



LETTRES GRECQUES, SIGNES CUNÉIFORMES ET TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE : QUAND LE CHANGEMENT DE SYSTÈME GRAPHIQUE AIDE LES ÉLÈVES À CONSOLIDER LEUR ACQUISITION DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE.

Thibaud NICOLAS,
Collège Marcel Cachin, Le Blanc-Mesnil (Île-de-France)

Résumé :

Dans cet article, nous revenons sur une séquence menée parallèlement en classe de sixième et au sein d'un dispositif ULIS (comportant des élèves atteints de troubles de l'apprentissage, des fonctions cognitives ou du spectre autistique) au cours de laquelle les élèves ont été initiés à l'écriture cunéiforme et à l'alphabet grec. Les langues anciennes sont donc ici entendues dans un sens qui va au-delà des seules langues classiques (latin et grec ancien). Dans cette séquence, les élèves commencent par s'initier aux grands principes de la linguistique, sans pour autant recourir à des termes techniques. On leur fait d'abord identifier aux élèves ce qu'est à proprement parler une écriture, différente d'un simple code, avant de constater qu'il existe différents systèmes graphiques pour noter les sons. Partant de ces découvertes, les élèves travaillent leurs capacités d'assimilation et leur rapport au signifié autant qu'au système phonétique à travers deux activités : la réalisation d'une tablette cunéiforme et la manipulation de l'alphabet grec ancien. La navigation entre différents systèmes graphiques permet de travailler sur leur flexibilité cognitive, c'est-à-dire leur capacité à sortir, temporairement, des routines de réflexion antérieurement mises en place, ce qui permet, in fine, d'accroître leur autonomie et leur capacité à résoudre un problème nouveau. Les exercices de manipulation visent, en même temps, à développer la motricité fine et améliorer le geste grapho-moteur. Enfin, pour les élèves les plus habiles, on propose un travail sur l'étymologie et une ouverture sur les grandes notions techniques de la linguistique telles que la différence entre un phonème, une syllabe, celle entre un phonogramme et un idéogramme, la distinction entre code, parole, langue et langage ou même une approche du concept de signifiant/signifié.

Lorsqu'on parle de langues anciennes en France, que ce soit dans les programmes de l'Éducation Nationale, dans les brochures universitaires ou dans le débat public, on entend généralement par là le latin et le grec ancien. Parfois, il est rappelé qu'au XVI^e siècle, on ajouta l'hébreu à ces deux idiomes, notamment lorsque le célèbre Guillaume Budé fonda le collège des trois langues qui devint plus tard le Collège de France. C'est d'ailleurs dans cette vénérable institution que l'on trouva principalement, du XIX^e siècle à aujourd'hui, les spécialistes des « autres » langues anciennes : vieux perse, akkadien, sumérien, égyptien hiéroglyphique... Pour des raisons historiques et culturelles diverses, ces langues ne sont pas entrées dans le cursus universitaire « classique », sans parler de leur inclusion dans les programmes scolaires où elles ne figurent pratiquement pas, si ce n'est dans le programme d'Histoire de sixième.

Ce constat, d'apparence assez sombre, doit être nuancé car des initiatives existent depuis quelques années : l'ILARA (Institut des Langues Rares) de l'EPHE organise différentes séances d'initiation aux langues anciennes non classiques. De même, le Louvre a créé des parcours à la découverte des hiéroglyphes ou du cunéiforme, tandis que l'Institut du Monde Arabe ou la BNF proposent des activités sur ce dernier système graphique. Enfin, nous verrons *infra* que plusieurs ateliers menés par des universitaires ont déjà été mis en place à destination d'un public scolaire. De plus, il faut noter que pour ce qui est des manuels, la façon de présenter les langues anciennes de Mésopotamie a évolué avec une volonté, louable, de présenter succinctement le sumérien et l'akkadien, idiomes présents derrière les signes cunéiformes¹.

En étudiant ceux-ci, il est probable qu'on puisse développer chez les élèves et les étudiants les mêmes compétences linguistiques et cognitives que leur apporterait l'étude des langues « classiques » que sont le grec et le latin. Si l'akkadien et le sumérien paraissent plus complexes de prime abord, c'est essentiellement du fait de leur système graphique qui nous est fondamentalement étranger. Pourtant, c'est bien cet aspect qui représente le principal atout pédagogique de ce système graphique, car il le préserve des préjugés dont peuvent malheureusement souffrir les langues classiques².

Dans cet article, nous exposerons une démarche pédagogique menée à deux reprises dans deux contextes différents, d'une part auprès d'une classe d'élèves de sixième et, d'autre

¹ Avec un degré de confusion plus ou moins élevé selon les manuels. On trouve ainsi parfois des signes présentés comme sumériens mais avec leur lecture akkadienne, des signes akkadiens proposés avec leur graphie du I^{er} millénaire mais leur lecture du II^e millénaire, ou des traductions en français erronées.

² On a, notamment à l'occasion de la réforme du collège de 2016, beaucoup critiqué le supposé élitisme des langues anciennes. Sur la question, on pourra voir l'analyse de N. Maury-Lascoux (Maury-Lascoux 2016) qui récapitule bien les éléments de la problématique et surtout rend justice à la réalité sociale des pratiques pédagogiques en langues anciennes. Sur le rapport entre dispositifs ULIS et élitisme on pourra, voir Laidi 2019.

part, auprès d'élèves d'un dispositif ULIS³. Dans les deux cas, l'expérimentation fut menée dans le cadre d'un cours de français. Il s'agit de s'appuyer sur l'étude du cunéiforme comme système graphique pour mieux comprendre certaines grandes catégories linguistiques, travailler sur le décodage, affiner le geste grapho-moteur, puis de découvrir le système alphabétique grec ancien avant de s'initier à l'étymologie.

BRÈVE HISTORIOGRAPHIE D'UNE PRATIQUE : LE CUNÉIFORME SCOLAIRE

Nous ne reviendrons pas ici sur l'enseignement du grec ancien dans le cursus scolaire. Bien qu'encore trop rare, le grec est une langue dont l'apprentissage est institutionnellement bien ancré et dont l'étude ne se limite généralement pas à son système graphique⁴. C'est pour cette raison, d'ailleurs, que nous avons souhaité inclure l'alphabet grec plutôt que n'importe quel autre alphabet antique (étrusque, phénicien, moabite...) dans notre séquence.

Tandis que lorsque le cunéiforme est étudié dans le secondaire, c'est presque toujours comme jalon historique, marquant l'invention de l'écriture. Dans un cours adressé à des élèves de Seconde et publié sur un site partenaire de l'Éducation nationale, on en dit qu'il est « pour la première fois, un système organisé de logogrammes (des dessins correspondant à une notion ou à une suite phonique constitué par un mot) et de phonogrammes (signes graphiques représentant un son) [qui] permet de reproduire la pensée⁵ ». Cette définition technique renvoie à la façon dont le cunéiforme est étudié en sixième aussi, avec un lexique simplifié pour l'adapter à des élèves de cycle 3. Certains manuels plus récents tentent une courte incursion dans le système cunéiforme, c'est par exemple le cas du manuel Belin 2021 où on trouve la planche suivante :

³ Unité Locale d'Inclusion Spécialisée. Le fonctionnement dudit dispositif ULIS sera détaillé *infra*.

