



« ULYSSE EST UN RÉFUGIÉ POLITIQUE, C'EST BAUDELAIRE QUI L'A DIT »

OU COMMENT LES CONNAISSANCES LINGUISTIQUES
ET LES RÉFÉRENCES CULTURELLES PEUVENT (PEUT-ÊTRE)
ÉVITER AUX ÉLÈVES DES CONTRESENS
EN COMPRÉHENSION/INTERPRÉTATION DE TEXTES

Sabine RODRIGUEZ-GRAPPERON & Valérie LETERQ,
lycée international Charles-de-Gaulle, Dijon (Bourgogne)

Résumé :

De nombreux enseignants de français/lettres notent, chez leurs élèves, une fracture croissante avec la culture de l'écrit. Depuis la démocratisation de l'enseignement (actée par la loi Haby en 1975) et l'arrivée dans le secondaire de nouveaux profils d'élèves, les élèves latinistes et/ou hellénistes sont souvent perçus comme de « bons élèves de français », maîtrisant la grammaire et l'orthographe. Pour tenter de questionner les fondements de cette représentation et tenter de mesurer quantitativement et qualitativement l'apport des cours de Langues et Cultures de l'Antiquité (LCA) sur la compréhension de textes en langue française, nous avons soumis 77 élèves de seconde d'un lycée de centre-ville à un questionnaire de compréhension de textes. L'idée sous-jacente était de comparer les résultats du groupe latiniste-helléniste (16 élèves) à ceux du groupe non-LCA (61 élèves). L'analyse des protocoles a montré que les indicateurs retenus ne permettaient pas de différencier de manière significative les deux groupes. En revanche, deux caractéristiques dans les protocoles du groupe non-LCA ont paru intéressantes à relever : le nombre de non-réponses d'une part et le nombre de contresens d'autre part. Les élèves non-LCA ont souvent proposé une interprétation anachronique d'un poème de Baudelaire là où les élèves LCA se montrent plus prudents.

Nombreux sont les enseignants de français/lettres du secondaire à percevoir chez leurs élèves, année après année, une fracture croissante avec la culture non seulement

classique mais aussi — et plus largement — avec la culture de l’écrit telle que la définit Olson dans son ouvrage *L’univers de l’écrit ; comment la culture écrite donne forme à la pensée* (2011). Une part croissante des lycéens ne parviennent plus, en effet, à comprendre — et encore moins interpréter — les textes littéraires et de ce fait ils peuvent être qualifiés de « faibles compreneurs ». Depuis la démocratisation de l’enseignement et l’arrivée dans le secondaire de nouveaux profils d’élèves, les élèves latinistes et/ou hellénistes ont souvent été perçus comme de « bons élèves de français », maîtrisant la grammaire et l’orthographe. Aujourd’hui encore, l’idée que ces derniers seraient mieux outillés par les cours de latin et de grec pour affronter les textes littéraires en français est largement répandue dans la société en général mais aussi chez les enseignants. Cependant, au vu des résultats médiocres des élèves aux évaluations nationales et internationales, des changements institutionnels et structurels des cours de latin et de grec et du ressenti des enseignants de français/lettres exerçant au lycée, il est légitime de se demander si cette représentation renvoie toujours à une quelconque réalité — si tant est qu’elle eût jamais existé. Pour tenter de mieux appréhender ces questionnements, nous avons mené une expérimentation auprès d’élèves d’un lycée de centre-ville (Dijon). Nous avons fait passer un questionnaire de compréhension à 77 élèves de seconde, cherchant à mettre en lumière l’importance des connaissances linguistiques et culturelles dans la compréhension de textes de littérature française sur trois plans : sur le plan de l’étymologie, des reprises anaphoriques et de notions issues de la culture classique et antique. En comparant les réponses d’un groupe d’élèves latinistes/hellénistes à celles de non-latinistes/hellénistes, nous nous sommes efforcées de mesurer quantitativement et qualitativement l’apport des cours de Langues et Cultures de l’Antiquité (LCA) sur la compréhension des textes en langue française. Avant de présenter l’expérimentation et les résultats, il est tout d’abord nécessaire de circonscrire les compétences qui sont à l’œuvre dans la compréhension de textes, en d’autres termes de circonscrire ce que « comprendre un texte veut dire » et, dans un second temps, d’établir le contexte des cours LCA tels qu’ils sont pratiqués aujourd’hui.

REVUE DE LA LITTÉRATURE EXISTANTE

Approches du rapport entre connaissances lexicales, grammaticales, culturelles et compréhension de texte en didactique du français

Selon une représentation assez répandue, quoique partiellement erronée, chez les élèves¹ — tout comme chez de nombreux enseignants d’ailleurs² — comprendre un texte

¹ Babin et Dezutter, 2014.

² Rodriguez-Smith, Goasdoué et Jhean-larose, 2016.

revient avant tout à connaître le sens de chacun des mots que ce texte contient. La première difficulté citée spontanément par les enseignants pour caractériser les difficultés d'un texte est majoritairement le « vocabulaire ». Cela sonne à première vue comme un lieu commun — et la littérature l'a bien attesté d'ailleurs — le nombre de mots connus a évidemment une incidence forte sur la compréhension de textes³. En effet, au-delà d'un certain seuil de mots inconnus, la compréhension est grevée⁴. Ainsi, dans une enquête déclarative, les élèves de la fin de l'école primaire estiment qu'au-dessus de 2 % de mots inconnus, un texte est « difficile »⁵. Il est néanmoins possible de s'appuyer sur le contexte pour tenter de « deviner » le sens d'un mot inconnu, de combler ce que Crinon appelle les « trous sémantiques »⁶. Crinon emploie ces termes à la fois pour désigner (i) la méconnaissance d'un terme lexical et (ii) la nécessité de produire une inférence au sujet d'un mot donné pour accéder au sens du texte. Selon lui, le clivage entre bons compreneurs et faibles compreneurs ne se situerait pas seulement au niveau de la richesse du lexique (lexique riche contre lexique pauvre), mais avant tout dans la capacité ou l'incapacité à combler ces trous sémantiques. Pour réussir à le faire, le lecteur peut avoir recours à plusieurs stratégies, principalement utiliser le contexte ou ses connaissances morphologiques.

Crinon voit dans la polysémie des mots une source importante de méprise sur le sens chez les faibles compreneurs. Ainsi, lorsque, dans un texte, un mot familier est utilisé dans un sens moins usuel, celui-ci peut entraîner, chez les faibles compreneurs, la construction d'une représentation incohérente du modèle de situation. Des études réalisées auprès d'adultes faibles compreneurs montrent que ceux-ci mettent plus de temps à écarter les sens non pertinents des mots polysémiques en comparaison avec les bons compreneurs⁷. Concernant les élèves cette fois, Crinon donne pour exemple l'utilisation du mot fortement polysémique « chaton »⁸ dans un texte proposé à des CM2 relatant le mythe de l'anneau de Gyges : « Le chaton de la bague, tourné vers l'intérieur de la main, permettait de rendre invisible celui qui la passait au doigt ». Les faibles compreneurs ne maniant pas bien la détection d'incohérences peuvent aisément s'enfermer dans une représentation improbable, sans se préoccuper du non-sens qui découle de l'acception erronée d'un seul mot. La présence d'un bébé chat attaché à une bague à l'intérieur de la main du personnage ne semble pas heurter la logique de certains lecteurs en grande difficulté : le problème n'est alors pas tant le manque de lexique

³ Perfetti, 2010.

⁴ Lieury, 1991.

⁵ Carver, 1994.

