

La pédagogie ludique au service du latin : Vers la réalisation d'un *Escape Game*

Mémoire réalisé par
Alyssa Lejeune

Promoteur(s)
Alain Meurant

Année académique 2017-2018
Master en langues et lettres anciennes et modernes (Latin-Français), à finalité didactique

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est l'aboutissement de cinq années universitaires aussi épanouissantes intellectuellement que socialement. Il est le fruit d'un travail obstiné que je n'aurais pu mener à bien sans l'aide de certaines personnes.

Je remercie tout d'abord Monsieur A. Meurant, promoteur de ce mémoire, pour avoir cru en ce projet et pour m'avoir aiguillée par ses conseils dans la rédaction de ce travail.

Je tiens également à remercier la direction du Collège Saint-Stanislas de Mons qui a autorisé la réalisation d'un *Escape Game* dans ses locaux durant les journées des 2 et 3 mai 2018.

Je tiens tout particulièrement à remercier Madame S. Danvoye, professeure de latin, pour sa collaboration essentielle dans la réalisation de l'expérience *Escape Game*. Elle a directement porté un vif intérêt à ce projet et a été actrice de sa réalisation, de par sa présence avérée et ses conseils précieux.

Mes vifs remerciements vont également à Valentin T. pour sa disponibilité durant les journées des 2 et 3 mai 2018 et pour son expérience et sa patience dans la réalisation du montage vidéo qui se trouve en annexe.

Je remercie chaleureusement les élèves du Collège Saint-Stanislas qui ont accepté de participer à l'*Escape Game* et qui ont véritablement joué le jeu.

Je remercie également les professeurs de latin, les élèves et toutes les autres personnes qui ont accepté de répondre aux questionnaires que je leur ai transmis, et ce, en toute honnêteté.

Je souhaite exprimer toute ma reconnaissance à mes parents pour avoir apporté leur avis critique dans la relecture de ce mémoire et pour m'avoir aidée dans la réalisation pratique de l'*Escape Game*, mais également pour m'avoir donné la possibilité de choisir les études qui me passionnaient et pour m'avoir soutenue et encouragée durant toutes ces années.

Je tiens finalement à remercier toutes les personnes qui ont fait de ces années une magnifique expérience, et plus particulièrement mes amis de la filière Latin-Français.

Je souhaite dès lors déjà une bonne lecture aux professeurs Monsieur P.-A. Deproost et Monsieur J.-L. Dufays.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	p. 7
CHAPITRE I. ETAT DE LA DIDACTIQUE DU LATIN	p. 11
I. Historique de l'état didactique du latin	p. 11
1. L'historique : partie théorique	p. 12
2. L'historique : partie pratique (enquête)	p. 21
II. Analyse et observations des programmes actuels du latin dans l'enseignement secondaire	p. 26
1. Des compétences terminales du troisième degré	p. 26
a. Le référentiel de 1999	p. 26
b. Les programmes d'études	p. 31
2. Des compétences intermédiaires du deuxième degré	p. 37
3. Des balises du premier degré	p. 40
a. Le latin, une activité complémentaire au premier degré	p. 40
b. Pas de programme officiel mais des balises pour le premier degré	p. 42
III. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence	p. 44
1. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence : exposé théorique	p. 44
2. Enquête auprès des professeurs de latin	p. 49
CHAPITRE II. QUELLE PEDAGOGIE LUDIQUE POUR UN COURS DE LATIN AU PREMIER DEGRE ?	p. 54
I. Organisation pratique du cours de latin au premier degré	p. 54
1. Le latin en tant qu'activité complémentaire : organisation d'un horaire hebdomadaire	p. 55
a. L'Ecole des Ursulines	p. 58
b. Les Instituts Saint-Luc	p. 60
c. Le Collège Saint-Stanislas	p. 62
d. L'Athénée Royal de Mons	p. 64
e. L'Athénée Royal Marguerite Bervoets	p. 66

2.	La matière réellement enseignée dans le premier degré : comparaison de plusieurs manuels	p. 69
a.	Constatation générale	p. 70
b.	Les textes latins	p. 72
c.	La grammaire (apports théoriques et exercices)	p. 76
d.	La civilisation	p. 76
II.	Une pédagogie ludique pour enseigner le latin	p. 78
1.	La pédagogie ludique : définition	p. 79
2.	Des pédagogies innovantes	p. 80
a.	Les pédagogies de partage : l'utilisation des réseaux sociaux	p. 80
b.	La pédagogie alternative : des espaces modulables	p. 82
c.	La pédagogie de la classe inversée : vision de Podcasts	p. 83
3.	Le virtuel au service du latin	p. 83
a.	La réalité virtuelle : les casques	p. 83
b.	Les Serious Games	p. 84
c.	L'utilisation d'Internet dans nos pratiques pédagogiques	p. 86
4.	Une place laissée aux savoirs : méthode d'apprentissage	p. 86
	CHAPITRE III. VERS LA REALISATION D'UN <i>ESCAPE GAME</i>	p. 88
I.	Jeu m'échappe : le contexte	p. 88
1.	Définition de l' <i>Escape Game</i> et état de la pratique actuelle	p. 88
2.	Apports et objectifs de la pratique	p. 91
3.	Contexte général d'application d'un <i>Escape Game</i>	p. 99
II.	Jeu m'organise : la pratique	p. 101
1.	Doctrine et cadre légal : Intelligences multiples de Gardner et programmes actuels des enseignements libre et officiel en latin	p. 101
2.	La préparation pratique du terrain : Matériel et règles du jeu	p.108

III.	Jeu réalise : déroulement de <i>l'Escape Game</i>	p. 112
1.	Que s'est-il passé ? Schéma narratif de <i>l'Escape Game</i>	p. 112
a.	Eléments narratifs et contexte général	p. 112
b.	Élément déclencheur et inscription du conte dans <i>l'Escape Game</i>	p.115
c.	Place de l'histoire dans <i>l'Escape Game</i>	p. 116
2.	Comment le jeu est-il organisé ? Description des objets et énigme	p. 117
a.	La salle des Enigmes	p. 118
b.	La salle des Enfers	p.129
	COMMENTAIRES A PROPOS DE LA VIDEO	p. 134
	CONCLUSION	p. 141
	BIBLIOGRAPHIE	p. 145
	ANNEXES	

INTRODUCTION

« Il est important de passer par l'apprentissage du latin pour comprendre d'où l'on vient. Le latin fait partie intégrante de notre histoire et a une grande influence, non seulement sur la langue que nous utilisons, mais également sur la manière dont notre société est organisée. [...] Cependant, encore faut-il que les professeurs soient motivés à l'enseigner car ce sont eux qui transmettent leur amour de la langue aux élèves ». (Naïma, élève de 5^e secondaire)

Cette élève semble convaincue de l'impact du latin dans notre vie quotidienne. Malheureusement, aujourd'hui, son avis n'est pas forcément partagé par tous ses condisciples. Alors que le latin a longtemps été un vecteur essentiel à l'enseignement, il a progressivement perdu ce rôle pour adopter le statut d'option, souvent délaissée au profit de filières jugées plus « utiles ». Cependant, son statut va de nouveau connaître un changement puisque le Pacte pour un Enseignement d'Excellence veut intégrer la langue ancienne à un tronc commun pour tous.

À partir de ces faits, quelques questions censées nous viennent automatiquement à l'esprit. Comment le latin a-t-il perdu son statut de monopole pour endosser celui d'option ? Étant donné l'adoption du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, comment motiver la jeunesse à étudier une langue dite « morte » ? En tant que professeur, est-il nécessaire d'adapter sa pédagogie à cette nouvelle réalité ? Quelle matière peut être considérée dans un cours de latin intégré dans un tronc commun ? Quels sont les programmes actuellement en vigueur, et que préconisent-ils ?

Toutes ces questions mènent à l'énonciation de la problématique de ce mémoire. Étant donné que le Pacte pour un Enseignement d'Excellence vise l'élaboration d'un tronc commun qui comprendrait notamment l'enseignement du latin pour tous, il est indispensable de motiver les élèves à découvrir les joies d'étudier une langue ancienne, et l'impact de cette dernière dans leur vie quotidienne.

Le latin est la langue de l'Antiquité, l'ancêtre de la langue française. Elle n'est plus aujourd'hui la langue maternelle d'un peuple. Certains la qualifient même de langue morte. Autant d'attributs qui viennent conforter certains élèves à se diriger vers des matières jugées plus « utiles ». Une culture scientifique est née. Nous ne devons pas confiner le latin

à un enseignement ennuyeux et classique, qui viendrait répondre aux faux préjugés du siècle de la culture scientifique. Le latin est actuel de par sa présence quotidienne dans notre langue française, et de par sa culture et son histoire. Il peut être mis au goût du jour pour intéresser une population qui vit dans un siècle de rentabilité et d'utilité. Le latin peut s'adapter aux phénomènes actuels, aux nouvelles technologies, aux activités « in », au développement scientifique et mathématique. En cela, il ne veut pas imiter ce mouvement mais bien trouver sa place dans la société du XXI^e siècle.

Pour ce faire, il dispose de plusieurs méthodes d'apprentissage, dont l'une serait d'utiliser la pédagogie ludique à des fins utilitaires. Son but serait d'apprendre ou de réinvestir des connaissances en s'amusant.

Il semblerait qu'aligner les mots « pédagogie » et « ludique » soit contradictoire puisque la définition même du jeu suppose de n'avoir comme autre fin que le plaisir. Dans ce contexte, la pédagogie ludique doit faire l'objet d'un éclaircissement : il convient de distinguer jeux « ludiques », « éducatifs » et « pédagogiques ». Alors que le premier n'a comme autre but que la détente, les deux suivants poursuivent un objectif scolaire, à savoir, respectivement, celui de maîtriser, suite à son application, de nouvelles compétences, et celui de réinvestir des connaissances dans un contexte d'apprentissage différent. Ce sont particulièrement ces deux dernières applications qui seront exploitées dans ce mémoire.

Étudiante en Langues et Lettres anciennes et modernes (autrement appelé Latin-Français), je me destine prochainement à partager ma passion de ces deux langues au sein de l'enseignement. Je ne prétends en rien avancer une méthode révolutionnaire qui viendrait répondre entièrement aux attentes de l'enseignement. J'entends simplement proposer une application particulière de la pédagogie ludique en réalisant un *Escape Game* autour du latin.

L'*Escape Game* est, comme son nom l'indique, un jeu d'évasion qui consiste à résoudre une série d'énigmes en un temps limité (généralement une heure) afin de sortir d'une pièce dans laquelle sont enfermés les participants. Cette expérience insolite se réalise par groupes et propose généralement un décor particulier en lien avec l'histoire qui justifie cette série d'énigmes. Ces dernières seront, dans le cas présent, toutes en lien avec le latin.

Elles aborderont la grammaire, le vocabulaire, l'étymologie mais aussi la civilisation et la mythologie.

Ce jeu s'adressera particulièrement aux élèves terminant le premier degré de l'enseignement secondaire et plus tard, aux élèves arrivant à la fin du tronc commun. En effet, le but premier de ce jeu est de les motiver à poursuivre l'option latine dans les années supérieures.

La motivation quant à la réalisation de ce jeu fut grande. En effet, au départ, je souhaitais proposer une pédagogie ludique qui relèverait des nouveaux médias. Cependant, lorsque j'ai participé à une aventure *Escape Game*, j'ai eu l'idée de transposer cela au domaine de la pédagogie. D'autant plus que le jeu d'évasion a d'abord été proposé comme jeu virtuel avant d'être adapté en « live ».

Avant de présenter l'*Escape Game*, ce mémoire proposera un exposé théorique sur l'état de la didactique du latin basé sur une consultation d'ouvrages, des observations (dans les écoles, les classes et les manuels), des questionnaires faisant participer des professeurs, des élèves de l'enseignement secondaire et une série de personnes ayant ou non étudié le latin dans leur cursus scolaire antérieur. Une place particulière sera également réservée à l'actualité, et ce, notamment en ce qui concerne le Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

Plus précisément, le présent travail comportera trois chapitres qui s'intéresseront respectivement à l'état de la didactique du latin, à la pédagogie (ludique) et à l'application particulière qui en est faite : la réalisation d'un *Escape Game*.

La langue latine possède une histoire étonnante, et ce, d'autant plus dans le domaine de l'enseignement. Le premier chapitre de ce mémoire s'intéressera donc à l'historique de l'état de la didactique du latin. Les réformes et décrets remarquables seront cités et détaillés, du XVI^e siècle à nos jours. Une deuxième section s'intégrera dans ce premier chapitre en proposant l'observation et l'analyse des programmes actuellement en vigueur pour l'enseignement du latin, dans les réseaux libre et officiel. Toujours dans cette perspective historique, le chapitre se clôturera sur l'avènement du Pacte pour un Enseignement d'Excellence et les cinq axes stratégiques que celui-ci déploie. L'ensemble du chapitre s'accompagnera des résultats de deux enquêtes, menées séparément et

concernant respectivement l'organisation du cours de latin suivant plusieurs générations d'élèves et l'avis de certains professeurs de latin concernant le Pacte. L'enquête n'égale en rien un sondage scientifique. Elle vient simplement agrémenter la théorie énoncée.

Une fois le cadre historique posé, nous nous intéresserons à la pédagogie employée afin de servir le cours de latin. Vu que l'*Escape Game* s'adresse aux élèves terminant leur premier degré, un deuxième chapitre comprendra deux parties : l'une cherchera à observer l'organisation du cours de latin dans le premier degré quand l'autre proposera différentes pédagogies ludiques en vigueur sur le marché de l'enseignement. Ainsi, dans la première partie, nous analyserons le cours de latin en tant qu'activité complémentaire (périodes hebdomadaires accordées au cours, organisation des grilles horaires dans les écoles) avant de comparer différents manuels généralement employés dans le premier degré, et servant d'exemples aux enseignants. Dans la deuxième partie, trois pédagogies innovantes seront énumérées et nous examinerons également comment le virtuel s'est progressivement mis au service du latin. Enfin, nous nous interrogerons sur la place laissée aux savoirs dans un enseignement qui promeut les compétences.

Enfin, un troisième chapitre sera entièrement réservé à l'*Escape Game*. Il comprendra trois grandes parties. La première posera le contexte de cette expérience insolite. Tout d'abord, une définition et un état de la pratique seront donnés. Ensuite, nous verrons quels sont les objectifs didactiques et pédagogiques d'un tel jeu. Enfin, nous nous demanderons comment réaliser un jeu d'évasion. La seconde partie s'intéressera à la pratique et s'interrogera à propos des bases intellectuelles sur lesquelles se pencher pour la réalisation du jeu (les intelligences de Gardner et les différents programmes en vigueur) et à propos du matériel nécessaire et des règles prescrites au bon déroulement du jeu. Enfin, il sera question de clarifier la réalisation concrète du jeu. Pour ce faire, deux étapes doivent être définies : le schéma narratif sur lequel baser le jeu et la description des objets présents et la solution des énigmes proposées durant le jeu.

Ce jeu d'évasion a effectivement été réalisé dans une école de Mons les 2 et 3 mai 2018. Un montage vidéo de ces deux journées a été réalisé. On le trouvera sur le CD-Rom joint en annexe du présent travail. Quelques pages viendront conclure l'expérience *Escape Game* en commentant les événements des 2 et 3 mai 2018, et la vidéo y afférant.

CHAPITRE I.

ETAT DE LA DIDACTIQUE DU LATIN

Ce premier chapitre se destine à exposer, de façon théorique, l'état de la didactique du latin. Il présentera en effet l'évolution de cette discipline depuis la période humaniste jusqu'à ce jour, sans négliger les réformes à venir. Du monopole scolaire du latin au statut de cours optionnel, nous constaterons la place de plus en plus réduite attribuée à l'étude de cette langue ancienne dans le secondaire, et cela nous permettra d'expliquer l'utilité du second chapitre visant une pédagogie ludique du latin. Ainsi, ce chapitre se découpera en trois sections : alors que la première sera réservée à l'historique de l'état de la didactique du latin depuis le XVI^e siècle à ce jour, la deuxième exposera les programmes des différents degrés et introduira la notion de compétence et la place que cette dernière prend au sein de l'enseignement des langues anciennes. Enfin, la troisième section présentera un aperçu des changements apportés par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

I. Historique de l'état de la didactique du latin

Actuellement sujet de controverses, l'enseignement du latin n'a pas toujours eu la place qu'il occupe aujourd'hui dans nos écoles. Considéré au départ comme une langue internationale, comme un vecteur essentiel à l'enseignement, il a progressivement perdu cette valeur de communication pour se muer en langue ancienne appuyant l'enseignement du français (certains le qualifieront même de langue morte...). Cette première section est elle-même divisée en deux parties, dont la deuxième vient appuyer la première par sa pratique. En effet, la précédente établira un bref historique de l'état de la didactique du latin depuis le XVI^e siècle jusqu'à nos jours. Un constat suivra cette exposition. Dans une seconde partie, plusieurs personnes ayant suivi du latin durant l'enseignement secondaire répondront à un questionnaire. Une fois leurs réponses dépouillées, un résumé de celles-ci viendra appuyer les données théoriques précédemment exposées.

1. L'historique : partie théorique

Différents facteurs (sociaux, historiques ou économiques) viennent influencer la place qu'occupe le latin dans nos écoles secondaires, et ce, depuis le XVI^e siècle. Quelques dates prendront place dans cet exposé. Une analyse globale suivra ces dernières.

Aux XVI^e et XVII^e siècles, le latin constitue un monopole notamment dans le monde scolaire. Les humanistes veulent encadrer les conversations quotidiennes en régissant l'apprentissage de la langue. Sous l'Ancien Régime, une continuité s'établit entre l'enseignement fondamental et le Collège. En effet, l'apprentissage de la lecture se fait en latin et non en français, et ce, pour deux raisons : l'école remplit ainsi son but premier qui est l'instruction religieuse puisqu'elle propose la lecture de textes religieux latins ; ensuite, il est plus facile d'apprendre à lire en latin puisque toutes les lettres se prononcent. Une fois cette expérience acquise, les élèves peuvent seulement aborder des textes en langue vernaculaire. Au Collège, là encore, les élèves doivent parler le latin avec leur professeur mais également avec les autres élèves, et même durant les pauses. Le latin constitue la matière principale enseignée mais également l'unique voie d'accès vers d'autres disciplines, telles l'histoire, la philosophie ou encore la rhétorique. Les manuels et les grammaires sont rédigés en latin. Plusieurs tentatives d'introduction de la langue vernaculaire dans le monde scolaire ont progressivement vu le jour, notamment avec l'abbaye de Port-Royal ou encore le Collège Royal qui proposait une grammaire latine en français.¹

Au XVIII^e siècle, le latin occupe encore une place considérable dans l'enseignement mais se voit appréhendé de façon plus passive. En effet, il n'est plus question d'apprendre à lire ou à parler en latin (du moins, tel n'est plus l'objectif principal) mais l'attention se porte désormais sur l'écriture : il importe surtout de pouvoir comprendre la langue écrite. Dès lors, le thème passe au second rang et les grammaires françaises voient leur nombre croître. Des mouvements d'oppositions apparaissent suite à ces changements. En ce qui concerne l'université, l'enseignement se donne toujours en latin².

¹ Fr. WAQUET, *Le latin ou l'empire d'un signe*, Paris : Albin Michel, 1998, p. 18-20.

² *Ibid.*, p. 21-22.

Le XIX^e siècle voit naître différents projets qui visent tantôt à supprimer l'enseignement du latin dans les écoles, tantôt à le promouvoir.³ Cette matière occupe donc une place instable jusqu'en 1802 où la restauration des écoles secondaires lui permet de retrouver sa place dans l'enseignement, à l'exception de l'apprentissage de la lecture qui se fait désormais en français. Le latin est donné à raison de dix heures par semaine et occupe donc une place indispensable dans le monde scolaire. L'université exige toujours que la langue ancienne soit utilisée pour les thèses, et ce, jusqu'en 1903.

En 1830, la Belgique est proclamée état indépendant et revendique la liberté d'enseignement. À partir de ce moment, plusieurs événements viendront soutenir une démocratisation de l'enseignement. Ainsi, en 1914, l'école devient obligatoire et gratuite jusqu'à l'âge de quatorze ans⁴. Après 1918, un système se met en place permettant aux « plus doués » défavorisés de fréquenter l'école secondaire durant les trois premières années. Cette limitation sociale fera l'objet de controverses et aboutira à l'école moyenne pour tous durant les années soixante.⁵ Enfin, le Pacte scolaire voté en 1958⁶ œuvre également dans le sens d'une démocratisation de l'enseignement puisqu'il propose la gratuité de l'école pour tous, le libre choix des parents d'inscrire leurs enfants dans l'enseignement libre ou officiel et une réduction des tensions entre les deux réseaux.⁷

Le latin s'adapte progressivement à ce nouvel objectif d'une démocratisation de l'enseignement. En effet, il passe désormais du statut de norme à celui d'option : à côté des humanités classiques (latin-grec), d'autres filières sont créées proposant, pour la plupart, du latin mais également l'apprentissage d'une autre discipline (les mathématiques, les sciences ou encore les langues). Une section dépourvue de latin est même créée. Cependant, ces filières ne sont pas équivalentes, puisque seule la section latin-grec permet d'accéder à l'université. En 1947, une précision est apportée : l'option latin-grec permet d'accéder à toutes les filières après l'enseignement secondaire ; les options latin-

³ E. BEKA (prom. A. MEURANT et J.-L. DUFAYS), *Le latin et le français à l'heure des compétences : analyse comparée de l'évolution des disciplines et de leur progression curriculaire dans les programmes actuels*, Louvain-la-Neuve : UCL, 2016, p. 18.

⁴ Loi du 19 mai 1914 décrétant l'instruction obligatoire.

⁵ D. GROOTAERS, *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles : CRISP, 1998, pp. 91-96.

⁶ Loi du 29 mai 1959 relative à l'organisation de l'enseignement secondaire, *M.B.*, 10/06/1959, mise à jour au 6/07/2016, *M.B.*, 30/06/1959, p. 8152.

⁷ Cfr LGLOR2540 : Didactique des langues anciennes, dispensé par A. MEURANT durant l'année scolaire 2016-2017.

mathématique et modernes sont désormais suffisantes pour entrer dans les facultés scientifiques. Tous ces événements constituent certainement les prémisses de la loi d'équivalence des diplômes du 8 juin 1964.⁸

Cette loi a pour but d'éviter la sélection sociale externe, c'est-à-dire de permettre l'égalité des filières latine et moderne et l'équivalence des diplômes. Toutes les filières sont équivalentes pour entrer dans toutes les facultés. Face à une démocratisation de plus en plus importante de l'enseignement, l'école prône désormais l'égalité des chances.⁹ Cependant, quelques réserves sont encore émises par rapport à l'enseignement technique : un examen de maturité devant un jury externe vient assurer l'égalité de la filière.¹⁰

Cette loi entraîne une rénovation complète de l'enseignement secondaire. Plusieurs propositions sont alors émises¹¹ qui mèneront à l'année 1969 et à l'enseignement rénové ou de type I¹². Ce dernier se distingue de l'enseignement de type II (ancien système) car il propose trois cycles d'étude : un cycle d'observation, un cycle d'orientation et un cycle de détermination. Le premier consiste en un tronc commun et en des activités d'essai obligatoires (activités latine, artistique ou technique). Ces dernières ne sont pas évaluées mais font simplement l'objet de commentaires. En deuxième secondaire, ces activités deviennent des options suivies à raison de quatre heures par semaine.¹³ Les deuxième et troisième cycles viennent confirmer les choix pris précédemment.

Cette modification des structures s'accompagne d'une réorientation sociologique. L'école ne se base plus désormais sur un système purement méritocratique mais s'adapte à

⁸ D. GROOTAERS, *op. cit.*, p. 91-97; 271-274.

⁹ *Ibid.*, pp. 97-98.

¹⁰ *Ibid.*, p. 273.

¹¹ M. COULON propose, en 1947, l'école multilatérale (tronc commun pour tous les élèves entre 11 et 15 ans) ; L. COLLARD souhaite que la première année du secondaire soit expérimentale.

¹² Loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire, *M.B.*, 28/08/1971, p. 9953.

¹³ C. DELMARCELLE (prom. A. MEURANT), *compétences et évaluation : enseigner le latin dans les classes du secondaire de la Communauté française*, Louvain-la-Neuve : UCL, 2009, p. 14.

l'individu-élève de par les horaires proposés et l'organisation du groupe-classe.¹⁴ Les programmes font également l'objet d'une modification.¹⁵

Les deux formes d'enseignement coexistent¹⁶ jusqu'en 1978, année où toutes les écoles sont forcées d'entrer dans le Rénové. Cette école est basée sur un principe démocratique et une méthode d'enseignement adaptée : évaluation continue, méthode inductive, classe d'accueil, redoublement proscrit au terme du premier degré.

Cependant, une distinction sociale interne naît progressivement au sein des écoles et le latin retrouve son caractère élitiste. Afin de pallier ce problème, des demi-groupes sont organisés : une partie débute déjà l'apprentissage du latin quand une autre, présentant certaines difficultés, revoient les acquis essentiels du cours de langue ancienne.¹⁷

Le programme latin doit s'adapter aux réalités structurelles de l'enseignement rénové. En effet, alors que le type II proposait neuf heures de latin par semaine dès la première année du secondaire, le rénové n'en institue qu'une ou deux. L'objectif est désormais ailleurs : motiver l'élève afin qu'il ne déserte pas la classe latine. Dès lors, il convient de presser l'étude des auteurs pour motiver les élèves en proposant déjà de travailler à partir de petits textes authentiques.

Les années quatre-vingt reflètent une crise économique importante qui rejaillit sur l'enseignement. Les demi-groupes sont désormais supprimés. Ce phénomène ne fait que s'empirer avec la communautarisation de l'enseignement en 1989. Des mouvements de grève voient le jour.¹⁸

Suite à ces grèves, la ministre de l'enseignement de la Communauté française (actuelle Fédération Wallonie-Bruxelles) fait voter une loi qui propose de favoriser l'acquisition de compétences au détriment des savoirs morts, non utiles immédiatement dans la vie

¹⁴ D. GROOTAERS, *op. cit.*, pp. 325-354.

¹⁵ Ministère de l'Education nationale et de la culture française, *Enseignement secondaire Rénové : premier degré*, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale et de la culture française, Administration des Etudes, Structures, Programmes et Méthodes, novembre 1969, programme de latin.

¹⁶ Pour rappel, l'enseignement de type II ne propose pas de cycle d'observation mais demande que l'élève choisisse une filière définitive dès l'entrée en secondaires.

¹⁷ Article 6 de la Circulaire du 7 novembre 1977, réf. 7/4607 reprise dans l'ouvrage *Enseignement secondaire rénové*, 1978, pp. 99-104.

¹⁸ C. DELMARCELLE (prom. A. MEURANT), *op. cit.*, p. 18.

quotidienne.¹⁹ Le *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* est donc voté le 24 juillet 1997.

L'institution de compétences n'est pas une nouveauté en tant que telle. En effet, depuis les années septante, cette notion existe dans le milieu qualifiant pour permettre des contacts entre l'école et les industries. Il faudra attendre le début des années nonante pour voir cette notion émerger dans l'enseignement de transition. En 1995, les socles de compétences sont légalisés.²⁰

Le décret « Missions » définit les nouveaux objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, à savoir :

« 1° Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;

2° Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;

3° Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;

4° Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale »²¹.

Ces objectifs visant à nouveau une démocratisation sociale s'acquièrent par le biais de compétences qu'il convient d'acquérir dans les cours généraux et activités complémentaires : « Pour atteindre les objectifs généraux visés à l'article 6, les savoirs et

¹⁹ M. VAN STEEN (prom. A. MEURANT), *La mythologie et les adolescents : les langues anciennes joignent l'utile à l'agréable*, Louvain-la-Neuve : UCL, 2016, p. 19.

²⁰ E. MANGEZ, *Réformer les contenus d'enseignement*, 2008, disponible sur <http://www.ufapec.be/nos-analyses/pourquoi-a-t-on-developpe-les-competences-a-l-ecole.html> [en ligne].

²¹ Décret de la F.W.B du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *M.B.*, 23 septembre 1997 (référéncé comme suit : FWB, Décret « Missions », article 6, 1997, p. 4-5).

les savoir-faire, qu'ils soient construits par les élèves eux-mêmes ou qu'ils soient transmis, sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences »²².

La notion de « compétence » est également définie dans le décret « Missions » : « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »²³. Il n'est plus question de faire valoir des savoirs morts mais bien d'organiser l'enseignement dans une perspective pratique, de mobiliser des savoirs directement utiles dans la vie quotidienne.

Suite à ce décret, des référentiels viennent appliquer la réforme. En 1999, les référentiels sont ainsi créés et définissent, d'une part, pour le premier degré, le niveau à atteindre, en continuité avec le primaire, et, d'autre part, pour les autres degrés, les compétences terminales et les savoirs requis à acquérir à la fin du secondaire. Par la suite, les programmes sont réécrits et adaptés en fonction de ces référentiels. Ils entrent en application en septembre 2001.²⁴

En ce qui concerne le premier degré, le décret « Missions » n'a pas grandement bouleversé le programme puisque ce dernier s'évoquait déjà en compétences depuis 1995. Le programme de 2001 s'adapte donc surtout à la réforme en recentrant les compétences sur la version, la traduction et le commentaire, et la synthèse sur la culture antique.

Actuellement, l'enseignement du latin se trouve toujours sous le prescrit du décret « Missions » : le référentiel de 1999 compte cinq compétences. Elles feront l'objet d'une adaptation différente selon le réseau : fusion en trois compétences pour l'enseignement libre, et maintien des cinq compétences pour l'officiel.²⁵

Pour répondre à cette organisation structurelle basée sur la notion de compétence, nait la situation-problème : situation complexe et inédite proposée à l'élève qui doit, pour la résoudre, proposer une réponse complexe qui demande la maîtrise et l'intégration de certains savoirs et savoir-faire.²⁶

²² FWB, Décret « Missions », article 8, alinéa 1, 1997, p. 5.

²³ FWB, Décret « Missions », article 5, alinéa 1, 1997, p. 3.

²⁴ Article 6 de la Loi du 29 mai 1959 relative à l'organisation de l'enseignement secondaire, *M.B.*, 10/06/1959, mise à jour au 6/07/2016, p. 15.

²⁵ Cf. chapitre I. 2^e partie : Les programmes actuels pour enseigner le latin dans le secondaire

²⁶ Ph. PERRENOUD, *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?*, disponible sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html [En ligne].

Parallèlement à l'adoption du Décret « Missions » naît une réforme du premier degré, visant également un objectif de démocratisation de l'enseignement suite aux nombreuses critiques émises vis-à-vis de l'enseignement rénové. Ainsi, une circulaire du 8 février 1994 imposa un tronc commun de vingt-quatre périodes et quatre à huit périodes d'activités. Étant donné que ces dernières résultent du choix de l'établissement, le latin n'est donc plus obligatoirement inscrit au programme du premier degré.²⁷ À partir de là, la langue de Cicéron, suite à son passage du statut de norme à celui d'option, devient désormais une activité qui n'a plus forcément sa place dans le premier degré. Cela inclut donc la possibilité pour un élève de commencer l'étude de la langue ancienne seulement à partir de la troisième année du secondaire.

Suite à cela, une autre réforme voit le jour, répondant à un souhait d'Elio Di Rupo, ministre de l'Éducation de 1992 à 1994. Celle-ci voit désormais le premier degré comme une suite logique de l'enseignement primaire.²⁸ En 1995, le programme latin est donc modifié pour répondre aux exigences de la réforme.²⁹ Celui-ci s'inscrit déjà dans la logique de compétences.

En 2007, une nouvelle réforme concernant le premier degré apparaît.³⁰ Celle-ci crée l'école du fondement, c'est-à-dire un enseignement dans lequel la sixième année primaire et les deux premières années du secondaire seraient regroupées en un cycle autonome. « Le premier degré de l'enseignement secondaire constitue la troisième étape du continuum pédagogique [...] Il a pour objectif de conduire l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences³¹ »³².

²⁷ C. DELMARCELLE (prom. A. MEURANT), *op. cit.*, p. 19-20.

²⁸ FWB : Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire, 22 août 1994.

²⁹ FESeC, *Programmes de Type I*, 1995.

³⁰ FWB, *Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire*, 2006.

³¹ Cette notion sera définie ultérieurement : *cfr* chapitre I. 2^{ème} partie : Les programmes actuels pour enseigner le latin dans le secondaire.

³² FWB, *Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire*, article 3, 2006, p. 1.

« Les deux premières années de l'enseignement secondaire peuvent être organisées sous la forme d'un premier degré différencié ³³ » pour les élèves n'ayant pas obtenu le Certificat d'Étude de Base au sortir de leurs primaires.

