

REVUE
de PÉDAGOGIE
des LANGUES
ANCIENNES



Lexique
et langues anciennes

ÉDITÉE PAR
L'ASSOCIATION ÉPONYME

3 / 2025



REVUE *de* PÉDAGOGIE *des* LANGUES ANCIENNES

Revue scientifique publiée en ligne sur <https://revuedepedagogiedeslanguesanciennes.fr/>

ISSN : 2967-4034

COMITÉ DE RÉDACTION

Élodie BARBIER • Vincent BRUNI • Clémence COGET • Thomas FRÉTARD •
Benoît JEANJEAN • Peggy LECAUDÉ • Samuel TURSIN

COMITÉ DE LECTURE

Élodie BARBIER • Isabelle CALLIZOT • Philippe CIBOIS •
Séverine CLÉMENT-TARANTINO • Marjorie COHEN • Laurence DALMON •
Charles DELATTRE • Aline ESTÈVES • Flore KIMMEL-CLAUZET •
Vincent RAMOS-FILAIRE

Un appel à contribution est publié chaque année. Les articles proposés à la publication, anonymisés, sont examinés par deux membres issus des comités de rédaction et de lecture. Ils sont mis en ligne au fur et à mesure de leur validation, puis réunis en un numéro unique.

Ligne éditoriale : voir <https://revuedepedagogiedeslanguesanciennes.fr/index.php/ligne-editoriale-de-la-revue/>

La revue est éditée par l'Association de la Revue de pédagogie des langues anciennes, créée en juillet 2021 et présidée par Benoît JEANJEAN (Université de Bretagne Occidentale).

Courriel : pedagogie-langues-anciennes@mailo.com

REVUE
de PÉDAGOGIE
des LANGUES ANCIENNES

n° 3 / 2025

Lexique et langues anciennes

Mise en ligne : le 23/11/2025

SOMMAIRE

Benoît JEANJEAN

Éditorial – Un mot pour un autre ? 5

DOSSIER :

LEXIQUE ET LANGUES ANCIENNES

Marielle PAUL-BARBA

L'enseignement du lexique ou l'histoire d'un manque 11

Maria THERMOU

Vers une compréhension contextualisée du vocabulaire : analyse
des productions des candidats au concours belge des *Rencontres latines* 29

Victorine LEDET et Samuel TURSIN

Éty'pots 53

Marielle PAUL-BARBA

Un carnet de vocabulaire trilingue (latin-grec-français) pour la vie 91



ÉDITORIAL

UN MOT POUR UN AUTRE ?

Benoît JEANJEAN

Avant donc que d'écrire, apprenez à penser.
Selon que notre idée est plus ou moins obscure,
L'expression la suit, ou moins nette, ou plus pure.
Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément.

(*Art poétique*, I, 150-154.)

Par ces vers de son *Art poétique* demeurés célèbres, Boileau soulignait le lien étroit qui existe entre maîtrise du lexique et clarté de la pensée. Mais ce primat de la pensée sur la parole présuppose que l'on dispose des outils lexicaux qui permettent à la pensée de se déployer pleinement. Celle-ci ne repose-t-elle pas d'abord sur l'adéquation entre les concepts et les mots qui les recouvrent ? Les mots sont le support de la pensée et leur mésusage, comme leur méconnaissance, la condamne à rester confuse et brouillonne.

Imaginons un Boileau de notre temps, dispensant ses conseils aux apprentis poètes, mais un Boileau aussi démuné des mots justes que peuvent l'être parfois aujourd'hui nos collégiens et nos collégiennes, nos lycéennes et nos lycéens, nos étudiants et nos étudiantes, et parfois même nos journalistes :

Pour tout discours écrire sans provoquer le rire,
Il faut de son sujet les contours circoncire,
Choisir avec grand soin les mots que l'on convole,
Ne pas se gamberger d'imprécises paroles,

Ne pas perpétuer de crime sémantique
 Toujours se défiler du vocable erratique
 Traquer l'acceptation impropre et erronée
 Dire enfin clairement sans jamais claironner¹ !

Un discours aussi approximatif et qui se cache sous les dehors d'une syntaxe — et ici d'une prosodie — apparemment maîtrisée n'est pas rare et interroge sur la possibilité réelle d'une pleine compréhension mutuelle au sein même de notre propre langue. Une telle compréhension n'est pas un simple enjeu culturel. C'est un enjeu éducatif et, par conséquent, politique, tant il est vrai que, parmi les pays de l'OCDE, la France est celui où la compréhension de l'écrit par les élèves testés dans le cadre du programme PISA est le plus directement corrélée au niveau socio-économique et culturel des familles². Le français, langue de culture aussi bien que de communication, constitue le premier vecteur de la cohésion de notre nation et l'école républicaine a fait de sa maîtrise partagée l'un de ses principaux objectifs, au prix même de la mise en péril de la survie des langues régionales. Et pourtant, force est de constater que la maîtrise du lexique, base de la compréhension de l'écrit, est loin d'être réellement acquise pour beaucoup d'élèves à l'issue du collège³.

Le constat ne se limite pas au collège ou au lycée. Récemment, en première année de licence de lettres classiques, à l'université de Brest, présentant l'évolution du latin *bellum gerere* vers le français « guerre » et « guerroyer », j'ai pu constater qu'un tiers environ des étudiants, grands débutants en latin, ignoraient totalement le vocabulaire français savant tiré du latin *bellum* et s'avéraient incapables de définir immédiatement le sens des mots « belliqueux », « belliciste » et « belligérants » dont le dernier, au moins, apparaît régulièrement dans l'actualité.

Il ne s'agit pas ici d'être alarmiste et d'annoncer, sinon l'hypothétique disparition progressive, du moins l'appauvrissement de notre langue commune, mais bien plutôt de proposer, à travers le thème « lexique et langues anciennes » choisi pour ce numéro, des pistes fructueuses de réflexion, fondées sur des expériences pragmatiques autant que sur une distance critique, pour une pédagogie de l'apprentissage du lexique fondée sur la relation étroite qui unit le latin au français, et plus largement les langues anciennes aux langues vivantes. On

¹ Toutes les confusions paronymiques mises en œuvre dans ce petit pastiche sont issues de choses vues ou entendues dans les médias, voire rencontrées dans des thèses que j'ai été amené à lire.

² Voir la *Note d'information* n° 23.49 (décembre 2023) de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, consultée le 2/11/2026, sur : <https://www.education.gouv.fr/pisa-2022-culture-scientifique-comprehension-de-l-ecrit-et-vie-de-l-eleve-380208>.

³ Le rapport PISA de 2022 fait apparaître clairement la très forte augmentation des élèves en difficultés en compréhension de l'écrit. Ceux-ci passent de 21 % à 27 % entre 2018 et 2022, alors que les élèves les plus performants passent, dans le même temps de 9 % à 7 % (cf. la *Note d'information* n° 23.49 de la Depp citée à la note précédente).

comprendra aisément que, dans notre perspective, l'utilisation des racines latines et grecques au service de l'acquisition et de la compréhension fine des mots du français, aussi bien courants que savants et scientifiques, ne peut être réservée à la minorité des élèves qui suivent les options de langues anciennes. Les choix politiques, budgétaires et éducatifs des cinquante dernières années ont conduit à marginaliser l'enseignement des langues anciennes au point de les faire passer pour des disciplines élitistes, alors même qu'elles peuvent jouer un rôle pivot dans la maîtrise progressive du lexique par les enfants, par les adolescents et adolescentes, et par les jeunes qui sont fréquentent l'école de la République, du primaire jusqu'à l'université. En ce sens, si tant est qu'on les rende accessibles à tous et à toutes, ne serait-ce que dans leurs rudiments, elles constituent un prodigieux outil d'égalité pour la maîtrise de notre langue et de toutes les langues vivantes européennes, comme nous avons pu le montrer dans le précédent numéro de notre revue qui présente un dossier consacré aux « langues anciennes et langues vivantes en contact ».

Le présent numéro présente ainsi quatre contributions qui montrent que l'utilisation des relations des langues anciennes avec le français favorise considérablement l'acquisition et la maîtrise du lexique à la fois du français et de ces langues anciennes.

Dans sa contribution initiale, « *L'enseignement du lexique ou l'histoire d'un manque* », **Marielle PAUL-BARBA** expose avec clarté la façon dont l'élaboration de notre système scolaire, depuis le XVIII^e siècle jusqu'à aujourd'hui, a continuellement séparé l'enseignement du français de celui des langues anciennes en réservant les secondes à l'élite sociale qui, seule, poursuivait ses études au-delà du certificat d'Études. Cette distinction entre un enseignement primaire qui excluait tout recours au latin et un enseignement secondaire où les langues anciennes constituaient l'essentiel de l'enseignement grammatical, a conduit à une formation différente des instituteurs et des professeurs de lettres qui est en grande partie à l'origine de la séparation actuelle entre les cursus de lettres classiques et de lettres modernes. Or, le manque de connaissance des racines latines du français par nombre d'enseignantes et d'enseignants qui n'y ont pas été formés constitue un frein considérable au développement pour tous d'une véritable pédagogie de l'apprentissage du lexique que l'autrice appelle de ses vœux.

Maria THERMOU propose, quant à elle, une analyse des performances lexicales des candidats et candidates à un concours annuel de version latine dans son article « *Vers une compréhension contextualisée du vocabulaire : analyse des productions des candidats au concours belge des Rencontres latines* ». Elle y montre comment l'appareillage des textes à traduire permet aux élèves qui y sont attentifs de choisir les traductions les plus pertinentes pour des termes polysémiques en fonction du contexte général où ils se rencontrent. Elle

souligne également combien la culture antique et la connaissance des faits historiques contribuent à écarter des traductions aberrantes. Elle montre encore combien l'usage du dictionnaire est souvent limité à la recherche immédiate du sens au fur et à mesure de la traduction et devrait faire l'objet d'un véritable apprentissage en tant qu'outil de contrôle et d'affinage du sens *a posteriori*, après une première ébauche de traduction. Elle signale enfin la difficulté des élèves à distinguer les registres de langue tant en latin... qu'en français !

Après cette étude portant sur des élèves latinistes avancés, les deux contributions suivantes proposent des expériences pédagogiques mettant en œuvre des moyens simples et originaux pour favoriser l'apprentissage du lexique chez des élèves débutants.

Dans leur contribution à deux voix, « Éty'pots », **Victorine LEDET** et **Samuel TURSIN** présentent un dispositif original de pots contenant, écrites sur des étiquettes, de nombreuses racines grecques et latines. Celles-ci sont destinées à aider les élèves, dans différents types d'exercices, à comprendre la composition des mots en séparant racine et affixes et à mémoriser une base solide de racines, issues des langues anciennes. Ils disposent ainsi de moyens efficaces pour émettre des hypothèses sur le sens de mots nouveaux. Le caractère souvent ludique des exercices qui jouent sur des facteurs de rapidité et s'apparentent parfois à des devinettes contribue à une mémorisation effective et durable de ces racines par les élèves.

Après sa contribution initiale historique et critique, **Marielle PAUL-BARBA** nous rend compte, avec « **Un carnet de vocabulaire trilingue (latin-grec-français) pour la vie** », d'un dispositif pédagogique inscrit dans la durée, puisqu'il se déploie, pour ses élèves, sur les trois années du lycée. Le principe en est simple, puisqu'il consiste à noter dans l'ordre alphabétique, sur un petit carnet de type répertoire, des mots grecs ou latins avec leur sens — selon les normes de présentation des dictionnaires — et des mots français qui en dérivent. Les élèves s'emparent alors du principe et notent, au hasard de leurs apprentissages dans les autres cours, les mots nouveaux qu'ils rencontrent en lien avec les mots latins et grecs qu'ils y ont déjà inscrits. Ce dispositif, expérimenté au lycée, pourrait être étendu depuis le primaire jusqu'à l'université, voire tout au long de la vie, ce qui permettrait à l'élève de prendre conscience de son enrichissement personnel à travers l'acquisition d'un lexique toujours plus étendu, et contribuerait grandement à renforcer sa confiance en lui.

S'il peut sembler aujourd'hui, n'en déplaise à Boileau, que « les mots pour le dire » n'arrivent pas si aisément... le travail d'acquisition du lexique sur lequel se penche le présent numéro en s'appuyant sur les liens étroits qui unissent langues anciennes et langue française ouvre des perspectives stimulantes pour qui veut offrir aux citoyennes et aux citoyens de

demain les moyens de trouver le mot propre, d'énoncer aisément et de bien concevoir, dans un exercice plein et libre de sa pensée.

Benoît JEANJEAN,
Université de Bretagne occidentale,
UR 4249 HCTI (Héritages et Constructions dans le Texte et l'Image), Brest

DOSSIER

LEXIQUE ET LANGUES ANCIENNES

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^e 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^e 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 métadidactique¹ 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 2010², thèse qui permet de faire le point sur la formation des enseignants du second degré et la séparation entre cursus

¹ 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.

² 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*³, 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^e au XX^e siècle*⁴, 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^e au XX^e siècle*, Retz, 2008.

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

Au XVIII^e 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^e siècle.

Le français, tout au long du XVIII^e 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^e 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.

³ 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.

⁴ Marielle Paul-Barba, *Une histoire du binôme conflictuel latin-français dans l'enseignement secondaire en France du XVIII^e au XX^e 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^e siècle et sous la Révolution. Nous verrons ensuite la mise en place, au XIX^e siècle, de l'enseignement du français en primaire, un enseignement séparé de l'enseignement secondaire qui repose sur les langues anciennes. Puis au XX^e 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^e 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^e 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, « Ménage⁵ 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 colinguisme⁶ étroit avec le latin a des conséquences non négligeables dans l'enseignement du lexique au XIX^e 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.

⁵ 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.

⁶ 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 PHILOGIE ALLEMANDE ET LA CONSTITUTION DE DEUX ORDRES D'ENSEIGNEMENT SÉPARÉS : LE PRIMAIRE ET LE SECONDAIRE

Au début du XIX^e 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^e, 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 normale⁷. » 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

⁷ 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^e 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 1911⁸. 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*,

⁸ 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 subtilité⁹. »

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*

⁹ 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'abstendra donc absolument de recourir au latin dans les exercices de vocabulaire à l'école primaire¹⁰. » 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 vivant¹¹. » 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)¹². »

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 :

¹⁰ Ida Iwazsko, p. 192.

¹¹ *Idem*, p. 134.

¹² *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 dérobaît 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 secondaire¹³.

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 primaire¹⁴. »

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.

¹³ Ida Iwazsko, p. 137.

¹⁴ 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 humanité¹⁵. »

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 culture¹⁶ qui a une histoire et dont les œuvres littéraires antiques et modernes sont les véhicules.

¹⁵ *Idem*, p. 247.

¹⁶ 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 mental¹⁷.

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.

¹⁷ 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 rupture¹⁸ 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 français¹⁹ 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 1959²⁰, 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

¹⁸ Voir la conclusion de Clémence Cardo-Quint, *op. cit.*

¹⁹ 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).

²⁰ 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^e 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 sixième²¹ 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)

²¹ « 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^e au XX^e 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

VERS UNE COMPRÉHENSION CONTEXTUALISÉE DU VOCABULAIRE

ANALYSE DES PRODUCTIONS DES CANDIDATS AU CONCOURS BELGE DES *RENCONTRES LATINES*

Maria THERMOU

Résumé :

Dans cet article, nous proposons une analyse des choix de traduction effectués par des élèves qui ont participé au concours belge de version latine, Rencontres Latines, en 2023 et 2024. L'analyse des anthroponymes, des termes polysémiques et des isotopies lexicales des deux passages de Cicéron proposés nous a permis d'évaluer le niveau de maîtrise lexicale des élèves en fin de parcours, d'examiner leurs réflexes de traduction et de tirer, enfin, des conclusions sur l'usage qu'ils font du dictionnaire ainsi que sur l'exploitation des indices fournis par le paratexte (extraits fournis en traduction, notices introductives, listes de vocabulaire).

INTRODUCTION

Tributaire d'une longue tradition de présupposés méthodologiques, l'exercice scolaire de la version est conçu, pour reprendre les termes de Ghislaine Viré, comme « une reproduction mécanique de l'original », voire « une forme inachevée de traduction, un exercice qui oblige à s'assujettir aux mots au point de négliger, voire d'ignorer, le sens¹ ». Cette aporie de sens ne saurait être attestée qu'au moment où les mots, dotés de connotations multiples, s'entrelacent pour tisser la trame textuelle. La présente communication explore dans quelle

¹ VIRÉ G., « Version, traduction et didactique de la traduction : quelques réflexions à propos du latin », *Équivalences*, 36^e année, n° 1-2, 2009, p. 164.

mesure une « compréhension du vocabulaire contextualisé », prônée par les divers programmes et référentiels du secondaire en Belgique², se manifeste dans les productions des latinistes avancés, conformément aux exigences d’une version, que Frédéric Dewez définit, avec justesse, comme un « exercice de réexpression fondé sur des techniques de rédaction³ ». Notre objectif est de déceler certains mécanismes de transfert interlinguistique mobilisés par des apprentis traducteurs et d’évaluer le niveau de maîtrise lexicale de ces derniers. Nous explorerons également la manière dont certains élèves exploitent les indices et le vocabulaire qui leur sont fournis et nous interrogerons l’emploi qu’ils réservent au dictionnaire⁴.

Nos conclusions s’appuient sur l’analyse de copies d’élèves ayant participé, en 2023 et 2024, au concours annuel des *Rencontres Latines*, organisé par les professeurs de latin de l’enseignement libre francophone et germanophone de Belgique⁵. Conçu à l’origine comme une étape préparatoire au concours international de version latine d’Arpino — le *Certamen Ciceronianum Arpinas* —, ce concours offre aux élèves de 6^e latinistes (environ 17-18 ans) du réseau libre catholique de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l’occasion de mettre à l’épreuve les connaissances et compétences acquises tout au long de leur formation en latin. Comme le souligne son fondateur, Yves Tinel, le concours revendique une double finalité : permettre aux participants, par un effort intellectuel exigeant, de se confronter à une version latine sur un texte de Cicéron, et leur offrir la possibilité de rencontrer d’autres élèves venus de toute l’Europe, pour prendre conscience que le latin constitue à la fois un fondement de la civilisation occidentale et un lien culturel profond entre les peuples européens⁶.

L’inscription des élèves à ce concours relève de la seule initiative des enseignants des établissements scolaires, sans qu’aucune condition préalable ne soit exigée, hormis le niveau requis — à savoir être en sixième année. Aucune préparation commune n’est imposée, laissant ainsi aux écoles la liberté de choisir d’y faire participer leurs élèves et de les préparer de façon plus ou moins intense à cet événement. Le concours, qui se tient au mois de mars, accorde aux candidats un délai de trois heures pour achever leur traduction. Les copies,

² Voir FESEC (Fédération de l’Enseignement Secondaire Catholique), *Programme Latin*, 3^e degré, Humanités générales et technologiques, 2016, p. 12.

³ DEWEZ F., *Note d’orientation sur la traduction*, FESEC (Fédération de l’Enseignement Secondaire Catholique), septembre 2017, p. 8.

⁴ Pour une analyse plus approfondie des différentes catégories d’erreurs de traduction — incluant notamment les dimensions syntaxiques et morphologiques —, voir THERMOU M., *Enjeux de la compétence de traduction en didactique du latin : Analyse des documents officiels, supports pédagogiques et productions d’élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Mémoire de Master en Langues et lettres anciennes et modernes, sous la direction de CLESSE G., Université catholique de Louvain, soutenu le 24/01/2025.

⁵ L’enseignement officiel francophone et la Communauté flamande organisent leurs propres concours de version latine. Les objectifs poursuivis rejoignent ceux du concours de l’enseignement libre : valoriser l’étude du latin, encourager l’excellence scolaire et récompenser l’investissement des élèves. Les lauréats sont aussi sélectionnés pour participer au concours international d’Arpino.

⁶ <https://www.rencontreslatines.be/historique.htm>

strictement anonymes, ne comportent aucune indication d'école ou d'âge, mais seulement un numéro d'identification aléatoire permettant d'assurer la correspondance avec les noms des vingt lauréats après la correction.

Il est évident que les conditions dans lesquelles se déroule ce concours diffèrent de celles auxquelles les élèves sont habitués dans leur environnement scolaire quotidien. L'ampleur de la participation, le changement de cadre induit par le déplacement des élèves issus de toutes les régions de Belgique francophone et germanophone, ainsi que le caractère formel et réglementé du concours — nécessairement distinct d'une épreuve de version en contexte scolaire — sont autant d'éléments susceptibles de rendre l'expérience plus exigeante pour les participants. Placés dans un contexte de compétition et de comparaison explicite, et en l'absence d'un enjeu majeur autre que leur participation au concours italien, les candidats peuvent éprouver une baisse de motivation, voire une diminution de leur sentiment d'efficacité personnelle.

Or, cet événement continue d'offrir une opportunité rare de recueillir, dans des conditions similaires, les traductions d'un grand nombre d'élèves, issus d'écoles différentes, et d'émettre certaines hypothèses quant à leur manière de travailler et d'aborder différents aspects d'un même texte, dont le vocabulaire. Trois cent cinquante élèves ont participé à l'édition 2023, dont soixante-quatre ont franchi la première phase d'évaluation, parmi lesquels ont été désignés les lauréats⁷. L'essentiel de l'analyse qui suit repose sur ces soixante-quatre traductions de l'extrait de *Laelius de Amicitia*⁸ proposé l'année en question. L'étude des traductions du *De Officiis*⁹, dont un extrait a été choisi en 2024, nous a permis de vérifier la pertinence des conclusions initialement établies. En outre, cette édition plus récente a été l'occasion de recueillir les témoignages de candidats à travers un questionnaire écrit qui portait sur la méthodologie, les difficultés rencontrées ainsi que la perception plus large des objectifs de la tâche de traduction. Pour les besoins de cet article, nous ne retenons que les questions relatives à l'usage du vocabulaire et aux difficultés d'ordre lexical.

APPAREILLAGE PARATEXTUEL ET LISTES DE VOCABULAIRE

Contrairement aux extraits du *Certamen Ciceronianum*, les versions des *Rencontres* s'accompagnent d'un riche appareil paratextuel¹⁰. En tête du passage de *Laelius*, un

⁷ Les extraits sur lesquels nous appuierons notre analyse seront cités sans rectification de leurs erreurs orthographiques potentielles.

⁸ <https://www.rencontreslatines.be/Edition-2023.htm> [consulté le 23/05/2025] ; voir l'annexe 1 *infra* (p. 51).

⁹ <https://www.rencontreslatines.be/Edition-2024.htm> [consulté le 23/05/2025] ; voir l'annexe 2 *infra* (p. 52).

¹⁰ Voir les annexes 1 et 2 p. 51 et 52.

« chapeau » fournit aux élèves des informations sur le contexte historique de rédaction de l'œuvre ainsi qu'une idée générale de la démonstration développée dans l'extrait. Ce métatexte vise à guider la lecture et à orienter les élèves vers une première compréhension du texte à traduire : une *sententia* annonce de manière concise la thèse de l'auteur, dont la validité sera étayée par des exemples tirés de l'histoire romaine, intégrés dans une interrogation oratoire. Cette dernière, proposée en traduction¹¹, développe la thèse énoncée tout en reprenant et en enrichissant les propos de la notice introductive. Une fois cette aide fournie, le texte se poursuit en latin, sans interruption, par des commentaires ou des extraits traduits. De longs passages des paragraphes 29 et 30 sont omis et seule une phrase de chaque paragraphe est, finalement, conservée. Or, ces omissions, effectuées pour alléger la tâche des élèves, risquent d'entraver la progression des idées développées et la perception du lien logique entre les paragraphes¹².