⁴ On pourra se référer à Maury-Lascoux 2016 mais aussi au site très complet de l'ENS Lyon « Ressources numériques en Histoire de l'Éducation » [URL : <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=disciplines>]. Pour ce qui est du contenu disciplinaire de l'enseignement de LCA-Grec, on se réfèrera directement au site Éduscol [URL : <https://eduscol.education.fr/275/langues-et-cultures-de-l-antiquite-cycle-4>]. Enfin, pour un bilan chiffré, la dernière enquête de repères et références statistiques du ministère estimait le nombre d'hellénistes à 0,7 % du nombre total d'élèves en cycle 4 et au Lycée (contre 10,6 % pour le latin). On peut se référer au site Éduscol, section RERS 2021.

⁵ « Les tablettes cunéiformes de Mésopotamie », Lumni, publié le 15/10/2012 [URL : <https://www.lumni.fr/article/les-tablettes-cuneiformes-de-mesopotamie>]

Invention	Type d'écriture	Supports	Types de textes	Exemples	Valeur et signification
3300 av. J.-C.	Pictogrammes	Argile crue, pierre	Comptes simples, listes de marchandises	 	Le mot <i>an</i> : le ciel ou le dieu Le mot <i>šur</i> : la main
2800 av. J.-C.	Écriture cunéiforme	Argile crue, pierre	Correspondances privées et royales, mythes, littérature, archives, hauts faits des rois, prières	 	La syllabe « an » La syllabe « šu »

F. Chaumard, S. Rameix & Th. Rigaud, *Histoire, géographie, EMC 6^e* : Paris, Belin, 2021, p. 62.

Cette approche a le mérite de permettre d’entrer dans la langue : on découvre quelques mots de sumérien et d’akkadien et l’on entend, à nouveau, résonner dans les salles de classes les sonorités d’idiomes qu’on crut un temps perdus à jamais. Pour autant, cette façon d’analyser l’évolution de l’écriture des pictogrammes vers les syllabogrammes puis vers les lettres est quelque peu erronée. En effet, elle ne tient pas compte d’un élément très important : on a continué d’utiliser les signes à valeur idéographique (désignés ci-dessus comme les « pictogrammes ») en parallèle des signes à valeur phonographique (désignés ci-dessus comme les « syllabes ») durant plus de 2000 ans.

Proposer l’étude du cunéiforme comme système graphique, c’est donc permettre aux élèves d’entrer dans un monde de représentation phonématique et idéogrammatique qui leur est fondamentalement étranger. Une telle étude leur permet de remettre en perspective leurs propres savoirs linguistiques, notamment leur connaissance de différents systèmes de codage sémantique, nous y reviendrons.

Le fait de proposer une initiation au cunéiforme n’est ni rare ni nouveau. Dès les années 1990 de nombreux ateliers eurent lieu à destination d’un public scolaire, ou d’adultes, lors des Rendez-vous de l’Histoire à Blois en 1997 par exemple⁶. De même, en 2011 à l’Université de Bretagne Occidentale, Grégory Chambon proposait un atelier de formation à l’écriture cunéiforme le mercredi soir, dans les locaux de l’Université, ouvert à tous et toutes. La pratique se faisait avec des calames et de l’argile, en appliquant les méthodes des scribes antiques et de jeunes enfants y participaient parfois. Depuis 2008, d’autres assyriologues comme Christine Proust⁷, Louise Quillien, Bruno Gombert, Francis Joannès⁸ ou Brigitte Lion proposèrent ce type d’ateliers à des scolaires. Cependant, il s’agissait chaque fois, avant tout, d’une découverte du système graphique permettant de rendre plus accessible un phénomène

⁶ Constans 2013.

⁷ « Compte-rendu de la régionale de l’APMEP », Site de l’APMEP, publié le 30/04/2012 [URL : <https://www.apmep.fr/Compte-rendu-de-la-journee-de-la,4487>]

⁸ « Journée mésopotamienne au collège Émilie du Châtelet de Deuil-La Barre », Strabon, Académie de Versailles, article du 19 mai 2017 [<https://histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1582>]

historique. Avec le projet « Préhistocène » de la MAE⁹ (Maison d'archéologie et d'ethnologie René-Ginouvès) le discours se fait plus programmatique du point de vue pédagogique :

Les élèves y apprennent d'abord à faire la différence entre langue et écriture : la première sert à communiquer et se définit par un vocabulaire et une syntaxe particuliers, la seconde est un code servant à noter la langue. Une même écriture peut servir à noter plusieurs langues, une même langue peut être notée dans différents systèmes d'écritures (comme le turc qui a utilisé l'alphabet arabe, puis à partir de 1928, l'alphabet latin). Les élèves qui parlent une langue étrangère à la maison sont souvent les plus prompts à proposer des exemples. Ensuite, après avoir compris le maniement de la baguette sur l'argile pour former des clous horizontaux, verticaux, ou des chevrons, signes de base pour écrire n'importe quel signe cunéiforme, les élèves disposant d'un syllabaire paléo-babylonien sont invités à transcrire leur prénom en signes cunéiformes syllabiques. [...] Chacun prend ainsi conscience des obstacles que le voisin, qui parle une langue différente ou utilise une écriture différente, peut avoir à s'adapter à une nouvelle langue ou une nouvelle écriture : c'est l'apprentissage des différences et la prise de conscience de l'autre.¹⁰

Ces ateliers de « cunéiforme scolaire » sont alors repris, sans spécialistes cette fois, dans plusieurs académies en dehors de l'Île-de-France¹¹ et ont même fait l'objet d'une fiche Canopé¹². Cependant, chaque fois, c'est davantage l'aspect ludique et exploratoire de l'activité pédagogique qui est mis en avant. Or, la pratique du cunéiforme est aussi une bonne manière de travailler sur les capacités de mémorisation, de conceptualisation et de maniement de systèmes complexes tout en suscitant une réflexion sur la langue et en renforçant, par l'interdisciplinarité, la connaissance de jalons historiques (l'invention de l'écriture notamment, mais pas uniquement). Nous avons pu l'expérimenter en réalisant une séquence pédagogique complète sur ce sujet à destination de très jeunes élèves, d'élèves atteints de troubles des fonctions cognitives ou de troubles du spectre autistique.

⁹ Cf Constans 2013.

¹⁰ Constans 2013. On peut citer pour une expérience similaire à l'étranger : « How to Write in Cuneiform, the Oldest Writing System in the World : A Short, Charming Introduction (with Irving Finkel) », par Ayun Halliday, sur le site Openculture, publié le 21 mai 2018 [URL : <https://www.openculture.com/2018/05/introduction-to-writing-in-cuneiform.html>]

¹¹ Pour n'en citer que deux exemples, on pourra voir deux articles : « Plongée dans l'Antiquité par les jeux », page du collège Louis Hémon de Pleyben sur le site de l'Académie de Rennes [URL : <https://www.college-louishemon-pleyben.ac-rennes.fr/spip.php?article122>] ou « Hémonstoir : les élèves sont incollables sur la paléographie », Le Télégramme, édition du 20 mars 2023 [URL : <https://www.letelegramme.fr/cotes-d-armor/hemonstoir-22600/hemonstoir-les-eleves-sont-incollables-sur-la-paleographie-4072563.php>].

