin ou le grec. Il faut oser en effet **marquer la continuité avec le voyage cultivé, voire savant, à travers les âges** : à des élèves de ZEP, de collèges ruraux, nombreux on l'oublie, est donné de vivre cette expérience intellectuelle et culturelle décisive, qu'ils n'auraient pas eue en dehors du cadre scolaire. C'est un facteur certain d'attrait pour l'option, un facteur de motivation important par sa préparation, c'en est un aussi de persévérance. Il doit avoir des suites, immédiates et à terme, qu'il faut évaluer. Le voyage annuel, du moins biennal, et non pas intermittent, est un atout qui doit être maintenu lorsqu'un professeur dont la générosité portait la réalisation quitte l'établissement**, à condition que** le financement des frais pour les accompagnateurs, qui ne peut plus être assumé grâce aux sommes versées par les familles, soit assuré, par le collège ou la collectivité territoriale. Mais tel conseil général ne finance plus les transports des collégiens pour des visites dans les musées de la métropole chef-lieu, ou sur les sites régionaux, alors même que la vitalité des langues et cultures de l'Antiquité gagne à l'exploration des ressources archéologiques très importantes de la région, avec, en particulier, ses effets indiscutables en matière d'intégration des élèves issus de l'immigration.

Le voyage scolaire, à Rome ou en Provence, à Pompéi ou à Delphes, doit cependant **intégrer la mise en perspective constante du passé avec le présent même du site, de la ville, du pays** : quelles traces vivantes ? Quels avatars et continuités ? On reviendra dans les préconisations sur cet **enjeu : comment**, en effet, **mettre au cœur des langues et cultures de l'Antiquité, au collège en particulier, l'exploration du patrimoine antique, médiéval et marqué par l'Antiquité, d'abord au niveau local (au sens large), et dans ses différents aspects ?** : Des liaisons pédagogiques fortes sont à construire ou à développer dans le cadre de la classe et hors classe, au collège, au lycée. C'est une des raisons suffisantes de reconsidérer les programmes.

Mais **le voyage scolaire n'est lui-même que l'anticipation de voyages** que l'élève a de plus en plus de chances, avec de plus en plus de facilités, d'accomplir adulte, désormais. **Si l'on veut refonder,** en effet, **les langues et cultures de l'Antiquité sur des bases qui ne les marginalisent pas dans la vie contemporaine,** c'est là une voie à la fois indiscutable et attrayante**.** Les cours de langues et cultures de l'Antiquité doivent se concevoir et s'afficher comme **une formation du voyageur futur** (on le distingue du touriste) **à la rencontre du latin et du grec dans l'espace public**, car c'est là tout simplement qu'il a le plus de chances de les rencontrer. De New-York à Berlin, de Saint-Pétersbourg à Madrid, de Lyon à Boston, dans les musées, les salles et parcs des châteaux, les figures d'Europe, de Lucrèce, Cléopâtre, Danaé, Alexandre et Apollon, Ulysse et Didon, rattraperont en effet le voyageur, comme du latin et du grec le rattraperont sur toute sorte d'inscriptions dans ce même espace public.

L'objet antique concentre un pouvoir d'attraction très fort, qui tient au fait qu'il retient en lui tout un univers. D'une amphore, par exemple sortent des routes maritimes, des vaisseaux, des modes de vie, une géographie commerciale.

Et que l'on ne dise pas que c'est une façon de « brader » les langues anciennes. Dans cette condition voyageuse, **l'étude des textes, en effet, donc l'apprentissage de la langue soutenu par l'histoire des arts**, doit trouver une puissante motivation, dont il serait désastreux de se priver. **À cet égard, latin et grec ont le statut de langues internationales de culture**. On y reviendra à propos des programmes qui doivent se donner comme des itinéraires dans l'espace et dans le temps.

3.5 Un enseignement bien valorisé aux examens

3.5.1 Pour le DNB : d'une session à l'autre, les notes proposées en CCF sont stables et dans l'ensemble satisfaisantes.

Par exemple, dans l'académie de Nantes, lors de la session 2010, les moyennes obtenues par les candidats de l'académie sont présentées dans le tableau suivant.

	Moyenne Enseignement public	Moyenne Enseignement privé	Nombre de candidats de l'académie	Moyenne générale
Latin	15,16	14,86	6707	15,02
Grec	15,4	14,99	737	15,3

Dans l'académie de Rouen, les IA-IPR signalent que trois jeunes filles issues de l'immigration qui étaient interrogées dans le cadre de cette étude ont déclaré s'investir particulièrement en latin car elles y voyaient **un moyen d'obtenir la mention « Bien » ou « Très Bien »**, laquelle donne droit, pour les élèves déjà boursiers sur critères sociaux, à une bourse au mérite complémentaire.

3.5.2 Pour le baccalauréat

Sur l'ensemble du territoire académique, les effectifs des candidats inscrits en spécialité diminuent, alors que le nombre d'inscrits aux épreuves facultatives **est en augmentation** (de 20% dans l'académie de Montpellier). La majoration des points obtenus (coefficient 3) ainsi que les très bons résultats obtenus par la majorité des candidats explique cette forte demande ; c'est souvent l'épreuve optionnelle au coefficient 3 qui va assurer l'obtention de la mention « Bien » ou « Très Bien » car les notes obtenues sont dans l'ensemble très bonnes.

Les synthèses remises à l'inspection pédagogique régionale de lettres par les professeurs coordonnateurs, à l'issue des dernières épreuves facultatives du baccalauréat, montrent que les élèves, **pour l'option facultative**, obtiennent **en moyenne la note de 15-15,5/ 20**. Très peu de candidats obtiennent une note inférieure à 10 (autour de 5%). On ne note pas d'écarts majeurs selon les centres et les départements.

La culture d'évaluation et de notation des professeurs de lettres classiques a très sensiblement évolué depuis une dizaine d'années, sous l'impulsion des inspections. Les interrogateurs font de mieux en mieux la part des acquis plus qu'ils ne cherchent à repérer les lacunes.

En revanche, les notes obtenues **aux épreuves de spécialité** latin et grec en terminale L sont beaucoup plus basses et surtout plus hétérogènes : elles dépassent rarement 14/20 et descendent très bas, notamment en raison de la faiblesse, déplorée par les examinateurs, des versions produites par les candidats. Ces notes d'écrit attestent d'une inadéquation de l'épreuve actuelle au niveau des élèves.

3.6 Un corps professoral divers, globalement novateur, pragmatique et militant

3.6.1 Statistiques

Les académies disposent de professeurs de lettres classiques qualifiés. Dans de très nombreuses académies, le pourcentage de professeurs agrégés en lettres classiques et grammaire est supérieur à celui des agrégés de lettres modernes : ainsi dans l'académie Nantes : il est de 25,3%, contre 11,2%.

Dans l'académie de Nantes en 2010-2011 :

	PEGC	Certifiés	Certifiés bi-admissibles	Agrégés de grammaire	Agrégés	Chaire supérieure LC	Chaire supérieure grammaire	Total
Lettres classiques	2 (français-latin)	292	10	10	85 (LC)	7	1	407
Lettres modernes	27 (toutes bi-valences)	1407	19		195	3		1651

À la rentrée 2010-2011 la répartition des professeurs certifiés, par échelon, traduit un net vieillissement des professeurs de lettres classiques de l'académie.

Échelons	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Hors classe
Effectifs : 292 professeurs	1	7	8	24	25	37	38	35	33	5	79

À la rentrée 2010-2011 la répartition des professeurs agrégés, par échelon, confirme ce constat.

Échelon	Stagiaires	4	5	6	7	8	9	10	11	Hors classe
Effectifs : 85 professeurs	3	1	4	7	8	4	11	6	14	27

Dans l'académie de Rennes

Dans l'enseignement public : 365 professeurs de lettres classiques sur 1839 professeurs de lettres, soit 19,8%

La répartition selon le grade au 1er septembre 2010 est la suivante :

Professeurs agrégés	18,9%
Professeurs bi-admissibles	1,9%
Professeurs certifiés	72,9%
Contractuels et vacataires	4,4%
M.A.	1,9%

3.6.2 Des professeurs, pragmatiques, novateurs et militants

- **Pragmatiques**

L'enseignement des langues anciennes est une option facultative et beaucoup de professeurs ont compris qu'il convient de tenir compte fortement de ce statut **: il faut que le latin sache se faire aimer.**

- **Novateurs**

L'enseignement de langues et cultures de l'Antiquité, qui semble à certains d'un autre âge, est plongé dans l'innovation.

Il serait simpliste de corréler l'âge des professeurs de lettres classiques et leur aptitude à mettre en œuvre des pratiques novatrices. Dans l'académie de Nantes, là où des démarches particulièrement novatrices ont été repérées, l'âge des enseignants impliqués en apporte la preuve : certes, dans un collège du Maine-et-Loire, le professeur de lettres classiques a 34 ans ; 33, dans un collège de la Sarthe. Mais à Nantes même, le professeur a 54 ans ; à Angers, le professeur le plus innovant a 49 ans ; l'enseignant du collège de Mayenne a 43 ans.

En revanche, **l'engagement des professeurs a toujours été corrélé, dans nos observations, avec les nombreux effectifs d'une section**. Les réussites pédagogiques, dont certaines sont exceptionnelles, reposent toutes sur l'engagement ***militant*** de certains professeurs particulièrement valeureux et motivés. Ce sont parfois à des groupes de plus de trente élèves en cinquième dans un petit collège, voire à deux groupes ou encore à des groupes de plus de 25 hellénistes en troisième ou en seconde (jusqu'à 40 !) que ces professeurs enseignent les langues et cultures de l'Antiquité, alors que dans certains établissements des centres-villes, où les professeurs ont un recrutement « qui se fait de lui-même » et sont moins engagés dans la rénovation pédagogique, les effectifs sont parfois extrêmement faibles.

3.6.3 Des professeurs qui souffrent d'isolement

L'isolement est une situation inconfortable, que connaissent les enseignants des disciplines dont l'horaire est réduit (éducation musicale ou arts plastiques par exemple), ou les effectifs peu

nombreux (certaines langues vivantes). Les professeurs de lettres classiques connaissent cette solitude, en tout cas pour une partie de leur enseignement.

Certains professeurs essaient d'y échapper en nouant des relations étroites entre collègues d'un même bassin, dans le cadre des « **liaisons pédagogiques** ».

3.7 Le poids des inspecteurs dans le dynamisme de la discipline

Nous l'avons souligné plus haut, les évolutions des enseignants dans le domaine de l'évaluation et de la notation aux examens et de la pédagogie sont aussi dues aux inspecteurs de lettres qui sont particulièrement conscients de devoir, rapidement, introduire des changements.

La mission a constaté avec satisfaction dans certaines académies, que les IA-IPR de formation lettres modernes pouvaient s'intéresser au dossier avec efficacité ; toutefois, **une implication plus forte et ouverte est attendue de la part de beaucoup d'IA-IPR de formation lettres modernes,** qui, rappelons-le, sont en charge dans leur académie des enseignements à la fois de lettres modernes et de lettres classiques ; d'autant que certaines académies ne sont pas dotées d'IA-PR de formation lettres classiques.

3.8 Le rayonnement au plan local : solidité du réseau associatif

Au plan local, les initiatives contribuant au rayonnement des langues et cultures de l'Antiquité dans le tissu local sont très nombreuses. Pour exemple, citons, à Rennes, le *Printemps de l'Antiquité*, qui propose dans toute l'académie, en relation avec les universités, des conférences, des expositions, des débats, des ateliers (y compris pour les élèves du primaire) dans les bibliothèques, les médiathèques et certaines librairies ; des visites des sites gallo-romains. Des initiatives de ce genre existent dans de nombreuses autres académies, par exemple celle de Rouen où les journées des « langues vivaces » ont lieu annuellement en mai.

Bilan : « Un enseignement synthétiseur de la formation[11] »

B.1. Deux missions nouvelles pour le professeur de langues et cultures de l'Antiquité

- À travers la transmission des connaissances, il doit **faire comprendre à l'élève la cohérence de ce qu'il apprend**, laquelle donnera sens à ce qui est appris. Ainsi, tout en enseignant sa discipline, doit-il faire établir des liens, des ponts, avec les différentes disciplines, réactiver les interactions entre les disciplines, sans porter atteinte pour autant aux contenus de chaque discipline. C'est ce que rappelle le préambule des programmes : « **l'enseignement des langues anciennes rayonne vers les autres disciplines, scientifiques, historiques, linguistiques, artistiques. »**

[11] Un IA-IPR de l'académie de Versailles.

- **Il doit aussi faciliter** chez l'élève **les transferts** (de connaissances, de capacités ou d'attitudes) Le site Éduscol ne dit pas autre chose : « Maîtriser le socle, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École, puis dans la vie ».

Les programmes de langues et littérature de l'Antiquité insistent sur la nécessité de créer cette aptitude au transfert :

- « L'étude du système linguistique des langues latine et grecque, langues flexionnelles, place les élèves devant des problèmes complexes, dont la résolution aide à l'acquisition de compétences fondamentales et d'attitudes intellectuelles, **transférables** dans de nombreux autres contextes. »

- « Les étapes de la lecture et de la traduction initient l'élève à l'élaboration progressive du sens : l'élève acquiert ainsi des compétences de lecture et d'écriture transférables dans d'autres disciplines ».

B.2 Nécessité de repenser les programmes de collège et de lycée

4 LES DEUX GRANDS DÉBATS AUJOURD'HUI EN FRANCE ET EN EUROPE

- **Faut-il faire de l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité une option *obligatoire* ou une option *facultative* ?**
- **Faut-il maintenir un enseignement de la *langue* latine ?**

4.1 La question de la suppression de la matière ne se pose pas

Tous les pays perçoivent son utilité pour la transmission d'un patrimoine culturel commun et la constitution d'une identité culturelle européenne. **Ce qui pose problème est l'enseignement de la langue elle-même.** Citons le texte officiel du préambule des exigences pour les épreuves de l'***Abitur*** :

« La connaissance des fondements de la culture européenne est essentielle à une Europe dont les membres vont en se rapprochant de plus en plus. L'enseignement du latin doit assurer la connaissance de ce socle et permettre la connaissance de l'héritage culturel du monde ancien d'une manière intensive et par divers moyens. Il permet ainsi le développement de l'identité européenne. »

En revanche, deux débats sont récurrents :

- **celui de la place de l'enseignement du latin dans le cursus scolaire : matière obligatoire ou facultative ?**
- **celui de la pertinence de maintenir un enseignement de la langue latine elle-même : autrement dit, on pourrait accéder à la culture latine par les traductions élaborées par d'excellents universitaires, eux-mêmes formés à l'université.**

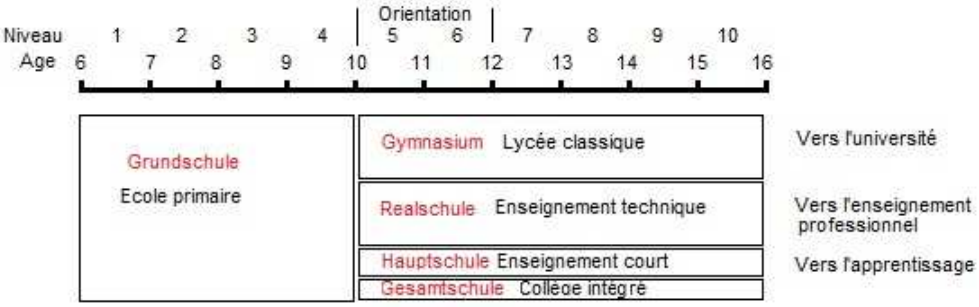
4.2 Premier débat : un enseignement facultatif ou obligatoire?

En dehors de la France, plusieurs cas de figures sont possibles : l'enseignement est soit optionnel, soit obligatoire dans certaines filières.

Le latin est obligatoire dans les filières de type lycée **en Italie si bien qu'il touche 41 % des élèves du secondaire,** ce qui est le pourcentage le plus élevé. Il est également obligatoire dans certaines filières **en Autriche, au Danemark et aux Pays-Bas**.

4.2.1 En Allemagne : le système allemand considère le latin comme une langue étrangère

Le graphique ci-dessous montre d'une manière simplifiée les différents flux dans les écoles secondaires. À la fin du primaire, l'orientation se fait en tenant compte à la fois des désirs des familles et des résultats scolaires. Trois voies sont possibles.



Le ***Gymnasium*** donne un enseignement classique avec latin : on y reçoit une formation générale permettant de passer l'***Abitur*** et d'entrer à l'université (concerne environ 35% des effectifs).

L'enseignement du latin n'est pas obligatoire au ***Gymnasium*** mais **pour entrer dans certaines filières de l'université (allemand, anglais, français, latin, grec, histoire, théologie, philosophie), un examen de latin spécifique (le** *Latinum***) est requis.**

Dans les filières de type ***Gymnasium***, on peut choisir **le latin comme 2e langue** après les deux premières années (12-13 ans = niveau 7, c'est-à-dire l'âge de la cinquième en France) **et cet enseignement, s'il est choisi, devra être pris pendant 4 ans**. Il peut être commencé deux ans plus tard **comme 3e langue**. Ces enseignements sont sanctionnés à l'***Abitur***.

Le pourcentage du choix du latin est de 23,5% en *Gymnasium* (anglais : 95,8%, français 43,4%). mais de seulement 5,3% en filière *Gymnasium* des collèges intégrés (anglais : 95,4%, français 22,2)[12].

L'apport intéressant de l'expérience allemande réside dans le fait que le latin est intégré dans **un système d'options obligatoires :** il faut choisir une option et ce peut être le latin. On note enfin, pour les contenus d'enseignement, **l'extension du champ de la latinité** : l'étude du latin post-impérial, de la *Vulgate* de Jérôme et des textes d'Augustin jusqu'à Descartes.

4.2.2 En Italie

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, le nouveau pouvoir inscrit dans la constitution une durée de huit ans d'obligation scolaire qui ne fut pas complètement mise en œuvre avant les années 1960. **La réforme de 1962 unifie l'équivalent des cours complémentaires mais retire aussi au latin son rôle central dans les études**. **Il reste obligatoire au lycée**. L'accès de tous les secteurs universitaires est quasiment ouvert à tous les types d'études secondaires après 1968. La réforme du lycée est en cours depuis cette période avec un examen de fin d'études secondaires (*maturità*) rénové par la réforme Berlinguer en 1997, qui permet aux établissements un certain choix dans l'organisation du curriculum des études.

4.3 Deuxième débat : faut-il maintenir l'enseignement de la langue latine ?

C'est le débat le plus vif aujourd'hui. L'argument avancé est dans ce cas qu'on peut prendre connaissance des textes littéraires anciens par le truchement de traductions.

4.3.1 En Allemagne

Citons le texte officiel du préambule des exigences pour les épreuves de l'***Abitur***:

« L'étude du latin doit permettre la lecture des textes, la réflexion sur ces textes et l'entrainement à l'interprétation. **L'examen intensif du modèle de la langue latine permet**

[12] Par rapport à l'ensemble des enfants scolarisés allemands, cela représente 8,8% de l'ensemble

d'apporter un éclairage sur le fonctionnement du langage lui-même. Il facilite, comme langue originelle, l'accès aux langues romanes.

La terminologie scientifique des langues européennes est facilitée d'une manière appréciable par la connaissance du latin.

De plus, l'élève acquiert un entrainement interdisciplinaire à la lecture approfondie, un approfondissement de sa conscience langagière, une pensée structurée, combinatoire et analytique. »

L**e débat en Allemagne a pris au sérieux la question de savoir si le latin était efficace pour développer l'intelligence, comme « gymnastique de l'esprit ». Pour savoir si le latin favorise la gymnastique de l'esprit**, on fait subir par exemple, des tests d'espagnol première langue à deux groupes dont l'un a suivi un enseignement de latin 2^{e} langue et l'autre un enseignement de français 2^{e} langue également. **Il s'avère que le français est plus efficace que le latin pour l'acquisition de l'espagnol, ce qui ne prouve pas que latin n'ait pas un effet sur l'acquisition cognitive en général.** Une autre étude recherche l'effet de l'acquisition cognitive en comparant deux populations dont l'une a fait trois ans de latin et l'autre, semblable par ailleurs, non. On ne note pas de différences significatives entre les deux populations.

Un dossier réuni par l'Institut fédéral suisse de technologie de Zurich, conclut :

« Comme langage logiquement construit, le latin est réputé pour faciliter l'acquisition d'autres langues et pour améliorer la pensée formelle et logique. On doit cependant conclure sur la base d'études empiriques portant sur des enseignements et des apprentissages, d'une manière toute différente : l'apprentissage du latin n'a pas d'effet sur la pensée logique ni sur l'apprentissage d'autres langues comme l'espagnol.

On constate cependant un effet limité apporté par le latin : une meilleure connaissance du latin conduit à un effet mineur sur la reconnaissance des mots, probablement due au fait que les finales des mots, en latin comme en allemand, sont significatives. Ces résultats ne sont pas surprenants si l'on considère ce que l'on sait sur les apprentissages qui conduisent à des compétences spécifiques. Si des raisonnements basés sur l'intelligence peuvent être transposés dans d'autres domaines, par exemple pour conduire à des conclusions par analogie, des transferts non spécifiques basés simplement sur l'intelligence ne se rencontrent pas. Doit-on pour autant supprimer l'étude de la grammaire latine ? Pas nécessairement selon le professeur Elisabeth Stern de l'**Institut fédéral suisse de technologie** de Zurich, car le latin peut favoriser des méta-connaissances linguistiques, mais celles-ci peuvent tout aussi bien être acquises par l'apprentissage en classe d'une langue vivante. »

4.3.2 En Italie : la possibilité d'avoir accès au patrimoine antique sans passer par la connaissance des langues anciennes ?

« Il n'est vraiment pas nécessaire de suer sang et eau sur la langue grecque pour être en mesure de lire, dans le texte original le Phédon, la République ou l'Éthique à Nicomaque, œuvres qui peuvent tout aussi bien être lues et analysées sans difficulté dans d'excellentes traductions mises à notre disposition par des hellénistes compétents. » Caterina Petruzzi (**inspection ministérielle, lettres classiques**)

En 1996, la grande revue généraliste *MicroMega* publie un débat sur la question. Les deux articles principaux sont : ***Apologie pour la langue latine*** **de Giancarlo Rossi**, architecte, directeur de la revue *Latinitas* et ***Comment on (n') enseigne (pas) le latin*** **de Luigi Miraglia,** enseignant dans un lycée de Naples.

L'apologie de Giancarlo Rossi a pour sous-titre : *Défense argumentée de l'importance et de l'actualité de la langue qui a formé notre civilisation. Comment et pourquoi conserver le latin dans ses trois lieux historiques : l'école, la culture et l'Église*.