L'article 7 dudit décret confirme un tronc commun durant le premier degré correspondant à vingt-huit périodes par semaine. Il sera accompagné d'activités complémentaires à raison de quatre périodes hebdomadaires.³⁴ Ces activités complémentaires doivent répondre à un certain nombre de critères qui seront plus amplement décrits dans le second chapitre de ce mémoire. Afin de présenter un historique complet, nous pouvons déjà annoncer que les activités complémentaires proviennent des sept domaines suivants : français, langue moderne, sciences et mathématiques, sciences humaines, activités artistiques, activités techniques et activités physiques. Dans le domaine du français, apparaît notamment le cours d'initiation au latin en ce compris éventuellement l'initiation à la culture antique.³⁵

L'organisation des périodes de cours concernant les activités complémentaires dépend du libre choix de l'école, et surtout du réseau. Ces activités peuvent se combiner entre elles ou se présenter de façon exclusive. Le décret de 2006 prévoit juste cette restriction concernant le domaine du français (et donc le cours de latin) : « Les activités dans ce domaine comportent au maximum quatre périodes hebdomadaires »³⁶. La politique du réseau officiel était de privilégier quatre heures de latin dans le premier degré afin de constituer une base, certes peu large, mais solide de latinistes. Le réseau libre, quant à lui, préférait un nombre limité d'heures de latin par semaine (généralement deux périodes) accompagnées d'une autre activité complémentaire plus attractive.³⁷ Dans tous les cas,

³³ FWB, *Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire*, article 5, 2006, p. 2.

³⁴ FWB, *Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire*, article 7, §1 2006, p. 3.

³⁵ FWB, *Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire*, article 10, §2, 2006, p. 8.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Cfr* LGLOR2540 : Didactique des langues anciennes, dispensé par A. MEURANT durant l'année scolaire 2016-2017.

depuis 2007, toutes les possibilités s'offrent aux écoles, même celle de ne plus organiser de cours de latin.³⁸

Au regard de cet historique, le latin a progressivement perdu son statut de monopole pour occuper actuellement une place relativement réduite dans notre enseignement secondaire. Alors qu'il constituait la base de l'enseignement (apprentissage de la lecture, discipline nécessaire pour entrer à l'université, matière essentielle pour l'apprentissage d'une autre discipline), son statut s'est progressivement tourné vers l'option. Depuis 2007 et la réforme du premier degré, il apparaît désormais en tant qu'activité complémentaire, non obligatoire et ne constituant pas un prérequis pour la suite du cursus scolaire.

Ce constat dépend principalement de deux réalités implicitement soulevées lors de l'exposé mais qu'il convient maintenant de nommer de manière explicite. Tout d'abord, nous sommes face à un nouveau modèle culturel scolaire : l'élève-individu est aujourd'hui privilégié à la masse estudiantine. Le but premier est de faciliter l'épanouissement personnel de l'apprenant, et cela passe notamment par une démocratisation de l'enseignement. Celui-ci ne se veut plus méritocratique. De nouveaux objectifs ont été mis en place et promettent, du moins théoriquement, une égalité des chances scolaire. C'est dans cette optique que les différents décrets et lois évoqués ci-dessus ont vu le jour. Ceux-ci, malgré leurs objectifs nobles, ont accordé une place de plus en plus restreinte à l'enseignement du latin dans le secondaire. Ensuite, la place des langues anciennes dépend également, et indirectement, de la société. Celle-ci crée sans cesse une figure adaptée que doit avoir tout individu.

D. Grootaers³⁹ a décelé quatre figures de l'individu promues par l'école, et ce, depuis le début du XX^e siècle : avec l'obligation scolaire jusqu'à quatorze ans votée en 1914 naît la figure du citoyen.⁴⁰ Vient ensuite la figure du travailleur instruit, proposée lorsque l'école devient obligatoire au-delà de l'enseignement primaire et forme désormais les citoyens à un travail instruit. La figure du consommateur naît lorsque l'enseignement secondaire voit son effectif croître de plus en plus. À partir de ce moment-là, la vie privée de la personne

³⁸ Nous verrons d'ailleurs ces différents agencements possibles lorsque nous observerons les grilles horaires de plusieurs écoles secondaires montoises (cfr chapitre 2 et la pédagogie employée dans un cours de latin au 1^{er} degré).

³⁹ D. GROOTAERS, *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles : CRISP, 1998, pp.106-107.

⁴⁰ C'est d'ailleurs à cette même période qu'est voté le suffrage universel.

est prise en compte. Enfin, depuis quelques temps, c'est la figure du nouveau citoyen qui est proposée. La société est de plus en plus complexe et nous nous devons d'être utiles et rentables. C'est dans cette optique que les réformes ont été pensées et que le latin a tout doucement pris la place qu'il occupe aujourd'hui.

Dans ce cadre, nous nous devons de promouvoir un enseignement adapté des langues anciennes tout en proposant une pédagogie ludique. Cet historique permet donc d'annoncer le second chapitre de ce mémoire (réservé à la pédagogie ludique et aux techniques disponibles pour apprivoiser le cours de latin). Cependant, l'histoire n'est pas entièrement terminée puisque le Pacte pour un Enseignement d'Excellence propose une réforme visant à inclure le latin dans un tronc commun qui irait de la première à la troisième année du secondaire.⁴¹ Le latin retrouverait-il, dès lors, une place privilégiée ?

2. L'historique : partie pratique (enquête)⁴²

Plusieurs générations de personnes ont accepté de répondre à un questionnaire relatif au cours de latin qu'ils ont suivi dans leurs années de secondaire. Leur profil est très différent : certaines travaillent quand d'autres sont encore étudiant(e)s ; leur parcours peut être littéraire ou scientifique ; elles proviennent tous de régions et d'écoles différentes de Belgique et enfin, leur avis sur le latin est très différent. Certaines sont de purs latinistes quand d'autres ont à peine touché aux langues anciennes durant leur cursus scolaire.

Toutes ces personnes se sont adonnées à l'expérience du questionnaire. Je les ai regroupées en quatre « générations » en fonction de l'historique de l'état de la didactique du latin : les générations qui ont suivi leurs secondaires « avant la loi d'équivalence », « après la loi d'équivalence », « à l'arrivée de l'enseignement rénové », et « après le Décret 'Missions' ».

De manière générale, différents styles de questions ont été posées aux répondants. Grâce à ce questionnaire, nous allons pouvoir comparer plusieurs données : l'organisation du latin dans les écoles à l'époque (le nombre d'heures attribuées au cours ou le

⁴¹ Cfr chapitre I, partie III réservée au Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

⁴² Cfr annexes « questionnaires » : annexes 1 à 4

pourcentage d'étudiants « choisissant » d'étudier le latin), la justification de ce choix (les avantages et/ou inconvénients à avoir (ou non) choisi d'étudier le latin et l'influence des parents et des amis) dans cette préférence, les souvenirs liés au cours et les conseils donnés par les anciens quant aux nouvelles générations : « Faut-il suivre un cours de latin aujourd'hui ? »

Chacune de ces quatre catégories de questions sera explicitée pour chaque génération. Nous verrons donc l'évolution du latin dans les esprits depuis la loi de l'équivalence jusqu'à aujourd'hui.

Afin de respecter l'anonymat des personnes ayant participé à l'enquête, les noms employés dans le présent travail sont des noms d'emprunt. Les questionnaires (anonymes) se trouvent en annexes de ce mémoire.

La première « génération » est celle ayant entamé l'école secondaire avant la loi de l'équivalence, c'est-à-dire avant 1964. D'après les questionnaires, les personnes confirment bien qu'ils devaient choisir entre la filière latine et la filière moderne. Si leur choix se portait vers le latin, les élèves avaient encore la possibilité de se diriger vers les « latin-math » ou « latin-grec ». Marc nous explique qu'en première année de secondaire, il suivait neuf heures de latin par semaine. Par la suite, le nombre d'heures a chuté à six, de la deuxième à la rhétorique. Il nous dit que le latin « allait de soi pour avoir une bonne formation ». En réalité, rappelons-le, seuls les étudiants ayant suivi la filière latine pouvaient prétendre à entrer à l'université. Dès lors, le pourcentage d'élèves optant pour la filière latine se situait entre 80 et 90%.

Les souvenirs liés au cours de latin sont les suivants : il est adapté, varié mais pas ludique. La pédagogie employée est relativement austère. L'accent est placé sur les thèmes principalement, mais aussi sur les versions et les cursives. Une place particulière est également réservée à la poésie. L'ordre chronologique est respecté : les élèves étudient l'histoire siècle par siècle, telle qu'elle s'est déroulée.

Cette « génération » conseille à la nouvelle d'entreprendre un cursus scolaire en latin, malgré leurs souvenirs quelque peu austères parce qu'il leur semble primordial de travailler les langues anciennes.

La deuxième « génération » est celle ayant entamé ses secondaires après la loi de l'équivalence. Étienne nous dit qu'il a dû choisir entre la filière latine et la filière moderne. Il a opté pour la première et a donc suivi un cours de latin de 6 heures par semaine en première, quatre en deuxième et trois ou quatre durant les autres années. À partir de la loi d'équivalence des diplômes, il n'est plus nécessaire d'avoir choisi la filière latine pour entrer à l'université. Cependant, comme nous le dit Étienne, il est mal perçu à l'époque de choisir les modernes. Dès lors, la loi semble s'appliquer uniquement sur la théorie, mais les esprits de l'époque n'ont pas changé : le latin est indispensable pour réussir son parcours professionnel. Cependant, une différence est à signaler par rapport à la génération précédente : seuls 50% des élèves optent pour la filière latine.

Étienne précise qu'il a fortement été influencé par ses parents et ses amis dans le choix de ses options. Il était de tradition familiale d'étudier le latin et les parents sont généralement convaincus des bienfaits liés à la langue ancienne.

Les souvenirs d'Étienne recoupent sensiblement ceux de la génération précédente : le cours de latin est utile et varié, mais parfois austère. Les thèmes sont toujours mis en évidence et des exercices de mémorisation sont souvent réalisés en classe. Étienne nous dit que le cours de latin n'a pas besoin d'être ludique pour être choisi.

La troisième « génération » entame ses études secondaires quand l'enseignement rénové vient voler la place de l'enseignement de type II. Plusieurs personnes, répondant à ce profil, ont participé à l'enquête. Elles ont toutes étudié le latin durant leurs six années de secondaire, à l'exception de Pierre qui n'a suivi le cours qu'une seule année. Dès la généralisation de l'enseignement rénové, le cours de latin s'organise autrement : dans le premier degré, le cours est obligatoire pour Jean, Élise et Hélène à raison de deux heures/semaine. Il n'est obligatoire qu'en première, mais devient une option en deuxième pour Pierre et Jules. Pour tous, les deuxième et troisième degrés envisagent le cours de latin comme une option dispensée à raison de quatre périodes hebdomadaires. Le pourcentage d'élèves choisissant le latin dans leur cursus scolaire est variable d'une école à une autre : Hélène et Pierre annoncent 50 à 70%, Élise, moins de 50% et Jules et Jean, moins de 30%. Le latin n'est donc plus une option qu'il faut absolument choisir afin d'entrer à l'université.

Cependant, il semblerait que les parents et les amis influencent toujours le choix d'options des principaux concernés. Ils insistent toujours pour une formation latiniste quand ils ont eux-mêmes opté pour cette filière.

Lorsque les répondants doivent évaluer leur cours de latin, tous semblent le trouver austère, ennuyeux, répétitif, préférant une pédagogie inadaptée et des savoirs morts. La plupart le jugent même inutile. Ils gardent un mauvais souvenir des thèmes et des versions, souvent mises à l'honneur. Nous remarquons, dès lors, que les élèves de l'époque commencent à remettre en question l'intérêt du cours de latin. Ils le suivent, semble-t-il, plus par tradition familiale, mais la pédagogie n'est certainement pas adaptée. Elle reste austère.

Enfin, quand on leur demande s'ils conseilleraient à la jeunesse de suivre un cours de latin aujourd'hui, ils répondent qu'ils laisseraient leurs enfants faire leurs propres choix, et ce, en fonction de ce qu'ils souhaitent faire plus tard.

La quatrième « génération » « après le Décret-Missions » voit certains facteurs évoluer par rapport à la génération précédente. L'organisation du cours se propose comme suit : il est dispensé soit à raison de deux heures, soit de quatre heures par semaine au premier degré. Il s'agit d'une option. Aux autres degrés, le latin est donné pendant quatre périodes hebdomadaires. Plusieurs personnes ont également répondu à ce questionnaire et leur implication par rapport à la langue latine est variable : certaines ont suivi le cours les six ans, d'autres un an seulement, d'autres encore deux ; certaines trois années ou quatre. Bref, il semble possible d'arrêter le latin après chaque année.

La question leur est ensuite posée de savoir pourquoi ils ont décidé d'opter pour le latin. Les réponses oscillent entre deux variantes : soit, il s'agit d'une tradition familiale et les parents ont insisté pour que leurs enfants aient découvert le latin, ne serait-ce que sur une année ; soit, les élèves sont intrigués par l'option et, devant le choix restreint qui se propose à eux en début de première année, ils optent pour le latin.

Tous considèrent que le latin est utile et est enseigné avec une pédagogie adaptée. Ces données diffèrent des générations précédentes. Il semblerait que l'enseignement ait progressivement fait preuve de remises en question concernant l'apprentissage du latin. Beaucoup considèrent le cours comme relativement ludique. Cependant, une donnée reste

négative : le cours est répétitif. Ce constat est inversement proportionnel au pourcentage d'élèves qui choisissent d'étudier le latin, soit moins de 30%.

De plus, cette génération semble s'intéresser à la qualité du professeur. Les souvenirs qu'ils gardent du cours de latin sont généralement liés à l'enseignant(e) qui le dispensait : bon ou mauvais, ludique ou austère. Certains ont même décidé d'arrêter l'option parce que le professeur n'était pas « sympa ». Nous pouvons donc constater qu'aujourd'hui, et cela ne semblait pas être le cas auparavant, la pédagogie utilisée est primordiale.

Malgré le fait que beaucoup n'aient pas poursuivi le latin durant leurs six années de secondaire, tous conseillent aux jeunes générations d'entreprendre un cursus scolaire latiniste. Ils ajoutent qu'il serait intéressant de montrer directement aux jeunes les bienfaits d'un cours de latin et l'implication que celui-ci pourrait avoir dans la vie quotidienne. La plupart se rendent compte de cela après coup parce qu'ils prétendent que l'utilité du cours n'est pas suffisamment rappelée et saisie dans les premières années du secondaire.

En conclusion, il semblerait que différents éléments évoluent au fil des années. Quant à l'organisation du cours de latin dans les écoles, il semblerait qu'avant l'enseignement rénové, il soit considéré par la population que le latin est nécessaire à la réussite scolaire et professionnelle. Après l'enseignement rénové, cette donnée s'amointrit tout doucement et devient même absurde pour les nouvelles générations.

Les premiers répondants ne cherchent pas particulièrement à savoir si la pédagogie employée est ludique ou non. Pour eux, il va de soi que le cours de latin est indispensable au cursus. Au fur et à mesure du temps, nous nous rendons compte que les élèves s'intéressent de plus en plus à la pédagogie employée en classe et au professeur qui dispense le cours.

Quant à la matière enseignée, nous pouvons observer que les thèmes sont progressivement retirés du programme. La civilisation prend une toute nouvelle place dans les nouvelles générations.

Enfin, la plupart des répondants conseillent aux jeunes générations d'opter, ne serait-ce qu'une année, pour un enseignement latiniste car ils reconnaissent les bienfaits de ce cours dans la vie quotidienne (étymologie, grammaire, structure,...). Cependant, depuis

l'avènement de l'enseignement rénové, ils prennent davantage en compte l'avis des jeunes quant à ce choix d'options.

II. Analyse et observations des programmes actuels du latin dans l'enseignement secondaire

Ce mémoire proposera une pédagogie ludique (la réalisation d'un *Escape Game*) dans le cadre du premier degré de l'enseignement secondaire. Dès lors, il est important, dans la continuité de l'historique de l'état de la didactique du latin, de connaître le « programme » actuellement en vigueur dans le premier degré. Comme celui-ci n'est pas contraignant et se montre peu détaillé, nous allons l'observer en regard des programmes des deuxième et troisième degrés. En effet, énumérer les compétences terminales permettra de comprendre l'objectif du cours de latin à long terme. C'est dans cette optique de continuité que nous commencerons par parler du troisième degré.

1. Des compétences terminales du troisième degré

Avant d'observer les programmes d'études du troisième degré, nous aborderons les cinq compétences et les savoirs requis exposés par le référentiel de 1999. Nous verrons ensuite de quelle adaptation celui-ci a fait l'objet dans les réseaux officiel et libre.

a. Le référentiel de 1999

Suite au décret « Missions », des référentiels sont rédigés par des groupes de travail inter-réseaux. Le référentiel pour les langues anciennes est composé en 1999. De celui-ci découleront les programmes qui s'adapteront à la réforme, et connaîtront des changements ultérieurs.

Le référentiel de 1999⁴³ formule les cinq compétences terminales exigées au terme du troisième degré de l'enseignement secondaire pour le cours de latin. Il précise d'ailleurs que celles-ci sont en adéquation avec les missions de l'école (telles que définies par l'article 6 du décret « Missions ») : éveiller une curiosité intellectuelle ou encore développer une

⁴³ FWB, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec*, 1999.

sensibilité humaine et sociale. Elles permettront également à l'élève d'entrer dans la société actuelle en tant que citoyen responsable.⁴⁴

Le décret « Missions » définit les compétences terminales comme suit : « référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire »⁴⁵. Il s'agit donc, à la différence des socles de compétences évalués à la fin du premier degré, des compétences évaluées au sortir de la rhétorique.

Ces cinq compétences sont donc⁴⁶ :

1^{ère} compétence

« En alliant l'analyse et la synthèse, comprendre un extrait d'auteur latin et/ou grec et le traduire en français contemporain correct, en disposant des informations nécessaires et suffisantes. L'exercice de la version rendra les élèves capables de structurer leur pensée et d'organiser leur raisonnement. »

Cette première compétence fait donc référence à la version, activité indispensable dans tout cours de latin. Elle doit normalement répondre aux critères suivants : il s'agit d'un texte court, qui n'a pas déjà été travaillé en tant que tel en classe mais qui présente une certaine familiarité avec la matière travaillée puisqu'il s'agit généralement du même auteur ou du même contexte. La version est introduite et placée dans un certain contexte.

Elle répond à deux objectifs importants : la planification de l'apprentissage (découverte, réinvestissement et évaluation) et l'organisation d'une progression puisque la version requiert de s'interroger quotidiennement.⁴⁷

Les textes choisis dans le cadre d'une version s'adaptent donc au niveau des élèves et, dans une certaine mesure, à leurs intérêts.

Elle est la situation-problème idéale puisqu'elle présente une problématique nouvelle, à laquelle l'élève doit apporter une réponse complexe et réfléchie.⁴⁸ Il ne s'agit pas de

⁴⁴ FWB, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec*, 1999, p. 7.

⁴⁵ FWB, Décret « Missions », article 5, 3°, 1997, p. 3.

⁴⁶ FWB, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec*, 1999, pp. 5-7.

⁴⁷ A. ARMAND, *Didactique des langues anciennes*, Paris : Bertrand-Lacoste, 1997, p. 111 et 116.

⁴⁸ M.-B. MARS, *Evaluation des compétences*, 2003.

« traduire » mot à mot le texte latin, mais bien de le comprendre.⁴⁹ La difficulté est donc de produire une réponse qui peut allier ces deux réalités : proposer une traduction qui reflète le sens du texte tout en donnant une analyse grammaticale correcte.

2^e compétence

« Retraduire en français des textes d’auteurs latins et/ou grecs, traduits et analysés en classe dans une démarche collective guidée par le professeur, en justifier le fonctionnement linguistique et en commenter le contenu de façon personnelle et critique à partir des commentaires construits au cours. »

Cette compétence renvoie, d’une part à l’exercice de « retraduction », et, d’autre part, au commentaire.

Cette compétence signifie, spécifiquement pour le latin, l’analyse du pragmatisme du texte, de l’auteur et du contexte.

3^e compétence

« Saisir et analyser tant le fonctionnement de ces deux langues flexionnelles que la constitution de lexiques, à l’origine du lexique français et sources d’emprunts pour lui, comme pour de nombreuses langues modernes. »

Cette compétence inscrit un lien privilégié entre le latin et le français. Plus exactement, elle propose une approche différente de la langue française en exprimant des tournures propres au latin ou en observant la formation du vocabulaire français et en établissant des liens avec la langue latine. Ainsi, d’une part, il peut s’agir de la formation des mots français d’origine latine : observations des racines, préverbes, suffixes ou préfixes ; d’autre part, la formation des néologismes par le biais du latin, notamment dans les domaines technique et scientifique. Dans un même ordre d’idées, et toujours dans l’objectif de servir la langue française, cette compétence propose également d’analyser le système grammatical du latin et de le transposer en français.⁵⁰

⁴⁹ A. ARMAND, *op. cit.*, p. 116.

⁵⁰ FWB, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec*, 1999, p. 6.

4^e compétence

« Mettre les aspects les plus importants de la civilisation grecque et de la civilisation romaine en rapport tant avec notre culture contemporaine qu'avec les éléments constitutifs de notre identité individuelle et collective. »

Cela signifie donc « utiliser » le cours de latin et de civilisation latine pour analyser des faits actuels. Grâce aux faits passés, nous pouvons réfléchir sur ceux présents ou à venir, et à la perception actuelle de différentes approches philosophiques ou sociologiques : l'homme, le temps, l'altruisme, ... Ce constat peut s'établir à partir des faits de civilisation, et notamment, ceux décelés dans les textes traduits. Le référentiel nous dit également que cette compétence permet de se situer dans sa dimension européenne et universelle, mais aussi d'apprécier différemment les œuvres d'art puisqu'elles peuvent être abordées en fonction du monde gréco-romain.⁵¹

5^e compétence

« Mener de façon autonome, à partir de textes latins et/ou grecs, une recherche personnelle débouchant sur une synthèse orale ou écrite, répondant aux exigences d'une communication de qualité. »

Cette compétence se différencie de la précédente en ce qu'il s'agit d'une synthèse personnelle. Elle s'intéresse donc davantage aux critères requis pour la synthèse, à savoir : « la définition et la structuration d'un projet, la recherche et la confrontation des sources accessibles (bibliothèque, médiathèque, multimédia ...), le traitement critique des informations, en particulier des traductions disponibles, la mise en œuvre des techniques et des moyens de présentation d'un travail, l'élaboration du plan, la rédaction claire et structurée, la cohérence de l'argumentation, l'honnêteté intellectuelle dans l'utilisation des sources et une communication adaptée aux destinataires et qui tienne compte des exigences du mode d'expression choisi »⁵².

⁵¹ FWB, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec*, 1999, p. 6.

⁵² FWB, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec*, 1999, p. 7.

Au-delà des compétences terminales, le décret « Missions » prévoit, à l'article 25, que : « Le Gouvernement détermine et soumet à la confirmation du Parlement : [...] 2° les compétences terminales et savoirs requis dans les différentes disciplines de la section de transition »⁵³. Dès lors, le référentiel de 1999 définit également ces savoirs requis à l'issue de la dernière année du secondaire.⁵⁴ Ils sont répartis en savoirs linguistiques d'une part, et savoirs littéraires, historiques et culturels, d'autre part. Les savoirs linguistiques reflètent l'apprentissage de ce qui est spécifique au fonctionnement de la langue latine. Dès lors, ils comprennent l'apprentissage des cas et fonctions, de la flexion nominale et verbale, des constituants de la phrase complexe (subordonnées en *ut*, *cum* et *quod*, propositions infinitives, l'ablatif absolu, le gérondif et l'adjectif verbal), de l'emploi du subjonctif en proposition principale ou subordonnée, et d'un vocabulaire de base puisé dans les textes authentiques.⁵⁵

Les savoirs littéraires, historiques et culturels requis au cours de latin dépendent de la liberté de choix du professeur mais également de la motivation des élèves. Dans tous les cas, ces savoirs doivent être découverts par le biais de textes latins choisis parmi une liste d'auteurs proposées par le référentiel.⁵⁶ Grâce à la découverte de ces auteurs, différents sujets pourront être abordés (la société romaine, le cadre géographique et historiques, les institutions,...).⁵⁷ Une confrontation pourra être exercée avec le théâtre, la peinture ou la musique.⁵⁸

⁵³ FWB, Décret « Missions », article 25, 2°, 1997, p. 12.

⁵⁴ FWB, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec*, 1999, pp. 8-10.

⁵⁵ FWB, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec*, 1999, p. 8.

⁵⁶ FWB, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec*, 1999, p. 9. Le référentiel cite ces différents auteurs. Parmi ceux-ci, nous retrouvons notamment César, Ovide, Pline le Jeune, Tacite ou encore Virgile. Il s'agit d'une liste non-exhaustive : Les deux listes d'auteurs proposées ci-dessus entendent servir de balise au professeur, mais elles ne sont en rien fermées ni figées : le professeur jugera s'il doit y ajouter ou y retrancher. En outre, chaque professeur doit se sentir libre de les adapter en fonction des possibilités et des intérêts de ses élèves. (FWB, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec*, 1999, p. 10).

⁵⁷ FWB, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec*, 1999, p. 9. Cette liste non exhaustive est donnée dans le référentiel.

⁵⁸ FWB, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec*, 1999, p. 9.

b. Les programmes d'études

Les programmes d'études adaptent ou modifient le référentiel de 1999 pour entrer en vigueur dès septembre 2001. En effet, alors que le référentiel ne fait qu'exposer les compétences, les programmes veilleront à définir des méthodes et des situations d'apprentissage.

Nous allons opérer de deux façons différentes. Dans un premier temps, il sera question de considérer la façon dont les deux réseaux ont adapté les cinq compétences exposées dans le référentiel. Dans un second temps, nous tâcherons de donner les grandes lignes des deux programmes, au-delà des compétences, et dans le but d'établir leurs différences. L'adaptation du référentiel aux programmes d'études s'est faite de façon différente selon les réseaux.

Dans le réseau officiel, le programme⁵⁹ conserve les cinq compétences énoncées par le référentiel, avec parfois quelques écarts organisationnels. De plus, des pistes didactiques seront envisagées pour appliquer au mieux ces compétences.

En effet, la première compétence énoncée par le référentiel, à savoir la version, semble être l'élément autour duquel gravite le cours de latin. Elle doit être réalisée dans une pédagogie de la réussite, adaptée à la motivation et au choix des élèves et du professeur.

La deuxième compétence du référentiel est simplement réduite dans le programme à l'objectif de traduction. Les méthodes énoncées s'organisent toutes autour de ce projet. Le programme précise d'ailleurs : « L'exercice de traduction, vers lequel doivent converger tous les autres exercices, exige donc l'examen de chaque mot et l'analyse rigoureuse d'éléments interactifs »⁶⁰.

Dans cette optique, il précise : « dans un premier temps, l'observation raisonnée de courtes phrases latines, authentiques ou adaptées, permet aux élèves de se familiariser avec le caractère flexionnel du latin [...] »⁶¹. Ensuite, elle se basera sur des phrases plus complexes. Cette exigence s'écarte légèrement du référentiel puisque celui-ci ne la mentionne pas. Des

⁵⁹ FWB, *Programme d'études du cours et de l'option de base : Latin*, 2000.

⁶⁰ FWB, *Programme d'études du cours et de l'option de base : Latin*, 2000, p. 7.

⁶¹ FWB, *Programme d'études du cours et de l'option de base : Latin*, 2000, p. 6.

indications sont données quant à l'exercice de traduction en tant que tel (reprise par le professeur, analyse et choix d'une seule version, art de traduire,...).

Quant au type de textes à soumettre aux élèves pour l'exercice de version, le programme nous dit seulement qu'ils doivent être choisis en fonction d'objectifs linguistiques (durant les premières années) et humanistes (une fois les difficultés de la langue latine soulevées).⁶²

Il convient de constater que les deux premières compétences du référentiel ne sont pas clairement distinguées dans le programme mais font plutôt l'objet d'une continuité certaine.

Pour ce qui est des trois autres compétences, celles-ci ne sont accompagnées d'aucune piste didactique. Le choix des textes latins doit faciliter la pratique des troisième et quatrième compétences. La cinquième compétence connaît simplement une restriction : « il ne faut pas confondre longueur et qualité : lesdits travaux n'excéderont pas l'équivalent de trois ou quatre pages manuscrites (format feuille de farde). D'une longueur limitée et raisonnable, ils traiteront d'un sujet bien défini par le professeur; ils respecteront des consignes précises et les exigences d'une présentation écrite (et éventuellement orale) de qualité »⁶³. Or, il semblerait que le référentiel laissait libre choix aux élèves du sujet puisqu'il s'agit, en l'occurrence, d'une recherche personnelle de l'élève menant au travail de synthèse.

Dans le réseau libre, une modification plus importante du référentiel de 1999 a été réalisée. Le programme de 2001 procède à une réorganisation des cinq compétences pour n'en proposer plus que trois. Celles-ci sont libellées de la façon suivante⁶⁴ :

1. « Rédiger, en français correct, une traduction d'un extrait d'auteur latin en mobilisant ses connaissances de la langue et en utilisant à bon escient toute autre information disponible ».

⁶² FWB, *Programme d'études du cours et de l'option de base : Latin*, 2000, p. 10.

⁶³ FWB, *Programme d'études du cours et de l'option de base : Latin*, 2000, p. 13.

⁶⁴ FESeC, *Programme Latin*, 2000, p. 13.

2. « Présenter, par écrit ou oralement, une approche originale des textes latins travaillés en classe ou inconnus, en appuyant chaque articulation de sa démarche tant sur des éléments textuels précis que sur tout autre information disponible ».
3. « Communiquer par écrit ou oralement une synthèse personnelle qui confronte un aspect spécifique et significatif de la civilisation latine à des documents caractéristiques d'une époque et d'une culture ».

Le réseau libre propose donc des rapprochements possibles entre les cinq compétences initiales. La première compétence énoncée par le référentiel conserve son libellé pour l'enseignement catholique : il s'agit bien de l'exercice de version. En ce qui concerne la deuxième compétence du réseau libre, celle-ci correspond aux deuxième et troisième compétences énoncées par le référentiel. Il n'est plus question de « retraduction » (terme proposé par le référentiel) mais bien de « traduction ». Le programme de la FESec intègre les quatrième et cinquième compétences en une seule : la synthèse produira une comparaison entre la civilisation romaine et notre société actuelle.

Désormais, pour les deux réseaux, les programmes ont subi de nouvelles modifications. Pour l'enseignement officiel, les professeurs suivent le programme de 2016. Celui du réseau libre date également de l'année 2016. Maintenant que l'adaptation des compétences a été analysée, une brève comparaison s'effectuera entre les programmes actuels des deux réseaux pour le troisième degré, notamment en ce qui concerne les savoirs et méthodes d'apprentissages développés.

Pour l'enseignement catholique, les trois compétences définies par le programme de 2000 ont mué en familles de tâches. À chaque famille de tâches sont associées des unités d'acquis d'apprentissage (UAA). Ceux-ci sont définis par le programme comme : « un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué »⁶⁵. Les acquis d'apprentissage, quant à eux, sont considérés comme : « un énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage ; les acquis d'apprentissage sont définis en termes de savoirs, aptitudes et compétences (décret Missions) »⁶⁶.

⁶⁵ FESec, *Programme latin 3ème degré*, 2016, p. 52.

⁶⁶ FESec, *Programme latin 3ème degré*, 2016, p. 49

La page vingt-quatre du programme du réseau libre présente les trois familles de tâches, selon un organigramme qui permet de mieux percevoir l'adaptation du programme suite au référentiel de 1999. S'ensuit un aperçu général des attendus qui regroupent les différentes UAA et la description de celles-ci (*Divisio, Expositio, Explicatio et Quaestio*).⁶⁷

Le programme de l'enseignement catholique propose une approche spiralaire des apprentissages. Cela signifie que le professeur doit régulièrement revenir sur les mêmes compétences, mais en les associant à de nouvelles situations.⁶⁸ Pareille approche s'articule donc autour de verbes-clés, à savoir : identifier, relier, appliquer, interpréter, décrire, expliquer, choisir, représenter et analyser,⁶⁹ définis dans la suite du programme.⁷⁰

En ce qui concerne l'évaluation, le programme de l'enseignement catholique en prévoit deux types se distinguant à partir d'un principe simple : l'erreur est humaine et ne peut donc pas « être sanctionnée pendant le processus d'apprentissage »⁷¹. Dès lors, l'évaluation formative prime durant ce processus d'apprentissage et permet de situer l'élève par rapport aux acquis. Ces derniers seront évalués de façon certificative au terme dudit processus. Ce premier type d'évaluation, comme son nom l'indique, est formatif : les informations doivent être « effectivement traitées dans le but d'améliorer les apprentissages et non de servir un système de comptabilisation »⁷². Le second type d'évaluation viendra évaluer de façon certificative les acquis d'apprentissage, en proposant à l'élève une situation complexe à laquelle ce dernier aura été exercé.⁷³

En ce qui concerne la matière en tant que telle, le programme de l'enseignement catholique est assez large et laisse un vaste choix à l'enseignant. Il impose seulement des thèmes qui constituent des contenus obligatoires. Ceux-ci sont énumérés comme suit : la discrimination ethnoraciale, le respect de la dignité humaine, la condition de la femme, les changements climatiques et le développement durable, la mondialisation et le respect des nations, la famille aujourd'hui, le droit aux libertés fondamentales, la coexistence pacifique,

⁶⁷ FESeC, *Programme latin 3ème degré*, 2016, p. 24 et 26 ; cfr annexes « programmes » : annexe 2.

⁶⁸ FESeC, *Programme latin 3ème degré*, 2016, p. 15.