Les extraits latins qui sont conservés détiennent un lien étroit avec les annotations qui parsèment la page. Les isotopies sémantiques présentes dans les passages en français constituent des indices précieux dans la quête de sens. Savoir lire entre ces informations permet de construire une première impression d'ensemble et de passer « d'une compréhension globale à une compréhension de détail, fondée sur les vérifications grammaticales et

¹¹ Il s'agit de la traduction de la phrase : « *quippe cum propter virtutem et probitatem et iam eos, quos numquam vidimus, quodam modo diligamus. Quis est qui C. Fabrici, M. Curi non cum caritate aliqua benevola memoriam usurpet, quos numquam viderit [...]* »

¹² Nous reproduisons ici le paragraphe 29 et le début du suivant tels qu'ils apparaissent dans l'édition électronique d'*Itinera Electronica*. Les extraits en gras correspondent aux passages conservés dans la version présentée aux élèves :

[29] ***Quod si tanta uis probitatis est ut eam uel in iis quos numquam uidimus, uel, quod maius est, in hoste etiam diligamus, quid mirum est, si animi hominum moueantur, cum eorum, quibuscum usu coniuncti esse possunt, uirtutem et bonitatem perspicere uideantur ? Quamquam confirmatur amor et beneficio accepto et studio perspecto et consuetudine adiuncta, quibus rebus ad illum primum motum animi et amoris adhibitis admirabilis quaedam exardescit beneuolentiae magnitudo. Quam si qui putant ab imbecillitate proficisci, ut sit per quem adsequatur quod quisque desideret, humilem sane relinquunt et minime generosum, ut ita dicam, ortum amicitiae, quam ex inopia atque indigentia natam uolunt. Quod si ita esset, ut quisque minimum esse in se arbitraretur, ita ad amicitiam esset aptissimus; quod longe secus est.***

[30] ***Ut enim quisque sibi plurimum confidit et ut quisque maxime uirtute et sapientia sic munitus est, ut nullo egeat suaeque omnia in se ipso posita iudicet, ita in amicitias expetendis colendisque maxime excellit.***

Ni sur la feuille distribuée aux élèves, ni sur le site dédié aux Rencontres latines, ne figure la référence à l'édition critique dont est extrait le passage à traduire. Il s'agit en réalité d'une version préparée par le comité scientifique, qui diffère à plusieurs égards des éditions consultées en bibliothèque, ainsi que de l'édition électronique citée ci-dessus. Les écarts portent principalement sur la ponctuation, mais concernent également certains éléments syntaxiques, tels que des digressions parenthétiques (« *quod maius est* ») ou des compléments circonstanciels (« *usu* »), qui sont omis — sans doute dans une optique de simplification visant à rendre le texte plus concis et accessible aux élèves.

Ce choix de présentation n'est toutefois pas sans conséquences. Par exemple, certains élèves saisissent les deux virgules qui encadrent le syntagme « *ut eam uel in eis quos numquam uidimus* » comme un indice sémantique qui traduit des relations syntaxiques. Considérant qu'il s'agit d'un tout autonome, voire d'une subordonnée complète, ils en viennent à rattacher le verbe *uidimus* à la conjonction *ut*, ce qui altère leur compréhension de la structure de la phrase.

lexicales »¹³. Il en va de même pour le texte de 2024, dont l'introduction comporte aussi de nombreux indices historiques et lexicaux¹⁴. Comme nous pouvons l'observer, les deux textes sont accompagnés de listes de vocabulaire qui donnent la traduction tant des mots isolés que des syntagmes entiers et apportent également des précisions syntaxiques.

L'analyse statistique du texte nous montre que la moitié de mots sont finalement déjà traduits. L'annexe 3¹⁵ nous permet d'en mesurer l'ampleur : les mots totalement inconnus sont, en réalité, assez rares. La plupart appartiennent au vocabulaire introduit dès les premières années d'apprentissage du latin ; leur fréquence d'usage favorise une exposition régulière au fil des années, ce qui les rend plus susceptibles d'être mémorisés et reconnus. Parmi ces derniers figurent les noms *ciuitas*, *hostis* mais aussi *uis* et *imperium* que nous commenterons plus loin. Si l'on omet les anthroponymes du texte latin, à savoir Pyrrhus, Hannibal et Tarquin le Superbe, ainsi que les doubles occurrences, la liste s'abrège davantage¹⁶. À côté de ces noms communs et noms propres, on trouve surtout des monosyllabes, des prépositions, des conjonctions et des pronoms anaphoriques : autant d'éléments qui assurent la cohésion textuelle.

ANTHROPONYMES ET FAITS HISTORIQUES

Catégorie lexicale qui implique « la réalité et la notoriété de la substance désignée¹⁷ », le nom propre ne fait naturellement pas l'objet d'un enseignement systématique dans le cadre de l'apprentissage du lexique. Contrairement aux noms communs ou aux verbes, son acquisition repose moins sur l'apprentissage linguistique direct que sur des connaissances extratextuelles, notamment historiques ou culturelles. Les anthroponymes contenus dans le texte seraient, donc, susceptibles de faciliter la compréhension, à condition seulement qu'ils aient déjà été rencontrés dans le parcours des apprenants. Seule la mobilisation de propriétés qui sont attachées, dans la mémoire, à ces références culturelles permettrait de replacer le texte dans son contexte historique et de favoriser une traduction mieux réussie. Des connaissances extralinguistiques préalables et diverses, telle la chronologie de l'œuvre de Cicéron, doivent être mobilisées afin de permettre de situer ces personnalités, appartenant à la période de l'histoire de la République romaine, dans leur contexte historique¹⁸. Des repères chronologiques sont également donnés dans la notice introductive.

¹³ ARMAND A., *Didactique de langues anciennes*, Paris, Bertrand Lacoste, « Parcours didactiques », 1997, p. 65.

¹⁴ Voir l'annexe 2, p. 52.

¹⁵ Voir p. 53.

¹⁶ Voir l'annexe 4, p. 53.

¹⁷ BONNARD H., « Le nom propre », dans *Les trois logiques de la grammaire française*, Paris, Duculot-Louvain, « Champs linguistiques », 2001, p. 33.

¹⁸ Tous les élèves interrogés répondent avoir vu des textes de Cicéron en classe.

À l'intérieur du texte, ces personnalités sont autrement réparties, en deux catégories opposées : les héros-modèles de la vertu et les figures tyranniques, les ennemis de Rome. Caius Fabricius et Manius Curius sont immédiatement rangés dans la première catégorie, comme nous l'indique une précision ajoutée dans le texte, les qualifiant de « héros modèles de la vertu ». Dans la phrase qui suit, introduite par la conjonction adversative « et inversement » (*autem*), Tarquin le Superbe est érigé en exemple, par excellence, de personnalité cruelle. Sa chute marqua la fin de la monarchie et ouvrit une nouvelle ère dans l'histoire de Rome, celle de la République. Brève, plutôt simple de construction, cette interrogative directe (*Quis est qui Tarquinium Superbum non oderit ?*) a été bien traduite par la quasi-totalité des élèves.

En revanche, la proposition principale qui vient ensuite (*Cum duobus ducibus de imperio in Italiā est decertatum, Pyrrho et Hannibale*), relatant des faits historiques, a souffert de nombreux contresens et d'anachronismes. En témoigne l'exemple suivant : « Pour la domination en Italie a été livrée une bataille décisive *entre deux chefs*, Pyrrhus et Hannibal. » Dans la liste fournie, *decertare cum* suivi d'un ablatif est, pourtant, traduit par « combattre contre ». Quant au groupe prépositionnel *in Italia*, tous les élèves, sans exception, le traduisent par « en Italie », ce qui est, sans doute, correct. Or, son emplacement dans la phrase provoque souvent une inflexion du sens, comme le montre l'exemple : « *En Italie nous avons combattu les deux chefs, Phyrro et Hannibale, par souci de pouvoir.* » Un tiers des élèves a supposé que ce complément prépositionnel désignait le lieu des batailles et non pas l'enjeu du pouvoir.

Des anachronismes se manifestent également dans le choix de traduction du complément *de imperio*. Désignant, à l'origine, « le pouvoir de commander, de donner des ordres », ce mot acquiert une signification qui varie selon les époques et se modifie selon les circonstances. Ce n'est qu'après Auguste qu'il en vient à désigner le pouvoir de l'Empereur et, par extension, le territoire soumis à son autorité. Or, dans de très nombreuses copies, la traduction « empire », écrit souvent même avec une majuscule, est privilégiée. Son sens fluctue en fonction de l'usage qui lui est réservé : « on a combattu en Italie, contre deux généraux *de l'Empire*, Phyrro et Hannibale », « on a combattu sous le règne *de l'Empereur* en Italie, contre deux chefs, Pyrrhus et Hannibal », « nous nous sommes battus en Italie *pour l'Empire*, contre deux généraux, Pyrrhus et Hannibal », « on a combattu contre deux chefs *venus de l'Empire* en Italie, Pyrrho et Hannibal ».

Dans le reste des copies, nous rencontrons les équivalents « commandement », « pouvoir », mais aussi « ordre ». Il s'agit d'options similaires sur le plan sémantique, qui figurent

toutes dans les entrées respectives du mot, tant dans le Gaffiot¹⁹ que dans le Larousse²⁰, mais dont l'emploi trahit une certaine hésitation. Certains élèves attribuent l'« imperium » aux deux généraux ou traduisent sans rattacher ce complément prépositionnel à un autre terme de la phrase : « on a combattu en Italie sous deux chefs, *sous leurs commandements*, Pyrron et Hannibal », « on a combattu, *sous les ordres* en Italie, les deux chefs, Phyrro et Hannibal ».

L'analyse des copies du texte de 2024 nous permet de tirer des conclusions similaires. La courte introduction de l'extrait contient une allusion explicite au contexte politique. Les *exempla* choisis par Cicéron sont tous, lisons-nous dans la notice introductive, d'« illustres figures de la République romaine ». À la deuxième ligne du texte, le mot *imperatoris*, qui désigne, dans ce contexte, les généraux de la République, est très souvent traduit par « empereurs » : *tantum in aerarium pecuniae inuexit, ut unius imperatoris praeda finem attulerit tributorum*. Dans certaines copies, ce même mot est, par ailleurs, choisi pour rendre le sens de *principibus* : *Nullum igitur uitium taetrius est [...] quam auaritia, praesertim in principibus et rem publicam gubernantibus*²¹. Dans quelques rares copies seulement, *principibus* est saisi dans son sens premier et se voit donc traduit par les mots « chefs », « les plus importants », ou selon le sens qui lui est implicitement donné dans l'introduction, à savoir « les responsables politiques ». Dans certaines copies, les élèves commettent une erreur d'analogie en se basant sur l'homographie du mot « principes » en français et *principes* en latin. Dans d'autres, dont celle de la lauréate, *principes* est traduit comme « princes »²².

Cette difficulté à interpréter correctement certains termes sans appui contextuel illustre parfaitement ce que souligne Marianne Lederer, lorsqu'elle rappelle « le caractère indispensable de l'existence de connaissances pertinentes pour la compréhension, quelle que soit la maîtrise que l'on puisse avoir de la langue dans laquelle le texte est rédigé²³ ». Les

¹⁹ GAFFIOT F., MAGNIEN-SIMONIN C., *Dictionnaire latin-français : abrégé*, édition revue et corrigée par Catherine Magnien, Paris, Hachette, 1991, p. 278. Ce dictionnaire sera désormais cité comme *Dictionnaire latin-français : abrégé*. — N. B. : Nous avons choisi de nous référer à la version abrégée du dictionnaire en question puisqu'elle serait la plus susceptible d'être utilisée par les élèves dans le cadre d'un concours, dans la mesure où elle est plus facilement transportable par les élèves. Nous avons par ailleurs observé que les choix de traductions faits par les élèves renvoient plutôt à celles proposées par ce dictionnaire en particulier.

²⁰ NIMMO C., *Latin : dictionnaire français-latin, latin-français*, Paris, Larousse, 2022, p. 361. Ce dictionnaire sera désormais cité comme *Latin : dictionnaire français-latin, latin-français*.

²¹ Dans le même ordre d'idées, la traduction de la relative en tête de l'interrogative suivante (*Qui eius collega fuit in censurā, L. Mummius, numquid copiosior [fuit], cum copiosissimam urbem funditus sustulisset ?*), qui détermine Lucius Mummius, personnage sur lequel nous trouvons des explications dans le vocabulaire, montre que certains élèves ne mobilisent pas leurs connaissances sur le *cursus honorum* et produisent, par conséquent, divers contresens. Ces deux exemples en sont symptomatiques : « Lucius Mummius qui fut censuré par son collègue », « Mais Lucius Mummius, son collègue a été dans la critique ».

²² Il nous semble également possible de déceler un léger anachronisme linguistique, dans la mesure où le terme acquiert un sens plus institutionnalisé sous Auguste. Le mot français « prince » possède, par ailleurs, des connotations relatives à l'évolution historique de son sens, qui sont sans rapport avec le contexte de publication de l'œuvre de Cicéron.

²³ LEDERER M., « L'enseignement de la traduction dans le cadre de l'enseignement de la compréhension », dans *Enseignement dans la traduction, traduction dans l'enseignement*, sous la direction de J. Delisle et H. Lee-Jahnke,

exemples évoqués ainsi que l'orthographe fréquemment erronée des anthroponymes (*Pyrrho*, *Pyrrhée*, *Pyrrhon*, *Hannibale*) laissent supposer que ces figures ne font pas partie des références culturelles les mieux connues des élèves ou que ces références ne sont pas mobilisées dans ce contexte. Les repères chronologiques et culturels proposés dans les notices ne semblent pas remplir le rôle de médiateurs sémantiques que leur attribuaient les concepteurs des sujets. En effet, selon leurs réponses au questionnaire, peu d'élèves déclarent y avoir trouvé des informations utiles sur le contexte historique, et seuls quelques-uns disent avoir perçu la portée intertextuelle des introductions, qu'ils considèrent comme un précieux appui dans leur démarche de traduction²⁴. D'un autre côté, on observe que la transparence étymologique de certains mots, tel *imperium*, constitue un élément d'interprétation jugé plus directement exploitable par les élèves, qui tendent à l'interpréter en dehors de son contexte d'usage, priviliégiant une traduction littérale devenue courante.

Or, ce qui transparaît à travers ces attitudes perçues comme problématiques ne relève, en réalité, que de modes de compréhension distincts, situés aux deux extrémités de l'échelle interprétative proposée par Suzanne Adema et Lidewij Van Gils²⁵. Présentée sous forme de tableau, cette échelle se prête à une double lecture, articulée selon deux mouvements complémentaires : un mouvement ascendant, qui part de l'identification morphosyntaxique et sémantique des unités lexicales, et un mouvement descendant, qui dépasse le niveau phrasique pour mobiliser un horizon d'attente plus large, nourri de connaissances culturelles, historiques ou contextuelles générales. La combinaison dynamique de ces deux approches, bien que familière aux lecteurs expérimentés, requiert un effort cognitif considérable de la part

Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, p. 61-62. Définissant le texte comme « une association de connaissances extralinguistiques pertinentes à des signifiés linguistiques pertinents eux aussi », elle explique, ailleurs, que « nul texte n'est compris sur la base seule de la langue qui le compose matériellement et que, pour transmettre son sens en traduction, les connaissances de la personne qui traduit doivent s'ajouter aux significations de la langue originale » (p. 60 et 65).

²⁴ Il s'agit des réponses à question « Dans quelle mesure [la notice introductive] t'a-t-elle aidé à : a. situer le texte dans son contexte historique, b. situer le texte dans l'œuvre dont il est extrait, c. comprendre les mots et concepts présents dans le texte ? »

²⁵ ADEMA S., VAN GHILS L., « Teaching Text Types in Latin Letters: A Didactic Use of Linguistic Concepts », dans *Les Études classiques*, 85, 2 (2017), Belgique, Société des études classiques ASBL, p. 123. Les éléments inclus sont les suivants :

Semantics Issues of meaning, all levels	TOP-DOWN	
	Knowledge of the world	Reader's own knowledge
	Social/historical/geographical context	Knowledge assumed on part of intended audience
	Genre	Text type
	Discourse/pragmatic level	Level of connected text vs. sentence
	Syntax	Function of word or phrase at sentence level
	Morphology	Form of word
	Part of speech	
	BOTTOM-UP	

des candidats. Leur attention est sollicitée simultanément par des éléments relevant de différents niveaux de compréhension — dans un temps limité et sous contrainte —, dont le niveau lexical, qui demeure, à leurs yeux, le principal point d’ancrage dans la construction du sens²⁶. Les connaissances préalables sont moins mobilisées et la syntaxe est presque ignorée. Des mots dont les formes et significations courantes sont reconnues automatiquement, indépendamment du contexte, constituent alors le seuil à partir duquel la compréhension devient plus autonome²⁷. Cette autonomie reste toutefois fragile : elle peut être entravée par certains facteurs linguistiques ou cognitifs.

Ainsi, comme nous venons de l’observer, la proximité étymologique entre le latin et le français peut s’avérer, dans certains cas, trompeuse. Elle conduit fréquemment à des processus d’inférences erronées entre mots qui partagent une morphologie proche, mais divergent sur le plan sémantique. Ce phénomène, que Batia Laufer qualifie de *deceptive transparency*²⁸, complique l’acquisition lexicale en introduisant des interférences négatives dans la compréhension. Les apprenants, familiers avec l’un des sens d’un mot polysémique ou homonyme, tendent à le mobiliser de manière systématique, même lorsque ce sens s’avère inadéquat au regard du contexte²⁹. La méconnaissance du sens exact des mots induit alors des erreurs d’interprétation qui affectent la cohérence globale du discours. Des exemples analysés dans les paragraphes suivants vont dans le même sens.

CHAMPS LEXICAUX ET ISOTOPIES SÉMANTIQUES

La lecture intégrale de ce texte, extrait d’une œuvre philosophique, permet de dégager un ensemble de termes appartenant à un même champ sémantique, ou à des champs voisins, et d’élaborer ainsi des hypothèses de sens. De nombreux noms communs peuvent notamment être rattachés au champ lexical des qualités morales, parmi lesquels *probitas*, *virtus*, *bonitas* et *sapientia*. Ces mots, étymologiquement transparents, s’inscrivent par ailleurs dans la thématique annoncée à la fois par l’introduction et par la phrase proposée à la traduction. La

²⁶ Voir LAUFER B., « The lexical plight in second language reading: words you don’t know, words you think you know, and words you can’t guess », dans COADES J. et HUCKIN T., *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*, Cambridge University Press, The Cambridge applied linguistics series, 1997. L’auteur explique : « In interpreting texts, students tend to regard words as main landmarks of meaning. Background knowledge is relied on to a lesser extent and syntax is almost disregarded. », p. 21.

²⁷ « The threshold vocabulary readers need in order to transfer their L1 reading strategies is what is commonly referred to as sight vocabulary - words whose forms and common meanings are recognized automatically, irrespective of context. », *ibid.*, p. 23.

²⁸ *Ibid.*, p. 25.

²⁹ LAUFER B., « What’s in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting vocabulary acquisition », dans Schmitt, Norbert & McCarthy, Michael, *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997, p. 152.

dernière phrase du texte, largement traduite dans la liste de vocabulaire et portant sur la confiance en soi comme condition de l'amitié, renforce cette cohérence thématique. Il en va de même pour plusieurs verbes, qui relèvent des champs sémantiques des sentiments et des états d'âme. On relève ainsi deux occurrences de *diligere* et *odisse*, la périphrase *alienos animos habere* (également présente dans la liste de vocabulaire), ainsi que le verbe *moveri*, dont le sens est suggéré dans la même notice. Enfin, le substantif *animus* mérite une mention particulière, en tant que vecteur central des sentiments et qualités morales exprimés par les termes précédents.

Parmi ces mots, ***virtus*** constitue, sans doute, le noyau thématique du texte et la condition *sine qua non* de l'amitié, comme nous le laisse déjà entendre le titre *Pas de vraie amitié sans vertu*. Présent à trois reprises dans le texte latin et à encore deux dans la phrase traduite, ce mot ne pose aucun défi aux élèves. La traduction « vertu » est presque exclusivement sélectionnée. Quant au syntagme *uirtutem et bonitatem*, une traduction littérale est le plus souvent choisie : « vertu et bonté ». Une attitude similaire est observée dans les traductions du mot *avaritia*, fil conducteur du texte de 2024. Traduit par « cupidité, goût de l'argent » dans l'introduction, le mot est, malgré tout, rendu, par simple décalque du français, par le mot « avarice ».

Quant à *probitas*, deux occurrences apparaissent dans notre texte sur l'amitié. La première se trouve dans la phrase qui détaille les raisons de l'estime portée à Pyrrhus (*ab altero propter probitatem eius non nimis alienos animos habemus*) et qui sert de fondement à la conclusion exprimée dans la question oratoire qui vient ensuite (*quod si tanta vis probitatis est [...] videantur ?*). Ce mot opère, donc, la transition entre les deux phrases, comme l'indique, par ailleurs, la conjonction *quod si*, traduite, dans la liste de vocabulaire, par « or si, si par ailleurs ». Un peu moins de la moitié des copies présente le mot « honnêteté » pour traduire les deux occurrences. Il s'agit, par ailleurs, de la solution choisie dans la phrase traduite déjà donnée ainsi que de la première alternative de traduction offerte par le petit Gaffiot³⁰. Cinq élèves traduisent les deux occurrences de la même manière, mais un autre terme qu'« honnêteté » est choisi. Il s'agit principalement des traductions proposées par le dictionnaire, telles que « qualité morale³¹ », « honneur », « intégrité », « loyauté » et de quelques rares traductions personnelles, telles que « respect » et « probité ».

³⁰ Dictionnaire latin-français : abrégé, op. cit., p. 452.

³¹ La périphrase générique « bonne qualité morale » figure, en tête, seulement dans GAFFIOT F., *Le Grand Gaffiot : Dictionnaire latin-français*, nouvelle édition revue et augmentée sous la direction de Pierre Flobert, Paris, Hachette, 2000, p. 1257.

Cette dernière traduction, bien qu'étymologiquement proche du mot latin et proposée en premier dans le *Larousse*³² — avant même le sens d'« honnêteté » — n'apparaît que dans deux copies. Si la transparence étymologique du mot *virtus* et la centralité du concept dans les textes latins classiques étudiés en classe ont facilité sa reconnaissance intuitive et son intégration dans un schéma d'interprétation déjà familier, tel n'est apparemment pas le cas de *probitas*³³. D'un autre côté, son équivalent « probité » appartient à un registre de langue souvent perçu comme archaïque ou technique. La distance lexicale et culturelle rend ainsi son identification plus incertaine. Cette asymétrie révèle que l'activation du réflexe étymologique ne repose pas uniquement sur la forme, mais aussi sur la familiarité des termes, à la fois en langue source et langue cible, et leur présence dans les cadres d'interprétation déjà acquis par les élèves³⁴. Autrement dit, si le mot français issu du latin n'est pas reconnu comme usuel ou pertinent dans le contexte interprétatif de l'élève, le lien étymologique reste inopérant. Dans ces cas-là, où l'intuition échoue, c'est le dictionnaire qui est sollicité pour pallier l'incertitude lexicale.