⁶ Crinon, 2011. Crinon semble situer l'expression entre les « blancs du texte » (Eco, 1979) et la forme lacunaire de « trou lexical » définie par les approches structurales du lexique. Par exemple, pour l'adjectif *profond*, « le français ne dispose pas d'antonyme lexical et recourt à la périphrase *peu profond*. D'autres langues disposent de deux adjectifs pour ces mêmes notions ; c'est le cas de l'anglais (*deep/shallow*) » (Apothéloz, 2002).

⁷ Gernsbacher, Varner et Faust, 1990.

⁸ Exemple emprunté à Desault, 2011.

que la détection d'incohérence. Comme l'affirment Cèbe et Goigoux (2009), certains faibles compreneurs ont du mal à revenir sur la représentation première qu'ils se sont forgée et intègrent tant bien que mal des éléments textuels qui ont pour eux valeur de vérité : le texte ne peut être soupçonné de « mentir » ; il dit ce qu'il dit.

Au-delà du contexte, les faibles compreneurs n'ont pas ou peu recours à la morphologie pour « décrypter » un mot inconnu. À titre d'exemple, la formation de nombreux mots en français procède d'une dérivation affixale, c'est-à-dire qu'ils sont composés d'une base et d'un affixe : soit un préfixe soit un suffixe soit encore les deux⁹. Avoir une connaissance *a minima* de ces phénomènes de construction du lexique – même si elle est intuitive, implicite ou encore par simple imprégnation – permet de comprendre le sens de mots jamais rencontrés auparavant. Ainsi, il est possible de retrouver le sens du mot « inimaginable » à partir de la base *imaginer* et de la valeur du préfixe *in-* (négative) et du suffixe *-able* (« qui peut être ») et à condition, bien sûr, de procéder à la bonne segmentation du mot. Savoir manier la créativité lexicale de la langue permettant de former à l'infini des termes – voire de créer des néologismes – à partir d'un nombre limité de règles semble faire défaut à certains faibles compreneurs. De nombreux travaux sur la lecture-compréhension attestent en effet de l'importance des connaissances morphologiques aussi bien en situation de lecture de mots isolés qu'en compréhension de textes entiers¹⁰. De ce point de vue, on peut penser que les élèves latinistes/hellénistes ont a priori une habitude beaucoup plus ancrée dans leur pratique de la langue à manipuler les affixes et plus généralement la morphologie des mots étant donné que les aspects de construction du lexique et de phonétique historique font partie intégrante du cours de langue ancienne (cours qui invite à percevoir les racines des mots français par exemple). Mais ces connaissances et cette « agilité » de manipulation ne constituent pas seulement un atout quantitatif. Les travaux en psychologie cognitive et en didactique du français insistent sur le caractère systémique de ces connaissances linguistiques et métalinguistiques : l'accès au lexique stocké dans la mémoire à long terme ne s'effectuerait pas, en effet, de manière aléatoire. Le lexique serait organisé en systèmes, en réseaux, selon une organisation appelée « structuration sémantique ». Celle-ci procède par grandes unités ou catégories. Les unités ont, entre elles, des rapports de proximité ou au contraire d'opposition et sont hiérarchisées en une structure arborescente d'hyperonymes et d'hyponymes¹¹. Cette structuration est bâtie selon une logique propre à chaque individu, en fonction de son parcours particulier et de son rapport à la langue, aussi bien orale qu'écrite. Peut-on pour autant affirmer qu'il existerait autant « d'architectures lexicales » que d'individus ? Il est simplement

⁹ Apothéloz, 2002.

¹⁰ Colé *et al.*, 2004.

¹¹ L'hyperonymie est la « relation hiérarchique entre deux mots dont le premier a un domaine de désignation qui inclut le domaine de désignation du deuxième. Par exemple, *animal* est un hyperonyme de *oiseau* » (Apothéloz, 2002)

possible d'affirmer que le lexique se développe de manière exponentielle les premières années de la vie de l'enfant ; qu'il augmente encore de 1300 mots environ chaque année entre le CE1 et le CM2¹². Mais si, à première vue, on peut considérer l'acquisition du vocabulaire comme un processus consistant à extraire des invariants (qui fait que, parmi les déclinaisons infinies des spécimens, au-delà des caractéristiques individuelles de taille, couleur, forme, etc., on reconnaît invariablement qu'un oiseau est un oiseau) élaborant ainsi une représentation mentale stable formée d'un signifié et d'un signifiant, il semblerait au contraire que l'acquisition du vocabulaire repose sur des processus cognitifs de « sédimentation » extrêmement lents et complexes¹³. Les résultats issus de la littérature des trente dernières années en psychologie cognitive portant sur la compréhension et la mémorisation du langage tendent à invalider l'existence d'une « mémoire lexicale » ou d'un « lexique mental » envisagés comme un stock de mots, dont il suffirait de prélever et récupérer en mémoire la signification¹⁴. Tout signifié charrie, de façon différenciée pour chaque individu, des dimensions de la signification dénotatives (sens littéral, sens premier des mots) et connotatives (sens seconds, implicites des mots qui dépendent du contexte textuel et culturel, etc.) pris dans une sorte de « halo affectif » individuel¹⁵. De plus, tous les termes de vocabulaire ne peuvent pas être jugés équivalents du point de vue de la représentation mentale qui est à construire. Nous avons mentionné précédemment la structuration lexicale arborescente ; il s'agit aussi de distinguer les termes pouvant être utilisés comme prédicats et ceux pouvant être utilisés comme arguments¹⁶. Les termes pouvant être utilisés comme prédicats sont plus complexes à mémoriser, dans le sens où ils peuvent être monovalents (« dormir »), bivalents (« manger quelque chose »), trivalents (« donner quelque chose à quelqu'un », voire tétravalents « vendre quelque chose à quelqu'un pour »). L'acquisition de ces termes susceptibles d'embrayer des cases vides ou non (cas obligatoires ou optionnels), ainsi que la catégorisation et la hiérarchisation en fonction de gradients de typicalité¹⁷ représentent un travail sur le long cours qui est loin d'être achevé au lycée et qui d'ailleurs se poursuit tout au long de la vie¹⁸.

¹² Ehrlich, Bramaud du Boucheron et Florin, 1978.

¹³ Denhière & Jhean-Larose, 2011.

¹⁴ Kintsch & Mangalath, 2011.

¹⁵ Painchaud, 2005.

¹⁶ Dans la grammaire issue de la tradition aristotélicienne, le sujet renvoie à « ce dont il s'agit » (ce qui est considéré comme connu) et le prédicat à « ce que l'on dit du sujet » (l'information nouvelle). Mais cette dualité prédicat/sujet ne pouvant rendre compte de certaines réalisations de phrases (« C'est lui qui... »), la grammaire moderne issue de Gottlob Frege et de Bertrand Russel a distingué la dualité sujet/prédicat d'une part et la dualité thème/rhème d'autre part. Le rhème correspond à l'information donnée sur le thème ; les deux, rhème et thème, pouvant être indifféremment portés par le sujet ou par le prédicat. La philosophie scolastique médiévale parle, elle, de prédicat logique (une qualité attribuée au sujet). La psychologie cognitive reprend le terme à son compte avec une valeur sémantique.

¹⁷ *Oiseau*, *vache* et *cheval* sont plus « représentatifs » de l'hyperonyme *animal* que *percheron*, *paresseux* et *varan*, par exemple.

¹⁸ Denhière & Jhean-Larose, 2011.