Giancarlo Rossi développe les arguments qui militent pour garder le latin vivant : « c'est d'abord **une langue à déclinaison dans laquelle l'ordre des mots est de ce fait plus libre et force à suspendre le jugement de compréhension jusqu'au moment où toute la phrase est lue**. (…) Sans vouloir faire rentrer par la fenêtre le vieux mythe des partisans du tout-latin du développement de l'esprit, il faut reconnaître que **la suspension critique du jugement** vient souvent spontanément de la pratique de cette langue dite synthétique. »

En plus de ses qualités intrinsèques, le latin est un trésor culturel : **« qui sait le latin dispose alors d'une clé linguistique qui, à elle seule, lui ouvre des archivages millénaires de pensée et de culture, d'art et de foi.** Qui accède à ces archivages voyage dans le temps du 3e siècle avant Jésus-Christ à aujourd'hui, et dans l'espace dans toute l'Europe jusqu'au delà des Colonnes d'Hercule ; il se nourrit de la plus haute production culturelle du monde occidental ; il ouvre ses horizons spirituels ; il apprend à être libre, ingenuus, c'est à dire conscient de sa propre ingénuité, en un mot de sa propre identité ; il apprend enfin les secrets des archives et peut faire confiance à la stabilité du latin pour conserver son message aux générations à venir .

L'évolution de l'italien doit encore tirer profit du latin : la perte de cette langue chez les écrivains et chez ceux qui s'expriment dans un registre soutenu facilite la pression des argots et des mots d'origine anglo-saxonne véhiculés par la culture de masse. »

Plus récemment, une association dédiée à la réflexion sur la formation permanente (*Associazione Treellle*) a organisé en mai 2008 un débat sur le latin (*Latino perché ? Latino per chi ?*) dont les actes permettent de voir où en est le débat sur **la question actuelle qui est de savoir s'il faut rendre ou non l'enseignement des langues anciennes optionnel au lycée, où il est actuellement obligatoire.**

Ce débat italien fait apparaître que les arguments en faveur du latin sont les mêmes qu'en France : gymnastique de l'esprit (critiquée comme en France, car tout apprentissage, de n'importe quelle langue, est formateur) ; importance pour l'étymologie et pour mieux parler et écrire la langue, d'autant plus forte pour l'italien qui est la langue romane la plus proche du latin ; nombreuses traces de l'Antiquité et notion d'encyclopédie culturelle dont le latin fait partie.

En résumé, deux arguments sont présents qu'on retrouvera aujourd'hui sous des formes diverses :

- **le latin comme discipline intellectuelle de compréhension ;**
- **le latin comme compréhension de l'histoire et de la culture.**

4.3.3 En France : un discours de l'Académie[13] particulièrement pressant

Interrogés en 2010 sur « Canal Académie », la radio internet de l'Institut, sur l'univers hérité **des philosophes et chercheurs du monde antique, des scientifiques renommés, membres de l'Académie,** ont exprimé **ce qu'a pu leur apporter l'apprentissage du latin ou du grec dans leur manière d'explorer un domaine, dans leur éthique de la recherche, dans leur rapport aux énigmes et au mystère du monde.**

- **Apprendre une langue ancienne, c'est acquérir tout un nouveau champ de compétences**. Outre, parfois, la découverte d'un nouvel alphabet - ainsi du grec - il faut ensuite décoder une nouvelle phonologie, appréhender des règles de grammaire profondément différentes qui permettent de **« rendre visibles des concepts parfois cachés dans notre propre langue » (Dehaene *).***
- **L'apprentissage de la concision :** la connaissance du latin en général et des locutions ou expressions latines en particulier est un outil précieux. Ces locutions latines

[13] Il s'agit en particulier de l'Académie des Sciences et de celle des Sciences morales et politiques.

apprennent en effet **la concision car il n'est pas de meilleure langue pour traduire une pensée en quelques mots.**

- L'étude du latin et du grec servent à **la formation de l'esprit scientifique ;** Dehaene détaille les différentes sources d'intérêt, notables, développées par l'apprentissage des langues anciennes au niveau cérébral ; François Gros juge même cette étude nécessaire.
- **Une école de la citoyenneté pour tous, en particulier de la liberté.** « Diffuser largement les littératures et les civilisations grecques et latines à travers les textes lus dans leurs langues respectives ; en Europe, une école démocratique, c'est-à-dire émancipatrice, se doit de n'en priver a priori aucun futur citoyen ; après l'initiation au latin en sixième, une option 'grec' sera offerte en quatrième puis aux lycéens notamment ceux d'une série L résolument renforcée, le latin y étant rendu obligatoire. Tout discours sur l'école démocratique n'a de sens que s'il se fonde sur le respect de l'élève, sur la confiance en ses capacités. Sans cette attitude humaniste, l'enseignement des lettres aboutirait à un sinistre gâchis » (Balian).
- Les études de droit romain nécessitent la pratique du latin : le droit français, selon J. Foyer, plonge ses racines dans le droit romain ; « si les racines ne plongent plus dans un terreau vivant, l'arbre meurt » (J. Foyer).
- **On ne peut penser l'Europe** sans connaître son histoire et reconnaître ses racines latines et chrétiennes.

Pour mémoire, nous citons quelques noms de scientifiques ou juristes de l'Académie qui se sont alors exprimés lors de ces émissions de 2010 : Bernard d'Espagnat[14], Jean Foyer[15], Jean Iliopoulos[16], Stanislas Dehaene[17], **Pierre Léna[18]**, **Roger Balian**[19], **François Gros[20]**.

4.3.4 Cela suppose d'enseigner autrement la langue latine : débat en Italie

S'il y a de solides raisons d'apprendre le latin, encore faut-il le faire correctement. Dans *Comment on (n') enseigne (pas) le latin*, Luigi Miraglia **attaque vivement les pratiques pédagogiques actuelles.**

L'enseignement du latin, écrit-il, est vicié par une analyse grammaticale basée sur un apprentissage des déclinaisons et de la syntaxe qui tue toute envie de comprendre.

---

[14] Philosophe et physicien de la physique quantique.

[15] Agrégé de droit, membre de l'Académie des sciences morales et politiques.

[16] Découvreur des particules charmées.

[17] De l'Académie des sciences, professeur de psychologie cognitive expérimentale au Collège de France.

[18] Professeur émérite à l'Université Denis Diderot à Paris, académicien des sciences et astrophysicien, qui a contribué notamment au développement de l'astronomie infrarouge, à la conception du Very Large Telescope européen et à de nouvelles méthodes d'imagerie astronomique à haute résolution, fortement engagé dans la rénovation de l'enseignement des sciences à l'école et au collège.

[19] Académicien des Sciences, physicien théoricien à Saclay, conseiller scientifique au CEA, polytechnicien spécialiste de la mécanique statistique et de l'énergie (lui qui doute de la possibilité de pouvoir tout expliquer, tout vulgariser, est le cosignataire avec Lucien Israël, Laurent Lafforgue, Marc Philonenko, Eric Rohmer, Jacqueline de Romilly et Jean Tulard, d'un article paru le dimanche 4 septembre 2005 dans un quotidien français, où il est en particulier question de la nécessité de maintenir l'enseignement des langues latine et grecque).

[20] Secrétaire perpétuel honoraire de l'Académie des sciences, professeur au Collège de France, découvreur en biologie moléculaire.

Paradoxalement, ceux qui se mettent à l'étude du latin au niveau universitaire deviennent vite plus experts que ceux qui ont fait cinq années de latin au lycée. Pour se sortir de cette situation**, l'auteur propose d'inverser le processus et d'avoir un souci de compréhension avant de chercher à traduire.** Si on fait le contraire, c'est parce qu'on ne dispose pas du lexique minimal pour s'affronter directement à un texte : le résultat de cet exercice de traduction préalable à la compréhension est un charabia innommable qui est la preuve que l'on fait fausse route. Évidemment si l'on cherche simplement à faire faire de la gymnastique logique, peut importe le résultat mais si l'on veut franchir l'obstacle linguistique la méthode doit être tout autre. Or la vraie motivation est là : « **qui ne connaît pas le latin reste exclu de presque toute la transmission culturelle européenne dans le cours des siècles dans tous les domaines, du droit à la philosophie, de la médecine à la physique, des sciences naturelles à la théologie.** » (*MicroMega* p. 226)

Le philologue Maurizio Bettini introduit la notion **d'encyclopédie culturelle**, **« corpus des savoirs partagés qui, dans les années à venir, constituera le patrimoine commun de connaissances spécifiques du pays dans lequel nous vivons » et dont le latin fait aujourd'hui partie.** Par exemple, l'*Énéide* nous est commune ainsi qu'à Manzoni, à l'Arioste, à Dante, à Augustin et à l'empereur Auguste. **Cesser de lire un livre antique, c'est aussi perdre le contact avec ce qui s'est passé après et qui s'est nourri de ce livre : c'est perdre aussi Dante qui par une longue chaîne va jusqu'à nous. Ce serait comme pour les Chinois renoncer à lire les idéogrammes, ce serait une bibliothèque qui disparaitrait dans les flammes**.

Toutes les langues sont logiques, réfléchir sur la langue latine a été la première expérience historique de l'étude des langues, ce qui nous a fait découvrir les fonctions linguistiques. L'enseignement du latin peut être fait avec une rigueur qui doit être conservée. **Il faut également prendre en compte en Italie la présence forte de monuments, de traces de l'Antiquité (idée reprise par Leopoldo Gamberale, professeur de littérature latine).**

L'encyclopédie culturelle doit être maintenue vivante pour ne pas perdre le contact avec notre passé, c'est-à-dire avec nous-mêmes. Mais il faut changer de paradigme d'enseignement et substituer aux seuls textes la civilisation dans son ensemble, la culture des Romains au sens large, dans leur altérité**. On peut mener ensemble aujourd'hui la sauvegarde de la mémoire et de l'identité d'un côté et l'expérience de l'altérité de l'autre.**

Dans le même ordre d'idées, Tullio De Mauro, linguiste, ancien ministre de l'Instruction publique, note que l'esprit du temps pousse à éliminer **non seulement Aristote et Virgile mais aussi Dante, Shakespeare ou Hölderlin et encore Descartes, Spinoza et Kant.** C'est ce que prévoyait Huxley dans son *Brave New World*. Mais Huxley supposait que les « alpha plus », les élites, avaient la connaissance du passé pour s'orienter et il faut donc garder l'enseignement du latin mais le rénover, tenir compte de tous les latins (chrétien, médiéval, moderne).

Bilan

B.1 Dans le secondaire, l'apprentissage de la langue latine n'est pas une fin en soi à tous les niveaux

S'il y a des élèves en latin, il n'y a pas pour autant des latinistes. Apprend-on du latin avec les mêmes objectifs que l'anglais ou le chinois ? **Ou surtout pour d'autres fins qui débordent cette discipline, et au service desquelles elle se met ?**

B.2 Pourquoi maintenir l'enseignement de la langue latine dans le secondaire? Raisons communes à la France, à l'Italie et à l'Allemagne

La tendance, qui aboutirait à confiner l'étude du latin à l'université où, parmi d'autres langues anciennes, il serait disséqué à des fins purement scientifiques et spéculatives, **alors que les élèves du secondaire auraient droit à un cours de civilisations anciennes illustré de traductions d'auteurs**,

conduirait l'Europe dans une quarantaine d'années à une situation dangereuse, la coupant sans retour de ses racines fondatrices.

Le débat italien fait apparaître que les arguments en faveur du latin sont les mêmes qu'en France :

- **formation de l'esprit** : entraînement à construire des rapports entre réalités à première vue très éloignées. On prétend que les mathématiques exercent aussi bien l'esprit que le latin. Sans doute, **mais une chose est de raisonner sur des concepts mathématiques, une autre chose est de raisonner sur des textes conceptuels** ;
- **importance pour l'étymologie :** pour une pratique plus assurée de la langue française écrite par la connaissance de la langue mère. L'une des causes principales de *l'échec scolaire* tient en effet à la grande difficulté qu'ont les élèves à apprendre *le français scolaire*, et plus généralement à *comprendre* et à *maîtriser* le français.

On affirme que la langue maternelle est une entité linguistique devenue tout à fait indépendante de ses origines latines. Certes, mais la connaissance de ses origines **facilite son écrit** et **surtout la lecture des textes abstraits** : par la maîtrise du lexique abstrait et des structures syntaxiques complexes.

Le latin est remarquable, on le sait, pour sa clarté et sa concision, comme le rappelle si bien **le poète français Yves Bonnefoy** :

« Avec les ablatifs absolus, les propositions infinitives, les participes futurs, on pouvait contracter dans un mot, ou une structure dense, second degré de l'esprit, ce que le français n'eût exprimé qu'en le dénouant. Loin de les affaiblir, ce resserrement me semblait aller plus intimement aux relations signifiantes; et découvrir ainsi, bien que de façon voilée, quelque chose d'une intériorité inimaginée (d'une substance) du fait verbal. » (*L'arrière-pays*, Genève/Paris, Skira/Flammarion, « Les sentiers de la création », 1972, 1982 pour l'édition de poche, p. 96) ;

- **Familiarisation avec les langues européennes**, romanes en particulier, mais aussi anglaise et allemande ;
- Développement de la capacité **à affronter la lecture de tout texte long, exigeant par sa longueur, son abstraction, sa syntaxe élaborée, sa complexité.**

Il faut continuer à enseigner le latin dans le secondaire :

- **Pour la transmission vitale d'une encyclopédie culturelle** : les monuments, l'art et la littérature constituent un espace public habité par le latin et le grec ; à ce titre, ces langues sont des langues de culture internationales. Le latin fait profondément partie de la tradition historique de l'Europe; jusqu'en Scandinavie, jusqu'en Finlande, les villes abondent d'inscriptions latines sur les monuments et parmi ces inscriptions il y en a de toutes récentes. Sur le fronton de l'immense palais royal de Stockholm c'est une grande inscription latine que l'on peut lire.
- **Pour la recherche, l'université** : notre pays a besoin de former assez de spécialistes pour tenir son rang dans la recherche, et assez de professeurs pour assurer la transmission indispensable, élargie et rénovée que nous préconisons. Se pose aujourd'hui la question de *la possibilité même de transmettre.* C'est un enjeu scientifique pour notre pays. Nous devons avoir des scientifiques qui puissent étudier les textes. C'est un cercle vertueux ou vicieux, selon les situations : l'état de pénurie universitaire retentit gravement sur la qualité de la formation des maîtres de l'enseignement secondaire. Or, le corps des professeurs de lettres classiques de l'enseignement secondaire génère l'indispensable vivier d'étudiants. Encore faut-il qu'eux-mêmes continuent d'avoir quelques (bons) élèves au collège et surtout au lycée.

5 PERSPECTIVES POUR UN ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ UTILE À LA FORMATION DES ÉLÈVES DU XXI^{e} SIECLE. PRÉCONISATIONS

5.1 « *Déscolastiquer* » l'enseignement (un IA-IPR)

On ne comprend pas toujours l'intérêt qu'un élève du XXI^{e} siècle peut retirer de l'enseignement de ces langues et cultures de l'Antiquité, si l'on garde de cet enseignement une représentation caractérisée par la dichotomie d'un apprentissage morphosyntaxique complexe, d'un côté, et de l'autre, l'étude de la civilisation que l'on traite souvent sous forme d'exposés, l'ennui et l'obsolescence étant les substances « agrégatives » de l'ensemble.

La question qui était posée à l'IGEN : « quelle plus-value aujourd'hui peut apporter cet enseignement ? », s'inscrit dans une interrogation plus générale, savoir quelle formation nous devons donner aux élèves pour qu'ils puissent affronter le monde de demain.

- **Ce monde est celui de l'innovation** : le temps est venu de développer dans notre enseignement cette valeur partout recherchée pour répondre aux défis à venir ;
- **Ce monde est celui de la mobilité** : le temps est aussi venu d'ancrer l'éducation d'aujourd'hui dans les échanges, culturels et linguistiques, européens et méditerranéens. La « mondio-citoyenneté » et la diversité culturelle sont une réalité ;
- **Ce monde est celui d'un nouveau citoyen** : notre système éducatif doit le former, en développant les compétences intellectuelles et culturelles qui le rendront capable d'inscrire sa destinée dans ce monde européen et international.

Le temps est donc venu de **« déscolastiquer » l'enseignement, en décloisonnant les savoirs,** car la vie à l'extérieur de l'école n'est pas cloisonnée. Si l'humanisme se conçoit comme un projet cohérent pour rendre l'homme, plus homme, les langues et cultures de l'Antiquité doivent, et peuvent, mobiliser toutes leurs ressources pour l'avenir des valeurs humaines**. Les Anciens appelaient *humanitas* cette formation qui faisait de l'homme un être rationnel, équilibré, cultivé, et capable d'adapter ses connaissances à la diversité des situations.**

Le temps est aussi venu de **« déscolastiquer » l'enseignement même de la langue latine en en faisant un auxiliaire précieux** de l'apprentissage du français et des langues européennes, l'indispensable outil de la rigueur et de la finesse d'esprit qui naissent d'une familiarité profonde avec une langue qui est à la fois si proche et tellement lointaine.

5.2 Un discours ministériel de légitimation des langues et cultures de l'Antiquité est nécessaire

Qu'en attend la nation pour la formation de ses élèves ?

Sans doute le colloque des 31 janvier et 1er février 2012 sera-t-il le lieu pour le ministre de l'éducation nationale de tenir **un discours de légitimation, que tous les professeurs de lettres classiques attendent.**

5.3 Un texte d'orientation et de cadrage institutionnel est attendu de la DGESCO

On attendra principalement du texte de cadrage qu'il distingue d'abord clairement les finalités essentielles de cet enseignement pour le collège et pour le lycée : ***qu'est-ce donc que « savoir du latin, du grec », en fin de collège ? de lycée ?***

- **Savoir du latin, du grec,** est-ce avoir observé surtout et compris des faits de langue, sans les mémoriser forcément, ni *a fortiori* les réinvestir ? Les considérer comme autant de moyens au service d'une fin qui est la maîtrise d'abord des piliers 1 (maîtrise de la langue) et 2 (langues vivantes)?
- **Par « langue », veut-on entendre explicitement et essentiellement le lexique ?** L'étymologie est plébiscitée à tous égards, et le lexique se lie aisément aux aspects culturels. Quitte à redéfinir pour les alléger raisonnablement les faits de langue exigibles ?
- **Qu'attend-on dès lors comme capacité à lire « du latin » en fin de collège ? de lycée ?** Attend-on la capacité à se reporter avec profit à une traduction en regard du texte ancien ? À élaborer une traduction personnelle à partir d'autres traductions, ce qui suppose une assez bonne connaissance de la syntaxe et de la morphologie ? Il faut définir les niveaux d'exigences.

Ce cadrage devra définir sans ambigüité les langues et cultures de l'Antiquité comme un enseignement non élitiste, au service de la réussite de tous les élèves.

Ce cadrage devra aussi permettre de **lever progressivement les obstacles actuels** à la poursuite des études de la cinquième à la terminale :

- réduire les aléas des pratiques d'affectation à la fin de la classe de troisième, en particulier, les effets jugés dévastateurs du logiciel *Affelnet* ;
- assurer des conditions d'enseignement équitables d'un établissement à l'autre, notamment en levant les motifs d'incompatibilité de l'option latin avec d'autres options ou filières. Il doit être mis fin au discours tenu par certains responsables (IA-DSDEN, et surtout chefs d'établissement) excluant le choix du latin pour les élèves des classes européennes, des classes bilangues, de la DP3.Cela est d'autant plus légitime que la réduction de l'horaire de latin à deux heures au collège (cf. *infra*) permet de ne pas alourdir l'emploi du temps des élèves, **si la même réduction s'applique à toutes les options** ;
- donner une bonne lisibilité des parcours en langues et cultures de l'Antiquité que peut suivre un élève du début du collège à la fin du lycée :

  - en explicitant l'organisation horaire,

  - en explicitant les possibilités de débouchés universitaires (BEL et autres) et professionnels possibles;

- expliciter les modes d'organisation qui ne sont pas pédagogiquement opérationnels (par exemple les horaires systématiquement dissuasifs) et les modalités de l'affectation.

5.4 Au collège, nécessaires réorganisation des enseignements et réorientation pédagogique

La rupture est nécessaire, en particulier au collège :

- pour répondre à l'hémorragie des effectifs ;
- pour éviter l'effet de répétitivité et de lassitude ressenti par trop d'élèves ;

- pour éviter le sentiment de beaucoup d'élèves et de parents que faire du latin ne sert pas suffisamment la réussite scolaire ;

- pour éviter la dérive d'un enseignement qui a tendance à devenir tout culturel ;

- bref, pour donner un sens à cet enseignement qui soit aisément perceptible par les familles, les élèves, les autres membres de l'institution scolaire**.**

Cela suppose

- une définition plus rigoureuse des objectifs ;

- une réorientation des méthodes ;

- une refonte des programmes.

5.4.1 Construire un « socle commun » des langues et cultures de l'Antiquité : libérer, afficher et décliner le potentiel transdisciplinaire des langues et cultures de l'Antiquité

Le latin, nous l'avons montré, est **la seule discipline, à notre sens, totalement transversale et donc hautement transférable.** Les langues et cultures de l'Antiquité contribuent plus que toute autre discipline à la maîtrise des compétences du socle commun (comme cela a été démontré précédemment), sans réticence, ni peur de l'ancillarité.

Quand elle est correctement conduite, la pratique de la langue latine à travers des textes authentiques est propre à développer chez les élèves des *capacités* et des *attitudes* dans quatre domaines, ou « valences », *concomitamment* :

- ***valence métalinguistique*** (*compétence* grammaticale, étymologique, lexicale [mise en œuvre réfléchie du système langagier, lexique des savoirs, méthodologie de la traduction]) ; capacité à mettre en perspective les traits essentiels de **la langue française** avec ceux de la langue latine (qu'il s'agisse de l'orthographe, de la grammaire ou du lexique) ; capacité à réfléchir sur le système linguistique **d'une langue vivante étrangère** pratiquée à l'école par comparaison avec le système linguistique latin ou grec ;

- ***valence métaculturelle*** (réappropriation *authentique*, *directe* et *critique* des textes fondateurs et de nos origines) ;

- ***valence méthodologique*** (observation, raisonnement, induction, analyse, algorithmes intuitifs et logique floue, modélisation, décision, mémorisation). L'élève apprend à lire : comprendre un texte, ce qui est différent de traduire.

- ***valence citoyenne*** : capacité à utiliser sa connaissance des textes latins et grecs pour éclairer des questions posées par le monde contemporain et la vie en société.

Ces capacités et ces attitudes cognitives sont hautement transposables aux situations les plus diverses, que ce soit à l'école (apprendre à apprendre) ou dans la vie (analyser des situations inédites, décider).

Ces quatre valences constituent les quatre objectifs d'apprentissage que la mission assigne, à des niveaux d'exigence différents, à l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité au collège et au lycée.