Dans les copies où *probitas* est traduit de deux manières différentes, les combinaisons proposées correspondent à autant d'options figurant dans les dictionnaires. Treize élèves ont opté pour le mot « honnêteté » afin de traduire la première occurrence, choix qu'ils abandonnent par la suite. Le choix inverse est bien plus rare, avec seulement cinq élèves qui réservent la traduction « honnêteté » à la deuxième occurrence. Ainsi trouvons-nous, en tête, les paires « honnêteté » & « honneur » et « loyauté » & « honnêteté », mais aussi « droiture » & « vertu », « morale » & « honneur », « honnêteté » & « valeur morale », « honnêteté » & « grandeur d'âme », « honnêteté » & « intégrité ». Bien que les oscillations sémantiques soient le plus souvent anodines, on peut constater que les élèves qui choisissent le même mot pour traduire les deux occurrences semblent avoir mieux saisi le lien logique qui unit les deux phrases. Cela entraîne des conséquences au niveau de la macrostructure et une meilleure compréhension de la subordonnée *quod si tanta vis probitatis est*, où le mot *probitatis* est bien identifié dans sa fonction de génitif possessif, complément du nom *vis*. Indépendamment des problèmes qui émergent par la suite, ces élèves opèrent une transition plus fluide entre les deux phrases et assurent ainsi une meilleure cohérence sémantique.

Cette cohérence est brisée dans les autres copies, comme nous le montre cet exemple : « Nous n'éprouvons que peu d'antipathie à l'égard du premier *de par son honneur*, l'autre en

³² *Latin : dictionnaire français-latin, latin-français, op. cit.*, p. 606. Le nombre très limité de copies où ce mot figure nous convainc que ce dictionnaire n'est pas vraiment utilisé par les élèves.

³³ Voir PULIDO, D., « The Effects of Cultural Familiarity on Incidental Vocabulary Acquisition through Reading », *The Modern Language Journal*, 91(1), 2007, p. 15-32.

³⁴ Voir LAUFER B., « What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting vocabulary acquisition », *op. cit.*, 140-155 : « What can account for better learnability is the learner's frequent exposure to it. »

revanche toute la population le déteste pour sa cruauté. Si par ailleurs *tant de puissance est synonyme de droiture* [...] ». La méconnaissance du lien entre les deux phrases entraîne une certaine confusion chez ces élèves qui, dépourvus de repères, traduisent le mot *vis* par violence, proposent des contresens comme « *la vigueur est une bonne qualité morale* » ou « il y avait autant *de valeur morale que de force* » et commettent des erreurs grammaticales en considérant le génitif *probitatis* comme attribut du sujet *vis* : « *si la force est un si grand honneur* ».

Dans les copies où cette subordonnée conditionnelle est, tout de même, bien traduite, nous pourrions supposer que le choix d'une traduction différée relève d'une volonté de variation stylistique. Pourtant, cette démarche ne produit pas toujours les mêmes effets. Alors qu'une combinaison telle que « intégrité » et « force morale », proposée, par ailleurs, par la lauréate du concours, est fondée sur la reconnaissance d'un rapport métonymique entre les deux termes (l'intégrité est une force morale), une combinaison comme « honnêteté » & « honneur » associe des termes parasynonymes, à savoir des termes proches sur le plan sémantique, mais avec des nuances différentes et, donc, non interchangeables. Ces exemples, dont, notamment, celui de *probité*, soulèvent la question de l'étendue du lexique des élèves et de leurs mécanismes de regroupement sémantique, tant en langue maternelle, où ils puisent les termes et concepts nécessaires pour traduire des textes souvent abstraits ou philosophiques, qu'en latin, qu'ils abordent à travers des textes appartenant à des catégories génériques partageant fréquemment un lexique conceptuel commun.

USAGE DU DICTIONNAIRE ET DU VOCABULAIRE FOURNI

Outre les exemples analysés précédemment, les mots courants du texte sont, dans l'ensemble, correctement traduits. Notons que, selon leurs réponses aux questionnaires, tous les élèves, sans exception, admettent recourir au dictionnaire pendant l'épreuve³⁵. La majorité reconnaît l'utiliser souvent ou assez souvent « au fur et à mesure de la traduction pour trouver le sens des mots totalement inconnus ». Seulement la moitié affirme l'utiliser « après une première ébauche de traduction, pour contrôler l'exactitude de la traduction ». Enfin, peu d'élèves utilisent le dictionnaire « en tout dernier recours, pour affiner [le] texte et rendre les nuances de sens ». Les deux tiers répondent ne jamais ou rarement entreprendre cette dernière démarche. Le dictionnaire apparaît donc comme un outil d'accompagnement mobilisé durant la phase initiale de la traduction, celle du déchiffrement mot à mot. *Civitas* est

³⁵ Il s'agit de la question : « À quelle fréquence as-tu utilisé le dictionnaire (plusieurs réponses sont possibles) : a. Au fur et à mesure de ta traduction, pour trouver le sens de mots totalement inconnus ? b. Après une première ébauche de traduction, pour contrôler l'exactitude de ta traduction ? c. En tout dernier recours, pour affiner ton texte et rendre les nuances de sens ? »

ainsi rendu par « cité », « peuple », « ensemble des citoyens ». Les noms *sapientia* et *bonitas*, ont été traduits conformément aux recommandations du dictionnaire, tandis que les verbes *odisse* et *diligo* suivent les indications fournies par la liste lexicale.

Quant au verbe *moueri*, certains équivalents proposés dans le dictionnaire, tels qu'« émouvoir », « ébranler » ou « remuer », en rendent parfaitement le sens. En revanche, d'autres choix se révèlent moins pertinents, dans la mesure où le sens qu'ils véhiculent ne correspond pas au contexte. Il s'agit des verbes « mouvoir », « influencer » ou « provoquer » : « ce qui est merveilleux si l'esprit des hommes *est provoqué* », « dans l'hypothèse que les esprits *influencent* les hommes ». Il semble que le dictionnaire et le vocabulaire donné dans la liste constituent une autorité dont les élèves ne s'écartent pas facilement. Certains élèves, conscients que ces alternatives ne sont pas bien adaptées, osent proposer des versions simplifiées ou des synonymes, qui n'améliorent pas toujours l'effet de lecture. Tels sont, par exemple, les verbes « changer », présent à six reprises, et « bouger ». Appartenant à des registres plus familiers ou peu soutenus, ces verbes, de même que « chambouler », sont symptomatiques de la confusion assez fréquente des registres qui s'opère lors du transfert linguistique³⁶ : « ce qui est étonnant si les âmes des hommes *bougent* », « qu'est ce qui est étonnant si les sentiments des humains sont *chamboulés* ».

Le comparatif *amabilius*, systématiquement traduit comme « plus aimable » ou « plus digne d'amour », est encore un exemple qui nous permet de tester les limites de l'usage du dictionnaire³⁷. Il est intéressant de remarquer que ce sont surtout des élèves dont les traductions ont été classées parmi les vingt premières qui s'autorisent des écarts et choisissent des traductions telles que « plus appréciable » ou « plus louable ». Autrement dit, de manière paradoxale, les correcteurs récompensent cette prise de liberté face à des outils qui, tout en étant fournis pour faciliter la tâche de traduction, sont en partie perçus comme des obstacles. La lauréate du concours propose, ainsi, la traduction suivante³⁸ : « Il n'existe rien de plus appréciable que la vertu, rien qui ne nous pousse davantage à aimer. » L'élève récompensée affiche la volonté de « polir » sa traduction afin de la rendre plus attrayante au niveau stylistique. Elle passe outre les recommandations du dictionnaire pour traduire le comparatif

³⁶ Le phénomène (*cross-cultural pragmatic failure*) est largement étudié dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères. Voir, à titre indicatif, McGEE P., « Cross-cultural pragmatic failure. », *Training, Language and Culture*, 3(1), 2019, p. 245.

³⁷ *Dictionnaire latin-français : abrégé*, op. cit., p. 52. Dans le Larousse, nous trouvons l'adjectif dans sa forme première : *amabilis* = aimable, *Latin : dictionnaire français-latin, latin-français*, op. cit., p. 56.

³⁸ <https://www.rencontreslatines.be/Edition-2023.htm>. Notons, d'ailleurs, que dans les traductions proposées sur ce site, celles des Belles Lettres et d'*Itinera Electronica*, des équivalents non canoniques sont proposés : « Rien n'est plus aimable que la vertu, rien n'inspire autant d'attachement. » (François Combès, Les Belles Lettres, 1998) et « Rien n'a plus d'attrait, rien ne se fait plus naturellement aimer que la force d'âme. » (Charles Appuhn, Garnier, 1933).

d'*amabilis* et ne valorise que partiellement les traductions des verbes *adilicio* et *diligo*, proposées dans la liste.

Concernant ce dernier point, la grande majorité des élèves suit fidèlement la proposition « amener à aimer » de la liste pour traduire le syntagme *adliciat ad diligendum*³⁹. Or, en optant pour cette traduction déjà fournie, les élèves ne ressentent pas toujours le besoin de s'approprier le sens, d'ailleurs, abstrait de cette phrase. En témoigne l'incertitude avec laquelle ils traduisent l'adverbe *magis*, qu'ils mésinterprètent ou échouent à rattacher au bon terme voisin : « il n'y a rien qui amène à *aimer plus* », « *rien de plus* qui amène à aimer » « rien qui amène à *l'estime des grands*⁴⁰ ». Redoublée d'autres incompréhensions (*nemo* au lieu de *nihil*), l'exemple suivant est symptomatique d'une tentative avortée de concrétisation du sens : « personne n'existe *sans amener autrui à l'aimer davantage* ». Le verbe « amener », puisé dans la liste du vocabulaire, est ici saisi dans son sens propre et invite donc un complément qui désigne « un être doué de mouvement⁴¹ ». Cette difficulté de compréhension de la *sententia* inaugurale préfigure les approximations sémantiques de la suite du texte.

La dernière proposition de l'extrait (*in amicitiiis expetendis colendisque maxime excellit*) est l'une des rares propositions dont aucun terme n'est traduit dans la liste, ce qui laisse supposer un recours fréquent au dictionnaire pour sa compréhension. Les traductions choisies confirment cette hypothèse. Au niveau du verbe, moins de dix élèves choisissent le dérivé « exceller » dans leurs copies. Cette traduction aurait, pourtant, fait pleinement justice au sens de l'original et se prêterait à une construction similaire à celle du verbe latin (verbe + complément prépositionnel). Jugé sans doute trop abstrait et d'un emploi moins intuitif, ce verbe a été écarté au profit d'autres solutions proposées en amont dans l'entrée du dictionnaire. Plus descriptives et d'un registre moins soutenu, les traductions⁴² « être élevé au-dessus », « être supérieur » et « surpasser » ont été privilégiées. Ce choix a cependant contraint les élèves à suivre, pour chaque verbe, une construction syntaxique propre au français, qui ne permet pas toujours de porter le sens de l'original. Par conséquent, de nombreux élèves proposent des formulations syntaxiquement maladroites, voire fausses, ou des tournures qui s'articulent mal avec la suite de leur traduction. Ils échouent à effectuer une permutation des relations syntaxiques pour exprimer correctement le sens de l'original. Il s'agit de la même attitude que nous avons observée au sujet de *adliciat ad diligendum*. En des termes empruntés

³⁹ Notons que, dans les deux dictionnaires que nous utilisons, le verbe *adlicio* est traduit par « attirer à soi, gagner ; amener à quelque chose, à bien faire » (*Dictionnaire latin-français : abrégé, op. cit.*, p. 32) et « attirer ; séduire ; se concilier » (*Latin : dictionnaire français-latin, latin-français, op. cit.*, p. 54).

⁴⁰ Dans une copie, nous trouvons aussi la traduction « comme le font les mages ».

⁴¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/amener>

⁴² *Dictionnaire latin-français : abrégé, op. cit.*, p. 212. Dans le *Grand Gaffiot* nous trouvons d'abord les traductions suivantes : « se dresser au-dessus » et « s'enorgueillir », *op. cit.*, p. 616.

à la théorie de la valence de Lucien Tesnière, le verbe latin et les verbes supposés équivalents en français présentent un déséquilibre dans la structure des arguments qu'ils attirent.

Examinons l'exemple suivant de plus près : « *Ils surpassent, de même très grandement, leurs bons amis désireux* ». Alors que le verbe « exceller » est intransitif et exprime une qualité intrinsèque où la valeur est jugée en soi et non en fonction des autres, le verbe « surpasser », qui se rencontre dans plusieurs copies⁴³, est transitif et demande donc un complément qui lui servirait de référence de comparaison. Ainsi, dans notre exemple, *amicitiis* est mal traduit, car de valeur abstraite, et est, par anticipation, transformé en nom animé. Dans d'autres exemples, « surpasser » est tout simplement utilisé sans complément, ce qui provoque des lacunes syntaxiques : « *il surpasse le plus grandement en amitié* ». Il en va de même pour « se dresser au-dessus », « être élevé au-dessus », que nous rencontrons dans les exemples suivants : « *il se dresse au-dessus du plus grand* dans les amitiés convoitées et célébrées », « *il s'élève surtout au-dessus du désirable* en amitiés ». En revanche, des verbes qui ne figurent pas dans le dictionnaire donnent des traductions intéressantes : « *[ils] ont brillé* dans les amitiés désirables et honorables », « *il sera particulièrement doué* dans les amitiés désirables et fusionnelles », « *il se distingue* dans les amitiés les plus enviables et admirables ». « L'emporter », traduction la plus utilisée dans les quelques exemples d'usage du verbe, dans le dictionnaire n'est pas si souvent rencontrée dans les copies.

Dans cette même phrase, les adjectifs verbaux *expetendis colendisque* se prêtent à des traductions diverses, telles qu'« [amitiés] désirables et pures », « désirables et saines », « désirables et fortifiées », « désirables et soignées », « désirables et cultivées ». Le choix récurrent du mot « désirable » pour traduire *expetendus* n'est pas fortuit, puisqu'il s'agit de la seule traduction de l'adjectif proposée par le petit Gaffiot dans l'entrée « *expetendus* ». Les élèves qui ont cherché la définition du verbe d'origine, *expeto*, ont proposé les participes « convoitées », « recherchées », « souhaitées ». En revanche, les traductions de *colendus* montrent que certains élèves identifient mal le verbe dont provient cet adjectif verbal. Au lieu de *cōlō, cōlūi, cultum, ěre*, ils recourent à l'entrée *cōlō, āvī, ātum, āre*. Rappelons qu'à l'exception de ces verbes et des verbes auxiliaires et semi-auxiliaires, tous les autres sont donnés dans la liste et sont aussi accompagnés de leurs temps primitifs. Nous observons également que les élèves qui ont utilisé la traduction « désirable » pour *expetendus* ont ensuite tenté de former, par contamination, des dérivés (adjectifs ou participes) à partir des traductions proposées dans l'entrée *colo*, sans pour autant réfléchir à la valeur que les adjectifs verbaux exprimaient dans le texte latin (littéralement, « dans le fait de rechercher et de cultiver les amitiés »).

⁴³ Notons que la traduction « surpasser » figure en tête de l'entrée *excello* du Larousse (*Latin : dictionnaire français-latin, latin-français, op. cit.*, p. 274), de pair avec « se distinguer par » et « l'emporter sur ». La traduction « exceller » n'est pas du tout proposée.

Cette nuance est, d'ailleurs, négligée dans les deux tiers de copies (« les amitiés honnêtes et inattendues », « souhaitées et cultivées », « convoitées et célébrées »).

Le grand éventail de mots employés pour rendre le sens de cette dernière proposition du texte permettrait de supposer que les élèves ne se satisfont pas toujours de la première option de traduction proposée par le dictionnaire. Leurs réponses à la question « Quand tu utilises le dictionnaire, as-tu tendance à lire toute l'entrée d'un mot ? » vont dans ce sens. Pourtant, la sélection de la traduction appropriée se heurte souvent à la difficulté d'appréhension du contexte dans lequel le mot s'insère. C'est ainsi que le verbe « convoiter », marqué d'une connotation négative, est parfois choisi, comme nous l'avons observé, pour traduire *expetendis*. La situation se complexifie lorsque le mot est accompagné de compléments avec lesquels il forme un tout dont le sens s'écarte de la simple définition lexicale. Tel est le cas d'*excellit* que nous avons examiné, mais aussi de *mirum*, dans l'interrogation *quid mirum est [...]*, traduit tantôt par « merveilleux », tantôt par « étonnant ».

Or, la locution verbale *quid mirum... si* est traduite en l'état dans l'un des exemples du dictionnaire, avec une référence explicite à l'extrait même⁴⁴. Ce constat invite à s'interroger sur l'attention réelle que les élèves accordent aux exemples d'usage en latin, lesquels permettent, entre autres, de vérifier la conjugaison d'un verbe ou d'identifier les constructions syntaxiques qui lui sont associées. Si les élèves affirment consulter l'intégralité d'une entrée, les contraintes temporelles inhérentes au contexte du concours limitent bien souvent la possibilité d'une lecture approfondie, notamment celle qui s'attarderait sur les exemples. Cette posture, largement répandue⁴⁵, mérite d'être interrogée à l'aune des spécificités propres aux dictionnaires de langues anciennes. Nécessairement bilingues et constitués d'exemples issus d'un corpus fini, ces ouvrages sont le plus souvent consultés dans une perspective de compréhension immédiate, en vue d'une traduction. Dès lors, l'assimilation ou la réutilisation active des exemples cités ne semble guère faire partie des pratiques habituelles des élèves⁴⁶, lesquels ne mobilisent pas l'ensemble des potentialités offertes par cet outil lexicographique,

⁴⁴ *Dictionnaire latin-français : abrégé, op. cit.*, p. 356.

⁴⁵ Voir NESI H., « The role of examples in productive dictionary use », *The use and abuse of EFL dictionaries: How learners of English as foreign language read and interpret dictionary entries*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 2000. En examinant le rôle des exemples dans la compréhension et la production active, l'autrice explique que, malgré leur impact positif, les apprenants ne parviennent pas à en tirer pleinement profit, en partie à cause de la qualité de ces exemples et de leur capacité à traiter l'information que ces derniers contiennent. Elle conclut que « *word meaning is the most important type of information learners seek in the dictionaries, and word grammar is given relatively low priority* » (p. 116).

⁴⁶ LAUFER B. et HADAR L. s'arrêtent sur les spécificités de chaque type de dictionnaire, expliquant que les dictionnaires bilingues se prêtent à une utilisation plus ponctuelle tandis que les dictionnaires monolingues permettent, à travers les exemples qu'ils offrent, d'explorer les emplois idiomatiques des mots : « *Bilingual dictionaries are ideal for quick consultation, while monolingual dictionaries, though more difficult to use, have the extra merit of directly introducing the user to the lexical system of the L2.* » (« Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual, and 'bilingualised' dictionaries in the comprehension and production of new words », *The Modern Language Journal*, 81, 2, 1997, p. 189).

perçu — voire conçu — comme un simple recueil de définitions. L'absence, dans les manuels du secondaire, de fiches de synthèse⁴⁷ expliquant le fonctionnement des dictionnaires et leur mode d'emploi invite à une réflexion sur la place accordée à la démarche lexicographique dans l'enseignement des langues anciennes.

CONCLUSIONS

L'analyse des productions des élèves ayant participé au deuxième tour du concours belge *Rencontres latines* en 2023 et 2024, laisse penser que l'objectif d'une « compréhension du vocabulaire contextualisé », tel que défini par les programmes et référentiels, est encore loin d'être pleinement atteint. Il apparaît qu'un travail plus approfondi et soutenu est nécessaire pour ancrer durablement cette compétence dans les pratiques d'apprentissage.

L'abondance des annotations proposées par les concepteurs des sujets, dans l'intention manifeste de faciliter la tâche de traduction, pourrait être perçue comme un effort de compensation des impasses didactiques liées à l'enseignement du lexique. Le traitement que les candidats réservent à ces informations demeure, toutefois, largement inopérant. Articuler des indices qui relèvent de différents niveaux de compréhension suppose à la fois une solide culture lexicale et culturelle, ainsi qu'une capacité d'analyse fine, permettant de surmonter les exigences du concours. D'un autre côté, l'analyse du sort réservé à certains mots usuels et fréquents (*sight words*), tel *imperium*, montre que l'apprentissage lexical ne peut reposer uniquement sur le principe d'un lexique fréquentiel. Comme le souligne Bruno Garnier, « les mots d'un texte comme celui-là n'ont un sens que par les relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres dans ce texte particulier. [...] Pour choisir, il faut entrer dans la dynamique de la textualité⁴⁸. »

Une autre difficulté réside dans le décalage entre le registre employé dans les textes latins et celui que les candidats maîtrisent en langue maternelle. Dans de nombreuses copies, on a observé une tendance à privilégier la définition sémantique de base d'un mot au détriment des variations de sens, tant synchroniques que diachroniques, que le mot peut recouvrir à l'intérieur d'un texte. Par ailleurs, la difficulté à trouver le bon équivalent lexical français des mots latins est la deuxième principale difficulté mentionnée par les élèves dans leurs

⁴⁷ Une synthèse intéressante qui aborde différents aspects de l'usage du dictionnaire figure dans les différentes éditions des manuels des éditions Magnard. GASON J., LAMBERT A., *Invitation aux lettres latines*, 2^{de}, Paris, Magnard, 1992, p. 2, GASON J., LAMBERT A., LEVY F., *Latin en séquences*, 2^{de}, Paris, Magnard, 2001, p. 3.

⁴⁸ GARNIER B. « La traduction dans l'enseignement des langues anciennes. Les mots contre le sens ? », dans *Enseignement dans la traduction, traduction dans l'enseignement*, op. cit., p. 13.

réponses au questionnaire⁴⁹. Le recours au dictionnaire, censé pallier le manque de confiance que les élèves ont en leurs propres compétences lexicales et interprétatives, ne fait que refléter leur hésitation quant aux critères à adopter pour sélectionner, parmi les différentes acceptions proposées, celle qui s'intègre le plus justement dans le contexte. La fidélité vouée au dictionnaire et le recours limité à la périphrase, qui permettrait de mieux rendre les nuances contextuelles, seraient en partie le résultat des idées reçues autour des objectifs de la version, conçue comme épreuve fortement évaluative qui laisse alors peu de place à l'approche herméneutique du texte à traduire.

Repenser les stratégies pédagogiques d'enseignement du lexique, en y intégrant des activités de différenciation des termes polysémiques ou de substitution synonymique, qui permettraient d'explorer les inférences sémantiques permises par les mots en contexte, leurs nuances et les jeux d'intertextualité, contribueraient à renforcer l'autonomie linguistique des apprenants tout en favorisant une lecture plus fine et plus nuancée des textes à traduire⁵⁰. Sensibiliser les élèves à la variabilité sémantique des mots — à travers un enseignement contrastif et une utilisation élargie, plus réflexive du dictionnaire — leur permettrait de mieux appréhender la richesse sémantique de la langue latine. Si le latin constitue indéniablement une matrice de la langue française, c'est pourtant dans son altérité — dans l'écart morpho-syntaxique, lexical et culturel qu'il institue — qu'il convient de l'appréhender. Comme l'affirme Antoine Berman⁵¹, « l'on traduit toujours à partir d'un état de sa propre langue et de sa littérature » un texte que l'on « réordonne discursivement ».