De nombreux travaux ont montré des écarts importants d'un élève à l'autre, aussi bien chez des élèves anglophones¹⁹ que francophones²⁰. Les écarts semblent, en outre, augmenter avec l'âge²¹, de manière quantitative mais aussi de manière qualitative, c'est-à-dire dans la façon de définir les mots : des définitions catégorielles, abstraites d'une part ; des définitions usuelles, descriptives, d'autre part²². Ce n'est donc pas tant la quantité mais la nature des connaissances lexicales qui différencie avant tout les bons compreneurs des faibles compreneurs. L'étude de Florin (1999) mentionne, en outre, une dimension sociologique à ces écarts, indiquant des différences de performances notables entre élèves issus de milieux sociaux contrastés. Mais l'aspect qui semble le plus marquant concernant le développement du lexique demeure sans doute l'écart qui ne cesse de se creuser entre bons et faibles compreneurs. L'exposition à l'écrit, la célèbre expression anglaise « *exposure to print* », décrit un mécanisme assez implacable. La pratique de la lecture assidue tend à engendrer inexorablement un étoffement et une catégorisation plus précise du lexique, et inversement. De nombreux travaux ont insisté sur le caractère autoréférencé de ce mécanisme chez des enfants d'âge scolaire²³. Ils mettent en exergue ce que Stanovich (1986) a qualifié « d'effet Matthieu » en éducation²⁴. Plusieurs études longitudinales témoignent en effet de liens statistiquement très forts entre exposition à l'écrit et étendue du lexique, que ce soit dès la petite enfance²⁵ ou à l'adolescence²⁶. Ces deux derniers auteurs démontrent dans leur étude le caractère hautement prédictif des performances en lecture et de l'étendue du lexique au début de l'apprentissage du déchiffrement. D'un point de vue sociologique, les élèves choisissant l'option latin ou grec sont traditionnellement issus de milieux socio-culturels plutôt favorisés. Ce n'est donc peut-être pas le cours en lui-même qui constitue un apport considérable à la compréhension de textes

¹⁹ Par exemple, Biemiller & Slonim, 2001.

²⁰ Florin, 1999.

²¹ Lieury et Fenouillet, 1996.

²² Florin, 1999 ; Chall & Jacobs, 2003.

²³ Par exemple, Stanovich & Cunningham, 1993.

²⁴ Transposant ainsi dans le domaine de l'éducation la célèbre formule économique « Les riches s'enrichissent ; les pauvres s'appauvrissent », elle-même inspirée de l'évangile : « Car on donnera à celui qui a et il aura en plus ; mais celui qui n'a pas, on lui enlèvera même ce qu'il a » (Matthieu, XXV-29 ; traduction J. Grosjean et M. Léturmy, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1971).

²⁵ Sénéchal, 2000. Il s'agit, pour être tout à fait précises, de textes narratifs lus aux enfants par les parents, soit de compréhension d'un écrit oralisé. Sénéchal (2000) propose une étude longitudinale portant sur des enfants de 5 à 8 ans. Elle compare les performances des enfants en lecture-déchiffrement et en lecture-compréhension chaque année scolaire (fin de l'équivalent de la grande section ; fin CP ; fin CE1) et montre comment il est possible de corréliser l'accompagnement parental (soit aide à l'apprentissage du déchiffrement ; soit lecture de récits ; soit les deux ; soit aucun des deux) à ces performances. À la fin du CP, les enfants dont les parents déclarent apporter une aide au niveau du déchiffrement, ont des résultats bien meilleurs en lecture-déchiffrement et légèrement meilleurs en compréhension de textes que les enfants dont les parents déclarent lire des récits. À la fin du CE1, la tendance s'inverse drastiquement et les enfants du groupe 2 obtiennent de bien meilleurs résultats que ceux du groupe 1 et en lecture-déchiffrement et en lecture-compréhension.

²⁶ Cunningham et Stanovich, 1997.

littéraires français mais bien les habitus lecturaux des familles et le niveau d'élaboration de la langue de ces élèves.

En ce qui concerne la grammaire, de nombreux travaux ont montré la corrélation entre connaissances grammaticales et compréhension de textes, notamment la reconnaissance des pronoms et des substituts²⁷ ainsi que les connaissances métalinguistiques²⁸. À titre d'exemple, une expérience a été menée auprès d'élèves âgés de treize ans environ (en classe de cinquième dans le système secondaire français)²⁹. Elle montre l'amélioration de la compréhension en lecture par un entraînement syntaxique visant la reconnaissance de mots à rôle syntaxique, en particulier. Une autre séquence didactique vise à explorer les relations entre connaissances grammaticales et texte³⁰ mais plutôt du point de vue de l'écriture des textes. Dans la conclusion, l'auteur souligne qu'écriture et compréhension de texte sont intrinsèquement liées et que le travail de l'une sert à l'autre, et inversement. Pour construire ces deux compétences, les connaissances grammaticales et métalinguistiques sont indispensables. Les élèves latinistes ou hellénistes semblent capitaliser des atouts considérables de la pratique des langues anciennes sur les différents plans que nous avons abordés successivement. Cependant, on peut se demander s'ils ne procèdent pas par simple transfert de connaissances de la langue ancienne vers leur langue maternelle et pourquoi ce transfert ne s'opérerait peut-être plus aussi bien aujourd'hui. C'est pourquoi il est nécessaire d'explorer le champ de la didactique des langues anciennes.

Approche en didactique des langues anciennes

Dans le champ de la didactique des langues anciennes, il convient de noter avant toute chose une évolution particulière, en France, de l'enseignement de ces matières ; évolution due aux politiques scolaires. Dans l'ancien dispositif (jusqu'à la loi Haby en 1975 qui prône un collège unique, pour tous), l'enseignement du latin — et a fortiori du grec — est réservé à une certaine élite puisque n'accèdent au second degré que les enfants de familles aisées et les boursiers. Il s'agit donc essentiellement, pour le latin et le grec, d'un enseignement de connivence. Cette conception de l'enseignement des langues anciennes a des conséquences, par ricochet, sur celle de l'enseignement du français dans le premier degré. Comme le montre très bien Rosier dans « La didactique du français » (2002), le français est, dans le dispositif ancien, une matière d'école primaire : il s'agit d'apprendre à lire et à écrire. C'est le modèle grammaire/orthographe qui constitue alors le socle des connaissances à acquérir en français.

²⁷ Par exemple, Fayol & Gaonac'h, 2003.

²⁸ Notamment Cannelas-Trevisi & Schneuwly, 2009.

²⁹ Foucambert, 2009.

³⁰ Marmy Cusin, 2021.