¹² « L'Histoire en pictogrammes cunéiformes », site du réseau Canopé [URL : <https://www.reseau-canope.fr/la-classe-loeuvre/les-projets/projet/lhistoire-en-pictogramme-cuneiforme.html>]

PRÉSENTATION DE L'ÉTABLISSEMENT ET DU CONTEXTE ÉDUCATIF

Cette séquence a été réalisée deux fois auprès de deux groupes différents mais avec des résultats similaires. Chaque fois, elle a eu lieu dans le même établissement, situé au nord de la Seine-Saint-Denis et classé REP (anciennement ZEP) et « politique de la ville ». Les élèves y sont issus de différents milieux sociaux mais près de 75 % d'élèves sont issus de professions et catégories socio-professionnelles défavorisées. L'indice de positionnement social moyen y est légèrement inférieur à 72, ce qui est particulièrement faible, y compris pour le bassin dans lequel se trouve l'établissement, et classe ce collège parmi les dix scores les plus bas de l'Académie de Créteil¹³. Pour ce qui est des points forts, on notera une relative stabilité des équipes pédagogiques et un attachement, au moins déclaratif, des élèves pour leur établissement. Les résultats du DNB en 2022 y étaient proches de 85 % de réussite (contre 87,5 % au niveau national, 86,2 % au niveau académique, 83,3 % au niveau départemental) avec un taux de passage de la seconde générale et technologique à la première générale et technologique correspondant à la moyenne du département, y compris les établissements hors éducation prioritaire. Cet établissement accueille en outre un dispositif UPE2A (Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants) et un dispositif ULIS.

Les 14 élèves de cette dernière unité présentent pour les deux tiers d'entre eux des troubles des fonctions cognitives ou mentales, le dernier tiers présente plutôt des troubles envahissants du développement et/ou des troubles du spectre autistique pour deux d'entre eux. En outre, plusieurs de ces élèves sont atteints de troubles spécifiques du langage et des apprentissages. Les élèves du dispositif ULIS sont inclus dans un nombre de cours plus ou moins élevé, selon leur degré d'autonomie scolaire, le reste du temps, ils reçoivent un enseignement adapté dans une salle spécifique. Du fait de la diversité des profils, des âges et des degrés d'inclusion, il est très rare que ces 14 élèves aient tous et toutes cours en même temps : ce fut cependant le cas pour la séquence décrite ci-après.

Parallèlement, celle-ci a aussi été menée, dans le même établissement, auprès d'une classe de 24 élèves de sixièmes scolarisés en classe ordinaire. Comme l'explique A. Lacaille dans sa thèse, « les spécificités de l'expérience scolaire de ces élèves sont plutôt des accentuations de ce que vivent les élèves de classes "ordinaires". Les Troubles des Fonctions Cognitives n'entraînent pas des différences de nature, mais de degré, dans la transmission et l'acquisition des savoirs, comparativement aux élèves en grandes difficultés dans les classes

¹³ Pour information, la moyenne du département était en 2021 de 90,6 et celle de l'Académie de 101. Ces données sont celles du Ministère de l'Éducation Nationale et sont accessibles au sein de l'article « Indices de position sociale dans les collèges de France métropolitaine et DROM », sur le site [data.gouv.fr](https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/indices-de-position-sociale-dans-les-colleges-de-france-metropolitaine-et-drom/) [URL : <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/indices-de-position-sociale-dans-les-colleges-de-france-metropolitaine-et-drom/>]

“ordinaires”¹⁴ ». Quels sont alors ces points faibles sur lesquels achoppent à la fois les élèves « en difficulté » des classes ordinaires et les élèves scolarisés dans le dispositif ULIS lorsqu'ils sont mis en situation de lecteurs et/ou de scripteurs ? Si l'on en croit les spécialistes, ces élèves pâtissent essentiellement de difficultés de décodage, d'association signe/son, d'un geste grapho-moteur à travailler, d'une motricité fine à explorer et de la difficulté qu'il y a à sans cesse réactiver les connaissances notamment notionnelles¹⁵. La découverte d'une langue ancienne et de systèmes graphiques différents du nôtre sont en mesure d'agir sur tous ces points faibles.

La démarche que nous allons présenter est en partie inspirée du travail de Jeanne Dion qui avait développé, dans le cadre du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), une démarche consistant à « réinventer l'écriture¹⁶ ». Le principe en était le suivant : les élèves devaient rédiger une phrase secrète et la mettre sous pli. On leur indiquait ensuite être à une époque où l'écriture n'existait pas : il faut donc parvenir à faire deviner aux autres élèves le contenu de son enveloppe secrète en inventant un système de codage. Rapidement, la solution de la représentation pictographique émergeait et avec elle, diverses difficultés d'interprétation : « – Tel dessin renvoie-t-il à l'objet lui-même ou a-t-il valeur de symbole ? Quel rôle joue sa disposition spatiale ? – Comment se faire comprendre sans s'être entendu sur un système représentatif commun ?¹⁷ »

En somme, selon Jeanne Dion, cette démarche révèle aux élèves, et notamment aux élèves qui sont des scripteurs précaires, « les limites d'une représentation graphique attachée au signifié, qui – peu économe et relativement imprécise – ne peut rendre compte ni de l'énonciateur, ni du temps de l'énonciation¹⁸ ».

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE ADOPTÉE

C'est cette démarche du GFEN qui composait la première séance de notre séquence en classe ULIS (que nous appellerons séance 0). Le but était de construire un nouveau rapport réflexif à l'écrit permettant d'initier un travail sur les difficultés de décodage des élèves. S'ensuivit alors une importante réflexion sur la fonction même et les modalités de l'acte

¹⁴ Cette analyse est issue du résumé de sa thèse « L'expérience scolaire en Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives ». Cette thèse a été ensuite résumée dans un article (Lacaille 2015) vers lequel nous renvoyons en priorité le lecteur non spécialiste.

¹⁵ Cf par exemple Barth 1987, Salla 2014, Girardet 2018.

¹⁶ Cf Serpereau et Dion 2009.

¹⁷ Serperau & Dion, p. 131.

¹⁸ Serpereau & Dion 2009, p. 131. Pour le déroulé complet de cette séance, on pourra se référer à Serpereau & Dion 2009, p. 130-135.

scriptural. Il parut alors opportun à l'enseignant-référent du dispositif ULIS et moi-même de prolonger cette séance, en passant notamment par l'étude de deux systèmes graphiques inconnus des élèves : les signes cunéiformes et l'alphabet grec ancien. Le dispositif pédagogique était le suivant :

Séance 1 : qu'est-ce qu'une écriture ?

Durée : 1 h avec les élèves en classe de sixième, 1 h 30 avec les élèves du dispositif ULIS¹⁹.

Objectifs : Présenter le projet, découvrir différents systèmes d'écriture, distinguer l'écriture du code, amorcer un travail réflexif sur les systèmes graphiques.