Maria THERMOU,
Docteure de l'Université Paris 7,
agrégée en Langues et lettres anciennes et modernes de l'Université catholique de Louvain.
(maria.thermou@gmail.com)

⁴⁹ Il s'agit de la question : « Les difficultés que tu as rencontrées concernaient plutôt : a. L'analyse des formes (reconnaissance des cas, des temps conjugués...) ; b. la syntaxe ("mettre les pièces du puzzle ensemble") ; c. le vocabulaire (trouver un bon équivalent français aux mots latins) ; d. le sens global (comprendre le sens des phrases traduites, comprendre la logique du texte dans son ensemble). »

⁵⁰ VRECQ F., « Les préalables de la traduction », dans *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, op. cit., p. 50.

⁵¹ BERMAN A., « La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain », dans *Les tours de Babel*, Trans-Europ-Repress, 1985, p. 134 et 137.

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

- ANONYME, *Rencontres latines*, disponible en ligne sur <https://www.rencontreslatines.be/> [consulté le 23/05/2025].
- CICERO M. Tullius, *Laelius de Amicitia*, texte établi et traduit par Robert Combès, Paris, Les Belles Lettres, 1971
- CICÉRON, *De la vieillesse, De l'amitié, Des devoirs*, texte traduit par Ch. APPUHN, Paris, Garnier, 1933, disponible en ligne sur https://agoraclasse.fltr.ucl.ac.be/concordances/cicero_amitie/texte.htm [consulté le 23/05/2025].

Sources secondaires

- ADEMA S., VAN GHILS L., « Teaching Text Types in Latin Letters: A Didactic Use of Linguistic Concepts », *Les Études classiques*, vol. 85, 2017, Belgique, Société des études classiques ASBL, p. 122-144.
- ARMAND A., *Didactique de langues anciennes*, Paris, Bertrand Lacoste, coll. « Parcours didactiques », 1997.
- BERMAN A., « La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain », dans *Les tours de Babel*, Trans-Europ-Repress, 1985, p. 127-150.
- BONNARD H., « Le nom propre », dans *Les trois logiques de la grammaire française*, Paris, Duculot-Louvain, coll. « Champs linguistiques », 2001.
- DEWEZ F., *Note d'orientation sur la traduction*, Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESEC), septembre 2017.
- FESEC (Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique), *Programme Latin, 3^e degré, Humanités générales et technologiques*, 2016.
- GAFFIOT F., MAGNIEN-SIMONIN C., *Dictionnaire latin-français : abrégé*, édition revue et corrigée par C. MAGNIEN, Paris, Hachette, 1991.
- GARNIER B., « La traduction dans l'enseignement des langues anciennes. Les mots contre le sens ? », dans *Enseignement dans la traduction, traduction dans l'enseignement*, sous la direction de J. DELISLE et H. LEE-JAHNKE, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, p. 7-23.
- GASON J., LAMBERT A., *Invitation aux lettres latines, 2^{de}*, Paris, Magnard, 1992.
- GASON J., LAMBERT A., LEVY F., *Latin en séquences, 2^{de}*, Paris, Magnard, 2001.
- LAUFER B., « The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know, and words you can't guess », dans J. COADES et T. HUCKIN, *Second*

- language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, coll. « The Cambridge applied linguistics series », 1997, p. 20-34.
- LAUFER B., « What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting vocabulary acquisition », dans N. SCHMITT & M. MCCARTHY, *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997, p. 140-155.
- LAUFER B., HADAR L., « Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual, and 'bilingualised' dictionaries in the comprehension and production of new words », *The Modern Language Journal*, vol. 81, n° 2, 1997, p. 189-196.
- LEDEFER M., « L'enseignement de la traduction dans le cadre de l'enseignement de la compréhension », dans *Enseignement dans la traduction, traduction dans l'enseignement*, sous la direction de J. DELISLE et H. LEE-JAHNKE, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, p. 59-67.
- MCGEE P., « Cross-cultural pragmatic failure. Training », *Language and Culture*, vol. 3, n° 1, 2019, p. 73-84.
- NESI H., *The use and abuse of EFL dictionaries: How learners of English as foreign language read and interpret dictionary entries*, Max Niemeyer, Tübingen, 2000.
- NIMMO C., *Latin : dictionnaire français-latin, latin-français*, Paris, Larousse, 2022.
- PULIDO D., « The Effects of Cultural Familiarity on Incidental Vocabulary Acquisition through Reading », *The Modern Language Journal*, vol. 91, n° 1, 2007, p. 15-32.
- THERMOU M., *Enjeux de la compétence de traduction en didactique du latin : Analyse des documents officiels, supports pédagogiques et productions d'élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Mémoire de Master en Langues et lettres anciennes et modernes, sous la direction de G. CLESSE, UCLouvain, soutenu le 24 janvier 2025.
- VIRÉ G., « Version, traduction et didactique de la traduction : quelques réflexions à propos du latin », *Équivalences*, 36^e année, n° 1-2, 2009, p. 164.
- VRECQ F., « Les préalables de la traduction », dans *Enseignement dans la traduction, traduction dans l'enseignement*, sous la direction de J. DELISLE et H. LEE-JAHNKE, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998.

ANNEXE 1 : SUJET DU CONCOURS EN 2023

*Pas de vraie amitié sans vertu***Contexte**

En 44, Cicéron rédige le *De Amicitia*, où il met en scène Caius Laelius (consul en 150), qui partage ses idées sur l'amitié. Pour lui, les liens d'amitié reposent notamment sur l'honnêteté, laquelle peut émouvoir les cœurs. Ils supposent en outre une bonne dose de confiance en soi.

Nihil est uirtute amabilius, nihil quod magis adliciat ad diligendum.

C'est ainsi que vertu et honnêteté nous attachent même à des personnes que nous n'avons jamais vues. Qui est-ce qui peut songer à Caius Fabricius, à Manius Curius [deux héros modèles de vertu], sans éprouver pour eux quelque sympathie, alors qu'il ne les a jamais vus ? [Et inversement] *Quis est qui Tarquinium Superbum non oderit ?*

Cum duobus ducibus de imperio in Italiā est decertatum, Pyrrho et Hannibale.

Ab altero propter probitatem eius non nimis alienos animos habemus ; alterum propter crudelitatem semper haec ciuitas oderit. Quod si tanta uis probitatis est, ut eam uel in eis quos numquam uidimus, uel in hoste [= Pyrrho] etiam diligamus, quid mirum est, si animi hominum moueantur, cum eorum, quibuscum coniuncti esse possunt, uirtutem et bonitatem perspicere uideantur ? (...)

Vt enim quisque sibi plurimum confidit et ut quisque maxime uirtute et sapientiā munitus est, (...), ita in amicitiiis expetendis colendisque maxime excellit.

Cicéron, *De Amicitia*, 28-29 + 30

Vocabulaire

ligne 1 : **quod** : pronom relatif ; **adlicere**, *io, lexi, lectum* **ad** + acc. : amener à
diligere, *o, lexi, lectum* : estimer, aimer

l. 2 + 5 : **odisse**, *odi* : haïr, détester

l. 3 : **decertare cum** + abl. : combattre contre ; **decertatum est** (impers.) : « on a combattu »

l. 4 : **alienos animos habere ab** + abl. : avoir l'esprit hostile à, éprouver de l'antipathie pour
nimis, adv. : trop

l. 5 : **quod si** : or si, si par ailleurs

l. 7 : **quibuscum** = *cum quibus* ; **coniungere**, *o, iunxi, iunctum* : unir, lier

l. 8 : **perspicere**, *io, spexi, spectrum* : reconnaître, voir

uideri, *eor, uisus sum* : sembler, paraître ; croire, penser

l. 9 : **Vt quisque sibi plurimum confidit** : littéralement : « De même que chacun se fait le plus confiance à soi-même » ⇒ « Tous ceux qui ont le plus confiance en eux-mêmes »

l. 9-10 : **Vt..., ita...** : De même que..., de même... ; **munitre**, *io, iui, itum* : fortifier, renforcer

ANNEXE 2 : SUJET DU CONCOURS EN 2024

Pas d'enrichissement personnel en politique

Prenant l'exemple d'illustres figures de la République romaine, Cicéron nous explique combien l'**auaritia** (la cupidité, le goût de l'argent) à des fins personnelles doit être étrangère aux responsables politiques, et cela au profit du bien commun.

Omni Macedonum gazā, quae fuit maxima, potitus est Paulus ; tantum in aerarium pecuniae inuexit, ut unius imperatoris praeda finem attulerit tributorum. At hic nihil domum suam intulit praeter memoriam nominis sempiternam. Imitatus patrem Africanus nihilo locupletior [fuit] Carthagine euersā. Qui eius collega fuit in censurā,

L. Mummius, numquid copiosior [fuit], cum copiosissimam urbem funditus sustulisset ? Italiam ornare quam domum suam maluit. (...)

Nullum igitur uitium taetrius est (...) quam auaritia, praesertim in principibus et rem publicam gubernantibus. (...) Itaque, quod Apollo Pythius oraculum edidit, « Spartam nullā re nisi auaritiā esse perituram », id uidetur non solum Lacedaemoniis, sed etiam omnibus opulentis populis praedixisse.

Cicéron, *De Officiis*, II, 76-77

Vocabulaire :

- ligne 1 : **gaza**, ae, f. : le trésor, les richesses ; **potiri**, ior, potitus sum + abl. : s'emparer de
Paulus : Paul-Émile, le consul vainqueur des Macédoniens (**Macedones**, um, m. pl.) à Pydna en 168
tantum (avec compl. au génitif) : tant de, tellement de
aerarium, i, n. : le trésor public (de Rome)
inuehere, o, uexi, uectum : transporter dans, faire entrer dans
- l. 2 : **domum** : acc. de lieu sans prép. ; **praeter**, prép. + acc. : excepté, sauf ; **imitari**, or, atus sum : imiter
- l. 3 : **Africanus** : Scipion l'Africain, fils de Paul-Émile et général vainqueur et destructeur de Carthage en 146
nihilo : en rien ; **locuples**, locupletis : fortuné, riche
- l. 5 : **L. Mummius** : Lucius Mummius, le consul vainqueur et destructeur de Corinthe en 146
copiosus, a, um : riche ; **funditus**, adv : jusqu'au fond, de fond en comble
- l. 7 : **taeter**, tra, trum : odieux, abominable
- l. 8 : **Apollo Pythius** : Apollon pythien, qui rendait ses oracles par la voix de la Pythie de Delphes
- l. 8 : **Apollo Pythius** : sujet de « edidit » et de « uidetur » ;
oraculum edere : énoncer sous forme d'oracle ; **oraculum** : explicité par « Spartam ... esse perituram »
- l. 9 : **perire**, eo, ii, itum : périr, être anéanti
uideri, eor, uisus sum : sembler, paraître

ANNEXE 3 : REPÉRAGE, DANS LE TEXTE DE 2023, DES ÉLÉMENTS LEXICAUX FOURNIS

En 44, Cicéron rédige le *De Amicitia*, où il met en scène Caius Laelius (consul en 150), qui partage ses idées sur l'amitié. Pour lui, les liens d'amitié reposent notamment sur l'honnêteté, laquelle peut émouvoir les cœurs. Ils supposent en outre une bonne dose de confiance en soi.

Nihil est uirtute amabilius, nihil quod magis adliciat ad diligendum.

C'est ainsi que vertu et honnêteté nous attachent même à des personnes que nous n'avons jamais vues. Qui est-ce qui peut songer à Caius Fabricius, à Manius Curius [deux héros modèles de vertu], sans éprouver pour eux quelque sympathie, alors qu'il ne les a jamais vus ? [Et inversement] *Quis est qui Tarquinius Superbum non oderit ?*

Cum duobus ducibus de imperio in Italiā est decertatum, Pyrrho et Hannibale. Ab altero propter probitatem eius non nimis alienos animos habemus ; alterum propter crudelitatem semper haec ciuitas oderit. Quod si tanta uis probitatis est, ut eam uel in eis quos numquam uidimus, uel in hoste [= Pyrrho] etiam diligamus, quid mirum est, si animi hominum moueantur, cum eorum, quibuscum coniuncti esse possunt, uirtutem et bonitatem perspicere uideantur ? (...)

Vt enim quisque sibi plurimum confidit et ut quisque maxime uirtute et sapientiā munitus est, (...), ita in amicitiiis expetendis colendisque maxime excellit.

Cicéron, *De Amicitia*, 28-29 + 30

Les mots donnés dans la liste de vocabulaire qui figure sous le sujet sont en rouge. En vert figurent les prépositions dont la construction est également donnée. Enfin, nous surlignons aux mêmes couleurs les mots latins et leurs traductions indirectes, contenues dans le paratexte.

ANNEXE 4 : LEXIQUE « CONNU » ET LEXIQUE « INCONNU »

Nihil est uirtute amabilius, nihil quod magis adliciat ad diligendum.

Quis est qui Tarquinius Superbum non oderit ?

Cum duobus ducibus de imperio in Italiā est decertatum, Pyrrho et Hannibale.

Ab altero propter probitatem eius non nimis alienos animos habemus ; alterum propter crudelitatem semper haec ciuitas oderit. Quod si tanta uis probitatis est, ut eam uel in eis quos numquam uidimus, uel in hoste [= Pyrrho] etiam diligamus, quid mirum est, si animi hominum moueantur, cum eorum, quibuscum coniuncti esse possunt, uirtutem et bonitatem perspicere uideantur ? (...)

Vt enim quisque sibi plurimum confidit et ut quisque maxime uirtute et sapientiā munitus est, (...), ita in amicitiiis expetendis colendisque maxime excellit.

Cicéron, *De Amicitia*, 28-29 + 30

ÉTY'POTS

Victorine LEDET & Samuel TURSIN

Résumé :

Nous présentons ici l'activité pédagogique Éty'pots, conçue pour enseigner une démarche étymologique aux collégiens. Utilisant des « cartes », les élèves identifient et comprennent les racines et prépositions latines et grecques dans les mots français et européens. Cette méthode vise à rendre les élèves autonomes dans l'analyse des mots, tout en développant leurs compétences de lecteurs et en stimulant leur curiosité linguistique.

L'activité que nous souhaitons présenter a avant tout une vocation pédagogique et notre approche est pratique, non scientifique. C'est pourquoi certains termes choisis par commodité lors de nos séances en classe, comme « carte racine », peuvent apparaître inexacts. Le propos n'est pas de prendre pour point de départ des « racines » au sens de morphèmes de la langue-mère indo-européenne¹. Nous ne pouvons pas non plus limiter notre activité au travail du radical, de la base du mot, car nous nous appuyons aussi largement sur des analyses d'affixes et de prépositions tirés des langues grecques et latines. Peut-être pourrions-nous utiliser les termes « carte origine » ou « carte construction » ; c'est la première de ces deux expressions que nous choisissons d'employer tout au long de cet article.

En discutant, nous nous sommes rendu compte que nous avons créé et expérimenté une activité similaire dans deux collèges du Nord et de la région parisienne. Par souci de clarté de notre propos commun, nous lui donnerons le seul nom d'Éty'pots dans cet article. Dans le premier collège, l'activité est pratiquée par des élèves latinistes d'un établissement

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, « Langues romanes et européennes : une histoire de racines », in *Odyseum* (09 décembre 2019) ; disponible sur : <https://odyseum.eduscol.education.fr/langues-romanes-et-europeennes-une-histoire-de-racines> (consulté le 05 juin 2025) et RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe & RIOUL René, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, éd. 1994, p. 541.

en Réseau d'Éducation Prioritaire, de la 5^e à la 3^e ; au sein de ce cours, ils sont aussi initiés à la lecture du grec ancien à partir du milieu de l'année de 4^e [ST²]. Dans le second établissement, l'activité est proposée à des élèves de 3^e, hellénistes débutants [VL].

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ

Le matériel se compose de pots à confitures, d'un lot de « cartes origine » placées dans une enveloppe, collée dans le cahier, et d'une fiche de travail en autonomie³. Compter un pot pour deux élèves, en moyenne. Dans chacun d'eux, nous avons placé des étiquettes en papier sur lesquelles nous avons inscrit des mots français et des mots de langues vivantes étrangères, principalement de celles que les élèves étudient, mais sans s'interdire d'autres langues européennes⁴.

[VL] Dans le cours de grec ancien, avant de débiter l'activité à proprement parler, je consacre une séance collective à l'élucidation du sens des « cartes origine » que je propose : les élèves lisent à haute voix les cartes proposées et font des hypothèses de sens de façon intuitive, par association. Le professeur les guide et valide les propositions justes. Cette oralisation collective est bienvenue en début d'année lorsque les élèves découvrent l'alphabet et la prononciation. Il est alors judicieux de noter le sens au crayon au verso de la carte. Ainsi, l'élève pourra retourner la carte pour en vérifier le sens. Néanmoins cette vérification n'est pas systématique et le sens pourra être effacé plus tard.

[ST] Dans le cours de latin, chacune de ces « cartes origine » compte deux côtés sur lesquels sont inscrites les racines latines et/ou grecques (recto), et leur sens (verso), noté *a posteriori*. À une fréquence irrégulière, de nouvelles cartes – vierges – sont ajoutées au jeu de cartes, au gré des racines latines et grecques rencontrées.

Une fois qu'il s'est doté d'un Éty'pot sur sa table, l'élève – il peut travailler seul ou à deux – y pioche une étiquette. Il recopie le mot dans la première colonne de sa fiche d'activité, qui comprend le tableau suivant :

Inscris dans cette colonne le mot français	Racine latine	Sens de la racine	Mise en lumière du sens du mot

² Certaines phrases et certains paragraphes ne concernent que l'un des deux auteurs de cet article ; dans ce cas, son nom figure au début, de manière abrégée : VL = Victorine Ledet ; ST = Samuel Tursin.

³ Cf. annexes 1 à 3, p. 77 sqq.

⁴ Cf. annexe 4 p. 81 sqq.

Avec ou sans l'aide de son jeu de « cartes origine » – selon le degré de difficulté que l'on choisit d'y mettre – l'élève doit identifier l'affixe ou les racines qui sont présentes dans le mot qu'il a copié ; il inscrit l'élément identifié dans la deuxième colonne et son sens dans la troisième. À ce stade, l'élève a travaillé deux compétences : il s'est d'abord exercé à identifier dans un mot une racine latine ou grecque déjà rencontrée ; puis il a sollicité sa mémoire pour réactiver le sens de la racine. Dans la quatrième colonne de la fiche, l'élève, enfin, s'entraîne à donner du sens à cet apprentissage : il crée une définition du mot tiré au hasard, en s'efforçant d'employer le sens de la racine latine ou grecque dans son hypothèse. Ainsi, pour les noms « albumine » ou « Albi », nous attendons de l'élève qu'il crée un lien avec la couleur blanche (*albus* = blanc), aussi vaste soit-il. Nous souhaitons ainsi montrer à l'élève que, dans la vie quotidienne, il est capable d'émettre une hypothèse de sens sur un mot inconnu même sans recourir à un dictionnaire ; que le dictionnaire n'est que le réceptacle des mots que des locuteurs emploient dans une langue et non un coffre-fort de mots aux définitions exactes et figées. L'activité permet ainsi de désacraliser l'objet. Pour que l'élève prenne bien conscience de cette démarche, il est utile de mêler mots savants, scientifiques et mots courants. Les deux démarches menées de front s'imbriquent et se complètent. Avec une même « carte origine », l'élève peut apporter un éclairage nouveau sur un mot connu et, d'autre part, poser des hypothèses, acquérir une forme de familiarité avec un lexique rare et inconnu. Prenons par exemple le nom féminin πέτρα, qui est inscrit sur une « carte origine » ; dans l'Éty'pot, les élèves trouvent trois mots associés : « pétrifier », « pétrole » et « pétrichor ». Le premier est en général connu et son sens rapidement élucidé ; le second est également maîtrisé, mais son lien avec le mot πέτρα les surprend davantage ; enfin le dernier mot, « pétrichor », très rare et récent, est totalement inconnu. Il s'agit alors de travailler sur différentes hypothèses de sens, puis de les confronter au sens du nom donné par les inventeurs de ce néologisme : « substance huileuse qui exhale une odeur particulière (argileuse) sur la terre et la pierre après la pluie⁵ ».

Il est évident que ce travail de mise en relation du sens de la « carte origine » et du sens moderne du mot est plus facile quand l'élève connaît déjà le mot ; il lui permet cependant de prendre conscience du sens étymologique du mot et de son épaisseur tant lexicale qu'historique. Ainsi en fonction du niveau des élèves et de l'objectif visé, on adaptera le contenu de l'Éty'pot. La variation peut porter sur le nombre de mots, mais aussi sur la récurrence des « cartes origine » : plus la carte est exploitée, plus l'association entre « carte origine » et sens est aisée et rapide pour l'élève.

⁵ BEAR Isabel Joy, THOMAS Richard Grenfell, « Petrichor and Plant Growth » (1965), in *Nature*, 207, 1415–1416 ; disponible sur : <https://www.nature.com/articles/2071415a0>.

L'activité est réussie moins quand l'élève atteint l'exactitude de la définition que quand il acquiert la méthodologie qui est matérialisée par les quatre colonnes de la fiche de travail. Nous procédons à une validation ou à une correction individuelle des mots, au gré de notre passage auprès des élèves, dans la classe, ou en ramassant les fiches de travail à la fin du cours ; d'autres fois, la validation et la correction ont lieu collectivement, au tableau, en projetant la fiche de travail, quand les élèves mutualisent les mots qu'ils ont étudiés.

[VL] Cette activité peut s'enrichir de l'usage du dictionnaire de langue française. En cours de grec ancien, dans un premier temps, l'élève confronte son hypothèse de sens au(x) sens proposé(s) par le dictionnaire, je lui demande également de formuler un sens étymologique et de mettre en lumière son écart avec l'usage contemporain, comme avec les noms féminins « apogée » et « apothéose » qui peuvent être présentés aujourd'hui comme synonymes, effaçant ainsi le sens religieux du second mot. L'emploi du dictionnaire donne aussi la possibilité d'une vérification autonome des hypothèses et du travail effectué. Cependant cela ne dispense pas d'une correction individuelle par l'enseignant à intervalles réguliers. J'utilise cet outil avec les élèves de troisième. Pour certains mots, comme « endogamie » par exemple, le travail va dans un premier temps se limiter à identifier le préfixe issu de la préposition grecque *ἐνδον*. L'élève ne pourra pas, ou rarement, formuler d'hypothèse de sens global. Néanmoins, à partir de la définition proposée : « Obligation, pour les membres d'un groupe social défini (tribu, lignage, etc.), de contracter mariage à l'intérieur de ce groupe ». (Le Robert⁶), il sera capable de comprendre le rôle du préfixe grec dans le sens du mot et, par exemple, d'en déduire le sens de son antonyme « exogamie ». Le travail de consultation du dictionnaire est aussi pertinent lorsque la « carte origine », comme dans l'exemple précédent, est un préfixe ou une préposition : cela permet aux élèves de parcourir plusieurs articles de mots connus ou non débutant par le même affixe. Autour d'« endogamie », ils peuvent trouver « endoderme », « endogée » et « endogène ». Il est important de veiller au type de dictionnaires mis à disposition des élèves durant cette activité ; il est évident que des éditions « Collège » ou « de poche » rendront ce parcours étymologique moins riche.