Cela rend l'apport du latin irremplaçable

- pour des élèves qui parlent une langue romane (et plus d'une à plus forte raison), en particulier pour des Français ;

- dans un système scolaire qui entend évaluer désormais les acquis des élèves à l'aune de leurs compétences avérées.

5.4.2 Une nouvelle répartition horaire et des dominantes d'apprentissage spécifiques à chaque niveau de classe

5.4.2.1 L'enseignement du latin au collège

Pour libérer ce potentiel transversal et permettre la maîtrise de ces capacités tout au long du cursus du collège, doivent être proposés.

- **un cursus horaire progressif**, de la sixième (1h) à la cinquième (2h), quatrième (2h) et troisième (2h) ;
- **la coloration de chaque étape du cursus par une dominante choisie parmi les objectifs** : les liens avec le français et le pilier 1 en sixième et cinquième ; l'apprentissage des langues vivantes en quatrième; la préparation au lycée en troisième.

Le tableau ci-dessous rend compte de l'organisation (horaires et dominantes d'apprentissage) que la mission propose :

Niveaux	6e	5e	4e *Année du choix d'une LV2*	3e *Propédeutique à la seconde*
Horaires	1 heure de latin	2 h de latin	2h de latin et, pour les latinistes volontaires : 1h de grec *pour des pratiques ECLA*[21] .	2h de latin et, pour les latinistes volontaires : 1h de grec *pour des pratiques ECLA*
Objectifs dominants	Découvrir la *lingua Romana*, mère de la langue française	Découvrir la *lingua Romana* en apprenant le latin du français	Découvrir la *lingua Romana*, mère des langues et cultures européennes.	* Pratiquer la traduction dans tous ses états (la traduction est un exercice de français autant que de latin) ; * citoyenneté et culture Mobiliser sa connaissance des textes latins et grecs pour éclairer des questions posées par le monde contemporain. * initiation à la rhétorique et à l'analyse stylistique

[21] ECLA : enseignement conjoint des langues et cultures de l'antiquité, cf. partie 3.

Ce tableau atteste une volonté de recentrage sur le linguistique et, pour chaque niveau de classe, la mise en exergue d'une dominante (ou de plusieurs en 3e) choisie(s) parmi les quatre objectifs.

- En sixième: une dominante

Observation des systèmes linguistiques, verbaux, morphologiques, lexicaux des deux langues, latine et française ; mise en perspective des traits essentiels des langues de l'Antiquité avec le français (grammaire, syntaxe, lexique); observation réfléchie des deux langues, démarches comparatives ;

- En cinquième: une dominante

Début de l'apprentissage structuré de la langue latine à partir de la connaissance du *latin du français* (*curriculum vitae, lavabo, agenda, urbi et orbi* etc.); l'apprentissage des déclinaisons et des temps simples se fera à partir de ces termes ou expressions.

On maintient le recours au **texte authentique,** mais en rompant avec le sacro-saint principe du texte littéraire comme point de départ de l'apprentissage du latin, alors qu'il se révèle parfois moins accessible aux élèves débutants ; on travaille sur d'**autres supports** : « latin du français », épigraphie, numismatique ; de petits textes courts, des sentences, des textes scientifiques ; on élargit le champ de la latinité jusqu'aux textes du XVIe ou du XVIIe, voire du XVIIIe siècle.

- En quatrième, une dominante

Mise en perspective **des traits essentiels** du latin avec d'autres langues européennes, au moment où les élèves de quatrième commencent une seconde langue vivante.

Les méthodes d'intercompréhension des langues sont mises en œuvre : démarches de comparaison du latin (et éventuellement du grec) avec les langues vivantes étrangères étudiées dans l'établissement**.**

L'apprentissage du latin se poursuit : il est centré sur le lexique et les structures grammaticales, par démarches comparatives.

Le grec peut être introduit comme langue à observer. On montre aussi aux élèves l'évolution du grec ancien au grec moderne.

- En troisième, trois dominantes

La classe de troisième est conçue comme une propédeutique à la classe de seconde, d'une façon plus générale, à l'enseignement des lettres, modernes ou classiques :

- dominante linguistique ; pratiquer la traduction dans tous ses états (la traduction est un exercice de français autant que de latin) **;**

- dominante de citoyenneté et de culture ; mobiliser sa connaissance des textes latins et grecs pour éclairer des questions posées par le monde contemporain.

- dominante d'initiation à la rhétorique, à l'esthétique des textes et à la critique stylistique ; pour poursuivre ces trois objectifs, la traduction est mise au cœur de l'enseignement et est pratiquée de façon très diversifiée.

En donnant une coloration à chaque étape du cursus par une dominante, on évite **l'effet de répétitivité** que déplorent les élèves rencontrés, même les bons élèves. Et on assure une bonne lisibilité du parcours.

On évite aussi, avec la dominante et la nouvelle distribution du volume horaire global du latin, **l'effet de lassitude :** déperdition des effectifs en quatrième, quand les élèves doivent choisir une seconde langue vivante, et en troisième, abandon du latin, dont un certain nombre qui vont rechercher dans le choix du grec un regain d'intérêt.

Dans les quatre classes, les élèves découvrent aussi ***la civilisation, en lien avec l'étude des textes*** *: modes de vie et idées politiques, morales et religieuses ; mais aussi à travers les sites, le cinéma (les péplums), la lecture cursive d'œuvres en français (originales ou traductions).*

Par rapport à l'existant : volume horaire global (cumulé sur les 4 classes) allégé d'une heure pour le latin et d'une heure pour le grec. Avec effet démultiplicateur, vu le nombre de classes de collège.

Pour une part, ce gain horaire :

- rend possible le développement de projets d'une heure chacun, de la sixième à la troisième ;

- est transféré sur le lycée où il permet de bâtir un parcours diversifié de langues et cultures de l'Antiquité, notamment pour la série L, tel qu'il est présenté ci-dessous ;

- on attend de cette nouvelle organisation un arrêt de l'érosion, et une hausse des effectifs de latinistes au collège.

5.4.2.2 L'enseignement du grec au collège

Si la réduction de l'enseignement du grec dans les années 1990 de six heures optionnelles en quatrième et en troisième à 3 heures optionnelles en 3e, s'expliquait pour des raisons budgétaires, elle n'était en revanche guère pertinente sur le plan pédagogique : il est impensable en effet qu'un apprentissage de la langue grecque en une année soit suffisant pour permettre un passage en seconde dans de bonnes conditions.

Pire, les professeurs, en toute bonne foi, poussent à la multitude des apprentissages, comme les y invite le programme national, essoufflant, voire décourageant, leurs élèves.

On arrive à cette situation absurde que les professeurs de grec en seconde considèrent les hellénistes continuants comme de grands débutants, et selon leur expression, « reprennent tout à zéro ».

- La proposition de l'inspection générale distribue l'enseignement du grec sur les deux niveaux (quatrième et troisième) pour **éviter le caractère artificiel d'une seule année d'apprentissage en fin de collège** et le transfert d'effectifs d'un certain pourcentage de latinistes vers le choix du grec.

- On sait combien le grec est naturellement séduisant pour les élèves : on attend de l'introduction de cette langue en quatrième qu'elle revivifie l'enseignement même du latin, qui s'étiole actuellement précisément à ce moment du cursus.

- Il reste que cette proposition n'est pas vraiment satisfaisante, donnant un statut encore bien instable à l'enseignement du grec ; **on peut se demander s'il ne serait pas préférable de commencer le grec en seconde**, dans des sections de grands débutants bien structurées et disposant d'un horaire propice à son apprentissage.

5.4.3 Les programmes : redéfinir d'abord la notion de programme, et les programmes eux-mêmes

Les orientations pédagogiques définies ci-dessous conduisent à souligner combien les programmes actuels, en particulier ceux du lycée, sont en décalage avec ces orientations. Il en va de même des programmes de collège, même si leur prologue valorise certaines de ces tendances.

Par exemple pour le collège,

- **le programme de sixième,** en corrélation étroite avec le programme de français visera à permettre de cheviller avec fermeté l'étude de la grammaire et du vocabulaire latins à ceux du français.
- **le programme de cinquième** permettra de commencer l'étude du latin en partant du « latin du français ». Considérant

  - que le latin est présent dans le français : non seulement par l'étymologie, mais aussi par la structure même de la langue, et que, si peu de traces du système des cas subsistent (mais le système des pronoms comme *je, me, moi*, permet de faire le lien avec le nominatif et l'accusatif), le système des conjugaisons, assez bien conservé, permet de comprendre comment, par l'ancien français on passe du latin au français actuel ;

  - que des textes latins sont encore connus aujourd'hui dans la mesure où la tradition chrétienne a imprégné les modes de vie, la culture et les arts, et que, puisque le Nouveau Testament fait partie des textes fondateurs à étudier au collège, il est possible de l'étudier en latin puisque c'est en cette langue qu'il a été connu dans la civilisation médiévale et utilisé dans le culte catholique jusqu'à une époque récente (Il est aujourd'hui possible d'expliquer les textes de la tradition chrétienne d'une manière qui soit exacte et respectueuse des croyants et des incroyants) ;

  - qu'enfin le latin est présent dans le français par des centaines d'expressions latines utilisées encore aujourd'hui ; que certaines sont très fréquentes (*a contrario, ad hoc, ad hominem, alea jacta est, alter ego, a posteriori, a priori, ave Caesar morituri te salutant*) pour ne parler que de la lettre A ; qu'il existe une soixantaine d'expressions latines connues des adultes francophones cultivés soit du fait qu'elles sont entrées complètement dans la langue française (*a priori*), soit pour des raisons historiques (*fluctuat nec mergitur*), religieuses (*pater noster*), de droit (*de facto/de jure*), devenues proverbiales (*vox populi/vox dei*) et qu'on peut y ajouter un corpus d'expressions moins fréquentes mais attestées à l'écrit : *ab urbe condita, ad vitam aeternam, carpe diem, intra muros* etc. ; que par ailleurs, des formes verbales ont été intégrées sans modification dans le français : agenda, lavabo…

- **le programme de quatrième** s'intéressera aux démarches de comparaison des langues et d'intercompréhension **;**

- **le programme de troisième**, fera valoir d'une part l'intérêt « citoyen » d'éclairer le présent par la lecture des auteurs latins ; d'autre part, dans une perspective littéraire, l'intérêt stylistique de l'accès au texte original et conduira les élèves à pratiquer la traduction « dans tous ses états ».

À cet égard, l'étude des textes latins doit servir de propédeutique, même modeste, à l'étude littéraire telle que l'élève la pratiquera en français au lycée.

5.5 Au lycée, la refondation doit être aussi marquée

5.5.1 La méthode suivie consiste à poser des objectifs distincts

Ces objectifs doivent être en liaison explicite avec la place donnée aux projets d'orientation, donc définir des exigences et des parcours diversifiés, donc des horaires modulés, donc une conception autre de la notion de programme. Cette méthode est en cohérence avec la façon même de définir les objectifs et la nouvelle organisation des langues et cultures de l'Antiquité dans la classe de lettres supérieures non déterminante (voir B.O.E.N. du 7 juin 2007). Les objectifs sont les suivants :

- au lycée, **le latin et le grec doivent être enseignés comme langues de culture**, mais aussi, en se fondant sur l'essai récent, traduit en français, de Jürgen Leonhardt, *La grande histoire du latin* (éditions du CNRS), comme **langues internationales de culture** (voir quelques lignes en annexe) ;
- **les traits linguistiques de base ayant été solidement** posés au collège, l'apprentissage de la langue s'approfondit à l'occasion de l'étude des textes ;
- l'enseignement est fondé majoritairement **sur l'étude des textes littéraires, latins ou grecs, en lien avec toutes les littératures européennes** ; toutefois, l'épigraphie et la numismatique peuvent toujours constituer des supports textuels utiles ;
- Les textes soutiennent en particulier une formation solide à l'art de la parole, que les Grecs et Rome ont porté à un très haut point, et qui reste un atout décisif.
- **Le livret de compétences doit évaluer la maîtrise de quatre capacités spécifiques, qui sont attendues d'un élève de terminale latiniste ou helléniste ;**

  - maîtriser lexique et grammaire pour comprendre et commenter un texte authentique simple ;

  - donner une traduction personnelle à partir de la comparaison de traductions ;

  - mettre en perspective des traits essentiels des langues de l'Antiquité avec le français et d'autres langues européennes ;

  - mobiliser sa connaissance des textes de l'Antiquité pour éclairer des questions posées par le monde contemporain, dans la distance et la proximité : c'est cette double démarche qui est très formatrice.

On voit ainsi qu'il y a **continuité** du collège au lycée autant qu'**approfondissement, complexification**, en liaison avec les autres apprentissages disciplinaires du lycée.

5.5.2 Distinguer deux publics

Il faut dinstinguer un public recevant une formation de spécialistes et un autre recevant une formation plus légère, adaptée à des enseignements optionnels facultatifs**.**

5.5.3 Les parcours diversifiés possibles pour les langues et cultures de l'Antiquité au lycée : une voie d'excellence pour redynamiser la série L

- **Une architecture d'ensemble cohérente** : d'une part elle prend en compte la diversité des orientations vers le supérieur, d'autre part elle affirme l'identité de la filière L tout en la déclinant selon trois modalités comme on le voit dans le tableau ci-après.
- **une voie d'excellence pour redynamiser la série littéraire (L et arts, L et langues vivantes, L et langues et cultures de l'Antiquité).**

- **On établit ainsi une cohérence avec la CPGE littéraire rénovée (**où les langues et cultures de l'Antiquité sont obligatoires pour tous, latinistes-hellénistes ou non).
- On encourage la formation des spécialistes dont l'université et la recherche ont besoin.

.

Seconde	**Première**		**Terminale**
Option latin ou grec	**Toutes séries confondues (S, ES, L)**	**Parcours de spécialité pour les L**	**Les deux mêmes parcours qu'en première**
2 heures pour tous Le programme est constitué d'une série de modules associant les LCA à d'autres disciplines : sciences, médecine, mathématiques, philosophie politique, droit, économie, géopolitique, etc.	2 heures d'option facultative Le programme est constitué, pour une des deux heures de l'horaire, d'une série de modules associant les LCA à d'autres disciplines : sciences, médecine, philosophie politique, géopolitique, mathématiques, droit, économie, etc.	2 heures d'enseignement obligatoire au choix (un module de spécialistes, qui suppose donc le suivi de l'option facultative) : enseignement de la littérature latine ou grecque et de la langue latine ou grecque, se substituant à l'enseignement de la « littérature étrangère en langue étrangère »	
La diversité des modules répond aux dominantes des séries, en regardant vers le supérieur et en rompant avec la perception des LCA au lycée comme liées à une orientation exclusivement littéraire.	La diversité des modules répond aux dominantes des séries, en regardant vers le supérieur et en rompant avec la perception des LCA au lycée comme liées à une orientation exclusivement littéraire.	* Pour tous les élèves de L qui n'ont pas choisi l'option facultative, 1h de latin et de grec obligatoire. On crée ainsi des pôles où les LCA sont au service des spécialités ; l'objectif est en effet de leur redonner par les LC mises en perspective et enracinement ; comme dans les nouveaux programmes du collège, on découvre des notions cardinales, avec un travail essentiellement lexical, qui lie fortement langue et culture : - théâtre, plutôt avec le grec, - cinéma, - arts plastiques - musique, avec plutôt le grec, -histoire des arts, - langues vivantes. (6 modules nationaux) La diversité de modules taillés sur mesure pour les différentes options de L, et abordée tour à tour au sein d'un même groupe d'une heure, est	

		une plus value, qui évite à la spécialité de se replier sur elle-même. Evaluation en CCF On se rapproche du cours de culture antique d'hypokhâgne qui réunit une classe entière	
Suppression de l'enseignement d'exploration de LCA Introduction de deux modules (1 de grec, 1 de latin), dans l'EE de « Littérature et Société ».			

NB : la mission considère que **la redynamisation de la série L passe par la possibilité de parcours littéraires adossés à un enseignement de mathématiques consistant ; aussi recommande-t-elle que le choix de la spécialité mathématiques puisse être cumulé avec celui de la spécialité langues et cultures de l'Antiquité.**

5.5.4 Renforcer la demande du post bac pour les littéraires : valoriser par un bonus le parcours, de spécialité langues et cultures de l'Antiquité ?

Pour essayer de revitaliser la série L et d'y attirer de bons littéraires, qui se dirigent dans un premier temps, par défaut, vers la première et la terminale S, la mission propose que le parcours de spécialité, aux exigences fortes, soit valorisé dans les demandes d'orientation post bac :

- Dans le dossier de demande d'admission en CPGE ; d'autres écoles ? universités ? par un crédit ?
- Pour une entrée dans certaines universités, françaises ou étrangères, par exemple allemandes.

On peut envisager la mise en place de partenariats, de conventions. **L'autonomie des universités devrait leur permettre de recruter les étudiants qu'elles souhaitent recruter.**

Le référentiel national de compétences qui est actuellement élaboré à titre expérimental pour la licence de lettres pourrait permettre d'aller dans ce sens, sur le modèle anglo-saxon où un étudiant de lettres classiques est identifié pour ses compétences : de fait, en Grande Bretagne et aux États-Unis, après avoir obtenu une licence (BA Degree) en lettres classiques ou en histoire, seule une minorité d'étudiants se destinent aux métiers de l'enseignement. C'est que, traditionnellement, **de nombreuses carrières sont ouvertes aux étudiants qui ont suivi des études de lettres** (ou autre disciplines ressortissant aux humanités), que ce soit dans l'administration, le commerce le journalisme, l'édition, le droit, la finance, le secteur culturel, ou même dans l'armée et la police. Les établissements financiers, par exemple recrutent volontiers des candidats qui ont fait des études de lettres et des cours accélérés de droit permettent à tous ceux qui sont titulaires d'autres licences d'obtenir l'équivalent d'une licence de droit en un an, pour devenir juriste.

On pourrait privilégier dans un premier temps les ***lycées d'excellence.***

5.5.5 Une autre conception des programmes, modulaire, est donc à envisager

Elle est la conséquence directe de la volonté de **tirer les langues et cultures de l'Antiquité de leur marginalisation, donc de les faire apparaître comme utiles à toutes sortes de formations** ; les trois aspects suivants sont convergents :

- exploiter résolument le potentiel interdisciplinaire des langues et cultures de l'Antiquité mis en évidence plus haut ;
- faire droit à la diversité des parcours, dès le lycée ou envisagés après le lycée, afin d'inscrire les langues et cultures de l'Antiquité dans une continuité de la formation ;
- encourager délibérément à bâtir des projets, et donc favoriser la liberté pédagogique plus que ne le font les programmes actuels.

Au lieu donc d'une conception de programmes absorbant *ne varietur* tout le temps de l'année, chaque année, il faut désormais délibérément **exploiter l'actualité des diverses modalités de retour à l'Antiquité**, dans une diversité de domaines : **cela suppose une marge à laisser pour du « hors programme »**, selon l'offre des circonstances, locales, nationales, internationales, et la vigilance du professeur, selon aussi les projets élaborés telle année avec telle(s) et telle(s) discipline(s).

On peut donc concevoir ainsi **les programmes permanents selon deux volets** :

- une partie centrée, comme aujourd'hui, sur les **textes théâtraux, poétiques, philosophiques, romanesques, historiques**, avec une forte présence des résonances et de la réception de ces textes au cours des temps jusqu'à aujourd'hui ;
- une partie, constituée de **modules orientés vers diverses spécialités**, dont le nom même s'affiche en entrée.

Quelques exemples de modules : « la médecine : l'apport des Grecs » ; « l'architecture : l'apport des Romains » ; « les SVT : l'apport d'Aristote, de Pline l'Ancien, de Sénèque » ; « la science politique : l'apport d'Aristote, de Platon, de Cicéron » ; « la géopolitique : l'apport de Polybe, Thucydide, Tite-Live ». Le droit peut être présent de la même façon, avec des textes de Cicéron et de juristes romains.

L'enseignement peut s'organiser

- **autour de notions cardinales où viennent se nouer fortement, en effet, « langue » et « culture »**, selon le principe désormais des nouveaux programmes au collège ;
- **selon des parcours équilibrés** entre initiation et spécialisation ;
- selon **une extension chronologique de la latinité**, dans l'affichage des langues et cultures de l'Antiquité comme « langues internationales de culture ».

La liberté pédagogique s'exerce particulièrement dans l'attention portée par le professeur aux diverses manifestations, locales, nationales, internationales où les textes anciens, les *realia* antiques sont sollicités, dans une pluralité de domaines et de formes.

En particulier, **le professeur de langues et cultures de l'Antiquité doit être très attentif à l'actualité artistique**, expositions, opéras, théâtre, locale, nationale, internationale : pourquoi des dizaines de milliers de personnes vont-elles voir les malheurs de Didon avec les *Troyens* de Berlioz à Paris ou New York ? Ou l'*Elektra* de R. Strauss, ou l'*Agamemnon* de Sénèque ? Pourquoi tel metteur en scène frappe-t-il à la porte d'Euripide ou tel chorégraphe lit-il Suétone pour en tirer un ballet, *Caligula* ? Et, du coup, on reviendra et au texte de Suétone, et à la pièce d'Albert Camus. On pense aussi aux séries télévisées que la chaîne *Arte* projette cet été, les deux saisons de *Rome*, qui raconte la fin de la République romaine à travers le destin de deux soldats. Cette même chaîne a diffusé en juin

2011 *Le Destin de Rome*, naissance de l'Empire romain à travers le prisme de batailles décisives, avec **dialogues en latin et en grec**.

5.5.6 Pour les options artistiques de la série L

En ce qui concerne les options artistiques de la série L :

- les modules sont **très étroitement ajustés aux diverses spécialités** ;
- ils sont conçus ici aussi **autour de notions cardinales où viennent se nouer fortement, en effet, « langue » et « culture »**, selon le principe désormais des nouveaux programmes au collège ;
- l'**étymologie** y prend une place de choix, **mais aussi la comparaison de traductions autour des termes cardinaux productifs pour la spécialité** ;
- le tout dans **une perspective de connaissance de la langue française dans son histoire**.

Diverses expositions récentes sont des exemples éloquents de points de départ à ne pas manquer, si, l'on veut bien être vigilant :

- au Louvre, *L'Antiquité rêvée*, sur le retour à l'antique entre 1720 et 1790, le néo-classicisme, les formes d'attrait, de reconnaissance, de rejet du « patrimoine » ; et cela dans toute l'Europe, et **à partir des textes mêmes grecs et romains** : comme dans les autres exemples cités ici, afin de **montrer l'étendue et la disponibilité des occasions et des ressources** ;

- à Bordeaux, à la Galerie des Beaux-arts, *Nus académiques*, avec de nombreuses évocations de personnages antiques, dont le Laocoon de Virgile, qui donne son titre à un essai de Lessing, capital pour l'histoire des arts ;

- à Budapest, **une exposition s'affiche en latin**, *Nuda Veritas*, titre d'un tableau de Klimt, pour les origines de la « sécession viennoise » ;

- à Lille, Démocrite, Héraclite, Platon, des cyniques s'exposent, peints par Ribera, Velasquez, Lucas Giordano, dans *Portraits de la pensée* : c'est une belle méditation sur une problématique philosophique.