⁶⁹ L'approche spiralaire, telle qu'elle se présente dans le programme, fait l'objet d'une annexe : cfr annexes « programmes » : annexe 6.

⁷⁰ FESeC, *Programme latin 3ème degré*, 2016, p. 25.

⁷¹ FESeC, *Programme latin 3ème degré*, 2016, p. 7.

⁷² FESeC, *Programme latin 3ème degré*, 2016, p. 7.

⁷³ *Ibid.*

les croyances et la recherche du bonheur et l'épanouissement personnel.⁷⁴ Ces thèmes doivent être vus durant les deux années constituant le troisième degré, mais sans aucune autre précision. En effet, le professeur est libre de présenter la matière selon l'ordre qu'il aura choisi et dans un temps qu'il aura défini.

Des exemples de situation d'apprentissage en lien avec ces thèmes sont donnés aux pages 27 à 36. Ceux-ci se présentent de la façon suivante : une situation d'apprentissage est donnée, accompagnée de la question de société y afférant, de la thématique anthropologique, du concept et de l'objet d'apprentissage. Ensuite, les objectifs de cette situation sont donnés, suivis des UAA mobilisés, des suggestions de tâches proposées et enfin d'exemples de textes latins pouvant servir de support à l'exploitation de ladite situation.⁷⁵

Dès lors, suivant ce modèle, aucun auteur ou texte latin n'est imposé par le programme : seules émanent des suggestions qui pourraient accompagner l'apprentissage d'un thème précis. Le choix des textes dépend de la motivation des élèves et du professeur. Ceux-ci doivent cependant être authentiques sans constituer un prétexte pour étudier un point de grammaire.⁷⁶

En ce qui concerne le vocabulaire, le programme catholique ne propose pas une liste exhaustive mais indique seulement que le lexique doit être découvert à partir des textes latins et qu'au terme du troisième degré, les élèves devront maîtriser un total oscillant entre 800 et 1000 mots.⁷⁷

Il en est de même d'un point de vue grammatical. Ainsi, les élèves devront connaître la « grammaire de texte nécessaire à la compréhension des extraits à traduire et à interpréter. La progression des acquis grammaticaux se fera selon la fréquence des emplois

⁷⁴ FESeC, *Programme latin 3ème degré*, 2016, p. 19. De nouveau, la présentation des contenus obligatoires, telle que proposée dans le programme, se trouve en annexe de ce mémoire : *cfr* annexes « programmes » : annexe 3.

⁷⁵ Un exemple est donné en annexe du présent travail : *cfr* annexes « programmes » : annexe 4.

⁷⁶ FESeC, *Programme latin 3ème degré*, 2016, p. 41.

⁷⁷ FESeC, *Programme latin 3ème degré*, 2016, p. 39 ; *cfr* annexes « programmes » : annexe 5.

syntaxiques »⁷⁸. Plus précisément, le programme énonce quelques acquis indispensables que tout élève latiniste devra maîtriser au terme de sa rhétorique.⁷⁹

Enfin, le programme du réseau libre propose un petit dossier permettant d'intégrer les nouvelles technologies à l'apprentissage du latin.⁸⁰

Le programme de l'enseignement officiel en vigueur reprend les cinq compétences du référentiel de 1999 et précise que, dans un souci de clarté, « la Commission des Outils d'évaluation a regroupé ces cinq compétences en trois familles de tâches »⁸¹. Celles-ci sont libellées de la façon suivante⁸² :

1. « Traduire en français contemporain correct un extrait d'auteur latin ou grec = compétence 1 ».
2. « Analyser de manière approfondie des extraits d'auteurs latins ou grecs du point de vue de la grammaire, du lexique, de la stylistique et du contenu = compétences 2 et 3 ».
3. « Mettre en relation des textes latins ou grecs avec différents supports (autres textes, documents iconographiques, ...), que ceux-ci soient issus de la civilisation antique ou qu'ils appartiennent à d'autres cultures = compétences 4 et 5 ».

Dès lors, le nouveau programme de l'enseignement officiel propose également une mutation des compétences en familles de tâches, retrouvant un système similaire au réseau libre.

En ce qui concerne les évaluations, le programme officiel s'inscrit dans une perspective semblable à celle du réseau libre : deux types d'évaluation coexistent, et ce, en raison du décret « Missions » (l'évaluation à valeur formative et l'évaluation à valeur certificative). Le programme insiste cependant sur le rôle de coach que doit endosser le professeur tout au long d'une séquence didactique, et notamment, lors de l'évaluation formative. Un troisième type d'évaluation est cité : l'évaluation sommative, définie par le décret « Missions » comme l'évaluation qui « se réalise au terme d'une unité pédagogiquement

⁷⁸ FESeC, *Programme latin 3ème degré*, 2016, p. 40.

⁷⁹ *Ibid.* ; cfr annexes « programmes » : annexe 5.

⁸⁰ FESeC, *Programme latin 3ème degré*, 2016, pp. 43-48.

⁸¹ FWB, *Programmes d'études : langues anciennes 2^{ème} et 3^{ème} degrés*, 2016, p. 15.

⁸² *Ibid.*

significative dont elle est la conclusion naturelle.⁸³ « Une évaluation sommative clôture donc chaque situation d'apprentissage »⁸⁴. Une section est également réservée afin de rappeler les critères d'évaluation généralement retenus lors d'une évaluation en latin (respect de consignes, cohérence, qualité de la présentation).

Le programme prévoit un nombre d'évaluations certificatives par degré et par famille de tâches. Ainsi, pour le troisième degré, la famille de tâches 1 doit être évaluée minimum cinq fois, la famille de tâches 2, trois fois et la dernière, deux fois. Cet élément diffère du programme de l'enseignement libre.

Diffère également l'organisation concernant l'étude de la grammaire. Dans le programme de l'officiel, sont présentés trois niveaux, allant de la base incontournable à la matière grammaticale nécessitant l'aide d'un support. Peu de matières grammaticales sont finalement apprises durant le troisième degré. Toute la matière du deuxième degré correspond au niveau 1 pour le troisième degré.⁸⁵ En observant les attendus grammaticaux du troisième degré, peu de matières relèvent des deuxième et troisième niveaux.⁸⁶

2. Des compétences intermédiaires du deuxième degré

Nous envisageons de considérer les degrés de l'enseignement secondaire dans un ordre décroissant afin de montrer quel chemin les premier et deuxième degrés doivent suivre pour mener à la maîtrise des compétences terminales à la fin de la rhétorique. En effet, tout au long des études secondaires, le latin doit être enseigné dans le but de maîtriser progressivement ces compétences terminales. Les programmes du deuxième degré s'inscrivent d'ailleurs dans cette perspective.

Dans les programmes de latin de 2001, cette idée rejaillit plus nettement. Le programme de l'enseignement libre redéfinit les deuxième et troisième compétences par rapport au troisième degré⁸⁷, ainsi que les connaissances à acquérir à la fin du deuxième

⁸³ FWB, Décret « Missions », article 5, 11°, 1997, p. 3.

⁸⁴ FWB, *Programmes d'études : langues anciennes 2^{ème} et 3^{ème} degrés*, 2016, p. 8.

⁸⁵ FWB, *Programmes d'études : langues anciennes 2^{ème} et 3^{ème} degrés*, 2016, p. 47.

⁸⁶ FWB, *Programmes d'études : langues anciennes 2^{ème} et 3^{ème} degrés*, 2016, p. 49 ; cfr annexes « programmes » : annexe 15.

⁸⁷ Voici l'énoncé de celles-ci, telles que libellées dans FESeC, Programme latin, 2000, p. 21. : 2) « Énoncer et préciser les liens logiques présents dans les structures morphosyntaxiques, qui expriment la pensée de

degré. Dès lors, ce degré est donc considéré comme une étape intermédiaire à l'apprentissage des compétences terminales. De même, le programme de l'enseignement officiel « ne distingue pas de compétences spécifiques au deuxième degré mais parle de compétences terminales⁸⁸ ».

Nous parlons désormais de compétences intermédiaires pour le deuxième degré.

Le programme du réseau libre entre en parfaite adéquation avec celui du troisième degré. Il s'inscrit dans la même perspective et présente la même structure. Il est à nouveau question d'évaluations formative et certificative, sans nombre précis à effectuer obligatoirement avant la fin du degré. L'approche spiralaire est à nouveau prisee.⁸⁹

En ce qui concerne la matière, celle-ci n'est pas exhaustive, mais le programme comprend de nouveau six thèmes obligatoires qui doivent être vus durant le second degré, sans limite de temps, ni organisation particulière. Ces six thèmes sont : les expressions textuelles, les identités et altérités, la cité et la citoyenneté, les droits, devoirs et libertés, la représentation et les interprétations du monde et les expressions artistiques.⁹⁰ Un organigramme vient apporter des précisions sur ces différents thèmes en découpant chacun en sous-thèmes⁹¹. Des exemples de situations d'apprentissage sont ensuite données afin d'illustrer les thèmes. Ceux-ci se présentent de la façon suivante : présentation de l'UAA concernée, processus, présentation et supports proposés (auteurs et textes latins)⁹².

Une liste des auteurs et extraits d'œuvres suggérés en fonction des thèmes est proposée sans être contraignante⁹³.

La page vingt-et-une du programme du réseau libre présente les trois familles de tâches, selon un organigramme qui permet de mieux apprécier l'adaptation du programme

l'auteur d'un texte latin inconnu ou travaillé en classe » et 3) « Communiquer par écrit ou oralement une synthèse personnelle relative à un aspect spécifique et significatif de la civilisation latine ».

⁸⁸ E. BEKA (prom. A. Meurant et J.-L. Dufays), *Le latin et le français à l'heure des compétences : analyse comparée de l'évolution des disciplines et de leur progression curriculaire dans les programmes actuels*, Louvain-la-Neuve : UCL, 2016, p. 72.

⁸⁹ L'approche spiralaire se trouve en annexe de ce travail : cfr annexes « programmes » : annexe 6.

⁹⁰ FESeC, *Programme latin 2ème degré*, 2014, p. 19 ; cfr annexes « programmes » : annexe 7.

⁹¹ FESeC, *Programme latin 2ème degré*, 2014, p. 25.

⁹² FESeC, *Programme latin 2ème degré*, 2014, pp. 26-37 ; cfr annexes « programmes » : annexe 10.

⁹³ FESeC, *Programme latin 2ème degré*, 2014, pp. 45-46.

suite au référentiel de 1999. S'ensuit un aperçu général des attendus qui regroupent les différentes UAA et la description de celles-ci (*Divisio, Expositio, Explicatio et Quaestio*)⁹⁴.

En ce qui concerne le lexique, celui-ci doit être présenté à partir de textes authentiques et le nombre de mots devant être acquis à la fin du degré s'évalue à 250. Du vocabulaire lié aux thèmes proposés doit être étudié. Des exemples sont d'ailleurs donnés dans le programme⁹⁵. Une liste grammaticale est énoncée à la page 42.

Depuis 2016, il n'y a qu'un seul document qui regroupe les deuxième et troisième degrés pour l'enseignement officiel. Dès lors, la plupart des informations données ci-dessus, pour le troisième degré, demeurent ici valables. Une distinction s'établit entre les deux degrés en ce qui concerne le nombre d'évaluations requis et la matière en tant que telle.

Ainsi, dans la partie commune aux deux degrés, nous retrouvons les cinq compétences énoncées par le référentiel et l'adaptation récente établie par le programme, à savoir la mutation des cinq compétences en trois familles de tâches. De même, les trois types d'évaluation proposés se trouvent dans la partie commune : formative, sommative et certificative.

La partie réservée aux documents à prévoir demande au professeur, pour les deux degrés, d'établir une planification annuelle couvrant toute une année scolaire.⁹⁶ Pour chaque situation d'apprentissage doivent notamment apparaître le(s) auteur(s) étudié(s) et le(s) point(s) grammatical/aux vu(s).

Le nombre d'évaluations certificatives devant être réalisée durant l'ensemble du deuxième degré varie par rapport au troisième. Plus précisément, la première famille de tâches, à savoir la version doit être évaluée minimum quatre fois sur les deux ans. La deuxième famille de tâches, quatre fois et la dernière famille de tâches, deux fois. De nouveau, le total minimum d'évaluations certificatives à réaliser sur l'ensemble du degré est de dix. Pour rappel, l'enseignement libre ne propose pas un nombre minimum

⁹⁴ FESec, *Programme latin 2ème degré*, 2014, pp. 21 et 23. De nouveau, celles-ci feront l'objet d'une annexe à ce mémoire : cfr annexes « programmes » : annexe 8.

⁹⁵ FESec, *Programme latin 2ème degré*, 2014, p. 41 ; cfr annexes « programmes » : annexe 11.

⁹⁶ FWB, *Programmes d'études : langues anciennes 2ème et 3ème degrés*, 2016, p. 22.

d'évaluations à réaliser, mais annonce dans son programme que celle-ci doit être continue et régulière.

De nouveau, la matière grammaticale est répartie en niveaux et une liste précise de points grammaticaux est donnée pour le deuxième degré⁹⁷, suivant cette logique croissante de niveaux. Pour rappel, la liste grammaticale du deuxième degré constituera, par la suite, la base (le niveau 1) pour le troisième degré. S'ensuit une synthèse des attendus au deuxième degré.⁹⁸

3. Des balises du premier degré

C'est toujours dans cette optique de continuité que la présentation des degrés se fait par ordre décroissant. Nous arrivons enfin au premier degré. Grâce aux documents officiels et aux remarques établies précédemment, un chemin menant à la maîtrise des compétences terminales pourra enfin se dessiner.

a. Le latin, une activité complémentaire au premier degré

Le décret « Missions » du 24 juillet 1997⁹⁹ définit le continuum pédagogique comme étant constitué de trois étapes successives : de l'entrée à l'école maternelle jusqu'en fin de deuxième primaire, de la troisième à la sixième primaire, et les deux premières années du secondaire. Le premier degré s'inscrit donc dans le continuum pédagogique en ce qu'il vise un objectif sensiblement identique aux autres années : garantir une maîtrise des socles de compétences. Ceux-ci sont définis à l'article 5, alinéa 2 du même décret comme étant : « un référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études¹⁰⁰ ».

⁹⁷ FWB, *Programmes d'études : langues anciennes 2^{ème} et 3^{ème} degrés*, 2016, pp. 45-46 ; cfr annexes « programmes » : annexe 14.

⁹⁸ FWB, *Programmes d'études : langues anciennes 2^{ème} et 3^{ème} degrés*, 2016, p. 48 ; cfr annexes « programmes » : annexe 14.

⁹⁹ Décret de la F.W.B du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, M.B., 23 septembre 1997, article 13.

¹⁰⁰ *Ibid.*, article 5, alinéa 2.

Afin de répondre au mieux à cette définition de socles de compétences et d'apporter ainsi à tous les élèves une base commune, l'horaire du premier degré est adapté. Il propose une formation commune de vingt-huit périodes de cinquante minutes par semaine, accompagnée d'activités complémentaires à raison de deux à quatre périodes hebdomadaires¹⁰¹. Les cours faisant partie de la formation commune sont énumérés à l'article 8 du même décret¹⁰². Les activités complémentaires suivent des objectifs sensiblement identiques à ceux préconisés pour la formation commune, en offrant l'avantage d'être organisés dans un rythme adaptable ou selon d'autres modalités¹⁰³.

Le cours de latin, et éventuellement celui d'initiation à la culture antique sont donc deux activités complémentaires « dont le but essentiel est d'aider à la maîtrise des socles de compétences associés au français »¹⁰⁴.

En effet, selon le décret de 2006, le latin relève du domaine du français, à côté d'autres activités telles que « théâtre et expression dramatique, activités d'expression poétique, ateliers d'écriture ou ateliers de lecture »¹⁰⁵. Au même titre que ces autres activités, le latin fait l'objet d'une organisation dépendant du choix de l'école : cette dernière peut prévoir de ne pas organiser de cours de latin dans le premier degré, de combiner cette activité avec une autre ou de prévoir un apprentissage plus perfectionné de la langue. Le décret précise seulement : « Les activités dans ce domaine comportent au maximum quatre périodes hebdomadaires »¹⁰⁶.

D'après le décret de 2006, les activités complémentaires « ne constituent en aucun cas ni une pré-orientation de l'élève ni un prérequis à l'admission dans une orientation d'études du deuxième degré de l'enseignement secondaire »¹⁰⁷. Cela signifie que les élèves peuvent décider d'entreprendre un cursus en latin à partir de la troisième secondaire.

¹⁰¹ Décret de la F.W.B. du 30/06/06 relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire, modifié le 11/04/14, M.B., 7/08/14, article 7, alinéa 1.

¹⁰² *Ibid.*, article 8.

¹⁰³ *Ibid.*, article 10, alinéa 1.

¹⁰⁴ C. DELMARCELLE (prom. A. MEURANT), *compétences et évaluation : enseigner le latin dans les classes du secondaire de la Communauté française*, Louvain-la-Neuve : UCL, 2009, p. 72.

¹⁰⁵ FWB, *Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire*, article 10, §2, 2006, p. 8.

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ *Ibid.*

Dans cette perspective, le cours de latin au premier degré ne fait pas l'objet d'évaluation certificative, mais uniquement de commentaires. Ces derniers incitent l'élève à adopter un changement dans sa manière de travailler ou l'encouragent au contraire à persévérer dans cet apprentissage.

Les activités complémentaires, de par leur organisation structurelle, proposent une méthode d'apprentissage différente que celle du tronc commun (et donc ici, du cours de français) pour atteindre les socles de compétences. À ce propos, ce décret de 2006 précise : « Les activités complémentaires sont organisées pour : 1° développer des compétences de la formation commune par des approches diversifiées [...] Ces objectifs sont d'abord ceux de la formation commune; les activités complémentaires contribuent à les atteindre selon d'autres modalités ou d'autres rythmes »¹⁰⁸.

Dans le chapitre suivant, les activités complémentaires feront l'objet d'une analyse plus approfondie, et notamment par rapport aux plages-horaires qui leur sont réservées dans le premier degré puisque nous observerons des grilles horaires dans différentes écoles. Nous y verrons la place variable que le latin peut occuper, de par son caractère d'activité complémentaire.

b. Pas de programme mais des balises pour le premier degré

Il n'existe aucun programme pour enseigner le latin au premier degré, à l'exception d'un document du réseau officiel, intitulé « programme du premier degré », dont la dernière version date de 2009. Cependant, ce dernier n'a pas de valeur contraignante. Il reste toutefois un document de références en cas d'inspection.

Selon l'article 18 du Décret « Missions », « Les services pédagogiques de la Communauté française et ceux des différents pouvoirs organisateurs pour l'enseignement subventionné produisent des outils pédagogiques qui permettent d'atteindre les socles de compétences. Ces outils pédagogiques peuvent être utilisés par n'importe quel établissement organisé ou subventionné par la Communauté française »¹⁰⁹.

¹⁰⁸ FWB, *Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire*, article 10, §1, 2006, p. 7.

¹⁰⁹ FWB, *Décret « Missions »*, article 18, 1997, p. 13.

Dès lors, à défaut d'un programme à valeur contraignante, il existe des balises qui viennent cadrer l'enseignement du latin dans le premier degré.¹¹⁰

Ce document propose en fait une longue introduction abordant les champs didactiques, au niveau, notamment, de la langue et de la lecture. Ensuite, les contenus à enseigner se regroupent autour du lexique, de la grammaire et des textes.¹¹¹

Les balises proposent une liste de vocabulaire de cent cinquante mots, à assimiler avant la fin du degré. Celle-ci se trouve en annexe du document officiel. Elle a été établie suivant le principe de logique fréquentielle, c'est-à-dire la fréquence à laquelle les élèves seront susceptibles de rencontrer ces mots dans les textes authentiques.¹¹²

En ce qui concerne la grammaire, « pour une lecture des textes autonome, il est indispensable que l'élève puisse reconnaître les éléments essentiels d'énonciation et d'organisation des textes, systématise progressivement la syntaxe du mot et de la phrase et reconnaisse les mots sous leurs différentes formes. La progression des acquis grammaticaux se fera selon la fréquence des faits de langue »¹¹³. Pour ce faire, le professeur exige rapidement des élèves qu'ils repèrent ces points grammaticaux dans les textes.

Enfin, les balises insistent sur l'authenticité des textes proposés aux élèves. Ceux-ci doivent également être en adéquation avec le niveau des élèves¹¹⁴. La définition des contenus à enseigner est donnée la page 20¹¹⁵.

Une place particulière est réservée la pédagogie innovante. Les balises proposent de travailler à partir de différentes approches, dont l'ouverture à l'Euroméditerranée, l'utilisation des TIC, l'approche cinématographique, l'outil muséographique et les itinéraires de découverte¹¹⁶. Nous reparlerons notamment de l'utilisation des TIC dans le chapitre suivant, réservé à une pédagogie ludique. En effet, force est de constater que les TIC occupent une place importante dans les programmes des trois degrés différents.

¹¹⁰ FESeC, *Balises pour l'enseignement des langues anciennes au premier degré*, 2014.

¹¹¹ Ils font l'objet d'une annexe : *cfr* annexes « programmes » : annexe 13.

¹¹² FESeC, *Balises pour l'enseignement des langues anciennes au premier degré*, 2014, p. 21.

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ FESeC, *Balises pour l'enseignement des langues anciennes au premier degré*, 2014, p. 21.

¹¹⁵ Les contenus à enseigner font l'objet d'une annexe : *cfr* annexes « programmes » : annexe 12.

¹¹⁶ FESeC, *Balises pour l'enseignement des langues anciennes au premier degré*, 2014, p. 15-19.

Finalement, l'enjeu d'un cours de latin au premier degré serait certainement celui de motiver les élèves à poursuivre l'option dans les années supérieures. Dès lors, le professeur devra lutter contre les stéréotypes (le caractère répétitif du latin) en proposant une pédagogie innovante, ludique mais également adaptée. En effet, il faut également apporter une base solide et un enseignement sérieux.

III. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence vise, comme son nom l'indique, à promouvoir un enseignement de meilleure qualité. Il pose la question du latin dans l'avenir puisque ce dernier verrait à nouveau son statut être modifié : il passerait de qualité d'activité complémentaire/option à celle de cours obligatoire faisant partie d'un tronc commun.

Deux sections viseront à définir le Pacte et ses conséquences. Dans un premier temps, un exposé théorique montrera l'historique du Pacte, les cinq axes stratégiques et la place qu'occupera désormais le latin avec l'adoption de celui-ci. Dans un second temps, la théorie fera place à l'organisation pratique. Nous verrons, à l'aide de différents questionnaires définis au préalable, comment le latin sera concrètement accueilli dans un dispositif de tronc commun.

1. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence : exposé théorique

Ce projet collaboratif est né en 2015 et vise à améliorer le niveau des élèves : « afin d'identifier les moyens d'atteindre les objectifs d'amélioration des performances de notre système éducatif et de réduction des inégalités qui influencent la réussite, le Gouvernement proposera un « Pacte pour un enseignement d'excellence » qui portera sur les 10 prochaines années »¹¹⁷.

Les raisons pour lesquelles ce Pacte a vu le jour sont exposées dans le communiqué de presse de J. Milquet datant de 2015¹¹⁸ : il se concentre surtout sur l'idée que, malgré

¹¹⁷ Déclaration de Politique Communautaire, juillet 2014, p. 3.

¹¹⁸ J. MILQUET, *Communiqué de presse : Pacte pour un Enseignement d'Excellence*, 20150121, 2015, p. 6-17.

toutes les réformes et les subventions accordées pour l'enseignement, la qualité de celui-ci s'avère toujours insuffisante. En effet, les problèmes sont nombreux : la notion de compétence à l'école a été intégrée sans être toujours correctement maîtrisée, le taux de redoublement et de décrochage scolaire est beaucoup trop élevé, l'enseignement est encore trop peu équitable, le qualifiant est généralement « choisi » à défaut d'autre filière possible et se trouve donc souvent dévalorisé et le taux de réussite dans l'enseignement supérieur est trop faible. De même, vis-à-vis du monde extérieur, l'enseignement est « le premier vecteur de développement personnel et collectif »¹¹⁹, il doit donc viser l'excellence. Tous ces éléments amènent les acteurs du Pacte à envisager une école plus moderne, plus efficace.¹²⁰

Les directeurs, pouvoirs organisateurs, enseignants et parents ont trouvé un accord dans le projet d'avis du 7 mars 2017 du Groupe Central. Depuis lors, de nombreux débats et rencontres ont lieu.¹²¹

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence vise cinq actes stratégiques :

Axe 1 : « enseigner les savoirs et compétences du 21^{ème} siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprécisé »¹²².

Cet axe nous parle d'abord d'un enseignement maternel renforcé. Il s'agit, en l'espèce, de s'intéresser à une meilleure qualité de cet enseignement en agissant à trois égards (l'élaboration d'un référentiel, le renforcement de la qualité de l'accueil et une augmentation du budget).¹²³ De plus, l'obligation de fréquentation scolaire est désormais fixée à partir de cinq ans, donc dès la troisième maternelle.

« [...] renforcé à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire » : ce tronc commun s'étendrait donc de la troisième année de l'enseignement maternelle à la troisième année

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 18.

¹²⁰ *Ibid.*, pp. 16-18.

¹²¹ *L'essentiel du Pacte*, disponible sur : <http://www.pactedexcellence.be/index.php/lessentiel-du-pacte/>, consulté le 1^{er} août 2018.

¹²² FWB, *Avis n°3 du Groupe central : synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte*, 7 mars 2017, p. 1.

¹²³ FWB, *Avis n°3 du Groupe central : synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte*, 7 mars 2017, p. 1.

du secondaire incluse. « Le but (de celui-ci) est de renforcer les savoirs de base et d'assurer un niveau de connaissances plus élevé pour tous les élèves »¹²⁴.

Il comprendrait sept domaines d'apprentissage : « la langue, les différentes formes d'expression artistique, les compétences en mathématique, en sciences, en géographie physique et les compétences techniques et technologiques ; les sciences humaines et sociales, la philosophie et citoyenneté ; les activités physiques, bien-être et santé ; la créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre ; et apprendre à apprendre et à poser des choix »¹²⁵.

Ce dernier sera d'abord appliqué en maternelle et dans les deux premières années du primaire. À la fin du tronc commun, une épreuve externe certificative englobant les sept domaines d'apprentissage sera réalisée et permettra à l'élève, s'il la réussit, de choisir entre la filière de transition ou la filière qualifiante.

Axe 2 : « Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement »¹²⁶.

Cela signifie : « des enseignants mieux formés et travaillant en équipes, des équipes de direction dotées de moyens pour agir et une nouvelle gouvernance : moins d'administratif et plus de pédagogie »¹²⁷.

Axe 3 : « Faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socio-professionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation »¹²⁸.

Il n'existe donc plus qu'une seule filière qualifiante, contrairement à aujourd'hui où le qualifiant se divise encore deux sous-filières : l'enseignement technique et l'enseignement professionnel. Il ne s'agit pas d'un mix entre les deux, mais d'une nouvelle filière basée

¹²⁴ *L'essentiel du Pacte*, disponible sur : <http://www.pactedexcellence.be/index.php/lessentiel-du-pacte/>, consulté le 2 août 2018.

¹²⁵ FWB, *Avis n°3 du Groupe central : synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte*, 7 mars 2017, p. 2.

¹²⁶ FWB, *Avis n°3 du Groupe central : synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte*, 7 mars 2017, p. 5.

¹²⁷ *L'essentiel du Pacte*, disponible sur : <http://www.pactedexcellence.be/index.php/lessentiel-du-pacte/>, consulté le 1^{er} août 2018.

¹²⁸ FWB, *Avis n°3 du Groupe central : synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte*, 7 mars 2017, p. 9.

essentiellement sur l'apprentissage des métiers. Cela permet de distinguer clairement, et en règle générale, une filière de transition qui mène aux études supérieures et une filière de qualification à un métier.¹²⁹

La filière qualifiante est mise à l'honneur et elle n'est plus perçue comme une branche de relégation, vers laquelle les élèves pourraient se diriger s'ils ne réussissent pas l'enseignement de transition.

Axe 4 : « Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement »¹³⁰.

Le retard scolaire est très présent en Belgique. Le taux de redoublement en Fédération Wallonie Bruxelles est deux fois plus élevé qu'en Flandre et est le plus élevé de tous les pays de l'OCDE.¹³¹ Cependant, le redoublement a montré son inefficacité. Il présente beaucoup de désavantages : pédagogique, tout d'abord, puisque des études ont montré que les élèves bénéficiant d'une remédiation plutôt que du redoublement se voyaient plus facilement « réintégré » dans le cursus scolaire par la suite. Passer dans l'année supérieure sans aucune aide semblerait inefficace. Un problème psychologique est également à attester : l'élève qui redouble perd généralement confiance en soi. Enfin, le redoublement coûte excessivement cher.¹³²

Dès lors, il n'est pas question de supprimer entièrement le redoublement, mais de le diminuer de moitié d'ici 2030. Ce dernier sera remplacé par d'autres initiatives comme la remédiation et le développement de l'évaluation formative.¹³³

¹²⁹ *L'essentiel du Pacte*, disponible sur : <http://www.pactedexcellence.be/index.php/lessentiel-du-pacte/>, consulté le 1^{er} août 2018.

¹³⁰ FWB, *Avis n°3 du Groupe central : synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte*, 7 mars 2017, p. 13.

¹³¹ *L'essentiel du Pacte*, disponible sur : <http://www.pactedexcellence.be/index.php/lessentiel-du-pacte/>, consulté le 1^{er} août 2018.

¹³² LAGRE2120 : Observation et analyse de l'institution scolaire et de son contexte (en ce compris le stage d'observation), dispensé par V. DUPRIEZ durant l'année scolaire 2016-2017.

¹³³ *L'essentiel du Pacte*, disponible sur : <http://www.pactedexcellence.be/index.php/lessentiel-du-pacte/>, consulté le 1^{er} août 2018.

Axe 5 : « Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant »¹³⁴.

Cela correspondrait à une modification des rythmes de la journée et de l'année, afin d'adapter le cursus scolaire à la vie familiale. Ce qui signifie que les vacances d'été seraient raccourcies et que les vacances de Toussaint et de Carnaval seraient allongées d'une semaine. Cela reviendrait à un rythme plus régulier : sept semaines de cours, suivies de deux semaines de congé.¹³⁵

Ces cinq axes stratégiques vont se mettre en place progressivement. Tous n'ont pas encore été programmés dans le temps. Les premières mesures entrent déjà en vigueur et s'étendront sur les trois prochaines années.

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, au-delà de sa proposition de réforme de l'enseignement, nous intéresse particulièrement par rapport au domaine du latin. En effet, le tronc commun s'étalant jusqu'à la troisième année de l'enseignement secondaire, tel que défini par le premier axe stratégique, inclut notamment l'apprentissage de la langue ancienne dans l'un des sept domaines proposés, à savoir « la langue ». Cela signifie que le latin serait donc obligatoire pour tous jusqu'à l'âge de quinze ans. À partir de là, les élèves seraient soumis au choix d'une filière (de transition ou qualifiante) et ensuite d'options, incluant notamment le latin.

Le latin n'est donc plus considéré comme une activité complémentaire ou une option puisque ces deux termes n'existent plus dans le nouveau tronc commun. L'avis n.3, dans son entièreté, justifie le choix d'imposer les langues anciennes dans ledit tronc commun : « Les langues anciennes sont considérées comme formatrices pour l'ensemble des futurs citoyens et entrent à ce titre dans le curriculum commun, qu'il s'agisse de l'initiation aux langues anciennes en vue d'approfondir l'apprentissage du français ; de la culture et des modes de pensées liées aux langues anciennes qui favorisent l'éveil aux autres langues ; ou

¹³⁴ FWB, *Avis n°3 du Groupe central : synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte*, 7 mars 2017, p. 19.

¹³⁵ *L'essentiel du Pacte*, disponible sur : <http://www.pactedexcellence.be/index.php/lessentiel-du-pacte/>, consulté le 1^{er} août 2018.

en tant que support au développement de stratégies de compréhension et d'analyse de la phrase et du texte »¹³⁶.

2. Un nouveau statut pour le latin : enquête auprès des professeurs de latin¹³⁷

Actuellement, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence est un projet en cours d'élaboration. Certains aspects ont progressivement été mis en place alors que d'autres doivent encore faire l'objet de décisions ultérieures.

Dans ce cadre, cinq professeurs de latin ont été interrogés et ont donné, entre autres, leur avis quant à l'adoption du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Si cette enquête n'égale en rien un sondage scientifique puisque le nombre de personnes interrogées est assez léger, elle permet toutefois d'illustrer, par des avis, les dires énoncés précédemment et d'avoir un pas dans le concret.

Afin de garder cette enquête anonyme, j'attribuerai des noms d'emprunt aux différents professeurs ayant accepté de répondre au questionnaire.

Marie est professeur de latin (et de grec) depuis trente ans. Elle enseigne dans les trois années supérieures (4^e, 5^e et 6^e) dans un établissement où le latin est organisé de la sorte : il est donné comme activité obligatoire en première année (à raison de deux heures par semaine). En deuxième année, il s'agit d'une option à quatre périodes hebdomadaires. Les deuxième et troisième degrés organisent le latin à raison de quatre heures/semaine.