Déroulement : La séance commence par une discussion avec les élèves à partir de deux questions : « Selon vous, qu'est-ce que l'écriture ? » et « Comment faisait-on quand l'écriture n'existait pas ? ». À partir de cette discussion sont réactivés des savoirs construits lors de la « Séance 0 » (c'est-à-dire la séance « réinventer l'écriture » du GFEN). Au bout d'une dizaine de minutes de discussion, on distribue aux élèves plusieurs objets et on leur demande de les ranger d'abord en deux catégories : d'un côté les objets « avec de l'écriture » et de l'autre ceux « sans écriture ». Dans notre cas nous avons utilisé : une réplique de tablette cunéiforme (réalisée par des élèves lors d'un précédent projet), une réplique de scarabée égyptien inscrit, une réplique de tablette inscrite en linéaire B (réalisée par les élèves de 3^e Grec), une réplique de monnaie romaine, une photographie d'ostrakon grec, une équation mathématique, une photographie du disque de Phaïstos, une partition et une capture d'écran d'un message téléphonique avec une succession d'émojis.

En les plaçant d'un côté ou de l'autre, les élèves devaient construire collectivement et dans le dialogue une définition de l'écriture (pour cette raison, ils étaient répartis en deux groupes de sept lors de l'intervention en classe ULIS et en trois groupes de huit dans la

¹⁹ En effet, nous avons prévu volontairement plus de temps avec les élèves du dispositif ULIS en allongeant la séance. Matériellement, un tel allongement est plus facile à mener car il est possible de planifier des « séances exceptionnelles » sur un créneau de 2 h, 1 h 30 étant consacrée au projet sur les écritures anciennes, les activités des dernières 20 min (puisque les cours font en réalité 55 min et non 1 h) étant laissées à la discrétion de l'enseignant-coordonateur du dispositif ULIS. Du point de vue pédagogique, les élèves du dispositif ULIS sont habituellement inclus dans leur classe respective : il est rare qu'on les regroupe tous en même temps dans la même classe pour une même activité. Au sein de notre établissement, il existe cependant une pratique depuis plusieurs années : celle du projet d'année des élèves d'ULIS. Ceux-ci réalisent des productions et rencontrent des spécialistes à raison d'une séance toutes les deux semaines environ, au cours de ce projet autour d'un thème (« Le voyage d'Ulysse » pour l'année 2017-2018, « l'océan » pour l'année 2018-2019, « l'archéologie » pour l'année 2020-2021, « l'écriture » pour l'année 2021-2022 ou encore « Mars » pour l'année 2022-2023). Cette demi-heure supplémentaire dans le dispositif ULIS servait surtout à étayer les apprentissages, répéter les consignes, s'assurer à plusieurs reprises que les objectifs attendus étaient bien intégrés et, le cas échéant, trouver des remédiations.

version donnée en classe de sixième²⁰). L'enseignant est là pour animer leurs négociations mais aussi pour les faire réfléchir sur la distinction entre écriture et code, entre son et signe, entre signifiant et signifié, sans pour autant employer un vocabulaire trop technique ou conceptuel. Dans la version que nous avons menée en classe, on aboutissait à une synthèse collective qu'on coconstruisait et rédigeait en environ cinq à dix minutes, mais ce temps peut être remplacé ou modifié selon les méthodes pédagogiques de chacun et chacune.

Voici un exemple de synthèse réalisée collectivement par les élèves d'une classe de sixième : « Une écriture ce sont des signes qu'on assemble, qui font des sons et que tout le monde comprend de la même manière. Ce n'est pas comme avec les symboles où on ne sait pas si c'est le passé, le présent, le singulier, le pluriel etc. Pour écrire le français on utilise des lettres. Chaque lettre est un signe qui correspond à un son, mais toutes les langues n'utilisent pas ce système. Certaines associent un signe à une syllabe ou même à une idée. Dans l'écriture cunéiforme, certains signes correspondent à une idée (les idéogrammes), un mot complet, et certains signes à une syllabe (les phonogrammes). »

Si le fait d'arriver à une synthèse collective est une satisfaction, cela ne doit pas faire oublier certaines difficultés à gérer l'hétérogénéité des groupes. Lors de la coconstruction de la trace écrite, le rôle de l'enseignant est alors de guider le groupe pour que tous les élèves, y compris les moins habiles ou les moins à l'aise, puissent proposer des idées et des éléments qui seront inclus dans la synthèse. Les élèves de sixième qui se sentent moins capables scolairement ont, durant cette dernière partie, tendance à s'autocensurer. Avec les élèves du dispositif ULIS, nous n'avions pas été en mesure de réaliser une synthèse collective, mais les élèves qui avaient le mieux perçu les enjeux et le fonctionnement d'un système graphique d'écriture (environ la moitié d'entre eux) avaient formulé par eux-mêmes quelques phrases

²⁰ Sur les principes du dialogue coopératif en classe, on pourra voir par exemple Connac 2009 ou Barth 2013. Sur le fonctionnement et les enjeux du dialogue coopératif selon Connac, on peut citer ce dernier : « L'interaction entre pairs conduit à une confrontation de ces avis qui produit à la fois un conflit social (qui peut améliorer la communication et la reconnaissance des points de vue de l'autre) et un conflit cognitif qui permet au sujet de réexaminer plus facilement ses propres idées (Negro et al., 2012 ; Connac et Robbes, 2022). Pour exercer un apprentissage par le dialogue, les élèves ont besoin d'exercer, d'expérimenter et de maîtriser un répertoire de compétences spécifiques comme raconter, expliquer, instruire, savoir poser différents types de questions, agir et construire à partir des réponses, analyser et résoudre des problèmes, spéculer et imaginer, explorer et évaluer des idées, argumenter, raisonner et justifier et négocier : il s'agit de déployer le CL dans un cadre cohérent d'activités curriculaires, fondées sur les apprentissages, compris à partir du paradigme socio-constructiviste (Rué, 2020) » (Connac/Irigoyen 2023). Le « CL » (*cooperative learning* ou apprentissage coopératif) est ainsi défini par Connac & Irigoyen dans leur article : « Le *cooperative learning* (CL) est un terme générique qui fait référence à de nombreuses méthodes d'organisation et d'exécution de l'enseignement scolaire par le biais d'interactions coopératives. En général, il correspond à l'utilisation de petits groupes, généralement hétérogènes, où les élèves travaillent ensemble pour maximiser leur apprentissage et celui des autres (Johnson et al., 1999, p. 14). Les objectifs des participants sont liés, chacun peut atteindre les siens si les autres parviennent à atteindre les leurs (Johnson et Johnson, 1991). Le but est double : 1) que chacun soit le plus performant possible, en fonction de ses capacités et de sa situation ; 2) et acquérir les compétences sociales qui facilitent la coopération. »

dans leur cahier d'activité. Cette trace écrite avait parfois été réalisée avec l'aide et la reformulation d'une AESH ou d'un enseignant. L'élaboration d'un discours construit et synthétique n'a cependant pas été possible pour plusieurs élèves qui n'ont pas réussi soit à trouver les mots, soit à les organiser.

Séance 2 : quels grands types de signes peut employer un système d'écriture ?

Durée : 1h avec les élèves en classe de sixième, 1 h 30 avec les élèves du dispositif ULIS.

Objectifs : repenser le rapport aux difficultés de décodage, contextualiser les systèmes d'écriture antiques, travailler sur les systèmes d'association signe/son.

