

## L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE OU L'HISTOIRE D'UN MANQUE

Marielle PAUL-BARBA

### Résumé :

*Cet article présente une histoire de l'enseignement du lexique du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours pour que nous puissions comprendre les raisons qui ont fait du lexique le parent pauvre de l'enseignement du français. Force est de constater que, s'il a toujours été présent dans les instructions officielles, il n'a jamais été pensé didactiquement et s'est révélé inefficace. Pourtant, nous savons que la richesse du lexique est l'une des clés de la maîtrise d'une langue. Ce parcours historique veut donner des pistes pour que les erreurs du passé ne soient pas entretenues et que l'apport des langues anciennes soit reconnu comme fondamental pour l'acquisition d'une culture lexicale.*

L'enseignement du lexique consiste à faire connaître de nombreux mots de vocabulaire aux élèves pour qu'ils enrichissent leur pensée. Il est nécessaire qu'ils sachent les écrire. L'enseignement du lexique comporte donc une part d'orthographe lexicale. Mais cet enseignement ne peut s'en tenir à cette dimension, car faire mémoriser des listes de mots coupés d'un contexte d'emploi ne permet pas la constitution d'une culture. Une pensée s'élabore par des repères culturels, une conscience historique et la confrontation de différentes pensées rencontrées chez des auteurs différents d'époques différentes. C'est à cette condition que les mots non seulement sont retenus mais peuvent être réemployés à bon escient. Nous avons désormais conscience (ce qui ne fut pas toujours le cas, comme nous le verrons) que nos recherches pédagogiques doivent s'orienter vers l'enseignement d'un lexique qui provient de la culture gréco-latine, fondement de notre culture européenne. Notre problématique actuelle pourrait se poser en ces termes : comment enrichir la connaissance du vocabulaire français de tous les élèves grâce aux racines gréco-latines ? L'enseignement actuel des langues anciennes met l'accent sur l'acquisition du vocabulaire grec ou latin, en relation avec celui du

français, pour donner aux élèves une maîtrise éclairée de ce vocabulaire et les mettre sur la voie de l'autonomie en leur donnant des clés pour enrichir leur pensée tout au long de leur vie. Or ce ne sont pas les seuls élèves qui suivent les cours de latin et de grec qui doivent en bénéficier mais tous les élèves. Car l'enjeu n'est pas de tout faire apprendre aux élèves dès l'école, il ne s'agit pas de vouloir que tous apprennent les rudiments du latin et du grec, mais de leur donner les réflexes et les méthodes pour enrichir leur vocabulaire tout au long de leur vie. Nous semons des graines pour qu'elles germent à l'âge adulte, enseignons donc ce qui reste formateur pour la vie.

Il convient par conséquent de comprendre pourquoi cet enseignement du lexique, si nécessaire dans une école de la République qui s'est voulue égalitaire et émancipatrice, n'a jamais été pensé véritablement depuis sa création.

Pourquoi l'enseignement du lexique est-il resté le parent pauvre de l'enseignement du français du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours ?

## INTRODUCTION

Nous savons que, 70 % de notre vocabulaire, à peu près, vient du latin, que notre orthographe lexicale s'explique en grande partie par cette origine, que 20 % provient du grec, et que, là encore, notre orthographe lexicale en porte les marques. Pourtant l'étude de notre système d'enseignement révèle, à travers les siècles, que l'enseignement du latin et du grec et celui du français ont été séparés. Cette séparation est, à mon sens, la cause principale de la marginalisation de l'étude du lexique dans notre enseignement, étude qui n'a jamais vraiment été pensée pour être efficace et cohérente, c'est-à-dire à visée culturelle. Pour comprendre les causes de cette marginalisation et de l'absence de métadidactique<sup>1</sup> dans l'enseignement du lexique, je me fonde sur trois thèses, que je cite dans leur ordre de soutenance : Clémence Cardo-Quint, *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes, histoire d'un corps illégitime, 1946-1981*, soutenue en 2010<sup>2</sup>, thèse qui permet de faire le point sur la formation des enseignants du second degré et la séparation entre cursus

<sup>1</sup> J'ai dû forger le terme de « métadidactique » dans le cadre de mes travaux de thèse pour désigner ce que j'appelle de mes vœux : une science humaine dont l'objet serait d'étudier les réformes didactiques, dans les programmes scolaires et leur mise en œuvre didactique, pour comprendre, à travers l'histoire, le rapport à la langue française telle qu'elle est et a été enseignée, mais aussi les valeurs mises en œuvre dans les programmes : former quel citoyen ? pour quelle société ? J'emploie un conditionnel car cette métadidactique, qui devrait guider la conception des programmes scolaires, en particulier pour l'enseignement du français, brille plutôt par son absence. Cet article se veut être une contribution métadidactique, comme ma thèse.

<sup>2</sup> Clémence Cardo-Quint, *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes. Histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*, sous la codirection des professeurs Gilbert Nicolas, Université de Rennes 2, et Jean-Noël Luc, Université de Paris-Sorbonne.

classique et cursus moderne ; Ida Iwazsko, *Place et rôle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire de 1882 à nos jours en France*<sup>3</sup>, soutenue en 2015, thèse qui permet de comprendre la place de l'enseignement du lexique en primaire et dans la formation des instituteurs ; Marielle Paul-Barba, *Une histoire du binôme conflictuel latin-français dans l'enseignement secondaire en France du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*<sup>4</sup>, thèse soutenue en 2021. Ces trois thèses font référence aux apports incontournables d'André Chervel, dans son *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Retz, 2008.

Pour comprendre pour quelles raisons l'enseignement du lexique en français a été marginalisé, il faut remonter au XVIII<sup>e</sup> siècle et comprendre les conditions d'enseignement.