GENÈSE DE L'ACTIVITÉ ÉTY'POTS

Avant de prendre la forme d'un jeu de cartes, nous recherchions tous deux une forme manipulable pour ce corpus de racines latines et grecques. [ST] La première image qui m'était alors venue à l'esprit, pour le cours de latin, était celle de morceaux de puzzle ; cette forme devait ainsi me permettre de montrer à mes élèves qu'un mot était souvent l'as-

⁶ REY Alain *et alii*, *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* (2009) ; dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, p. 865.

semblage de plusieurs éléments qui étaient autant de morceaux de puzzle. [VL] De mon côté, en cours de grec ancien, j'avais tenté la création d'un jeu de dominos, mais cette expérience n'avait pas été menée à son terme, car trop complexe. En effet, la multiplicité des combinaisons rendait le jeu irréalisable. [ST] J'ai également expérimenté des défis étymologiques en équipe en latin et en grec ancien autour d'un thème d'étude. Cet exercice, satisfaisant sur le moment, permettait peu d'échos, de retour, et validait surtout les compétences lexicales d'élèves qui étaient déjà presque experts. Prenons l'exemple d'un défi autour des termes. Je demandais aux élèves réunis en équipes de « trouver le plus de mots français possible dérivés des mots latins et grecs suivants (un nom propre par série) : *aqua*, *ae*, *f*. ; *balneum*, *i*, *n*. ; *spongia*, *ae*, *f*. ; *purgo*, *as*, *are* ; *rado*, *is*, *ere* ; θερμός, ή, όν ». Ils disposaient d'environ quinze minutes pour ce défi. Les plus performants trouvaient en général environ vingt-cinq mots tandis que d'autres se limitaient à dix mots avec plusieurs réponses erronées. L'exercice lui-même et la brève mise en commun après le défi ne permettaient pas de diminuer l'écart de compétences lexicales observé entre les groupes. Le jeu créait l'enthousiasme, mais l'efficacité didactique était insuffisante. J'étais donc à la recherche d'un outil didactique plus adapté à la progression de tous. C'est ce qui m'a conduit à créer les Éty'pots.

[ST] Le jeu des « cartes origine » et les Éty'pots sont le résultat, pour le cours de latin, de ma lecture d'un article du quotidien britannique *The Times* de décembre 2015⁷. L'article, titré « *Bite-sized Greek and Latin lessons boost reading and maths skills* (« Petites leçons de latin et de grec pour progresser en lecture et en mathématiques »), m'avait intrigué ; il semblait indiquer, expérience de terrain et chiffres à l'appui, que l'enseignement de racines latines et grecques apportait aux élèves un bénéfice, mesurable, de lecture, de compréhension, de mémorisation et de prise de confiance en leurs capacités, qui plus est auprès des jeunes en grande difficulté scolaire. Or, deux mois plus tôt, en France, une note de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) étudiait les élèves qui, en 2007, à la fin de la Sixième, avaient fait le choix du latin au collège, et dressait le constat suivant : « Les filles, les enfants issus de milieu aisé et ceux obtenant de bons résultats scolaires sont davantage concernés par cette option. [...] Parmi les élèves ayant étudié le latin en cinquième, plus de 96 % obtiennent leur brevet deux ans plus tard. De même, près de

⁷ WOOLCOCK Nicola, « *Bite-sized Greek and Latin lessons boost reading and maths skills* », in *The Times.co.uk*, [en ligne] 28 décembre 2015 ; disponible sur : <https://www.thetimes.co.uk/article/bite-sized-greek-and-latin-lessons-boost-reading-and-maths-skills-jqq0cz7d8t3> (encore partiellement consultable le 15 avril 2025). Texte complet dans l'annexe 6, p. 86 sq.

70 % obtiennent un baccalauréat général ou technologique cinq ans plus tard⁸. » Puis la note concluait par une précaution, de façon à éviter tout jugement hâtif : « L'étude du latin a-t-elle un effet sur la progression scolaire des élèves ? Les latinistes progressent-ils différemment des non-latinistes ? Et quand bien même des différences de progression seraient observées, s'expliqueraient-elles par le contenu de la matière elle-même ou par les effets de pairs ? Toutes ces questions font l'objet de débats dans le système éducatif français depuis plus de quarante ans. Ces questions sont complexes et la présente note ne prétend pas y répondre. » Je souhaitais reprendre cette interrogation à mon compte.

[ST] L'atelier mis en place par Katy Parkinson dans les 500 écoles anglaises mentionnées⁹, mais aussi dans des établissements pénitentiaires britanniques, auprès de détenus, m'a semblé être une réponse partielle à la question sur laquelle concluait la note de la DEPP ; dans l'étude qu'ils ont menée de ce programme, Ellie Mulcahy et Loic Menzies¹⁰ dressaient en effet ces constats encourageants :

« Les apprenants ont augmenté leur âge de lecture de 18 mois en moyenne » et principalement ceux qui avaient des « scores de base faibles et/ou [qui parlaient] l'anglais comme langue seconde. »

“Reading ability”, p. 4 ; “Comparison of results”, p. 12

« Les détenus qui participaient à ces ateliers se disaient “également plus confiants” lorsqu'ils participaient à d'autres cours de formation, parce qu'ils avaient davantage confiance en leurs compétences en lecture. »

“Confidence”, p. 4

« La plupart des apprenants, peu importe leur capacité initiale, ont déclaré avoir amélioré leur orthographe. »

“Literacy skills”, p. 12

« 72 % (21 [détenus]) des répondants au questionnaire ont déclaré que le programme avait amélioré leur compréhension d'un large éventail de vocabulaire et 66 % (19 [détenus]) estimaient que cela leur permettait d'accéder à du matériel de lecture à un niveau plus élevé qu'auparavant. »

“Vocabulary”, p. 14

⁸ DEPP, « Le latin au collège : un choix lié à l'origine sociale et au niveau scolaire des élèves en fin de sixième », in *Note d'information* n°37 (octobre 2015) ; disponible sur : https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/13091/le-latin-au-college-un-choix-lie-a-l-origine-sociale-et-au-niveau-scolaire-des-eleves-en-fin-de-sixi?_lg=fr-FR (consulté le 06 juin 2025).

⁹ Lexonik Link, 2017. Lexonik Link, Twitter [en ligne]. Mars 2017 ; disponible à l'adresse : <https://twitter.com/LexonikLink> (consulté le 15 avril 2025).

¹⁰ Lexonik [en ligne]. Lexonik 2017 – A sound training product, 2017 ; disponible sur : <https://www.lexonik.co.uk/about> (consulté le 15 avril 2025).

« 90 % (26) des apprenants ont indiqué que leur capacité “à déterminer la signification de mots inconnus” s’était accrue. »

“Decoding for meaning”, p. 14

[ST] Les élèves montraient des progrès et les exprimaient, dans les domaines de la lecture, de l’orthographe et de la compréhension du vocabulaire. Ils manifestaient aussi un meilleur degré de confiance en eux. La source de ces progrès tenait, d’après l’étude, à l’apprentissage de radicaux, préfixes et suffixes latins. C’est pourquoi j’ai voulu faire l’expérience d’un atelier similaire au sein de mon cours de latin. La question qui se poserait serait celle de l’adaptation de cet atelier pratiqué avec une poignée d’élèves (« *a handful of pupils*¹¹ ») à une classe entière. C’est ce qui a guidé mon choix de moduler les temps de travail : classe entière, demi-classe, groupes, individuel. Pour l’adapter à l’effectif d’une classe, j’ai gardé du dispositif de Katy Parkinson l’idée de mettre en place des ateliers dans lesquels les élèves :

- (ré)apprennent que les mots ne naissent pas *ex nihilo* mais sont composés, facilitant ainsi leur compréhension ;
- manipulent les mots, en utilisant de petits papiers ;
- apprennent ainsi et mémorisent le sens de préfixes, radicaux et suffixes latins et grecs.

Mais j’ai ajouté que les élèves :

- ne pourraient pas toujours être en petits groupes avec le professeur ;
- décomposerait des mots français, mais aussi latins ou de langues vivantes étrangères, pour en faire émerger le sens, à partir de la connaissance de préfixes, radicaux et suffixes latins.

[VL] Pour ma part, en charge d’un cours de grec ancien en 3^e, j’ai découvert la possibilité de travailler avec les Éty’pots grâce aux expériences que mon collègue Samuel avait déjà initiées auprès de ses élèves. Le bénéfice que pouvaient en tirer les hellénistes débutants m’a semblé évident.

Riches de ces lectures et de ces expérimentations, nous avons émis l’hypothèse que l’activité des Éty’pots permettrait de mener un travail sur le long terme et d’acquérir une autonomie dans la manipulation lexicale, mais aussi une mobilisation régulière et progressive des connaissances et des compétences. Notre motivation principale est de renforcer des compétences transversales et interdisciplinaires par une démarche lexicale commune qui permette le réinvestissement autonome des connaissances et des actions de manipulation. Il

¹¹ WOOLCOCK Nicola, *op. cit.* (voir la n. 7 ci-dessus, p. 59).

s'agit bien entendu de former des lecteurs de plus en plus autonomes quel que soit le support (littéraire ou scientifique), d'apporter une aisance supplémentaire à la lecture-compréhension. L'appropriation de ces mots et de leurs différents composés passe aussi par leur réemploi dans les travaux rédactionnels. Il peut nous arriver de bonifier dans une analyse ou une rédaction de français l'emploi d'un mot découvert dans les Éty'pots afin d'encourager son usage.

COMMENT AVONS-NOUS CHOISI LE CORPUS DES MOTS QUI SONT PLACÉS DANS LES ÉTY'POTS ?

Critère n°1 : des mots français et européens, usuels et techniques

Chacun des pots compte plusieurs dizaines d'étiquettes sur lesquelles des mots sont écrits¹². Ce sont d'abord des mots français que nous avons choisis. Ils appartiennent à différentes classes grammaticales, sans que ce soit un critère de choix. Ils ont deux profils.

Dans le premier cas, ce sont des mots dont les élèves sont déjà familiers du sens et qu'ils emploient couramment (« diminuer », « Équateur », « félicitations », « rectangle », « géographie », « exotique », « astrologue », « physique »). L'objectif consiste alors à ce que l'élève comprenne plus finement encore le sens du mot ; à lui faire découvrir sa composition et son épaisseur tant lexicale qu'historique. Nous cherchons à ce que l'élève s'interroge sur la raison pour laquelle ce mot – qu'il connaît – a ce sens. Pourquoi appelle-t-on « félicitations » l'une des récompenses décernées aux élèves par le conseil de classe ? Pourquoi est-ce le mot « équateur » qui désigne la ligne imaginaire qui coupe la surface du globe et pourquoi est-ce devenu le nom d'un pays ? Pourquoi dit-on qu'un carré est un « rectangle » particulier ? Pourquoi dessinons-nous des cartes en cours de « géographie » ? Pourquoi l'EPS et les sciences « physiques » utilisent-elles le même adjectif ? Mené sur des mots qui participent de son environnement proche, ce travail veut mettre l'élève en confiance et le préparer au second cas. L'étude du mot entraîne en effet souvent surprise et satisfaction pour l'élève. Surprise de constater que le sens du mot est contenu dans ses composantes (« équateur » = radical *aequus*, « égal », + suffixe *-teur*, « celui qui »). Il prend donc conscience que le sens des mots est accessible à tous et à lui le premier, sans avoir besoin de consacrer de longues heures à une connaissance encyclopédique des mots et de leurs sens. C'est ce qui le conduit souvent à un sentiment de satisfaction.

¹² Cf. annexe 4, p. 81 sqq.

Dans le second cas, ce sont des mots nouveaux pour l'élève ou qu'il n'a rencontrés qu'à de rares occasions, dans des contextes spécifiques, techniques, numériques ou soutenus, voire dans des néologismes (« albumine », « magnanime », « Majorque », « anthropomorphisme », « Pangée », « épigraphie », « didacticiel »). L'objectif consiste ici à ce que l'élève mobilise ses nouvelles compétences au service de sa compréhension du mot ou du texte dont il est extrait. Pour cela, il sera contraint de mobiliser sa capacité à reconnaître des racines latines et grecques ; puis sa connaissance de leurs sens ; et enfin sa capacité à esquisser les contours du sens du mot. Le choix de ces mots vise à préparer l'élève aux situations auxquelles il doit et devra faire face pendant ses études et dans sa vie d'adulte, à savoir comprendre un mot rencontré pour la première fois. À courte échéance, l'épreuve de français du Diplôme National du Brevet (DNB) en est un exemple. Régulièrement en effet, dans les séries générale et professionnelle, l'élève doit montrer sa capacité à identifier la construction ou la formation d'un mot, à en identifier les composantes ou éléments pour mettre en avant, ensuite, sa compréhension du mot¹³. Pour constituer cette partie du corpus des mots, le professeur pourra utiliser avec profit le dictionnaire en ligne d'*Echolalie* : il facilite la recherche de mots qui partagent une même suite de lettres¹⁴. En grec ancien, de nombreux mots peuvent ainsi être puisés dans les champs disciplinaires (géographie, SVT, littérature, technologie, etc.) que parcourent les élèves au cycle 4.

[ST] Aux mots de la langue française – qui sont les plus nombreux – j'ajoute, dans le cours de latin, des mots issus de langues étrangères européennes. Avec ce second corpus de mots, l'objectif est d'abord de souligner aux yeux des élèves latinistes le vaste domaine géographique et linguistique auquel leurs compétences de compréhension leur donnent accès. Les mots restent toutefois issus des langues que les élèves étudient dans leur établissement (anglais, italien, espagnol), avec une ouverture sur l'allemand (choix personnel de ma part). Ce sont des adjectifs et des noms usuels, comme les jours de la semaine, des formules de politesse (« buonasera ») ou les moments de la journée (« yesterday », « domani », « pomeriggio »). Ce sont des mots composés à partir de prépositions latines ou grecques (« univariate », « exit »). Pour préparer ce corpus de mots usuels, j'ai consulté mes collègues de langues vivantes, qui ont pu m'en dresser des listes. En plus de la consultation des manuels également, j'ai pris connaissance des ressources pédagogiques d'*Éduscol* : dans les différentes langues étudiées au collège, les repères de progressivité linguistiques (2016) sont une mine d'informations pour nourrir notre corpus¹⁵. Depuis novembre 2024, le projet de pro-

¹³ Cf. annexe 5, p. 85. On y trouvera un répertoire d'exemples extraits des sujets du DNB pour l'année 2024.

¹⁴ Disponible sur : <https://www.echolalie.org/echodico/> (consulté le 06 juin 2025).

¹⁵ ÉDUSCOL, « Repères de progressivité linguistique », in *Langues vivantes* (2016) :
 - en anglais, cycle 3 : <https://eduscol.education.fr/document/14584/download> ;
 - en anglais, cycle 4 : <https://eduscol.education.fr/document/14614/download> ;
 - en espagnol, cycle 3 : <https://eduscol.education.fr/document/14593/download> ;

gramme des langues vivantes et, très récemment, les programmes officiels de ces enseignements nous offrent une aide similaire.¹⁶ Il est également intéressant de consulter les ressources *Éduscol* liées aux dispositifs « *Mare Nostrum* » et « Français et culture antique » (axe lexical)¹⁷.

Critère n°2 : des mots construits à partir de racines latines et grecques

Au-delà des caractéristiques que nous avons définies précédemment, les mots qui constituent notre corpus, dans les Êty’pots, ont tous un point commun : ils appartiennent à un corpus de racines latines et grecques que nous construisons avec les élèves tout au long de leur cycle triennal.

5 ^e	<i>Latinistes</i> - Des mots latins employés en français (<i>bonus, junior, maximum...</i>). - Les noms des chiffres romains (<i>duo, bis, ter...</i>). - Des mots latins à l’origine de nombreux mots français (<i>aqua, omnis...</i>). - Des noms d’animaux (<i>avis, canis...</i>). - Des racines latines et grecques rencontrées au hasard des questions lexicales des élèves.	Environ 45 « cartes origine ».
----------------	---	--------------------------------

- en espagnol, cycle 4 : <https://eduscol.education.fr/document/14623/download> ;
- en italien, cycle 3 : <https://eduscol.education.fr/document/14596/download> ;
- en italien, cycle 4 : <https://eduscol.education.fr/document/14629/download> ;
- en allemand, cycle 3 : <https://eduscol.education.fr/document/14581/download> ;
- en allemand, cycle 4 : <https://eduscol.education.fr/document/14611/download>.

¹⁶ ÉDUSCOL, « Projet de programme de langues vivantes étrangères et régionales de la sixième à la troisième » (novembre 2024), in *Consultation nationale sur le projet de programmes de langues vivantes étrangères et régionales de la sixième à la terminale* ; disponible sur : <https://eduscol.education.fr/4150/consultation-nationale-sur-le-projet-de-programmes-de-langues-vivantes-et-regionales> (consulté le 15 avril 2025). ÉDUSCOL, « programmes d’enseignements communs et optionnels de langues vivantes étrangères pour les classes de Collège et de lycée général et technologique » (mai 2025), in *Bulletin officiel n° 22 du 29 mai 2025* ; disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/2025/Hebdo22/MENE2504621A> (consulté le 06 juin 2025).

¹⁷ ÉDUSCOL, « Croiser les langues de l’Antiquité et les langues vivantes régionales et étrangères » (septembre 2022) ; disponible sur : <https://eduscol.education.fr/3245/mare-nostrum-croiser-les-langues-de-l-antiquite-et-les-langues-vivantes-regionales-et-etrangees> (consulté le 18 mai 2025).

4 ^e	<i>Latinistes</i> - Des racines latines usuelles et fréquentes à la fois en français et dans les autres langues vivantes européennes, comme celles liées à la famille (<i>frater...</i>), au visage (<i>os, oculus...</i>) et au corps humain (<i>digitus...</i>). - Les principales prépositions latines et leurs équivalents grecs (<i>cum/σύν, super/ὑπέρ...</i>). - Des racines latines et grecques rencontrées au fil des séquences, au hasard des textes ou des questions lexicales des élèves.	Au moins 77 « cartes origine » : ce sont les racines étudiées en 5^e, auxquelles de nouvelles racines sont venues s'ajouter pendant l'année de 4^e. Plusieurs « cartes origine » indiquent une racine latine et la racine grecque de même sens.
3 ^e	<i>Latinistes</i> - Les mots qui désignent les couleurs, en latin et en grec ancien (<i>aureum/χρυσός</i>). - Les mots pour dire « le même » (<i>similis/ὅμοιος...</i>) et « un autre » ou « l'autre » (<i>alius/ἄλλος, alter/ἕτερος...</i>). - Des racines latines et grecques rencontrées au fil des séquences, au hasard des textes ou des questions lexicales des élèves.	De 80 à une centaine de « cartes origine » : ce sont les racines étudiées en 5^e et 4^e, auxquelles sont venues s'ajouter de nouvelles racines latines et grecques rencontrées au fil des séquences de cours.
	<i>Hellénistes</i> - Les mots qui sont rencontrés fréquemment dans le programme de troisième, toutes disciplines confondues. - Des mots issus du vocabulaire médical dont l'emploi est fréquent dans la sphère médiatique. - Des mots courants dont l'origine grecque n'est pas perçue (« pétrole », « astérisque », « hypermarché », etc.) - Des mots plus rares mais qui présentent une étymologie commune avec les mots sélectionnés précédemment (« carte origine » identique).	15 à 20 mots ou affixes grecs constituent les « cartes origines ». Ces éléments permettent un travail sur le lexique français, mais initient une certaine familiarité avec des mots ou affixes que les élèves rencontreront dans la lecture des textes grecs.

[ST] Les années à venir me verront peut-être ajouter les racines latines pour dire les cinq sens (5^e ou 4^e), puis les racines latines et grecques pour dire les quantités et les éléments (3^e). Progressivement, de la cinquième à la troisième, l'élève se constitue un corpus de racines latines et grecques ; il prend la forme d'un jeu de cartes, comme nous l'avons déjà écrit, que l'élève range ou colle dans une enveloppe, au début de son cahier.

RÉSEAU D'ACTIVITÉS AU SERVICE DE L'ACTIVITÉ PRINCIPALE

L'activité Éty'pots s'inscrit dans un réseau d'activités qui viennent la nourrir en fonction du niveau d'acquisition des compétences des élèves. Ces activités favorisent la familiarisation des élèves avec la composition d'un mot. Elles consolident la connaissance de racines latines et grecques et de leur sens. Elles sont les mêmes de la cinquième à la troisième, mais avec une progression croissante dans le degré d'identification de la racine et dans le nombre de racines latines puis grecques mobilisées par l'élève.

1. L'atelier de reconnaissance

Caractéristiques

- Niveau initiation.
- Travail guidé par l'enseignant.
- Mené en cours de 5^e LCA (langues et cultures de l'Antiquité).
- Transférable aux cours de 6^e FCA (français et culture antique) et de français.
- Ardoises et nécessaire d'écriture. Jeu de cartes des racines latines/grecques.

Description

L'atelier se déroule au sein d'un petit groupe et dure 15 à 20 minutes. Pendant que la majorité des élèves travaille sur une activité en autonomie, l'enseignant et un groupe de quatre à huit élèves sont réunis autour d'une même table. Chaque élève a une ardoise et son nécessaire d'écriture. L'enseignant dicte d'abord un mot français ou d'une langue européenne, que les élèves écrivent sans autre indication que le son de ce mot (l'enseignant peut avoir choisi ce mot dans le pot à mots). Puis commence la phase de recherche : les élèves réfléchissent individuellement à la racine latine (ou grecque) qu'ils pourraient reconnaître dans ce mot ; sous le mot dicté, chacun inscrit la racine qu'il croit présente dans le mot (cette étape peut avoir lieu avec ou sans le jeu de cartes sous les yeux). L'enseignant incite chacun à vérifier qu'il a fait coïncider l'orthographe du mot dicté avec celle de la racine

identifiée. Enfin, dans la phase de mutualisation, chaque élève montre son ardoise aux autres, justifie son opinion en s'appuyant sur les lettres observées et/ou le sens de la racine et/ou du mot. L'enseignant reprend les éléments principaux du raisonnement ou affine la réponse. Il rappelle ou indique le sens du mot, pour en faciliter la mémorisation. On efface les ardoises et l'activité reprend avec d'autres mots.

Objectifs

- Apprendre à observer la composition des mots.
- Apprendre à reconnaître une racine latine ou grecque dans des mots français ou européens.

2. La roue des mots

Caractéristiques

- Niveau débutant.
- Travail guidé par l'enseignant.
- Mené en cours de 5^e, 4^e et 3^e LCA.
- Transférable aux cours de français et de LV.
- Ardoises et nécessaire d'écriture.