Déroulement : On commence par remonter les différents objets présentés lors de la séance 1. On les sépare à nouveau entre objet comportant une écriture et objet n'en comportant pas. Une fois ces rappels effectués, on demande aux élèves de se remettre par groupes de 7 ou 8 et de ranger les différents objets selon ce qu'ils pensent être l'ordre chronologique. Cette étape est l'occasion de rappels historiques en classe de sixième, elle permet aussi de montrer la coexistence à différentes époques de plusieurs systèmes d'écriture. On propose une correction et une répartition chronologique correcte des élèves. Puis, on donne un objet « inscrit » à chaque élève. En ULIS, on en donne aussi un à l'enseignant-référent d'ULIS ou à l'AESH qui accompagne le groupe (ils les aident à reformuler, étayent les manipulations et recentrent les réflexions en cas de digressions majeures). Chacun doit faire une proposition de « traduction » de l'un des signes de son « texte ». Chacune des hypothèses²¹ est ensuite discutée et aboutit à une prise de distance mais aussi de conscience sur les difficultés de décodage et d'association signe/son, qui ne sont parfois pas possibles du tout dans le cas des écritures idéographiques. On annonce en fin de séance aux élèves que l'on travaillera au cours suivant sur le cunéiforme.






Séance 3 : comment écrivait-on en Mésopotamie ?

²¹Ainsi, on constate sans surprise que les émojis sont globalement bien décodés : le pictogramme soleil est compris comme tel, mais d'autres sens sont parfois inférés tels que « il fait beau » voire même « dehors ». En revanche, un idéogramme cunéiforme clair et lisible, comme le signe AN/DINGIR en forme d'étoile montré supra est interprété comme « étoile », « nuit » mais jamais avec ses sens antiques « ciel » (AN) ou « dieu » (DINGIR).

Durée : 2 séances d'1 h avec les élèves en classe de sixième, une séance d'un peu plus de 2 h avec les élèves du dispositif ULIS, avec une pause au milieu.

Objectif : découvrir par la pratique un système graphique antique, travailler la motricité fine et le geste grapho-moteur, s'approprier des notions complexes (écriture, symbole, idéogramme, pictogramme, syllabaire, alphabet, phonétique, linguistique).

Déroulement : Cette séance reprend globalement les séances d'initiation au cunéiforme proposés par la MAE, tout en y ajoutant le contexte et le travail de réflexion linguistique effectué lors des séances 1 et 2. On commence par une présentation de l'écriture cunéiforme et sur le fait que les signes y ont deux valeurs : idéographique et phonétique²². On s'appuie alors sur le syllabaire fourni en annexe et on peut présenter la valeur idéographique de quelques signes. Voici quelques exemples que l'on peut présenter aux élèves :

Signe	Valeur phonétique (en akkadien et plus rarement en sumérien)	Valeur idéographique (lecture en sumérien)	Traduction de la valeur idéographique sumérienne
	<i>ha</i>	<i>ku</i> ²³	le poisson
	<i>ki/ke</i>	<i>ki</i>	la terre
	<i>šu</i>	<i>šu</i>	la main
	<i>iz/is</i>	<i>giš</i>	le bois
	<i>ur/lik</i>	<i>ur</i>	le chien

Dans un premier temps, le but est de travailler sur le décodage syllabique et de réfléchir sur les capacités phonétiques d'un système graphique qui n'a pas été initialement pensé pour noter des mots d'origine non-sémitique. On s'en rend aisément compte en proposant aux élèves de déconstruire leur propre prénom et de tenter de le transcrire en cunéiforme. Ce constat avait aussi été fait lors des ateliers de la MAE dans les comptes-rendus desquels on lisait :

²²Sur le fonctionnement du cunéiforme, on pourra voir Lion & Michel 2008 ainsi que Michel 2020 sur l'apprentissage des scribes. Pour aller plus loin, nous recommandons la bonne synthèse de Dominique Charpin, professeur au Collège de France (Charpin 2008).

²³ En réalité, on va considérer en assyriologie qu'il faut lire ce signe « KU₆ », le 6 indiquant que c'est la sixième façon attestée d'écrire le son « ku ».

Faisant abstraction de l'orthographe, [les élèves] doivent découvrir les signes aux sons les plus proches pour écrire phonétiquement leur prénom. Le syllabaire cunéiforme étant conçu pour une langue sémitique, les enfants portant des noms français ont parfois de grandes difficultés pour transcrire leur prénom avec ce système d'écriture. Il est par exemple malaisé d'écrire Françoise avec le syllabaire cunéiforme car les sons « f », « an » et « oi » n'existent pas, et un mot akkadien ne peut commencer par deux consonnes. La solution la plus proche est donc d'utiliser les syllabes *wa-ra-an-su-az* (à prononcer « ouaranesouaz »). En revanche, les enfants portant des noms d'origine sémitique (*Salima* par exemple) ont à leur disposition tous les sons nécessaires pour former leur prénom.²⁴

Après quoi, on propose aux élèves de se mettre « à l'école des scribes ». À l'aide d'un calame fabriqué par l'enseignant ou de baguettes pour manger en bois ou en bambou, du type des *waribashi* japonais, couverts détachables et jetables souvent utilisés dans la restauration en livraison et qui sont très faciles à se procurer. On utilise l'un des coins de l'extrémité carrée de la baguette pour créer des clous.

Les élèves sont invités à réaliser eux-mêmes une tablette cunéiforme sur laquelle ils inscrivent leur prénom. Lors de cette activité, on travaille à la fois les compétences de codage et décodage sémantique, mais aussi la maîtrise du geste grapho-moteur et la motricité fine. Pour les plus à l'aise d'entre eux, on peut donner un modèle de tablette scolaire (fournie en annexe), ces petites tablettes rondes étaient en effet des textes produits par les apprentis scribes dans les écoles sumériennes et akkadiennes, le plus souvent, on commençait par des lignes de copies. Cette mise en perspective historique a davantage fonctionné dans la classe de sixième que dans le dispositif ULIS.

On peut ensuite envisager une valorisation des artefacts produits par une exposition dans un lieu de passage de l'établissement. Cela a deux avantages : tout d'abord diffuser les connaissances historiques et les réactiver auprès d'élèves de cycle 4 ayant étudié l'Antiquité de façon très brève uniquement en classe de sixième et ensuite mettre les élèves du dispositif ULIS à l'honneur et en situation de réussite²⁵.

Séance 4 : comment écrivait-on en Grèce antique ?

Durée : de 1 h à 1 h 30 avec les élèves en classe de sixième, 2 h avec les élèves du dispositif ULIS.

²⁴ Constans 2013.

²⁵ Or on sait que les élèves de ce dispositif souffrent souvent de représentations négatives d'eux-mêmes dans les établissements ; à ce sujet on pourra consulter Lansade 2017.

Objectif : découvrir par la pratique un système graphique antique, travailler la motricité fine et le geste grapho-moteur, s'approprier des notions complexes, ouvrir les élèves à l'option LCA-Grec ancien, les initier à l'étymologie.