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, il n'y a pas d'éducation nationale ; les collèges sont tenus par des congrégations religieuses dont la plus importante en nombre est celle des jésuites. L'enseignement ne s'adresse qu'aux garçons et se fait entièrement en latin. Le grec est très peu enseigné. Le français est parlé, écrit par les élites essentiellement citadines. L'orthographe du français n'est pas encore codifiée et chacun l'écrit comme il l'entend en s'aidant souvent de sa connaissance du latin, ce qui explique la persistance de consonnes muettes dites étymologiques dans la graphie des mots français. Le peuple, surtout dans les campagnes, entend mal le français, et s'exprime en langue régionale, sans avoir accès à l'écrit. On peut donc dire qu'il n'y a pas d'enseignement du lexique français au XVIII<sup>e</sup> siècle.

Le français, tout au long du XVIII<sup>e</sup> siècle, s'empare peu à peu des fonctions du latin, et devient la langue de la diplomatie, des sciences, de la philosophie et de la politique. Plusieurs articles de l'*Encyclopédie* nous révèlent que le combat des philosophes des Lumières pour l'émancipation de l'emprise de l'église catholique s'est illustré par l'utilisation du français comme langue de culture à part entière, avec la conception d'un français qui ne devait rien au latin, langue de l'église et des jésuites.

La querelle des Anciens et des modernes, à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, avait déjà promu l'idée que la littérature en français était au moins égale à celles des œuvres antiques, plusieurs raisons vont persuader les Encyclopédistes que le génie du français ne doit rien au latin. Cette conception du français instaure une séparation durable avec le latin : jusqu'à nos jours les deux langues sont enseignées comme deux entités juxtaposées sans prise en compte, fondamentalement, de la filiation de l'une envers l'autre, ce qui entraîne une marginalisation de l'étude du lexique.

<sup>3</sup> Ida Iwazsko, *Place et rôle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire de 1882 à nos jours en France*, sous la direction d'Éric Foulon, Université de Toulouse.

<sup>4</sup> Marielle Paul-Barba, *Une histoire du binôme conflictuel latin-français dans l'enseignement secondaire en France du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, sous la direction de Pierre Judet de La Combe, EHESS.

Nous verrons successivement les raisons théoriques de cette séparation. Elle pose, en effet, les fondements d'un rapport particulier au français au XVIII<sup>e</sup> siècle et sous la Révolution. Nous verrons ensuite la mise en place, au XIX<sup>e</sup> siècle, de l'enseignement du français en primaire, un enseignement séparé de l'enseignement secondaire qui repose sur les langues anciennes. Puis au XX<sup>e</sup> siècle, un enseignement contesté de l'étymologie dans le primaire. Durant tous ces siècles, l'enseignement du lexique, en tant que tel, est resté très marginal et les élèves du primaire n'ont eu que peu accès à l'étymologie, jusqu'au tournant de l'année 2002 où la culture antique apparaît dans les programmes du primaire, ce que nous verrons dans notre quatrième partie. Nous montrerons, enfin, dans notre cinquième et dernière partie, que la formation des enseignants du secondaire, au XX<sup>e</sup> siècle, a été un obstacle à l'enseignement historique fondé sur la culture antique du lexique, avec l'opposition parfois violente, des deux cursus de lettres classiques et de lettres modernes.

## 1. UN RAPPORT PARTICULIER AU FRANÇAIS AU XVIII<sup>e</sup> SIÈCLE ET SOUS LA RÉVOLUTION

Les Encyclopédistes, sous l'influence de la grammaire générale de Port-Royal qui met sur un pied d'égalité le fonctionnement grammatical de toutes les langues, reflet de la logique universellement partagée, ne voient pas le français comme une langue fille du latin. L'étymologie n'est pas, même si c'est bien la connaissance du latin qui permet d'orthographier le français, considérée comme une science fiable.

Un grammairien comme Beauzée n'admet pas, dans ses articles de l'*Encyclopédie*, que le français puisse venir du latin, même s'il constate qu'il lui a emprunté des mots, car le français est une langue analytique : il range les groupes de mots dans l'ordre logique de la pensée. Tandis que le latin est une langue transpositive, il a un ordre des mots varié grâce aux déclinaisons. Beauzée montre que les langues analytiques sont plus anciennes que les transpositives et que donc le français ne peut pas venir du latin, mais qu'il viendrait du celtique (article « Langue », tome 9 de l'*Encyclopédie*, 1751). Beauzée constate que les mots ont évolué phonétiquement, ce que révèle leur orthographe qui évolue d'un siècle à l'autre mais on ignore encore, à son époque, l'évolution du latin classique en latin parlé puis la transformation progressive en français du Moyen Âge. Il peut donc penser que le français ne vient pas du latin. L'étymologie n'est pas encore une science exacte. Turgot, dans son article « Étymologie » de l'*Encyclopédie*, s'interroge sur la pertinence de faire venir tous les mots français du latin car,

dit-il, « Ménage<sup>5</sup> a dérivé *marcassin* de *marcassinus*, et il a perpétuellement assigné pour origine à des mots français de prétendus mots latins inconnus lorsque la langue latine était vivante, et qui ne sont que ces mêmes mots français latinisés par des ignorants. » Turgot considère qu'il y a eu dans le passé existence conjointe des deux langues français et latin et que l'une a influencé l'autre mais il n'établit pas de filiation directe entre le latin et le français car la science de l'évolution phonétique, qui permettra d'établir cette transformation progressive du latin populaire et tardif en français du Moyen Âge, ne se développe qu'au siècle suivant. Cette difficulté à concevoir l'élaboration du français dans un colinguisme<sup>6</sup> étroit avec le latin a des conséquences non négligeables dans l'enseignement du lexique au XIX<sup>e</sup> siècle.