L'enseignement de l'orthographe est tout orienté vers la vie quotidienne. Il s'agit d'outiller toute une génération pour cette dernière ; on peut d'ailleurs y lire une première forme de littératie avant l'heure et, dans ce sens, il n'est pas anodin que l'engouement récent autour de la notion de littératie coïncide, dans la société en général, avec un regard nostalgique sur des pratiques fantasmées de l'école de la III^e République qui correspond en fait à une certaine mode actuelle de l'évaluation par compétences. La grammaire est conçue dans le système de l'ancien dispositif comme une initiation au latin afin de préparer les élèves destinés au second degré à l'apprentissage de ce dernier. L'enseignement de la grammaire consiste essentiellement en la mémorisation d'un catalogue de natures et de fonctions ainsi que des parties du discours, lointain héritage de la rhétorique antique. Cette conception des apprentissages du français donne lieu à un cloisonnement des activités dont la dictée est l'exercice emblématique. L'orthographe, dans ce modèle, est effectivement un élément survalorisé de l'acculturation à l'écrit dont l'enseignement attache davantage d'importance à la surnorme³¹ qu'à la compréhension des problèmes orthographiques lexicaux et grammaticaux (comme l'asymétrie entre phonie et graphie, par exemple). Dans le contexte du dispositif ancien, on peut donc considérer que le français du premier degré est « au service » de l'enseignement-apprentissage du latin et du grec et représente les fondations — au sens architectural — des humanités classiques³². Depuis la démocratisation de l'enseignement, la didactique des langues anciennes a connu une évolution fulgurante, parallèle — quoique plus tardive — à celle du français langue maternelle. Face aux nouveaux profils de collégiens et de lycéens, une certaine réforme de l'enseignement-apprentissage des matières phares des anciennes humanités s'est rapidement imposée. Aujourd'hui, la didactique des langues anciennes est très vivace : la ligne directrice vise en premier lieu à traiter l'enseignement-apprentissage du latin et du grec ancien comme n'importe quelle autre langue. Des pistes de réflexion vers un latin vivant, par le théâtre et l'oralisation se multiplient³³. D'ailleurs, dans son essai *Le bûcher des humanités : Le sacrifices des langues anciennes est un crime de civilisation* (2006), Michèle Gally insiste sur le caractère paradoxalement égalitaire de l'apprentissage des langues anciennes, comparé à celui des langues vivantes (les stratégies familiales externalisant massivement l'apprentissage de l'anglais, en particulier, par l'intermédiaire de cours, certifications et autres stages en immersion, etc.). D'un point de vue structurel, l'institution a procédé à des aménagements des cours de langues anciennes. Aujourd'hui, les sections ECLA (Enseignement Conjoint des Langues Anciennes) permettent d'enseigner, au sein du même cours, les deux langues anciennes, le latin et le grec. En s'habituant à comparer régulièrement ces deux langues, les élèves ont ainsi plus de facilité à décroisonner leurs apprentissages et à comprendre la

³¹ François, 1983.

³² Maury-Lascoux, 2016

³³ Par exemple, Aubry et Martinot, 2019

richesse de la démarche philologique. Le recours constant à la comparaison les pousse évidemment à étendre leur réflexion au-delà des langues anciennes. L'évocation, par exemple, même en termes modestes, de l'indo-européen, ouvre une riche voie de réflexions, chez les élèves, de la naissance des langues et de leur diffusion. Un nombre important de sites institutionnels, de ressources comme *Odysseum*, *Eurêka*, *Arrête ton char !* offrent de multiples pistes et expériences, la plupart du temps fondées sur les échanges d'une culture à une autre, toujours par le biais des langues. Ainsi les questions émergentes portées par ces sites et revues concernent souvent le rapport entre connaissances lexicales et grammaticales en langues anciennes et en langues modernes. La notion de colinguisme, en particulier, est mise en avant. Ce terme rend compte d'une notion, inventée par Renée Balibar (1985), qui consiste en « l'association de certaines langues écrites (le colinguisme) ou en particulier certaines associations historiques de langues écrites (un, des colinguismes) », c'est-à-dire, en simplifiant cette notion qui s'inscrit dans une réflexion complexe sur le plan historique et linguistique, la coexistence de langues écrites dans un même système. Tout l'intérêt de ce concept nous semble lié à la définition même de ce que l'on entend par « système », aux contours que l'on peut lui assigner : une langue en particulier (le français par exemple), un groupe historique de langues (le latin et le grec), un groupe géographique de langues vivantes (autour du bassin méditerranéen ou langues anglo-saxonnes, etc.). L'idée d'une confrontation de langues va dans le sens de ce dont nous avons cherché à montrer la pertinence. Le colinguisme fait également l'objet d'étude de Savatovski (2010) qui le définit, dans une étude liée à l'enseignement du grec à la fin du XIX^e siècle, comme un « contact » de langues. Enfin une autre notion, celle d'intercompréhension³⁴, nous paraît être au centre de la réflexion didactique défendue ici. Cette dernière notion, issue de la didactique des langues étrangères, s'avère transférable aux langues anciennes et à la langue de scolarisation. L'intercompréhension en didactique des langues envisage de présenter aux élèves le même texte dans plusieurs langues de même famille — pour le français, il s'agit de langues romanes — afin qu'ils établissent le sens du texte à partir des différentes traductions en retrouvant les affinités et similarités entre les différentes langues sur le plan de l'étymologie et des structures grammaticales notamment. La thèse de Marielle Paul-Barba (2021), *Une histoire du binôme conflictuel latin-français dans l'enseignement secondaire en France du XVIII^e au XX^e siècle : Pour une métadidactique de l'enseignement du français*, va également dans ce sens. Pour un exemple d'application pédagogique, on lira avec profit le travail d'un groupe de l'académie de Strasbourg qui propose des fiches de séquences pour « Renforcer les compétences en français et langue vivante grâce au latin et au grec »³⁵. Cette articulation entre compétences linguistiques et grammaticales en

³⁴ Lambelet & Mauron, 2016.

³⁵ Pour un exemple de fiche pédagogique : <https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/lettres/langues-et-cultures-de-lantiquite/ressources-generales/groupe-de-travail-lca-francais-et-lv/>

langues anciennes, langues vivantes et langue de scolarisation est encore peu exploitée dans la littérature des différentes didactiques.

COMPTE-RENDU DE L'EXPÉRIMENTATION

Contexte de l'expérimentation

À partir de la revue de littérature, nous avons été confortées dans l'idée d'explorer en classe les dimensions linguistiques et culturelles chez les non-latinistes, et en particulier auprès des élèves dont l'habitus lectural nous semblait éloigné des pratiques scolaires. Il s'agit ainsi de mieux accompagner le parcours des élèves en compréhension/interprétation de textes littéraires par l'acquisition de compétences fines et la manipulation (i) de la polysémie des mots, de l'histoire de la langue et de la construction du lexique, (ii) de la grammaire, des substituts et des phrases complexes, (iii) des références culturelles antiques et classiques. Nous avons choisi de confronter les élèves à des textes qui mettent en lumière l'importance des connaissances linguistiques et culturelles dans la compréhension de textes, sur trois plans : sur le plan de l'étymologie, des reprises anaphoriques et de notions issues de la culture classique et antique. En amont de la séquence mise en place, il nous paraissait important de mener une évaluation diagnostique qui puisse attester du bien-fondé de la démarche. Nous avons créé un protocole diagnostique visant à comparer les réponses de 16 élèves latinistes/hellénistes d'une part et celles de 61 élèves non-latinistes/hellénistes d'autre part³⁶. Nous avons conscience des nombreux biais qui peuvent résider dans une telle « expérimentation » : le nombre d'élèves inégal pour commencer, mais aussi l'absence de renseignements sur les parcours scolaires antérieurs des élèves non-latinistes/hellénistes, l'importance des choix d'options, l'éventualité d'un suivi de cours LCA au collège par des élèves identifiés ici comme non-latinistes/hellénistes, etc. Néanmoins, il nous semblait important de poser un constat que nous concevons comme une évaluation diagnostique pour les 61 élèves (deux classes « tout-venant » de seconde), éclairée par des résultats de latinistes/hellénistes à la même épreuve.