Description

L'activité se déroule en classe entière et dure le temps que l'on souhaite (15 à 50 minutes minimum). Chaque élève a une ardoise et son nécessaire d'écriture. L'enseignant projette au tableau, avec le vidéoprojecteur, la roue qu'il a préparée en amont de la séance sur un site comme *Worldwall*¹⁸ et lui ou un élève la lance d'un clic. Dès que la roue s'arrête sur un mot – français ou d'une langue européenne – les élèves commencent la phase de recherche : ils réfléchissent individuellement à la racine latine (ou grecque) qu'ils pourraient reconnaître dans ce mot et l'écrivent sur leur ardoise. Chaque élève montre son ardoise à l'enseignant, en la levant soit dès qu'il a écrit sa réponse, soit au signal collectif du professeur, après un bref décompte. Alors l'enseignant parcourt du regard toutes les ardoises, pour se rendre compte du degré d'identification de la racine dans le mot. Puis il écrit la racine au tableau et encercle le radical du mot, qui est toujours affiché au tableau. La roue et

¹⁸ <https://wordwall.net/fr/resource/91242156>

le décompte n'ont d'autre intérêt que de créer une émulation collective et entraîner la rapidité des élèves à identifier le radical d'un mot et sa racine.

Objectifs

- Apprendre à observer la composition des mots.
- Apprendre à reconnaître une racine latine ou grecque dans des mots français ou européens.

3. *Jack in the box* (en cours d'anglais)

Caractéristiques

- Niveau débutant.
- Travail guidé par l'enseignant.
- Mené en 5^e – dispositif *Mare Nostrum*.
- Fiches préfixe-dessin à découper, coller et mettre en couleur. Liste de mots qui seront inscrits dans l'objet *pop-up*.

Description

Il s'agit d'une activité étymologique menée en cours d'anglais dans le cadre du dispositif « *Mare nostrum* »¹⁹. Les élèves créent des documents *pop-up* en découpant, en mettant en couleurs, en collant des images qui vont pouvoir s'ouvrir et contenir les mots étudiés, classés et recopiés. Un préfixe est représenté sous une forme visuelle et des mots en anglais associés sont à noter sur le document. Par exemple, *inter-* est visualisé sous la forme d'un hamburger qu'on ouvre pour glisser « entre » ses deux tranches des mots comme des ingrédients. *Non-* ; *in-* ; *im-* prennent la forme d'un panneau de sens interdit pour évoquer la négation et la privation. Chaque mot est aussi proposé dans le contexte d'une phrase, comme c'était le cas avec les préfixes *e-* et *extr-*. Une boîte surprise/*Jack in the box* était à découper, représentant l'idée de « sortir de ». Des mots comme le suivant étaient à trier parmi d'autres et à inscrire à l'intérieur : *eccentric* (adj.) [« excentrique »] : « *She is an eccentric character* ».

¹⁹ DUPRE-TRAMIER Florence, « II- Linguistique », in *Mare Nostrum Anglais* (22 juin 2023) ; disponible sur : <https://digipad.app/p/313866/9a4e300bc219d> (consulté le 05 juin 2025). Ce travail a été mené dans le cadre de l'expérimentation du dispositif « *Mare Nostrum* » au collège Bellevue d'Albi.

Objectifs

- Apprendre à reconnaître une racine latine ou grecque dans des mots anglais.
- Faciliter la mémorisation du sens des racines latines et grecques par l'image.
- Prendre conscience des sources étymologiques communes entre français et anglais.
- Créer des *pop-up* à afficher dans la classe.

4. L'enquête lexicale

Caractéristiques

- Niveau intermédiaire et perfectionné.
- Travail individuel.
- Mené en cours de 5^e, 4^e et 3^e LCA.
- Transférable aux cours de français.
- Une ou deux fiche(s) d'activité par groupe²⁰. Jeu de cartes des racines latines et/ou grecques.

Description

L'activité se déroule en classe entière, répartie en plusieurs groupes de deux à quatre élèves. Elle dure 25 à 50 minutes. Une fois chaque groupe installé à son îlot de tables et une fiche de travail distribuée à chaque groupe, les élèves choisissent un mot de la colonne de gauche (les drapeaux sont là pour informer les élèves sur la langue dont ils viennent et qu'ils ne pratiquent pas nécessairement) et en indiquent les différentes syllabes (première colonne), de façon traditionnelle : *in/ver/ser*. Commence ensuite la phase de recherche : avec ou sans leur jeu de cartes des racines latines (et grecques) – l'enseignant choisit le degré d'aide qu'il veut apporter aux élèves –, ils identifient la racine présente dans le mot et inscrivent sa composition (deuxième colonne), sous la forme d'une addition : *in + vers(us) + er*. On demandera aux élèves d'encrer en rouge le radical : le sens de cette racine doit être le pilier à partir duquel les élèves construisent une définition du mot (troisième colonne). Que les élèves connaissent ou non le mot étudié, l'exercice présente une réelle difficulté. S'ils ne connaissent pas le sens du mot et seulement sa racine latine, l'horizon des possibles semble tellement vaste qu'il peut en devenir vertigineux pour les élèves. Si le mot étudié et son sens sont connus des élèves, cela leur sera une aide, mais ils devront aussi se départir de

²⁰ Cf. annexe 8, p. 89.

leur connaissance actuelle du sens du mot pour revenir à une compréhension littérale du sens du mot. Dans le verbe *inverser*, par exemple, les élèves auront reconnu *versus* ou *verso*, pour lesquels ils ont appris qu'ils désignaient « le côté » ou « ce qui est tourné ». Ainsi, les élèves proposent parfois : « l'action de mettre de l'autre [*in-*] côté [*verso*] » ou « l'action de retourner ».

Objectifs

- Comprendre que le sens d'un mot découle de sa composition.
- S'entraîner à comprendre le sens d'un mot sans autre aide que ses connaissances lexicales.

5. Tri par familles de mots

Caractéristiques

- Niveau intermédiaire et perfectionné.
- Travail guidé par l'enseignant.
- Mené en cours de 4^e LCA-latin.
- Fiche numérique téléchargée et modifiée pour chaque binôme d'élèves²¹.

Description (à partir d'un exemple de travail étymologique et thématique autour du *munus romain*)

Il s'agit d'un travail mené en trois temps (idéalement sur deux séances). La première étape consiste à trier une liste de vingt-quatre mots en lien avec les spectacles et loisirs à Rome. Cette liste a pu être dressée à partir du chapitre « Jeux et loisirs » du *Lexique thématique du latin*²². Les mots doivent être classés en dix ensembles, chacun d'eux devant correspondre à une racine commune. Préalablement à l'activité il est important de clarifier la différence entre racine et radical : une même racine peut regrouper plusieurs radicaux. La deuxième étape consiste à associer chaque mot à son sens en français. La tâche est largement facilitée par le premier tri. La dernière étape propose pour chacun des dix ensembles de trouver des mots français qui appartiennent à la même famille, construits sur la même racine. Exemple : *palma*, *ae*, *f.* : palme, paume, palmipède, palmé, etc.

²¹ Cf. annexe 9 p. 90.

²² CARON François, *Lexique thématique de latin*, 1992, Dunod, Paris p.165-170.

[ST] Comme évaluation, je propose aux élèves de choisir sept mots latins selon des critères libres (même racine, même classe grammaticale, proximité avec le français) et d'apprendre leur traduction ainsi que deux mots construits sur la même racine.

Objectifs

- Apprendre à reconnaître une racine commune dans différents mots latins.
- Associer traduction et classe grammaticale.
- Créer un réseau lexical à la fois thématique et étymologique.

RÉSULTATS, LIMITES ET PERSPECTIVES

Menant cette activité depuis plusieurs années, nous avons pratiqué plusieurs fois des évaluations auprès de nos élèves pour mesurer leur degré de réussite. Mais nous n'avons jamais pris le temps de collecter ces résultats chiffrés pour en faire une étude scientifique.

[ST] L'un des moyens d'évaluation consiste, par exemple, à mettre l'élève dans les mêmes dispositions que pour l'activité Éty'pots, mais de façon individuelle. Dans ce cas, l'élève reçoit une courte fiche de travail en trois parties²³. Dans la première partie, l'élève étudie deux mots français ou européens et s'entraîne à utiliser ses connaissances pour formuler une hypothèse de sens d'un mot. En complétant le tableau, il reproduit sa démarche de raisonnement habituelle : repérage d'une racine latine dans le radical du mot français ou européen (avec ou sans l'aide du jeu des « cartes origine », en fonction du degré de difficulté souhaité), identification de son sens et, enfin, formulation d'une hypothèse sur le sens de chacun des deux mots. Pour remplacer, pendant l'évaluation, les aides que le professeur donne parfois à l'oral pendant l'activité non évaluée, j'y ai ajouté une colonne (la quatrième) : un indice ou une question dirige l'attention de l'élève sur une partie de l'hypothèse. La deuxième partie de l'évaluation vise à évaluer chez l'élève sa compréhension de ce qu'est un radical. Pour cela, l'activité prend appui sur deux autres mots ; l'élève doit cocher la composition qui est celle du mot. La troisième et dernière activité possède la consigne la plus courte mais constitue la partie la plus aboutie du raisonnement de l'élève. C'est une sorte de mise en situation proche de la vie réelle, dans laquelle l'élève qui entend ou lit un mot inconnu doit mettre en place une stratégie pour en comprendre le sens, à partir de ses connaissances²⁴. J'attends que, de lui-même, l'élève réemploie les connaissances et la méthode qui sont les siennes pour réussir cette dernière partie de l'évaluation.

²³ Cf. annexe 7 p. 88.

²⁴ À ces connaissances viendra s'ajouter le contexte dans le cadre d'une lecture ou d'une conversation.

Malgré l'absence de données chiffrées et critériées, nous pouvons nous appuyer sur certaines observations :

- Les élèves sont devenus capables de distinguer les préfixe, radical et suffixe, et familiers avec ce qu'est un radical (lettres communes mais aussi sens, alors que d'autres élèves se limitent au premier critère).
- Ils ont gagné en aisance à la fois dans la compréhension de la composition du mot (le radical étant connu, l'élève passe donc plus facilement au repérage du suffixe et de la désinence notamment pour l'analyse d'un verbe) et dans l'attention portée aux variations d'affixes et de flexions.
- Ils ont gagné en aisance dans le déchiffrement du grec ancien grâce à une certaine familiarité avec différentes composantes de mots. Cela améliore, par conséquent, la fluidité de leur lecture.
- Ils ont développé une forme de curiosité linguistique et une légitimité à faire des hypothèses parce qu'ils y sont entraînés.
- Ils montrent davantage de facilité à expliquer le sens, la construction d'un mot aux autres élèves. Leur participation dans les activités lexicales en cours de français s'en trouve renforcée. La confiance en soi est ainsi consolidée, comme dans l'étude menée dans le domaine pénitentiaire, en Angleterre²⁵.
- Cela contribue à la création plus efficace de liens conscients entre les disciplines, qu'elles soient scientifiques ou littéraires.
- Les compétences en question nous semblent installées sur le long terme grâce à la récurrence méthodologique et lexicale.

Pour que des résultats soient visibles chez les élèves, l'activité demande que les élèves la pratiquent régulièrement. La fréquence est l'un des six facteurs de développement langagier chez l'enfant, comme le montre notamment une étude américaine récente qui s'est intéressée à la situation des enfants qui grandissent dans des environnements bilinguistiques²⁶. C'est la raison pour laquelle elle peut aussi bien constituer l'activité principale du cours qu'une activité complémentaire de fin de cours. Nous nous heurtons toutefois

²⁵ Cf. *supra*, p. 60.

²⁶ KONISHI Haruko, KANERO Junko, FREEMAN Max, GOLINKOFF Roberta Michnick, & HIRSH-PASEK Kathy (2014). « Six Principles of Language Development : Implications for Second Language Learners », in *Developmental Neuropsychology*, 39, 404-420 ; disponible sur : <https://doi.org/10.1080/87565641.2014.931961> (consulté le 25 mai 2025). Cité par CSEN, « Comment faciliter l'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle ? Synthèse de la recherche et recommandations » (septembre 2023) ; disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Ressources_pedagogiques/CSEN_Synthese_acquisition_vocabulaire_maternelle_WEB.pdf (consulté le 25 mai 2025).

rapidement aux quotités horaires de l'enseignement des LCA dont nous disposons (1h hebdomadaire pour le grec ancien et 2h hebdomadaires pour le latin).

Le nombre des racines maîtrisées par l'élève reste relativement limité, voire minime : moins d'une vingtaine en grec ancien et une centaine en latin, à la fin du cycle 4. Citant le Britannique Norbert Schmitt de l'université de Nottingham, Maria Luisa Aguilar Garcia écrit : « Schmitt (référence Schmitt, 2008, 329) parle de la nécessité de contrôler les familles de 8000 à 9000 mots pour une compréhension adéquate de la lecture (cela signifie 95 % à 99 % de couverture du mot ou un taux d'un mot inconnu sur 50) et 5000 à 7000 familles de mots pour le discours oral²⁷. »

On peut ajouter à cela le risque de confusion, lorsque l'élève systématise la démarche. Cette confusion nous conduit à proposer deux prolongements à notre activité. Le premier consisterait à faire en sorte que l'élève vérifie consciencieusement la cohérence de son hypothèse au regard du sens de la racine latine ou grecque. Cela lui éviterait ainsi d'identifier le préfixe/la préposition ἀντί dans le mot *antilope*. Le second pourrait prendre la forme d'un exercice plus élaboré. Pendant l'écriture de cet article, le dictionnaire d'*Écholalie* est en effet venu dans notre discussion²⁸. Nous évoquions alors le travers de certains élèves à vouloir reconnaître à tort des « cartes origine » dans des mots français ou européens. Heureux de retrouver dans un mot la même série de lettres que dans une « carte origine », ces élèves en déduisent hâtivement que ces mots partagent le même préfixe ou encore le même radical et appartiennent donc à la même famille. Ils ne comprennent pas encore correctement qu'un radical n'est pas qu'une suite de lettres identique ou similaire à celle d'un autre mot, mais qu'il implique aussi un sens commun. Faisant ce constat, il nous a semblé nécessaire d'apprendre aux élèves à savoir si un mot venait de telle racine connue. Et le dictionnaire d'*Écholalie* nous semblerait utile pour préparer une liste de mots qui partagent des lettres communes mais pas forcément le même radical. Nous pourrions alors rassembler « endogène », « endoscopie » et « endive » dans une même liste, ou encore « insecticide », « homicide » et « acide ». L'activité consisterait, sur des mots ordinaires, à dire si ces mots viennent ou non des « cartes origine » *endo-* (« à l'intérieur ») et *-cide* (« tuer »).

²⁷ SCHMITT Norbert, « Instructed second language vocabulary learning » (2008), in *Language Teaching Research*, 12, 329–363 ; disponible sur : <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362168808089921> (consulté le 25 mai 2025). Cité par AGUILAR GARCIA Maria Luisa, « Vocabulary acquisition in the language classroom : what it is, how it works, which strategies and approaches are suitable for Latin instruction », in *Journal of Classics Teaching*, Volume 25, Issue 50, Autumn 2024, pp. 116-122 ; disponible sur : <https://doi.org/10.1017/S2058631024000059> (consulté le 25 mai 2025).

²⁸ Cf. partie II, « Comment avons-nous choisi le corpus des mots qui sont placés dans les Éty'pots ? », « Critère n°1 : des mots français et européens, usuels et techniques », p. 62.

En conclusion, l'élaboration de l'activité Éty'pots nous a permis de diversifier et enrichir nos pratiques en cours de latin ou de grec et d'interroger l'acquisition lexicale de nos élèves. Il apparaît que la manipulation des « cartes origines » menée sur un temps long peut constituer un outil précieux pour mieux appréhender la langue française et les langues européennes tout en renforçant des compétences transversales et sociales (échanges entre élèves, confiance accrue). Les limites que nous avons pu observer nous engagent à approfondir, élargir cette approche et à nous ouvrir à des échanges avec d'autres enseignants qui aimeraient se lancer à leur tour dans cette expérimentation.

Victorine LEDET,
Enseignante et formatrice, collège Jacqueline Auriol, Boulogne-Billancourt

& Samuel TURSIN,
collège Henri Matisse, Ostricourt

BIBLIOGRAPHIE

- AGUILAR GARCIA Maria Luisa, « Vocabulary acquisition in the language classroom : what it is, how it works, which strategies and approaches are suitable for Latin instruction », in *Journal of Classics Teaching*, Volume 25, Issue 50, Autumn 2024, pp. 116-122 ; disponible sur : <https://doi.org/10.1017/S2058631024000059> (consulté le 25 mai 2025).
- BEAR Isabel Joy, THOMAS Richard Grenfell, « Petrichor and Plant Growth » (1965), in *Nature*, 207, 1415–1416 ; disponible sur : <https://www.nature.com/articles/2071415a0>.
- CARON François, *Lexique thématique de latin*, 1992, Dunod, Paris.
- CSEN, *Comment faciliter l'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle ? Synthèse de la recherche et recommandations* (septembre 2023) ; disponible sur : https://www.reseau-ca-nope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Ressources_pedagogiques/CSEN_Synthese_acquisition_vocabulaire_maternelle_WEB.pdf (consulté le 25 mai 2025).
- DEPP, « Le latin au collège : un choix lié à l'origine sociale et au niveau scolaire des élèves en fin de sixième », in *Note d'information* n° 37 (octobre 2015) ; disponible sur : https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/13091/le-latin-au-college-un-choix-lie-a-l-origine-sociale-et-au-niveau-scolaire-des-eleves-en-fin-de-sixi?_lg=fr-FR (consulté le 06 juin 2025).
- DUPRE-TRAMIER Florence, « II- Linguistique », in *Mare Nostrum Anglais* (22 juin 2023) ; disponible sur : <https://digipad.app/p/313866/9a4e300bc219d> (consulté le 05 juin 2025).

ÉDUSCOL, « Croiser les langues de l'Antiquité et les langues vivantes régionales et étrangères » (septembre 2022) ; disponible sur : <https://eduscol.education.fr/3245/mare-nostrum-croiser-les-langues-de-l-antiquite-et-les-langues-vivantes-regionales-et-etrangees> (consulté le 18 mai 2025).

ÉDUSCOL, « Français et culture antique 6^e » – axe lexical (novembre 2021) ; disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/12769/download> (consulté le 18 mai 2025).

ÉDUSCOL, « Préparer le diplôme national du brevet avec les sujets des annales » (décembre 2024) ; disponible sur : <https://eduscol.education.fr/711/preparer-le-diplome-national-du-brevet-dnb-avec-les-sujets-des-annales> (consulté le 15 avril 2025).

ÉDUSCOL, « Programmes d'enseignements communs et optionnels de langues vivantes étrangères pour les classes de Collège et de lycée général et technologique » (mai 2025), in *Bulletin officiel* n° 22 du 29 mai 2025 ; disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/2025/Hebdo22/MENE2504621A> (consulté le 06 juin 2025).

ÉDUSCOL, « Projet de programme de langues vivantes étrangères et régionales de la sixième à la troisième » (novembre 2024), in *Consultation nationale sur le projet de programmes de langues vivantes étrangères et régionales de la sixième à la terminale* ; disponible sur : <https://eduscol.education.fr/4150/consultation-nationale-sur-le-projet-de-programmes-de-langues-vivantes-etrangees-et-regionales> (consulté le 15 avril 2025).

ÉDUSCOL, « Repères de progressivité linguistique », in *Langues vivantes*, 2016 (consultés le 15 avril 2025) :

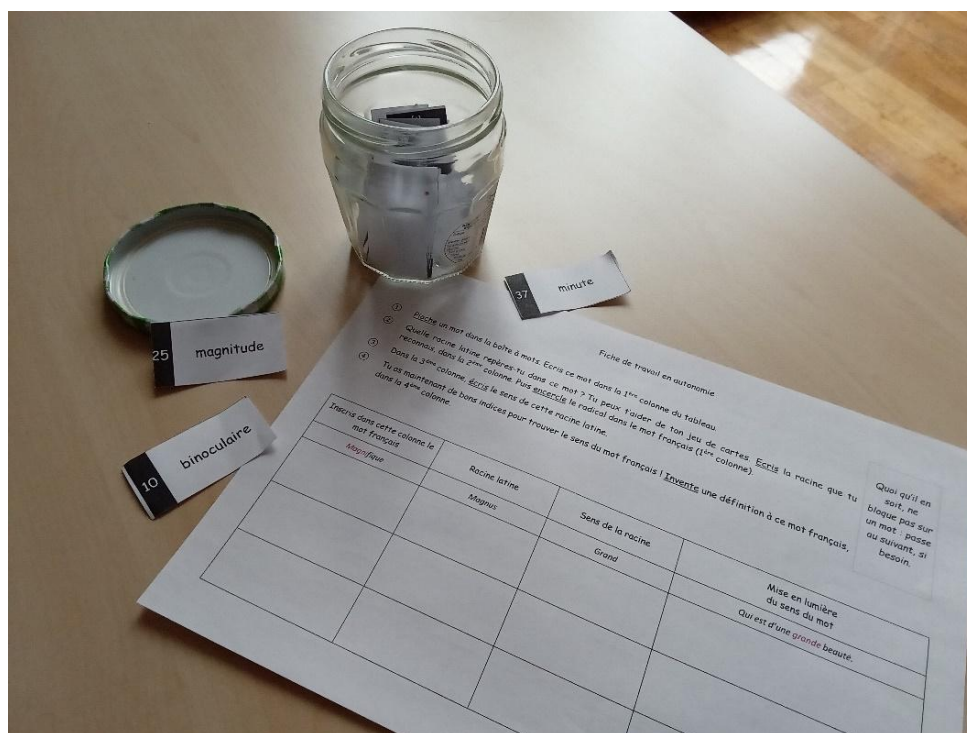
- en allemand, cycle 3 : <https://eduscol.education.fr/document/14581/download> ;
- en allemand, cycle 4 : <https://eduscol.education.fr/document/14611/download> ;
- en anglais, cycle 3 : <https://eduscol.education.fr/document/14584/download> ;
- en anglais, cycle 4 : <https://eduscol.education.fr/document/14614/download> ;
- en espagnol, cycle 3 : <https://eduscol.education.fr/document/14593/download> ;
- en espagnol, cycle 4 : <https://eduscol.education.fr/document/14623/download> ;
- en italien, cycle 3 : <https://eduscol.education.fr/document/14596/download> ;
- en italien, cycle 4 : <https://eduscol.education.fr/document/14629/download>.

GASQ P.-O. et TOUAHIR M., DEPP-B1 (2016), « Le latin au collège : un choix lié à l'origine sociale et au niveau scolaire des élèves en fin de Sixième », *DEPP : note d'information* n° 37, [en ligne] octobre 2015 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/10/3/depp-ni-2015-37-latin-au-college_490103.pdf (consulté le 15 avril 2025).