Par les catalogues, par les sites des musées, des opéras, la possibilité de télécharger leurs présentations, tout professeur peut initier ses élèves à ces expériences passées et à la fois contemporaines d'interrogation de l'Antiquité.

On peut déjà puiser dans ces quelques riches exemples pour concevoir des modules :

- **histoire des arts** : textes de Platon (les catégories esthétiques), de Cicéron (*De signis*, sur le goût des collectionneurs, le trafic des œuvres d'art), de Leon Battista Alberti sur la peinture, de Virgile *(Énéide*, pour le Laocoon), d'Ovide (*Les Métamorphoses*, une bible pour la peinture et la sculpture en Europe). On peut renvoyer à un article de fond récent, « De l'antique », de Roland Recht, professeur au Collège de France, dans *Le Journal des Arts*, n° 337, 17 déc. 2010-6 janv.2011.
- **musique** : ici, la dominante serait grecque, avec Homère (*Iliade*, la pratique de la musique chez Achille ; *Odyssée*, l'aède), Platon (*La République*, sur les modes musicaux), Aristote (*La Politique*, sur la musique dans l'éducation) ;
- **cinéma** : la matière est surabondante avec les péplums, largement étudiés par Claude Aziza, ou par Hervé Dumont, *L'Antiquité au cinéma*, éd. du Nouveau Monde (voir aussi le dossier d'actualité du quotidien *La Croix*, 18-19 juin 2011, « L'Antiquité, une passion d'aujourd'hui », qui en expose le volet cinématographique). On renvoie en annexe à la

préface du grand critique et helléniste de formation Daniel Mendelsohn pour la traduction française toute récente de *Si beau, si fragile*, Flammarion, chroniques sur le sujet, et sur son rapport aux œuvres antiques.

5.5.7 Des modules de formation sont à élaborer au plan national

Des modules sont à concevoir sur le modèle de la plateforme Pairform@nce (STI2D, informatique et sciences du numérique au lycée). Ces modules, mis dans un espace ressources, constituent un référentiel et encadrent le processus de formation, qui, lui, est mis en œuvre au plan académique.

5.5.8 De nouvelles épreuves du baccalauréat

- Épreuves orales : deux suggestions sont proposées :

  - tirer les conséquences d'une conception modulaire des programmes, en créant un équilibre entre une interrogation sur les textes proprement littéraires, comme aujourd'hui, et le choix de modules selon les centres d'intérêt et projets de poursuite d'études du candidat ;

  - tirer les conséquences du « bachotage » actuel (apprentissage par cœur de la traduction), en proposant de donner à l'exercice actuel de comparaisons de traductions une plus grande place.

- Épreuves écrites
  - ❖ soit une version de bon niveau pour des spécialistes de lettres classiques ;
  - ❖ soit le cadre actuel, en ôtant la version (qui rend l'option difficile), mais en mesurant plus distinctement des compétences de lecture par quatre types de questions :

    - connaissance de la langue française en regard des langues anciennes,

    - compréhension d'un court texte avec gradation des questions préparatoires, repérages, et bonus pour la traduction ;

    - comparaison méthodique de traductions et traduction personnelle proposée par le candidat ;

    - question de culture sur programme, avec support iconographique.

- En CCF, l'évaluation de l'enseignement de langue et littérature de langues et cultures de l'Antiquité (2h) : par exemple sur un projet de type TPE incluant au moins une autre discipline (arts, théâtre, langues vivantes, etc.).

5.6 Mettre en place une pédagogie résolument innovante

5.6.1 qui permette le renforcement de la maîtrise du français

Cet argument souvent répété n'est pas un faux argument, comme le démontre Heinz Wismann. La fréquentation d'un système linguistique différent, flexionnel comme celui du latin, incite à **un travail d'analyse fine**, facilité par le fait qu'en latin les différences entre les formes sont clairement marquées. La pratique de cette analyse facilite l'orientation dans les

difficultés de la syntaxe française (par exemple, la valeur du « de » dans un syntagme comme « la ville de Paris » s'éclaire si l'on passe par l'équivalent latin).

5.6.2 qui recoure de façon volontariste à l'informatique et au numérique (les TICE)

Les langues et cultures de l'Antiquité ont été pionnières dans le domaine de l'usage des TICE : elles doivent le rester et amplifier leur utilisation ; l'usage du *eTwinning* est à diffuser et développer ; l'outil informatique doit contribuer au dynamisme de l'enseignement des langues anciennes, comme il contribue au progrès général de l'élève, en français et dans les autres disciplines (voir à ce sujet le référentiel du B2i)

5.6.3 qui fasse une place importante à la pédagogie de l'oral

Celle-ci est congruente avec l'importance de l'oralité à la fois dans la réception des textes antiques et **dans le façonnement des élites par la rhétorique** : prononciation, mise en voix des textes, jeu théâtral ; mais aussi pédagogie de l'oral pour acquérir des compétences de vrai lecteur, apte à pratiquer la lecture cursive. Certaines expériences académiques ou universitaires sont particulièrement éclairantes et séduisantes par leurs résultats manifestes.

5.6.4 qui élargisse hardiment l'usage des textes authentiques

Il faut varier la nature des textes étudiés et lus, par exemple **épigraphiques ;** la latinité doit être étendue à des textes latins du Moyen Age, de la Renaissance, des XVII^{e} et XVIII^{e} siècles, souvent beaucoup plus simples ; ces textes sont issus de toute l'Europe ;

5.6.5 qui revoie la conception de la lecture d'un texte latin (lire n'est pas traduire, traduire n'est pas comprendre) et qui introduise une pratique variée des modalités de traduction

5.6.6 qui mette en perspective les traits essentiels du latin avec les langues européennes

5.6.7 qui s'appuie sur la lecture personnelle des textes latins et grecs (traduits ou dans l'original) pour mieux éclairer le présent des élèves

Le présent rapport pose clairement la question, désormais urgente comme dans d'autres domaines, de la transmission, littéralement vitale pour nos pays occidentaux. Pourquoi assurer cet enseignement optionnel (obligatoire désormais en hypokhâgne depuis la rentrée 2007), si ce n'est par une conscience devenue plus vive que, selon le mot d'Heinz Wismann, « *Nous avons avec les textes anciens le cas le plus extrême d'un éloignement au cœur même de ce qui est familier* » ?

De façon privilégiée, à cause du recul temporel, à cause de leurs matériaux propres, **ces enseignements ont vocation intrinsèque à faire réfléchir progressivement sur des notions décisives pour l'avenir de nos sociétés** : « le patrimoine », « les racines », « l'héritage », « la transmission », ou encore « l'humanisme ». Si l'on agite autant ces mots, en effet, au point que les notions sont démonétisées, sans doute est-ce parce que l'on ne sait plus très bien ce qu'ils signifient (voir en particulier l'essai de Rémi Brague, *Europe, la voie romaine,* « folio essais », 1999).

Les nouveaux programmes invitent explicitement, en effet, à opérer de façon judicieuse des allers et retours avec les mondes anciens : cela doit permettre à l'élève de mettre progressivement en perspective les représentations du monde qui lui sont proposées quotidiennement dans une société de l'hyper communication. Sans les instrumentaliser pour autant, les programmes font désormais des textes anciens (« textes pionniers », disait des textes grecs Jacqueline de Romilly) des moyens d'aider à mieux déchiffrer les mondes contemporains.

À cet égard, on note un développement du discours de l'institution depuis les nouveaux programmes du lycée en 2007 : ils proposaient en effet des « prolongements » (cinéma, peinture, littérature) aux textes et notions grecs et romains ; en 2009, les programmes du collège proposent de partir aussi bien de ces divers « prolongements » et usages de l'Antique, contemporains ou à travers les siècles, pour en faire des acheminements vers les entrées du programme.

5.6.8 qui cherche à établir des cohérences et des connections interdisciplinaires

5.6.9 qui s'ouvre à une autre approche de la culture cinématographique

On peut notamment se référer aux travaux de Claude Aziza, ou à l'expérience de **sous-titrage de péplums** conduite par Jürgen Leonhardt **;** l'opération « collège au cinéma » peut aussi être l'occasion de diffuser la culture antique.

5.6.10 qui s'ouvre à la démarche de comparaison des langues vivantes : un atout pour la préparation à la mobilité européenne

Comme nous l'avons dit précédemment, étudier le latin, c'est **bénéficier d'une appropriation plus aisée des codes linguistiques** des langues modernes, y compris de langues non romanes comme l'anglais et l'allemand qui sont loin d'être étrangères au latin

Les pratiques dites ECLA, enseignement conjoint des langues anciennes seraient intéressantes dans cette perspective.

Il s'agit en fait d'apprendre en parallèle le système des deux langues, en les comparant d'abord entre elles, puis avec le français, ce qui peut en partie au moins entrer dans le cadre de l'« étude raisonnée de la langue » que prescrivent les programmes du collège. L'objectif est d'apprendre à réfléchir sur les faits linguistiques, à manipuler des énoncés, à les comparer, de façon que l'élève devienne peu à peu l'artisan autonome de ses apprentissages tant en français qu'en langues anciennes.

5.6.11 qui s'ouvre au monde euroméditerranéen et vise à construire la citoyenneté européenne dans la Méditerranée plurielle

Il y a une tradition vivante, commune à toute l'Europe et à tous ses citoyens, venant de la Méditerranée. La Méditerranée antique, ce n'est pas seulement la Grèce classique et la Rome républicaine, c'est un espace-temps plus large, se prolongeant dans le monde byzantin et la latinité médiévale, et tenant compte des relations entre l'Europe et le monde arabo-musulman ; il convient de faire l'inventaire complet des cultures de la Méditerranée dans leur contiguïté avec le latin et le grec.

L'enseignement des langues anciennes serait ainsi irrigué par les variétés culturelles que la Méditerranée recèle dans tous ses espaces habités. Les langues anciennes ont plus que jamais leur raison d'être (le socle le rappelle) pour **travailler à une meilleure intelligence des cultures**.

On ne saurait trop valoriser l'expérimentation qui sera mise en place à la rentrée scolaire prochaine de **classes « arabe »** qui se distinguent par la mise en place d'un enseignement interdisciplinaire assurant une liaison entre les deux disciplines, sur les plans culturel et linguistique.

5.7 Animer et gérer la discipline

5.7.1 Du côté des chefs d'établissement

Pour remédier aux heures de cours de latin trop souvent mal placées dans l'emploi du temps et fortement dissuasives : **encourager d'autres formes de regroupements des élèves.**

La dissémination des latinistes dans plusieurs classes d'un même niveau a une incidence négative sur la discipline**.** Dans son organisation même, l'enseignement de langues et cultures de l'Antiquité est perçu comme **un enseignement de sacrifice et de courage**, ce qui ne contribue pas forcément à valoriser son image auprès des familles, sans parler de la moindre performance des élèves dans ces heures méridiennes ou vespérales.

Peut-on continuer à voir le problème, sans lui trouver de solution ?

Dans la mesure où l'enseignement du latin n'est plus conçu comme élitiste, mais est ouvert à tous les élèves (exception faite des élèves en grande difficulté scolaire), la mission propose de **rompre avec le principe**, adopté depuis une vingtaine d'années, **de disséminer les latinistes de façon systématique, et à part égale, dans toutes les classes d'un même niveau** (ce qui, notons-le, ne se fait que pour les langues anciennes), mais de **les regrouper** sinon dans une, voire dans deux classes, selon l'importance de l'établissement. Les chefs d'établissement reconnaissent que les heures de cours de latin seraient mieux placées dans l'emploi du temps des élèves, si les latinistes étaient ainsi répartis. Mais ils appliquent trop rarement cette mesure..En fonction des objectifs déterminés ci-dessus pour le collège, on pourrait, en particulier, **faire des pôles selon les langues vivantes étrangères étudiées,** notamment à partir de la quatrième.

5.7.2 Du côté des corps d'inspection

- **Des rencontres IGEN/IA-IPR et professeurs formateurs sont à instituer**.

Sans doute serait-il intéressant pour dynamiser la discipline d'instituer **un grand rendez-vous des langues et cultures de l'Antiquité, par exemple bisannuel.**

- **Les liaisons pédagogiques collège/lycée**

Développer les actions de liaison collège-lycée permettrait aux élèves et plus encore aux professeurs de **se rencontrer** et de **travailler** ensemble pour donner vie et âme à cet enseignement.

- **Redonner du lustre au concours général**

Ce concours, qui a le mérite d'exister et de reposer sur une organisation aujourd'hui bien rôdée et sur une association bien constituée, pourrait **jouer davantage un rôle d'aiguillon et de motivation des élèves**. Une solution serait de **décliner le concours à l'échelon académique,** de favoriser des représentations de l'association en académies pour des remises de prix, accessits et mentions régionaux.

5.7.3 Du côté du ministère : une autre gestion des professeurs de lettres classiques

- **Encourager la mobilité européenne des enseignants** : le corps des professeurs de langues et cultures de l'Antiquité a besoin d'ouverture, doit sortir de l'isolement dans lequel il se trouve

pour une part. Ce sont des échanges du type Arion ou Jules Verne, qui peuvent répondre à cette exigence**.**

- **L'importance des concours de recrutement**

L'existence actuelle de deux concours évaluant des compétences proches (grammaire et lettres classiques), n'a plus grand sens aujourd'hui.

Les concours de lettres (modernes ou lettres classiques) sont **trop cloisonnés** : le concours de lettres modernes en particulier doit permettre à des étudiants intéressés par les langues et cultures de l'Antiquité de valoriser les compétences acquises, et d'envisager d'enseigner, en complément, le latin en collège ; de leur côté, les étudiants de lettres classiques ne sont pas évalués sur leurs compétences en linguistique française et cela est un gros handicap pour l'enseignement du français, en particulier au collège.

Pour la mission, l'agrégation de lettres classiques, destinée à recruter de très bons candidats, n'appelle aucune remarque particulière dans sa forme actuelle.

- **Faut-il mettre en place des postes spécifiques à gestion académique ?**

La mission tend à répondre affirmativement. En effet, aucun changement, de structure, de programme ou d'horaire n'aura de sens si l'on ne dispose pas au lycée de professeurs en mesure d'assumer ces formations à la fois diversifiées, ciblées, exigeant de l'inventivité, une formation permanente et une inlassable curiosité intellectuelle.

Mais le risque existe d'accentuer la *ghettoïsation* des langues et cultures de l'Antiquité et de conforter les non-postulants dans leur approche routinière. Tout lauréat de concours a évidemment vocation à enseigner dans toute classe de collège ou de lycée.

- **Deux propositions pour pallier le manque d'enseignants de lettres classiques**.

a. Envisager une forme de certification complémentaire permettant à des enseignants de lettres modernes d'enseigner le latin, au moins au collège

Actuellement, des académies ont mis en place des stages de formation continue pour des professeurs de lettres modernes qui se portent candidats pour enseigner le latin en collège. Le degré de formation demeure inégal et un **référentiel national** serait à élaborer qui reprendrait les objectifs assignés à l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité au collège dans ce rapport. Les modules de formation seraient mis en œuvre à l'échelon académique. Cette procédure n'est pas sans intérêt pour la mission ; cela dit**, cette latitude risque de disparaître progressivement, le latin n'étant plus une discipline proposée au CAPES de lettres modernes.**

b. Accentuer le recrutement de professeurs de lettres classiques aux CAPES et aux agrégations de lettres classiques.

- **La gestion des inspecteurs**

Les IA-IPR : la mission a montré le rôle déterminant des corps d'inspection territoriaux pour assurer le dynamisme d'une discipline. Il est absolument nécessaire que chaque académie soit dotée d'un IA-IPR de formation lettres classiques ; on devrait, à terme, arriver à l'équilibre, sachant qu'un IA-IPR de lettres classiques est évidemment à même de prendre en charge tous les dossiers propres à la fonction, alors que l'inverse ne se vérifie pas nécessairement.

Les IGEN : le groupe des lettres de l'inspection générale doit aussi avoir une composition équilibrée entre les IGEN de formation lettres modernes et les IGEN de lettres.

- **Assurer la continuité entre le collège et le lycée pour endiguer la chute des effectifs et les effets désastreux de la sectorisation**

La nécessaire rationalisation de la carte des options de langues anciennes doit s'accompagner de **deux mesures**, sans quoi la chute des effectifs continuera d'être hémorragique **:**

- les langues anciennes doivent ouvrir à dérogation, à l'image d'autres options ou d'autres enseignements d'exploration.

Dans les zones urbaines, on peut envisager une mutualisation de l'accueil des élèves latinistes ou hellénistes: un lycée accueille les élèves d'autres lycées qui n'ont pas de latin ou de grec. **Mais encore faut-il que les élèves puissent savoir que cette possibilité leur sera offerte quel que soit le lycée où ils seront affectés**. Ce qui n'est pas le cas actuellement**, faute de discours clair (par exemple dans les brochures de l'ONISEP) et de lisibilité des parcours (discours du chef d'établissement, du professeur principal, du conseiller d'orientation).**Actuellement, un lycéen qui sait qu'il sera affecté dans un lycée sans option latin ou grec considère dans la très grande majorité des cas qu'il n'a pas de possibilité de la suivre. **Dans les zones rurales, en revanche,** le regroupement par pôles géographiques aboutirait à écarter de cet enseignement de nombreux élèves, **sauf à ouvrir à dérogation**. **Cela suppose une modification de l'outil *Affelnet,*** dont les effets sur les effectifs de latinistes lors du passage de la troisième à la seconde pourraient rapidement être catastrophiques ;

- développer l'usage du numérique pour assurer une meilleure continuité du collège au lycée, dans les petites villes et les zones rurales.

La mission a eu l'occasion d'observer et d'analyser le fonctionnement d'une expérience très réussie de « visiomatique » concernant le grec (« du visio-grec »)**.** Cette pratique suppose des enseignants « porteurs » de l'opération particulièrement compétents et dévoués ; et la question de l'accompagnement des élèves hellénistes dans leur collège par un adulte (helléniste ou non) se pose. Si cette expérimentation doit être limitée, elle le sera en fait pour des raisons d'efficacité pédagogique. C'est pourquoi, selon la mission, elle ne saurait aucunement, dans l'état actuel des choses, être développée de façon massive. Un développement passera nécessairement par un cadrage institutionnel, une prise en compte académique par les chefs d'établissement concernés et par les inspecteurs pour ce qui regarde la formation.

- **Améliorer la présentation des LCA dans les documents d'orientation : rendre plus lisibles les possibilités de parcours au lycée.**

CONCLUSION

« Sommes-nous prêts pour une Renaissance[22] » ?

Ce rapport a analysé comment la capacité de rayonnement des langues et cultures de l'Antiquité est entravée par l'addition croissante d'obstacles : si **ces obstacles** sont, pour une part, d'ordre sociétal, le fonctionnement même de l'institution scolaire gêne le développement de ces enseignements pour lesquels une forte demande des familles et des élèves, aux multiples motivations, existe.

Les facteurs de vitalité de tous ordres ne manquent pas, certains étant intrinsèques à cette discipline singulière, porteuse à un degré incomparable d'interdisciplinarité. Quand on examine, dans les collèges en éducation prioritaire, les indicateurs d'entrée et que l'on écoute les acteurs de terrain, on se trouve devant une équation que ces langues peuvent permettre de résoudre, non pas comme disciplines spécifiques à enseigner, mais comme une autre façon d'« enseigner le français sans exclure » car elles ont la capacité intrinsèque de mettre en tension la formation intellectuelle et l'arrière-plan culturel –et l'approche par compétences permet de les cibler efficacement - sans lesquels ne sont possibles ni connivence, ni inclusion, ni accès au niveau IV. Le latin peut être un très utile outil didacticiel au service de la promotion de l'égalité des chances et de la réussite scolaire.

Plus que jamais, le professeur devra, à l'image de ce qui se passait dans l'Antiquité, et comme l'humaniste Erasme l'a montré il y a presque un demi-millénaire dans son ouvrage *De Rationi studii ac legendi interpretandique auctores*, retrouver le plein sens des mots et reprendre l'attitude du *paedagogus*, littéralement de « celui qui mène l'enfant à l'école ».

Pour demeurer un pédagogue novateur, le professeur de langues anciennes doit aujourd'hui **se défaire de fausses représentations**. Faut-il pour autant qu'il s'applique à lui-même le vers d'Ovide :" Ut placeas, debes immemor esse tui " ? Certes non. Plus que jamais le professeur qui enseigne le latin et le grec est appelé à rester conscient du potentiel formateur de l'héritage dont il assure la transmission. Mais avant tout on ne saurait oublier que l'enseignant de langues anciennes est aussi un professeur de français, spécificité propre à la situation française au sein du système éducatif européen. Sans se transformer en référent polymathe, il lui faut nourrir le dialogue permanent du français et des langues anciennes, et de son propre domaine avec les champs disciplinaires voisins. Cet échange transversal n'équivaut pas, comme on l'a vu, à confiner les langues anciennes dans un rôle ancillaire.

Le rapport ne pouvait faire l'économie d'une interrogation plus profonde sur **la nécessité de la transmission du patrimoine gréco-latin**, au-delà des contingences historiques et de la tradition scolaire, et **sur la nécessité notamment de l'enseignement de la langue latine**. Cette nécessité, cela a été fortement souligné, trouvera dans une pédagogie rénovée les raisons de sa légitimité, ressourcée aux origines culturelles de l'Europe. En repensant la notion d'identité européenne, ce rapport intègre l'enseignement des langues classiques dans un horizon de multi-culturalité.

Le cours de langues et cultures de l'Antiquité s'attache à donner à l'élève l'ouverture d'esprit nécessaire pour vivre dans un monde complexe et en perpétuelle évolution. Loin d'être sclérosés et repliés sur eux-mêmes, les programmes affichent leur volonté **d'ouverture au monde.** La situation des langues et mondes grecs et latins par rapport à nous libère leur pouvoir éducatif : elle doit permettre une rencontre de l'altérité, mais objective et dépassionnée. Pour reprendre les termes du socle commun, il s'agit de prendre conscience à la fois des ruptures et continuités à travers la pensée des auteurs latins et grecs, de mieux lire le présent en s'appuyant sur la passé le plus éloigné, d'avoir une compréhension claire de cet héritage et un recul nécessaire par rapport aux mondes d'aujourd'hui.