Au sein du groupe d'ECLA de seconde, les 17 élèves se répartissent ainsi : dix latinistes (ayant pratiqué le latin depuis la classe de cinquième), deux hellénistes (ayant découvert le grec en classe de troisième) et trois débutants dans les deux langues. Il est à noter que deux élèves avaient pu suivre l'enseignement du latin et aussi celui du grec. Les origines scolaires des élèves sont diverses : ils proviennent de cinq établissements différents (les trois collèges

³⁶ Vous trouverez en annexe 1 le protocole auquel nous avons soumis les 77 élèves.

du secteur de notre lycée et deux autres collèges, l'un dans la région, l'autre dans une autre académie). Dès les premières séances ont été relevées des différences de pratique et de niveau (certains ayant « défriché » les bases des déclinaisons et conjugaisons, d'autres n'ayant quasiment pas travaillé la morphologie). Enfin, dernier point de présentation du groupe : les catégories socio-professionnelles. Le lycée, qui a ouvert ses portes il y a presque 35 ans, se situe dans un bassin qui fut d'abord favorisé socialement. Depuis un peu moins de 10 ans, une plus grande mixité sociale se manifeste, au gré du développement important de cette partie de la ville de Dijon. Le caractère « élitiste » du choix de suivre l'enseignement du latin, et encore plus du grec, a longtemps été un argument pour les contempteurs des langues anciennes. Si l'on ne peut ignorer cette tendance encore présente, on note cependant avec satisfaction une ouverture plus décomplexée vers cet enseignement. Ainsi sur 17 familles, l'on dénombre sept « professions intermédiaires » (salariés principalement), trois « cadres et professions intellectuelles supérieures », trois « artisans, commerçants, chefs d'entreprise », trois « employés » et un « employé peu qualifié ». Les langues anciennes n'échappent pas aux pratiques culturelles qui diffèrent selon les catégories socio-professionnelles (voyages, tradition familiale de « faire » du latin) mais les disparités semblent moins flagrantes au fil du temps (après 23 ans d'accueil d'élèves en latin puis en ECLA, c'est un constat évident).

Séquence en ECLA

En ECLA, l'expérience menée s'est inscrite à peu près au début du deuxième semestre. Les raisons en sont diverses. Il s'agissait premièrement d'avoir avancé dans la (re)découverte des deux langues (au vu de l'hétérogénéité des divers cursus au collège) : de ce fait, des textes regroupés par thèmes (par exemple l'hospitalité antique) ont été étudiés, comparés, ont fait l'objet de repérages (lexicaux surtout). Puis il est apparu nécessaire, devant l'augmentation des difficultés que supposent les tentatives de traduction et, chez quelques élèves, la tentation de baisser les bras, de montrer comment fonctionne notre compréhension d'un texte, quelle qu'en soit la langue : comment fait-on pour « entrer » dans un texte en langues vivantes, comment un texte en français peut lui aussi résister et quelles sont les techniques pour en saisir les enjeux ? N'y a-t-il pas des pratiques communes à celles que l'on expérimente en LCA ? Recourir aux autres langues étudiées par les élèves ou parlées chez eux (dans notre groupe, le portugais et l'allemand) a ouvert les perspectives. Certains élèves ont d'eux-mêmes cherché des équivalents ou des différences flagrantes (lexique, tournures idiomatiques). Enfin, au milieu de l'année de seconde, les élèves ont une idée plus précise de ce qu'exigent les exercices de l'épreuve anticipée de français, notamment le commentaire : par exemple, sens propre et figuré, dénotation et connotation soulignent la nécessité de la maîtrise lexicale.

Pour toutes ces raisons l'expérience envisagée semblait opportune dans la progression didactique.

Protocole d'évaluation diagnostique interclasse

Ce protocole interroge les élèves sur trois plans distincts : le lexique, les reprises anaphoriques et les références culturelles que nous avons appelés respectivement « vocabulaire », « grammaire » et « compréhension de texte » pour les présenter aux élèves. En ce qui concerne le lexique, nous avons demandé aux élèves de proposer un ou deux synonymes de six adjectifs en contexte (« distinct », « informe », « évasé », « confuses », « formidable », « singulière »), dans « Le Rhin » de Victor Hugo (1845). Nous souhaitons voir si les élèves d'ECLA ne feraient pas de contresens sur l'adjectif « formidable », employé dans le texte de Hugo dans un sens très nettement négatif (littéraire, classique) : « qui est à craindre ou qui inspire une grande crainte, qui est dangereux de nature ou terrifiant d'aspect » (TLFI). En ce qui concerne les reprises anaphoriques, nous avons donné à lire la douzième fable du Livre III de La Fontaine intitulée « Le cygne et le cuisinier » (1668). Les élèves devaient remplir un tableau avec tous les substituts qui renvoient au cygne d'une part et à l'oison d'autre part. Notre hypothèse était que les élèves d'ECLA mentionneraient majoritairement « celui-là » ou « celui-ci » et attribueraient la structure issue du latin correctement. Enfin, en ce qui concerne les grandes notions et les références culturelles, nous avons posé deux questions de compréhension/interprétation de texte sur deux poèmes des *Fleurs du mal* de Baudelaire (1857) : au sujet du début du « Voyage », nous avons demandé aux élèves d'émettre des hypothèses sur l'identité des voyageurs auxquels Baudelaire fait allusion ; au sujet de « La Beauté », sur l'image et la représentation que Baudelaire donne de la beauté. Nous nous attendions à ce que les élèves d'ECLA identifient plus sûrement que les autres Ulysse et ses compagnons (« Circé », « changés en bêtes ») ainsi que la référence aux statues grecques (« rêve de pierre », « blancheur », « fiers monuments »).

Résultats

Par rapport aux trois indicateurs retenus lors de la conception du protocole, l'analyse des résultats bruts s'est avérée très décevante. En effet, nos hypothèses ont été plutôt invalidées dans le sens où la différence entre élèves d'ECLA et élèves non-latinistes/hellénistes n'est pas significative. Pour la question du lexique et plus particulièrement de l'acception de « formidable », la très grande majorité des élèves, toutes catégories confondues, a privilégié les synonymes allant dans le sens de « magnifique », « extraordinaire », « incroyable »,

« merveilleux ». Seuls deux élèves non-latinistes/hellénistes proposent « redoutable », « effrayant » et un élève d'ECLA « sauvage ». Pour la question des reprises anaphoriques, c'est encore plus marqué, puisque 72 % des élèves non-latinistes/hellénistes mentionnent et attribuent correctement le couple « celui-là/celui-ci », contre 69 % des élèves d'ECLA ! Seules les questions de compréhension/interprétation ont conforté les hypothèses que nous avons émises, dans le sens où les résultats à ces questions sont clivantes : 25 % des élèves d'ECLA reconnaissent l'allusion à Ulysse (contre 8 % pour les non-latinistes/hellénistes) ; 37,5 % des élèves d'ECLA mentionnent pour le poème « La Beauté » une « déesse », une « divinité », « Aphrodite » ou encore la réponse attendue « une statue grecque » (un seul élève toutes catégories confondues) contre 10 % pour les non-latinistes/hellénistes. 12,5 % des élèves d'ECLA n'évoquent pas Ulysse mais parlent de « marins » contre 3 % des non-latinistes/hellénistes. Enfin, deux élèves d'ECLA sur 16 citent et Ulysse et une déesse (contre un seul élève non-latiniste/helléniste sur 61).

Cependant, quand on analyse l'ensemble des réponses au protocole, des différences entre les deux groupes d'élèves apparaissent très nettement.

Premièrement, le taux de non-réponse marque un clivage fort entre les deux groupes. À la question du lexique, le taux de non-réponse est de 2,5 % chez les élèves d'ECLA contre 7 % chez les non-latinistes/hellénistes. Aux questions de compréhension de texte, le clivage est encore bien plus fortement marqué : pour la question 1 (Ulysse), le taux de non-réponse atteint 12,5 % chez les élèves d'ECLA vs 19,5 % chez les non-latinistes/hellénistes ; pour la question 2 (statue grecque), 6 % chez les élèves d'ECLA contre 24,5 % chez les non-latinistes/hellénistes. Le contrat didactique (en l'occurrence, évaluatif) semble nettement plus ancré chez les élèves d'ECLA : il s'agit, pour ces derniers, de répondre, coûte que coûte, à une question qu'on leur pose. Les élèves non-latinistes/hellénistes renoncent plus facilement.