Les penseurs de l'enseignement, sous la Révolution, ont une approche du français héritée directement des grammairiens de l'*Encyclopédie*. Condorcet, dans le *Second mémoire, De l'instruction commune pour les enfants*, de son ouvrage, *Cinq mémoires pour l'instruction publique*, 1791, pose les bases d'une nécessaire instruction primaire en français. Le français est la langue de la nation et tous doivent le maîtriser au moins de façon élémentaire. Il ne faut pas craindre d'enseigner aux enfants un vocabulaire technique qui leur permettra de gagner en précision. Son rapport à la langue est hérité de Beauzée. Il conçoit la langue française comme une langue rationnelle utile aux sciences où les mots sont univoques, c'est-à-dire que la dimension dénotative du vocabulaire est privilégiée. Condorcet voit de façon négative la rhétorique latine qui est un art de la manipulation et non pas de la vérité, un art de l'ornement et de la séduction. Dans son projet d'instruction, l'enseignement du latin ne fait pas partie des fondamentaux, il est réduit à deux ans pour ceux qui veulent se spécialiser. Cette conception de l'enseignement du français est la même chez les Idéologues comme Destutt de Tracy pour lequel les langues sont des méthodes analytiques. Les Idéologues mettent en place l'École normale de l'an III pour la formation des futurs professeurs, les Écoles centrales pour l'enseignement secondaire et l'Institut national qui regroupe les différentes voies de l'enseignement supérieur. Toutes ces créations républicaines durent très peu de temps mais inspirent les réformateurs de la Troisième République qui conservent cette conception de l'enseignement du français coupé du latin, un français conçu comme la langue de la clarté soustraite au temps, comme universelle et intemporelle, et non pas comme une langue de culture dont le vocabulaire recèle les strates d'une longue histoire.

<sup>5</sup> Gilles Ménage (1613– 1692) est un grammairien, linguiste et écrivain. Il a rédigé un traité des *Origines de la langue française*, en 1650, considéré comme le premier grand dictionnaire étymologique du français.

<sup>6</sup> Le colinguisme, concept établi par Renée Balibar dans *L'Institution du français : essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, Presses universitaires de France, 1985. Elle montre comment le français s'est formé au contact du latin, au sein d'une même sphère culturelle.

## 2. LE REJET DE LA PHILOLOGIE ALLEMANDE ET LA CONSTITUTION DE DEUX ORDRES D'ENSEIGNEMENT SÉPARÉS : LE PRIMAIRE ET LE SECONDAIRE

Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, Friedrich August Wolf, en étroite collaboration avec Wilhem von Humboldt, Johann Wolfgang von Goethe et Friedrich Schiller, fait de l'histoire ancienne et de la philologie des disciplines à part entière dans le système universitaire prussien. Il fonde la philologie allemande pour montrer qu'il est nécessaire d'avoir conscience de l'historicité des textes étudiés. Friedrich Schlegel, de son côté, montre la nécessité de l'étude de l'histoire de la réception d'une œuvre, c'est-à-dire l'histoire de ses interprétations, pour l'étudier. Nous sommes aux antipodes de la conception classique française fondée sur l'admiration intemporelle des œuvres et sur l'idée d'un lexique univoque dont on n'interroge pas les origines. C'est pourquoi cette conception allemande fondée sur l'histoire de la langue, qui aurait pu influencer l'enseignement du français, rencontre de fortes résistances en France, accentuées par les guerres entre les deux pays, et ne sera prise en compte que dans l'enseignement supérieur, ultérieurement. Le primaire et le secondaire français ne s'intéressent pas à la filiation du latin et du français et le vocabulaire ne fait pas l'objet d'une prise en considération historique.

L'instruction nationale mise en place par Napoléon concerne surtout le secondaire : après l'annulation de tout ce que les Idéologues avaient mis en place, c'est le retour des humanités gréco-latines dans les lycées napoléoniens. C'est par l'exercice de la version que les lycéens vont s'entraîner à la maîtrise du français qui n'est pas enseigné pour lui-même. L'enseignement du latin, qui est payant, devient un marqueur social puisque les lycées ouvrent de petites classes, avant la 6<sup>e</sup>, pour accueillir les élèves des classes aisées qui commencent à apprendre très tôt le latin, puis le grec, dont l'enseignement connaît un renouveau remarquable. Les petites classes des lycées, principalement citadines, n'accueillent pas les classes populaires. Cet apprentissage fondé sur le latin contribue à introduire dans la langue française un grand nombre d'expressions latines apprises au lycée (*agenda, a priori, a contrario, a fortiori...*) expressions qui deviennent des expressions courantes dans les milieux cultivés mais dont sont privés ceux qui n'accèdent pas au latin.

Le premier Empire, pas plus que la première République, n'a eu le temps de développer l'enseignement primaire qui ne s'étend sur tout le territoire français que sous la Monarchie de Juillet, sous l'impulsion du ministre Guizot qui développe le primaire et le primaire supérieur. Il faut, en effet, instruire le peuple pour qu'il ne soit pas la proie d'agitateurs politiques. Le spectre de la Terreur est toujours présent et les barricades de juillet 1830 ont fait peur aux classes possédantes. Guizot met en place un enseignement primaire du français pour la



première fois, avec des écoles normales pour former les instituteurs. Mais, par manque de temps et par volonté de dispenser un enseignement directement utile, le latin n'a pas de place dans la citadelle du primaire. Ni dans les écoles normales ni dans les classes on ne se sert du latin, même si certains enseignants le connaissent un peu ; on craint de former des déclassés en l'enseignant à des élèves du peuple qui sont destinés à prendre la succession de leurs parents. L'orthographe du français est enseignée d'abord par la cacographie jusque dans les années 1840, elle disparaît en 1880. Il s'agissait, en l'absence de recours à l'étymologie, de faire apprendre l'orthographe du français classique, qui était devenu la norme, par la correction de mots mal orthographiés (cacographie) mais sans explication, tout reposait sur la mémorisation des formes correctes mais la présence de mots remplis de fautes perturbait quelque peu la mémoire visuelle des élèves, et ce genre de pratique a été rapidement abandonné... Ce qui fait dire à André Chervel que l'orthographe lexicale est le point noir de la didactique scolaire.