Simon, fraîchement diplômé, enseigne le latin dans deux écoles différentes, en 1^{ère}, en 2^e et en 4^e années. Dans sa première école, le latin est obligatoire en 1^{ère} année mais devient une activité complémentaire optionnelle en deuxième. Dans l'autre école, le latin n'est nullement obligatoire mais conseillé, et ce, à raison de quatre périodes hebdomadaires. Il ne peut donc être allié à une autre activité complémentaire.

Julie et Émilie sont collègues au sein d'un même établissement. Elles enseignent respectivement depuis vingt-quatre et huit ans. La première donne cours au premier degré ; la seconde voit son horaire réparti entre les deux premiers degrés. Le latin n'est pas

¹³⁶ FWB, *Avis n°3 du Groupe central*, 7 mars 2017, p. 52.

¹³⁷ Cfr annexes « questionnaires » : annexe 5 : questionnaires professeurs

proposé dans l'école au troisième degré. Il est dispensé à raison de deux périodes hebdomadaires (obligatoires) en 1^{ère} et une période (optionnelle) en 2^e. Pour ceux qui choisissent de continuer le latin au deuxième degré, ils l'étudient à raison de deux heures par semaine.

Enfin, Paul est professeur depuis quinze ans dans un établissement où il dispense le cours de latin aux élèves des 4^e, 5^e et 6^e années. L'organisation du latin dans son école est prévue comme suit : deux heures obligatoires en 1^{ère}, deux heures optionnelles en 2^e et quatre heures pour les deuxième et troisième degrés, respectivement.

Une fois les présentations faites, plusieurs questions ont été posées aux différents répondants. Une première série de questions concerne la motivation des élèves pour le latin actuellement et la pédagogie proposée par le professeur. La seconde catégorie aborde le Pacte pour un Enseignement d'Excellence et l'avis des enseignants sur ses différents aspects.

Voici les éléments qui ressortent de la première catégorie de questions.

Concernant la motivation des élèves, les avis se rejoignent beaucoup : Marie, Simon et Paul s'accordent pour dire que la motivation est bien présente chez les apprenants qui choisissent l'option latin. Malheureusement, ceux-ci sont trop peu nombreux, notamment pour le troisième degré (généralement une classe pour les deux niveaux d'année) car les élèves se trouvent face à d'autres options comme les mathématiques ou les sciences, qu'ils jugeront sans doute plus utiles et rentables. Émilie et Marie soutiennent le fait que le niveau en latin ne baisse pas, mais que ce dernier est lié aux problèmes découverts au cours de français. Il semblerait que c'est à ce niveau que des efforts doivent être fournis. De plus, Marie ajoute que si le niveau semble baisser, c'est parce que les élèves ne veulent plus étudier. Or, le latin demande un minimum d'investissement, ne serait-ce que dans l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire. Julie, quant à elle, a une vision relativement pessimiste de la motivation des élèves : elle souligne le manque d'énergie et de niveau au sein des classes de latin auxquelles elle s'adresse.

Tous les professeurs interrogés utilisent régulièrement une pédagogie ludique pour enseigner leur discipline. Cependant, nous pouvons remarquer que chacun emploie ce terme de façon différente. Tous les exemples proposés par ces enseignants varient : Julie

s'intéresse tout particulièrement, pour le premier degré, à la mythologie et propose de nombreux petits jeux autour de cette thématique (mots-croisés, histoires, ...). Émilie illustre la pédagogie ludique en nous parlant du jeu de l'oie qu'elle a réalisé avec les élèves. Marie nous parle d'un rallye « langues anciennes », de la réécriture d'une légende ou encore de la une d'un journal. Paul, quant à lui, s'est intéressé aux bandes dessinées. Autant de propositions didactiques qui s'offrent aux professeurs de latin. Ils mettent également de nouvelles méthodes d'apprentissage à profit des langues anciennes, telles que la pédagogie du projet (attribution d'une mission de coach à un élève), l'utilisation des nouveaux médias en classe, le Peer Review, l'étude comparative des langues et le travail collaboratif.

La deuxième catégorie de questions porte sur le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Tout d'abord, il est demandé aux professeurs leur avis quant à l'adoption de ce Pacte de manière générale. Les avis sont mitigés : Julie semble adhérer à ce projet et considère celui-ci comme novateur. Simon et Émilie se posent des questions quant à son application : alors que la seconde se demande si les savoirs ne viendraient pas à être diminués, le premier craint que l'adoption du Pacte entraîne une déstabilisation dans le corps enseignant habitué et satisfait du système actuel. Il craint également la loi du moindre effort quand nous connaissons les mesures liées au redoublement. Cependant, il veut bien admettre que ce système serait moins inégalitaire. Enfin, Marie et Paul s'opposent à l'adoption du Pacte : ils considèrent que les classes seraient trop hétérogènes et qu'un même moule pour tous ne peut fonctionner.

Ensuite, la question porte plus particulièrement sur l'organisation d'un cours de latin dans le tronc commun. De nouveau, cela dépend des intervenants. Par contre, ce qui est étonnant, c'est que ces derniers n'ont pas forcément le même avis à propos du Pacte en général et du latin dans le tronc commun. Julie et Émilie sont « pour » un tronc commun où serait inscrit le cours de latin. Elles précisent que ce dernier apportera beaucoup aux élèves ayant des difficultés (notamment au cours de français) et ce, alors qu'ils n'auraient peut-être pas opté pour ce cours de leur plein gré. Simon émet à nouveau quelques réticences : il nous dit que cela peut être une bonne idée, mais que ça dépend de l'usage qui en sera fait. Si le latin sert uniquement d'accompagnement au cours de français, il ne voit pas l'utilité de l'intégrer à un tronc commun. Le latin doit être considéré comme un cours à part entière ; c'est seulement à ce prix-là que professeur et élèves le jugeront à sa

juste valeur. Enfin, Marie et Paul s'opposent eux aussi à cette idée. Ils s'interrogent quant à la démotivation générale que cela pourrait entraîner. En effet, si des élèves peu motivés à étudier le latin sont obligés de s'y adonner, ils risquent de pousser le cours vers le bas et d'entraîner les élèves encore motivés à abandonner l'option au bout de trois ans. De plus, dans un même ordre d'idées, Marie s'inquiète quant à l'adoption d'un cours qui ne serait plus « latiniste » mais relèverait plutôt de la culture latine.

Quand nous posons la question aux professeurs de savoir combien d'heures ils attribueraient à un cours de latin dans le cadre du tronc commun : la réponse varie entre deux et quatre heures (Julie et Émilie). Simon et Paul optent plutôt pour un juste milieu, à savoir trois heures, suffisantes pour découvrir le latin et pas trop lourdes pour ne pas ennuyer les élèves qui ne se destinent pas à choisir l'option par après.

Tous les professeurs sont d'accord de dire qu'il est bien que tous les élèves aient touché au latin durant leur apprentissage. Cependant, Marie et Paul nous disent qu'y avoir goûté un an est suffisant pour certains. Le but n'est pas de lancer tous les élèves dans une carrière latiniste. Les avantages cités sont nombreux. En voici quelques-uns : renforcement du cours de français (grammaire, étymologie, culture, orthographe), compréhension des subtilités de notre langue maternelle, possibilité laissée à tous de faire un choix en connaissance de cause, positionnement du latin comme un cours sérieux au même titre que les mathématiques ou les sciences.

Les professeurs sont-ils suffisamment informés sur le Pacte pour un Enseignement d'excellence ? Il semblerait que non. Tous (à l'exception de Simon qui nous dit avoir suivi une journée de formation pédagogique sur le sujet) nous annoncent qu'ils n'ont pas du tout été informés quant aux mesures prises par le Pacte. Ils doivent, pour cela, se renseigner par eux-mêmes.

Enfin, une dernière question est posée aux enseignants interrogés : vont-ils adapter ou non leurs cours suite à l'intégration du latin dans le tronc commun ? Tous nous répondent que oui. En effet, le public va changer et ses attentes ne seront certainement plus les mêmes. Les professeurs **devront** donc s'adapter à ces nouveautés. Cependant, ils ne savent pas encore dans quel sens ils devront s'orienter tant qu'ils n'auront pas d'informations plus précises sur le sujet.

En conclusion, ces cinq témoignages sont loin de représenter l'avis général des professeurs quant à l'adoption du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Cependant, ils permettent d'avoir quelques avis sur ce projet et de remarquer que tout n'est pas blanc ou noir. Les avis sont mitigés dans ce domaine. Des craintes sont également perceptibles chez tous les professeurs interrogés.

CHAPITRE II.

QUELLE PEDAGOGIE POUR UN COURS DE LATIN AU PREMIER

DEGRE ?

Alors que le premier chapitre abordait l'état de la didactique du latin, ce deuxième chapitre propose de s'attarder sur la pédagogie liée à ce cours. Une fois l'historique et le cadre légal posés, il est intéressant de voir comment le cours de latin est perçu au sein de l'école, et travaillé en classe.

Ce second chapitre comporte trois grandes parties, se penchant toutes sur la problématique de l'enseignement du latin actuellement. Dans quelles mesures le latin est-il enseigné aujourd'hui ? Avec quels moyens le cours est-il dispensé ? Quels objectifs vise-t-il ?

Une première partie s'attachera à présenter l'organisation pratique du latin en tant qu'activité complémentaire dans le premier degré (grilles horaires types, points de matière enseignés et questionnaires). Une seconde partie s'intéressera aux différents matériaux disponibles pour enseigner le latin dans le premier degré, tout en gardant comme objectif les compétences terminales du troisième degré. Enfin, une troisième partie proposera quelques éléments observables relevant de la pédagogie ludique et applicables au cours de latin.

I. Organisation pratique du cours de latin au premier degré

Depuis le décret « Missions » de 1997 et le décret de 2006 relatif au premier degré, le latin est désormais devenu une activité complémentaire durant les deux premières années du secondaire. Ce statut entraîne des changements, tant au niveau de l'organisation des plages-horaires hebdomadaires que par rapport à la matière effectivement enseignée.

Dès lors, cette partie se découpera en trois sections qui viendront expliquer ces changements : une première section expliquera le statut d'activité complémentaire et comment cette dernière est organisée pour un horaire type dans le premier degré. L'observation de différentes grilles-horaires permettra d'illustrer les faits consignés dans le

décret de 2006. Une seconde partie s'intéressera aux contenus officiels d'un cours de latin au premier degré (manuels, cours choisis, grammaires). Enfin, une troisième section sera consacrée au point de vue de certains élèves sur l'option latine, et ce, à l'aide de questionnaires qui ont été distribués dans les premier et troisième degrés.

1. Le latin en tant qu'activité complémentaire : organisation d'un horaire hebdomadaire

Le décret de 2006 relatif au premier degré énonce, en son article 7, que le premier degré compte désormais un tronc commun de vingt-huit périodes par semaine, accompagné d'activités complémentaires, à raison de deux à quatre périodes hebdomadaires¹³⁸.

Ainsi, le « décret premier degré » préconise quatre règles que doivent remplir les activités complémentaires. Tout d'abord, celles-ci doivent se mettre au service du domaine dont elles font partie. En effet, l'article 10 du décret stipule qu'une activité complémentaire appartient obligatoirement à un des sept domaines suivants : le français, la langue moderne, les sciences et les mathématiques, les sciences humaines, les activités artistiques, les activités techniques et les activités physiques.

Le cours d'initiation au latin en ce compris éventuellement l'initiation à la culture antique s'inscrit comme activité complémentaire appartenant au domaine du français, aux côtés d'autres activités comme « le théâtre et l'expression dramatique, les activités d'expression poétique, les ateliers d'écriture ou les ateliers de lecture »¹³⁹. Ces activités peuvent être données à raison de quatre périodes hebdomadaires maximum¹⁴⁰. Le cours de latin se met bien au service du domaine du français, en ce qu'il propose un apprentissage varié, que ce soit à travers l'étymologie, la traduction de phrases ou encore la bonne orthographe des élèves, qui facilite l'apprentissage du français lui-même.

¹³⁸ FWB, *Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire*, article 7, §1, 2006, p. 3.

¹³⁹ *Ibid.*, article 10, alinéa 2.

¹⁴⁰ *Ibid.*

Une activité complémentaire doit également pouvoir proposer une manière différenciée et variée d'enseigner. En effet, elle a le potentiel de ne pas s'inscrire dans une formation commune ; ce qui implique deux constats : son enseignement doit être varié, voire ludique car l'activité doit pouvoir se vendre auprès des élèves. Ensuite, elle peut être envisagée de la sorte car elle s'inscrit dans un contexte servant à un domaine particulier. Le décret indique cela de la façon suivante : « les activités complémentaires sont organisées pour développer des compétences de la formation commune par des approches diversifiées¹⁴¹ ». Le latin répond à cette condition puisque, de par l'apprentissage de la langue dont vient le français, la méthode d'enseignement par rapport au cours de la formation commune est largement diversifiée et la langue française est abordée différemment.

Une activité complémentaire se doit également d'intéresser les élèves, et ce pour les raisons déjà évoquées ci-dessus. Pour cela, le cours est censé assurer la motivation des élèves et faciliter leur développement personnel et social.

Enfin, le dernier point à évoquer concernant les activités complémentaires est le suivant : cette dernière ne doit jamais servir de prérequis à une option qui serait choisie au deuxième degré. Le décret premier degré nous dit : « elles ne constituent en aucun cas ni une pré-orientation de l'élève ni un prérequis à l'admission dans une orientation d'études du deuxième degré de l'enseignement secondaire¹⁴² ». Cela signifie que les élèves qui n'ont pas fait de latin durant le premier degré peuvent opter pour un cours de latin dès le deuxième degré. Dès lors, le cours de latin des deux premières années ne comporte pas de programme officiel, mais des balises qui viennent encadrer son enseignement.¹⁴³

Maintenant que le latin a été défini comme une activité complémentaire, il convient d'observer comment celui-ci est envisagé dans une grille horaire hebdomadaire. Tout d'abord, il faut à nouveau envisager le prescrit légal. Le décret premier degré nous dit que « quand un établissement d'enseignement propose une grille comportant trois ou quatre périodes d'un même domaine d'activités complémentaires, il doit également proposer au moins une grille comportant des périodes d'activités relevant de deux ou de trois des

¹⁴¹ *Ibid.*, article 10, alinéa 1.

¹⁴² *Ibid.*, article 10, alinéa 2.

¹⁴³ Celles-ci ont fait l'objet d'un exposé théorique au chapitre précédent (p. 40 et s.).

domaines visés au 2°¹⁴⁴. » Cela signifie que l'école peut soit, imposer des activités complémentaires à raison de deux heures maximum par domaine d'activité, soit, proposer différentes activités complémentaires qui peuvent être combinées ou envisagées seules. Si la grille horaire émet la possibilité de pouvoir puiser plusieurs activités complémentaires dans un seul domaine, elle doit également proposer un choix alternatif pour que deux ou trois domaines d'activités soient repris.

Étant donné que le latin s'inscrit dans le domaine du français, le décret établit que « les activités de ce domaine comportent au maximum quatre périodes hebdomadaires¹⁴⁵ », contrairement aux autres activités relevant des autres domaines, qui ne peuvent être enseignées qu'à raison de deux périodes hebdomadaires maximum. Dès lors, cela signifie que le latin peut être donné à raison d'un nombre variable d'heures par semaine : entre zéro et quatre heures ; cela dépend des choix d'établissement.

Une fois ces constats théoriques établis, il est intéressant d'observer comment les écoles ont véritablement réagi face au décret : dans quelle mesure le latin est-il enseigné ? Le nombre d'heures par semaine varie-t-il d'une école à l'autre ? Comment sont constituées les grilles horaires ?

Pour ce faire, j'ai choisi d'observer les grilles horaires de cinq écoles, à savoir l'École des Ursulines, le Collège Saint-Stanislas, l'Athénée Royal Marguerite Bervoets, les Instituts Saint-Luc et l'Athénée Royal De Mons. Ces cinq écoles présentent le point commun d'être toutes situées à Mons. En effet, j'ai choisi d'observer différentes écoles d'une même région car je voulais montrer les différentes possibilités s'offrant aux élèves au sortir de l'enseignement primaire : Vers quelle école se diriger ? Quelle place est accordée à l'enseignement du latin ? Cependant ces cinq écoles présentent des différences bien établies, ne serait-ce qu'au niveau de leur présentation générale. De même, elles appartiennent aux deux réseaux d'enseignement. Celles-ci seront énumérées en amont de la grille horaire proposée pour chacune d'elles.

¹⁴⁴ *Ibid.*, article 10, alinéa 2. Pour rappel, les domaines visés au 2° sont les suivants : le français, la langue moderne, les sciences et les mathématiques, les sciences humaines, les activités artistiques, les activités techniques et les activités physiques.

¹⁴⁵ *Ibid.*, article 10, alinéa 1.

a. L'École des Ursulines

L'École des Ursulines, située Avenue du Tir n. 12 à Mons, appartient au réseau libre confessionnel. Elle propose les deux filières de l'enseignement : transition et qualifiant (technique et professionnel). Un choix peut être opéré entre l'enseignement de transition et l'enseignement qualifiant à partir du deuxième degré; les deux filières sont dispensées dans le même établissement. L'effectif d'élèves est réparti de la façon suivante : environ quarante pourcents des élèves côtoient l'enseignement général, quand les autres suivent les cours du qualifiant.

Voici la grille-horaire généralement donnée aux élèves en début de première année du secondaire :



1^{re} année commune - 2017 - 2018

Nom: Prénom:

Langue I : ☐ Anglais ☐ Néerlandais

(cocher la langue choisie)

Formation commune		28 h
Education physique		3 h
Etude du milieu		4 h
Sciences		3 h
Français		6 h
Langue moderne I		4 h
Mathématique		4 h
Religion		2 h
Education plastique		1 h
Education par la technologie		1 h

Activités complémentaires obligatoires 3 h

Au choix de l'établissement : Latin	2 h
-------------------------------------	-----

Au choix de l'élève	Cocher la case correspondante	
Atelier d'expression et de communication (Français)	☐	1 h
Informatique	☐	1 h
A. C. Langue moderne*	☐	1 h
* identique à la langue moderne 1		
Education physique : sports	☐	1 h

Total obligatoire 31 h

Remarque: pour des raisons d'organisation interne, nous ne pouvons garantir le respect absolu des choix en matière d'activités complémentaires.

En lien avec le projet d'établissement, à ces 31h, s'ajoute 1h par semaine avec le titulaire, centrée sur le projet personnel de l'élève.

En outre, l'élève a la possibilité de participer à des séances de remédiation, notamment sous forme d'école des devoirs.

2^e année commune - 2017 - 2018

Nom:

Prénom:

Langue I : ☐ Anglais ☐ Néerlandais

Classe en 1^{re} :

(cocher la langue choisie)

Formation commune		28 h
Education physique		3 h
Etude du milieu		4 h
Sciences		3 h
Français		5 h
Langue moderne I		4 h
Mathématique		5 h
Religion		2 h
Education musicale		1 h
Education par la technologie		1 h

Activités complémentaires obligatoires 4 h

SOIT

Latin (3h) - Initiation à la culture grecque (1 h)	4 h
--	-----

SOIT choisir une activité différente dans chacune des colonnes

Expression plastique	2 h	Initiation à la culture grecque
Atelier d'expression et de communication	2 h	A. C. Langue moderne (identique à la Langue I)
Education physique : sports	2 h	Sciences
Initiation à la culture grecque	2 h	Socio-économie
A. C. Langue moderne (identique à la Langue I)	2 h	
Sciences	2 h	
Socio-économie	2 h	

Remarque: pour des raisons d'organisation interne, nous ne pouvons garantir le respect absolu des choix en matière d'activités complémentaires

Observations :

- Le latin est donc bien une activité complémentaire. Les heures de cours qui lui sont réservées peuvent varier en fonction de l'année dans laquelle se trouvent les élèves. En effet, en première année, le latin est une activité obligatoire, dispensée à raison de deux heures par semaine. L'école précise dans sa grille-horaire qu'il s'agit d'un choix de l'établissement. Étant donné que les activités complémentaires doivent être données à raison de quatre périodes hebdomadaires, le latin est donc accompagné d'une autre activité au choix parmi : atelier d'expression et de communication, informatique, A.C. langue moderne et éducation physique. Il est

clairement indiqué dans le formulaire donné aux parents qu'il s'agit d'un choix de l'établissement.

- En deuxième année, le latin devient une activité complémentaire optionnelle. En effet, les élèves ont le choix entre des activités complémentaires en lien direct avec les langues anciennes et des activités complémentaires abordant des thèmes variés mais relativement éloignés de la langue latine. Cette option rappelle la distinction entre « latines » et « modernes », telle qu'on la retrouvait avant l'enseignement rénové. Dès lors, si les élèves choisissent les activités complémentaires en lien avec les langues anciennes, ils suivent alors un cours de latin à raison de trois heures et une heure de grec par semaine. Il s'agit d'un « package » impossible à modifier.

b. Les Instituts Saint-Luc

Les Instituts Saint-Luc, situés à la rue Saint-Luc, n. 3 à Mons, inscrivent également leur enseignement dans le réseau libre confessionnel. Il s'agit d'une école à vocation qualifiante. Dès la troisième secondaire, l'école ne propose plus que l'enseignement technique (de transition et de qualification) et l'enseignement professionnel.

Instituts Saint-Luc Mons Offre d'enseignement 2017-2018		
1C & 2C - Premier degré commun (Accès avec CEB)		
	1ère C	2ème C
Mathématique	4	5
Français	6	5
Religion catholique	2	
Sciences	3	
Éducation par la technologie	1	
Éducation physique	3	
Étude du milieu	4	
Anglais ou Néerlandais	4	
Éducation plastique	1	/
Éducation musicale	/	1
+ 1 module (Com)	4	

<i>Module 1 (M1Com)</i>	
Informatique	2
Sciences	2

<i>Module 2 (M2Com)</i>	
Informatique	2
Mécanique Électricité	2

<i>Module 3 (M3Com)</i>	
Informatique	2
Bois Construction	2

<i>Module 4 (M4Com)</i>	
Informatique	2
Expression plastique (Activités artistiques)	2

Observations :

Vu qu'il s'agit d'une école à vocation professionnelle, le premier degré, malgré les préceptes légaux et leur intention d'établir un continuum pédagogique, est influencé par l'enseignement dispensé par l'école dans les degrés supérieurs.

Voici les offres d'enseignement proposés par l'école :

Offres d'enseignement

- 1 1er degré
- 2 Technique de Transition
- 3 Technique de Qualification
- 4 Professionnel de Qualification
- 5 7ème de spécialisation
- 6 Institut Saint-Luc / Implantation Frameries
- 7 CEFA Mons & Frameries

Le premier degré est inspiré, non dans sa formation commune, qui est et doit être la même que tout autre enseignement proposé, mais notamment dans les activités complémentaires proposées. En effet, les élèves doivent faire un choix entre quatre modèles. Cependant, aucune d'entre elles ne propose de latin.

c. Le Collège Saint-Stanislas

Le Collège Saint-Stanislas est situé rue des Dominicains, n. 15 à Mons. Comme son nom l'indique, il s'agit d'un établissement relevant du réseau libre confessionnel qui propose un enseignement de transition uniquement, allant de la première année à la rhétorique.

Voici les grilles-horaires telles qu'elles se présentent pour la première et la seconde années du secondaire :



Année scolaire 20..... / 20.....

NOM :

Prénom :

GRILLE DE 1^{ÈRE} ANNEE

FORMATION COMMUNE : 28 périodes

Religion	2 p
Français	6 p
Formation mathématique	4 p
Etude du milieu (EDM)	4 p
Initiation scientifique	3 p
Education physique	3 p
Langue moderne 1	4 p
Education artistique	1 p
Education par la technologie	1 p
Total	28 périodes

ACTIVITES COMPLEMENTAIRES : 4 périodes

Le latin étant obligatoire, choisir un modèle de 2 périodes sur la seconde ligne

☒ Latin 2p				
☐ Initiation à la culture grecque 2 p	☐ Expression plastique 2 p	☐ Atelier d'expression et de communication 2 p	☐ Sciences 2 p	☐ Education physique : sport 2 p
Total 4 p				
Total général 32 périodes	NB : possibilité de remédiation sur avis du conseil de classe			

Remarques ou desiderata :

.....

.....

.....

.....

Date et signature des parents pour accord :

NOM :
 Prénom :
 Classe :

GRILLE DE 2^E ANNEE

FORMATION COMMUNE : 28 périodes

Religion	2 p
Français	5 p
Formation mathématique	5 p
Etude du milieu (EDM)	4 p
Initiation scientifique	3 p
Éducation physique	3 p
Langue moderne 1	4 p
Éducation artistique	1 p
Éducation par la technologie	1 p
Total	28 périodes

ACTIVITES COMPLEMENTAIRES : 4 périodes

Choisir un seul module de 2 périodes par ligne (mais pas 2 fois sciences)

☐ Latin 2 p	☐ Sciences 2 p	☐ Socio- économie 2 p		
☐ Initiation à la culture grecque 2 p	☐ Atelier d'expression et de communication 2 p	☐ Sciences 2p	☐ Expression plastique 2 p	☐ Education physique : sport 2 p
Total	4 p			
TOTAL général	32 périodes			

NB : possibilité de remédiation sur avis du conseil de classe

Argumentation relative à un changement d'activité complémentaire ou desiderata :

.....

.....

Date et signature des parents pour accord :

Observations :

- En première année, le latin est obligatoire, et ce, à raison de deux périodes hebdomadaires. Il s'accompagne donc d'une seconde activité complémentaire qui doit être choisie dans la liste suivante : initiation à la culture grecque, expression plastique, atelier d'expression et de communication, sciences et éducation physique : sport. Cette deuxième activité au choix est aussi dispensée à raison de deux heures par semaine.
- En deuxième année, la donne change légèrement puisque le latin n'est plus une activité obligatoire mais peut être choisi au même titre que les sciences ou la socio-économie. Une fois ce premier choix effectué, les élèves doivent encore en effectuer un second, et ce, parmi les propositions suivantes : initiation à la culture

grecque, expression plastique, atelier d'expression et de communication, sciences et éducation physique : sport. Il s'agit en réalité des mêmes activités complémentaires proposées en première année. Ces deux « groupes » d'activités sont donnés à raison de deux périodes par semaine. Nous constatons donc que le choix des activités est sensiblement le même entre la première et la deuxième année, à l'exception que le latin est obligatoire en première alors qu'il fait partie d'un premier groupe d'activité en deuxième.

d. L'Athénée Royal de Mons

L'Athénée Royal de Mons est situé rue de l'Athénée, n. 4 à Mons. Cette école s'inscrit dans le réseau officiel et dépend de la Fédération Wallonie Bruxelles. Elle ne propose qu'un enseignement de transition, s'étalant de la première à la sixième année du secondaire.

Voici la grille-horaire, telle qu'elle se présente aux élèves pour le premier degré :

Bienvenue dans l'enseignement secondaire

En première année secondaire, tous les élèves reçoivent la même formation commune 28h/semaine (décrite ci-dessous), les parents doivent néanmoins choisir l'option (4h) dans laquelle ils inscrivent leur enfant (latine ou générale)

Formation Commune	
Morale – Religions	2 Heures
Education Physique*	3 Heures
Français (5h en 2ème année)	6 Heures
Mathématique (5h en 2ème année)	4 Heures
Langue Moderne I (Anglais ou Néerlandais)	4 + 1 Heures
Etude du Milieu naturel et humain	2 Heures
- Géographie - Histoire	2 Heures
Formation scientifique	3 Heures
Education artistique (dessin en 1ère, musique en 2ème)	1 Heure
Education par la technologie	1 Heure
Total	28 Heures

Deux sections sont proposées:

1) La grille LATINE

LATIN	4 Heures
-------	----------

Nous vous conseillons la grille latine. En la choisissant, votre enfant découvrira cette langue ancienne berceau de la nôtre. Si fin d'année, il n'a pas "accroché" au latin, il pourra repasser en section générale (le contraire n'est malheureusement pas possible).

2) La grille GENERALE (en 1^{ère})

Activités Mathématiques	2 Heures
Activités littéraires	1 Heure
Expression et communication	1 Heure

3) La grille GENERALE (en 2^{ème})

Activités scientifiques	1 Heure
Activités Mathématiques	1 Heure
Activités littéraires	1 Heure
Expression et communication	1 Heure

* Après-midi sportives et culturelles.

Observations :

- Les élèves ont le choix, que ce soit pour la première ou la deuxième année, entre une grille latine ou une grille générale. Soit, ils optent pour quatre heures de latin par semaine, soit pour une grille générale qui propose, en première année : activités mathématiques (deux heures), activités littéraires (une heure) et expression et communication (une heure) ; et en deuxième : activités scientifiques (une heure), activités mathématiques (une heure), activités littéraires (une heure) et expression et communication (une heure). Les deux grilles comportent donc un total de quatre heures.
- Dès lors, ce système opte pour une proposition différente de celles rencontrées jusqu'à présent : le nombre d'heures maximum proposé par le décret de 2006 et réservé au latin en tant qu'activité complémentaire est de quatre heures. À ce stade, l'école choisit d'imposer le maximum aux élèves ou de leur faire préférer une

grille où le latin est totalement absent. Ce système est régulièrement utilisé dans les écoles relevant de l'enseignement officiel.

- L'école insiste d'ailleurs en disant aux parents qu'il leur semble préférable d'opter pour la grille latine.

e. L'Athénée Royal Marguerite Bervoets

L'Athénée Royal Marguerite Bervoets est situé Avenue Maistriau, n. 11 à Mons. Il s'agit d'une école relevant de l'enseignement officiel qui n'accueille qu'une filière de transition et s'adresse aux six années du secondaire.

Voici les grilles-horaires telles qu'elles se présentent pour le premier degré :



GRILLES HORAIRES 1^{ère} ANNEE COMMUNE

Formation commune	Cours philosophiques 2P, Français 6P, LM1 (anglais-néerlandais) 4P, Mathématique 4P, Formation historique 2P, Formation géographique 2P, Formation scientifique 3P, Education physique 3P, Education artistique (dessin/musique) 1P, Education par la technologie 1P Total : 28 P	
Activités complémentaires	Latin 4P 	Mathématique 2P  <i>Hello</i> Langue 2P <i>Bank u Wel</i>
Nombre total de périodes	32 P	32 P
Codes	Grille latine LA	Grille Mathématique, Langue ML

N.B. : P = période de 50 minutes

Des rattrapages sont organisés en mathématique, français et langue moderne



1^{ère} ANNEE COMMUNE



IMMERSION LINGUISTIQUE

Formation commune en français	Cours philosophiques 2P, Français 6P, Mathématique 4P, Formation scientifique 3P, Education physique 3P, Education artistique (dessin/musique) 1P Total : 19 P
Formation commune en langue anglaise	LM1 anglais 4P, Formation historique 2P, Formation géographique 2P, Education par la technologie 1P Total : 9 P
Activités complémentaires	Soutien à la langue anglaise et activités culturelles 2P Initiation à la culture antique et au latin 2P
Nombre total de périodes	32 P
Codes	Grille immersion IM1

N.B. : P = période de 50 minutes

Des rattrapages sont organisés en mathématique, français et langue moderne

! Cette option sera ouverte sous réserve d'un nombre suffisant d'élèves



2^{ème} ANNEE COMMUNE

Formation commune	Cours philosophiques 2P, Français 5P, LMI (anglais-néerlandais) 4P, Mathématique 5P, Formation historique 2P, Formation géographique 2P, Formation scientifique 3P, Education physique 3P, Education artistique (dessin/musique) 1P, Education par la technologie 1P. Total : 28 P	
Activités complémentaires	Latin 4P 	Mathématique 2P  Langue 2P 
Nombre total de périodes	32 P	32 P
Codes	Grille latine LA	Grille Mathématique, Langue ML

N.B. : P = période de 50 minutes

Rattrapages en mathématique, français et langue moderne.

La 2^{ème} année complémentaire (qui deviendra 2^{ème} supplémentaire en 2016-2017) est également organisée.
Deuxième année en immersion à partir de 2016-2017

Observations :

- Tout comme l'école précédente, l'Athénée Royal Marguerite Bervoets propose d'opter soit, pour une grille latine (quatre heures de latin sur la semaine), soit pour une grille combinant deux heures de mathématiques et deux heures de langues. Le latin n'est donc proposé que dans une seule des deux grilles mais avec un total maximum de périodes hebdomadaires, tel que prescrit dans le décret de 2006.
- Un élément diffère cependant : l'école propose une première année d'immersion linguistique en anglais. Cela signifie que les cours d'anglais, de formation historique, de formation géographique et d'éducation par la technologie sont donnés en anglais. Cette proposition entraîne des changements quant aux activités complémentaires. En effet, l'élève optant pour une immersion linguistique en première année se verra obligatoirement affublé de deux activités : soutien à la langue anglaise et activités culturelles et initiation à la culture antique et au latin, chacune dispensée à raison de deux périodes hebdomadaires.

En conclusion, ces écoles, toutes les cinq situées à Mons, proposent une organisation différente de la grille horaire réservée aux activités complémentaires. Trois écoles relèvent du réseau libre confessionnel et deux de l'enseignement officiel. Parmi les trois écoles du réseau catholique, deux proposent un enseignement de transition et voient dès lors l'activité latine être dispensée à raison de deux heures par semaine. Celle-ci est alors accompagnée d'une autre activité au choix de l'élève. En première année, le latin est obligatoire alors qu'en seconde année, il devient optionnel.