Deuxièmement, l'analyse de la répartition des élèves à la question de lexique donne également des résultats frappants. Nous avons arrêté une liste de synonymes en contexte que nous jugions acceptables comme bonne réponse puis nous avons établi un score de réussite par élève. La répartition chez les élèves d'ECLA dessine une courbe de Gausse parfaite avec une moyenne de trois bonnes réponses sur les six questions. En revanche, plus de 62 % des élèves non-latinistes/hellénistes obtiennent entre aucune et deux bonnes réponses. D'un point de vue qualitatif, on voit apparaître chez les non-latinistes/hellénistes des contresens (« familiale », « solitaire » comme synonymes de « singulière » ; « unique forme », « uniforme » pour « informe » ; ou encore « qui a de la vase » pour « évasé » par exemple) et des barbarismes (« *crualter », « *innormale ») qui n'apparaissent jamais dans les réponses des élèves d'ECLA.

Troisièmement, la part des élèves qui répondent de manière totalement erronée à la question des reprises anaphoriques (répondant par des verbes, des adverbes ou autres) est presque deux fois plus importante chez les non-latinistes/hellénistes (34,4 %) que chez les élèves d'ECLA (18,7 %).

Enfin, d'un point de vue peut-être plus qualitatif, le résultat qui nous a sans doute le plus interrogées porte sur la question 1 de compréhension/interprétation (Ulysse). Les élèves non-latinistes/hellénistes ont montré une propension certaine à l'anachronisme puisque pour 23 % d'entre eux, Baudelaire fait allusion à des migrants ou à des réfugiés voire à des touristes. Ce type d'interprétations n'apparaît jamais chez les élèves d'ECLA, à l'exception peut-être d'un élève qui évoque de manière très vague des « personnes nostalgiques qui ont souffert », sans plus de précision. Certains élèves non-latinistes/hellénistes développent même leur interprétation du poème de manière très politisée. Un autre contresens est assez commun chez les non-latinistes/hellénistes qui voient dans les voyageurs baudelairiens des « enfants », « des orphelins », « des nourrissons », « des étudiants » qui partent de chez leurs parents pour faire des études » (29,5 %). Cette seconde interprétation n'est pas absente chez les élèves d'ECLA (18,7 %) mais le caractère anachronique est moins prégnant.

DISCUSSION ET PROLONGEMENT AVEC LE DISPOSITIF *MARE NOSTRUM*

Discussion

Cette modeste expérimentation a été riche d'enseignements et nous a permis de développer notre acuité vis-à-vis des apports des connaissances linguistiques et des références culturelles en compréhension/interprétation des textes de littérature française. Un des arguments majeurs, avancé pour inciter les élèves à engager ou poursuivre un enseignement en langues anciennes, est régulièrement celui d'une plus grande maîtrise du français... L'expérimentation menée avec les deux groupes d'élèves pousse néanmoins à la nuance. Si bien sûr on ne peut nier que connaître un nombre important de mots latins et/ou grecs permet de résoudre certains problèmes de lexique dans un texte français, le constat est cependant que cela ne vaut pas pour tous. Cela peut évidemment être lié au niveau des élèves : « niveau de classe » (ici en seconde avec des années de pratique peu nombreuses pour certains) ou « niveau d'élève » en tant que « degré du développement quantitatif et qualitatif de l'intelligence ». Si les élèves d'ECLA proposent, comme les autres élèves, des réponses erronées, il semblerait que la pratique des cours LCA leur permette somme toute d'accroître leur

conscience métalinguistique, en tout cas d'éviter des barbarismes ou encore de faire jouer plus sûrement la polysémie des mots de la langue française. Leur interprétation des textes est globalement plus prudente ; les élèves d'ECLA du protocole ne se sont, en tout cas, pas jetés à corps perdu dans une interprétation anachronique qui amène une proportion certaine d'élèves non-latinistes/hellénistes — et parmi eux de très bons élèves, par ailleurs — à un contresens avéré du poème de Baudelaire.

Une fois prise cette précaution visant à ne pas surinterpréter notre modeste expérimentation, il semble cependant assez net que l'habitude de travailler l'étymologie rende plus audacieux les élèves d'ECLA : se lancer dans une interprétation, avec ou sans le référent exact en langue ancienne, a été plus naturel. Au risque d'inventer ou se tromper. Il est donc primordial de valoriser dans les classes sans LCA ces approches didactiques, y compris dans les langues vivantes étrangères.

Prolongements en classe

Pour le travail étymologique, les approches ont été multiples. Évidemment, il est souvent intéressant de proposer des listes de mots latins et/ou grecs par thèmes liés à une séquence (en Seconde, vie quotidienne, les animaux, etc). En outre, pour rendre les élèves plus actifs, des « ateliers de philologues » ont été instaurés : en fonction des centres d'intérêt de chacun, ont pu se constituer des groupes « lexique scientifique » (avec recours aux collègues des matières scientifiques), « lexique du sport », « lexique de l'archéologie », « lexique de la musique ». Bien sûr, au fil des textes, le repérage de mots transparents est aussi toujours rassurant pour les élèves. Par ailleurs, de nombreux jeux sont proposés par des auteurs d'ouvrages consacrés aux langues anciennes ou des sites internet avec des présentations interactives appréciées (cités supra). Quel que soit le niveau de l'élève, l'on constate un réel goût de l'enquête étymologique pouvant aller bien souvent jusqu'à l'extrapolation... Les élèves tentent des explications, plus ou moins judicieuses, mais ils se battent avec le sens d'un mot. Il y a vraiment une émulation dans le groupe. Enfin, le cahier des charges des exposés et/ou des portfolios contient une obligation : celle de recourir au moins une fois à l'étymologie (il est à noter que ce sont les élèves qui ont établi ce cahier des charges).

Dans le cadre du cours de français comme celui de LCA, l'analyse de cette expérience conjointe conduit ainsi à envisager de nouvelles pratiques visant à décroiser encore davantage les systèmes de langues, en ne s'interdisant pas de recourir plus systématiquement aux langues anciennes et vivantes. Il est ainsi possible de montrer aux élèves qu'une construction syntaxique peut s'expliquer, par exemple, par la flexion (on décline encore en allemand, en grec, en russe, par exemple). En effet, la place des mots n'a pas la même importance

que dans des langues sans déclinaisons, dans lesquelles, à l'inverse, l'ordre des mots est essentiel à la compréhension. La didactique des langues anciennes a depuis longtemps ouvert ces voies comparatistes. Par ailleurs, essayer de « comprendre » un mot dans un texte, au sens étymologique, c'est « saisir un ensemble » de divers éléments, en associer les différents sens, recourir à des références. Celles-ci sont souvent liées aux aspects culturels « véhiculés » par une langue : ainsi y a-t-il profit à repérer et expliquer par l'étymologie la dénotation et les multiples connotations d'un mot. La prise en compte des données culturelles donnera plus de relief, de nuance et éloignera, on ose l'envisager, quelques faux-sens ou contre-sens. Des mots comme « urbain », « rustre » appellent, même modestement, des analyses historiques, sociologiques. Acquérir ce type de connaissances rend plus spontanée l'intuition que le mot est peut-être plus riche qu'il n'y paraît : l'élève peut devenir plus audacieux, moins apeuré dans un texte qui à la première lecture lui résiste de même qu'il peut faire preuve de circonspection devant un terme qu'il pense avoir saisi immédiatement.