Ces tâtonnements pédagogiques ont conduit à quelques changements dans la formation des instituteurs et dans les programmes du primaire. Sous la Troisième République, dans l'arrêté fixant l'emploi du temps et les programmes dans les écoles normales d'instituteurs (3 août 1881), les élèves-maîtres étudient : « Notions d'étymologie. Mots d'origine populaire et mots d'origine savante. Doublets. Mots d'origine étrangère. Notions historiques sur la formation de la langue française. Les anciens dialectes ; ce qui en reste dans les patois. Parenté du français avec les autres langues néolatines. » La même année, des instructions sont données quant à l'application de ces programmes. Aussi est-il précisé : « il [le Conseil supérieur] [...] a ajouté des notions élémentaires sur les origines et la formation de la langue, prenant soin d'indiquer, par la brièveté même de son programme, qu'il n'entendait point que cette étude s'égarât au milieu des recherches savantes et d'hypothèses hasardées qui ne sont point du domaine de l'école normale<sup>7</sup>. » Je reprends l'analyse qu'en fait Ida Iwazsko : « Comme nous pouvons le voir, la culture classique n'est pas complètement absente de l'ordre du primaire. Toutefois, sa présence est très discrète, voire "dissimulée". On donne le strict minimum, afin que l'enseignement du français ait un sens, mais pas au-delà. En effet, les humanités ne sont pas étudiées pour elles-mêmes ; le travail sur l'étymologie, l'étude d'œuvres d'auteurs antiques s'inscrivent dans le cadre de l'étude du français. Les humanités sont réservées aux classes sociales privilégiées, il n'est donc pas question de les introduire à l'école primaire. » Il est en effet clair dans l'esprit des pédagogues de la Troisième République que l'enseignement reste un enseignement de classe par crainte de produire des déclassés, et ce sont les langues anciennes qui en sont les marqueurs. Il n'est pas question non plus d'introduire des recherches savantes qui ne relèvent pas du domaine de l'école normale. L'érudition fait peur

<sup>7</sup> Ce paragraphe provient de la page 67 de la thèse d'Ida Iwazsko.

et ce qui relève de l'école normale est strictement borné. Il ne sera pas développé non plus d'enseignement comparatif avec les langues régionales et les langues néolatines, l'enseignement du français reste monolingue et les cultures régionales n'ont pas de place à l'école, ou si peu.

Il faut tenir compte du fait que, même à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les campagnes ne parlent pas majoritairement français. L'obligation d'employer le français à l'école est imposée parfois durement aux élèves car l'usage de la langue nationale marque la fin du règne de l'évêque sur l'instruction primaire. Le catéchisme dispensé dans la langue régionale est remplacé par la morale laïque enseignée en français. C'est ainsi que les valeurs de la République se substituent à celles de la religion catholique. Jules Ferry ne s'oppose pas aux langues régionales, estimant qu'elles peuvent servir de propédeutique à l'apprentissage du français, et l'on trouve des propositions intéressantes dans les revues d'enseignement pour allier les pratiques linguistiques des élèves et l'apprentissage du français, mais elles n'ont pas été diffusées sur l'ensemble du territoire. Là encore, c'est la personnalité de l'enseignant qui fait la différence, comme on peut le voir avec Léon Flot, le rédacteur de l'article « vocabulaire » du *Nouveau dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson édité en 1911<sup>8</sup>. Fils de charpentier, il passe par l'école normale de Versailles pour devenir instituteur, puis obtient un baccalauréat, devient professeur, suit des cours à la Sorbonne et rédige une thèse en sciences naturelles. Il devient ensuite membre de plusieurs commissions qui concernent l'enseignement primaire. « Il est donc du devoir du maître de rectifier le vocabulaire acquis par les élèves et de l'étendre », dit-il dans l'article « Vocabulaire ». « Le travail de rectification est très variable selon les milieux scolaires. Les élèves des villes connaissent plus de mots que les élèves des campagnes, parce qu'ils ont vu plus de choses ; mais ils les emploient souvent mal à propos ou les entremêlent de termes d'argot. Les élèves des écoles rurales ont en général un vocabulaire assez pauvre ; en outre leur prononciation est quelquefois vicieuse, déformée par un accent régional ; parfois aussi les termes sont empruntés au patois. Ce doit être la première tâche de l'instituteur de redresser la prononciation, de corriger l'accent, de faire employer le terme vraiment français à la place de l'expression locale [...]. » Il donne plusieurs exemples d'exercices pour enrichir le vocabulaire : « Plaçons en première ligne les *familles de mots*. Des exercices préliminaires bien conduits amènent facilement l'élève à découvrir le sens et l'emploi des principaux suffixes et préfixes. On fait trouver, par exemple, des diminutifs en *et*, ou *ette* : *livre*, *livret*, *table*, *tablette* ; en *eau* : *chèvre*, *chevreau*. Dans un autre exercice, on demandera des noms de professions en *er* ou en *ier* : *vache*, *vacher* ; *ferme*, *fermier* ; en *eur* : *labourer*, *laboureur* ; *sonner*,

<sup>8</sup> Ce dictionnaire est consultable en ligne : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3802>



*sonneur* ; etc. Le sens des préfixes pourra s'acquérir par des moyens analogues ; des mots *bissac*, *biscornu*, *bisannuel*, on peut dégager aisément le sens du préfixe *bis* ; les mots *défaire*, *démancher*, *décoller*, montreront le sens du préfixe *dé*. » Il préconise ensuite : « Avec des élèves avancés, on pourra s'exercer à l'étude des familles dans lesquelles un mot racine a donné plusieurs radicaux comme *chair* (*char*, *charn*, *carn*) ; *mouvoir* (*mouv*, *mot*, *mobil*, *meubl*, *meu*, *mut*). On réservera pour les divisions supérieures les familles de mots qui empruntent leurs éléments au langage scientifique, avec des composants d'origine latine, grecque ou mixte : *démocratie*, *aristocratie* ; *homicide*, *parricide*, etc. ; *amphithéâtre*, *amphibie*, etc. » Ou bien « Les exercices sur les *contraires*, très en vogue il y a quelques années, sont encore assez fréquemment employés : c'est justice, car ils peuvent rendre de réels services avec les élèves du cours élémentaire ou moyen. Ils consistent à faire trouver le contraire d'un mot dans une expression donnée. Exemple : un temps *pluvieux*, un temps *sec* ; *bâtir* une maison, *démolir* une maison. »