Les deux écoles du réseau officiel, quant à elle, préfèrent proposer une grille n'incluant que du latin (quatre heures par semaine) et une grille excluant complètement le latin.

La différence perçue entre les réseaux est généralement celle retenue dans la plupart des écoles : l'enseignement libre préfère opter pour un nombre réduit d'heures de latin mais viser une base plus large d'élèves susceptibles de poursuivre leur cursus en option « latin ». L'enseignement officiel, quant à lui, réduit son « effectif-latin » quand il opte directement pour quatre heures de latin dès la première année préférant travailler avec de « bons » élèves pratiquant un « vrai » latin, même si leur nombre se réduit comme peau de chagrin au fil du curriculum des élèves.

Une autre différence peut être perçue en comparant ces grilles-horaires. Elle concerne les filières. Les quatre écoles proposant un enseignement de transition dans la suite du cursus envisagent le latin dès la première année dans la grille horaire. Par contre, l'institut dans lequel les élèves se destinent à l'enseignement qualifiant ne propose pas de latin dans sa grille horaire du premier degré, favorisant des options plus techniques et en lien avec le futur métier de l'élève.

En vérité, depuis la réforme concernant le premier degré, libre choix est laissé à l'école quant à l'organisation du latin dans le premier degré.

2. La matière réellement enseignée dans le premier degré : comparaisons de plusieurs manuels

Dans cette section, il sera question de sélectionner certains manuels, généralement utilisés en première année pour les comparer à partir de quatre éléments : un constat général, les textes latins, les points grammaticaux abordés et la civilisation. Grâce à cela, nous pourrions voir quelle matière est effectivement enseignée dans les cours de latin du premier degré, et plus particulièrement en première année. Cela nous permettra également d'établir une base solide à la réalisation de l'*Escape Game* : sur quels acquis concrets baser le jeu quand les balises n'apportent qu'un cadre théorique à l'activité ?

Nous avons pris en compte plusieurs critères lors de la sélection de manuels « maitres achats ». En effet, dans un premier temps, nous avons voulu privilégier les manuels belges, aux manuels français pour deux raisons : nous avons exposé l'historique de l'état de la didactique en Belgique et analysé les programmes latins belges. Cependant, nous pensons que le choix de manuels français pour l'enseignement du latin en Belgique n'est pas à exclure. Il s'agit seulement d'en adapter l'utilisation aux programmes et aux réalités locales car ils peuvent apporter des formules d'apprentissages intéressantes.

Comme énoncé précédemment, tous les manuels observés sont destinés à des élèves de première année du secondaire. Nous pensons que l'usage d'un manuel à ce stade de l'apprentissage peut s'avérer particulièrement utile tant pour les élèves que pour le professeur. Il est vrai que le manuel suit une certaine logique dans l'apprentissage de la langue et les élèves, tout comme le professeur, éprouvent un certain confort à suivre cette logique, déjà testée et approuvée au préalable. De même, étant donné que les élèves ne sont que peu avertis dans le domaine de la langue latine, il est difficile pour le professeur de choisir des textes authentiques d'auteurs anciens. Ce dernier devra sans doute remanier ou simplifier ces extraits afin que les élèves puissent les comprendre et les traduire. Dès lors, afin de faciliter cette tâche et de trouver de l'inspiration, le professeur trouvera une utilité aux manuels scolaires destinés aux élèves de première année, ne serait-ce que dans le choix des textes ou des phrases latines à proposer aux élèves.

Dans un troisième temps, il convient de rappeler que le manuel n'est qu'un support au cours réalisé par le professeur, individuellement ou en collaboration avec d'autres

collègues. Le latin doit garder une certaine spontanéité. Les manuels sont très utiles et intéressants lorsqu'il s'agit de trouver ses repères (Comment enseigner telle matière ? Quels supports proposer ?) ou d'avoir de l'inspiration, mais ils doivent rester secondaires à un cours conçu par le professeur qui serait donc plus en phase avec sa manière de fonctionner et son dynamisme en classe. C'est pour cela que ces manuels seront observés avec beaucoup de prudence.

Enfin, et dans un dernier temps, les manuels choisis n'ont pas tous été rédigés après la réforme de 2006 sur le premier degré. Pourtant, ils sont toujours d'application actuellement dans nos écoles. Ils doivent simplement être maniés avec beaucoup de prudence.

Au vu de toutes ces constatations, nous avons opté pour quatre manuels scolaires :

- Coster (Ch.), Urbain (F.), *Lux 1 : latin : première année*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 6e édition, 2005.
- Lavency (M.), Overbeke (M.-V.), Schouppe (G.), *Aditus : manuel de première année latin*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1999.
- Loroy (A.), *Codex Primus A*, Bruxelles, Wolters Plantyn, 2004.
- Pellegrini (J.), *Prosper : le latin en 1ère année*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Éducation, 2017.

a. Constatation générale

L'avant-propos de *Lux* développe un plan général et un sommaire de la teneur du livre. Le premier est intéressant en ce qu'il révèle que le manuel se compose de douze petits chapitres portant sur des thématiques différentes et d'une première leçon « Première approche », différente des douze autres, en ce qu'elle sert d'introduction au latin. Elle a donc une approche tout à fait distincte.

Ce texte indique également que ce manuel s'insère dans une collection qu'enrichissent six autres manuels, réservés aux années supérieures. Ce fait est intéressant puisqu'il propose une suite aux textes, grammaires et questions de civilisation ici proposés. Il s'agit donc d'une logique intéressante que le professeur peut suivre durant toute la scolarité d'un

élève (il peut ainsi s'appuyer chaque année sur un support nourri d'une logique identique à ceux qui le précèdent ou le suivent).

La première approche de la langue latine se veut assez théorique : dans un premier temps, il s'agit d'un lien avec la langue en elle-même : de petites phrases latines sont proposées et les élèves doivent repérer la ponctuation ainsi que l'existence de déclinaisons par le fait qu'un même mot puisse prendre plusieurs formes différentes dans un même texte (ici, en l'occurrence : Roma). Dans un second temps, il s'agit de réalités concernant l'empire romain (les dates, les lieux, ...).

Le manuel, dans son ensemble, s'avère très clair et bien organisé, car les différentes rubriques sont indiquées, au sein du sommaire, mais également au sein de chaque chapitre. Cependant, nous lui reprocherons d'être trop théorique et de laisser peu de place à un apprentissage ludique. De même, il repose sur une technique qui demeure inchangée au fil des pages.

La présentation de *Aditus* (collection Lavency), semble moins claire, plus brouillonne que celle de *Lux*, même si elle ne manque pas d'intérêt. Le manuel se divise également en petits chapitres abordant différents thèmes et différents points de grammaire. Sur la page annonçant le thème traité, un petit encadré décline, à chaque fois, les centres d'intérêt et les compétences à exercer.

La présentation générale du *Codex Primus* est claire et cohérente. Une table des matières, présente à la fin du manuel, fournit un aperçu des différents éléments du livre. Ainsi, de nouveau, le manuel se subdivise en sous-thèmes, regroupés en fonction de la civilisation. Pour chacun, un aperçu détaillé est donné. En général, il prend l'aspect suivant : « Contexte historique, textes latins, vocabulaire, apports grammaticaux, Exercices et culture ». Cette manière de développer un thème est relativement classique, mais très organisée : elle permet à l'enseignant de se repérer plus facilement et de trouver rapidement ce qu'il cherche.

La première approche du latin mérite qu'on s'y arrête : dans un premier temps, il est présenté dans un ensemble de langues qui permettent de découvrir les origines du français (cf. les langues indo-européennes). Dans un second temps, le manuel s'attarde sur la prononciation du latin, qui s'accompagne d'un test de lecture.

La présentation de *Prosper* s'avère très claire, très aérée et très interactive. Les couleurs sont présentes et apportent un peu de gaîté à ses pages. De petits dessins renforcent cette impression initiale. Celui-ci s'adresse directement aux élèves, se montrant ainsi beaucoup plus interactif, dans sa présentation tout au moins, que les trois ouvrages précédents. Il donne envie d'être utilisé.

À la fin du manuel, une table des matières se présente sous forme de thèmes, établis en fonction de la civilisation. Pour chaque thème, une présentation claire est donnée :

« Vocabulaire, texte latin, étymologie, grammaire, exercices, et culture » qui permet au professeur une utilisation aisée. Les points de grammaire abordés sont également indiqués dans chaque chapitre.

Ce manuel est le seul à introduire des situations-problèmes au début de chaque séquence. Ainsi, les élèves sont, en début de séquence, confrontés à une énigme dont ils doivent avoir trouvé la réponse au terme de celle-ci par le biais des différents apprentissages apportés tout au long de son déroulement.

En conclusion, Le *Lux*, le *Codex Primus* et le *Prosper* proposent une présentation claire et cohérente. Une table des matières explique, pour chaque thème choisi, ce que celui-ci comprendra, et ce, par catégories, permettant au professeur de repérer plus facilement ce qui l'intéresse. Ces trois mêmes manuels proposent une première approche du latin très intéressante. *Aditus* semble plus brouillon et d'une utilisation plus délicate, tant pour l'élève, que pour le professeur.

b. Les textes latins

Tous les programmes analysés au premier chapitre de ce mémoire insistent sur l'authenticité des textes à travailler en classe.

En effet, le programme officiel énonce cette exigence comme suit : « dans un premier temps, l'observation raisonnée de courtes phrases latines, authentiques ou adaptées, permet aux élèves de se familiariser avec le caractère flexionnel du latin [...] »¹⁴⁶.

¹⁴⁶ FWB, *Programme d'études du cours et de l'option de base : Latin*, 2000, p. 6.

Les balises servant de cadre au latin dans le premier degré pour l'enseignement libre le rejoignent : « L'élève sera rapidement initié à la lecture de textes suivis authentiques. Il pourra ainsi développer ses capacités à mobiliser les connaissances linguistiques critiques pour comprendre, interpréter et restituer, par traduction, cette compréhension et cette interprétation dans un tout cohérent »¹⁴⁷.

Cette exigence est d'autant plus rappelée dans les programmes des deuxième et troisième degrés, pour ces deux réseaux.

M. Ko s'est plus particulièrement penchée sur cette problématique du texte authentique pour rejeter les textes fabriqués. Attitude qu'elle justifie en disant qu'on ne peut pas commenter un texte dénué de valeur historique et qui ne proviendrait pas d'un auteur ancien. Cela n'offrirait aucun intérêt.¹⁴⁸

De même aborde-t-elle la question du texte simplifié pour indiquer que les professeurs du premier degré seront sûrement amenés à simplifier les textes latins authentiques pour les porter à la hauteur des débutants. Cependant, les enseignants doivent veiller à ne pas dépouiller le texte de base de son sens premier. La simplification du texte doit donc se faire le plus rarement et le plus respectueusement possible¹⁴⁹.

Au vu de ces considérations légales et théoriques, nous allons observer la manière dont sont abordés les textes latins dans les quatre manuels retenus. S'agit-il de textes authentiques ? Et dans l'affirmative, dans quelle mesure ont-ils été simplifiés ?

Les textes latins de *Lux* sont pour la plupart authentiques, au prix toutefois de quelques remaniements. Ceux-ci diminuent au fur et à mesure de l'avancée dans le manuel, soit quand la maîtrise de la langue latine devient plus assurée. Les derniers chapitres recèlent d'ailleurs déjà des textes continus d'une dizaine de lignes.

La présentation du vocabulaire est intéressante en ce qu'elle aligne les mots par catégories grammaticales (noms, adjectifs, verbes, ...), en indiquant en caractères gras ceux qui présentent une importance supérieure (vocabulaire récurrent par exemple) et qui sont à mémoriser avec une attention soutenue.

¹⁴⁷ FESeC, *Balises pour l'enseignement des langues anciennes au premier degré*, 2014, p. 21.

¹⁴⁸ M.KO, *Enseigner les langues anciennes*, Paris : Hachette, 2000, p. 38.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 39.

Le manuel comporte également des versions (sous forme de petits textes remaniés) ainsi que des phrases isolées.

Les phrases latines d'*Aditus* (collection Lavency), sont pratiquement toutes authentiques, mais se trouvent exclues de leur contexte littéraire. De petits textes continus sont rassemblés dans les dernières pages pour entraîner les élèves à traduire, ou au moins à les mettre dans un contexte proche de celui qu'ils découvriront dans les années suivantes.

De même, peu de place est accordée au vocabulaire dont l'étude apparaît souvent, dans ce manuel, comme un élément secondaire. Il n'affiche pas de présentation particulière, n'est pas réparti selon les catégories grammaticales et ne met pas l'accent sur les termes les plus courants.

Cependant, son intérêt réside dans sa propension à établir de fréquentes comparaisons, entre des textes anciens, mais également avec des textes plus récents. Cela permet de juxtaposer différentes versions d'une même histoire ou de tisser des liens avec des textes plus récents, issus du monde contemporain.

Le premier chapitre du *Codex Primus* rassemble uniquement des petites phrases isolées dont sont extraits différents points grammaticaux fondamentaux (comme l'existence des déclinaisons). Ces phrases, authentiques et non remaniées, proviennent de textes anciens et servent au développement de la grammaire. Cependant, leur isolement autorise peu de liens avec le contexte culturel. Le dernier chapitre propose, par contre, de petits textes continus.

Chaque phrase ou texte latin est accompagné, dans une couleur différente, du vocabulaire nécessaire à leur traitement. Celui-ci n'est toutefois pas regroupé par catégorie grammaticale, mais les mots importants et récurrents sont mis en évidence.

Cependant, à la fin de chaque chapitre, un petit lexique regroupe l'ensemble des mots de tous les textes ou phrases vus durant le chapitre, cette fois classés par ordre alphabétique et présentés en trois colonnes : la première reprend le lemme latin, la deuxième, la traduction et la troisième, une phrase dans laquelle ce mot se retrouve (mise en contexte du vocabulaire). Cette technique, surtout pour l'apport de la troisième colonne, s'avère bénéfique pour l'apprentissage de l'élève.

Prosper préfère de son côté les textes suivis aux phrases isolées. Elles sont réparties par thème. Ainsi, dès le second chapitre, quelques phrases simples sont proposées aux élèves mais toutes proviennent d'un même auteur et se succèdent. Elles apparaissent sur la page de droite, alors que la page de gauche déroule le vocabulaire qui s'y rapporte, permettant un vis-à-vis qui facilite la traduction. La suite des chapitres se construit autour de textes continus d'auteurs anciens articulés autour d'un thème général.

La présentation du vocabulaire offre également quelques avantages : situé en vis-à-vis de la traduction et typographié en couleur pour attirer l'attention, ses éléments sont répartis selon les catégories grammaticales (noms, adjectifs, verbes, mots invariables). Au sein même des catégories, des classifications sont établies : les verbes de la troisième ou quatrième conjugaison, les noms de la première ou deuxième déclinaison, ... De plus, les mots importants et récurrents sont mis en évidence via une couleur spécifique.

Ce manuel est également le seul à consacrer, chapitre après chapitre, un point à l'étymologie, option qui facilite l'assimilation du vocabulaire, et qui permet d'éveiller la curiosité des élèves, et de nouer des liens privilégiés avec la langue française.

En conclusion, Le *Lux*, le *Codex Primus* et le *Prosper* alignent, dans un premier temps, de petites phrases isolées et remaniées pour commencer la traduction latine, avant de se tourner très vite vers des textes continus. *Prosper* les convoque directement là où *Aditus* conservera le travail sur des phrases isolées sur l'ensemble du manuel.

Ce manuel préconise également une présentation irréprochable du vocabulaire : situé en vis-à-vis du texte latin, classé par classes grammaticales et sous-rubriques et mis en évidence par un code couleur. Le vocabulaire du *Lux* et du *Codex Primus* se contente pour leur part d'un lexique situé en fin de manuel alors qu'*Aditus* semble se désintéresser de la question.

Seul le *Lux* propose des exercices de versions. Or, il s'agit, rappelons-le, de la première famille de tâches répertoriées par les programmes des deuxième et troisième degrés.

c. La grammaire (apports théoriques et exercices)

Aditus et *Codex Primus* constituent de précieux outils pour la découverte des fondements grammaticaux, et ce à partir de phrases latines traduites avec les élèves. De même, leur méthodologie consiste à déduire la théorie à découvrir en réalisant une série d'exercices. Ceux qu'alignent *Lux* et *Prosper* sont parfois éloignés de la traduction initiale. Ils ne s'intègrent que très peu à la séquence dans laquelle ils s'inscrivent.

De manière générale, les points grammaticaux abordés dans les quatre manuels sont les suivants : la notion de déclinaison, les cas latins et les fonctions françaises correspondantes, les trois premières déclinaisons (excluant la troisième déclinaison neutre), la présentation des temps primitifs de la conjugaison, les indicatifs présent et imparfait actifs des verbes réguliers, les adjectifs de la première classe et les prépositions de base.

Prosper, *Lux* et *Aditus* ajoutent l'étude de l'indicatif parfait. Les deux premiers s'intéressent également aux propositions subordonnées de base à l'indicatif.

d. La civilisation

Dans *Lux*, la civilisation alimente deux rubriques : d'un côté « Pour en savoir plus », qui distille les principaux éléments relatifs au thème choisi ; de l'autre, « Les potins » qui égrène de petits éléments anecdotiques qui ne doivent pas être étudiés.

Les thèmes abordés sont relativement diversifiés et, allant des origines de Rome (thématique toujours très ludique à travailler en première année) à l'esclavage en passant par des gros plans sur les dieux gréco-romains, la religion, l'école, la maison romaine, le monde des morts ou les thermes : autant de thèmes diversifiés que l'on citerait sans devoir beaucoup réfléchir lorsque l'on pense à un cours de latin en première année.

Aditus (collection Lavency) accorde une large place à la civilisation, parfois au détriment des textes latins. Un petit commentaire explicatif complète l'information sur le thème traité, mais en vertu d'une approche qui laisse peu de place aux activités ludiques.

Une part importante du *Codex Primus* est réservée à la culture pour mettre en évidence de grandes thématiques entretenant un lien avec le contexte historique de la formation du latin, très peu avec les habitudes de vie des Romains, contrairement à ce que privilégie *Lux*.

La civilisation est ici mise en évidence par le biais de petits exercices et de petites activités ludiques (contrairement aux deux premiers manuels). Ainsi, des activités sont proposées aux élèves : lecture de documents afin de répondre à des questions, travaux de groupes, mots cachés, petites images, ...

Prosper accorde lui aussi une grande importance à la civilisation qu'il aborde au plan ludique, à partir de textes, d'images, de petites énigmes, de jeux qui permettent à l'élève de découvrir le monde latin de façon dynamique.

En conclusion, dans *Lux* et *Aditus*, la culture revêt assez vite un aspect théorique. Présentée très clairement, elle n'alimente aucune activité d'accompagnement. Il revient donc au professeur de créer celles-ci à partir des données théoriques. Par contre, *Codex Primus* et *Prosper* multiplient les activités ludiques destinées à accompagner la découverte des points culturels pour mieux intéresser les élèves.

Les thèmes abordés dans les quatre manuels sont les suivants : introduction au latin (prononciation et origine du latin), la légende de la fondation de Rome, la guerre de Troie et la vie quotidienne à Rome (mais abordée de manière différente d'un manuel à l'autre).

Prosper met l'accent sur les mythes et les dieux gréco-romains et développe une séquence autour des enfers. *Lux* s'intéresse essentiellement à la vie quotidienne à Rome à partir des ouvertures suivantes : l'esclavage, l'école, la religion, les voyages ou encore la maison romaine. *Aditus* aborde des points de civilisation à forte tonalité historique comme Jules César, Cicéron, la Guerre des Gaules, la citoyenneté romaine ou la permanence du monde romain. Enfin, *Codex Primus* s'attarde sur l'épisode des Sabines, les signes divins, le mariage romain ou encore les Vestales, thèmes que ce manuel est seul à aborder au premier degré.

II. Une pédagogie ludique pour enseigner le latin

Le premier chapitre de ce travail nous a montré que le statut du latin a progressivement perdu de son importance. Norme au XVI^e siècle puis option au XIX^e, son statut est actuellement celui d'activité complémentaire, qui peut ne pas se voir attribuer de place dans une école. Depuis 2015, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence a le projet d'inclure le cours de latin dans un tronc commun qui s'étendrait jusqu'à la troisième secondaire.

Ces faits posent question quant à la pédagogie à employer au cours de latin. En effet, la perte de statut du latin dans nos écoles va de pair avec une critique à l'égard des langues anciennes. On leur reproche souvent leur inutilité dans la vie quotidienne et les élèves, sur conseils de leurs parents, préfèrent opter pour des matières plus « rentables » telles que les mathématiques ou les sciences exactes. De plus, notre société a tendance à se baser sur la rapidité et l'utilité. Dès lors, une approche trop théorique ennuie facilement les élèves : ceux-ci souhaitent voir les méthodes d'apprentissage être remises au goût du jour.

Si le Pacte pour un Enseignement d'Excellence prévoit d'intégrer le latin dans un tronc commun durant les trois premières années de l'enseignement secondaire, cela signifie que ce cours va s'adresser à tous les élèves, et plus uniquement à ceux qui avaient choisi de le suivre. Il est donc primordial de prévoir une pédagogie adaptée pour intéresser et motiver tous les élèves.

Au vu de ces constatations, le cours de latin devra toujours prouver son utilité et proposer des méthodes d'apprentissage qui motiveront les élèves, et ce, plus que les autres cours du tronc commun.

C'est dans cette optique que la « pédagogie ludique » peut être employée. Cette deuxième partie se divisera en sections : une première section, assez brève, définira ce qu'est une pédagogie ludique. Ensuite, nous aborderons trois pédagogies innovantes, avant d'entamer une troisième section intitulée : « Le virtuel au service du latin ». Enfin, une dernière section s'interrogera sur la place laissée aux savoirs avec l'avènement des compétences et proposera également une nouvelle méthode pour faciliter l'apprentissage des savoirs.

1. La pédagogie ludique : définition

Nous nous accordons souvent à dire que le jeu relève entièrement du plaisir et qu'il n'a aucune autre fin. Dès lors, nous nous demandons comment associer les mots « pédagogie » et « ludique ». Rabecq-Maillard nous dit d'ailleurs : « Les mots jeu éducatif renferment au départ une contradiction dans les termes. En effet, à partir du moment où il devient éducatif, le jeu, activité gratuite par excellence, sans autre but qu'elle-même et que le divertissement qu'elle entraîne, cesse en réalité d'être un jeu... à partir du moment où l'on demande au jeu de développer telle aptitude, d'accroître les connaissances d'un individu dans tel ou tel domaine, il cesse d'être un jeu »¹⁵⁰.

En réalité, le jeu peut être défini de trois façons différentes, en fonction de la fin qu'il recherche : le jeu « ludique » propose la découverte d'une activité dont le but est de se vouer à la détente et au plaisir. Le jeu « éducatif » conduit cette activité de découverte mais avec un objectif différent : celui d'acquérir, à long terme, des compétences. Enfin, le jeu « pédagogique » permet de mettre en application certaines compétences ou savoirs acquis précédemment dans un contexte d'apprentissage différent. Il propose donc à l'élève d'évaluer les savoirs acquis autrement.¹⁵¹

L'Escape Game, proposé dans ce mémoire, relève de cette troisième catégorie : les compétences ont été acquises précédemment et ce jeu permet de les réinvestir dans un contexte ludique.

La pédagogie ludique repose sur de nombreux principes, liant le jeu au phénomène d'apprentissage. Tout d'abord, en suivant la même logique que l'approche spiralaire proposée par le programme-latin des deuxième et troisième degrés, l'enseignant doit varier les méthodes d'apprentissage. La pédagogie ludique semble être un moyen propice d'y parvenir puisqu'elle s'avère être une parenthèse dans un apprentissage théorique. Dès lors, elle suscite à nouveau la motivation des élèves et met en valeur leurs différents profils

¹⁵⁰ M.-M. RABECQ-MAILLARD, cité par N. DE GRANDMONT, *Pédagogie du jeu*, De Boeck Université, Bruxelles : 1999, p. 58.

¹⁵¹ N. DE GRANDMONT, *op. cit.*, pp. 55-79.

cognitifs. Dans cette optique, le jeu peut apparaître en amont ou en aval ou même durant l'apprentissage des connaissances proprement dit.¹⁵²

Dans un second temps, l'activité ludique suppose deux réalités chez l'élève : l'implication personnelle et le dépassement de soi. Ce dernier, quand il est concentré sur une activité qui lui semble intéressante, va plus facilement mettre en évidence ces deux caractéristiques.

Dans un troisième temps, la pédagogie ludique permet de varier les approches et les supports. Cela permet à l'élève de le booster en toutes circonstances et de ne pas l'ennuyer. La forme du document importe beaucoup dans cette méthode : si la matière est présentée via une application audio-visuelle ou les nouvelles technologies, cela incitera plus l'élève à s'impliquer dans le cours.¹⁵³

2. Des pédagogies innovantes

Cette deuxième section proposera trois pédagogies innovantes qui peuvent s'appliquer à un cours de latin du premier degré, notamment. Elle s'attellera à décrire ces trois pédagogies dans leur aspect théorique. Ensuite, viendra une brève application de celles-ci à l'aide des thèmes couramment abordés durant le premier degré au cours de latin.

a. La pédagogie du partage : l'utilisation des réseaux sociaux

Entouré de réseaux sociaux et d'applications en tous genres, l'élève a tendance à s'identifier rapidement à ce modèle de communication. En effet les réseaux sociaux, de par leur apport, donnent même un sens à leur vie : échanges sociaux, attitudes face à de nouvelles relations,...¹⁵⁴

Les professeurs disposent de deux possibilités face à ce constat : soit, ils ferment les yeux sur cet impact ; soit, ils intègrent cette réalité dans la vie quotidienne à l'école. Les

¹⁵² *Intérêts et mise en place d'une pédagogie ludique de l'espagnol*, disponible sur http://www.2espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2003/03_02STA03402.pdf, consulté le 4 août 2018.

¹⁵³ *Ibid.*

¹⁵⁴ J. BACHA, *Réseaux sociaux et autonomisation des adolescents* (Mémoire de thèse), Cergy Pontoise : Université de Cergy Pontoise, 2013.

réseaux sociaux offrent beaucoup de possibilités de communication et, avec celles-ci, de nombreux avantages et inconvénients. Dès lors, les intégrer à l'apprentissage peut également conscientiser les élèves face à cette réalité et leur apprendre à les utiliser dans un cadre limité et responsable¹⁵⁵.

Les réseaux sociaux peuvent être inclus de diverses manières dans l'apprentissage du latin. À titre d'exemple, le professeur peut créer une page *Facebook* privée, où il serait question de parler de latin. Cette page ne pourrait être vue que par les élèves et le professeur et ne serait destinée qu'à un usage purement pédagogique. De plus, l'enseignant utiliserait un compte spécifique pour correspondre avec ses élèves sur cette page, et non son compte privé qui doit rester confidentiel¹⁵⁶.

Une fois ces règles établies, la page *Facebook* offre l'avantage de tenir au courant les élèves de diverses informations (dates d'interrogations, matières à revoir,...). De même, il peut s'agir d'une page d'échange et de collaboration, c'est-à-dire un lieu où l'élève en difficulté face à un point de matière peut poser une question et où, dans un premier temps, les autres élèves pourraient lui apporter une réponse et, dans un deuxième temps, si la réponse s'avère inexacte, l'élève pourrait être aidé par le professeur lui-même. C'est dans ce cadre que l'enseignant se rendrait compte des difficultés persistantes et pourrait y remédier rapidement. Cette page *Facebook* peut avoir d'autres utilisations, comme celle de partager des documents à lire ou à travailler dans le cadre du cours. Enfin, elle pourrait également proposer un échange de notes possible entre les élèves, sous la supervision du professeur.

Une utilisation des réseaux sociaux en classe de latin peut s'illustrer comme suit : des indices seraient déposés chaque semaine sur une page *Facebook* créée à l'intention des élèves du premier degré. Une fois tous les indices récoltés, les élèves devraient proposer une réponse. Cette activité peut, par exemple, être proposée pour établir l'arbre généalogique des dieux gréco-romains ou narrer la légende de la fondation de Rome. Les élèves seraient impatients de découvrir l'indice suivant et seraient d'autant plus motivés par rapport à la matière énoncée. De plus, étant donné que l'élève travaille en autonomie

¹⁵⁵ F., LEROY, *Réseaux sociaux & Cie : le commerce des données personnelles*, Arles : Actes Sud, 2013.

¹⁵⁶ G. ERNOUX & T. JEUNEJEAN, *Facebook et les réseaux sociaux*, Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2012, p. 38.

dans un principe de collaboration, ce dernier retiendra certainement plus facilement les informations qui lui sont transmises.

b. La pédagogie alternative : des espaces modulables

De manière générale, la pédagogie alternative rassemble les approches pédagogiques qui diffèrent de l'éducation traditionnelle. Nous pouvons notamment épingler les pédagogies « Montessori », « Freinet », ou encore « Decroly »¹⁵⁷.

Le présent travail n'exposera pas ces différentes méthodes d'apprentissage, mais présentera une pédagogie alternative en particulier : les espaces modulables en classe.

En d'autres termes, il s'agit d'adapter l'espace-classe à la thématique et aux exigences imposées par le professeur : les bancs peuvent être déplacés, les murs recouverts de feuilles blanches ou de peinture à tableau et du matériel est à disposition des élèves. Le but d'une telle activité est de laisser libre cours à l'imagination de l'élève. Grâce à sa créativité, il pourra présenter le fruit de son travail à ses condisciples. Tous acquerront plus facilement les bases puisqu'il s'agit d'un travail personnel, supervisé par le professeur.

À titre d'exemple, la pédagogie alternative des espaces modulables peut être employée au moment d'étudier les mythes dans le premier degré. En effet, les élèves créent, par groupe, leur espace de travail : ils déplacent les bancs dans le coin qui leur convient le mieux, et s'attribuent un pan de mur sur lequel ils souhaitent travailler.¹⁵⁸ Un mythe est attribué à chaque groupe d'élèves. Ils doivent alors « représenter », selon eux, le mythe en question. À leur disposition se trouve le matériel suivant : des images, du matériel de bricolage, des manuels mais aussi un accès à Internet afin d'élargir leurs possibilités de représentation. Une fois l'activité réalisée, chaque groupe explique, à tour de rôle, le contenu et le fonctionnement de « son » mythe.

¹⁵⁷ M. BONAMI (prom. M.-P. ARNOULD), *L'école alternative public & attentes : analyse psychosociologique*, Louvain-la-Neuve : UCL, 1984, pp. 10-20.

¹⁵⁸ Pour rappel, les murs ont été recouverts de feuilles blanches ou peinture pour tableau. On peut donc facilement écrire dessus.

c. La pédagogie de la classe inversée : vision de Podcasts¹⁵⁹

Dans l'éducation traditionnelle, le professeur mène la classe et sert d'intermédiaire indispensable entre les apprenants et les savoirs. Le phénomène des classes inversées propose aux enseignants d'endosser le rôle de « conseiller » ou de « coach ». En effet, dans cette configuration, l'élève doit préparer la matière avant le cours. Durant ce dernier, le professeur ne fait qu'approfondir certains aspects et donner des points d'application. En réalité, l'élève a un rôle actif tout au long de l'apprentissage : il doit se tenir informé de la matière qui sera vue lors du prochain cours.

Une façon d'utiliser la pédagogie de la classe inversée serait la création de Podcasts. Le *Podcasting* permet d'écouter immédiatement un fichier audio ou vidéo. Ainsi, le professeur pourrait se filmer, expliquant une matière ou proposer une vidéo ludique sur celle-ci. Les élèves devraient alors l'écouter avant le cours pour être capables d'approfondir les concepts visés.

Le Podcasting peut s'appliquer à de nombreuses matières pour le premier degré.

3. Le virtuel au service du latin

Cette section montrera comment le virtuel se met déjà au service du latin, et ce, à travers trois cas particuliers. Un exemple illustrera chacune de ces méthodes innovantes.

a. La réalité virtuelle : les casques

Cette méthode innovante suppose d'utiliser un casque afin de se plonger dans une réalité virtuelle, c'est-à-dire un environnement artificiellement produit par des logiciels et vis-à-vis duquel l'utilisateur peut agir. Il s'agit donc d'un outil informatique qui permet à son utilisateur, dans pareil environnement, de profiter d'une expérience visuelle (ou simplement sensorielle).¹⁶⁰

¹⁵⁹ Cette sous-section est tirée du cours de M. LEBRUN : LAGRE2221 Apprendre et enseigner avec les nouvelles technologies, dispensé en 2016.

¹⁶⁰ P. FUCHS, *Les casques de réalité virtuelle et de jeux vidéo*, Les Presses des MINES, 2016.

Cette expérience peut être très attrayante pour un cours de latin. En effet, ce dispositif peut être utilisé dans de nombreux domaines dans la mesure où il permet d'explorer et de visiter des endroits fort éloignés dans l'espace et/ou le temps.

Ainsi, à titre illustratif, le casque virtuel pourrait être utilisé dans le premier degré afin de proposer aux élèves une visite de Rome. Ces derniers seraient alors plongés au cœur de la ville et pourraient se promener le long des trottoirs en découvrant de grands sites et monuments, tels que le Colisée, les Jardins du Palatin ou encore le Forum romain.