Dans la mesure où elles expriment le premier rapport au monde de **notre ancêtre linguistique** l'indo-européen, les langues et cultures de l'Antiquité apportent une clé immédiate pour ouvrir aux élèves la porte du Sens, celui du rapport de l'homme au monde. Chaque mot latin ou grec, en effet, contient en lui la mémoire de ce premier geste de l'homme ouvrant ainsi les portes de l'humanité,

[22] Jackie Pigeaud

premier pas vers l'humanisme. Ce patrimoine est le socle culturel européen dont nous avons aujourd'hui besoin pour pouvoir construire ensemble cet avenir humaniste : un socle culturel qui concerne les arts et les lettres, mais aussi les idées, la philosophie, la politique et les sciences.

Ainsi, étudier les langues anciennes, ce n'est pas étudier des modèles, c'est plutôt examiner des mondes propres à nourrir nos réflexions sur l'époque contemporaine. C'est aussi, en allant à la rencontre d'exemples universels de courage et d'honneur et en écoutant les réponses concrètes de la philosophie antique, se donner des armes pour le monde d'aujourd'hui et de demain. L'enseignement de langues et cultures de l'Antiquité doit s'ouvrir à l'Europe et au-delà **à l'Euroméditerranée** dans un dialogue interculturel devenu aujourd'hui encore plus nécessaire.

Ces interrogations sont portées par bon nombre de pays européens dont l'Allemagne et l'Italie. **Tous ont fait le choix, selon diverses modalités, de maintenir l'enseignement de la langue latine** : la vraie compréhension de la pensée d'un auteur passe par le contact direct entre le lecteur et l'œuvre originale : la traduction, si parfaite soit-elle, est toujours un intermédiaire et une réinterprétation, comme tout art.

L'érudition a son mérite patent, mais elle ne suffit plus à nourrir l'esprit de découverte qui est au cœur de l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité et que la mission propose de promouvoir. D'Alembert, dans le *Discours Préliminaire* de l'*Encyclopédie*, nous montre le chemin vers le « pays de la raison et des découvertes » :

« Le pays de l'érudition et des faits est inépuisable ; on croit, pour ainsi dire, voir tous les jours augmenter sa substance par les acquisitions que l'on y fait sans peine. Au contraire, le pays de la raison et des découvertes est d'une assez petite étendue, et souvent au lieu d'y apprendre ce que l'on ignorait, on ne parvient à force d'étude qu'à désapprendre ce qu'on croyait savoir ».

Catherine KLEIN **Patrice SOLER**

ANNEXES

ANNEXE 1

Témoignages d'élèves de terminale au lycée Vaugelas de Chambéry

***** Elèves de terminale littéraire. Spécialité latin, Option, grec ancien : préparation d' « un baccalauréat purement humaniste »**

Mon cursus littéraire composé de deux langues anciennes fait mon bonheur. En effet, malgré un parcours du combattant pour parvenir à étudier conjointement le latin et le grec ancien, Vaugelas ainsi que ses professeurs de lettres classiques m'ont permis d'y accéder.

D'une part, l'enseignement du latin au lycée Vaugelas m'a permis de consolider ainsi que d'approfondir ma connaissance non seulement de la langue latine, mais également du monde ancien, grâce à la version systématique des textes, et grâce à une situation historique de l'extrait étudié. De plus, l'exercice de version et l'apprentissage des éléments corollaires aux textes sont complétés par un entraînement régulier au **commentaire de textes anciens,** ce **qui nous est très utile du point de vue méthodologique pour les cours de français-littérature**.

D'autre part, l'étude du grec ancien m'a permis d'accroître toujours plus ma culture antique et d'approfondir **mes connaissances en langue française autant du point de vue de l'orthographe que du point de vue de la compréhension**. En outre, les nombreuses études de textes extraits de l'*Odyssée* m'ont facilité l'étude de l'œuvre complète en cours de littérature cette année. Malgré l'enseignement dispensé et malgré les méthodes motivantes qui nous sont proposées pour apprendre le grec ancien, la réduction du nombre d'heures de cours par semaine induit une connaissance plus approximative de la langue grecque qui ne semble pas aussi facile à assimiler que le latin.

Le latin et le grec ancien sont alors des apports quasi indispensables pour mieux appréhender les autres matières dispensées au lycée. Ces deux langues me sont d'une grande utilité pour mieux comprendre les concepts philosophiques, pour apprendre plus facilement et avec précision la langue italienne et pour, comme je l'ai déjà dit, me permettre de mieux comprendre ma langue maternelle.

Par ailleurs, même si je préfère travailler crayon en main sur une feuille de papier, le fait que les professeurs de Vaugelas proposent d'étudier grâce à l'outil informatique actualise véritablement ce qui pourrait passer pour être des langues mortes**. L'ordinateur nous permet en effet de créer facilement nos fameuses « juxtalinéaires », de consulter le dictionnaire en ligne et, lorsque l'on en a le temps, de consulter des points de grammaire**. Cela dit, je pense qu'il est dommage de laisser l'ordinateur remplacer peu à peu le professeur, lequel reste bien plus intéressant que la machine informatique !

*** J'ai débuté l'apprentissage du latin en classe de seconde. J'ai trouvé cela très intéressant même si j'ai rencontré beaucoup de difficultés à entrer dans l'étude de la langue. Je pense que **globalement celle-ci n'est pas enseignée de manière très approfondie, c'est-à-dire que la majorité des élèves latinistes rencontre des difficultés dans la construction des phrases etc...**
Toutefois, ces trois années ont été très bénéfiques pour moi, au niveau de l'ouverture d'esprit, car je trouve que la langue latine est très riche et beaucoup de racines de mots français y trouvent leur origine, ainsi que dans la langue italienne.
.
Ces trois années m'ont beaucoup apporté et je compte prolonger l'étude du latin l'année prochaine en classe prépa.

*****.** C'est toujours intéressant de voir ce que signifie un texte, et j'ai eu la chance d'avoir des professeurs que savaient les rendre vivants. Cela me servira pour mes futurs cours de français. **J'ai sans doute acquis une méthode. Sans compter que j'adore l'étymologie, c'est toujours intéressant de savoir d'où vient tel ou tel mot, cela nous renseigne également sur son évolution au cours du temps**.

J'ai bien sûr eu des difficultés et, malgré tous les moyens mis en œuvre par mes professeurs (du lycée ou du collège), je ne connais toujours pas mes déclinaisons. Je ne regrette absolument pas d'avoir continué le latin au lycée.

J'ai beaucoup aimé travailler sur les ordinateurs, comme tous les autres je pense. Pour nous, élèves, c'est toujours plus agréable et plus motivant. Les sites que nous utilisons, *Litteras legere*, ou que nous avons utilisés, *Helios Ressource*, sont vraiment bien faits.

En seconde, en première et un peu en terminale, nous avons travaillé avec des blocs de traduction, à remettre en ordre. C'est un moyen assez facile de mettre en place la traduction juxtalinéaire. Plus récemment, nous travaillons avec le texte latin d'un côté et sa traduction de l'autre. C'est un peu plus ardu, mais le dictionnaire, le lexique et les professeurs sont là pour nous aider. Cette dernière méthode est bien plus stimulante et nous oblige à mieux connaître les mots les plus courants, à repérer les verbes.

*** L'étude du Grec Ancien m'a permis de garder **une matière qui se rattache au domaine littéraire, ce que j'avais peur de perdre quand j'ai pris la filière scientifique**.

Je suis contente d'avoir gardé cette option durant mes années de lycée : le principe de travailler un nouvel alphabet, une nouvelle culture ; les mythes sont à la fois intéressants et importants pour notre culture générale, j'ai pu découvrir les 1er philosophes avant de démarrer la philosophie, apprendre la vie en société à Athènes avant J-C ... c'est à la fois passionnant et captivant. De plus, ce que nous avons vu en cours nous a également servi dans d'autres cadres (le français l'année dernière avec les commentaires ou la philosophie cette année). **Il était aussi intéressant de découvrir des spécificités du grec à travers les textes, petit à petit, ce qui évite les cours de grammaire pure**.

Faire du grec est une bonne chose, surtout que même si deux heures par semaine, cela ne charge pas trop l'emploi du temps.

*** **La principale difficulté pour moi, comme pour beaucoup d'élèves littéraires, c'était d'étudier les langues anciennes qui sont au fondement de l'apprentissage** littéraire, mais qui pourtant nécessitent une certaine rigueur dont font plutôt preuve les élèves scientifiques. La progression est lente, certes. Mais une fois le travail correctement effectué, il me semble que le grec m'a aidé à être plus rigoureux dans mes études en général. Les études syntaxiques, morphologiques, verbales de 2nde et surtout de 1ère peuvent sembler ardues, mais elles sont indispensables pour ensuite traduire sérieusement les textes. Les bénéfices scolaires que j'ai pu en tirer sont nombreux : le grec est partout.

Ce qui est à mes yeux **le plus fascinant c'est de voir comment une civilisation, une manière de penser et de concevoir le monde se donnent au lecteur contemporain en transparaissant dans la simple étude de la langue**.

Dans l'emploi du temps, c'est **un cours un peu à part, qui permet de travailler autrement**.

*** **J'ai commencé le latin en cinquième, par simple curiosité, parce que je trouvais que c'était intéressant de connaître les racines de notre langue. De plus, l'apprentissage du latin m'a facilité l'apprentissage de l'italien, comme la compréhension du français**. De cet enseignement je tire un très grand bénéfice : une culture plus étendue (étude des mythes, de la civilisation....), mais aussi une connaissance linguistique importante. **J'ai trouvé que le latin était une langue malgré tout intéressante mais aussi enrichissante. Toutefois, il est vrai que c'est une langue assez complexe qui demande rigueur et travail, ce qui est parfois dur à concilier avec les enseignements parallèles au lycée. Je n'ai aucun regret quant à mon choix, car le latin m'a beaucoup apporté, et je ne regrette pas d'avoir travaillé pour cela.**

Durant mes trois dernières années d'apprentissage du latin, j'ai pris énormément de plaisir à découvrir les subtilités et différents aspects de cette langue ancienne. Travailler sur une palette de textes très variés est vraiment enrichissant, j'ai particulièrement apprécié l'étude de l'écriture poétique car c'est une approche très intéressante du latin. Je suis très satisfaite d'avoir pris cette langue en option obligatoire, et je n'ai aucun regret malgré les difficultés que j'éprouve face à l'œuvre d'Ovide. En effet, je crois que l'année de terminale et l'étude de *L'art d'aimer* m'ont révélée de gros points faibles dont je ne suis pas très fière à dire vrai. Pour l'avouer, je n'ai pas un très bon niveau, mais ça me passionne vraiment.

Je crois qu'il faudrait, en chaque début d'année, que les professeurs s'assurent du niveau de leurs élèves pour être sûrs de ne perdre personne en route et que la langue demeure un plaisir pour tous. Ensuite**, si les emplois du temps pouvaient éviter de sacrifier les heures de langues anciennes et si les établissements pouvaient cesser de négliger l'enseignement de ces matières, cela motiverait sans doute plus les élèves à choisir ce genre d'options**.

***** TS**

Que tirez-vous de cet enseignement ?

En voulant faire du latin à partir de la cinquième, j'ai voulu découvrir une nouvelle matière qui me permettait de comprendre à la fois l'histoire mais aussi l'étymologie des mots. En effet au fil des années, en plus de découvrir l'histoire romaine par exemple, nous avons étudié des textes d'auteurs connus avec lesquels je peux faire le lien avec la philosophie maintenant en terminale.

Eprouvez-vous du plaisir en apprenant le latin ?

Oui, cela m'a permis de mieux maîtriser les mots et au fur et à mesure, d'être à l'aise dans les traductions. C'est agréable de voir que l'on progresse au fil du temps et que les heures en plus des autres heures de classe portent leur fruit.

Tirez-vous des bénéfices de cet enseignements ?

Oui, en français par exemple, l'année dernière, il a été plus facile pour moi de faire des commentaires. Puis, plus récemment, cette année en philosophie, nous avons souvent recours à l'étymologie des mots pour expliquer les sens des différents concepts. Par ailleurs, au niveau culturel, cette année nous sommes allés à Rome où nous avons visité de nombreux monuments, il était très intéressant de faire le lien avec les cours que nous suivions à Chambéry et les visites.

Avez-vous eu des difficultés dans l'apprentissage du latin ?

Oui, mais comme dans toutes les matières... Les règles de grammaire du latin ne sont pas faciles à apprendre, mais dès qu'on les connaît, les textes nous semblent tout de suite plus accessibles. Je pense que c'est dans l'apprentissage du vocabulaire et des déclinaisons que se trouve la majeure difficulté.

Eprouvez-vous des regrets à l'égard du latin ?

Non, je pense qu'au début on peut facilement se demander pourquoi nous avons choisi de suivre des heures de cours supplémentaires, d'avoir des évaluations en plus, mais ensuite, on se rend compte que le latin est surtout un bonus, quelque chose qui ne peut pas nous pénaliser, mais uniquement nous aider.

Avez-vous des conseils à donner pour améliorer l'enseignement ?

Je pense qu'il faut avoir de bonnes bases en arrivant en terminale en ayant comme objectif le bac, en effet, en seconde et en première je n'avais pas encore conscience que je devrais travailler autant en latin, l'épreuve du bac était encore floue. Cependant, ce qui est vraiment très bien, c'est le travail sur l'ordinateur car même si nous n'avons pas fini de travailler pendant les deux heures que nous avons, il nous est facile de travailler chez nous car le site dispose de tous les outils nécessaires.

ANNEXE 2

Témoignages d'étudiants sortis de CPGE littéraires et engagés dans des formations diverses

*** L'année dernière, j'étais à Berlin en Erasmus pour faire mon master 1 de lettres modernes. C'était ma première année scolaire depuis la cinquième que je n'avais pas latin dans mon emploi du temps. Cependant, je prépare depuis septembre **le concours d'orthophoniste**, et les nombreuses heures passées sur mon Lucien Sauzy ou sur mon Gaffiot ne m'ont pas été inutiles, bien au contraire. En effet ce concours est très difficile, les épreuves d'orthographe, de grammaire et de conjugaison sont extrêmement compliquées. Et je suis ravie, quand de temps en temps je trouve une question "facile" : rattacher les expressions latines à leur sens français, ou donner la signification d'un mot comme impavide (**impavidus, a, um**) ou encore face à un mot complètement inconnu chercher une possible signification en m'aidant du radical. Alors oui, le latin m'a servi et me sert toujours, et même si je n'en fait plus il forge les esprits!

*** Aujourd'hui je suis en Master 2 d'études théâtrales, **je prépare les concours des Conservatoires Nationaux d'Art dramatique pour être comédienne**. Si *a priori* ce parcours semble n'avoir rien à faire avec le latin, je vous assure que si j'en avais le temps, je continuerais.

D'abord, je dirais que l'étude des textes et de cette culture m'a apporté un élargissement considérable dans des champs de savoir très divers. Philosophie, politique, littérature, histoire, avant tout ; un peu moins pour le théâtre. C'est une langue de plus, donc un élargissement de notre champ de pensée, la possibilité d'envisager des distinctions conceptuelles supplémentaires ; et comme il s'agit de la langue qui a donné naissance à la nôtre, un affinement de la compréhension que nous avons du français, de chacun de ses termes. C'est une aide précieuse au quotidien, d'avoir fait du latin. On dit moins les choses au hasard, on a plus de précision dans l'emploi du vocabulaire.

C'est ce travail indirect sur la langue français que j'ai le plus apprécié, et qui me sert sans doute le plus dans ma pratique de comédienne. Comme nous devons intégrer la parole d'un personnage, il est très important de saisir le sens du texte dans toute son épaisseur. **Le latin permet de donner un poids plus grand aux mots. Il permet de donner une couleur supplémentaire à chaque mot.** De charger celui-ci de toute l'histoire qu'il a et que seul le latin nous permet de connaître. Je vous donne un exemple concret : Mélisse, dans *les Visionnaires* de Desmarets de Saint-Sorlin, est amoureuse d'Alexandre le Grand dont elle aimerait rencontrer la réincarnation. Elle est d'une catégorie sociale bourgeoise et tous les prétendants que son père lui propose sont bien fades. Elle dit « Oh, mon cher Alexandre, espoir de mes amours, / Voudrais-tu pour moi t'arrêter quelque jour / Pour produire un enfant de race valeureuse / Car je sens en t'aimant que je suis généreuse. »

« Généreuse », **dans mon esprit de latiniste** qui a fréquenté pendant deux ans « Les Mots latins », se relie automatiquement à *genus*. Etant donné que je dois jouer Mélisse, je dois comprendre ce qu'elle dit, c'est le seul moyen que j'ai de saisir ce personnage, de le construire de toutes pièces et de le jouer avec ferveur : de manière automatique, mon jeu s'enrichit de ce que je comprends en plus de ce qui est dit. **Je vois la différence avec beaucoup de jeunes qui passent les concours comme moi et dont on entend parfois qu'ils ont appris une formule par cœur, sans comprendre qu'elle était centrale dans le discours du personnage**. Il y a aussi, bien sûr, le plaisir de découvrir de beaux textes. J'aime bien l'*héroïc-fantasy*, mais c'est très mal écrit et très inepte en général. J'ai été stupéfaite de m'apercevoir que la lecture de l'*Enéide* était aussi agréable et palpitante que celle du *Seigneur des Anneaux*. Et puis, **le travail de traduction nous rend plus attentifs aux beautés d'un texte que quand nous lisons en français**. J'ai eu des frissons en traduisant en cours certains passages de Virgile. **Je relis parfois un petit passage de Sénèque** (en français, malheureusement, parce que j'ai quand même perdu beaucoup) **pour me redonner courage**. **J'étais en bac scientifique ; le théâtre, mais tout de suite après le latin m'ont amenée en prépa littéraire**. L'étude des textes, en particulier ceux qui traitaient de l'épicurisme et du stoïcisme, m'a beaucoup marquée.

J'ai aussi été étonnée de m'apercevoir **combien toute notre culture découlait de celle des Latins. Les deux sont à la fois très proches et différentes**. Très proches, donc nous comprenons mieux notre époque en étudiant la Rome antique (notre littérature en particulier) ; très différentes,

donc **cette étude nous permet de jeter un regard critique sur ce qui nous entoure.** Je pense en particulier au champ politique, même si aucun exemple ne me vient en tête.

Un jour un professeur de philosophie nous avait dit que de toute façon, les Grecs et les Romains avaient tout fait ; tout Hegel était déjà dans Aristote. Ces temps-ci, je travaille sur la véhémence à l'occasion d'un séminaire. **J'étudie en particulier les discours d'orateurs politiques. Je n'ai pas eu recours à des traités de communication contemporains, par contre, le *De Oratore* m'est d'une aide précieuse**.

Dans ces cas-là, **on pourrait** me **dire qu'il suffit d'étudier les textes latins sans la langue latine ; franchement non. À moins d'avoir une bonne traduction bien fluide donc nécessairement réductrice, on ne comprend pas la portée d'un texte si on ne sait pas ce qu'il y a derrière le mot « volonté », « vertu », ou autre, que le traducteur utilise**. Et puis face à la pruderie de certains traducteurs on a bien besoin de recourir à l'original. Dans ma méthode de rédaction de textes argumentatifs, **j'ai intégré certaines habitudes :** celle de **mettre presque systématiquement un mot de liaison pour préciser le lien entretenu avec les propositions précédentes. L'économie de moyens, la précision du mot, la rigueur de la grammaire, autant de principes que m'a apportés la fréquentation régulière des textes latins, et que je réinvestis dans mes lettres de motivation** (qui ont ainsi une certaine efficacité accrocheuse, d'après les retours que j'ai). Le latin n'a pas de bénéfice direct, quantifiable, mesurable. Mais il constitue **un enrichissement indéniable** et, je veux bien le marteler, **au quotidien, tout comme dans la recherche d'emploi, dans les sciences humaines, dans les rapports sociaux, etc**.

L'ennui, c'est qu'en général c'est assez difficile de faire entendre que des études qui n'ont pas d'impact direct, mesurable, quantifiable, sont néanmoins nécessaires.

*** L'étude du latin (dans mon cas, car je n'ai jamais fait de grec) m'a énormément aidée : d'une part pour ma langue maternelle, le français, ainsi qu'à mon enrichissement culturel, et d'autre part, aussi étonnant que cela puisse paraitre, pour l'apprentissage et la bonne maitrise de l'allemand (je suis actuellement en Master 2 d'allemand, après avoir fait une double licence Lettres Modernes / allemand), car **la systématisation des déclinaisons allemandes m'est venue plus naturellement grâce au système de déclinaisons latines**, et, dans une certaine mesure, l'étude du latin m'a apporté une rigueur que je retrouve en allemand. Aussi, **j'ai commencé l'italien lorsque je terminais ma licence d'allemand en Allemagne, et grâce au latin je n'ai pas eu trop de mal à former des phrases et à apprendre du vocabulaire** ! **Enfin, je suis allée en vacances en Andalousie l'an dernier et là aussi j'ai été très surprise de voir que je n'étais pas totalement perdue, alors que je n'avais eu aucun cours d'espagnol auparavant.**

*** Le latin dans ma vie... Je l'ai commencé en cinquième, puis l'ai passé en spécialité au bac (L) où j'ai eu 17/20. **Arrivé en hypokhâgne, ce fut une claque, dévoilant l'immense fossé existant entre le latin du Secondaire et le "vrai" latin.** Bref, c'est en prépa que j'ai découvert véritablement cette langue (bien que je ne renie ce que j'ai fait au lycée, surtout dans l'apprentissage de la culture et de la littérature latine). Elève moyen (tout juste la moyenne), je l'ai continué en khâgne Ulm. Ensuite j'ai khûbé à Lyon, **le latin n'était plus obligatoire mais je l'ai continué en option pour le plaisir et surtout pour ne pas perdre ce que j'avais acquis**. En 2009-2010, je passe un Master 1 d'Histoire médiévale à Paris-IV Sorbonne sur le sujet "la sainte Chandelle d'Arras, entre vie religieuse et vie urbaine". **Le latin, une fois encore, me sert beaucoup puisque nombre de sources étaient dans cette langue et bien sûr, il fallut les traduire** (dont la relation du miracle qui fut essentielle dans mon travail). Cette année, en Master 2, sur le sujet "Louis XI et Arras: histoire de la dépopulation et de la repopulation d'une ville", le latin me sert toujours pour la traduction de sources (cette fois pour des comptes urbains). En outre, cette année, je fis également **un stage aux Archives Nationales**, où je devais recenser les sceaux de la série S, il fallait bien sûr lire les documents pour en connaitre l'auteur et le latin, allié à la paléographie, me fut nécessaire. Donc, même en Histoire, le latin me sert toujours, bien que celui que je pratique soit très proche du français dans sa construction. L'année prochaine, je compte passer l'agrégation, la langue de Cicéron me suivra toujours, puisque l'un des sujets du concours est "Rome et l'Occident de 197 av. J.-C. à 192 apr.". Je travaille sur un événement peu connu : en 1479, Louis XI a décidé de chasser tous les Arrageois de leur ville en raison de leur infidélité et a ordonné aux autres villes du royaume (surtout celles du Val de Loire) de venir habiter à la place desdits Arrageois, ce qui était aussi une forme d'exil pour ces "colons" (en nombre puis qu'on veut 12 000 habitants), il va d'ailleurs bannir le nom d'Arras et la rebaptiser "Franchise". Voilà pour

les faits, **je pense que Louis XI s'est inspiré** pour élaborer cette mesure de l'exemple de la colonisation anglaise de Calais un siècle plus tôt, mais **aussi de grands exemples antiques** (quand on parle de ville vidée de sa population et de colonisation comment ne pas penser aux Romains !). J'ai tout de suite pensé à l'exemple de Carthage, mais il n'est pas satisfaisant car on brûle la cité et c'est bien plus tard qu'on fonde une colonie. J'ai également trouvé l'exemple de Capoue (Tite-Live, *Ab urbe condita*, XXVI, 16 (6-11) et 34) après la deuxième guerre punique, sa population, après avoir soutenu Hannibal, est en partie massacrée et asservie par les Romains et l'autre partie est exilée (comme les Arrageois, en plus pour infidélité), puis le Senat décide d'amener à Capoue des habitants fidèles (du Latium) pour ne pas laisser dépérir cette ville au potentiel important (comme Arras, Louis XI veut garder la ville intacte en raison de sa prospérité). Si Capoue répond à mes critères: une population exilée, une ville qui n'est pas détruite, des colons qui viennent prendre la place des habitants, et, le **must**, le nom de la ville changé (ce qui n'est pas le cas de Capoue!).