Les propos de Léon Flot, issu du peuple, montrent sa volonté de bien faire parler ses élèves en français. Les termes qu'il emploie sont répressifs : « rectification », « redresser », « corriger », car il s'agit d'imposer une norme en surplomb, c'est-à-dire que cet enseignement ne conçoit pas que les langues régionales ou l'argot puissent être des auxiliaires à la maîtrise nécessaire du français. Il était encore trop tôt. Ces exercices montrent que l'enrichissement du vocabulaire est préconisé par des exercices centrés sur le français avec très peu de perspective historique. Tous ces exercices présentent le vocabulaire comme une sorte de catalogue dont on recherche, par les familles de mots, la cohérence. Ces exercices ne sont pas liés à des textes précis. De plus, les exercices qui font référence au latin et au grec ne concernent que le cours supérieur de l'école primaire, cours auquel peu d'élèves accèdent car, après l'obtention du certificat d'études, ils ne vont plus à l'école.

L'étymologie est au programme de l'école primaire de 1882 à 1923. Jusqu'à cette date, elle est enseignée en lien avec le vocabulaire et rattachée à l'étude des familles de mots, à la formation de mots. En 1923, de sérieuses réserves sont émises quant à la pertinence de l'enseignement de l'étymologie dans le cadre de l'enseignement du français et le mot *étymologie* disparaît des programmes. Un tel choix est expliqué dans la section dévolue aux exercices de vocabulaire dans les *Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires du 20 juin 1923* : « Le Conseil supérieur a tenu à graduer avec soin les exercices de vocabulaire. [...] Dans toutes ces leçons, il faudra se garder de l'érudition et de la subtilité<sup>9</sup>. »

Il y a donc une défiance vis-à-vis de l'érudition, qui risque de créer un surmenage chez les élèves et n'est pas populaire. Jean Zay, dans les *Instructions relatives à l'application des*

<sup>9</sup> Ida Iwazsko, p. 128-129.

*arrêtés du 23 mars et du 11 juillet 1938*, après avoir remis en cause l'intérêt du latin pour l'enseignement du français, termine son propos par cette phrase sans équivoque : « On s'abstient donc absolument de recourir au latin dans les exercices de vocabulaire à l'école primaire<sup>10</sup>. » Il justifie ainsi sa position : « Ce n'est pas seulement parce que ni les élèves ni les maîtres n'ont appris le latin ; c'est uniquement parce que ces considérations généalogiques n'ont ici aucun intérêt et aucune valeur. D'abord le français possède un très grand nombre de mots dont l'origine est inconnue ou douteuse, même pour les linguistes ; d'autres viennent du grec, du germanique, etc. ; d'autres ne se rattachent au latin que par l'intermédiaire d'un mot provençal, italien ou espagnol. [...] Un radical latin, moins encore que le radical français, ne peut jamais rendre compte de ce qu'il y a, dans un mot, de véritablement vivant<sup>11</sup>. » Dans *Souvenirs et solitude*, il rappelle qu'il ne fallait pas surcharger les programmes, que c'était une préoccupation des familles. Sa façon de voir ne manque pas de pertinence compte-tenu de la façon dont on enseignait le lexique.

### 3. L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE DANS LE PRIMAIRE, APRÈS LA SECONDE GUERRE MONDIALE

La période de l'après-guerre, dans le primaire, continue à conférer une place limitée à l'étymologie. L'apprentissage du lexique n'est pas questionné fondamentalement, et les instructions introduisent plus ou moins d'incitation à faire de l'étymologie. La Circulaire relative aux horaires et aux programmes de l'enseignement primaire du 12 octobre 1944 signale la remise en vigueur des programmes de 1923 et de 1938. L'étymologie disparaît à nouveau. Elle réapparaît dans les programmes de 1972 ; elle y est mentionnée très clairement et son usage encouragé. La dimension ludique de l'étymologie est reconnue. Après 1977, on ne trouve plus mention de l'étymologie en lien avec le vocabulaire. En revanche, celle-ci est citée en rapport avec l'orthographe lexicale. Aussi peut-on lire dans la Circulaire sur l'enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges du 14 juin 1977 : « Compétences relatives à l'orthographe lexicale. Les élèves doivent : [...] savoir reconnaître les éléments de « séries », par exemple : [...] séries par analogie étymologique (similitude orthographique des éléments d'une même famille de mots)<sup>12</sup>. »

On peut enfin signaler la position inhabituelle de François Bayrou dans le *Nouveau contrat pour l'école* (discours du ministre à la Maison de la Chimie) du 9 mai 1994 :

<sup>10</sup> Ida Iwazsko, p. 192.

<sup>11</sup> *Idem*, p. 134.

<sup>12</sup> *Idem*, p. 300 à 304.

Former humblement, mais sans hésitation, à l'orthographe, c'est jouer l'égalité des chances. [...] La place des langues anciennes, en particulier du latin, doit être appréciée en fonction de cette entreprise de démocratisation. Ces langues, la culture qu'elles ont produite, qui étaient en voie de disparition dans notre système éducatif, c'était un trésor que l'on dérobait au plus grand nombre pour le réserver à quelques-uns. La rencontre avec les racines de notre langue, avec l'idée que les mots ont une histoire, l'aventure syntaxique, sont un des meilleurs moyens d'accès à la richesse et à la précision de l'expression. Je veux dire, pour imaginer ma pensée, qu'un élève issu de l'immigration, dont la langue d'origine est éloignée de la nôtre, a beaucoup plus à gagner encore à apprendre un peu de latin qu'un francophone élaboré. C'est donc un véritable effort d'intégration dans lequel on entre à offrir plus largement et plus tôt une telle chance, en même temps que nous assumerons notre identité de nation, de civilisation et d'histoire. Mais il nous faudra évidemment repenser nos habitudes pédagogiques, pour mettre ces langues faciles dans leurs rudiments, à la portée du plus grand nombre. En même temps, nous nous trouverons davantage en harmonie avec nos voisins, allemands par exemple, qui font du niveau en latin une des exigences principales de leur enseignement secondaire<sup>13</sup>.