Le but de cette activité serait de mener une action dans l'environnement virtuel. Celle-ci peut, par exemple, se dérouler dans l'enceinte du Colisée : un gladiateur, prêt à se battre, aurait été mystérieusement enlevé. Les élèves devraient alors quadriller la ville afin de récolter des indices sur sa disparition.

La réalité virtuelle ne doit toutefois pas être confondue avec la réalité augmentée. Cette dernière propose d'intégrer dans l'environnement réel des éléments virtuels contrairement à la première qui crée un environnement (réel ou imaginaire)¹⁶¹.

b. Les Serious Game

Un *Serious Game* est un jeu qui requiert l'utilisation de technologies. Alvarez et Djaouti le définissent comme suit : « Une application informatique dont l'intention initiale est de combiner avec cohérence, à la fois des aspects sérieux (*serious*), tels, de manière non exhaustive et non exclusive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (*game*). Une telle association, qui s'opère par l'implémentation d'un 'scénario pédagogique', a donc pour but de s'écarter du simple divertissement »¹⁶².

Différents supports peuvent servir de base à la création d'un *Serious Game* : un ordinateur, un téléphone portable, une Wii, une DS, une console de jeux,... À partir de ce support, un jeu interactif est créé.

La mission varie également d'un jeu à l'autre, mais l'idée générale est de transmettre un message tout en étant attractif. Le jeu présente donc l'aspect ludique du jeu vidéo dont il

¹⁶¹ *Ibid.*

¹⁶²J. ALVAREZ et D. DJAOUTI, *Introduction au Serious game*, Paris : Questions théoriques, 2010, p. 17.

diffère cependant puisque son but est utilitaire, à l'inverse du jeu vidéo qui n'est là que pour divertir.

Le *Serious Game*, employé dans divers milieux professionnels, mais peut également s'utiliser en milieu scolaire. Hormis le support utilisé, Alvarez et Djaouti classent les *serious games* selon trois critères : le marché, l'intention et le public visé.

Si ce dispositif était utilisé dans le cadre scolaire, il prendrait, dès lors, la dénomination d'*Edugame*, c'est-à-dire un jeu chargé de transmettre un message éducatif par le biais d'une pédagogie ludique. Ces *Edugames* se divisent en différentes catégories en fonction de « la gradation dans l'ambition pédagogique du jeu »¹⁶³. Parmi celles-ci, nous retenons, par exemple, les « *Learning Games* » qui visent l'acquisition de nouvelles compétences¹⁶⁴.

Les *Serious Games* ont donc toutes leur place dans l'enseignement du latin. À titre illustratif, nous pouvons proposer la création d'un parcours incluant l'utilisation de « QR Code ». Il s'agit en réalité d'un code-barres qui peut contenir plus d'informations. Il peut être déchiffré à l'aide d'un smartphone comportant un lecteur « QR code ».

Nous pouvons, par exemple, imaginer un parcours qui nous plongerait dans l'Antiquité pour s'y déplacer d'une borne QR code à une autre afin de lire de nouvelles énigmes et de tenter d'y répondre.

Pour le premier degré, nous pouvons aisément créer un *Serious Game* sur la légende de la fondation de Rome. Nous nous plongeons, dès lors, en 753 avant J.-C. pour apprendre la mort de Rémus. Nous sommes alors chargés de l'enquête. En passant d'une borne à une autre, nous découvrirons l'histoire de la fondation de Rome au travers d'un jeu qui appelle à résoudre une série d'énigmes.

¹⁶³ J. DIEU (prom. M. LEBRUN), *Le serious game Blocus : son impact sur la motivation et la performance*, Louvain-la-Neuve, UCL, 2016, p. 19.

¹⁶⁴ Y. KASBI, *Les serious games : une Révolution*, Belgique : Edipro, 2012, p. 47.

c. L'utilisation d'Internet dans nos pratiques pédagogiques

L'utilisation d'Internet dans nos pratiques pédagogiques semble être une réalité incontournable. Pour preuve, les programmes des deuxième et troisième degrés de l'enseignement libre proposent d'ailleurs un bref dossier sur l'intégration des nouvelles technologies¹⁶⁵.

La plupart des écoles disposent aujourd'hui d'outils informatiques. Dès lors, tous les élèves peuvent avoir un accès équivalent à Internet. À partir de là, des recherches peuvent être faites sur ordinateurs en classe.

Par ailleurs, certaines écoles se voient munies d'un tableau interactif (TBI), c'est-à-dire un tableau blanc sur lequel il est, par exemple, possible de projeter un document tout en le commentant à l'aide d'un stylo spécial. Dès lors, dans le cadre du cours de latin, le texte d'un auteur ancien peut notamment figurer sur le tableau interactif. Cela permet au professeur de ne pas devoir recopier chaque phrase analysée sur le tableau noir et aux élèves de suivre instantanément les indications données par leur enseignant.

D'autres outils peuvent également trouver leur place au sein de l'école : des tablettes qui pourraient servir également de support à l'exposition d'un texte latin ou encore des boîtiers électroniques, utiles quand il s'agit de réaliser un exercice de grammaire.

Les nouvelles technologies font partie intégrante de la vie de l'élève. Afin de mettre le cours de latin en phase avec son temps, l'intégration des outils informatiques à l'école s'avère indispensable.

4. Une place laissée aux savoirs : méthode d'apprentissage

Depuis l'avènement de l'enseignement par compétences, se pose souvent la question de savoir quelle place est actuellement encore accordée aux savoirs. En effet, ceux-ci sont toujours indispensables à l'apprentissage du latin. Certaines données doivent être étudiées « par cœur » telles que les cas, les cinq déclinaisons, les temps primitifs des verbes et les

¹⁶⁵ FESeC, *Programme latin 2ème degré*, 2014, p. 51-54.

différentes conjugaisons. De plus, la connaissance de dates demeure également indispensable¹⁶⁶.

Une méthode en particulier peut être utilisée afin de faciliter l'apprentissage des savoirs morts. Cette méthode présente un point commun avec les différents outils pédagogiques présentés ci-dessus, à savoir son caractère novateur. Il s'agit de la méthode du « *Mind Mapping* ».

Ce principe a été créé par T. Buzan dans les années 70. Son but est de permettre à l'élève de visualiser une matière par le biais d'un schéma. Comme son nom l'indique, il s'agit d'une carte mentale développée à partir d'un thème, généralement placé au centre d'une feuille en format paysage. À partir du thème central, différentes branches s'ajoutent progressivement à la carte ; chacune d'elles propose un élément théorique différent. Celui-ci peut également être divisé en sous-branches et ainsi de suite, jusqu'à ce que l'ensemble de la théorie soit exposée dans le *Mind Mapping*¹⁶⁷.

Notre cerveau dispose de deux hémisphères : le gauche traitant notamment les mots, la logique et l'analyse et le droit les formes, l'espace et les couleurs. « Le *Mind Mapping* utilise harmonieusement l'ensemble des fonctions de nos deux hémisphères. Il utilise l'espace d'une feuille, des formes, des couleurs, des mots, de la structure, une vision d'ensemble et des petits détails, des images et du mouvement. C'est un outil qui non seulement respecte le fonctionnement naturel de notre cerveau, mais favorise également la mise en liens de nos idées [...] »¹⁶⁸.

Le *Mind Mapping* peut donc être utilisé en fin de séquence afin de réactiver les connaissances accumulées lors de l'apprentissage.

¹⁶⁶ FL. CHENU, M. CRAHAY et D. LAFONTAINE, « Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ? », dans *Éducation & Formation*, e-302, décembre 2014, p. 17-29.

¹⁶⁷ A. AKOUN et I. PAILLEAU, *Apprendre autrement avec la pédagogie positive*, Paris : Eyrolles, 2013, p. 138.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 139.

CHAPITRE III.

VERS LA REALISATION D'UN *ESCAPE GAME* PEDAGOGIQUE

Une fois posé le cadre historique qui a suscité une réflexion sur la pédagogie à employer dans un cours de latin du premier degré, nous allons exposer un exemple de pédagogie ludique.

Nous entrons donc dans la partie pratique de ce mémoire. Ce troisième chapitre sera entièrement réservé à la réalisation, tant théorique que pratique, de l'*Escape Game*.

Nous distinguerons trois parties dans ce chapitre : une première s'intéressera au contexte de la création d'un *Escape Game* ; le second aux connaissances sur lesquelles doit se baser le jeu et enfin le troisième à la réalisation en tant que telle de l'expérience insolite.

I. Jeu m'échappe : le contexte

Cette première partie définira ce qu'est un *Escape Game* avant de s'intéresser à l'état de la pratique actuelle. Elle exposera ensuite les apports didactiques et pédagogiques de l'activité. Elle s'interrogera enfin sur les grands principes garantissant la bonne réalisation du jeu.

1. Définition de l'*Escape Game* et état de la pratique actuelle

À l'aube d'une importante réforme de l'enseignement, le latin est une discipline qu'il ne faut certes pas négliger. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence entend modifier l'image actuelle des langues anciennes et intégrer le latin dans le tronc commun. Cela signifie donc que cette discipline serait enseignée à tous. Cette donnée appelle plusieurs constats et réflexions : est-il possible d'envisager du latin pour tous ? Quelle pédagogie doit être mise en évidence pour intégrer un maximum de jeunes à l'apprentissage de la culture antique ? Comment le latin pourrait-il trouver sa place dans l'enseignement du XXI^e siècle ? Autant de questions qui s'adressent aux acteurs du Pacte d'excellence, mais également aux directeurs d'école, aux professeurs actifs et aux futurs enseignants.

Le latin veut s'adresser à tous et prôner une activité non élitiste. Dès lors, il convient d'adapter son enseignement en suggérant une formation latiniste abordant une méthode variée et ludique. Plusieurs propositions ont alors été émises dans le chapitre précédent et se veulent toujours d'application : pédagogies collaborative ou alternative, classes inversées ; mobilisation de nouveaux médias dans l'enseignement (boitiers électroniques, tablettes, ordinateurs, *Serious Game*).

Ce mémoire s'inscrit dans cette perspective : proposer un enseignement du latin pour tous en suggérant une pédagogie ludique et ce, en tenant compte de la place des langues anciennes dans la réalité d'aujourd'hui. Il convient de rendre au latin la place qu'il mérite : celle d'une langue porteuse d'une civilisation qui, malgré son vieil âge, s'inscrit toujours dans une perspective didactique actuelle.

C'est dans cette optique que ce troisième chapitre propose une nouvelle application pratique de la pédagogie ludique : la création d'un *Escape Game*.

L'*Escape Game* ou « Jeu d'évasion » est une expérience insolite qui consiste, comme son nom l'indique, à sortir d'une pièce où ont été enfermés les participants en un temps limité (généralement une heure). Originellement créée comme jeu virtuel, cette activité hors du commun se réalise par groupes et se construit sur une succession d'énigmes qui, à terme, permettent d'atteindre le but final. L'*Escape Game* s'identifie à un décor particulier correspondant généralement à une histoire. Une fois le contexte narratif posé, un élément déclencheur permet de nous propulser dans l'aventure et le but final apparaît alors comme une solution à la situation-problème de départ. Le décor s'inscrit donc dans une perspective d'immersion. Une fois le jeu commencé, il s'agit de faire appel à son imagination, tout comme à ses facultés d'observation : des objets sont disséminés dans la pièce, ces derniers, une fois trouvés, mènent progressivement à des énigmes qu'il convient de résoudre. Ces énigmes conduisent ensuite à une série de mécanismes (découverte d'une clé, obtention de chiffres qui permettent d'ouvrir un cadenas,...) qui alimentent le jeu. Cette expérience insolite nous plonge, le temps d'une heure, dans une réalité « virtuelle » et rassemble tous les ingrédients d'un jeu pédagogique¹⁶⁹.

¹⁶⁹ I. DREMEAU, *Outils et ressources pour « Escape Games pédagogiques »*, 2017, disponible sur : <http://escapegame.strikingly.com/>, consulté le 31 mars 2018.

L'*Escape Game* trouve son origine dans le jeu vidéo « Crimson Rom » créé par Toshimitsu Tagaki en 2004 au Japon. Hormis son caractère virtuel, le jeu est semblable au concept que nous connaissons aujourd'hui. Rapidement, soit deux ans plus tard, des jeunes Japonais s'emparent du jeu virtuel et tentent de le réaliser en « grandeur nature » : il sert alors de thème à des soirées privées. En 2008, à Kyoto naît la première société de *Live Escape Game* : S.C.R.A.P. Très vite, le concept se répand dans l'ensemble de l'Asie et dépasse même le continent puisqu'en 2011, l'*Escape Game* est exploité en Europe et en Amérique : en Hongrie, il se présente comme le *Hint Hunt* alors qu'aux États-Unis, il s'agit d'une exportation de la société S.C.R.A.P. sous le nom « *The Real Escape Game* ». C'est seulement en 2013 que le jeu débarque en France (à Paris), puis dans le courant de la même année, au Canada et en Belgique¹⁷⁰.

Depuis lors, le phénomène ne cesse de se développer. Devenu aujourd'hui réalité mondiale, il s'avère que dix nouvelles enseignes ouvrent par mois, et ce, par pays¹⁷¹. Chaque semaine naît un nouveau jeu, de nouvelles énigmes et une nouvelle heure de plaisir à partager.

Pour ce qui concerne la Belgique, l'activité se propage et s'enrichit progressivement. Afin d'avoir un bref aperçu du phénomène dans nos régions, il semblerait que les *Escape Games* puissent être « classés » en fonction des différents besoins auxquels ils répondent. En effet, une première classification pourrait s'établir sur la base du public-cible : le jeu s'adresse à une population très large : enfants ou adultes, amis ou collègues, familles ou proches. Plusieurs *Escape Games* ont été spécifiquement créés dans le cadre de relations professionnelles¹⁷². En effet, il semblerait que la formule ait suscité l'intérêt de certaines agences de recrutement et que ces dernières aient proposé de se plier à ses règles afin de mettre en évidence chez les travailleurs potentiels l'esprit d'équipe, la capacité d'écoute ou encore le sang-froid. En fonction du nombre élevé de participants (entre dix et nonante personnes), l'activité présente une longueur allant d'une à quatre heures ; les règles ont

¹⁷⁰ J. LEDRU, *Les origines de l'Escape Game*, 2017, disponible sur <https://dynamieet.games/articles/origines-escape-game/>, consulté le 17 février 2018.

¹⁷¹ Lock Academy (s.d.), *histoire et origine des Escape Games*, disponible sur <https://lockacademy.com/histoire-origine-escape-games/>, consulté le 17 février 2018.

¹⁷² Pour ne citer qu'un exemple : TeambuildingGuide, *Escape Hun*, 2018, disponible sur <https://www.teambuildingguide.be/FR/6904/idee-de-team-building/teamevent-creatif/escape-hunt/>, consulté le 11 avril 2018.

donc été légèrement modifiées pour les besoins de l'entreprise. Si une agence de recrutement propose une telle activité pour tester certains collaborateurs, un tel phénomène pourrait d'autant plus être applicable dans un milieu scolaire.

Une autre classification pourrait se concevoir à partir du « but » visé. Certains *Escape Games* visent davantage la compétition entre les participants ; d'autres optent pour l'immersion totale de ceux-ci dans un décor spectaculaire : une place plus grande est alors réservée à l'histoire et aux personnages, plutôt qu'aux intrigues proprement dites. Dans un même ordre d'idées, une perspective « didactique » différente peut être préférée : certains jeux penchent plus vers l'énigme intellectuelle pour laquelle une certaine culture générale et/ou bagage intellectuel seront exigés, quand d'autres s'orienteront vers des jeux d'adresse, accordant une plus large place à la condition physique, à l'habileté et à la réflexion pratique.

Enfin, si l'*Escape Game* n'épargne aucune des provinces belges, il est surtout représenté dans la capitale et en Flandres. Cependant, le premier *Escape Game* wallon voit le jour à Liège¹⁷³. D'autres villes sont également concernées : Namur, Mons ou encore Tournai.

Malgré la variété de possibilités, tous les *Escape Games* présentent néanmoins des caractéristiques communes : un temps limité, une succession d'énigmes, une pièce décorée présentant un lien certain avec les éléments narratifs du jeu, un but final identique et un travail par équipes. Ce sont surtout ces traits distinctifs que nous veillerons à respecter lors de la création du jeu d'évasion pédagogique.

2. Apports et objectifs de la pratique

Ce n'est pas un hasard si le choix d'une activité pédagogique ludique s'est porté vers la réalisation d'un *Escape Game* alors qu'il existe beaucoup de méthodes variées d'apprentissage. Le jeu d'évasion grandeur nature n'est pas seulement un phénomène

¹⁷³ Evasion Room (s.d.), *Le premier Live Escape Game en Wallonie*, disponible sur <http://evasionroom.com/>, consulté le 11 avril 2018.

« dans le vent » : il présente également de nombreux bienfaits. Ceux-ci apparaissent sous la forme d'objectifs didactiques et même pédagogiques.

La didactique est « l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière. La didactique se différencie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner) »¹⁷⁴. Pour ce qui concerne la première, les objectifs liés à *l'Escape Game* peuvent être listés comme suit :

- Enseigner autrement les langues anciennes : le latin est une langue qui éveille souvent une crainte chez les plus jeunes en raison de la difficulté de son apprentissage : afin de traduire des textes authentiques, il faut pouvoir maîtriser à long terme les cinq déclinaisons, les deux classes d'adjectifs, les temps primitifs des verbes et leur conjugaison et d'autres subtilités liées à la langue. Il est dès lors nécessaire de prévoir un enseignement varié et privilégiant une méthode non austère ou rébarbative. Ce faisant, les élèves favoriseront la réflexion au détriment d'une mémorisation sans intérêt. Il est possible d'enseigner les langues anciennes autrement et *l'Escape Game* est un des multiples moyens d'y parvenir. Grâce à son aspect ludique, le jeu d'évasion permet d'atteindre cet objectif précis : viser un enseignement différent du latin en privilégiant la distraction et le divertissement.
- Adapter le latin aux nouvelles réalités technologiques ou non : on attribue souvent un caractère vétuste à l'apprentissage du latin. Il est, en cela, délaissé au profit d'études scientifiques ou mathématiques, jugées plus utiles dans la vie quotidienne. Dès lors, il convient de montrer que cette langue ancienne peut s'intégrer aux nouvelles réalités médiatiques.
- Approfondir une matière ou acquérir de nouvelles connaissances dans le domaine du latin : l'activité de *l'Escape Game*, au-delà de l'apport ludique qu'elle préconise, permet également, soit d'approfondir une matière nouvellement acquise ; soit,

¹⁷⁴ Définition tirée du Grand dictionnaire terminologique de l'Office de la langue française, 1998, disponible sur : http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1299656/, consulté le 1^{er} avril 2018.

justement, de découvrir une nouvelle matière en utilisant le jeu d'évasion comme situation-problème initiale. En effet, quoi de plus motivant que d'être capable de résoudre une série d'énigmes en mobilisant « seulement » des savoirs nouvellement acquis... Les élèves retiendront d'autant mieux les éléments de la théorie qu'ils viennent d'apprendre quand celle-ci est utilisée dans le cadre d'un jeu vivant. De même, il est également possible de partir du jeu pour apprendre une nouvelle matière (un point de grammaire ou de civilisation). L'*Escape Game* serait donc comparable à une situation-problème : les élèves ne disposent pas de tous les éléments pour résoudre une (ou plusieurs) énigme(s) et c'est seulement au terme de leur apprentissage qu'ils pourront y parvenir.

- Enrichir les connaissances des élèves en latin grâce à un format original : cet objectif rejoint sensiblement le précédent. L'*Escape Game* permet d'enrichir les connaissances des élèves (approfondir ou acquérir une nouvelle matière, un nouveau point de grammaire, sensibiliser à l'étymologie ou découvrir l'histoire de nos ancêtres).
- Motiver les élèves à poursuivre des études secondaires latinistes : étant donné qu'avec l'adoption du Pacte pour un enseignement d'excellence, le tronc commun s'étendrait de la troisième maternelle à la fin de la troisième année du secondaire, le latin serait donc un cours obligatoire durant les premières années du secondaire. Dès lors, l'*Escape Game* pourrait être proposé en fin de tronc commun afin de fournir un facteur de motivation à poursuivre sa formation en latin. Il apparaîtrait comme un aboutissement aux apprentissages mobilisés durant le tronc commun. Avec le Pacte d'excellence, « la base de recrutement » sera plus large : tous les élèves seront amenés à toucher au latin. Ce constat appelle deux remarques : la première consiste à dire qu'il faudra donc adapter l'enseignement du latin ou du moins éveiller la curiosité des moins intéressés aux langues anciennes, ce que l'*Escape Game* peut contribuer à réaliser. La deuxième remarque s'adresse à l'avenir : il est idéal qu'une base plus large d'élèves étudie le latin, encore faut-il que celle-ci (ou une partie de celle-ci) se livre ensuite à poursuivre ses études dans une option latine. Là encore, un *Escape Game* peut être un facteur de motivation

puisqu'il apparaîtrait comme un des éléments qui clôturerait leur initiation au monde latin avant d'opérer un choix optionnel lors de leur entrée en 4^e année.

- Permettre une meilleure appréhension et mémorisation des contenus : il est en effet plus facile de retenir une information enseignée de façon ludique que de l'apprendre par cœur. En effet, « les savoirs mal acquis paralysent et ruinent l'initiative au lieu d'aider à construire un apprentissage »¹⁷⁵. L'*Escape Game* pourrait donc se voir investi d'une mission : celle de proposer une pédagogie suffisamment variée pour que les contenus et matières « à apprendre par cœur » soient plus facilement retenus.

- Sortir de la routine scolaire traditionnelle par rapport à la mise en pratique des compétences : dans un même ordre d'idées que l'objectif précédent, l'*Escape Game* entend privilégier des savoir-faire et des attitudes plutôt que des savoir morts : il s'agit en effet de résoudre les énigmes en utilisant les acquis mobilisés au cours de latin. Dès lors, l'*Escape Game* tend à se rapprocher de la notion de « compétence » définie et mise en évidence dans l'article 5 du Décret-Missions du 24 juillet 1997 comme « une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »¹⁷⁶. Ainsi, les cinq compétences définies par le référentiel de 1999 et adaptées en trois familles de tâches dans les programmes actuels des deuxième et troisième degrés pour les réseaux libre et officiel peuvent être mobilisées différemment en sortant de la routine scolaire¹⁷⁷.

- Initier à l'approche spiralaire : l'actuel programme du 3^e degré en latin, récemment réécrit, propose une approche spiralaire des matières pour favoriser l'apprentissage par compétences. Elle se construit autour des mots-clés suivants : appliquer, relier, interpréter, décrire, expliquer, choisir, représenter, analyser et

¹⁷⁵ D. AUGÉ, *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, Grenoble : Ellug, 2013, p. 23.

¹⁷⁶ Décret de la F.W.B du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *M.B.*, 23 septembre 1997, article 5.

¹⁷⁷ Ces trois familles de tâches ont été explicitées dans le chapitre I de ce mémoire.

identifier. Selon le programme, « en termes d'apprentissage, cela signifie que les aptitudes et les savoirs disciplinaires associés pourront être initiés, réactivés, puis perfectionnés tout au long du parcours de formation qui, dès lors, sera envisagé dans une conception spiralaire (et non linéaire) des apprentissages : l'enseignant ayant le souci de revenir régulièrement sur les mêmes compétences qui ainsi, peu à peu, se développent en s'associant à de nouvelles situations dans les contextes desquels les élèves apprennent à les mettre en œuvre¹⁷⁸ ». Les mots-clés mis en évidence par l'approche spiralaire (identifier, relier, appliquer, interpréter, décrire, expliquer, choisir, représenter et analyser) sont travaillés, avec plus ou moins d'attention, lors de la réalisation de l'*Escape Game*. De plus, étant donné que le premier degré ne propose, pour l'heure, que des balises et non un programme officiel, cela permet progressivement de se rapprocher du programme du second degré et des aptitudes qui y seront mises en œuvre.

- Favoriser l'interdisciplinarité : l'*Escape Game* permet de relier différentes disciplines. En effet, le latin peut ne pas être la seule discipline mise en avant dans le jeu. Il peut également faire appel aux mathématiques, aux sciences, au français, à l'histoire, ...

La pédagogie, quant à elle, est « l'ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents »¹⁷⁹. Ici encore, une série d'objectifs et d'apports peuvent être mis en évidence par la réalisation d'un *Escape Game* :

- Développer une pédagogie ludique : de manière générale, l'*Escape Game* vise l'objectif d'enseigner autrement, favoriser une méthode variée qui privilégie le jeu, apprendre en s'amusant.

¹⁷⁸ FESeC : *Programme latin 2^{ème} degré*, p. 15.

¹⁷⁹ Définition tirée de : M. GREVISSE, Encyclopédie Larousse en Ligne : « pédagogie », 2018, disponible sur <http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Greisse/122301/>, consulté le 18 mars 2018.

- Favoriser l'esprit d'équipe : le jeu d'évasion se réalise par petits groupes (généralement entre deux et cinq participants). Tous les joueurs doivent travailler ensemble afin de faire évoluer l'histoire. Chacun porte donc une certaine responsabilité dans le jeu et sa présence est presque obligatoire. Dès lors, l'*Escape Game* permet de favoriser l'esprit d'équipe tout comme l'organisation au sein d'un groupe. Plusieurs facteurs de communication sont requis dont l'entraide et la solidarité...

- Mettre en valeur chaque élève par le biais des sept intelligences de H. Gardner qui peuvent être énumérées comme suit : intrapersonnelle, interpersonnelle, kinesthésique, linguistique, logico-mathématique, musicale, spatiale et naturaliste¹⁸⁰. Elles seront développées ci-dessous. Les indices, les objets cachés et les exercices veillent à respecter un certain équilibre entre les intelligences multiples. Dès lors, tous les élèves trouvent leur place dans le jeu où ils remplissent une fonction. Chacun d'eux est alors mis en évidence par cette propriété du jeu. De plus, des compétences précises en lien avec les intelligences multiples peuvent aussi être développées chez les élèves, à savoir la motricité globale, l'expression corporelle, la précision, le soin, la structuration spatiale et temporelle, le langage,...

- Développer la réflexion et la concentration de l'élève : pour y parvenir l'*Escape Game* place l'élève dans une situation où il doit monopoliser ses forces physiques et intellectuelles pour accomplir sa tâche. Une telle investigation ne peut advenir qu'en mettant en évidence deux capacités précises : la réflexion et la concentration. L'élève doit réfléchir aux situations-problèmes qui s'offrent à lui, et ce, en un minimum de temps ; il se doit donc de mobiliser une concentration extrême.

- Cultiver chez l'élève un sentiment d'accomplissement et de surpassement enrichi par cette envie de découvrir : au-delà de son aspect proprement didactique, l'*Escape Game* reste un jeu de compétition. En effet, une tâche bien précise doit être réalisée au fil d'un compte-à-rebours. Dès lors, une tâche exécutée dans le

¹⁸⁰ J. BELLEAU, *Les formes d'intelligence de Gardner*, 2001, pp.4-6, disponible sur <http://cll.qc.ca/Publications/Intelligences%20multiples.pdf/>, consulté le 18 mars 2018.

temps imparti suscite chez l'élève un sentiment d'accomplissement. Ces émotions peuvent tout aussi bien être ressenties après la résolution de chaque jeu et de chaque énigme.

- Accepter la défaite et tirer des leçons de cet apprentissage (objectif en lien avec le précédent) : si la tâche n'est pas exécutée dans le temps imparti, il convient d'en tirer les leçons. En effet, un débriefing est normalement prévu à la fin du jeu. Étant donné qu'il s'agit d'un *Escape Game* pédagogique, celui-ci ajoute une caractéristique supplémentaire aux jeux d'évasion traditionnels : il comprend un moment de partage dans lequel les élèves débattent autour de l'expérience qu'ils viennent de vivre. Ce moment réflexif permet de tirer les leçons du parcours accompli, que la tâche ait été réalisée dans le temps imparti ou non. De plus, une telle activité implique de revenir sur les apprentissages acquis, revus ou mis en évidence lors du jeu : soit, le professeur vérifie que la matière est maintenant réellement maîtrisée, soit il utilise l'*Escape Game* comme situation-problème de départ pour découvrir une nouvelle matière.
- Exercer la mémoire de l'élève : l'*Escape Game* oblige l'élève à se rappeler des apprentissages réalisés au cours (grammaire, vocabulaire, étymologie et civilisation) pour répondre aux énigmes.
- Développer la créativité et l'imagination de l'élève.
- Permettre à l'élève de prendre ses responsabilités et de développer son autonomie face à une situation-problème.
- Apprendre à l'élève à gérer son temps et à s'organiser : réaliser l'activité en un temps réduit l'oblige à gérer son temps vu qu'il ne peut accorder qu'une période limitée à l'accomplissement d'une énigme ou au choix d'un objet.

Enfin, l'*Escape Game* répond également aux exigences énumérées par les programmes en vigueur.

- Proposer un jeu d'évasion en lien avec les balises du premier degré : à titre de rappel, le premier degré se trouve actuellement démunie de programme officiel pour le cours de latin. En effet, celui-ci peut occuper une place différente dans la grille horaire en fonction de l'école où il est enseigné : cours obligatoire ou optionnel, donné à raison d'un nombre variable d'heures par semaine. Seules des balises viennent cadrer l'enseignement de cette langue ancienne : elles sont énoncées volontairement de façon assez imprécise afin de laisser un libre choix à l'enseignant et à l'école quant à la matière à aborder en latin tout au long du premier degré. À la lumière de ce constat, l'*Escape Game* peut être réalisé au départ de notions de base, censées être connues en fin de premier cycle, en clair les cinq déclinaisons, les cinq conjugaisons, l'indicatif présent actif, l'indicatif imparfait actif. De même, le jeu peut accorder une place plus ou moins importante à l'étymologie (permettant de faire un lien direct entre le latin et le français) et la civilisation (et plus particulièrement les dieux, les mythes, les monstres, des notions de base liées à des personnages dont la renommée n'est plus à faire [César par exemple]) ou à des lieux célèbres comme Pompéi).
- Découvrir une opportunité de (re)voir une matière jugée difficile ou non.
- S'adapter aux réalités du siècle : les programmes et balises liées à tout enseignement préconisent l'utilisation des TIC. L'éducation doit aujourd'hui pouvoir s'adapter aux nouvelles technologies ou encore à l'actualité. Comme l'*Escape Game* est un phénomène aujourd'hui mondialement connu et prend de plus en plus d'ampleur, la réalisation d'un jeu d'évasion pédagogique s'inscrit dans la perspective préconisée par les programmes.
- S'approcher de la définition d'une compétence : les programmes des deuxième et troisième degrés comportent des familles de tâches et des compétences. Ces dernières l'emportent actuellement sur les savoirs morts. Il convient donc de

favoriser davantage des savoir-faire et des attitudes. Dans cette optique, l'*Escape Game* s'inscrit dans la logique définie par les programmes en favorisant attitudes et savoir-faire.

3. Contexte général d'application d'un *Escape Game*

De manière générale, plusieurs conditions méritent d'être prises en compte lors de la réalisation d'un *Escape Game*. Cette section servira à brosser un contexte général d'application au jeu. Plusieurs questions se posent : Quel lieu envahir ? De quels moyens financiers disposer ? À quelle période de l'année est-il préférable de l'organiser ? De combien de temps doit-on disposer (avant, pendant et après l'activité) ? Peut-on l'envisager dans un projet disciplinaire ? À quel public le jeu s'adresse-t-il ?

Pour réaliser un *Escape Game*, il faut d'abord pouvoir disposer d'un lieu. Cette nécessité constitue la base du jeu d'évasion qui consiste à s'échapper de cet endroit en résolvant une série d'énigmes. Il doit être assez vaste, permettant à cinq personnes de se déplacer librement en son sein sans déployer trop d'espace, au risque de dénaturer l'activité, de par la grandeur trop importante de la pièce ou la complexité liée à sa fouille. De même, le lieu retenu doit être décoré en fonction de l'histoire mise en scène. En effet, cette plongée dans un environnement adapté permet d'immerger directement les participants au cœur de l'aventure. Dans un même ordre d'idées, il convient de disposer des indices dans un cadre adéquat. En effet, ceux-ci doivent être « cachés » ou se mêler au décor sans attirer l'attention. Tout le cadre du lieu repose donc sur cette condition : disposer des objets de telle sorte qu'ils ne soient pas immédiatement repérables. L'atmosphère peut également être renforcée par la présence d'un fond sonore connoté à l'histoire. L'*Escape Game* comprend généralement deux pièces : la première renferme une ou plusieurs énigmes conduisant à une solution intermédiaire (cadenas, clé, objet) qui donne accès à la seconde où la mission pourra être résolue définitivement. Dans l'*Escape Game* ici proposé, il sera question de deux pièces insérées dans un décor à connotation mythologique. Ce lieu sera plus amplement décrit dans la seconde partie de ce chapitre.