*** Je suis actuellement en **master professionnel d'édition** et j'ai l'intention de travailler dans ce milieu ou de passer le concours pour devenir bibliothécaire. Par ailleurs, la maison d'édition dans laquelle j'ai effectué un stage l'an dernier continue à me confier régulièrement **des ouvrages à corriger**. Mes connaissances en latin me sont très utiles. Certes, je n'ai plus de cours de latin ni de texte à traduire (ce que je regrette un peu), néanmoins **mes études de latin m'ont appris à me montrer plus rigoureuse, en particulier en ce qui concerne la grammaire**, et m'aident également lorsque je m'interroge sur l'étymologie d'un mot, qui justifie son orthographe. Inutile de préciser que pour une correctrice, même occasionnelle, ce sont des atouts précieux.
De plus**,** l'Antiquité nous fait rêver et alimente les travaux des écrivains, cinéastes et autres, aussi est-il bon de connaître son histoire afin de pouvoir distinguer la vérité de l'invention dans les différentes œuvres qui nous sont proposées **pour être en mesure de distinguer la réalité historique de la fiction**. **Lorsque je regarde un péplum par exemple j'apprécie énormément de connaître l'histoire romaine via les textes qui nous sont parvenus.** Pour l'anecdote, j'ai récemment vu *300* de Frank Miller, et j'ai vraiment regretté de ne pas avoir fait d'études de grec ancien car ce film accentuait tellement la dimension spectaculaire des combats que j'avais l'impression de regarder une œuvre entièrement fictionnelle, alors que je sais que la bataille des Thermopyles a réellement eu lieu. J'aurais souhaité en savoir davantage sur le contexte politique de cette époque. Enfin, certains textes antiques sont des monuments de la littérature mondiale au même titre que des ouvrages plus récents et ils sont aussi agréables à lire (voire beaucoup plus) que bien des best-sellers contemporains. *L'Iliade, l'Odyssée* et *l'Enéide* proposent autant d'exemples de grandeur et d'héroïsme que *Le Seigneur des anneaux* par exemple, et les *Métamorphoses* d'Ovide ou *L'Âne d'or* d'Apulée valent bien les contes de fées de Perrault ou des Précieuses

ANNEXE 3

Résumé d'un rapport d'inspection menée par un IPR dans un collège RAR de Marseille

Le lexique est ici au centre de l'apprentissage de la langue, selon diverses procédures convergentes. On en exploite à fond la valeur heuristique : les élèves arrivent à appréhender le sens d'ensemble. Le texte est un texte authentique, légèrement adapté (classe de cinquième), qui s'avère accessible à ces débutants, dont rares sont les parents qui eux-mêmes ont fait du latin. Les élèves sont mis constamment en activité durant le cours. Le professeur a trouvé un équilibre entre apprentissage linguistique et connaissance des *realia* : ainsi les élèves constituent un fichier de notions grammaticales pour les trois années du collège. Déclinaisons et conjugaisons sont affichées sur les murs de la classe, on s'y reporte en cas de besoin. Les élèves apprennent à travailler en autonomie.

Dans une classe de cinquième avec 19 élèves de deux classes, dans un collège RAR, de type 1 dans le classement des CSP, 300 élèves boursiers sur 370, dont 75 % au taux maximum des bourses. Dans le cadre d'une séquence *Ab Urbe condita*, le professeur aborde l'art de la divination à Rome à partir d'un court extrait du livre I de Tite-Live.

Le cours s'ouvre, comme chaque fois, par le rituel de « la boîte à mots » : un élève tire au sort cinq mots, que les élèves doivent mémoriser et qui sont confiés lors de la séance précédente à cette réserve, et il interroge ses camarades : même des mots comme le verbe *eripio* sont correctement mémorisés ; en cas d'hésitation, les lèves sont invités à passer par les mots transparents ;

On passe à l'expression du jour, *audaces fortuna juvat*, qui est traduite à l'aide du nom transparent et en rapprochant *juvat* de « adjuvant ».

En cette première année, les élèves appréhendent globalement le texte authentique. Ils s'approchent du sens grâce à un questionnaire axé sur le vocabulaire, grâce aussi à une fiche portant sur la religion ; pour éclairer *caedem*, *cecidit*, dont la terminaison est repérée spontanément, ils passent par le suffixe du français « fratricide », et ils trouvent plusieurs mots présentant le même suffixe (comme pour une phrase d'Ovide en 4° trois mots français dérivés du latin *circuit*).

Un travail plus détaillé porte sur un passage : il est « rétroprojeté » pour plus de clarté ; une phase préparatoire fait ressortir les mots transparents, *Palatino, Aventino, fratem* ; le verbe *condidit* est trouvé à partir du titre de la séquence *Ab Urbe condita*, *conspicio* à partir d'« inspecteur ».

ANNEXE 4

Compte-rendu de visite par un IA IPR

Mission d'étude du groupe des lettres de l'IGEN sur l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité

Lycée A. et L. Lumière, Lyon 8°

Rencontre avec le proviseur-adjoint, les deux professeurs de langues anciennes, les élèves (2de, 1ère, terminale). Les entretiens ont duré de 1h à 2h chacun. Observation du cours de terminale.

Choix et présentation du lycée.

Le lycée Lumière est un lycée situé presque à la périphérie de Lyon, puisqu'il est limitrophe de Vénissieux. Il compte 260 élèves en seconde, 258 en première, 294 en terminale. Il a pour tradition d'accueillir des sections artistiques (arts visuels, art musical, arts plastiques), même si toutes les sections de l'enseignement général sont représentées, ainsi que quelques sections technologiques (STG). Il accueille des élèves provenant de collèges souvent difficiles. La mixité de l'établissement est favorisée par la présence d'options artistiques, mais les conditions d'enseignement dans cet établissement peuvent être souvent difficiles.

L'enseignement des langues anciennes n'est pas une tradition de l'établissement. Ces options ont toujours existé, mais elles n'ont pas toujours suscité l'attention du corps enseignant, voire des professeurs de langues anciennes. Or, l'arrivée de deux professeurs, il y a deux ans et à cette rentrée, **semble donner à cet enseignement un second souffle, grâce au dynamisme et à l'enthousiasme des professeurs**.

RENCONTRE AVEC LE CHEF D'ETABLISSEMENT

- **Place des langues et cultures de l'Antiquité dans le projet d'établissement ; discours tenu dans la présentation de ces enseignements**

Madame le proviseur-adjoint tient un discours extrêmement favorable sur cet enseignement. Le lycée tient absolument à conserver cette option et compte sur le nouveau dynamisme des professeurs récemment arrivés pour permettre à cet enseignement de retrouver toute sa place. Toutefois, il est difficile de dégager des heures pour l'instant.

- **Importance du charisme d'un ou plusieurs enseignants**

Madame Guidi souligne l'enthousiasme et leur charisme, tels qu'ils parviennent déjà à attirer dans cette option de nouveaux élèves. Ces deux professeurs ont participé à la confection d'une maquette présentant les LCA.

- Horaires

Les professeurs ne disposent que de 4h30 pour l'ensemble des classes (1H30 par niveau). Nous avons réfléchi à une autre organisation pour 2011-2012, qui permettrait à chaque niveau de bénéficier d'un enseignement renforcé sans nécessiter de moyens supplémentaires (2h en seconde et 3H en 1ère/term, ce qui demanderait aux professeurs d'aménager leur enseignement, ce qu'ils acceptent volontiers)

- **Effectifs**

à la rentrée 2009

- 5 élèves en seconde dont une débutante qui s'est inscrite en cours d'année
- Une classe de première/terminale: 8 élèves (5 en 1ère – 3 en terminale)

Rentrée 2010 :

- Seconde : option et enseignement d'exploration LCA : 15 élèves dont 11 grands débutants et 4 anciens latinistes de collège
- Première : 6 élèves en option facultative
- Terminale : 6 élèves en option facultative

- **Compatibilité avec l'inscription dans une section européenne ou bilingue**

L'inscription des élèves latinistes est compatible avec la section européenne.

- **Dispositifs souples mis en place pour ouvrir au maximum d'élèves ces enseignements**

Les horaires ne permettaient pas aux élèves de suivre d'autres options en début d'année. **Les deux professeurs ont donc changé leurs horaires** (acceptant alors un emploi du temps qui ne leur était pas favorable), **afin que les latinistes puissent suivre tous les enseignements optionnels voulus.**

- **Corps enseignant : répartition des services dans cette discipline ; certifiés, agrégés ; pyramide des âges ; militantisme ou autre position**

Les heures de langues anciennes sont assurées par deux professeurs agrégés de lettres classiques : l'une vient d'un collège de la Loire, dans lequel elle a mené un enseignement très actif en faveur des langues anciennes. Alors que l'enseignement du latin périclitait dans ce collège, elle a réussi à multiplier le nombre d'inscriptions dans les classes. À son départ, la moitié des élèves du collège suivait cette option.

L'autre a enseigné en collège et a obtenu ce poste en 2009. Elle enseigne aussi l'option Patrimoine ailleurs.

- **Quelle image le chef d'établissement a-t-il de cet enseignement dispensé dans son établissement ?**

Le proviseur comme le proviseur-adjoint doivent défendre cet enseignement face à une équipe qui se montre peu favorable à cette option. Certains collègues vont même jusqu'à parler de « discipline élitiste » qui ne correspond pas à l'image de l'établissement. Les deux professeurs tiennent un discours ferme et montrer qu'au contraire cet enseignement s'adresse à tous et n'est en rien élitiste, ce que les propos des élèves rencontrés ne fait que confirmer.

- **Structures :**

Seconde : répartition dans plusieurs secondes

- **Part des grands débutants en seconde ? des « continuants » ?**

Seconde : option et enseignement d'exploration LCA : 15 élèves dont 11 grands débutants et 4 anciens latinistes de collège

- **Ouverture de l'enseignement d'exploration ? si oui, articulation avec l'enseignement optionnel ; effectifs ;**

Même enseignement pour l'option et l'enseignement d'exploration ; horaire : 1H30

- **Proportion des élèves de S, L, ES dans l'option**

En première : **5 L** et 1 S

En terminale : **3 L** ; 1 ES ; 2 S

- **Formes et place du travail en commun (s'il y a plusieurs professeurs) sur tout le cycle**

Accord méthodologique pour varier les activités de traduction : en bilingue, par unités de sens, en juxtalinéaire, en autonomie avec vocabulaire, avec support-papier ou support vidéo-projeté. **Discussions sur les « attendus » en langue et identification du niveau et des besoins spécifiques des groupes** (révisions nécessaires, degré d'autonomie face aux textes, remédiation envisageable).

Ajustement pour le choix des auteurs, des thèmes de séquences pour obtenir une progression sur 3 ans (en combinant points de langue et culture littéraire)

- **Articulation au quotidien de « langue » et de « culture »**

Langue et culture sont menées conjointement de façon que le travail sur texte combine l'élucidation grammaticale et syntaxique et la mise à jour des aspects littéraires (procédés d'écriture et intertextualité par exemple) ou culturels (références à l'histoire, aux arts, aux institutions ou aux pratiques quotidiennes).

- **Place donnée aux « prolongements » des textes et des *realia* antiques (voir les suggestions des programmes) après l'Antiquité : nature des supports ; variété des domaines et du champ historique jusqu'à nos jours ; l'actualité de l'Antique et la réflexion sur les notions d' « héritage », « patrimoine ».**

Actualité de l'Antique :

L'approche « Actualité de l'Antique » a notamment permis de donner un essor à l'exploitation des ressources culturelles extérieures. Le théâtre et l'histoire des arts sont donc pour l'instant les pistes qui ont pu être immédiatement mises en application pour « l'Actualité de l'Antique »

- **Prise en compte des programmations des théâtres lyonnais** : dans le cadre de l'EE-LCA, les élèves ont assisté à une représentation au théâtre des Ateliers : *Le Tigre bleu de l'Euphrate* de L. Gaudé (figure héroïque d'Alexandre et résonances avec le texte de Quinte-Curce qui fait l'objet d'une séquence). (seconde)
- **Mise en place d'un partenariat avec le Musée des Beaux-arts** (relectures de l'Antiquité à travers des œuvres picturales, XX^{e} siècle compris) soutenu par un projet de type dispositif soprano financé par la Région (seconde)
- **Inscription à une journée d'étude** ouverte aux lycéens programmée par l'ENS : découverte de la tragédie grecque avec représentation de l'*Alceste* d'Euripide et ateliers animés par des étudiants de l'ENS. (première et si possible terminale).

- **Rayonnement vers les autres disciplines : articulations, interactions, passages, synergies.**

-Au sein même du cours, le travail sur textes permet de souligner auprès des élèves les liens avec la littérature (procédés littéraires et références aux auteurs du XVI^{e} au XXI^{e} siècle), vers la philosophie, vers les arts, (on peut s'appuyer d'ailleurs sur les filières et les options des élèves : les groupes de latin étant constitué de S, de L ou de ES inscrits aussi en options arts plastiques ou musique).

- Au sein de l'établissement, les **passerelles** qui ont pu commencé à s'établir l'ont été **avec l'italien, les SVT et la philosophie.**

- le professeur d'**italien** (d'origine italienne et latiniste) a été invité en cours de latin à lire un extrait de l'*Art d'aimer* (ce qui a permis d'évoquer le texte comme un tissu sonore + questions de métrique)

-**SVT** : **détermination d'un thème de contact : le latin langue scientifique pour la taxinomie (biodiversité).**

-**Philosophie** : concertation sur le calendrier : épicurisme et stoïcisme ont été vus au premier trimestre en terminale. Le relais est pris en latin en février.

- **Objectifs et progressions précis :**

Il s'agit peut-être surtout de **développer une relation personnelle à l'Antiquité**. **L'acquisition progressive des méthodes permettant la pratique de la lecture en bilingue avec circulation entre le texte latin et le texte français** va dans ce sens, cet objectif apparaissant comme la plus accessible pour certains de nos élèves. Un autre objectif est d'apprendre à utiliser les ressources donnant accès à l'Antiquité (ouvrages, sites, environnement culturel), d'**apprendre à détecter la présence de l'Antiquité dans l'actualité et d'apprendre à se servir du détour de l'Antiquité pour mieux aborder certains questionnements très sensibles chez les élèves latinistes issus de l'immigration** : identité et altérité ; transmission, filiation et héritage ; cultures méditerranéennes et européennes.

- **Usage courant des TICE ;**

Salle informatique utilisée pour l'accès aux collections des musées ainsi qu'à *itinera electronica* (accès au texte latin constitué en environnement hypertexte). Utilisation du vidéoprojecteur (mais difficulté à obtenir une salle et du matériel).

- **En dehors de la classe : voyages, objectifs, nature et retombées ; exploitation des ressources muséales et archéologiques locales**

Sorties musée, inscription à une journée d'étude ENS.

Formation permanente : plusieurs disciplines en une ; dans l'année et aux vacances, quels ouvrages lus (au moins des recensions), quels sites régulièrement consultés ? Quelles autres ressources utilisées ?

- Se maintenir **informé** du contenu **des colloques et des publications universitaires**.

- Lectures d'articles universitaires sur le site Fabula.org, et cairn.info

- Via le site Bibliotheca Classica Selecta, accès au sommaire des revues comme *Pallas, Latomus, R.E.L.* (abonnement)

- *Musagora*, *Itinera electronica*, *Perseus digital library*, *Rassegna degli strumenti* per *lo studio dell'Antichità Classica*, *Mélanges de l'École française de Rome* (avant 2000) accessibles via le site web Persée.

- Déplacements dans les musées avec constitution d'un fond iconographique de photos numériques.

Lectures estivales : par exemple dans la Collection « « Antiquité au présent » Belin

Catherine Baroin, *Se souvenir à Rome*, Belin

Suzanne Amigues, *Théophraste, recherche sur les plantes*, Belin, 2010

Évelyne Prioux, Agnès Rouveret, *Métamorphoses du regard ancien*, Pu.P, 2010

Quelle image les collègues, les parents, les élèves ont-ils de l'enseignement des langues anciennes aujourd'hui ?

Les deux professeurs regrettent le malentendu sur le contenu de leur enseignement : pour certains collègues, en effet, il n'y a pas de vrais contenus, que de la culture générale, des moments où les élèves regardent des films etc… Quand les professeurs

ont demandé un vidéoprojecteur, le responsable du matériel leur a fourni un lecteur DVD, pensant que son usage était réduit au visionnage de « peplum » !

Les deux professeurs se déplacent dans les collèges afin de présenter l'option, mais elles notent la difficulté à faire venir dans l'établissement des élèves qui gardent cette option. **Beaucoup préfèrent aller dans des lycées de centre-ville qui offrent une image plus favorable**. Elles soulignent donc le problème de recrutement et les barrières administratives. Elles signalent aussi le travail de collaboration avec le Conseiller d'orientation-psychologue et avec les professeurs de collèges de secteurs qui les invitent à présenter l'option.

Quant aux parents, ils ne trouvent pas nécessaire que leurs enfants poursuivent le latin au delà du collège.

- **Pratiques innovantes ?**

Les enseignantes souhaitent continuer à développer le travail sur textes variant les approches : texte vidéo-projeté, / texte sur papier, variation des modes de lecture

Et **veiller à l'amélioration de la visibilité des latinistes au sein de l'établissement**.

Leur réflexion porte actuellement beaucoup sur **la manière de rendre possible l'accès au patrimoine culturel antique à des élèves de milieu moins favorisé**.

Dans ce cadre, le développement de la communication entre lycée et collège paraît nécessaire, puisque les choix d'enseignement d'exploration et d'option jouent un rôle essentiel dans la survie de l'enseignement des Langues et cultures de l'Antiquité.

RENCONTRE AVEC LES ELEVES

Leurs principales réussites, les difficultés ; les raisons de l'inscription, de la persévérance ; les bénéfices constatés.

Les raisons de l'inscription – bénéfices constatés.

Beaucoup avancent qu'ils espèrent bénéficier de points supplémentaires au baccalauréat. Mais **la plupart reconnaissent qu'ils suivent cet enseignement pour son apport culturel** : étymologie, lien avec l'enseignement des lettres (théâtre, langues vivantes, peinture), éducation civique, histoire, enseignements scientifiques, philosophie. Tous montrent que l'étude des LCA est une base nécessaire pour comprendre les textes, pour accéder à la culture classique et moderne. **Certains demandent même que l'enseignement du latin soit obligatoire !**

Un élève m'explique que son choix est dû à l'envie de partir sur les traces de son grand-père latiniste ; c'est une façon pour lui de retrouver le passé de sa famille et de connaître les valeurs développées par son grand-père. Un autre affirme que le latin a contribué à son enrichissement intellectuel, à sa maturité.

Les difficultés

Les élèves trouvent l'apprentissage difficile : connaissance des déclinaisons, qu'ils ont mal assimilées au collège. Ils regrettent **les différences d'enseignement entre le lycée et le collège**, trop tourné vers l'apprentissage de la civilisation (exposés) et peu rigoureux (sic). Ils préfèrent l'enseignement qu'ils trouvent au lycée, plus sérieux, plus intéressant car axé sur l'exercice de traduction.

Ils regrettent les horaires peu favorables : 12h-13H ou 17H-18H, mais ils apprécient beaucoup que les professeurs de LCA aient accepté de déplacer leurs horaires d'enseignement afin de leur permettre de suivre d'autres options. **À ce sujet, ils évoquent le cadre restrictif de l'enseignement des options au lycée. Selon eux, le système les limite dans le choix des options. Or, ils aimeraient pouvoir suivre de nombreuses options, même si elles ne sont pas prises en compte au baccalauréat**. Ils considèrent l'option comme un temps de plaisir (« apprendre pour le plaisir » disent-ils) et souhaiteraient ne pas être limités dans leurs choix …

Ils trouvent que l'information passe mal au niveau du collège. « Les professeurs vendent mal leur produit » disent-ils. **Ils regrettent enfin que certains enseignants manifestent peu de**

considération pour cette discipline, utilisant les créneaux horaires où sont placées les heures de latin pour organiser des rattrapages de cours ou des contrôles.

Conclusion

Cette visite a permis de mesurer les difficultés rencontrées par ces deux professeurs qui effectuent par ailleurs un travail remarquable pour revaloriser un enseignement en perte de vitesse dans cet établissement. Il est certain que leur dynamisme permettra d'obtenir des inscriptions nouvelles pour accroître les effectifs, mais l'inquiétude reste grande chez ces professeurs, qui craignent que l'effectif de seconde se réduise l'an prochain en première par le choix des options et les horaires réduits attribués à cet enseignement.

Un aperçu de directions du travail.

- **Faire entrer en résonance le texte d'Ovide et un tableau du Titien, *Ariane et Bacchus* (1523), National Gallery, Londres.**

- Montrer que le texte ovidien a été **revisité**, les textes proposés aux élèves *Fastes* III, 505-562 (en bilingue) et le texte d'étude *Ars Amatoria*, II, 525-562 (en particulier 547-558), étant ceux qu'avait choisis l'humaniste Mario Equicola pour composer le programme iconographique du cabinet d'albâtre d'Alfonse I^{er} d'Este.