Ces analyses ne déboucheront pas sur des formes concrètes à l'école primaire, où la dimension historique n'apparaît pas. Certainement parce que le fait de « repenser nos habitudes pédagogiques » qu'il appelait de ses vœux, n'était pas encore acquis. Une fois encore, l'école primaire est victime de sa tradition : les langues anciennes ne trouvent leur place que dans l'enseignement secondaire.

Les programmes de 2002, puis ceux de 2007 convoquent l'étymologie une nouvelle fois. Elle est encore évincée en 2008. « Les manuels consultés et les cahiers reflètent cette place "en pointillé" de la dimension diachronique de la langue à l'école primaire<sup>14</sup>. »

#### **4. 2002, UN TOURNANT DANS LES PROGRAMMES DU PRIMAIRE : LA PRÉSENCE DE LA LITTÉRATURE ANTIQUE. VERS UNE RÉELLE DÉMOCRATISATION DE LA CULTURE FRANÇAISE ?**

Cependant, les programmes de 2002 pour l'enseignement du français à l'école primaire ont instauré un véritable tournant en préconisant l'enseignement de textes littéraires et en favorisant un regard réflexif sur le français, langue de la scolarisation, grâce à l'enseignement de langues étrangères et régionales. Le recours aux textes littéraires, et en particulier à ceux qui permettent de découvrir la mythologie, facilite l'accès à la connaissance du patrimoine culturel français et à tout un vocabulaire qui est le fruit d'une culture transmise.

<sup>13</sup> Ida Iwazsko, p. 137.

<sup>14</sup> Ida Iwazsko, p. 144.

Ida Iwazsko fait l'analyse suivante : « Les grands mythes grecs sont particulièrement riches. Ils permettent tout d'abord de saisir la plupart des références de la conversation ordinaire. Que l'on songe ainsi à des expressions telles "la pomme de la discorde", "la boîte de Pandore", "le cheval de Troie" etc., très présentes dans la presse quotidienne nationale. En outre, la culture antique fonde les plus grands chefs-d'œuvre de notre littérature et constitue une source d'inspiration intarissable pour les écrivains contemporains, au premier chef les auteurs de littérature de jeunesse. On ne peut saisir cette intertextualité, porteuse de sens, si l'on ne connaît pas les textes fondateurs. Ainsi, les récits mythologiques ne sont pas des histoires comme les autres. Ils inscrivent le jeune enfant dans son environnement et lui permettent de saisir tous ces renvois permanents à l'héritage antique qui habite nos cultures européennes. Mais surtout, ces textes vont l'aider à grandir et à s'approprier, à conquérir son humanité<sup>15</sup>. »

Mais elle déplore que les instructions de 2008 aient fait disparaître l'étymologie et n'incitent plus à faire des rapprochements entre les langues étrangères et régionales et le français. Elle insiste sur la nécessité de prendre en considération le colinguisme dans lequel est né le français, de ne plus le nier. Cette notion de colinguisme a été mise en évidence par Renée Balibar qui dénonce le monolingisme dans lequel le français a été enseigné car il ne correspond pas à la réalité historique et culturelle dans laquelle le français s'est constitué. Le nier, c'est barrer l'accès à la maîtrise du français. Le colinguisme se définit comme « une situation d'apprentissage dans laquelle la connaissance d'une langue ne peut se réaliser que du point de vue d'une autre langue », une autre langue qui est, en l'occurrence, le latin et dans une moindre mesure le grec, en fonction desquels le français s'est constitué et a continué à se développer sous l'effet d'un enseignement secondaire qui, pendant plusieurs siècles, a été fondé sur l'enseignement du latin, comme nous l'avons vu.

Les nouvelles instructions tiennent compte de cet héritage : le B.O. hors-série n°3 du 19 juin 2008 précise : « La culture humaniste des élèves dans ses dimensions historiques, géographiques, artistiques et civiques se nourrit aussi des premiers éléments d'une initiation à l'histoire des arts. La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen. » Il semble enfin acté que le français n'est pas seulement une langue de communication, une langue technique dont on doit apprendre des termes précis, mais aussi une langue de culture<sup>16</sup> qui a une histoire et dont les œuvres littéraires antiques et modernes sont les véhicules.

<sup>15</sup> *Idem*, p. 247.

<sup>16</sup> Pierre Judet de La Combe, Heinz Wismann, *L'Avenir des langues, repenser les humanités*, Paris, Éditions du Cerf, 2004.

La nécessité de donner une place à la culture antique dès l'école primaire est désormais admise, si l'on ne veut pas entretenir l'illusion d'une école républicaine égalitaire, comme le montre Jean-Pierre Terrail dans son livre *École, l'enjeu démocratique* (La Dispute, 2004).

Quelles propositions faire pour l'enrichissement du lexique des élèves ?

Il faudrait d'abord montrer aux élèves la spécificité de la relation des langues anciennes au français : leur présence ne vise pas la communication orale ou écrite comme les langues vivantes mais les fait entrer dans un monde autre qui présente un système de valeurs. Ainsi, comme le préconise Anne Armand, il ne s'agit pas de faire apprendre des listes de racines et de mots mais d'entrer en contact avec un univers autre qui permet de prendre conscience du sien.