Déroulement : À nouveau, on commence par rappeler les séances précédentes et on peut profiter de ce début de cours pour rendre aux élèves leurs tablettes d'argiles qui auront été laissées à sécher en classe. On commence par une réflexion collective : on fait compter le nombre de signes sur le syllabaire babylonien distribué lors de la séance précédente (il y en a 73). On demande alors aux élèves de réfléchir à un moyen de diminuer ce nombre de signes pour faciliter la mémorisation des lettres²⁶. Assez rapidement arrivera l'idée de passer à des lettres où un signe vaut une voyelle ou une consonne. À ce moment-là on leur distribue deux documents : l'alphabet cunéiforme d'Ugarit²⁷ et un alphabet grec quelconque²⁸. Ce travail réflexif peut s'accompagner de la découverte d'un vocabulaire notionnel plus technique (lettre/phonème, archéologie, épigraphie, calligraphie, lexique, étymologie), mais ce n'est pas une obligation.

On observe les deux alphabets, on constate les divergences et il est ensuite demandé aux élèves de réfléchir à quel support matériel il vaut mieux recourir pour former les signes cunéiformes de l'alphabet d'Ugarit et les lettres grecques. Si on le souhaite, on peut repasser à la pratique en laissant les élèves expérimenter sur l'argile et réaliser que l'alphabet grec se prête mieux à la gravure à la pointe sèche (sur terre cuite par exemple) ou à l'écriture à l'encre. Comme lors de la séance précédente, on leur demande d'écrire leur prénom avec l'alphabet cunéiforme (alphabet ougaritique) et avec l'alphabet grec.:

En jonglant entre trois systèmes graphiques (en incluant l'alphabet latin qu'ils ont l'habitude d'employer), on travaille sur la flexibilité cognitive des élèves, sans pour autant induire de confusion car les trois systèmes graphiques sont suffisamment différents. On développe aussi, ce faisant, la motricité fine et on effectue un travail sur le geste grapho-moteur. Le haut degré d'autonomie de cette séance, comme lors de la séance 3, permet une différenciation pédagogique évidente. Enfin, cette pratique permet de placer les élèves dans une situation de réussite en sortant des codes habituels de l'écriture²⁹.

²⁶ La façon de mener l'entretien avec le dispositif lors de ces séances était largement inspirée des méthodes et des théories proposées par Britt-Mari Barth, on pourra voir à ce sujet Barth 1987 et Barth 2013.

²⁷ Sur cet alphabet, voir Bordreuil/Ernst-Pradal/Masetti-Rouault/Rouillard-Bonraisin/Zink 2014. On peut aussi le trouver en licence Wikimedia Commons sur plusieurs sites en accès libre.

²⁸ Si l'on fait cette séance avec des élèves qui ont déjà été introduits, même brièvement, à la céramique grecque, on peut leur proposer l'image de la coupe à figures noires portant l'alphabet grec ancien (conservée au Musée national archéologique d'Athènes) et visible sur le site Éduscol (Billard, Aurore, « L'alphabet grec », site *Odysseum*, publié le 16/01/2021 [URL : <https://eduscol.education.fr/odysseum/l-alphabet-grec-0>]).

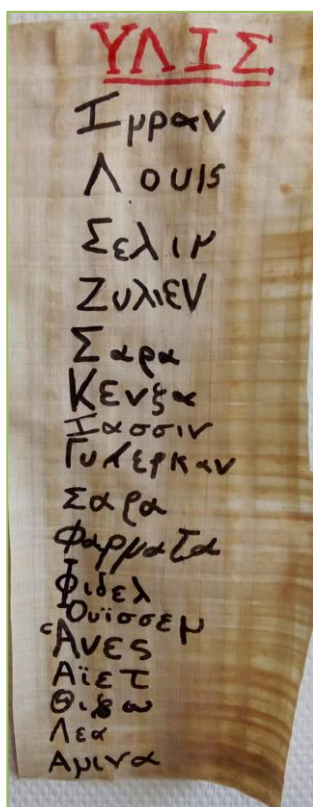
²⁹ Or on sait que l'estime de soi est une des clefs des progrès scolaires dans les dispositifs ULIS (voir Lansade 2017).

Pour les élèves les plus avancés, on peut proposer de recopier une liste de racines grecques très employées³⁰ qui permettra dans un deuxième temps une initiation à l'étymologie.

À l'issue de ces cinq séances (en comptant la séance 0 « Réinventons l'écriture » issue de la démarche du même nom du GFEN), on peut proposer aux élèves, si le calendrier le permet, une restitution. Une semaine après la dernière séance, nous avons par exemple organisé un bilan où pendant une vingtaine de minutes nous avons échangé sur ce que nous avons appris, réactivé certaines connaissances et établi une trace écrite. Nous avons ensuite pris le temps d'exposer un papyrus portant le nom des élèves du dispositif ULIS calligraphié en grec (→ voir *ci-après*) ainsi que les tablettes cunéiformes réalisées par les élèves (et que nous présenterons plus loin). Nous aurions dû, normalement, terminer le projet par une après-midi à l'Institut du Monde Arabe pour faire une ouverture sur la calligraphie, passer de la naissance de l'écriture à la volonté du « bien-écrire », cependant, faute de temps, nous n'avons pu faire cette sortie.

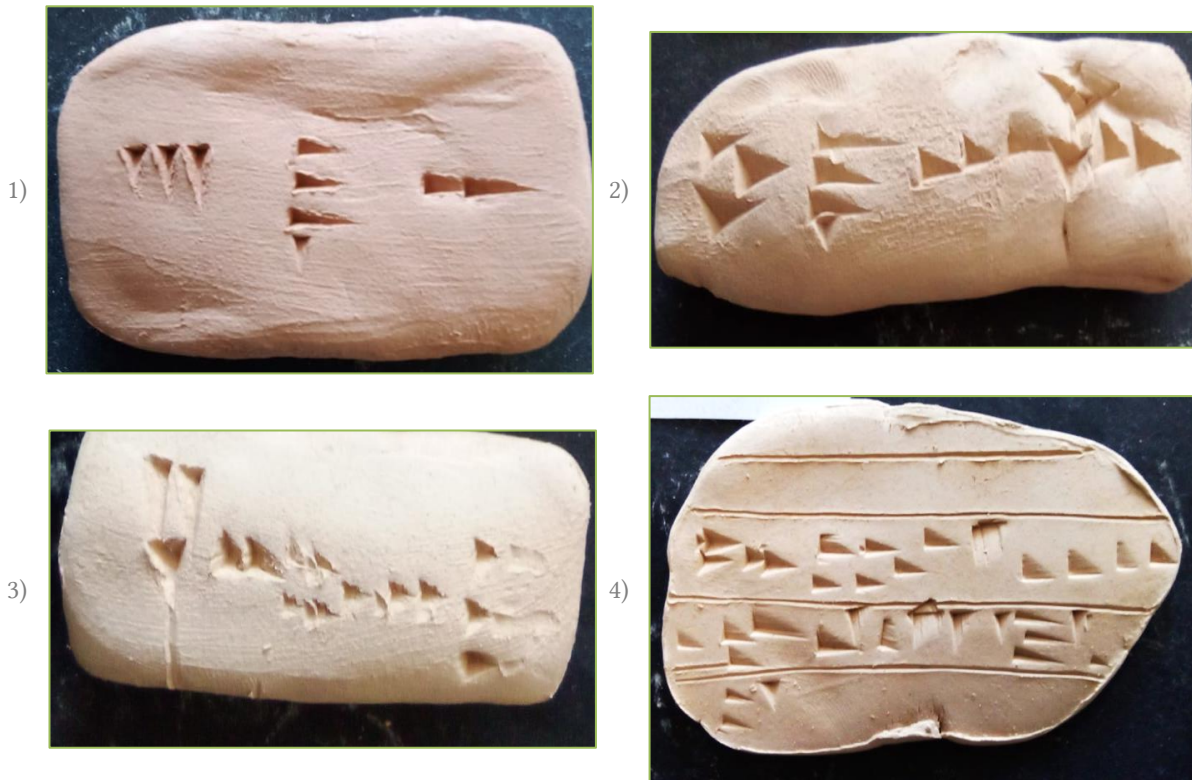
Quelques difficultés sont venues entraver notre cheminement pédagogique et ont fait varier le degré de réussite chez les élèves. En sixième, l'hétérogénéité de la classe a été motrice pour ce qui est du dialogue et du travail en groupe, mais elle a aussi considérablement complexifié la gestion du temps. Certains élèves terminaient les tâches extrêmement vite et nous n'avons pas prévu d'exercices complémentaires comme c'est habituellement le cas. Ce genre de difficulté pourra être résolu par plus d'anticipation de ces questions à l'avenir. Une autre problématique, d'ordre purement matériel cette fois, s'est posée, avec la question de la gestion de l'argile et des traces sur le mobilier et le sol. Le travail de nettoyage a été considérable, là encore, il aurait fallu anticiper et faire cette séance dans une salle disposant d'un lavabo.