Mise en place de la démarche (une séance):

De prime abord, observation du tableau du Titien (photocopie-couleur A3)

Puis confrontation avec *Fastes* III, 505- 562 (texte donné en bilingue) et *Ars amatoria* (525-562 et en particulier 547-558) :

cymbala / leues satyri / ebrius senex Silenus/ Jam deus in curru…

Détection de la ressemblance entre le texte et la toile : **un texte au cœur du tableau.** Comparaison méthodologique **entre la lecture d'un tableau et la lecture d'un texte : lecture par détection.** En particulier, repérage d'un indice , le char de Bacchus (ce motif servira de fil conducteur pour retrouver les comparaisons récurrentes dans le reste de l'œuvre entre la conduite d'un char, la stratégie amoureuse et la composition poétique). Donc une écriture savante qui invite à une lecture attentive et complice.

-Traduction du texte (toujours en compagnie du Titien comme auxiliaire de lecture) sur 5-6 séances combinant l'élucidation lexicale, grammaticale et syntaxique et la mise à jour des aspects littéraires (procédés d'écriture, intertextualité avec l'épître X des héroïdes (Ariane tremblante comme un roseau), topos de l'enlèvement) et culturels (le frisson sacré face au Dieu).

- Travail de **traduction en plusieurs séances d'ateliers** (avec réactivations grammaticales et syntaxiques), variation des approches de traduction selon les passages et les élèves : texte latin seul avec liste du vocabulaire / présentation typographique aménagée du texte latin avec découpage en unités de sens/ juxtalinéaire**. Réécritures** successives depuis le mot à mot jusqu'à une traduction plus élaborée mise au point par le groupe. Puis comparaison de traductions avec Bornecque, Nisard et Desaintage.

Prolongements : lecture de préambules d'autres poèmes didactiques (Hésiode, *Théogonie*, Virgile, Géorgiques, Lucrèce *De Natura deorum*). L'art oratoire dans la formation de la jeunesse romaine : les traités de rhétorique, les traités cicéroniens (*De Inventione*, *Topiques*, *Orator*, *De Oratore*). Les diverses formes d'éloquence : face au juge, face au peuple, face au Sénat. Satire de la *declamatio*, mise en valeur du *sermo*. La question du naturel. Référence au genre épistolaire (intertextualité, les ***Héroïdes***)

Ars amatoria et *ars militaria* : ténacité et sens tactique (écho littéraire au XVIII° siècle : *Les Liaisons dangereuses*)

Séquence : À la découverte du théâtre antique et de la comédie romaine : le *Curculio* de Plaute.

Lecture d'une œuvre intégrale : le *Curculio* de Plaute. (Entrée du programme : « Le théâtre : texte et représentation »)

- liens faits avec les *Epigrammes* de Martial : peinture colorée et satirique de la société (« la saveur même de l'homme »), absence d'ambition morale mais revendication du rire et de la légèreté ;

- **en lien avec le programme de français**, connaissance du genre théâtral et de l'histoire littéraire : recherches documentaires en lien avec le CDI; prolongements : influence du théâtre latin et de Plaute sur le théâtre classique, en particulier Molière ou Corneille ; lectures cursives d'extraits d'œuvres françaises.

- prolongements avec ouverture culturelle **en relation avec les programmations culturelles et théâtrales locales** : participation des élèves à la journée « Découvrir la tragédie grecque » organisée par des étudiants de l'ENS le vendredi 18 mars 2011 : participation à six ateliers (« Tragédie grecque et musique », « Tragédie et mythe », « Tragédie grecque et philosophie », « Tragédie grecque et espace théâtral », « Tragédie grecque et sa postérité ») ; conférence-concert sur l'archéologie de la musique ; représentation théâtrale de l'*Alceste* d'Euripide. **Outre l'aspect culturel et scientifique, c'est aussi la possibilité pour nos élèves de prendre contact avec l'enseignement supérieur** (cf. orientation) et de faire des liens avec les autres disciplines (français en vue notamment de l'EAF, philosophie qu'ils découvriront l'année prochaine, option musique que suit la majorité du groupe, etc.) qui a motivé notre désir de participer à cette manifestation.

- analyse du registre comique, **en lien avec le programme de français** ;

- connaissance du monde romain : **héritage grec et réappropriation** (noms, références à la vie sociale grecque, lieux et pratiques du théâtre, etc.) ;

- **mémorisation de passages et petits jeux de scène** ; réflexions sur la mise en scène, **en lien avec le cours de français** et l'objet d'étude « Le théâtre : texte et représentation » ;

- lectures cursives en traduction, travail bilingue, **ateliers de traduction**, comparaison de traductions (comment rendre les traits essentiels de la langue de Plaute, le registre comique, les jeux de mots, la verdeur ?), travail constant de commentaire ;

- **en lien avec les arts, analyse de l'image** : peintures et mosaïques représentant comédiens, masques, scènes de la vie théâtrale ; enluminures de manuscrits du IX^{e} siècle représentant les types de la comédie romaine (le senex, l'adulescens, le servus, etc.) ; gravure du XVIII^{e} siècle illustrant le *Curculio* ;

- **réflexion sur la dimension européenne et africaine du théâtre romain** : le rôle des Provinces et l'implantation des théâtres dans les grandes villes de l'Empire.

ANNEXE 5

Un exemple de projet interdisciplinaire soutenu par l'académie : « Etre citoyen à *Burdigala* » (académie de Bordeaux).

Plusieurs établissements bénéficient du FIA, fonds d'incitation académique, pour des projets comme celui-ci, qui mobilise dans un des lycées une classe de 2° de 33 élèves, avec 19 latinistes, et une palette de disciplines, physique-chimie, histoire et géographie, mathématiques, SVT, et latin, en liaison avec la « maison Auonius » de l'Université de Bordeaux III. En effet, « être citoyen à *Burdigala* » comporte plusieurs volets, l'étude la citoyenneté sous l'Empire romain, l'urbanisme gallo-romain, les sciences au service de l'archéologie, et l'archéologie. Le latin, quant à lui, est présent dans la recherche documentaire préalable sur la passé antique de Bordeaux, et une lecture, avec atelier de traduction, d'Ausone, écrivain, professeur de rhétorique et notable à Bordeaux, au IV° siècle de notre ère.

Des sorties pédagogiques sur le terrain ont lieu, préparées par des ateliers en petits groupes, recherche documentaire, lecture des rapports de fouilles, etc. ; des travaux de rédaction suivent ces sorties archéologiques, destinés au site du lycée.

Le bilan en est formulé par un professeur :

- « Cela a permis aux élèves de découvrir le patrimoine archéologique de Bordeaux et de sa région. La plupart des élèves viennent de l'Entre Deux Mers, et connaissent assez mal Bordeaux en entrant en 2°.
- Ils ont côtoyé aussi le monde de la recherche.
- Ils ont été sensibilisés à la notion de patrimoine archéologique et à l'importance des choix politiques pour le préserver.
- **C'est un projet qui a renforcé significativement l'option latin au lycée, en motivant les élèves pour garder l'option à l'arrivée en 2°. De septembre 2008 à septembre 2009, leur nombre a été multiplié par trois ; et l'option en a tiré très fortement parti aussi en 1°**.
- Ce travail interdisciplinaire a été fructueux car il a permis de donner davantage de sens aux compétences développées dans chaque discipline ».

Le coût des sorties a été pris en charge par la DRAC et par le Conseil régional essentiellement

ANNEXE 6

UE « Lire » – Université Bordeaux III - Les origines de Rome –

Il s'agit d'une « unité d'enseignement » « Lire pour écrire », fortement liée à l'exploration d'un patrimoine, antique ou non, et **qui ne s'adresse pas à des spécialistes**. Ici est présenté le volet « patrimoine antique », à raison de 2 h hebdomadaires sur 12 semaines**. Le cours comporte la lecture en traduction de textes latins, appuyée sur la projection de films prenant pour matériau des épisodes de l'histoire antique, et sur des tableaux.** Mais **la langue latine n'est pas absente** : en effet, les comparaisons de traduction obligent à revenir au latin, tandis que l'onomastique et la compréhension de la langue française requièrent aussi le passage par le latin. L'évaluation finale suppose l'assimilation des textes vus, mobilisables pour écrire un texte, par exemple un dialogue intelligent entre les personnages de la louve et les deux jumeaux à partir d'une publicité d'une marque de café.

Le professeur de collège qui assure cette formation est spécialisé dans l'exploration des réécritures de l'Antique, au cinéma en particulier (avec Claude Aziza), dans l'A.R.E.L.A.P., « Association pour la recherche et l'étude de **l'Antiquité plurielle** », qui organise un colloque annuel, dont les Actes sont d'une grande richesse.

« Bordeaux dans la gueule de la Louve »

« Bordeaux : la conquête de Rome en quatre étapes »

*C'est, contrairement au titre, **une conquête du Bordeaux romain en sept étapes** qui vous est proposée maintenant. Le parcours suivant vous amènera dans les rues de Bordeaux, à la découverte de lieux marqués, plus ou moins directement, par l'Antiquité romaine. À vous de jouer ! Attention : vous devrez tenir compte des horaires d'ouverture de certains lieux pour pouvoir y effectuer vos recherches !*

Point de départ : Université Michel de Montaigne

Sur la ligne de tramway, où devriez-vous vous arrêter pour vous retrouver sur la **place publique de Rome** ?

Continuez votre trajet sur la ligne de tramway (B) et descendez à l'arrêt « Quinconces ». Empruntez les Allées de Tourny, puis la rue Fondaudège, jusqu'à la rue Stanislas. Là, trouvez la **rue de l'Amphithéâtre de Rome** : quel est son nom véritable aujourd'hui ?

Première étape

Un imposant **vestige romain** est visible là où vous vous trouvez : quel nom lui a-t-on attribué ? Quelle était sa destination primitive ? En quels matériaux a-t-il été bâti ? [Des panneaux d'explications sont placés devant ce vestige, à l'opposé de l'endroit où vous êtes, et vous donnent toutes les indications nécessaires]

Deuxième étape

Prenez la rue qui porte le nom de ce monument jusqu'au bout, vous débouchez sur la Place Gambetta. Trouvez la moderne **Taberna Romana** : quel nom porte ce restaurant ?

À l'un des angles de la place Gambetta, vous trouvez une porte monumentale : empruntez-la, elle vous ouvre le chemin vers le **decumanus** antique. Croisant ce decumanus environ 300 mètres plus loin, se trouve le **cardo** antique, dédié de nos jours au « dieu Mercure » : donnez le nom actuel de ces deux artères. [Si vous ne trouvez pas la réponse, rendez-vous à la sixième étape qui vous aidera à la donner]

Tournez sur la droite, pour descendre la **rue des *Moenia*** : quel est son nom véritable ?

Troisième étape

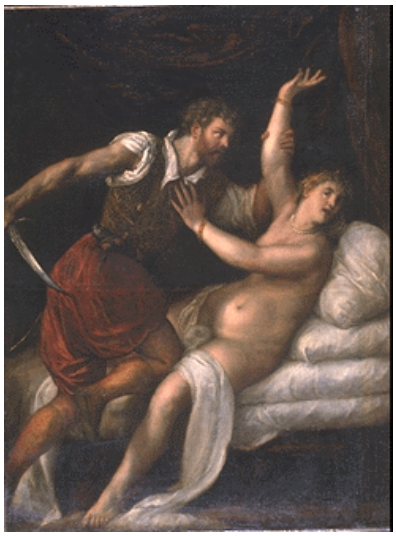
La date précise de la fondation de Rome vous indique à quel numéro, dans la rue des *Moenia*, vous devez trouver une trace de cet événement. Le rôle joué par la louve auprès des jumeaux vous donne le nom du lieu en question. Quel est ce lieu ? Quel est son nom ?

Si vous y arrivez à un moment calme, demandez à entrer pour admirer deux belles « peintures pompéiennes ».

Continuez à descendre la rue et rendez-vous au Musée des Beaux-arts de Bordeaux (sur le cours d'Albret - entrée gratuite - De 11 heures à 18 heures tous les jours y compris le week-end - Fermeture le mardi et les jours fériés).

Quatrième étape

Trouvez les titres, les auteurs et les dates de réalisation des trois tableaux ci-dessous, puis expliquez en quoi ces trois tableaux concernent (et encadrent) les événements de l'Antiquité romaine abordés en cours.



Ressortez du musée et dirigez-vous vers la rue Duffour-Dubergier qui part de la place Pey Berland.

Cinquième étape

Dans la vitrine du numéro 5, vous devez découvrir un ouvrage qui a trait au contenu du cours. Quel est son titre ? Le détail d'un tableau célèbre figure sur la couverture : quel est ce tableau ? Indiquez son titre, le nom de son auteur, ainsi que la date de sa réalisation.

Continuez à monter la rue Duffour-Dubergier, jusqu'au Musée d'Aquitaine.

Entrez dans le Musée (entrée gratuite), et rendez-vous jusqu'aux salles traitant de la période gallo-romaine.

Sixième étape

Dans la première salle :

1) Maquette en relief de la ville antique : repérez le *cardo* et le *decumanus* et complétez éventuellement votre réponse aux questions de la deuxième étape. Quel était le nom antique de Bordeaux ?

2) Indiquez les noms de 3 monuments antiques ayant existé à Bordeaux.

3) Quel poète latin est né à Bordeaux au IVe siècle après J.-C. ? Citez une phrase tirée de l'un de ses ouvrages.

Quelques salles plus loin, un bloc de pierre sculpté, réemployé dans la base du rempart romain, vous présente trois des nombreuses amours de Jupiter : Junon, Ganymède et Léda. Quel animal accompagne chacune de ces « conquêtes » ?

Vous pouvez continuer seuls la visite du musée… avant d'en ressortir et de…

Septième étape

… redescendre la rue Duffour-Dubergier ; engagez-vous, en face de l'arrêt « Hôtel de ville » du tramway B, dans la **rue-du-mâle-de-la-*lupa*-nourricière** : dans quelle rue vous trouvez-vous ?

Au numéro 62, vous répondrez à la question suivante : Quel est le titre du vol. 1 des *Fils de la louve* (de Passarin et Weber) ?

En revenant en arrière, entrez dans la cour du bâtiment qui fait face à la « Galerie-du-mâle-de-la-*lupa*-nourricière », c'est là que votre parcours se termine (enfin !). Poussez la porte de gauche du bâtiment (accessible du lundi au vendredi, de 9h30 à 16h30) ; **présentez-vous à l'accueil et l'on vous remettra deux documents, contre votre signature.** Vous devrez présenter ces deux documents comme preuve de votre passage, le vendredi 9 avril 2010, en remettant vos réponses à ce questionnaire.

ANNEXE 7

Réseau de recherche E.R.A.S.M.E, Equipe de recherche sur la Réception de l'Antiquité : Source, Mémoire, Enjeux

Le site donne le sommaire des numéros parus de la revue *Anabases*.

L'éditorial du n° 1 (2005) traçait des voies qui devraient être très mobilisatrices pour les LCA, moyennant les nécessaires adaptations pour le secondaire: « étudier des lieux, des hommes et des représentations, dans le dessein de **contribuer à une histoire culturelle de l'Occident et de la Méditerranée** par l'analyse des « mémoires » de l'Antiquité diversement entretenues et construites », une Antiquité « pourvoyeuse de mythes d'origine (on le voit avec les Gaulois, les Daces, les Illyriens), « référence analogique pour le présent », ou encore « objet d'utilisations politiques » (p. 12). Le préambule des nouveaux programmes du collège (2009) consonne en tout cas avec ces orientations. Le projet se précise ainsi :

« La démarche d'ensemble qui sera toujours privilégiée, […] sera transversale et comparatiste selon trois modalités, de manière à **toujours solliciter dans la réflexion le double registre des Anciens et des Modernes, consubstantiel à une meilleure compréhension des enjeux du présent**, quel que soit le moment ou le problème considéré :

- les **interférences** seront explorées, tout d'abord, **entre disciplines**, telles que l'histoire, la philologie, l'archéologie, la philosophie, l'histoire des religions, de l'art, de la littérature, de la musique, etc. ;
- les **comparaisons** interviendront, ensuite **entre aires culturelles** : Méditerranée et Orient anciens, Europe chrétienne, monde musulman, hébraïsme et judaïsme etc. ;

les **liens** seront **tissés**, enfin, ensuite **entre périodes, depuis l'Antiquité jusqu'au très contemporain, en passant par Byzance et le Moyen Age**, avec leurs « Renaissances **», par l'humanisme, les temps modernes** et les révolutions, par les constructions du temps vécu et raconté » (p. 6).

ANNEXE 8

Réflexions et recommandations du *Guide pédagogique du professeur pour l'enseignement des langues anciennes au collège et au lycée,* rédigé par l'Inspection générale des Lettres (septembre 2005), à propos de « Lire, comprendre, traduire » (consultable sur EDUSCOL).

I. Lire, comprendre, traduire

1. Les différentes lectures du texte

Il suffit de se rappeler la prégnance à Rome du modèle de la parole oratoire (étymologiquement rattachée à os, la bouche) dans la réception des œuvres, pour mesurer l'urgence de refonder dans nos enseignements la lecture à voix haute.

À l'échelle de la séance de cours, on fera donc en sorte que la lecture ne soit pas une formalité préalable mécanique, mais qu'elle ait à chaque fois une finalité précise.

***** La lecture orale préalable du professeur**

Cette lecture, lecture modèle, est là pour donner des indices du sens global afin de fournir des points d'appui à une amorce de déchiffrement du texte.

** Par lecture, on peut entendre une découverte du texte dans son flux et son déroulement, avec des points d'appui phrastiques et discursifs variés, tels que rythmes binaires et ternaires, parallélismes et antithèses, récurrence et variations thématiques, gradations, expansions… En effet, ce n'est pas seulement un code que l'on découvre, mais l'usage spécifique qui en est fait, lequel demande un effort sans cesse renouvelé d'adaptation. La mise en page du texte, son organisation en masses, aident à la mise en bouche : c'est bien un parcours qu'il s'agit de concevoir, avec ses objectifs, ses haltes et son rythme.

** Cette avancée par la lecture dans un texte grec ou latin, si marqué par les disjonctions, par diverses formes de retardement et de suspension, peut ainsi faire apparaître son rôle éminemment formateur pour l'intelligence : cette démarche, en effet, forme peu à peu l'esprit à oser rapprocher des éléments perçus comme éloignés et à séparer des éléments que leur proximité invite à lier. On marque ainsi des rapports de distance ou de proximité qui échappent au premier regard.

** C'est pourquoi une judicieuse entrée par la lecture du seul latin ou grec consiste à retrouver les articulations syntaxiques et sémantiques d'un texte, telles que les forge la traditionnelle (et souvent féconde) analyse logique, grâce à une succession de lectures et relectures, prises en charge à tour de rôle par les élèves et le professeur. Le but de ces dictions variées du texte est de faire apparaître par le jeu de la voix et des inflexions, ainsi que par les variations de rythme et de hauteur, l'organisation formelle et charnelle du texte, permettant ainsi à l'élève de commencer à s'approprier celui-ci. Dans la pratique graphique et typographique, cela peut correspondre à ce que l'on appelle l'équipement d'un texte pour les grands débutants.

Les bénéfices de cette lecture-imprégnation du texte non traduit seront récoltés dans l'opération de traduction, à condition toutefois de choisir des textes accessibles qui se prêtent à la lecture.

***** La lecture collective**

La lecture collective à partir, entre autres, d'un support projeté, a pour objectif le repérage d'indices concrets qui servent de point de départ aux hypothèses de sens : noms propres, mots " transparents ", connecteurs spatio-temporels, champs lexicaux, phrases clés… Il s'agit de montrer que la lecture n'est pas linéaire mais constitue un processus complexe d'allers et retours.

***** La lecture silencieuse individuelle**

Le moment de lecture silencieuse individuelle, que l'on développera peu à peu, a pour but d'approfondir la concentration et de faire que chaque élève s'approprie les marques de la lecture oralisée.

***** Les lectures prises en charge ou interprétées par des élèves**

Qu'elles soient lecture tabulaire classique, récitation, enregistrement audio, interprétation dramatisée, elles sont toujours l'occasion de vérifier la maîtrise des groupes de mots et l'appropriation du sens. Mais on ne liera pas systématiquement lecture et traduction achevée : la lecture met déjà en évidence visuellement ou oralement le mouvement de la phrase. Dans les textes oratoires, dont on connaît le caractère de modèle formateur, la rhétorique modélisante, le flumen orationis et la copia, les antithèses d'une parole souvent agonistique seront l'occasion de s'exercer à la diction. On insistera tout particulièrement sur cette lecture orale, par laquelle l'élève s'approprie de manière vivante et concrète la langue et la parole d'un auteur dans son mouvement spécifique.

Il ne faut donc pas hésiter à faire, périodiquement, du cours de latin ou de grec un cours de lecture, donner à sentir à nos élèves que, par ce seul biais, ils sont, sans le savoir, déjà des interprètes.

2. Pour accompagner la compréhension

***** Sélection et présentation des textes**

**** Sélection**

Comme le prévoient les programmes, on peut faire étudier des passages longs, en traduction, et faire jouer toutes les inférences entre ceux-ci et le texte latin ou grec. Mais on prendra garde à mettre en cohérence les objectifs de la leçon avec les fragments proposés aux élèves dans le texte original. En cinquième tout particulièrement, on évitera de souscrire aux dérives dont certains manuels ne sont pas exempts, consistant à faire apprendre les première et seconde déclinaisons, ainsi que le présent de l'indicatif, en face de textes écrits au passé et remplis de mots se rattachant aux autres déclinaisons. Le plus raisonnable est de faire travailler les élèves débutants sur des textes courts, le plus souvent bilingues, mais riches de sens et de mots en rapport avec les notions culturelles ou linguistiques que l'on souhaite étudier.

**** Présentation**

Si le choix des textes authentiques s'impose, littéraires ou non, il convient également de veiller à ce qu'ils ne soient pas trop difficiles pour les élèves.

Pour ce faire, on varie les présentations et on adapte la présentation aux objectifs visés :

- texte latin ou grec décomposé en unités de sens simplifiées,

- textes bilingues avec présentation juxtalinéaire ou para linéaire,

- texte "appareillé" avec groupes fonctionnels marqués par des barres, par des blancs, par des polices différentes,

- texte dit "noirci par endroits" ou texte en alternance latin/français,

- textes à décrochements typographiques qui alignent les syntagmes de même fonction,

- texte surlignant en caractère gras le noyau des phrases.

On s'efforcera, à défaut de bénéficier d'une salle à pupitres informatiques pour les élèves, d'utiliser le rétroprojecteur, ou le vidéo projecteur couplé au portable du professeur, ce qui agrémente la visualisation, tout en permettant de réaliser de substantielles économies de

photocopies. La projection à partir d'un ordinateur offre surtout la possibilité d'animer la progression dans le texte et de mémoriser les étapes du travail. Ce support commun favorise également l'échange entre les élèves (par la traduction collective).

Cette variété dans la présentation des textes permet de rendre accessibles dès le collège des textes qui auraient pu être jugés difficiles autrement.