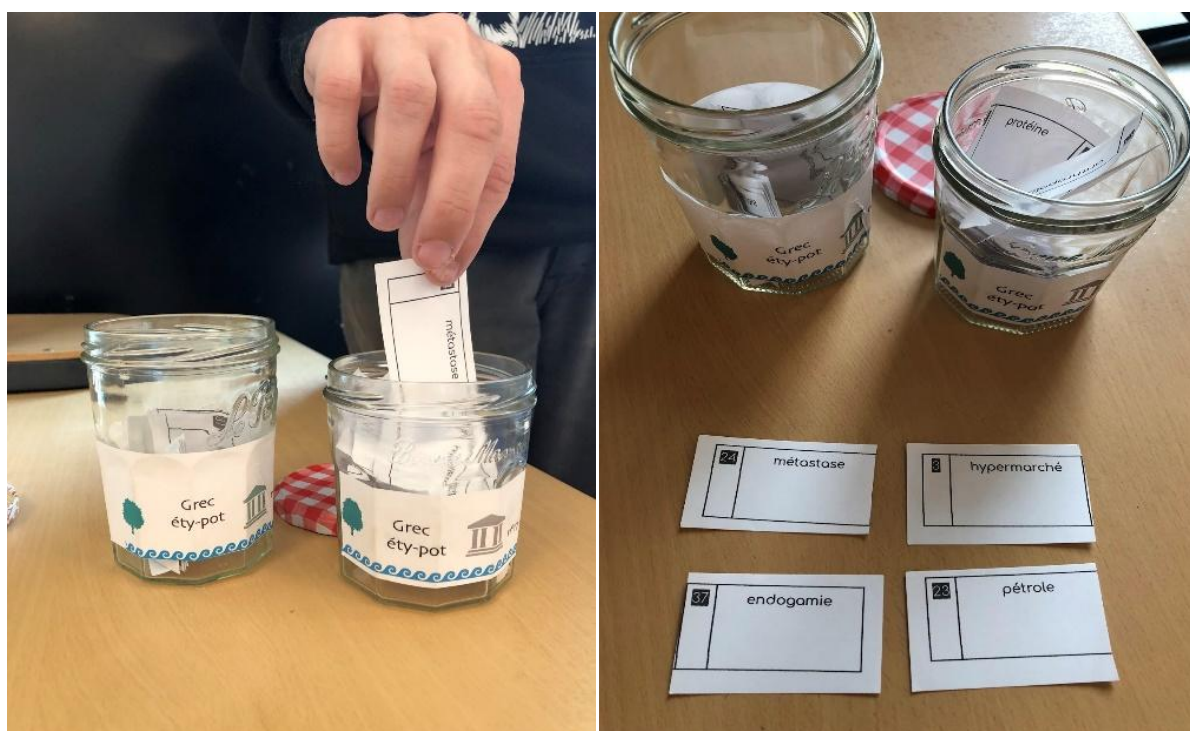
KONISHI, H., KANERO, J., FREEMAN, M., GOLINKOFF, R., & HIRSH-PASEK, K. (2014). « Six Principles of Language Development : Implications for Second Language Learners », in *Developmental Neuropsychology*, 39, 404-420 ; disponible sur : <https://doi.org/10.1080/87565641.2014.931961> (consulté le 25 mai 2025).

- LAKSHAMANAN N., « Plan d'étude du vocabulaire latin fondamental » (2021), in [lettresclassiques.fr](https://www.lettresclassiques.fr) ; disponible sur : <https://www.lettresclassiques.fr/2021/05/21/le-vocabulaire-fondamental-du-latin/> (consulté le 15 avril 2025).
- Lexonik [en ligne]. Lexonik 2017 – A sound training product, 2017 ; disponible sur : <https://www.lexonik.co.uk/about> (consulté le 15 avril 2025).
- Lexonik Link, 2017. Lexonik Link, Twitter [en ligne]. Mars 2017 ; disponible à l'adresse : <https://twitter.com/LexonikLink> (consulté le 15 avril 2025).
- MULCAHY E. & MENZIES L., *Sound training. 2016 Impact Evaluation of Prison Programme Pilot*. (2017) ; disponible sur : <https://cfey.org/wp-content/uploads/2017/03/Sound-Training-Prison-Pilot-Impact-Report.pdf> (consulté le 4 mai 2025).
- PARKINSON, Kathy, 2015. Katy Parkinson, Twitter [en ligne]. Juin 2015 ; disponible sur : <https://twitter.com/katyparkinson> (consulté le 15 avril 2025).
- REY Alain *et alii*, *Le Nouveau Petit Robert de la langue française : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (2009) .
- RIEGEL Martin, PELLA Jean-Christophe et RIOUL René, *Grammaire méthodique du français* (1994). PUF, Paris.
- RIVAL Michel, *L'étymologie grecque en fiches* (2014). Ellipses, Paris.
- RIVAL Michel, *L'étymologie latine en fiches* (2014). Ellipses, Paris.
- SCHMITT Norbert, « Instructed second language vocabulary learning » (2008), in *Language Teaching Research*, 12, 329–363 ; disponible sur : <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362168808089921> (consulté le 25 mai 2025).
- WOOLCOCK Nicola, « Bite-sized Greek and Latin lessons boost reading and maths skills », in *The Times.co.uk*, [en ligne] 28 décembre 2015 ; disponible sur : <https://www.thetimes.co.uk/article/bite-sized-greek-and-latin-lessons-boost-reading-and-maths-skills-jqq0cz7d8t3> (encore partiellement consultable le 15 avril 2025).

ANNEXE 1 : PHOTOGRAPHIES DE L'ACTIVITÉ ÉTY'POTS



Photographie 1 : Activité menée dans le cours de latin



Photographies 2 et 3 : Activité menée dans le cours de grec

ANNEXE 2 : JEU DES « CARTES ORIGINE »

SENIOR	AQUA	MEDIUS	LAVO
OMNIS	AEQUUS	MODUS	COGNOSCO
MALUS	VITA	MAXIMUM	FELIX
MAJOR	TER	RECTUS	CUMUL-
QUATTUOR	OCTO	BIS	VERSUS
TRES	SEPTEM	ALBUS λευκός	JUNIOR
DUO	SEX	DECEM	MINUS
UNUS	QUINQUE	NOVEM	BONUS

Extrait (pp. 1 et 2) du jeu utilisé dans le cours de latin, en 5^e, en 4^e et en 3^e.

ἐνδον	ἔξω	ἐπι-	
ὑπο-	ὑπερ-	μετα-	Μέγας
ῥίς / ῥινός	γῆ	Πέτρα	ἀστήρ
νήσος	ζῶον	ἄνθρωπος	πρῶτος
ἀπὸ	θεός	λόγος	περι-

Extrait (pp. 1 et 2) du jeu utilisé dans le cours de grec ancien, en 3^e.

ANNEXE 3 : LA FICHE DE TRAVAIL DE L'ÉLÈVE

Fiche de travail en autonomie

QUOI QU'IL EN SOIT,
NE BLOQUE PAS SUR UN MOT :
PASSE AU SUIVANT, SI BESOIN.

- ① Pioche un mot dans la boîte à mots. Écris ce mot dans la première colonne du tableau.
- ② Quelle racine latine repères-tu dans ce mot ? Tu peux t'aider de ton jeu de cartes. Écris la racine que tu reconnais, dans la deuxième colonne. Puis encercle le radical dans le mot français (première colonne).
- ③ Dans la troisième colonne, écris le sens de cette racine latine.
- ④ Tu as maintenant de bons indices pour trouver le sens du mot français ! Invente une définition à ce mot français, dans la quatrième colonne.

Inscris dans cette colonne le mot français	Racine latine	Sens de la racine	Mise en lumière du sens du mot
<i>Magnifique</i>	<i>Magnus</i>	<i>Grand</i>	<i>Qui est d'une grande beauté.</i>

ANNEXE 4 : LES ÉTIQUETTES GLISSÉES DANS LES ÉTY'POTS.

1	Felicia	8	bonheur	15	séniorita
2	albumine	9	aquariophile	16	équilibreisme
3	supermarché	10	binoculaire	17	solaire
4	Albi	11	bonhomme	18	Majorque
5	aquabike	12	embonpoint	19	albâtre
6	Vidéoporteur	13	bonifier	20	félin
7	aquarelliste	14	Équateur	21	inverser
22	Cro-Magnon	29	albigéois	36	superwoman
23	albumine	30	solstice	37	minute
24	Félicité	31	malicieux	38	magnificence
25	magnitude	32	maligne	39	sénile
26	aquaplanage	33	indice	40	état-major
27	équidistant	34	malversation	41	rectiligne
28	majoration	35	diminuer	42	Regina

Extrait (pp. 1 et 2) des étiquettes utilisées dans le cours de latin, en 5^e, en 4^e et en 3^e.

Les définitions proposées ne visent pas l'exactitude mais la mise en valeur du sens du radical du mot pour montrer à l'élève comment la connaissance des racines latines peut lui être utile dans la compréhension du sens d'un mot inconnu.

	Mot	Racine latine	Sens de la racine	Mise en lumière du sens du mot
1	<u>Fé</u> licia	Felix	Heureux	Celle qui est <u>heureuse</u> .
2	l' <u>albu</u> mine	Album	Blanc	Partie transparente de l'œuf qui devient <u>blanche</u> à la cuisson.
3	un <u>super</u> marché	Super	Au-dessus	Magasin qui, par sa taille, est <u>au-dessus</u> d'un marché.
4	<u>Albi</u>	Album	Blanc	Ville du Sud de la France entourée de falaises en calcaire, donc entourée de <u>blanc</u> .
5	<u>aqua</u> bike	Aqua	Eau	Activité qui consiste à faire du vélo dans l' <u>eau</u> , pour se muscler.
6	<u>Vidéo</u> projecteur	Video	Voir	Appareil qui sert à projeter une image sur un écran / sur un mur, pour qu'on la <u>voie</u> .
7	<u>Aqua</u> relliste	Aqua	Eau	Artiste qui peint avec de la peinture à l' <u>eau</u> .
8	<u>Bon</u> heur	Bonus	Bon, bien	Etat d'une personne qui se sent <u>bien</u> .
9	<u>Aqua</u> riophilie	Aqua	Eau	Activité de loisirs qui montre un certain goût pour l'observation de l' <u>eau</u> , de sa vie animale...

Réponses attendues pour les neuf premières étiquettes utilisées en cours de latin.

El sol	Hoy se han declarado abiertos los
Todos los días , María va a la panadería	un buen viaje.
Y esta señora , ¿quién es?	Mi primo es mayor que yo.
Escuchamos una canción muy bonita en clase.	Tiene el pelo rubio.
Es mi libro.	La película relata la vida de...

We'll meet you in March .	Sir I'm late !
Come to my birth day party !	You are expected to do this exercise in ten minutes.
Save the date !	What are we doing today ?
Yes, we must wear uniforms .	See you on Monday .
Kenya is more than twice the size of Britain.	Yester day

Extrait des étiquettes en espagnol, en italien et en anglais utilisées en cours de latin.

1	géographie	8	métaphore	15	pétrifier	6	endoscopie	13	épigraphe	20	zoologie
2	mégalopole	9	rhinite	16	astérisque	7	périmètre	14	pangée	21	métamorphose
3	hypermarché	10	rhinocéros	17	hypothèse	22	épilogue	29	Polynésie	36	périphérique
4	rhinopharyngite	11	astrologue	18	anthropologie	23	pétrole	30	zodiaque	37	endogamie
5	exode	12	anthropomorphisme	19	épidémie	24	métastase	31	épitaphe	38	Péloponnèse

Extrait (pp. 1 et 2) des étiquettes utilisées dans le cours de grec, en 3^e.

ANNEXE 5 : RÉPERTOIRE DE QUESTIONS RELATIVES À LA COMPOSITION DES MOTS DANS LES SUJETS DU DNB, EN 2024.

Les questions ci-dessous sont extraites des sections « Compréhension et compétences d'interprétation – Grammaire et compétences linguistiques » des sujets du DNB cités :

DNB série générale, Amérique du Nord, session 2024, question 9 :

⇒ Ligne 1 : « emplacement »

- a) Expliquez la formation de ce mot. (1,5 point)
- b) Indiquez sa nature (classe grammaticale). (0,5 point)
- c) Donnez deux mots de la même famille. (1 point)

DNB série générale, Amérique du Sud – session 2024, question 9 :

⇒ Ligne 6 : « instinctivement »

- a) Quelle est la nature (classe grammaticale) de ce mot ? (1 point)
- b) Expliquez la formation de ce mot. (1 point)
- c) Trouvez dans le texte un mot de même nature. (1 point)

DNB série générale, Antilles et Guyane – session 2024, question 9 :

- ⇒ a) Comment le mot « illettré », titre du livre, est-il construit ? (1,5 point)
- b) Expliquez son sens à l'aide des éléments formant ce mot. (0,5 point)

DNB série générale, Métropole – session 2024, question 10 :

⇒ « La situation devint insupportable. » (ligne 28)

- a) Identifiez et nommez les trois éléments qui composent le mot souligné. (1,5 point)
- b) Expliquez le sens de ce mot puis trouvez-en un synonyme. (1,5 point)

DNB série générale, Pays du groupe 1 – session 2024, question 9 :

⇒ « Infortunée » (vers 32) :

- a) Comment ce mot est-il construit ? (1,5 point)
- b) Quel sens a-t-il dans ce contexte ? (0,5 point)

DNB série professionnelle, Antilles et Guyane – session 2024, question 8b :

⇒ Identifiez et nommez les deux éléments qui composent le mot « inhumaine ». (2 points)

DNB série professionnelle, Métropole – session 2024, question 7b :

⇒ Comment [le] mot [« impénétrables »] est-il formé ? (3 points)

DNB série professionnelle, Polynésie française – session 2024, question 13a :

⇒ Expliquez la formation du mot « brutalement » à la ligne 21. (2 points)

ANNEXE 6 : ARTICLE DU *TIMES*, PAR NICOLA WOOLCOCK (2015).

Bite-sized Greek and Latin lessons boost reading and maths skills



Pupils learn dozens of prefix, stem and suffix meanings

Nicola Woolcock, Education Correspondent

Published at 12:01AM, December 28 2015

Children are making years of progress in just a few weeks by learning to break down words using Latin and Greek.

A programme that borrows from the classics is giving pupils who have fallen behind their classmates a huge boost in deciphering English and even helping with maths and science.

Some children have advanced by six years in as many weeks, by using the technique to decode words and broaden their vocabulary, research has found.

Pupils learn dozens of prefix, stem and suffix meanings, most originating from Greek or Latin, so they can work out what

words mean, or can have an educated guess.

Research at Northumbria University found that children made, on average, 27 months of progress, but one school reported a small group improving their reading age by six years. Exam results have risen, not only in English but also other subjects, because children are more confident with terminology.

In the sessions, right, pupils faced with unknown words are taught how to analyse them and look for familiar syllables. They are given timed challenges to encourage them to improve quickly.

Examples include *bio* meaning “life” in Greek, giving clues to the meaning of *biography*, *biology* and *symbiotic*; *dict* meaning “to say” in Latin, as in *dictation*, *predict* and *contradict*; and *dis* meaning “not” or “not any” from the Latin, as in *disbelief* and *disrespect*.

Children also learn that *anthrop* is the Greek root for “human” (*anthropomorphic*, *anthropology*), and *chron* is Greek for “time” (*chronic*, *synchronise*), among many others.

The technique was developed by Katy Parkinson, a former home economics teacher who ended up working in a pupil referral unit and became concerned by the poor quality of materials. After years spent honing the lessons, she was on the verge of giving up when people began taking notice. Her Sound Training system has now been used in about 500 schools.

Teachers spend one hour a week for six weeks with a handful of pupils. Mrs Parkinson said: “Some children had been able to read words but didn’t have a clue what they meant. In one school, children thought ‘minority’ meant ‘bad’, because they’d been told a minority of pupils had been naughty.

“They all knew what ‘minor’ meant but hadn’t made the connection between that and ‘minority’. There’s a lot of confusion out there. Latin petered out in schools because it was considered useless. This is a modern version of Latin and Greek because we need those systems, especially as

we have so many children coming from language-starved backgrounds.”

Mrs Parkinson said that the training helped children in subjects other than English, for example remembering the difference between perpendicular and parallel lines in maths, because *pend* means “hang” in Latin.

Robert Bradley, the assistant head teacher at Brynmawr Foundation School near Abergavenny, said: “The biggest difference we’ve seen is in pupils’ confidence, in all of their subjects. Their attainment has improved as they are more capable of accessing the curriculum.

“We’ve seen big improvements in national reading tests and other exam results. We see an average improvement in reading age of 35 months through Sound Training, but this has been up to five or six years for some.”

Jennie Hick, the vice-principal of Mounts Bay Academy in Cornwall, said she put pupils on the course who had problems with literacy, but also those needing a boost to reach the next step.

She said. “We also target some of our top students who are looking to apply to Oxbridge and the red-brick universities, working on the expansion of vocabulary. Students who could previously struggle with attendance became engaged in lessons again, because they were able to understand the meaning behind what was being taught.”

ANNEXE 7 : ÉVALUATION

Le mot français	La racine latine que je reconnais	Le sens de cette racine latine	Indice pour aider à la compréhension	Propose une définition du mot français.
Majorque			Nom d'une île espagnole ; elle fait partie d'un groupe de deux îles.	
un menuisier			En quoi consiste ce métier ?	

Un malotru :

- ⇒ Ce mot est composé
- ☐ d'un préfixe et d'un radical,
 - ☐ d'un préfixe, d'un radical et d'un suffixe,
 - ☐ d'un radical et d'un suffixe.

Une évidence :

- ⇒ Ce mot est composé
- ☐ d'un préfixe et d'un radical,
 - ☐ d'un préfixe, d'un radical et d'un suffixe,
 - ☐ d'un radical et d'un suffixe.

Explique la composition du mot anglais « Monday » ; déduis-en le sens.

ANNEXE 8 : ACTIVITÉ N° 4 (« ENQUÊTE LEXICALE »)

MENEZ L'ENQUÊTE !

Voici une enquête peu commune : sur la trace des mots ! En équipe, votre objectif consiste à rendre ces mots faciles à lire et à comprendre. Pour cela, alliez vos forces ! [Pour une définition de verbe, vous pouvez commencer par : « Action de... » ; pour celle d'un adjectif : « Qui... ».]

	1 Nous décomposons le mot pour bien le lire.	2 Nous décomposons le mot pour faciliter sa compréhension.	3 Nous proposons une définition qui mette en valeur le sens de ce mot.
inverser			
the <i>twelfth</i>			
sénile			
<i>adios</i>			
Équateur			
<i>arrivederci</i>			
<i>Reich</i>			

ANNEXE 9 : ACTIVITÉ N° 5 (« TRI PAR FAMILLES DE MOTS »)

Munus : vocabulaire et familles lexicales

ÉTAPE 1 : Place les mots suivants dans le tableau en les classant par famille lexicale (mots construits sur la même racine) :

<i>invictus, a, um</i>	<i>negotium, ii n.</i>
<i>cursus, us m.</i>	<i>feriae, arum f.</i>
<i>ludus, i m.</i>	<i>certo, as, are, avi, atum</i>
<i>otiosus, a, um</i>	<i>lusor, oris m.</i>
<i>ludicer, cra, crum</i>	<i>victor, oris m.</i>
<i>excludo, is, ere, si, sum</i>	<i>munus, eris m.</i>
<i>spectantes, ium m. pl.</i>	<i>otium, ii n.</i>
<i>lusio, onis f.</i>	<i>palma, ae f.</i>
<i>certamen, inis n.</i>	<i>ludo, is, ere, lusi, sum</i>
<i>munerarius, a, um</i>	<i>specto, as, are, avi, atum</i>
<i>cursor, oris m.</i>	<i>vinco, is, ere, vici, victum</i>
<i>feriatus, a, um</i>	<i>curro, is, ere, cucurri, cursum</i>

Mots classés par racine	traduction	Mots français construits sur la même racine

ÉTAPE 2 : Retrouve les traductions correspondantes parmi la liste sous le tableau.

combat	relatif aux gladiateurs
exclure du jeu	course
de loisir/de fête	invaincu
les jeux du cirque	oisif
jouer	jours de repos
jeu	divertissement
regarder	spectateurs
combat	vaincre
joueur	combattre
vainqueur	loisir
travail	palme
coureur	divertissant

ÉTAPE 3 : Complète la dernière colonne avec des mots français appartenant à la même racine (même famille lexicale).



UN CARNET DE VOCABULAIRE TRILINGUE (LATIN-GREC-FRANÇAIS) POUR LA VIE

Marielle PAUL-BARBA

Résumé :

Cet article présente l'élaboration d'un carnet de vocabulaire sur plusieurs années d'initiation aux langues anciennes en lycée. Son enjeu est de permettre de conserver la mémoire des racines de mots appris en cours qui sont présentes dans le vocabulaire français, pour enrichir durablement la culture de chaque élève. Cette démarche ouvre la perspective d'un carnet pour la vie qui pourrait être commencé plus tôt et qui se poursuivrait au-delà du lycée.

LE CARNET DES LYCÉENS

Un constat d'enseignante en lettres classiques au lycée

Faire apprendre des listes de vocabulaire par cœur dans l'idée d'enrichir le lexique des élèves est une pratique ancestrale et récurrente dont j'ai pu constater l'inefficacité chez les élèves du secondaire. Si le « par cœur » peut avoir une utilité dans la maîtrise de la mémorisation, il n'est pas pertinent dans la maîtrise du vocabulaire. Pourquoi ? Parce que l'acquisition du vocabulaire se fait en contexte et que son réemploi se fait lui aussi en contexte. Les mots viennent à l'esprit parce qu'ils répondent à un besoin pour désigner une réalité ou une idée. Le lexique ne peut donc être détaché du contexte culturel dans lequel il a été rencontré. Cela implique la nécessité de faire retenir les mots au fur et à mesure de leur rencontre dans des textes variés.

Je ne peux, pour l'instant, que vous faire part de mon expérience au lycée, sur trois ans. En effet, étant le seul professeur de lettres classiques de mon établissement, le lycée Lucie Aubrac de Bollène dans le Vaucluse, j'ai la chance de garder les mêmes élèves pendant trois ans, de la seconde à la terminale. Le carnet de vocabulaire que nous mettons en place en seconde est enrichi pendant les trois années.

Le carnet de vocabulaire trilingue

Le principe est simple : les élèves se procurent un carnet, comme un ancien répertoire téléphonique, avec des onglets qui portent les lettres de notre alphabet. Comme ce carnet est bilingue (plus exactement trilingue, car au-delà des mots latins et grecs à connaître, il inclut aussi les mots français qui en proviennent), nous ajoutons aux onglets les lettres grecques, d'où l'intérêt d'avoir un support papier, car l'élève peut ainsi travailler sur les deux alphabets. Nous établissons des correspondances entre les sons et les lettres pour que les onglets, en alphabet latin, accueillent les lettres grecques. Nous inscrivons par exemple sur l'onglet du « o » l'omicron et l'oméga ; sur l'onglet du « e » l'êta et l'épsilon ; nous regroupons le khi avec le kappa ; le tau avec le théta. L'ordre de l'alphabet grec n'est pas respecté et s'adapte à celui de l'alphabet latin qui est déjà inscrit sur le carnet.

Au fur et à mesure de l'étude de textes en latin ou en grec, puisque nous mettons en pratique, dans l'académie d'Aix-Marseille, un enseignement bilingue latin-grec, nous inscrivons quelques mots grecs ou latins qui donnent des mots en français. Le but n'est pas de réaliser un dictionnaire. Nous avons, en effet, des dictionnaires en ligne très performants comme *bailly.app* ou *gaffiot.fr* et j'habitue mes élèves à les utiliser régulièrement.