Si l'élève apprend le vocabulaire en recourant aux champs lexicaux et aux racines indo-européennes (présentées de façon adaptée aux différents niveaux d'enseignement), il n'apprend pas que *puto* veut dire « penser », mais que le verbe *puto* (« je pense à la manière de l'élagueur qui élimine des branches inutiles »), *reor* (« je pense à la manière du comptable »), *arbitror* (« je pense à la manière du juge »), *æstimo* (« je pense à la manière du contrôleur des poids et des mesures »), expriment des nuances de la pensée – liées à un univers mental situé dans le temps – pour la traduction desquelles il doit interroger son propre lexique et son propre univers mental<sup>17</sup>.

Si les élèves sont familiarisés dès l'école primaire avec les langues anciennes, ils pourront devenir autonomes. Par exemple, une fois qu'ils auront saisi les principes de la dérivation et de la composition savante, qu'ils auront appris – à force de les fréquenter quotidiennement – les racines grecques et latines les plus courantes, il leur sera facile de « naviguer » dans notre langue et d'enrichir ensuite eux-mêmes leur vocabulaire. L'objectif est de les rendre actifs dans l'enrichissement de leur vocabulaire en développant le principe d'autodidaxie dont parlait déjà Condorcet.

Il est désormais clair que le primaire ne peut plus constituer une citadelle indépendante du secondaire mais qu'il doit poser les bases de l'acquisition de la langue française, bases nécessaires pour la poursuite d'études dans le secondaire.

<sup>17</sup> Anne Armand, *Didactique des langues anciennes*, Paris, Bernard-Lacoste, 1997.

## 5. L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE DANS LE SECONDAIRE : DANS LES COLLÈGES ET DANS LES LYCÉES

L'école de la République aurait pu concevoir dès la Libération un enseignement du lexique fondé sur une culture commune par la lecture en traduction des textes fondateurs, autrement que par des listes de mots à apprendre, ce qui n'est ni cohérent ni efficace. Mais cela n'a pas été le cas. Nous en avons vu les raisons dans le primaire. Il nous faut maintenant en comprendre les raisons dans le secondaire, raisons qui ont généré des freins qui, même à l'heure actuelle, ne sont pas complètement enlevés.

Les obstacles à un enseignement continu du lexique, du primaire au secondaire, ont été les mêmes que dans le primaire, à savoir la formation des enseignants dans l'ignorance, ou presque, de la culture antique. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le besoin massif de professeurs de lettres ouvre aux enseignants du primaire supérieur les portes de l'enseignement secondaire. Or ils n'avaient pas appris le latin. Cela crée une rupture<sup>18</sup> dans la tradition de l'enseignement des lettres : on peut désormais enseigner le français dans le secondaire sans avoir fait de latin. La carrière de ces nouveaux professeurs nécessite bientôt de créer, après le CAPES, une agrégation de lettres modernes. La création de cette agrégation entraîne une levée de boucliers chez les professeurs de lettres classiques, dont la revue *La Franco-ancienne* est le fer de lance. Du côté des modernes, on trouve les *Cahiers pédagogiques* ainsi que l'AFPF, l'Association française des professeurs de français<sup>19</sup> qui se font l'écho d'une autre façon d'enseigner le français en s'appuyant sur les apports d'une discipline universitaire alors nouvelle, la linguistique. L'agrégation de lettres modernes est finalement créée en 1959<sup>20</sup>, avec une épreuve de latin et de la littérature comparée mais sans grec. Durablement, les professeurs de lettres classiques considèrent comme illégitimes les professeurs de lettres modernes, même si la proportion s'est inversée au CAPES dans les années 1970 : les professeurs de lettres modernes sont devenus plus nombreux que les classiques, de même, plus tard, pour les agrégés. Or ce que je montre dans ma thèse, c'est que leur rapport à la langue

<sup>18</sup> Voir la conclusion de Clémence Cardo-Quint, *op. cit.*

<sup>19</sup> Clémence Cardo-Quint la définit comme l'antithèse de la Franco-Ancienne, et explique que l'AFPF avait une doctrine : « Le principe organisateur de l'apprentissage ne devait plus être la découverte des grandes œuvres du patrimoine et le programme chronologique mais "une progression des objectifs qui devrait être établie en fonction des intérêts et des aptitudes des enfants de chaque âge". La sémiologie succédait à la philologie comme discipline clef pour le déchiffrement du monde. Certes le professeur de français s'intéressait potentiellement à toutes les formes d'expression, mais le manifeste ne récusait pas pour autant tout jugement de valeur : entre la "très grande œuvre" et la paralittérature. » (p. 790).

<sup>20</sup> Je renvoie à ma thèse et plus particulièrement à mon master, pour l'étude de la mise en place très conflictuelle de cette agrégation de lettres modernes : *Les humanités classiques en question : classiques ou modernes ? Histoire d'une controverse des années 1950*. Mémoire de master 2, sous la direction de Françoise Thébaud en cotutelle avec Pierre Judet de La Combe, Université d'Avignon, 2009.



française était le même : l'un et l'autre camp, classique et moderne, voient la langue française comme anhistorique, ne s'intéressent pas fondamentalement à l'évolution du latin au français et ne cherchent pas le profit qu'ils pourraient en tirer pour enseigner le français. Les classiques visent principalement la maîtrise du latin et du grec, si bien que les cours de français et de latin ou de grec restent séparés, et utilisent un français de version latine pour traduire tous les auteurs latins et grecs dans le même style (Pétrone traduit comme Cicéron !). Les modernes, même s'ils ont reçu des cours sur l'évolution phonétique du latin tardif au français, n'apprennent pas quel parti en tirer pour l'enseignement du lexique et n'étudient pas pour elles-mêmes les œuvres antiques car ils se consacrent à leur programme de littérature comparée. Les professeurs de lettres n'ont donc plus de culture commune, n'ont plus les mêmes références dans leurs études mais classiques comme modernes n'enseignent pas le lexique car il n'y a pas de réflexion sur la langue française comme produit d'une histoire, comme langue forgée au sein du colinguisme avec le latin, comme langue de culture. L'existence de ces deux cursus est, à mon sens, l'un des principaux obstacles à la réflexion sur un enseignement efficace du lexique qui devrait mettre en lumière la formation historique de la langue et se poursuivre de façon progressive du primaire au secondaire avec l'étude d'œuvres antiques fondamentales pour la compréhension de la littérature postérieure, du Moyen Âge à nos jours.