Le dispositif institutionnel *Mare nostrum*

La didactique des langues anciennes connaît un regain récent dans son questionnement autour du rapport entre langues anciennes et langues modernes, vivantes y compris la langue de scolarisation et offre une perspective nouvelle d'aborder la compréhension de textes dans la langue maternelle et/ou de scolarisation. En témoigne le récent et innovant dispositif *Parcours Mare nostrum*³⁷. L'esprit général de ce dispositif est de « permettre l'alliance européenne des langues anciennes ». Il s'agit donc, pour les enseignants, de comparer diverses pistes didactiques, dans une réflexion interdisciplinaire, et pour les élèves de prendre « conscience des écarts, des différences et des emprunts dans le dialogue des cultures ». La visée générale de ce parcours est de tisser « des liens entre les langues anciennes et les langues vivantes étrangères et régionales. ». C'est surtout l'aspect culturel qui est mis en avant : « Le dispositif *Mare Nostrum* est l'occasion de revisiter l'héritage que les pays du pourtour de la Méditerranée ont en partage. Est ainsi valorisé un regard culturel croisé sur les langues, les textes, les paysages, les arts, les sciences, les pratiques techniques et culturelles ». On notera l'accent mis sur la confrontation linguistique comme pratique indispensable au « regard culturel croisé sur les langues » : il s'agit d'étudier les langues – anciennes, vivantes et maternelles – non comme une fin en soi mais pour construire une connaissance culturelle féconde. C'est une orientation différente de celle qui, il y a déjà un certain temps, consistait à fabriquer des élèves « forts en thème », dans une langue en particulier. Si la

³⁷ Note de service du 22 mars 2022 portant création du « parcours *Mare Nostrum* dans les classes du collège (5^e-3^e) et du lycée (2^{de} – T^{le}) », publiée au BOEN n° 12 du 24 mars 2022.

maîtrise de la morphologie et de la syntaxe reste évidemment nécessaire, l'accent est mis sur la capacité à inscrire les diverses langues étudiées dans une histoire souvent commune, faite d'échanges, d'influences et parfois même de rejets. Le mot « héritage » est très clair, sur ce point. Ainsi, faire étudier aux élèves divers modèles linguistiques, en langues anciennes et en langues vivantes, évite de les enfermer dans un système artificiellement cloisonné.

Le terme « horizon » figure d'ailleurs dans le préambule des programmes de LCA³⁸ qui pousse à confronter sans cesse monde antique et monde moderne ; ce qui se conçoit évidemment par l'apprentissage linguistique mais pas seulement (« langues » ET « cultures »).

Ainsi, grâce à cette ouverture à l'intercompréhension, sera-t-il possible de mettre en œuvre une véritable grammaire culturelle qui viendrait annuler et remplacer l'approche notionnelle de la grammaire qui demeure encore la plus courante dans les classes de l'école primaire au lycée ? Cette approche culturelle permettrait peut-être également, et plus globalement, d'enrayer le mécanisme de fracture vis-à-vis de la culture écrite dont nous parlions en introduction et qui semble aujourd'hui assez inexorable, et enfin de dépasser la représentation étagée, étagée de l'enseignement-apprentissage du savoir-lire telle que la conceptualise Reuter — on apprend à lire à l'école, à comprendre au collège et à interpréter au lycée³⁹ — toujours à l'œuvre dans le parcours scolaire des élèves.

Sabine RODRIGUEZ-GRAPPERON,
professeure certifiée de Lettres Modernes, docteure en Sciences de l'éducation
(laboratoire EDA, Université Paris-Descartes), formatrice d'enseignants du 1^{er} degré

& Valérie LETERQ,
professeure agrégée de Lettres Classiques, doctorante en Lettres Classiques
(ED LECLA, Université UBFC)

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE

- Apothéloz, Denis (2002). *La construction du lexique français : Principes de morphologie dérivationnelle*. Orphrys.
- Aubry, C. et Martinot, C. (2019). « Enseigner le latin au collège par le jeu théâtral ». In : *Fabula agitur : Pratiques théâtrales, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité* [en ligne]. Grenoble : UGA Éditions, 2019.
- Babin, J. et Dezutter, O. (2014). « Chapitre 5. Le rapport des élèves à l'annotation d'un texte narratif en vue d'un examen de compréhension en lecture : éclairage par le croisement de données », Bertrand Daunay éd., *Didactique du français : du côté des élèves*.

³⁸ Définis par les arrêtés du 17-1-2019 publiés au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

³⁹ Reuter, 1992.

- Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp.87-103). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Bain, D. (2003). « PISA et la lecture : un point de vue de didacticien. Analyse critique de la validité didactique d'une enquête internationale sur la compréhension de l'écrit ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25 (1), 59-78.
- Balibar, R. (1985). *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985, 421 p. (Coll. « Pratiques théoriques »).
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'Expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : démocratisation ou massification ?*, Paris : Armand Colin.
- Bautier, É., Crinon, J., Rayou, P., & Rochex, J.-Y. (2006). « Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves. Analyses secondaires de l'enquête Pisa 2000 ». *Revue française de pédagogie*, 157, 85-101.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). « Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition ». *Journal of Educational Psychology*, 93, 498-520.
- Bonnery, S., & Joigneaux, C. (2015). « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement ». *Le Français Aujourd'hui*, 190(3), 23-33.
- Bronckart, J.-P. (2008). « Du texte à la langue, et retour : notes pour une "reconfiguration" de la didactique du français ». *Pratiques*, 137-138, 97-116.
- Canelas-Trevisi, S., & Schneuwly, B. (2009). « Les objets grammaticaux enseignés. Analyse critique de quelques pratiques en classe. L'exemple de la subordonnée relative dans l'école secondaire inférieure en Suisse romande ». *Repères* [En ligne], 39 | 2009.
- Carver, R.P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 413-437.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix: apprendre à comprendre les textes narratifs: CM1, CM2, 6e, Segpa*. Paris: Retz.
- Colé P., Royer C., Leuwers, C., & Casalis S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. In: *L'année psychologique*. 2004, vol. 104, n°4, pp. 701-750.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). « Poor children's fourth-grade slump ». *American Educator*, 27, 14-15.
- Crinon, J. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement : Lexique et compréhension des textes*. [En ligne sur <https://eduscol.education.fr/document/15640/download> ; consulté le 21/12/2023].
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). « Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later ». *Developmental Psychology*, 33, 934-945.

- [en ligne sur http://www.keithstanovich.com/Site/Research_on_Reading_files/DevPsy97.pdf ; consulté le 21/12/2023]
- Denhière, G., & Jhean-Larose, S. (2011). *Le vocabulaire, son acquisition, sa représentation en mémoire et son rôle dans la compréhension et la production du langage, oral ou écrit*. Éduscol.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Ehrlich, S., Bramaud du Boucheron, G. & Florin, A. (1978). Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire. Paris : PUF.
- Fayol, M., & Gaonac'h, D., (2003). *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia*. Paris: Hachette Universitaire.
- Foucambert, D. (2009). « L'amélioration de la compréhension en lecture d'élèves du secondaire par un entraînement syntaxique : modalités, résultats et perspectives ». *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 41–63.
- François, D., François, F., Marcellesi, C. « Prise en compte par l'école des variétés du français. » In : *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°61, 1983, pp. 7-20.
- Gally, M. (2006). *Le bûcher des humanités : Le sacrifice des langues anciennes et des lettres est un crime de civilisation*. Armand Colin.
- Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. E. (1990). « Investigating differences in general comprehension skill ». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(3), 430–445.
- Kintsch W, Mangalath P. « The construction of meaning ». *Top Cogn Sci.*, 2011, 3 (2), pp. 346-370.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Lambelet, A. & Mauron, P.-Y. (2016). « Didactique de l'intercompréhension à l'école : Quelques réflexions », *Éducation et sociétés plurilingues*, 40 | 2016, 27-40.
- Lieury, A. (1991). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris, Dunod.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris, Dunod.
- Marmy Cusin, V. (2021). « Une séquence didactique pour favoriser les liens entre texte et grammaire ». In H. Valentin Topa, T. Oliveira & C. Teixeira (org.). *Gramatica e Texto. Interações e aplicação ao ensino*. (pp. 335-349). Lisbonne : Nova FCSH Clunl.
- Maury-Lascoux, N. (2016). « Latin et grec dans l'enseignement secondaire : une approche historique », *Anabases*, 23 | 2016, 201-216.