Quand réaliser l'*Escape Game* ? Ce jeu naît de deux constats qui déterminent le moment adéquat pour le réaliser. Le premier consiste, rappelons-le, à mobiliser la volonté

d'enseigner autrement et de préférer une pédagogie ludique à un enseignement traditionnel. Le deuxième vise à motiver les élèves à continuer leurs études secondaires en latin, de raviver leur intérêt pour les langues anciennes et de leur montrer qu'il est possible d'étudier le latin en s'amusant. Ainsi posé, ce cadre va influencer le contexte temporel dans lequel s'inscrit l'activité. En effet, il convient que les élèves maîtrisent déjà certaines notions de base du latin pour que le jeu trouve davantage d'intérêt et développe des activités et des énigmes variées. Ainsi, les élèves doivent déjà avoir une idée de ce qu'est une déclinaison : la maîtrise des trois premières s'avère même conseillé. Au niveau de la civilisation, les élèves solliciteront leurs connaissances dans les domaines du mythe, des dieux et de l'histoire de Rome. En effet, l'idéal est qu'ils maîtrisent suffisamment de notions dans ces domaines pour pimenter l'activité. Dès lors, il vaut mieux programmer un jeu d'évasion à la fin du tronc commun et, en fin d'année, juste avant le choix d'options. Les acquis nécessaires et pertinents pourront ainsi être mieux sollicités et l'activité touchera les élèves au moment d'opérer leur choix optionnel pour l'année suivante.

Une autre disposition à considérer concerne le temps à consacrer pour réaliser cette activité. Avant d'entamer l'*Escape Game* proprement dit, il faut prévoir un temps pour préparer l'activité en profondeur : sélectionner l'histoire à exploiter, rédiger les énigmes en lien avec les compétences du programme, prévoir l'organisation pratique de l'activité, la disposition du lieu et la création d'un décor associé à l'histoire. Ensuite, l'*Escape Game* en tant que tel est organisé pour un groupe de cinq élèves à la fois. Si les conditions du jeu sont respectées, son déroulement couvrira une heure de cours de 50'. Il faut également prévoir un moment pour accueillir les élèves et leur expliquer le déroulement du jeu (cette présentation peut être intégrée dans une séance de cours, pour que les consignes soient données avec précision et que les élèves prennent réellement conscience des règles du jeu). De même, il faut qu'à la fin de l'activité le(s) professeur(s) remette(nt) le décor en place et invite(nt) les cinq élèves suivants à entrer dans la pièce. Enfin, après l'expérience insolite, un temps de débriefing doit être prévu pour que professeur(s) et élèves analysent certains points de l'activité. En effet, l'*Escape Game* ne sera réellement performant d'un point de vue pédagogique que si son déroulement est soumis à une brève analyse. Si le jeu n'occupe que cinq élèves à la fois, nous nous demandons ce que font les autres pendant ce temps. Deux possibilités s'offrent au professeur : soit, organiser une telle activité avec

l'aide d'autres professeurs qui « occuperaient » les élèves qui ne participent pas à l'expérience ; soit, organiser ce jeu en dehors des périodes de cours et convoquer uniquement les cinq personnes concernées pour l'heure indiquée.

Tel est le contexte général d'application d'un *Escape Game*. Ce mémoire visera à réaliser un jeu d'évasion que décrira le reste de ce chapitre. Il s'adresse momentanément à des élèves terminant le premier degré de l'enseignement secondaire (à défaut du tronc commun défini par le Pacte d'excellence, le projet doit encore être voté par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles). Il vise à créer une atmosphère suffisamment ludique pour motiver les élèves à poursuivre leur apprentissage de la langue latine. D'un point de vue pratique, le lieu adéquat correspond à deux pièces communicantes équipées d'un décor relativement simple. Il a été créé avec l'objectif de ne viser qu'une seule discipline (le latin) et peut être réalisé par un seul enseignant. Cependant, toutes ces réalités peuvent être envisagées différemment et adaptées en fonction des réalités de terrain.

II. Jeu m'organise : la pratique

Cette partie s'intéresse respectivement à deux éléments : la doctrine et le cadre légal sur lesquels baser l'*Escape Game* ainsi que le matériel et les règles prescrites à la bonne application du jeu.

1. Doctrine et cadre légal : Intelligences multiples de H. Gardner et programmes des enseignements libre et officiel en latin

Un *Escape Game* s'organise autour d'un concept relativement simple : trouver des objets dispersés dans une pièce qui mènent à la découverte d'énigmes dont la résolution permet de trouver la combinaison d'un cadenas. Les participants se voient donc investis de deux missions principales durant l'activité : fouiller la pièce pour trouver les objets adéquats et résoudre les énigmes. Ces deux missions font appel aux intelligences multiples de Gardner et doivent s'inscrire dans le cadre légal imposé par les balises du premier degré.

« La perception de l'intelligence est fonction de variables qui diffèrent selon l'époque et la société au sein de laquelle elle s'exerce »¹⁸¹. Nous pensons généralement que l'intelligence est innée et qu'elle ne peut évoluer ni s'adapter à l'environnement dans lequel nous vivons. Or, ce n'est pas vrai¹⁸². Howard Gardner s'est intéressé de près à cette intuition et a identifié huit formes d'intelligence. L'intelligence, telle qu'il la conçoit, peut être définie comme « une capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens, de différentes natures et au sens large, ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis »¹⁸³. En réalité, chaque être humain naît avec ces huit formes d'intelligence qu'il développera avec plus ou moins d'aisance : certaines se marqueront avec plus de fermeté ou plus rapidement que d'autres. En fonction du contexte pour lequel l'intelligence sera mobilisée, une des huit formes finira par s'imposer pour s'adapter à la réalité existante¹⁸⁴. Nombre des formes d'intelligence développées par H. Gardner vont être mobilisées durant l'*Escape Game*, au moment de dénicher les objets à découvrir ou de s'adonner aux jeux programmés.

Quelles sont-elles ?

L'intelligence intrapersonnelle se concentre sur la capacité de l'homme à se connaître, interioriser et à saisir ses propres émotions. Au contraire, l'interpersonnelle se caractérise par la capacité à entrer en relation avec les autres, à travailler en équipe et à interagir avec autrui dans le but de comprendre les choses d'un autre point de vue¹⁸⁵. Dans l'*Escape Game*, ces deux intelligences interviennent dans l'organisation générale du jeu : la première dans la gestion de la personne en tant que telle (l'élève doit être capable d'exploiter sa mémoire, sa réflexion, sa concentration, sa créativité, son imagination, son envie de se surpasser); la deuxième dans la gestion du groupe : le jeu d'évasion se déroule par équipes et c'est seulement en unissant les forces du groupe que la tâche peut être

¹⁸¹J. BELLEAU, *Les formes d'intelligence de Gardner*, 2001, disponible sur <http://cll.qc.ca/Publications/Intelligences%20multiples.pdf>, p. 1/, consulté le 18 mars 2018.

¹⁸² *Ibid.*, pp. 2-3.

¹⁸³ H. GARDNER, *Frames of Mind*, New York: Basic Books, 1993, p. 10.

¹⁸⁴ WordPress, (s.d.), *La mesure de l'intelligence*, disponible sur <https://mesureintelligence.wordpress.com/tag/intelligence-kinesthesique/>, consulté le 19 mars 2018.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 4 ; Neuro Gym Tonic, (2017), *Les intelligences multiples- intrapersonnelle et interpersonnelle*, disponible sur <https://neurogymtonik.com/les-intelligences-multiples-intrapersonnelle-et-interpersonnelle-howard-gardner/>, consulté le 18 mars 2018.

accomplie. Dans ce cas, l'intelligence interpersonnelle se manifestera dans des qualités telles que l'entraide, la solidarité, le travail d'équipe, la gestion et l'organisation d'un groupe, le *fair-play*.

L'intelligence kinesthésique concerne la capacité à utiliser son corps pour maîtriser le monde qui nous entoure. Il s'agit donc de pratiquer une activité manuelle pour exprimer une idée ou une émotion. Cette forme d'intelligence est requise dans l'*Escape Game*, notamment dans la capacité de l'élève à se déplacer dans l'espace mis à sa disposition. En effet, l'élève devra fouiller la pièce, trouver les objets recherchés et les utiliser adéquatement pour résoudre l'énigme. Il doit donc mobiliser son côté kinesthésique, ne serait-ce qu'au moment de manipuler les objets susceptibles de revêtir différentes formes. Certains dépendent même d'autres objets, sans lesquels ils n'ont aucune utilité (par exemple, une lampe posée sur une table doit éclairer un miroir situé à proximité, laissant apparaître un message écrit à l'encre invisible... sans le miroir, la lampe devient donc inutile). Dès lors, l'élève devra pouvoir tisser des liens entre les différents objets pour atteindre plus rapidement son but. L'intelligence kinesthésique se trouve également au cœur de certains jeux : une activité précise consistera à jouer une partie de Mikado géant pour « libérer » l'énigme, logée sous des bâtons empilés les uns sur les autres. Cette procédure oblige l'élève à se mouvoir dans l'espace et à user de ses mains pour résoudre un problème. Enfin, afin de rendre le jeu d'évasion plus vivant, des exercices de mémoire, habituellement réalisés sur une simple feuille de papier (relier le bon adjectif au bon nom, le dieu à l'attribut qui lui correspond, ...) sont ici proposés en grandeur nature. Il est donc nécessaire de déplacer les objets dans l'espace (associer deux images) pour résoudre l'exercice proposé.

L'intelligence linguistique se concentre généralement sur la rythmique que dégagent les mots tout comme sur leur potentiel syntaxique ou lexicale. Une certaine sensibilité est portée aux vocables, à la syntaxe et au bon usage. Davantage d'importance est accordée à la maîtrise d'un vocabulaire plus étendu, au développement de la mémoire ou encore à la sensibilité et à la musicalité des mots. L'*Escape Game* mobilisera majoritairement cette intelligence car le jeu s'articule autour du domaine du latin, et une langue ancienne sollicite les capacités linguistiques de l'élève. Pour connaître une langue, il faut d'abord en maîtriser le vocabulaire et la grammaire. Dès lors, la sensibilité à la rythmique des mots imprègne

fortement l'apprentissage du latin. Ce constat se renforce avec les liens établis entre le français et sa langue souche : le latin. La notion d'étymologie surgit dans la foulée sous l'impulsion de l'intelligence linguistique : il s'ensuit une maîtrise d'un vocabulaire plus étendue en français. De plus, les capacités linguistiques sont plus souvent mises en évidence lors d'activités liées à la lecture ou à la confection de mots-croisés. Or, plusieurs séquences du jeu sont liées à ces deux exercices en particulier : l'une appelle l'identification de différentes vignettes d'une bande dessinée consacrée à la légende des origines de Rome¹⁸⁶. De même, une énigme prend la forme d'une anagramme : il suffit de replacer les lettres dans l'ordre adéquat pour reconstituer le nom d'un dieu, dont la description se trouve à côté de l'anagramme. Une autre activité s'intéresse aux *Fables* de Phèdre : les élèves doivent lire une version française de *Vulpis et Cornus* dont certains mots ont été extraits. Ils complètent le texte lacunaire avec des images correspondant aux mots manquants. Pour cela, ils peuvent s'aider du texte latin proposé en vis-à-vis et du sens du texte français. Par ailleurs, plusieurs exercices sont nourris par l'exploitation de données grammaticales latines (comme les adjectifs ou la conjugaison). Autant d'occasions pour éveiller l'intelligence linguistique des élèves.

L'intelligence logico-mathématique intervient de façon indirecte dans l'*Escape Game*. Son contenu se trouve illustré par les deux composantes de son appellation : son action favorise les modèles logiques ou numériques et cultive une affinité assurée avec les symboles et les chiffres. De plus, les personnes qui développent davantage l'intelligence logico-mathématique traquent systématiquement un modèle : tout doit s'expliquer par la logique¹⁸⁷. De longs raisonnements scientifiques sont alors entrepris afin de justifier une solution, qui se doit d'être logique. Enfin, le recours à ce type d'intelligence analyse les causes et les conséquences d'un problème, démarche qui peut plus facilement anticiper la découverte de la solution¹⁸⁸. La mécanique du jeu d'évasion implique certaines démarches logiques. Par exemple, une devinette sera lancée aux étudiants : « Comment aller puiser l'eau du Styx depuis un rocher escarpé situé au-dessus de la rive ardée par des dragons ? ». Les élèves devront donc faire preuve de logique et se diriger vers les plumes d'oiseaux pour

¹⁸⁶ Le jeu est décrit dans la suite de ce chapitre.

¹⁸⁷ H. GARDNER, *Frames of Mind*, New York: Basic Books, 1993, p. 14.

¹⁸⁸ WordPress, (s.d.), *La mesure de l'intelligence*, disponible sur <https://mesureintelligence.wordpress.com/tag/intelligence-kinesthesique/>, consulté le 19 mars 2018.

continuer l'aventure. Le calcul mental peut également s'affilier à une telle capacité : une activité lie linguistique et mathématique en insistant sur le fait d'associer une lettre à un chiffre romain. Une fois ce rapprochement opéré, les élèves doivent additionner l'ensemble des chiffres trouvés pour découvrir un nombre précis. Ce dernier constitue une partie du code final permettant d'ouvrir le cadenas où se cache la clé de sortie du jeu. Le fait d'impliquer la présence d'un cadenas à chiffres insiste sur cette intelligence même. Le numérique est également un bon moyen d'associer la logique aux notions abstraites : une activité impliquant une clé USB à joindre à un ordinateur (présent dans la salle) atteste la présence de cette intelligence au sein du jeu.

L'intelligence musicale se définit comme suit : « aptitude à produire et à apprécier un rythme, une tonalité et un timbre¹⁸⁹, à capter les modèles musicaux et à les reproduire¹⁹⁰ ». Elle se base davantage sur des intuitions liées aux sons. Une grande sensibilité est réservée aux schémas musicaux. Ceux-ci peuvent concerner la musique en tant que telle (écoute d'une chanson, perception naturelle liée à la structure musicale, apprentissage aisé d'un instrument de musique), mais également la musicalité d'une langue (repérage des accents toniques, compréhension à l'audition davantage réussie, apprentissage plus aisé d'une langue étrangère). Cette intelligence domine chez les auditifs purs. Dans *l'Escape Game*, il a parfois été difficile de promouvoir l'intelligence musicale. La musique en tant que telle apparaît surtout dans sa première application: un fond sonore présent tout au long de l'activité, permettant aux élèves de se plonger davantage dans le jeu et l'histoire qui l'accompagne. De plus, les élèves devront consulter les oracles (bruitage) sur un ordinateur pour trouver un objet en lien avec la mer. Ils devront donc se diriger vers la bouteille jetée dans les flots qui contient un message : l'énigme suivante.

L'intelligence spatiale permet, comme son nom l'indique, de se situer avec dextérité dans l'espace, « à percevoir correctement le monde spatiovisuel et à y apporter des transformations¹⁹¹ ». Cette situation s'articule notamment autour de concepts précis : la personne dont cette intelligence est la dominante crée plus facilement des relations entre les objets présents ou absents, travaille la plupart du temps avec des images, des

¹⁸⁹ J. BELLEAU, *op. cit.*, p. 6.

¹⁹⁰ WordPress, *op.cit.*

¹⁹¹ J. BELLEAU, *op. cit.*, p. 6.

graphiques ou des illustrations. Elle manipule avec soin les images et s'adonne à la création de cartes mentales avec beaucoup d'aisance. L'*Escape Game* mobilise également cette intelligence. En effet, sa mise en œuvre utilise très régulièrement des images qu'il convient d'associer pour relier le « bon » mythe à son illustration, associer le « bon » dieu à la déesse qui lui est habituellement associée, trouver l'illustration adéquate remplaçant le mot manquant dans la fable de Phèdre ou encore mettre dans l'ordre les différentes vignettes de la bande dessinée sur Rome. Autant d'activités agencées à partir d'images ou d'illustrations. Ces animations insistent sur deux caractéristiques de l'intelligence spatiale : la gestion des relations entre les objets d'une part et la manipulation des images de l'autre.

La dernière intelligence mise en avant par H. Gardner est l'intelligence naturaliste : « aptitude à discerner l'organisation du vivant¹⁹² ». Elle développe un lien fort avec la nature, les animaux, les phénomènes naturels. Elle exerce l'aptitude innée chez l'homme qui consiste à survivre en mettant en valeur une sensibilité exacerbée pour l'environnement et une facilité à classer et hiérarchiser des éléments¹⁹³. Malheureusement, faute de lien direct avec la nature, cet *Escape Game* développe peu cette intelligence.

L'*Escape Game* s'organise donc autour des intelligences de H. Gardner. Il veille à exploiter avec plus ou moins d'intérêt chacune de ces capacités, d'une part pour mettre en valeur chaque élève à partir d'une intelligence prioritaire, et, d'autre part, pour permettre à tous de découvrir ou non une affinité avec les intelligences proposées et favoriser ainsi l'organisation au sein du groupe et le travail d'équipe.

L'*Escape Game* ne se base pas uniquement sur les intelligences multiples de H. Gardner. Nous devons également considérer le cadre légal à respecter pour créer le jeu. Les balises du premier degré n'ayant aucune valeur contraignante, nous devons tenir compte des programmes des deuxième et troisième degrés afin d'orienter l'apprentissage des élèves.

Le chapitre I de ce travail avait servi de base théorique servant à déterminer la matière et les compétences mobilisées dans le premier degré de l'enseignement du latin. Ces balises ont fait l'objet d'une analyse particulière lors du chapitre précédent. Il convient

¹⁹² *Ibid.*, p. 6.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 6.

cependant d'en rappeler les grandes lignes et d'associer cette analyse à la comparaison entre différents cours de latin du premier degré. Une synthèse permettant de définir les connaissances préliminaires à l'*Escape Game* sera ensuite établie.

Dans ce référentiel, les contenus à enseigner s'organisent autour du lexique, de la grammaire et des textes.

Par rapport au lexique proprement dit, les balises annoncent qu'une liste de vocabulaire de cent cinquante mots devra être assimilée par les élèves à la fin du premier degré. Cette liste est énoncée comme annexe au document officiel et est établie suivant un principe simple : la logique fréquentielle. C'est sur base de ce capital lexical que l'*Escape Game* basera ces activités, notamment celles liées à l'étymologie.

En ce qui concerne la grammaire, « il est indispensable que l'élève puisse reconnaître les éléments essentiels d'énonciation et d'organisation des textes, systématiser progressivement la syntaxe du mot et de la phrase et reconnaisse les mots sous leurs différentes formes. La progression des acquis grammaticaux se fera selon la fréquence des faits de langue »¹⁹⁴. Si nous reconnaissons là l'apprentissage des déclinaisons, l'explication donnée par les balises demeure cependant assez générale, sans dessiner un canevas précis de la matière à enseigner d'un point de vue grammatical. Dès lors, en comparant plusieurs cours de latin du premier degré, donnés par plusieurs enseignants dans différents établissements scolaires, il semblerait qu'une certaine cohérence apparaisse quand même au sein de l'apprentissage de la grammaire : les élèves, à la fin du premier degré, maîtrisent la notion de déclinaison. En cours d'apprentissage, ils auront rencontré : les cinq déclinaisons des noms, les adjectifs de la première et de la deuxième classes ainsi que leurs degrés de comparaison, les thèmes de l'*inflectum* et du *perfectum*, et donc l'indicatif présent actif, l'indicatif imparfait actif et le parfait, certains démonstratifs et possessifs, certaines prépositions, et les compléments de temps et de lieu. C'est sur cette base que l'*Escape Game* sera construit. Il proposera donc différentes activités liées à la grammaire comme : relier le bon adjectif au bon nom, traduire une série de verbes conjugués du latin

¹⁹⁴ FeSEC : *Initiation du latin : Balises pour l'enseignement des langues anciennes au premier degré*, 2014, p. 21.

au français pour trouver une énigme ou encore traduire quelques phrases simples issues de textes authentiques.

D'ailleurs, à propos des textes, les balises précisent qu'ils doivent être, dans la mesure du possible, authentiques. Ils ne peuvent pas être inventés ou produits par les professeurs mais éventuellement adaptés aux élèves, s'ils s'avèrent trop complexes par rapport au niveau souhaité. À partir de ce constat, il est vrai que les différents manuels consultés présentent des phrases latines courtes mais authentiques pour aborder la civilisation, la mythologie ou simplement la grammaire. Dès lors, une activité particulière de *l'Escape Game* consistera à lire, sans le traduire, un texte latin tiré d'*Harry Potter à l'école des Sorciers* (traduit en latin) et à en deviner le sujet.

Enfin, une dernière place est réservée à la civilisation latine. Les balises ne nous informant que très peu sur le sujet, il faut consulter les manuels et les cours du premier degré pour s'en faire une idée plus précise. En l'espèce, *l'Escape Game* s'orientera davantage vers les thèmes suivants : les dieux (arbre généalogique, attributs et description physique), les monstres et créatures extraordinaires, les mythes (principalement les mythes d'Orphée, de Thésée et le Minotaure, de Persée et la Gorgone Méduse et des douze travaux d'Hercule), la légende de Rome, la guerre de Troie, les héros (tels Énée) et Pompéi.

On ne perdra pas de vue que *l'Escape Game* se réalise normalement au terme du premier degré, soit à l'orée des deuxième et troisième degrés. Ces derniers comportent des compétences cette fois clairement définies. *L'Escape Game* se doit donc d'en tenir compte.

2. La préparation pratique du terrain : Matériel nécessaire et règles du jeu

Avant de mettre en pratique le jeu d'évasion, quelques éléments doivent encore être considérés afin de mener à bien sa réalisation.

Dans un premier temps, les règles du jeu au sens large seront abordées :

- **Un groupe de cinq personnes évoluant dans un esprit d'équipe** : *l'Escape Game* se réalise par groupe de cinq, et ce, pour les raisons énoncées à maintes reprises ci-dessus. Chaque élève trouve sa place dans le jeu et permet de faire progresser

l'aventure. En effet, si l'activité se réalisait seul, il faudrait accorder un temps beaucoup plus long à l'exercice et l'objectif lié à une pédagogie ludique et adaptée au niveau des élèves se perdrait.

- **Un compte-à-rebours privilégiant une compétition et un surpassement chez l'élève :** comme dit précédemment, le fait d'accorder un temps maximum à la réalisation de l'épreuve pousse l'élève à se surpasser. Une compétition naît. Dès lors, un compte-à-rebours doit être proposé. Cependant, il est difficile d'établir quelle limite de temps privilégier : une heure comme dans les véritables jeux d'évasion ? Une période de cours pour rester dans un contexte scolaire ? L'idéal est que l'*Escape Game* puisse se réaliser sur une période de cours (cinquante minutes).
- **Un lieu privilégié englobant deux espaces communicants :** cet *Escape Game* s'organise dans un lieu vaste et privilégié, permettant aux élèves de se déplacer librement en son sein. Pour ce faire, deux salles sont communicantes : une première, appelée « Salle des Énigmes », propose deux énigmes différentes dont la résolution mène à la découverte de chiffres permettant d'atteindre la deuxième pièce. Des activités variées précèdent ces énigmes, axées autour de deux thèmes principaux : la civilisation et l'étymologie. La deuxième salle, appelée « la Salle des Enfers », doit être un lieu vaste où pourront se dérouler quatre jeux différents : leur résolution mène à l'obtention d'une illustration à placer sur la grande carte des Enfers. Les jeux abordent des thèmes variés, essentiellement basés sur l'histoire et la grammaire.
- **Une succession d'étapes à suivre :** un véritable *Escape Game* commence par une fouille détaillée de la pièce par les participants. Ceux-ci découvrent une série d'objets confondus ou non avec le décor ; autant d'indices grâce auxquels ils pourront mener à bien les tâches qui les attendent. Cet *Escape Game* à vocation pédagogique se veut cependant quelque peu différent de ce modèle. Dès lors, une certaine linéarité doit apparaître dans l'exercice. Il faut qu'un certain nombre d'activités soient réalisées en un minimum de temps. L'évolution du jeu différera

donc de celle généralement proposée dans les véritables jeux d'évasion. Ainsi, les élèves entrent dans la première pièce sans la fouiller. Ils se contentent de s'emparer d'objets précis : le premier conduit à un second et ainsi de suite (une certaine linéarité se met dès lors très vite en place). La découverte des objets mène ensuite à la résolution de trois petits jeux ayant pour thème la civilisation ou l'étymologie. Ceci fait, les élèves doivent trouver l'énigme finale et tenter de la résoudre. Ils tombent alors sur deux chiffres indispensables à l'ouverture du cadenas qui permettra d'atteindre la deuxième pièce. Ce schéma se répète puisque la première salle contient deux énigmes différentes. Le second local se présente encore différemment. La linéarité apparaît de manière encore plus évidente puisque les attend une série de quatre petits jeux, numérotés, qui visent un objectif précis : compléter la carte des Enfers.

- **Un but final à atteindre** : le but final de l'*Escape Game* est de sortir « vivants » de la pièce et ce, dans le temps imparti. Cette condition trouvera réellement son application dans le jeu pédagogique proposé, mais alimentée d'une seconde réalité : trouver, dans la pièce initiale, un premier élément qui devra être assemblé à un élément se trouvant dans le deuxième local.
- **Présence d'indices en cas de difficultés** : la présence du professeur durant le jeu est un élément indispensable à l'objectif pédagogique de l'activité. Elle permet d'initier le jeu, de raconter l'histoire et d'apporter des indices si les élèves s'avèrent perdus ou méfiants.

Afin de décorer le lieu en tenant compte de toutes les réalités liées à l'*Escape Game* (décor cohérent, objets adéquats connotés aux intelligences de H. Gardner, ...), il convient de se munir du matériel indispensable à la réalisation du jeu. La liste sera énumérée sans autres détails. La suite du chapitre permettra de mieux comprendre leur utilisation :

- Deux vastes pièces communicantes ou une salle assez grande pouvant être « partagée » pour les besoins de l'activité.

- Un compte-à-rebours visible (celui-ci peut facilement se trouver sur *YouTube*).
- Un fond sonore adéquat : dans ce cas, il s'agira, dans la première salle, du bruit du vent, et, dans la seconde, de celui du feu pour évoquer les Enfers.

Dans la « Salle des Énigmes » :

- Un cadenas à quatre chiffres
- Un coffre relativement grand pouvant se fermer à l'aide d'un cadenas
- Une boîte vide pouvant contenir la consigne permettant d'accéder à la seconde salle
- Une lampe de poche
- Un miroir suffisamment grand pour écrire à l'encre invisible
- Trois jarres de couleurs différentes, dont une rouge
- Trois substances différentes pouvant s'intégrer dans les différentes jarres
- Un dispositif permettant de diffuser de la musique (radio, téléphone, ordinateur,...)
- Une bouteille en verre pouvant contenir un message
- Une quantité plus ou moins importante de plumes à disposer dans un vase transparent
- Un récipient fermé pouvant contenir un liquide
- Un liquide identifiable prenant l'apparence de l'eau du Styx
- Un Mikado géant

Dans la « Salle des Enfers » :

- Un flacon de parfum
- Une carte des Enfers
- Un récipient d'une grandeur relativement petite
- Une dizaine de bouchons de liège
- Une pièce de monnaie

De manière générale, on n'oubliera pas de se munir de :

- Un stylo à encre invisible
- Une plastifieuse pour une réutilisation aisée des documents
- Un marqueur indélébile

III. Jeu réalise : Déroulement de l'Escape Game

Cette section du travail entend proposer une description complète du déroulement du jeu depuis l'historique de sa conception jusqu'aux résolutions des énigmes proposées. Une première partie s'intéressera spécifiquement au thème de départ, tandis qu'une seconde partie proposera de détailler la réalisation du jeu (organigramme, description des objets et des énigmes, solution finale).

1. Que s'est-il passé ? Schéma narratif de l'Escape Game

L'Escape Game se base largement sur le « Conte d'Amour et de Psyché » raconté par Apulée dans ses *Métamorphoses*¹⁹⁵.

a. Éléments narratifs et contexte général

À titre de rappel, voici l'histoire dans laquelle s'inscrira le déroulement du jeu d'évasion :

Un roi a trois filles toutes très belles. Cependant, la cadette, Psyché, est d'une beauté si rare qu'elle est souvent comparée à Vénus elle-même. D'ailleurs, considérée comme la merveille du siècle, les hommes se précipitent des quatre coins du monde pour venir honorer la jeune fille par des cadeaux, des festins et même des victimes. Alors que les autels dédiés à Vénus se vident de leurs offrandes, la déesse ne supporte pas d'être ainsi remplacée par une simple mortelle. Jalouse, elle promet de se venger. Elle ne tarde pas à mettre en pratique ses dires puisqu'elle appelle son fils, Cupidon, et lui donne la mission suivante : venger sa mère en enflammant Psyché d'une passion pour un être très laid, démunie de charme et d'honneur.

Pendant ce temps, Psyché et ses parents s'inquiètent d'une vérité fort peu avantageuse : la jeune fille, pourtant si belle, désespère de trouver un époux. Le roi consulte alors l'oracle antique du temple de Milet. Ce dernier répond au roi qu'il convient de déposer Psyché sur un rocher où son futur époux, cruel et très laid, viendra la chercher. Malgré les pleurs et les craintes du peuple, le roi se dépêche d'accomplir l'ordre du ciel et

¹⁹⁵ Apulée, *Met.*, IV, 28, 1- VI, 24, 4.

dépose Psyché au sommet du rocher indiqué. Une fois seule, celle-ci pleure amèrement en attendant son triste sort. Très vite, elle se sent caressée par le souffle du Zéphyr qui la transporte et la dépose sur une pelouse devant un palais enchanté.

Croyant subir un sort funeste, Psyché découvre une magnifique demeure et une série de choses toutes plus belles les unes que les autres. Tout ce qu'elle désire, elle peut l'obtenir. Le soir venu, Psyché trouve place dans un grand lit et, alors qu'elle sombre doucement dans le sommeil, l'époux mystérieux entre, prend place et Psyché devient sa femme. Cependant, au réveil, l'homme a déjà disparu. Une routine commence à s'installer pour la belle Psyché puisque la scène se répète inlassablement tous les jours.

Psyché souhaite revoir ses deux sœurs qui lui manquent terriblement. L'époux mystérieux lui dit qu'elles la croient morte. Insistante, Psyché se voit accorder la venue de ses deux sœurs, mais à une condition: qu'elle ne cherche jamais à voir son visage. Après avoir fait cette promesse, Psyché reçoit ses sœurs au palais enchanté et rapidement, celles-ci développent une jalousie envers leur cadette. Elles préparent alors une vengeance : convaincre la pauvre Psyché qu'un serpent partage en réalité son lit. Lors d'une deuxième visite accordée par le mystérieux époux, les deux sœurs interrogent Psyché : « À quoi ressemble ton mari ? ». La jeune déesse se contente de réponses vagues, mais ses sœurs ne sont pas dupes : elles comprennent rapidement que Psyché n'a jamais vu son époux. Elles lui affirment alors que des témoins auraient aperçu un serpent sortir du palais enchanté.

Psyché prend peur et décide de suivre les conseils de ses sœurs : une nuit, elle saisit la lampe à huile posée à proximité de la couche de son époux, ainsi qu'un poignard avant de s'approcher doucement pour mettre fin au mystère. Surprise, c'est le beau Cupidon qu'elle aperçoit, allongé à ses côtés. Elle appuie ensuite le bout de son pouce sur une de ses flèches et sans le vouloir se rend elle-même amoureuse de Cupidon. Trop éprise de son époux, elle oublie la lampe dont s'épanche une goutte d'huile bouillante sur l'épaule droite du dieu. Celui-ci se réveille en sursaut et comprend la réalité des événements. Il décide alors de fuir car il sait qu'il a trahi sa mère.

Psyché comprend vite que ses sœurs lui ont tendu un piège. Elle décide à son tour de se venger et concocte une histoire un peu différente de celle qu'elle a réellement vécue.

Elle la raconte séparément à sa première sœur, puis à la seconde. Elle conclut en disant que Cupidon souhaite en réalité partager leur couche. Elles se dirigent l'une après l'autre vers le rocher, et pensant être soutenues par Zéphyr et Cupidon, s'élancent. Elles meurent avant même d'avoir touché le sol.

Pendant ce temps, Vénus, informée de la vérité, s'en prend violemment à Cupidon. Ni Junon, ni Cérès, éprouvant de la pitié pour la pauvre Psyché, n'arrivent à apaiser la colère de la déesse.

Celle-ci demande à Mercure de lancer un appel pour trouver Psyché. Cette dernière se rend facilement. Vénus entend lui imposer quatre épreuves irréalisables... du moins, selon la déesse.

Dans une première épreuve, Vénus apporte du froment, de l'orge, du millet, de la graine de pavots, des pois, des lentilles et des fèves. Elle donne quelques heures à Psyché pour trier l'ensemble des grains et les regrouper par espèces. Abattue devant la difficulté de la tâche, la jeune fille pense abandonner quand une fourmi vient lui apporter son aide. Quand la déesse vient constater l'échec de Psyché, elle s'étonne de voir que la tâche supposée insurmontable a été correctement réalisée.

Lors d'une deuxième épreuve, Vénus demande à Psyché de rapporter un flocon de laine d'un troupeau de brebis à la toison d'or. La jeune fille se dirige vers son but quand un roseau l'interrompt dans sa tâche et lui dit d'attendre la nuit pour s'approcher du troupeau. En suivant ces conseils, Psyché se cache à proximité d'un arbre. Elle le secoue pour qu'un flocon de laine tombe plus facilement et retourne apporter le fruit de sa réussite à la déesse.