³⁰ Par exemple, on peut leur proposer les racine *logos*, *geo*, *graphè*, *phonè*, *phusis*, *psukhè*, *tekhne*, *anthropos*, *theos* et *metron* puis leur demander d'analyser des mots qu'ils ont ou vont étudier en classe comme la géologie, la géométrie, la technologie, la biologie, une biographie, la psychologie ou encore la phonétique.



Dans le dispositif ULIS, deux élèves souffrant d'importants troubles des fonctions cognitives ont été même incapables d'aboutir à la première étape car ils avaient une maîtrise trop précaire du geste grapho-moteur. Nous avons donc passé les cinq séquences à leur proposer des exercices d'entraînement sur ce sujet précisément, en passant tantôt par les lettres grecques, tantôt par les lettres latines. Ils ont, à la fin, réussi à écrire leur prénom en grec sur le papyrus.

Ensuite, trois autres élèves du groupe n'ont pas été en mesure de transcrire leur nom en alphabet grec ou cunéiforme sans l'aide de l'AESH ou d'un enseignant. Cependant, une fois cette aide apportée, ils ont réussi à réaliser la tablette. Pour certains, il a fallu parfois de nombreux essais, tandis que d'autres élèves réalisaient, dans le même temps, pas moins de quatre tablettes avec une grande maîtrise. On peut constater les différences de résultats à partir des productions ci-dessous :



Afin de se donner une idée du résultat attendu, on peut observer la tablette n°1, réalisée par une accompagnante adulte. On constate la maîtrise du geste, la minutie et la bonne organisation de l'espace. Les trois autres tablettes, réalisées respectivement par les élèves K., S. et F. témoignent d'une réussite satisfaisante de l'activité. Ces trois élèves ont été en mesure d'établir par eux-mêmes les équivalences entre leur prénom et l'alphabet cunéiforme, de façonner une tablette et de l'inscrire avec une minutie suffisante pour que l'ensemble soit compréhensible. Si la tablette de K. (n° 2) a été rapidement réussie, on observe des stratégies différentes de remédiation choisies par S. et F. En regardant la tablette n°3 (celle de S.), on remarque qu'il y a eu des reprises, certains clous ont été retravaillés ou retracés, mais le résultat final est satisfaisant. F., elle, a réalisé sa tablette (n° 4) en s'aidant de lignes, se rappelant au moment de les tracer qu'elle avait vu que les scribes mésopotamiens eux-mêmes en traçaient parfois, ce que nous avons vu lorsque nous avons étudié des images de tablettes cunéiformes.

Si ces élèves ont été capables de trouver des stratégies de réussite par eux-mêmes, dans d'autres cas, des difficultés ont émergé. Nous avons mentionné *supra* les deux élèves qui n'avaient pas réussi à venir à bout de l'activité. On peut à présent se pencher sur la réalisation de J. (n° 5), élève qui avait très vite réussi à établir une transcription de son nom en alphabet cunéiforme mais qui était en situation d'échec durant les premières étapes de manipulation. Grâce à l'étayage et l'aide de l'AESH, il est parvenu finalement au résultat ci-dessous. Cependant, cette réussite n'a été possible que parce que J. a un rapport très positif aux activités

scolaires, surtout lorsqu'elles concernent l'Histoire, discipline qui l'intéresse vivement. Il a donc longuement persévéré et aboutit à un résultat. Ici, c'est plutôt la deuxième partie, la réalisation, qui a posé des problèmes.



De même, Y. a lui aussi rencontré des difficultés non pour comprendre le codage, mais pour passer du stylo à la baguette afin de réaliser sa tablette. On le voit en regardant la tablette qu'il a faite (n°6) : pour les premiers signes il n'utilisait pas le bon bout de la baguette. Ce genre d'erreurs de manipulation est fréquent chez Y. et, du fait de la connaissance des troubles de cet élève, l'enseignant-référent a été à même de l'aider rapidement à créer une situation de réussite.

Enfin, on peut citer, pour terminer, le cas de L. qui avait déjà éprouvé des difficultés pour coder son prénom en alphabet cunéiforme. Lorsqu'il a ensuite été nécessaire de passer à la réalisation de sa tablette, il a été incapable d'effectuer un geste suffisamment maîtrisé pour aboutir à un résultat satisfaisant (n°7). Lui-même ne percevait d'ailleurs pas immédiatement que son travail ne correspondait pas à celui des autres ou aux attendus de la séance. Ce point a permis, d'ailleurs, de lancer L. dans un travail de réflexion, guidé par l'enseignant-référent, sur sa perception des attendus et son rapport à la tâche.



Malgré cela, les résultats de cette séquence ont globalement été très probants. Outre une motivation réelle des élèves pour la pratique et les apprentissages, l'enseignant-référent du dispositif ULIS en a fait un retour très positif. Il a constaté des progrès dans l'assimilation syllabique chez deux élèves souffrant de difficultés dans l'acquisition de la lecture, ainsi qu'une amélioration nette du geste grapho-moteur d'un élève qui a littéralement « débloqué » certains obstacles au cours de cette pratique. Cet élève, souffrant d'un trouble des fonctions cognitives important, n'écrivait jusque-là pratiquement pas du tout³¹ ! Autre effet positif, les élèves ont formé un groupe, une unité, en se fédérant autour d'un projet collectif, ce qui leur a permis de développer des compétences sociales³² qu'ils ont investies dans des activités d'écriture et de lecture. Enfin, parmi les deux élèves atteints de troubles du spectre autistique, le premier a choisi de s'inscrire à l'option LCE-Anglais en Quatrième à la suite, notamment, du projet qui l'a initié à la linguistique. Quant à la seconde, elle a choisi l'option LCA-Grec ancien ! Quel enjeu pour nous, enseignants et enseignantes d'Histoire ou de Lettres classiques que de parvenir à offrir à tous nos élèves, quels que puissent être leurs empêchements spécifiques, un accès aux langues anciennes. C'est là la véritable besogne du pédagogue : non pas quantifier, mais conduire les élèves sur les sentiers de la connaissance, chemins souvent sinueux, parfois escarpés, mais au bout desquels se trouve l'incommensurable joie de savoir.