Il s'agit de noter dans ce carnet seulement les mots à l'origine du vocabulaire rencontré par les élèves dans les différentes matières qu'ils étudient (par exemple, l'adjectif λευκός [*leucos*] leur a permis de retenir en sciences naturelles *leucocytes*) ou bien des mots que l'on a appris à décomposer (par exemple, en latin, on peut décomposer *conscience* en *con-* + *-science* pour leur permettre d'approfondir ce concept philosophique). Les élèves sont ainsi incités à enrichir eux-mêmes leur carnet. Nous revoyons de temps en temps les mots inscrits, qui ne sont pas forcément les mêmes pour tous, selon les apports personnels.

La relecture du carnet se fait au moins une fois par trimestre et je demande aux élèves de cocher certains mots parmi les plus riches et les plus courants pour les faire réviser et réaliser un contrôle, ce qui implique un effort de mémorisation. Je réactive ainsi les connaissances en étymologie, d'autant plus que le carnet est conservé sur les trois années de lycée. Lors de ce contrôle, je donne le mot en latin ou en grec (toujours avec le génitif et le genre

comme dans les dictionnaires) et les élèves en donnent le sens, et un ou deux mots français qui en proviennent. Cela implique de réaliser moi-même un carnet avec les mots étudiés, carnet dans lequel j'effectue une sélection que tous doivent avoir, même si, par ailleurs, les carnets sont remplis selon le bon vouloir des élèves ; mais ainsi, une base commune (et mémorisée) est garantie.

L'étude d'arbres à mots d'après les fiches « Lexique et culture » en accès libre sur *Odyseum*¹ permet d'enrichir ce carnet, selon le plaisir des élèves.

Une présentation conforme à celle du dictionnaire

Pour des raisons d'efficacité pédagogique, ce carnet doit être complété conformément à ce que donne le dictionnaire de latin ou de grec, c'est-à-dire en reproduisant le nominatif, le génitif et le genre. C'est ainsi l'occasion de montrer comment fonctionne un dictionnaire et de rendre son utilisation habituelle par la révision régulière de ses codes. L'élève constate que les deux dictionnaires fonctionnent de la même façon pour présenter, en latin ou en grec, le nominatif, puis le génitif, qui permet d'identifier la déclinaison du nom. Les adjectifs sont donnés aux nominatifs masculin, féminin et neutre. Cela les entraîne à repérer les différentes classes grammaticales des mots, parce que la présentation de chacune d'elles est différente dans le dictionnaire (les adverbes n'ont qu'une seule forme et le dictionnaire donne l'abréviation « adv. » comme dans les dictionnaires de français). C'est un peu plus complexe pour les verbes, mais noter les temps primitifs latins et les différents radicaux ou formes des verbes grecs leur permet de comprendre pourquoi les mots français qui viennent du latin peuvent être en apparence différents : le verbe *misco* aboutit ainsi en français à *mêler* (qui vient plus précisément du latin *miscere*, selon le *TLFi*), mais aussi, par la voie savante, à *mixture*. Le verbe εὕρισκω (« je trouve ») a permis de créer le mot français *heuristique* et son parfait ἤρηνκα (« j'ai trouvé »), le mot célèbre d'Archimède, a été conservé dans sa forme originale : *eurêka*. Avec les grands débutants en grec (ils le sont presque tous en seconde), je fais écrire, dans le carnet, les formes de la première, de la troisième personne du singulier et de la troisième personne du pluriel du présent de l'indicatif ainsi que la forme de l'infinitif présent, forme que j'ai fait ajouter récemment. Ce sont les formes que nous manipulons le plus dans les phrases de nos exercices de retraduction et j'ai besoin qu'ils les mémorisent rapidement. La mémorisation des formes grecques demande un peu plus d'habitude que celles du latin,

¹ <https://odyseum.eduscol.education.fr/fiches-lexique-et-culture> (consulté le 06/08/2025).

car le changement d'alphabet ne facilite pas la mémorisation visuelle, du moins dans la première année. J'en ai fait moi-même l'expérience et je l'ai confirmée avec mes élèves.

Ce carnet est associé à une pratique écrite, par l'ajout de mots, et orale, par la relecture fréquente (les contrôles trimestriels mentionnés plus haut sont préparés par une relecture orale commune) et par la recherche de mots qui réapparaissent d'un texte à l'autre, mais qui ont été oubliés. Le carnet sert à réactiver la mémorisation. Il permet aussi d'entretenir les mécanismes de recherche de mots dans les dictionnaires pour comprendre des textes aussi bien latins, grecs que français. En effet, nous avons souvent besoin d'un dictionnaire français pour vérifier l'étymologie d'un terme, chercher des mots de la même famille, vérifier le sens aussi en français. Un dictionnaire français en ligne (comme celui du CNRTL) ou papier, comme le Robert, nécessite aussi un apprentissage particulier, pour son utilisation, de la part du professeur et de l'élève. L'intérêt des dictionnaires est qu'ils fonctionnent sur un même schéma dans leur façon de présenter les mots et l'article qui les définit. Mais il faut apprendre à repérer et à lire les codes utilisés. C'est ainsi que l'élève pourra devenir indépendant dans ses recherches et c'est ainsi, aussi, que les dictionnaires évoluent dans leur contenu pour mieux répondre aux attentes de leurs lecteurs. Or l'avantage des dictionnaires, c'est que ce sont des manuels qui assurent une continuité : utilisés par les parents, ils le sont aussi par les enfants et par les grands-parents ; et si l'on n'a pas de dictionnaire papier chez soi, ils sont maintenant en ligne et sont accessibles à tout moment, que ce soit pendant la scolarité ou la vie adulte.

Il faut donc être rigoureux dans la présentation des mots tels que le dictionnaire les donne. Mais ensuite, chaque élève peut avoir ses propres codes couleur, d'autant plus que tous ne viennent pas des mêmes écoles ou des mêmes collèges quand ils arrivent au lycée. Il est bien que chacun choisisse de mettre les mots grecs d'une couleur, les mots latins d'une autre et les mots français qui en proviennent d'une autre encore. On peut rajouter des expressions que l'on veut retenir. La fin du carnet pourrait servir aussi de memento pour rappeler à quoi correspondent les formes données par le dictionnaire et quelques éléments grammaticaux indispensables à connaître.

Comme j'ai en cours des élèves qui apprennent les rudiments du latin et du grec, ils inscrivent en premier dans leur carnet le mot latin ou le mot grec, puis le ou les mots français qui en viennent. Il va de soi que, dans les classes de primaire ou de collège, où les élèves ne sont pas forcément latinistes ou hellénistes, il faudrait faire figurer dans le carnet d'abord le mot français en indiquant ensuite le mot grec ou latin dont il provient et trouver des mots de la même famille.

Ce qu'en disent les élèves et leur professeur

Voici les témoignages de quelques élèves de l'option ECLA (Enseignement Conjoint des Langues Anciennes) 2024-2025 en seconde :

Ce sont des mots que nous avons déjà appris, c'est bien de les retrouver.

Romain

Il faut conserver le carnet, il réactive la mémoire, et c'est bien de noter ce qui a été vu en contexte.

Raphaëlle

Il est bien de mettre le grec et le latin avec des couleurs différentes.

Théo

On peut le remplir individuellement et donner des exemples de mots français et d'expressions qui en viennent.

Onen

Tous s'accordent à penser qu'il est nécessaire qu'il soit petit pour rester constamment dans le cartable, à portée de main. Les élèves font d'eux-mêmes les rapprochements entre les racines grecques et latines qu'ils emploient et les mots qu'ils apprennent en sciences. Je stimule ces rapprochements par des exercices appropriés portant sur le vocabulaire médical : par exemple, *cardiologie*, *pneumologie*, *otorhinolaryngologiste*...

Voici les réflexions pédagogiques qui me sont venues à l'esprit suite aux expérimentations menées avec ce carnet. Les avantages sont soulignés par les élèves, et renforcés par les contrôles qui permettent de revenir sur les acquis dans un temps assez long de trois ans pour la plupart des élèves. La limite de cette pratique est le temps à lui consacrer : c'est une activité qui peut vite devenir chronophage, car il faut prendre le temps de faire noter correctement les mots, surtout au début, lors de la mise en œuvre du carnet en seconde. Il faut ensuite s'y tenir même si les élèves peuvent noter par eux-mêmes les mots qui leur semblent importants. Nous avons eu tendance à privilégier le grec au détriment du latin, surtout avec les mots scientifiques, nombreux à être pour eux nouveaux au lycée. Ils sont très demandeurs pour en connaître la provenance. Il faut penser à remplir le carnet régulièrement, même pour n'y insérer qu'un mot ou deux, et souvent ce temps-là manque.

UN CARNET DÈS L'ÉCOLE PRIMAIRE ET POUR LA VIE

Pour l'extension de ce carnet à toute la scolarité de l'élève dès l'école primaire

La scolarité en primaire est un moment important de l'enrichissement du vocabulaire, car l'enfant découvre des matières différentes à un moment où sa mémoire, tout en éveil, absorbe avec précision toutes les nouveautés. De plus, il a un seul référent, son maître ou sa maîtresse, qui lui enseigne des mots dans des contextes différents : sciences, histoire, littérature, grammaire, etc. Le langage qu'emploie l'enseignant ou l'enseignante est le lien entre toutes ces mises en contexte des mots. Il est le référent de la langue. Or, sa formation, qui est, à ce moment, pauvre du point de vue de l'étude de l'histoire de la langue et des racines latines et grecques, lui donne rarement les moyens de montrer le lien que les mots ont entre eux. J'ai pu constater que montrer le lien, c'est lutter contre le sentiment d'une orthographe arbitraire et difficile, c'est permettre une acquisition plus raisonnée et facilitée. En effet, la maîtrise du français est le fondement de l'acquisition des connaissances dans toutes les matières parce qu'elle est la langue d'enseignement. Si les élèves perçoivent que la leçon d'histoire où ils vont rencontrer, par exemple, le mot « château » fait écho aux noms propres rencontrés en géographie, comme *Castelnaudary*, parce qu'ils sont tous les deux formés sur le mot latin *castellum* (qui signifie « château fort » mais aussi « réservoir », d'où « château d'eau »), ils prendront conscience des liens qui existent entre les mots et cela excitera leur curiosité et facilitera une mémorisation active et efficace.

C'est le point essentiel dans l'acquisition du lexique que de donner envie d'enrichir son vocabulaire. Il ne s'agit pas de tout faire apprendre, mais de donner la curiosité d'apprendre, parce que le monde des mots est un univers passionnant, qui ouvre sur l'espace et l'histoire. Il faut donner les outils pour un enrichissement qui durera toute la vie.

Il serait indispensable, donc, que le professeur des écoles soit, comme le professeur de lettres classiques tel qu'il est perçu au collège, « un référent, celui qui fait du lien entre les différents enseignements de langues² ». D'autant plus que l'enseignement d'une ou plusieurs langues vivantes en primaire offre de multiples occasions de tisser du lien entre les mots grâce aux racines latines et grecques³.

² Samuel TURSIN, « De l'intérêt de convoquer langues anciennes et vivantes à la table de l'élève pour lui enseigner la grammaire », *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 2, 2023-2024, p. 97-119, mis en ligne le 07/01/2024.

³ Je ne peux qu'encourager fortement une réelle formation sur les racines latines et grecques dans les Instituts Nationaux du Professorat et de l'Éducation. Sans vouloir faire des professeurs des écoles de futurs enseignants de lettres classiques, il tombe sous le sens qu'ils devraient recevoir un enseignement approfondi sur la formation

Un support indispensable sur papier

Or le lexique savant a besoin d'être revu pour être acquis et si l'on veut stimuler la curiosité des élèves pour les mots nouveaux, il leur faut un support, un lieu où entreposer leurs richesses, les mots qu'ils auront découverts. Je sais que les supports dématérialisés offrent de nombreuses possibilités et l'on peut trouver des applications qui permettent de stocker les mots appris. Ce n'est pas par nostalgie du bon vieux temps que je préconise la mise en place d'un carnet sur papier et rempli manuscritement. Je pense qu'il est essentiel que la main de l'élève trace les lettres des mots nouveaux, car j'ai pu constater à maintes reprises que la lenteur de l'écriture manuscrite facilite la mémorisation. L'écriture manuscrite personnalise le carnet, qui peut être décoré, elle permet ainsi un attachement affectif à cet objet qu'il faudrait conserver à vie. Vous l'avez compris, il s'agit, pour l'instant, du souhait de la pédagogue que je suis, de voir arriver des élèves dans mon lycée qui auraient conservé leur carnet de vocabulaire commencé en primaire et qu'ils auraient enrichi au collège. Quel trésor ce serait et quelle continuité ! L'élève prendrait ainsi conscience qu'il s'enrichit, qu'il s'élève au fur et à mesure de sa scolarité et que les connaissances dites élémentaires sont toujours d'actualité, car il aura appris comment chercher les mots et connaître leur origine. La finalité est, bien sûr, l'autonomie et la capacité à apprendre par soi-même. Le carnet de vocabulaire pour la vie serait un bel outil de lien entre l'enfant qu'on est et l'adulte qu'on devient, entre les langues et les matières, entre le passé et le présent de la langue, un lien qui donne du sens et de l'autonomie. Et l'on peut rêver en pensant qu'il sera plus tard un bel outil de transmission d'une génération à l'autre lorsque les parents montreront à leurs enfants leur carnet de vocabulaire pour la vie.

CONCLUSION

L'instauration de ce carnet de vocabulaire pour la vie est une activité motivante pour les élèves. Ils savent qu'ils ne continueront pas l'option latin ou grec après le baccalauréat et ils ont conscience que ce carnet sera davantage qu'un souvenir, car il renferme ce qu'ils auront voulu retenir et ce qui leur sert dans toutes les matières. On mémorise parce qu'on relit, on retrouve ce que l'on a déjà vu. Le carnet permet de retrouver et de mémoriser efficacement les mots rencontrés parce qu'il est un lieu de stockage qui a une histoire et un lieu de redécouverte dès qu'on l'ouvre. Le fait qu'ils puissent choisir les mots qu'ils inscrivent est

du vocabulaire du français, langue dont ils enseignent les fondements. Je développe ce point dans la conclusion de ma thèse consultable en ligne : Marielle PAUL-BARBA, *Une histoire du binôme conflictuel latin-français dans l'enseignement secondaire en France du XVIII^e au XX^e siècle*, sous la direction de Pierre JUDET DE LA COMBE, EHESS.

motivant ; ils s'approprient leurs recherches. L'activité qui consiste à chercher dans un dictionnaire en ligne est attractive. Les téléphones mobiles, autorisés pour cette utilisation pédagogique, offrent la possibilité d'utiliser facilement un clavier grec pour taper le mot dans la barre de recherche du Bailly en ligne⁴. Ainsi la recherche d'un mot devient-elle ludique et son report dans le carnet avec un code couleur personnalisé, motivant.

Ce rêve de continuité ouvre sur de nouvelles pratiques pédagogiques (apprendre l'alphabet grec dès l'école primaire, par exemple) et incite à faire très tôt dialoguer le lexique de toutes les langues apprises à l'école⁵ pour développer le goût des mots et conduire sur les voies de l'émancipation intellectuelle.

Marielle PAUL-BARBA,
enseignante au lycée Lucie Aubrac, Bollène (Vaucluse),
docteure en sciences du littéraire de l'EHESS
(marielle.paulbarba@gmail.com)

BIBLIOGRAPHIE

Colloques internationaux de didactique et de pédagogie – *Viva voce* : « Les méthodes actives dans l'enseignement des langues anciennes », Maison méditerranéenne des Sciences de l'Homme, CNRS-TDMAM, Aix-en-Provence, organisés par Pedro DUARTE et Divna SOLEIL en 2023, par Pedro DUARTE en 2024.

Collectif, « Fiches Lexique et culture », *Odysseum*, en ligne sur <https://odysseum.eduscol.education.fr/fiches-lexique-et-culture> (consulté le 06/08/2025).

Samuel TURSIN, « De l'intérêt de convoquer langues anciennes et vivantes à la table de l'élève pour lui enseigner la grammaire », *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 2, 2023-2024, p. 97-119, mis en ligne le 07/01/2024.

Les ouvrages cités ci-dessous présentent des pratiques nouvelles d'apprentissage du latin et du grec, pratiques fondées sur des pratiques orales et d'appropriation des élèves. Les collections du label pédagogique des Belles Lettres, La vie des Classiques, sont résolument tournées vers ces pratiques dans un souci de démocratisation de l'accès aux langues anciennes, à leur culture et aux liens qui unissent le grec et le latin à toutes les langues européennes. Ces ouvrages ont prolongé ma réflexion sur l'acquisition du vocabulaire et contribué à l'enrichir.

⁴ Mais si on ne connaît pas cette possibilité, il suffit d'utiliser le code bêta, qui consiste à taper avec le clavier habituel, mais en utilisant d'autres lettres pour les lettres grecques particulières : on tape « w » pour « ω », par exemple.

⁵ Ce carnet pour la vie stimule les compétences des élèves non seulement en français, mais dans les langues étrangères en général (compétence plurilingue mise à l'honneur dans le CECRL).

AGUILAR Maria Luisa & TARREGA Jorge, *Via Latina, De lingua et vita Romanorum*, Cultura Clásica, 2022.

CASSARD Amandine & CHANTAL Laure de, *De Aenea in Inferis, Enée aux Enfers*, La vie des Classiques, 2021.

CHANTAL Laure de & BELLISSIME Marion, *Ἀθηνᾶ θεά, Divine Athéna*, La vie des Classiques, 2023.

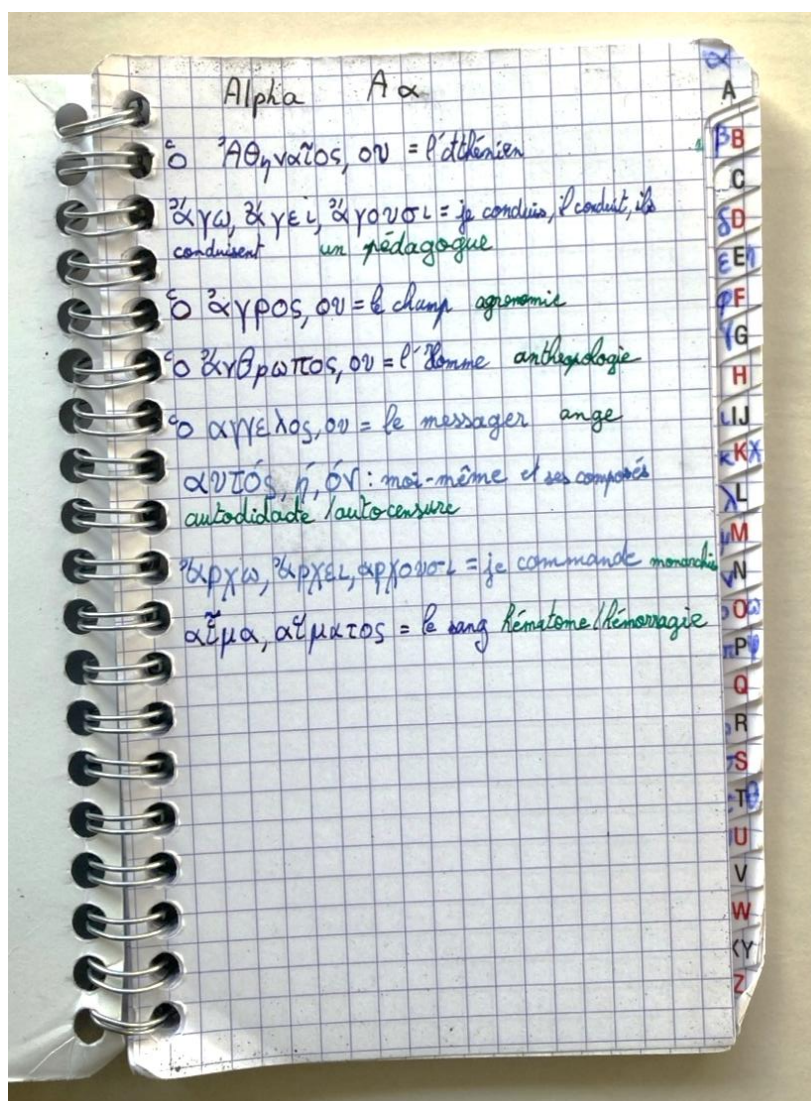
DIANA Guillaume & FLORES Dorian, *Γράφω, J'écris en grec ancien*, La vie des Classiques, 2023.

FOURGEAUD-LAVILLE Caroline, *Eurêka, mes premiers pas en Grèce antique*, La vie des Classiques, 2022.

PRUVOST Jean, *100 mots latins pour bien écrire 1000 mots français*, La vie des Classiques, 2024.

ANNEXE : PHOTOGRAPHIES

Les photographies ci-dessous montrent différents états dans la prise en note des mots, car la deuxième photographie, par exemple, est issue d'un carnet plus ancien. J'ai dû adapter les consignes données aux élèves pour présenter les mots latins ou grecs : à l'origine, elles étaient fondées sur ce qu'on trouve dans les manuels. Par exemple, les verbes, dans ces ouvrages, étaient généralement présentés de la façon suivante : *amo, as, are, avi, atum*; c'est pédagogiquement fonctionnel parce que le radical du présent est donné en premier et suivi de ceux du parfait puis du supin. Or, les dictionnaires en ligne n'ont pas du tout adopté cet ordre. On trouve ainsi : *amo, amavi, amatum, are*. Le radical du présent se trouve scindé au début et à la fin, ce qui pose des problèmes de lecture et d'identification aux élèves. Mais j'ai été obligée de leur demander d'écrire comme dans le dictionnaire pour qu'ils puissent se servir de ces formes telles qu'elles étaient données. Il faudrait revoir cette présentation choisie par les dictionnaires en ligne qui, à mon sens, n'est pas pédagogique.



Iota I ι

ὁ ἰατρός, ου = médecin *-iatre*
-iatrie
psychiatrie

ὁ ἵππος, ου = le cheval
hippophome

(jubet, es, er, juri, jurum = donner)
 iura terra = la terre (autorité, analogie)
 (AB, PBS)

ἱστορέω-ῶ = je raconte *histoire*

incipio, is, ere = commencer
 incipit = il commence
 un incipit = un début de roman

insula, ae, f = île *insulaire*
péninsulaire

ὁ ἵππος, ου = cheval *hippique*
hippophome
Philippe

Tau T τ

ἡ τέτατος Θ θ

ὁ ταυρος, ου = le taureau la tauromachie

ὁ θεός, ου = le dieu *théologie*

θύω, θύει, θύουσι(ν) = sacrifier

ὁ τύραννος, ου = le tyran, le dictateur *tyrannique*

ὁ θάνατος, ου = la mort *euthanasie*

θεράπειω, ει, ονσι = soigner *thérapeute*

τρέχω, τρέχει, τρέχουσιν = je, il, ils cours(e,ent)

τελιν, ι, ν = le trait, le jacobin

ἡ τραγῳδία = la tragédie (dramatique)

ταχυτέωλος = aux chevaux rapides

ταχὺς = rapide *tachycardie*