**** Guider la compréhension**

On peut caractériser chaque stade de la compréhension par une méthode, une approche spécifique, et ne pas rester fixé sur l'unique résultat final de la traduction achevée. Parmi les approches envisageables, on peut :

- alterner questions globales et questions de détail sur le texte,

- varier la langue dans laquelle est posée la question : questionner en latin ou en grec avec une réponse attendue soit en français, soit dans la langue ancienne (au moyen de questions simples), avec le support du texte. C'est là un moyen vivant de faire repérer les groupes de mots, ainsi que de faire utiliser et réutiliser les structures grammaticales.

Il convient aussi de savoir arrêter la compréhension en fonction de l'objectif, et de ne pousser la compréhension dans le détail que sur les textes " riches " ou esthétiquement remarquables. L'essentiel est de savoir avancer pour ne pas lasser et de prévoir des haltes et des respirations.

**** Deux principaux modes d'approche préliminaire du texte**

Pour ce qui regarde la sensibilisation avec le texte, on se reportera à la partie I.1. Il est donc possible de décliner, sans qu'ils s'excluent l'un l'autre, les mérites respectifs de deux grands types de lecture.

***** La lecture bilingue synthétique**

Elle permet :

- de désacraliser la traduction, tout en rassurant,

- d'aborder les faits de langue dans des textes authentiques,

- de ne pas écarter les grands textes, riches à commenter,

- de confronter les structures du latin et du français,

- de comparer des traductions et de cerner le goût d'époques différentes (on ne traduit pas de la même manière au XVIIIème et au XXème siècles),

- d'effectuer une étude comparée de textes, un travail sur un genre littéraire (par exemple la fable, le conte) en lien avec la classe de français,

- de pratiquer des travaux de vocabulaire : étude de champs lexicaux, groupements étymologiques,…

- d'enrichir tel ou tel aspect de la civilisation,

- de manière générale, de visualiser davantage de latin, de se familiariser avec un vocabulaire fréquentiel et avec l'ordre de la phrase latine, de passer ainsi d'une connaissance passive à une connaissance active.

***** lecture linéaire analytique**

Elle permet de préparer la traduction et l'étude de tel ou tel point grammatical, sur des textes choisis pour leur densité. L'identification des groupes de mots est ici indispensable et cet

apprentissage est mis en place dès le début de la cinquième.

Voici quelques directions possibles pour travailler sur l'identification des groupes de mots et pour passer progressivement d'une identification assistée à une identification autonome.

- Clarifier la notion de groupes de mots : s'appuyer sur le français tout en rendant compte de la spécificité du latin (voir les réflexions de W.G. Hale, The Art of Reading Latin, Cornell University Press, 1887, sur la construction du sens pour un Latin) (texte traduit en français par Yves Ouvrard : http://www.weblettres.net/languesanc/hale/).

- Au départ et par la suite marquer oralement avec des pauses importantes, exagérées même, les groupes fonctionnels.

- Régulièrement à l'écrit, proposer une segmentation avec des blancs ou des crochets qui correspondent aux pauses de la voix à l'oral.

- À l'oral et à l'écrit, demander de justifier certains groupes proposés.

- En préparation, demander de relever les groupes de mots d'un court passage sans traduire. Aux élèves de justifier ensuite les groupes de mots retenus, en s'appuyant sur les désinences.

- Après traduction en classe, demander aux élèves par oral ou par écrit de reproduire à leur tour la segmentation de quelques phrases (un bon test d'évaluation) en recourant, selon la progression séquentielle et l'équipement de la classe, au tableau, à l'écran d'ordinateur, etc., en usant, chaque fois que nécessaire, d'une présentation par décrochement (voir I, 2).

- Inversement, faire suivre la décomposition par la recomposition, pour habituer les élèves à ne pas mettre la phrase en lambeaux, à lire et à traduire, autant que possible, le latin dans l'ordre où il se présente : clé d'une véritable lecture cursive. Il suffit parfois de quelques ajustements pour que la traduction française accepte l'ordre du latin. Lors d'une traduction plus élaborée, naturellement, le français pourra retrouver ses subtilités, son ordre le plus expressif.

- Pour une véritable initiation, faire pratiquer des exercices d'expansion des groupes nominaux à partir d'une phrase nominale.

- Reprendre, après quelque temps, un texte déjà proposé avec les groupes marqués et des schémas de phrases tout faits : les élèves reconstitueront ces groupes et ces schémas en les justifiant.

- De mémoire, à l'oral, reconstituer un texte traduit avec mise en évidence des groupes.

- Proposer des lectures à deux voix où un élève donne les groupes de mots en français, l'autre en latin, ou inversement.

3. Traduire

L'activité de traduction ne concerne aujourd'hui dans notre enseignement que fort peu d'élèves. Ce constat malheureusement fondé intervient à un moment où plus que jamais les langues anciennes offrent une rencontre de l'Autre, une " épreuve de l'étranger " indispensable à l'identité du futur citoyen. La classe de grec et de latin reste le premier atelier des échanges interculturels. Pour que l'apprentissage du latin et du grec puisse à la fois favoriser la constitution d'un socle culturel commun à tous les pays d'Europe et la découverte par les élèves de l'altérité, il est nécessaire de refonder une véritable pratique de la traduction scolaire. C'est pourquoi, conformément aux indications des nouveaux programmes, on s'efforcera, plutôt que de traduire pour traduire, d'obtenir des traductions abouties et personnelles sur des textes courts, authentiques, accessibles (qu'ils soient littéraires ou non) en faisant des élèves de vrais apprentis traducteurs.

** La traduction n'est pas l'épuisement du texte.

De même que la lecture analytique pratiquée en français est une lecture consciente de ses

choix, de même la traduction en langues anciennes ne peut prétendre fixer une fois pour toutes la vérité absolue du texte et se perdre dans cette recherche. Pour lutter très tôt contre un perfectionnisme décourageant tout en proscrivant le charabia, on fera prendre conscience que la traduction n'est pas l'épuisement du texte, ni une façon de s'en détourner par la suite, mais qu'elle est un chemin personnel toujours à renouveler. On n'hésitera pas, grâce à l'étude comparative, à problématiser cette traduction.

****La leçon des traducteurs de l'Antiquité**

Les difficultés rencontrées par les Anciens eux-mêmes pour passer d'une langue à l'autre touchent généralement les jeunes élèves et leur font sentir à quel point la traduction constitue, pour eux, débutants, mais aussi pour chacun, y compris pour ceux qu'on leur demande de traduire, un exercice complexe.

Plutarque confie avec humour qu'il a eu du mal à apprendre le latin (Vie de Démosthène, II) : il avoue que son ignorance des mots l'a souvent obligé à se fonder sur sa connaissance des faits pour en déduire le sens des textes qui les relataient : une expérience proche de celle de l'élève qui essaie de " deviner "…

Il peut également être très fécond d'examiner (traductions françaises le plus souvent à l'appui) comment Cicéron traduit (ou adapte) Platon, de comparer par exemple l'histoire de l'anneau de Gygès dans République, II, 359c et dans le De Officiis, III, 38-39. (Voir R. Poncelet, Cicéron traducteur de Platon, l'expression de la pensée complexe en latin classique, Paris, 1957, p. 260 sq.).

Cicéron s'interroge sur la polysémie de certains mots dans sa langue natale : on pourra faire lire à l'apprenti latiniste ses remarques sur carere dans Tusculanes, I, 87-88.

On peut enfin montrer aux élèves comment les Anciens concevaient la traduction, leur expliquer qu'ils étaient bien moins pointilleux que nous en ce qui concerne le mot à mot, lequel était souvent sacrifié au sens et au mouvement de l'ensemble. Selon Cicéron, il faut traduire non comme un interpres, mais comme un orator (De optimo Genere oratorum, V, 14). Et saint Jérôme, le patron des traducteurs, écrit : non uerbum e uerbo sed sensum exprimere de sensu (Lettre LVII à Pammachius). L'élève découvrira qu'il n'y a pas " la bonne " traduction, mais que traduire, c'est prendre des risques.

**** Le « laboratoire » des ateliers de traduction**

Dès le collège, on peut ouvrir de petits ateliers de traduction où l'on travaillera sur des textes très courts :

- traduction collective, ou par groupes, ou individuelles

- traductions intégrales ou partielles comme pour l'épreuve du baccalauréat.

Ces ateliers se déroulent selon une périodicité régulière et selon un vrai projet individuel de traduction. Ce dernier pourra être consigné dans un carnet de traduction, assez semblable aux carnets de bord qui accompagnent les TPE ou les enseignements de théâtre.

On proposera la confrontation de deux ou trois traductions différentes : en 3ème, les élèves auront des difficultés à analyser une traduction seule ; il sera plus aisé de comparer des traductions très typées, sur des passages courts et accessibles, ou travaillés en classe de manière approfondie.

Cette comparaison de traductions devrait aboutir à une traduction personnelle, ainsi facilitée : on fera appel à la rigueur et à la sensibilité de chacun, afin que les élèves ne se contentent pas de comparer les traductions françaises sans se référer au texte latin. Pour les comparaisons de traduction, l'on n'hésitera pas (surtout au Lycée) à se servir, dans la mesure du possible, de traductions étrangères (anglais, allemand, italien, espagnol).

Si l'utilité de la traduction orale est évidente, il ne convient pas pour autant d'attendre la

classe de 3ème pour réaliser une traduction écrite, même modeste ou partielle. Elle peut n'être que collective, mais dans ce cas une production écrite du groupe sera demandée.

Pour parvenir à ce que l'élève mène une vraie réflexion sur la traduction à partir de textes simples, on veille à reprendre et à vérifier l'acquisition des textes traduits. Le retour fréquent vers des textes déjà traduits est recommandé : il ravive le vocabulaire, la reconnaissance des groupes de mots, l'apport culturel du texte.

L'objectif prioritaire est d'obtenir :

- une traduction personnelle qui constitue un véritable travail d'écriture,

- des travaux de comparaison de traductions (traductions littéraires et universitaires) avec mise au net des partis pris de chaque traduction et rédaction (évaluée) de brefs articles critiques exposant les choix des traducteurs.

On veillera à accueillir toutes les propositions et à les discuter avec l'ensemble de la classe, de façon à aboutir à plusieurs traductions possibles.

C'est à partir de ce travail de traduction que pourra s'élaborer un commentaire littéraire établi par les élèves, avec l'aide du professeur.

ANNEXE 9 : données statistiques sur les élèves suivant un cours de latin dans les *Gymnasiums* de l'État de Bade-Wurtenberg. Ces données sont relatives à cet État seul

- Le latin n'est enseigné qu'au *Gymnasium,* où la scolarité commence un peu plus tôt que dans notre collège.
- **Il est considéré comme une langue étrangère, au même titre que le français ou l'anglais. On le voit dans la colonne de gauche**
- C'est une discipline optionnelle.
- **À ce titre, il peut être choisi selon différents parcours de longueurs variables (9 ans, 7 ans, 5 ans).**
- **Il peut être abandonné avant le cycle final (deux dernières années du secondaire).**

Comme langue étrangère 1, il est appris à partir de l'âge de 10 ans, avec 5 cours hebdomadaires de 45 minutes, conjointement avec le français ou l'anglais.

Comme langue étrangère 2, il est appris à partir de l'âge de 12 ans, avec 4 cours hebdomadaires de 45 minutes, l'anglais ou le français étant langue étrangère 2.

Comme langue étrangère 3, il est appris à partir de l'âge de 14 ans, avec 4 cours hebdomadaires de 45 minutes, l'italien ou l'espagnol étant la langue étrangère 2.

Le tableau montre que le latin est choisi

- **surtout comme langue étrangère 2, avec un développement tout à fait remarquable depuis 2000/ 2001.**
- **moins comme langue étrangère 1 depuis la rentrée 2008, à cause de l'obligation de commencer une deuxième langue vivante à ce niveau du cursus.**

	Jahr 2000/01	**Jahr 2001/02**	**Jahr 2002/03**	**Jahr 2003/04**	**Jahr 2004/05**	**Jahr 2005/06**
1° langue étrangère	13279	13558	13983	14276	15089	15535
2° langue étrangère	37294	38104	40043	42213	45083	57616
3° langue étrnagère	2579	2850	3835	4017	3989	4021
total	53152	54512	57861	60506	64161	77172
total des élève du Gymnasium	292966	300906	307204	313302	320846	328449
	18,14%	**18,12%**	**18,83%**	**19,31%**	**20,00%**	**23,50%**

Jahr 2006/07	Jahr 2007/08	Jahr 2008/09	Jahr 2009/10
15881	15158	14058	12635
59377	61602	63653	64865
3386	5017	4530	4135
78644	**81777**	**82241**	**81635**
333322	340191	343421	344932
23,59%	**24,04%**	**23,95%**	**23,67%**

ANNEXE 10

Repères et références statistiques 2010

Au collège, l'option latin est offerte depuis la rentrée 1996 aux élèves à partir de la cinquième. En métropole et dans les DOM, 21,8 % des élèves de cinquième ont choisi cette option à la rentrée 2010, mais ils ne sont plus que 16 % de latinistes en classe de troisième **[1]**. L'étude du latin qui s'était stabilisée dans l'ensemble du premier cycle autour de 20 % au début des années 2000, baisse depuis 2006 et atteint à peine 19 % en 2010, avec une perte d'intérêt pour son apprentissage tout au long des « années collège » (de la cinquième à la troisième) **[2]**. L'apprentissage de cette langue ancienne reste plus fréquent dans les établissements privés (23,3 %) que dans ceux du secteur public (17,6 %).

L'option de grec ancien ne peut être étudiée qu'à partir de la classe de troisième. Elle reste toujours très faiblement suivie, par 1,6 % des élèves des établissements publics et privés **[1]**.

Au lycée, l'étude des langues anciennes est peu suivie : 5,3 % de latinistes en seconde générale et technologique contre 16,1 % en troisième à la rentrée précédente. En effet, en seconde générale et technologique, classe de détermination qui ouvre la voie aux baccalauréats généraux et technologiques, l'éventail des options offertes au choix des élèves est important et les langues anciennes y figurent au même titre que d'autres enseignements (enseignements artistiques, langues vivantes, enseignements technologiques, …), avec lesquels elles peuvent se trouver en concurrence. En classes de première et terminale, l'étude du latin concerne avant tout les lycéens des séries littéraire et scientifique (8,1 % d'entre eux). Elle ne figure pas au programme des séries technologiques, à l'exception de la série Techniques de la musique et de la danse, série qui attire néanmoins très peu de latinistes.

Le bilan de l'apprentissage des langues anciennes dans le second degré montre que 14,2 % des élèves en étudient au moins une (le latin ou le grec, ou les deux). Il existe cependant de fortes disparités entre le collège où 19,4 % des collégiens sont dans ce cas et le lycée où les lycéens généraux et technologiques ne sont plus que 5,8 % à étudier une langue ancienne.

L'étude du latin et du grec ancien dans le second degré

[1] Répartition des élèves étudiant le latin et le grec ancien dans le second degré à la rentrée 2010

(France métropolitaine+DOM, Public + Privé, y compris EREA)

		Effectif total	Latin		Grec ancien	
			Effectif	%	Effectif	%
Public	Cinquième	606 778	122 575	20,2	.	.
	Quatrième	603 603	105 606	17,5	.	.
	Troisième	600 254	90 237	15,0	15 557	2,6
	Total cinquième à troisième	**1 810 635**	**318 418**	**17,6**	**15 557**	**(1) 2,6**

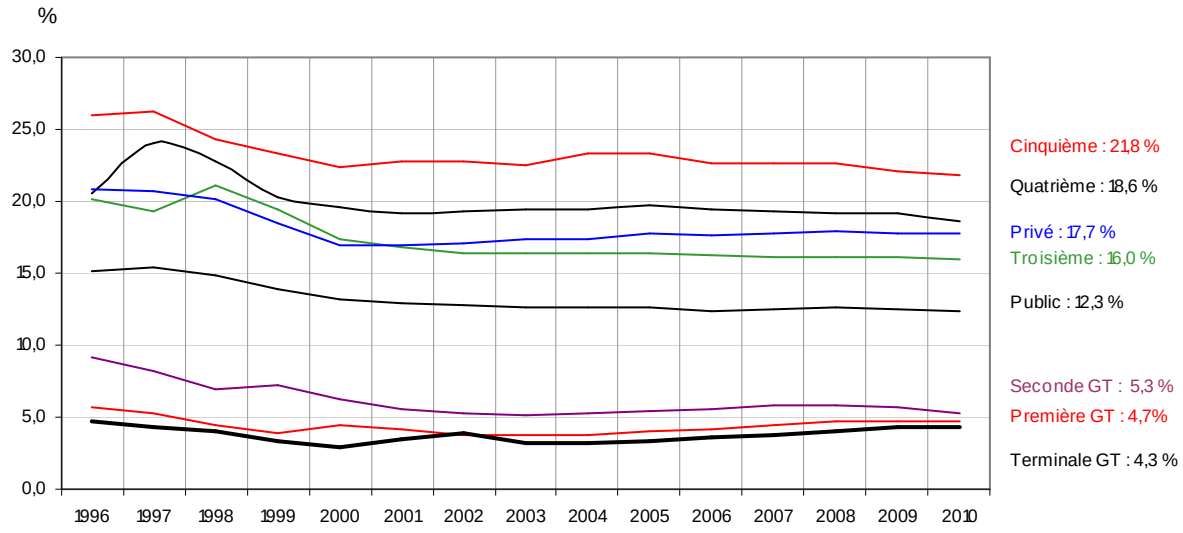
	Seconde générale et technologique	394 527	15 910	4,0	4 922	1,2
	Première générale et technologique	357 654	13 083	3,7	3 592	1,0
	Terminale générale et technologique	363 805	12 347	3,4	3 089	0,8
	Total second cycle général et technologique	**1 115 986**	**41 340**	**3,7**	**11 603**	**1,0**
	Total public	**2 926 621**	**359 758**	**12,3**	**27 160**	**(1) 1,6**
Privé	Cinquième	165 887	45 968	27,7	.	.
	Quatrième	167 346	38 015	22,7	.	.
	Troisième	166 361	32 639	19,6	3 539	2,1
	Total cinquième à troisième	**499 594**	**116 622**	**23,3**	**3 539**	**2,1**
	Seconde générale et technologique	107 701	10 519	9,8	1 849	1,7
	Première générale et technologique	102 547	8 638	8,4	1 564	1,5
	Terminale générale et technologique	99 443	7 578	7,6	1 430	1,4
	Total second cycle général et technologique	**309 691**	**26 735**	**8,6**	**4 843**	**1,6**
	Total privé	**809 285**	**143 357**	**17,7**	**8 382**	**(1) 1,8**
Public + Privé	Cinquième	772 665	168 543	21,8	.	.
	Quatrième	770 949	143 621	18,6	.	.
	Troisième	766 615	122 876	16,0	19 096	2,5
	Total cinquième à troisième	**2 310 229**	**435 040**	**18,8**	**19 096**	**2,5**
	Seconde générale et technologique	502 228	26 429	5,3	6 771	1,3
	Première générale et technologique	460 201	21 721	4,7	5 156	1,1
	Terminale générale et technologique	463 248	19 925	4,3	4 519	1,0
	Première et terminale S	327 410	27 300	8,3	6 101	1,9
	Première et terminale L	102 552	7 548	7,4	2 373	2,3
	Première et terminale ES	206 534	6 798	3,3	1 201	0,6
	Total second cycle général et technologique	**1 425 677**	**68 075**	**4,8**	**16 446**	**1,2**
	Total public+privé	**3 735 906**	**503 115**	**13,5**	**35 542**	**(1) 1,6**
(1) Ces pourcentages sont calculés hors classes de 5ème et de 4ème puisque le grec n'y est pas proposé						

Champ : Etablissements publics et privés dépendant du ministère de l'éducation nationale						
Source : MENJVA-MESR DEPP / Système d'information SCOLARITE et enquête n°16 auprès des établissements privés hors contrat						

L'étude du latin et du grec ancien dans le second degré : évolution de l'étude du latin dans le second degré depuis 1996

Le latin - FM+DOM										
	1996	**1997**	**1998**	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**
5ème	26,0	26,3	24,3	23,4	22,4	22, 7	22,8	22,6	23,3	23,3
4ème	20,6	24,0	22,7	20,2	19,5	19,2	19,3	19,4	19,4	19,8
3ème	20,1	19,3	21,1	19,4	17,4	16,8	16,3	16,5	16,3	16,3
2nde G&T	9,2	8,1	6,9	7,3	6,2	5,6	5,3	5,2	5,3	5,5
1ère G&T	5,7	5,2	4,4	3,8	4,4	4,2	3,8	3,7	3,8	4,0
Term G&T	4,7	4,3	4,0	3,4	3,0	3,5	3,9	3,2	3,2	3,3
Privé	20,8	20,7	20,2	18,5	16,9	16,9	17,1	17,3	17,4	17,8
Public	15,1	15,4	14,8	13,9	13,2	13	12,8	12,6	12,7	12,6
	2006	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**					
5ème	22,6	22,6	22,6	22,1	21,8					
4ème	19,5	19,3	19,2	19,1	18,6					
3ème	16,3	16,2	16,2	16,1	16,0					
2nde G&T	5,5	5,9	5,9	5,7	5,3					
1ère G&T	4,2	4,4	4,7	4,7	4,7					
Term G&T	3,6	3,8	4,1	4,2	4,3					
Privé	17,6	17,8	17,9	17,8	17,7					
Public	12,4	12,5	12,6	12,5	12,3					

[3] Répartition des élèves selon le nombre de langues anciennes étudiées à la rentrée 2010

(France métropolitaine+DOM, Public + Privé, y compris EREA)

	Effectif total de la classe	Nombre de langues anciennes étudiées				
		une seule		les deux	Ensemble	
		Latin	Grec	Latin+Grec	effectif	
Cinquième	772 665	168 543	.	.	168 543	**21,8**
Quatrième	770 949	143 621	.	.	143 621	**18,6**
Troisième	766 615	117 510	13 730	5 366	136 606	**17,8**
Total cinquième à troisième	**2 310 229**	**429 674**	**13 730**	**5 366**	**448 770**	**19,4**
Seconde générale et technologique	502 228	25 582	5 924	847	32 353	6,4
Première générale et technologique	460 201	20 916	4 351	805	26 072	5,7
Terminale générale et technologique	463 248	19 193	3 787	732	23 712	5,1
Première et terminale S	327 410	26 558	5 359	742	32 659	10,0
Première et terminale L	102 552	6 834	1 659	714	9 207	9,0
Première et terminale ES	206 534	6 717	1 120	81	7 918	3,8
Total second cycle général et technologique	**1 425 677**	**65 691**	**14 062**	**2 384**	**82 137**	**5,8**
Total public + privé	**3 735 906**	**495 365**	**27 792**	**7 750**	**530 907**	**14,2**