Thibaud NICOLAS,
Agrégé de Lettres classiques, docteur de l'EHESS en Histoire et Civilisations,
chercheur rattaché au laboratoire AnHiMA (UMR 8210).
(tnicolas.enseignant@gmail.com)

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

BARTH, Britt-Mari (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur*, Paris.

BARTH, Britt-Mari (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris.

BORDREUIL, Pierre / ERNST-PRADAL, Françoise / MASETTI-ROUAULT, Maria-Grazia / ROUILLARD-BONRAISIN, Hedwige / ZINK, Michel (2014), *Les écritures mises au jour sur le site d'Ougarit (Syrie) et leur déchiffrement – 1930-2010*, Paris.

CHARPIN, Dominique (2008). *Lire et écrire à Babylone*, Paris.

³¹ Sur l'accès à la lecture des élèves souffrant de TFC, voir Girardet 2018 et Lardon/Billebault/Cèbe 2016 dans une pratique qui s'appuie elle aussi sur le plurilinguisme pour débloquer certaines compétences chez ces élèves.

³² Sur la question de la sociabilité en dispositif ULIS et de l'importance de la mise en lien des élèves, voir Salla 2014, Lansade 2017 et Laidi 2019.

- CONNAC, Sylvain (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Paris.
- CONNAC, Sylvain / IRIGOYEN Albert (2023). « Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? », *Éducation et socialisation* 67, [en ligne], [URL : <http://journals.openedition.org/edso/22840>].
- CONSTANS, Carine (2013). « L'écriture cunéiforme, première écriture dans l'histoire de l'humanité », *Carnets de la MAE*, [en ligne], [URL : <https://mae.hypotheses.org/2388>]. (Consulté le 01/11/23)
- GIRARDET, Patricia (2018). *La construction de la compréhension des textes narratifs par des élèves avec troubles cognitifs : recherche conduite au sein d'unités localisées pour l'inclusion scolaire*, Lyon.
- LACAILLE, Arnaud (2015). « La scolarisation des élèves avec Troubles des Fonctions Cognitives. Les pratiques d'enseignants de Français à l'épreuve du care », *Recherche et Formation* 79, p. 63-74.
- LAIDI, Louisa (2019). « L'inclusion face à l'élitisme scolaire : le cas du dispositif ULIS au collège », *Les cahiers de la LCD*, vol. 11, no. 3, p. 21-39.
- LANSADE, Godefroy (2017). « » La « vision des inclus ». Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux », *VST - Vie sociale et traitements* 135, p. 16-23.
- LARDON, Isabelle / BILLEBAULT, Michaël / CEBE, Sylvie (2016). « Enseigner la compréhension de textes narratifs à des élèves scolarisés en ULIS-école : des résultats encourageants », *Articles du centre Alain Savary*, [en ligne], [URL : <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/enseigner-la-comprehension-de-textes-narratifs-a-des-eleves-scolarises-en-ulis-ecole>]. (Consulté le 01/11/23)
- LION, Brigitte & MICHEL, Cécile (2008). *Les écritures cunéiformes et leur déchiffrement*, Paris.
- MAURY-LASCOUX, Nancy (2016). « Latin et grec dans l'enseignement secondaire : une approche historique », *Anabases* 23, p. 201-216.
- MICHEL, Cécile (2020). « L'écriture cunéiforme au Proche-Orient antique : enseignement, apprentissage et acteurs », in : PION, Patrick (éd.), *Apprendre. Archéologie de la transmission des savoirs*, Paris.
- SALLA, Géraldine (2014). « Travailler autrement avec des élèves en difficulté (SEGPA-ULIS) – entretien avec Stéphanie Rodriguez », *Le café pédagogique*, [en ligne]. [URL : <https://www.cafepedagogique.net/2014/02/18/a-la-une-travailler-autrement-avec-des-eleves-en-difficulte-segpa-ulis-2/>] (Consulté le 01/11/23)
- SERPÉREAU, Marie & DION, Jeanne (2009). *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège, des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, productions d'écrit*, Paris.

ANNEXE 1 : LE SYLLABAIRE PALÉO-BABYLONNIEN

a		hi, he		ra	
ab, ap		hu		ri, re	
ad, at, at		i		ru	
ag, ak, aq		ia, ya, yi, yu		ša, za	
ah, eh, ih, uh		ib, eb, ip, ep		ša	
al		hu		si, se	
am		ig, eg, ik, ek, iq, eq		ši, še	
an		im, em		šu	
ar		in		ta, ta	
as, aš, az		ir, er		te, te	
ba		iš, eš		ti, ti	
bi, be, pi, pe		ki, ke		tu, tu	
bu, pu		ku, qu		u	
da, ta		la		ub, up	
di, de, ti, te		li, le		ud, ut, ut,	
du, tu		lu		ug, uk, uq	
e		ma		ul	
ed, id, et, it et, it		me, mi		um	
el, il		mu		un	
en		na		ur	
ez, iz, es, is, eš, iš		ni, ne		uš, us	
ga, qa		nu		wa, wi, we, wu, pi, pe	
gi, ge qi, qe		pa		zi, ze	
gu, qu		qa		zu, su, šu	
ha					

Ce syllabaire est une adaptation par Thibaud Nicolas du syllabaire de Cécile Michel, créé dans le cadre des « écoles de scribe » de la MSH (Cécile Michel, *Ressources*, Nanterre, 2017 [en ligne] [URL : <https://www.mshmondes.cnrs.fr/ecriture-cuneiforme-ressources-telecharger>])

ANNEXE 2 : MODÈLES DE TABLETTES SCOLAIRES

Modèle 1 : l'exercice de copie



Transcription et traduction :

1. dingir uraš (Uraš est un dieu mésopotamien)
2. dingir uraš
3. dingir uraš

Image : Metropolitan Museum, texte n° 86.11.251

Modèle 2 : le proverbe du petit chien



Transcription :

1. ur.sa6.ga
2. ur.tur.šè in.ku4

Traduction :

Un gentil chien, le voilà redevenu un chiot.

Image : CDLI, texte n° P346303

Modèle 3 : la plaisanterie du renard



Transcription :

1. ka5.a (i7)IDIGNA.šè
2. kàš ì.sur.sur.ra
3. a.eštub {ku6} ba.zi.ge.en e.še

Traduction :

Un renard est en train d'uriner dans le Tigre. « Je fais monter le flot de carpes ! », dit-il.

Image : CDLI, texte n° P346299

POUR CITER CET ARTICLE

Thibaud NICOLAS, « Lettres grecques, signes cunéiformes et troubles de l'apprentissage : quand le changement de système graphique aide les élèves à consolider leur acquisition de la lecture et de l'écriture », *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 02, 2023-2024, p. 187-207, mis en ligne le 21/12/2023, consulté le [...]. URL : https://revuedepedagogiedeslanguesanciennes.fr/wp-content/uploads/2024/04/RPLA2_NICOLAS_grec-cuneiforme-et-dispositif-ulis.pdf