- Olson, D. R. (2011). *L'univers de l'écrit : Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Painchaud, L. (2005). *Le Halo Affectif des mots et leur répertoire*. Sherbrooke : Productions G.G.C.
- Paul-Barba, M. (2021). Thèse : *Une histoire du binôme conflictuel latin-français dans l'enseignement secondaire en France du XVIIIe au XXe siècle : pour une métadidactique de l'enseignement du français*
- Perfetti, C. (2010). "Decoding, Vocabulary, and Comprehension. The Golden Triangle of Reading Skill". In M. G. McKeown, & L. Kucan (Eds.), *Bringing Reading Research to Life* (pp. 291-302). New York: Guilford.
- Reuter Y. (1992), « Enseigner la littérature ? », *Recherches*, n° 12, 55-70.
- Rodriguez-Smith, S., Jhean-Larose, S. & Goasdoué, R. (2016). "Regards d'enseignants sur une épreuve externe de compréhension de texte ». *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Mottier-Lopez, L. & Tessaro, W. (éd). Berne : Peter Lang (collection Exploration).
- Rosier, J. (2002). *La didactique du français*. Presses Universitaires de France.
- Savatovsky, D. (2010). « Contact de langues et enseignement du grec ancien : revisiter le collinguisme ». *Langue française*, 2010, 167, pp.31-47.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1993). « Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition ». *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 211–229.
- Stanovich, Keith E. (1986). « Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy ». *Reading Research Quarterly*, 22, 360-407.

ANNEXE 1 : PROTOCOLE D'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE INTERCLASSE

I. Exercice de vocabulaire

⇒ Proposer un ou deux synonyme(s) pour chacun des six mots soulignés ci-dessous.

Victor HUGO, « Le Rhin », 1845

Vers le nord, la bruyère aboutissait à une forêt. Pas une chaumière, pas une hutte de bûcheron. Une solitude profonde.

Comme je me promenais sur cette croupe, j'aperçus à quelques pas d'un sentier à peine distinct, sous des buissons hérissés (à propos de buissons, le mot *horridus* manque dans notre langue ; il dit moins qu'*horrible* et plus que *hérissé*), j'aperçus, dis-je, une espèce de trou vers lequel je me dirigeai.

C'était une assez grande fosse carrée, profonde de dix ou douze pieds, large de huit ou neuf, dans laquelle s'affaissaient des ronces rougeâtres, et où les rayons de la lune entraient par les crevasses de la broussaille. Je distinguais vaguement au fond un pavage à larges dalles miné par les pluies, et sur les quatre parois une puissante maçonnerie de pierres énormes, devenue informe et hideuse sous les herbes et les mousses. Il me semblait voir sur le pavé quelques sculptures frustes mêlées à des décombres, et parmi ces décombres un gros bloc arrondi, grossièrement évasé, percé à son milieu d'un petit trou carré, qui pouvait être un autel celtique ou un chapiteau du sixième siècle.

Du reste, aucun degré pour descendre dans l'excavation.

Ce n'était peut-être qu'une simple citerne, mais je vous assure que l'heure, le lieu, la lune, les ronces et les choses confuses entrevues au fond, donnaient je ne sais quoi de formidable et de sauvage à cette mystérieuse chambre sans escalier, enfoncée dans la terre, avec le ciel pour plafond.

Qu'était-ce que cette fosse singulière ? Vous me connaissez, je m'obstine, je cherche, je veux en savoir sur cette cave plus que la lune et le désert ne m'en disent ; j'écarte les ronces avec ma canne, je m'accroche à des sarments que je prends à poignées, et je me penche sur cette ombre.

En ce moment-là, j'entends une voix grave et cassée prononcer distinctement derrière moi ce mot : *Heidenloch*.

Dans le peu d'allemand que je sais, je sais ce mot. Il signifie : *trou des Païens*.

Je me retourne.

Personne dans la bruyère ; le vent qui souffle et la lune qui éclaire. Rien de plus.

II. Grammaire

⇒ Lire la fable de La Fontaine et remplir le tableau : il s'agit de lister tous les mots qui renvoient au cygne d'une part et à l'oison d'autre part (toutes les cases doivent être remplies).

Pour l'enfant, amoureux de cartes et d'estampes,
L'univers est égal à son vaste appétit.
Ah ! que le monde est grand à la clarté des lampes !
Aux yeux du souvenir que le monde est petit !
Un matin nous partons, le cerveau plein de flamme,
Le cœur gros de rancune et de désirs amers,
Et nous allons, suivant le rythme de la lame,
Berçant notre infini sur le fini des mers :

Les uns, joyeux de fuir une patrie infâme ;
D'autres, l'horreur de leurs berceaux, et quelques-uns,
Astrologues noyés dans les yeux d'une femme,
La Circé tyrannique aux dangereux parfums.

Pour n'être pas changés en bêtes, ils s'enivrent
D'espace et de lumière et de cieux embrasés ;
La glace qui les mord, les soleils qui les cuivrent,
Effacent lentement la marque des baisers [...]

2) Poème « La Beauté » :

⇒ **Quelle image Baudelaire donne-t-il de la beauté ici ? Comment semble-t-il la représenter ?**

Je suis belle, ô mortels ! comme un rêve de pierre,
Et mon sein, où chacun s'est meurtri tour à tour,
Est fait pour inspirer au poète un amour
Éternel et muet ainsi que la matière.

Je trône dans l'azur comme un sphinx incompris ;
J'unis un cœur de neige à la blancheur des cygnes ;
Je hais le mouvement qui déplace les lignes,
Et jamais je ne pleure et jamais je ne ris.

Les poètes, devant mes grandes attitudes,
Que j'ai l'air d'emprunter aux plus fiers monuments,
Consumeront leurs jours en d'austères études ;

Car j'ai, pour fasciner ces dociles amants,
De purs miroirs qui font toutes choses plus belles :
Mes yeux, mes larges yeux aux clartés éternelles !

POUR CITER CET ARTICLE

Sabine RODRIGUEZ-GRAPPERON & Valérie LETERQ, « Ulysse est un réfugié politique, c'est Baudelaire qui l'a dit », Ou comment les connaissances linguistiques et les références culturelles peuvent (peut-être) éviter aux élèves des contresens en compréhension/interprétation de textes », *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 02, 2023-2024, p. 27-49, mis en ligne le 02/02/2024, consulté le [...]. URL : https://revuedepedagogiedeslanguesanciennes.fr/wp-content/uploads/2024/04/RPLA2_LETERQ-RODRIGUEZ-GRAPPERON_Ulysse-est-un-refugie-politique.pdf