### **CONCLUSION : UNE ÉVOLUTION IMPORTANTE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ANCIENNES ET DE NOUVELLES PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE**

L'enseignement des langues anciennes devenu optionnel dès la Libération a connu un effondrement de ses effectifs. Les enseignants et les inspecteurs de ces matières, qui ne sont plus du tout issus de classes favorisées mais savent ce qu'ils doivent à leur connaissance de ces langues dans la réussite de leurs études, se sont mobilisés dans une lutte acharnée pour le maintien de cet enseignement qu'ils voudraient voir destiné au plus grand nombre.

C'est ainsi que l'enseignement des langues anciennes a considérablement évolué depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, comme en témoigne le rapport remis en 2018 à Michel Blanquer par Pascal Charvet et Dominique Bauduin, *Les humanités au cœur de l'école*. Comme le montre aussi la mise en place de l'enseignement conjoint latin-grec, appelé ECLA, expérimenté dans l'académie d'Aix-Marseille à l'initiative d'Alain Guerpillon, IPR, et encouragé par l'IGEN Marie-Laure Lepetit : il s'agit d'un enseignement où l'utilisation d'une ou plusieurs traductions est systématique et vise la maîtrise du français par le détour des langues anciennes (le grec

et le latin abordés conjointement) ; son objectif n'est pas de former de futurs professeurs de langues anciennes, mais de donner aux futurs citoyens les clés indispensables pour maîtriser la culture française et européenne. Comme le montrent aussi les « fiches lexique et culture » présentes sur *Odysseum* et consultables en ligne, qui s'adressent à la fois aux enseignants du primaire et à ceux du secondaire. Comme le montre, enfin, le nouvel enseignement facultatif de « Français et culture antique » pour la classe de sixième<sup>21</sup> mis en place à titre expérimental en 2021. Toutes ces initiatives témoignent de cette conscience qu'il faut, par-delà les clivages du passé, rénover un enseignement du français qui a désormais admis qu'il fallait faire de l'histoire de la langue un levier pour mieux la maîtriser et démocratiser enfin cette culture fondamentale réservée autrefois à quelques-uns. Il va de soi que le lexique est au cœur de cet enseignement puisqu'il s'agit de faire constamment des liens entre le français et les langues anciennes.

Dans cette perspective, les initiatives des enseignants sont multiples pour développer l'apprentissage du lexique. Mais il faudrait que les futurs professeurs des écoles comme ceux du secondaire bénéficient d'un enseignement solide sur la formation du lexique du latin au français dans la perspective de l'enseignement du français. Une didactique de l'enseignement du lexique est encore à créer même si des éléments se mettent en place de façon expérimentale.

Dans le secondaire, une certification en langues anciennes est ouverte aux professeurs de toutes les matières qui auraient fait du latin dans leurs études et qui pourraient travailler eux-aussi sur le lexique. C'est une piste intéressante que de penser, enfin, que le lexique du français, la langue d'enseignement de toutes les matières, peut être enrichi dans toutes les matières enseignées, comme son orthographe. Cet enseignement a une dimension pluridisciplinaire qui est le véritable moyen d'intégration de tous les élèves. La maîtrise lexicale et culturelle de la langue est essentielle dans une démocratie digne de ce nom.

Marielle PAUL-BARBA,  
docteure en sciences du littéraire de l'EHESS  
(marielle.paulbarba@gmail.com)

<sup>21</sup> « Les élèves intéressés par les langues et cultures de l'Antiquité (LCA) bénéficient aujourd'hui d'un parcours pouvant être suivi depuis la classe de cinquième jusqu'à la classe terminale. Afin de reconnaître davantage l'apport des LCA dans les apprentissages des élèves, le ministre a souhaité étendre ce parcours et mettre en place un nouvel enseignement facultatif de "Français et culture antique" pour la classe de sixième. Celui-ci sera proposé à la rentrée 2021 à titre expérimental. » <https://www.education.gouv.fr/nouvel-enseignement-facultatif-de-francais-et-culture-antique-pour-la-classe-de-sixieme-308426>

## BIBLIOGRAPHIE

- ARMAND Anne, *Didactique des langues anciennes*, Paris, Bernard-Lacoste, 1997
- BALIBAR Renée, *L'institution du français : essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, Presses universitaires de France, 1985
- CARDO-QUINT Clémence, *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes. Histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*, sous la codirection des professeurs Gilbert Nicolas, Université de Rennes 2, et Jean-Noël Luc, Université de Paris-Sorbonne
- IWAZSKO Ida, *Place et rôle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire de 1882 à nos jours en France*, sous la direction d'Éric Foulon, Université de Toulouse.
- JUDET DE LA COMBE Pierre, WISMANN Heinz, *L'Avenir des langues, repenser les humanités*, Paris, Éditions du Cerf, 2004
- PAUL-BARBA Marielle, *Une histoire du binôme conflictuel latin-français dans l'enseignement secondaire en France du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, sous la direction de Pierre Judet de La Combe, EHESS
- PAUL-BARBA Marielle, *Les humanités classiques en question : classiques ou modernes ? Histoire d'une controverse des années 1950*. Mémoire de master 2, sous la direction de Françoise Thébaud en cotutelle avec Pierre Judet de La Combe, Université d'Avignon, 2009

## POUR CITER CET ARTICLE

Marielle PAUL-BARBA, « L'enseignement du lexique ou l'histoire d'un manque », *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 3, 2025, p. 13-29, mis en ligne le 11 juin 2025, consulté le [...].  
URL : <https://revuedepedagogiedeslanguesanciennes.fr/numero-3/>.