Vénus lance alors une troisième épreuve à Psyché, plus complexe encore cette fois: monter au sommet d'un rocher dressé au-dessus d'une montagne escarpée pour puiser un peu d'eau du Styx, un des fleuves des Enfers. Très vite, elle s'aperçoit que le lieu est gardé, de part et d'autre, par des dragons qui ne dorment jamais. Le rocher est si élevé qu'il lui serait impossible d'atteindre l'eau en toute sécurité. Alors, l'oiseau royal de Jupiter promet à Psyché de remplir cette tâche. Il convainc l'onde qu'il s'agit là d'un ordre de Vénus et quelques instants plus tard, revient avec un flacon gorgé d'eau.

Vient ensuite l'ultime épreuve à Psyché : descendre aux Enfers pour convaincre Proserpine de lui donner un peu de sa beauté. Psyché réfléchit au meilleur moyen d'atteindre les Mânes et décide de se jeter du haut d'une tour. Une voix s'échappe alors de la tour et déclare à Psyché qu'il existe un moyen moins dangereux pour gagner les Enfers. Pour y arriver, il convient de s'engager, munie d'un gâteau de farine d'ordre pétri de miel, et, à la bouche, deux pièces de monnaie, dans les sentiers inconnus de Lacédémone. Psyché rencontrera sur son chemin un âne boiteux qu'il faudra ignorer. Au bord de l'Érèbe, Charon demandera une des deux pièces de monnaies pour l'amener sur l'autre rive ; cette obole devra être transmise de la bouche de Psyché à sa main. Deux pièges éloignent encore Psyché de Cerbère: un mort suppliant de grimper dans la barque et des vieilles femmes occupées à tisser. Il convient de les ignorer. Une fois arrivée devant Cerbère, Psyché lui lancera un gâteau destiné à l'endormir et atteindra ainsi la demeure de Proserpine. Celle-ci accueillera la jeune fille à la table d'un festin. Psyché devra pourtant s'asseoir par terre et n'accepter que du pain noir. Proserpine lui confiera alors l'objet de la mission avant qu'elle ne rebrousse chemin pour amener la petite boîte à Vénus. Chemin faisant, Psyché ne devra en aucun cas ouvrir la boîte sous peine de voir de près la mort.

Psyché agit en fonction des ordres donnés par la voix. Tout se déroule à merveille jusqu'au moment où la jeune fille est tentée d'ouvrir la boîte. Elle s'y résout, n'y trouve pas de beauté mais une vapeur léthargique qui la plonge dans un sommeil éternel.

Cupidon, soucieux de sa bien-aimée, la rejoint pour la libérer du sommeil dans lequel elle est plongée. Il lance une de ses flèches, réveille ainsi Psyché et lui demande d'apporter la boîte à sa mère. Suite à cela, Jupiter ordonne au conseil des dieux de laisser Cupidon et Psyché s'adonner à leur amour. Un mariage est célébré, bientôt suivi de la naissance de Volupté.

b. Élément déclencheur et inscription du conte dans l'Escape Game

Voici l'histoire telle qu'elle est contée dans les *Métamorphoses* d'Apulée. Celle-ci servira de base à la réalisation de notre *Escape Game*. En effet, le Conte d'Amour et de Psyché sera partiellement raconté aux élèves afin de les plonger au cœur de l'aventure : il sera donc narré, et ce, de façon concise, jusqu'à la découverte des quatre épreuves proposées par Vénus. Les élèves seront donc lancés dans l'action quand il s'agira d'aider Psyché à résoudre

les épreuves. Dès lors, le conte connaîtra une fin différente en fonction de la réussite ou de la défaite des participants. Parviendront-ils à atteindre les Enfers et à trouver les traces de la beauté de Proserpine ? Seront-ils assez sagaces pour ne pas se laisser surprendre par la boîte magique et tenter de l'ouvrir ?

Pour être plus précise, étant donné la variété et la difficulté des épreuves proposées dans le conte, ces dernières seront adaptées presque en totalité pour être réalisables dans une salle de classe par des élèves de treize ans et dans une harmonie de travail.

À partir de ce constat, nous pouvons affirmer que l'élément déclencheur du jeu est la lubie de Vénus de vouloir imposer quatre épreuves à Psyché. Le contexte narratif précédant l'élément perturbateur constitue, tel le schéma narratif, la situation initiale. Cet élément déclencheur annonce les péripéties qui correspondront aux différentes épreuves proposées par Vénus elle-même. Enfin, le dénouement mènera vers la situation finale : insérer dans la boîte un peu de la beauté de Proserpine.

Deux salles communiquent donc pour représenter des endroits distincts : une première salle ne présente pas de décor particulier, mais accueille la résolution de deux énigmes menant à l'ouverture du cadenas à quatre chiffres qui ouvre un coffre contenant ladite boîte vide. Le premier parcours menant à la première énigme établit un lien avec l'épreuve concernant le tri des grains, puisque les élèves devront trier des éléments pour atteindre plus rapidement des jeux cachés au fond des jarres. Le deuxième parcours menant à la deuxième énigme décrit réellement l'épreuve de l'eau du Styx. Une seconde salle représente les Enfers. Une fois la petite boîte trouvée, les élèves s'y dirigent pour accéder aux Enfers. Ils y réaliseront une série de petits exercices sur le latin afin d'obtenir des illustrations plastifiées permettant de compléter la carte des Enfers. Ce jeu amènera les élèves à trouver les traces de la beauté de Proserpine, symbolisées par un flacon de parfum dissimulé à un endroit précis de la pièce.

c. Place de l'histoire dans l'Escape Game

Cette histoire a été choisie spécifiquement car il convenait de trouver un récit qui contenait les éléments essentiels du schéma narratif : une situation initiale, un élément déclencheur et surtout des péripéties. De plus, étant donné que le jeu s'adresse à des élèves en fin de premier degré, l'histoire ne doit pas concerner des personnages historiques

généralement étudiés dans les années supérieures. Il faut donc veiller à choisir un épisode inconnu des participants, mais étranger aux matières spécifiquement étudiées au deuxième ou troisième degré. C'est pour cela qu'un conte mythologique a été choisi : ce dernier n'est pas toujours étudié dans le secondaire, concerne des personnages légendaires et contient les éléments spécifiques du schéma narratif.

Cependant, comme dit précédemment, le récit n'est pas entièrement raconté aux élèves. Seule la première partie est narrée et permet d'annoncer l'élément déclencheur : le professeur conte l'histoire aux élèves.

Une fois la situation initiale lancée par Psyché, les élèves se lancent dans une série de péripéties. Là encore, l'histoire varie car il ne s'agit pas de surmonter quatre épreuves distinctes mais bien de découvrir trois grands parcours : les deux premiers se réalisent dans la « Salle des Énigmes » et mènent à l'ouverture du coffre ; le dernier s'invite aux Enfers et permet de trouver le flacon de parfum symbolisant la beauté de la déesse des Enfers. De même, les épreuves se rapprochent du récit mythologique mais avec de sensibles différences.

Enfin, une fois l'*Escape Game* terminé, le professeur conclut en racontant la fin réelle du récit (Psyché ouvre la boîte et meurt). Il précise que la présence des élèves a empêché un tel drame de se produire.

2. Comment le jeu est-il organisé ? Description des objets et énigmes

L'*Escape Game* nécessite deux pièces communicantes : une première pièce, appelée « Salle des Énigmes » et une seconde : « la Salle des Enfers ». L'ensemble du lieu consacré au jeu s'inscrit dans une atmosphère mythologique. Le lieu doit rappeler le but de la mission : aider Psyché à retrouver son amour. Plusieurs éléments y contribuent : le fond sonore, le décor de la pièce, la disposition des objets et la formulation des énigmes.

Ainsi, avant le début du jeu, le professeur cadre celui-ci : il explique les règles d'organisation prescrites et interroge les élèves sur la définition d'un *Escape Game*. Il narre ensuite aux élèves l'histoire qui sert de toile de fond à l'*Escape Game*, à savoir le Conte d'Amour et Psyché. Une fois l'élément déclencheur dévoilé, il leur explique qu'ils devront

aider Psyché dans les épreuves imposées par Vénus. Le professeur explique encore que Psyché elle-même sera présente dans les deux salles et qu'elle apparaîtra comme le maître du jeu qui supervisera le bon déroulement du jeu (correction des exercices, surveillance générale, animation, gardien du temps). Une fois ces éléments donnés, le professeur se retire progressivement de la scène pour laisser les élèves entrer dans la première salle.

Dès qu'ils y arrivent, un fond sonore les accueille: un véritable bruit de vent qui met directement les participants dans l'ambiance. Psyché se trouve dans la pièce, revêtue des vêtements qui la caractérisent.

Le compte-à-rebours est lancé. Les élèves disposent d'une heure pour mener à bien leur tâche (c'est-à-dire résoudre les énigmes des deux pièces communicantes). Ils doivent donc gérer minutieusement leur temps : l'idéal est de ne pas passer plus de trente minutes dans la première salle afin de bénéficier du temps nécessaire dans la « Salle des Enfers ». Psyché aide les participants à respecter un certain timing par rapport aux épreuves en tenant compte du niveau des élèves et de la difficulté des exercices, et en leur donnant, à l'occasion, un coup de pouce.

Les objets listés dans le matériel représentent le minimum nécessaire à la réalisation de *l'Escape Game*, ce qui implique qu'ils doivent impérativement y prendre place tout en se fondant dans le décor.

a. La « Salle des Énigmes »

Cette section concerne l'organisation de la première salle de *l'Escape Game*. Tout d'abord, les objets seront listés et décrits (caractéristiques, disposition, lien avec intelligences multiples). Ensuite, les jeux découverts grâce aux objets trouvés, ainsi que les énigmes seront, eux aussi, décrits. Enfin, la solution finale permettant d'atteindre la deuxième pièce sera explicitée.

De manière générale, la « Salle des Énigmes » est organisée comme suit : elle contient deux parcours relatifs à la civilisation qui s'achèvent par la résolution d'une énigme fournissant les chiffres nécessaires à l'ouverture du cadenas. Les deux parcours comportent chacun deux jeux. Ceux-ci sont placés à des endroits précis dans la salle. Les élèves doivent évoluer dans le local pour découvrir les objets dans un certain ordre.

Le premier parcours

❖ Les objets

▪ Une lampe romaine

○ Quelle disposition ?

La lampe est posée sur une table basse située au milieu de la pièce et bien visible. Elle ne doit pas être cachée car elle représente l'élément initial du jeu. Le professeur, à la fin de l'introduction, invite les élèves à s'en emparer. Il ne faut donc pas que les participants la cherchent.

○ Description rapide de l'objet

La lampe romaine est d'époque, se compose d'un réservoir central destiné à recevoir l'huile, d'une queue permettant de la tenir sans se brûler et d'un bec que l'on enflamme¹⁹⁶.

○ Usage de l'objet

Cet objet doit donc être vu et pris en priorité quand les élèves entrent dans la pièce. La lampe à huile doit illuminer un message. Les participants se déplacent alors dans la salle et tentent d'éclairer plusieurs objets. C'est en arrivant à proximité du miroir que les élèves se rendent compte qu'un texte écrit à l'encre invisible peut être éclairé à l'aide de la lampe à huile.

○ Lien avec les intelligences multiples

Ces données sont extraites des intelligences multiples dont l'activation est préconisée au premier degré. Elles relèvent probablement de l'intelligence kinesthésique (maîtriser les mouvements de son corps et manipuler avec soin les objets qui nous entourent) et de l'intelligence spatiale (percevoir le monde spatiovisuel).

¹⁹⁶ *Reproductions antiques : une lampe à huile, comment ça marche ?* En ligne : <http://www.reproductions-antiques.com/utilisat.htm>, consulté le 22 avril 2018.

- Un miroir

- Quelle disposition ?

Le miroir sera disposé contre un mur. Il n'est pas la première chose visible en entrant dans la pièce, sans être forcément dissimulé. Il doit plutôt se fondre dans le décor et tenter de passer inaperçu afin que les élèves ne pensent pas directement à le solliciter.

- Description rapide de l'objet

Ce miroir doit être relativement grand puisqu'il doit contenir un message de quelque trois lignes. Dans la mesure du possible, cette psyché peut d'autant plus s'accorder avec le décor s'il ressemble à un miroir antique. Le message écrit sur le miroir mène au premier petit jeu. Deux jeux sont situés dans des jarres rouges. Le miroir indique l'une d'elles à l'aide d'un rebus.

- Usage de l'objet

Ce miroir doit être illuminé par la lampe à huile pour qu'apparaisse le message recherché. En réalité, celui-ci, rédigé à l'encre invisible, dira :

« Vermillon ou Magenta,
Vers cet endroit tu te dirigeras,
Le premier jeu d'un parcours tu trouveras,
Vers une énigme il te mènera ».

- Lien avec les intelligences multiples

Cette action relève de l'intelligence spatiale (percevoir correctement le monde spatiovisuel).

- Deux jarres

- Quelle disposition ?

Deux jarres rouges placées l'une à côté de l'autre occupent la pièce. Les élèves se dirigent vers celles-ci après la lecture du message caché (situé sur le miroir). Cette dernière contient

un premier jeu : les vignettes d'une bande dessinée sur la légende de Rome y ont été éparpillées. Il s'agit de les remettre dans le bon ordre.¹⁹⁷

Suite à la résolution du premier jeu, le professeur leur conseille de s'approcher de la seconde jarre qui abrite le deuxième jeu : relier le bon mythe à sa bonne illustration¹⁹⁸.

- Description rapide de l'objet

Les deux jarres doivent obligatoirement être rouges afin de répondre au message caché sur le miroir. Elles doivent être relativement grandes et surtout être opaques afin que les élèves ne puissent discerner leur contenu. L'élève doit plonger sa main dans la jarre afin d'en ressortir le jeu. Cependant, ce dernier est dissimulé dans un contenant non-identifiable au toucher. La première jarre contient des grains de riz qui rappellent la première épreuve imposée par Vénus (le tri des grains). La deuxième jarre renferme de petites boules de gélatine gluante qui « effraient » les élèves au toucher.

- Lien avec les intelligences multiples¹⁹⁹

Les deux jarres, de par leur contenu et les jeux qu'elles proposent, relèvent de l'intelligence naturaliste (intelligence relative aux phénomènes naturels, aux classifications, à l'environnement).

- ❖ Les jeux

Les jeux se trouvent, tels qu'ils ont été présentés aux élèves et prêts à l'emploi, en annexe du présent travail. Ils sont accompagnés de la solution correspondante.²⁰⁰

- Jeu 1 : Illustrer le mythe par l'image

- Visuel et but du jeu

Ce jeu occupe la première jarre rouge. Les élèves y plongent la main, pour en retirer, parmi les grains de riz, six illustrations plastifiées de mythes et six petites étiquettes indiquant leurs noms. Une fois munis de ces douze fiches, le jeu peut commencer. Les élèves doivent

¹⁹⁷ Le jeu sera décrit ci-dessous (p. 122).

¹⁹⁸ Le jeu sera décrit ci-dessous (p. 122).

¹⁹⁹ Fondation « La main à la pâte » (s.d.), *Qu'est-ce qu'il y a dans la boîte ?*, En ligne : http://www.fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/minisites/projet_questcequelascience/boites.pdf, consulté le 5 avril 2018.

²⁰⁰ Cfr annexes « jeux » : La Salle des Enigmes (parcours 1)

donc associer chaque illustration au mythe correspondant. Les six mythes utilisés sont ceux d'Orphée et Eurydice, de Pandore, de Persée et la Gorgone Méduse, de Dédale et Icare, de Thésée et le Minotaure et des douze travaux d'Hercule.

- Lien avec intelligences multiples

Ce jeu s'inscrit dans le premier parcours relatif à la civilisation : *cf. supra*. Les balises du premier degré de l'enseignement secondaire concernant l'initiation au latin restent très vagues quant à l'approche de la civilisation et aux choix pour lesquels les professeurs devraient opter en la matière. Cependant, l'analyse des différents manuels nous a permis de constater que les mythes, les monstres et les créatures extraordinaires y étaient souvent convoqués. Dès lors, c'est dans cette optique qu'une telle activité est proposée. Les mythes choisis comptent évidemment parmi les plus célèbres et sont facilement identifiables à l'aide des illustrations.

De plus, une telle activité relève de l'intelligence spatiale qui implique la gestion des relations entre objets et la manipulation des images.

- Jeu 2 : Replacer dans l'ordre les vignettes d'une bande dessinée sur la légende des origines de Rome

- Visuel et but du jeu

Les élèves plongent la main dans la deuxième jarre pour découvrir, caché en-dessous de la gélatine, le deuxième jeu, lui aussi en lien avec la civilisation. Celui-ci se déroule comme suit : les élèves se trouvent de nouveau face à des petites fiches plastifiées dispersées au fond de la jarre. Celles-ci représentent les vignettes d'une bande dessinée sur la légende des origines de Rome. Mises dans l'ordre, elles racontent l'épisode relatif à Romulus et Rémus, dans un humour tout à fait décalé, adapté à l'âge des enfants.

- Lien avec les intelligences multiples

Tout comme le premier jeu, celui-ci propose un thème généralement enseigné dans le premier degré. En effet, tous les manuels consultés²⁰¹ comportent un dossier ou une séquence sur la légende de la fondation de Rome.

²⁰¹ *Cfr* chapitre II p.69 et s.

Cette activité relève à la fois des intelligences linguistique et spatiale : la première sensibilise au développement de la mémoire et à la rythmique des mots, plus particulièrement par le biais des mots croisés ou de jeux consistant à remettre des éléments dans le bon ordre ; la seconde relève à nouveau de l'association d'images.

❖ L'énigme : l'anagramme divine

Une fois les deux jeux réalisés, le professeur délivre aux élèves la première énigme, dont la résolution leur fournira les deux premiers chiffres ouvrant le coffre où se cache la boîte. Celle-ci ouvre la porte des Enfers (salle 2).

○ Description de l'énigme

Les élèves se trouvent face à une anagramme d'un nom de divinité. Pour trouver la solution, ils sont aidés de sa description physique, de ses attributs et de ses caractéristiques.

Une fois cette étape franchie, il convient d'associer chaque lettre à un chiffre romain selon la logique suivante : A = 1 ; B = 2 ; C = 3 jusqu'à obtenir un nombre à deux chiffres. Celui-ci correspond aux deux premiers chiffres du cadenas.

L'anagramme divine cache en réalité le nom du dieu Mercure, et 18 est le nombre adéquat.

○ Lien avec les intelligences multiples

Cette activité relève de l'intelligence linguistique (sensibiliser aux mots et à la rythmique des mots lors de la découverte de l'anagramme) et logico-mathématique (le calcul mental s'affilie à ce projet puisqu'il faut associer une lettre à un chiffre romain avant d'additionner l'ensemble des chiffres trouvés pour arriver à un nombre précis).

Le deuxième parcours

❖ Les objets

▪ Un ordinateur

○ Quelle disposition ?

Un second parcours s'ouvre par l'intermédiaire de cette ressource. L'ordinateur se trouve allumé dans un coin de la pièce. Il n'est pas spécifiquement mis en évidence sans pourtant être dissimulé. Psyché mène les participants directement à lui. Il joue un rôle similaire à celui de la lampe dans le premier parcours.

○ Description rapide de l'objet

Cet appareil est clairement anachronique, raison pour laquelle qu'il n'occupe pas le centre de la pièce. Les participants sont appelés à écouter une bande-son

○ Usage de l'objet

Psyché précise aux élèves qu'un premier parcours a permis de trouver les deux premiers chiffres qui ouvrent le cadenas du coffre. Un deuxième permettant de compléter le code commence dès cet instant. Pour l'emprunter, il importe de consulter les oracles. Sur le conseil de Psyché, ils se dirigent vers l'ordinateur pour écouter le bruit de mouettes survolant la mer. Après réflexion, ils cherchent donc un objet évoquant cet élément liquide: une bouteille située dans un aquarium se trouve à proximité.

○ Lien avec les intelligences multiples

Cet exercice rejoint l'intelligence musicale dans son sens le plus simple : reconnaître une mélodie ou un schéma musical existant.

▪ Une « bouteille à la mer »

○ Quelle disposition ?

Une bouteille située dans un aquarium doit jouxter l'ordinateur pour que l'écoute de la bande-son dirige les élèves vers elle.

○ Description rapide de l'objet

La bouteille à la mer est en verre transparent, scellées par un bouchon de liège. Elle laisse percevoir un petit rouleau de papier fermé par un ruban de corde. Le papier en question

renferme le défi suivant, qui fait directement référence à la troisième épreuve imposée par Vénus à Psyché : rapporter un flacon d'eau de la source du Styx.

- Usage de l'objet

Les élèves lisent les indications à haute voix. Bien que proche de la troisième épreuve imposée à Psyché par Vénus, le déroulement imposé aux élèves est adapté aux circonstances (matériel, effets spéciaux, capacités physiques, ...). Sa formulation est la suivante :

« Ta mission est simple : puiser un jet d'eau provenant de la source du Styx. Cependant, cette tâche est difficile car ce fleuve ne s'atteint que d'un rocher dressé au sommet d'une montagne escarpée. De plus, des têtes de dragons se situent de part et d'autre du fleuve. Ils sont réputés pour ne jamais dormir. L'onde elle-même sait parler... Étant donné la difficulté de ta mission, de qui pourrais-tu obtenir l'aide ? »

Les élèves tentent de répondre à la question posée. La réponse est en fait donnée par le conte lui-même : Psyché doit s'aider d'un oiseau pour réussir. Cet animal est le seul à pouvoir voler au-dessus de la montagne escarpée sans se trouver à portée des dragons. Ils se mettent donc en quête d'un oiseau.

- Lien avec les intelligences multiples

L'épreuve ici proposée rejoint l'intelligence logico-mathématique qui implique la recherche d'un modèle et d'y trouver une logique.

- Des plumes dans un contenant transparent

- Quelle disposition ?

Les plumes se trouvent à proximité de la bouteille située dans l'aquarium, sans être directement détectables par les participants. Elles sont bleues afin de rappeler la couleur de la mer. Les élèves doivent deviner qu'un oiseau les aidera dans leur tâche avant d'apercevoir les plumes.

- Usage de l'objet

Les élèves plongent leur main dans les plumes pour en ressortir le premier jeu de ce deuxième parcours : une fable de Phèdre à compléter avec des images adaptées.

- Un récipient contenant l'eau du Styx

- Quelle disposition ?

Une fois l'épreuve relative à la fable de Phèdre réussie, les élèves ont désormais pu gagner le Styx dont l'eau se trouve dans un récipient caché dans la pièce. Il doit être entièrement bu par les participants.

- Description rapide de l'objet

Dans la sphère mythique, boire l'eau du Styx est une véritable épreuve. En réalité, l'urne contient de l'eau accompagnée d'un sirop. Le goût est désagréable mais le liquide est totalement inoffensif.

- Usage de l'objet

Le professeur donne le récipient contenant l'eau et demande aux élèves de choisir leur mode opératoire : soit désigner un camarade pour boire l'eau seul, soit se partager la mixture (pour rappel, ils ne savent pas ce que celle-ci contient). S'associe à l'objet le second jeu du parcours : un jeu d'étymologie autour du terme latin « aqua ». ²⁰²

- Lien avec les intelligences multiples :

Étant donné que les élèves peuvent opter pour une prise de risque individuelle ou collective, les intelligences intra et interpersonnelles sont ici mises en évidence.

De plus, l'action de boire l'eau du Styx s'insère, dans une certaine mesure, dans l'optique d'une intelligence naturaliste.

- Un Mikado géant

- Quelle disposition ?

Le Mikado n'est pas dissimulé. Il est au contraire visible dès l'entrée dans la salle. Les bâtonnets sont déjà prêts à l'emploi.

²⁰² La description du jeu se trouve à la suite de ce mémoire : p. 128.

- Description rapide de l'objet

Sous des bâtonnets du Mikado se cache la seconde énigme menant à la découverte des deux derniers chiffres du cadenas.

- Usage de l'objet

Les élèves jouent une partie de Mikado pour enlever les bâtons qui entravent le passage menant à la seconde énigme.

- Lien avec les intelligences multiples

Jouer au Mikado relève de l'intelligence kinesthésique (maîtriser les mouvements de son corps et manipuler les objets avec soin).

❖ Les jeux

Les jeux se trouvent, tels qu'ils ont été présentés aux élèves et prêts à l'emploi, en annexe du présent travail. Ils sont accompagnés de la solution correspondante.²⁰³

▪ Jeu 1 : Joindre des images à une fable de Phèdre

- Visuel et but du jeu

Cet exercice apparaît dans le cadre du deuxième parcours relatif à l'étymologie. Une fois les plumes trouvées, les élèves découvrent ce jeu en y fouillant²⁰⁴.

Il s'agit en réalité de la fable de Phèdre intitulée *Vulpis et coruus*. Le texte latin accompagne une traduction française lacunaire. Cette fiche s'accompagne de plusieurs illustrations : un corbeau, un renard, un fromage, un arbre, une plume et une fenêtre, soit des images correspondant aux mots absents du texte français. Les élèves tentent alors de compléter la fable de Phèdre en remplaçant les mots manquants par les illustrations. Pour ce faire, ils peuvent s'aider du texte latin situé en vis-à-vis et/ou du sens du texte français. De plus, ils peuvent rapidement établir une comparaison avec *Le Corbeau et le renard* de Jean de La Fontaine.

²⁰³ Cfr annexes « jeux » : la Salle des Enigmes (Parcours 2).

²⁰⁴ Cfr supra p. 125.

- Lien avec les intelligences multiples

Cet exercice s'inscrit dans un parcours relatif à l'étymologie et à la place du latin dans la langue et la littérature françaises. En effet, la fable de Phèdre a clairement inspiré Jean de La Fontaine lorsque ce dernier composa *Le Corbeau et le Renard*.

Cette activité insiste davantage sur les intelligences linguistique et spatiale : linguistique en ce qu'elle propose de travailler sur les mots et leur sens, et spatiale quand il s'agit à nouveau d'associer une image à un mot.

- Jeu 2 : Les jeux d'eau

- Visuel et but du jeu

Après avoir bu l'eau du Styx, les élèves découvrent le deuxième jeu²⁰⁵ : trouver des dérivés tournant autour du mot latin *aqua*. Un tel exercice s'inscrit dans la continuité d'un parcours sur l'étymologie, tout en trouvant sa place dans une série d'épreuves liées au thème de l'eau. Des phrases lacunaires doivent donc être complétées avec le bon dérivé français issu du latin *aqua*.

- Lien avec les intelligences multiples

Cet exercice apparaît dans un parcours réservé à l'étymologie. Au premier degré, afin d'aider les élèves à retenir plus facilement les mots latins, leurs dérivés français sont souvent utilisés de manière à retenir plus vite le mot latin et d'élargir leur vocabulaire. Cette activité répond à ces objectifs tout en mobilisant l'intelligence linguistique.

- ❖ L'énigme : le quizz

Les deux jeux accomplis, le professeur révèle aux élèves la seconde énigme dont la résolution livrera les deux derniers chiffres du coffre où se cache la boîte qui ouvre la porte des Enfers (salle 2).

- Description de l'énigme

Cette énigme conclut le parcours relatif à l'étymologie au sens large. Elle se trouve en réalité cachée sous le Mikado et prend la forme d'un quizz réparti sur différentes étapes : un « Vrai ou Faux », un questionnaire à choix multiples et la rédaction de réponses fournies

²⁰⁵ Cf. *supra* p. 126.

par l'élève lui-même. Au terme de l'exercice, il convient de corriger les réponses. Plus concrètement, chaque proposition de réponse est associée à une goutte d'eau ; les élèves doivent donc additionner le nombre de gouttes d'eau obtenues pour trouver les deux chiffres manquants permettant l'ouverture du cadenas.

- Lien avec les intelligences multiples

Le quizz aborde une série de thèmes différents : il englobe donc beaucoup de réalités historiques relatives à la Rome antique. Il se différencie par là des premiers jeux essentiellement centrés sur le domaine mythologique.

Une fois le code à quatre entrées déchiffré, les élèves se dirigent vers le coffre placé au milieu de la pièce. Ils insèrent les numéros dans le cadenas et découvrent la petite boîte qu'ils doivent se dépêcher de prendre pour se diriger vers les Enfers. En effet, ils doivent maintenant pousser la porte des Enfers pour s'emparer d'une fraction de la beauté de Proserpine et la glisser dans la petite boîte. C'est seulement à ce prix qu'ils seront libres et que Psyché retrouvera enfin son amour perdu.

b. La « Salle des Enfers »

La deuxième salle fera également l'objet d'une description, différente de celle de la première : celle-ci comprendra le matériel, les jeux et l'énigme finale nécessaires à sa mise en place. Le concept général devra d'abord être présenté avant d'aborder les quatre petits jeux relatifs aux différents lieux des Enfers.

❖ Description générale du projet « Salle des Enfers »

Dans la pièce, les élèves découvrent la carte des Enfers, imprimée sur un format assez grand pour couvrir une grande partie d'un mur. Cette carte doit être complétée, au fur et à mesure de l'avancée du jeu par les lieux suivants : l'Achéron, le Tartare, le lieu où séjourne généralement Cerbère et le Champ des Pleurs. Afin de compléter la carte, les élèves devront jouer à quatre jeux différents, un pour chaque entité. À chaque exercice réussi, Psyché donne aux élèves une illustration de l'endroit en question qu'il s'agit de placer sur la carte des Enfers. Sont à leur disposition une description du lieu et de sa situation géographique. Une fois les quatre illustrations placées, une dernière mission reste à accomplir : trouver les traces de la beauté de Proserpine. Sur la carte des Enfers, une croix

précise : « Ici se trouve la beauté de Proserpine ». Les participants se posent alors la question suivante : « Comment un objet peut-il se trouver sur une carte ? ». Rapidement, ils comprennent que la carte collée au mur représente en réalité le lieu dans lequel ils se trouvent. Ils établissent alors un rapprochement entre l'endroit où ils ont collé la vignette sur la carte et celui où a été réalisé le jeu correspondant : l'un équivaut à l'autre. Il ne leur reste plus qu'une chose à faire : se déplacer dans la pièce à l'endroit où la croix indique la beauté de Proserpine sur la carte des Enfers. Ceci fait, les élèves s'emparent du flacon de parfum symbolisant la beauté pour le placer dans la petite boîte venue de la première salle. Ils sortiront alors vainqueurs de la pièce.

❖ Les jeux

À nouveau, tous les jeux décrits ci-après se trouvent, prêts à l'emploi, en annexe de ce travail, accompagnés de leur solution.²⁰⁶

▪ Jeu de Charon

○ Disposition et visuel

Comme l'Achéron est le fleuve qui part de l'entrée des Enfers, il est généralement situé en haut à gauche sur la carte. Dès lors, le petit jeu relatif à Charon se fera à l'avant-gauche de la pièce.

Celui se présente de la façon suivante : un récipient en verre de grandeur moyenne contient dix bouchons de liège : cinq portent un adjectif latin (de la première ou de la deuxième classe) ; cinq autres un nom. Au fond du récipient, une pièce de monnaie est collée. Le tout est placé sur un récipient profond qui représente le fleuve lui-même.

○ Description du jeu et solution correspondante

La légende raconte que Charon réclame une pièce de monnaie, qu'il prend directement dans la bouche du mort, afin de lui faire traverser l'Achéron.

Ce jeu s'inspire de cette histoire puisqu'il propose aux élèves de plonger leur main dans le récipient et d'en retirer tous les bouchons de liège. Il leur est demandé d'associer correctement « le bouchon-adjectif » et « le bouchon-nom ». Une fois cette étape réalisée

²⁰⁶ Cfr annexes « jeux » : Salle des Enfers.

et corrigée, ils découvrent la pièce de monnaie qu'ils doivent apporter à Psyché. En échange de celle-ci, il leur sera remis une illustration de Charon sur sa barque qu'ils placeront à l'endroit adéquat sur la carte des Enfers.

- Lien avec les intelligences multiples

À la fin du premier degré, les deux classes d'adjectifs ont généralement été abordées. Les élèves doivent associer le bon nom au bon adjectif. Il s'agit donc d'un exercice relativement simple. Cependant, beaucoup d'entre eux pensent encore qu'un adjectif et un nom s'accordent quand ils affichent la même désinence. Cette activité s'applique donc principalement à démontrer cette croyance.

Ce jeu relève des intelligences linguistique (associer des mots latins) et spatiale (déplacer les bouchons dans l'espace et s'intéresser à la texture des bouchons, nouveau matériel pour réaliser une activité).

- Jeu du Tartare

- Disposition et visuel

Le Tartare est généralement implanté au centre des Enfers, entouré du Phlégéon, autre fleuve qui baigne les lieux. Dès lors, le jeu se réalise au centre de la pièce.

Au milieu de la pièce, une affiche indique aux élèves qu'il s'agit du deuxième exercice à réaliser. Celui-ci se déroule comme un parcours chiffré. Les élèves sont munis d'une fiche plastifiée sur laquelle se trouve le jeu du « pendu », accompagné d'une série de verbes latins. Chaque lettre manquante est fournie par de petits exercices de conjugaison. En effet, le principe est semblable à celui du célèbre jeu, si ce n'est que les lettres formant le mot ne doivent pas être découvertes au hasard. Chacune fait l'objet d'un petit exercice : un verbe conjugué en latin est proposé en liaison avec la lettre manquante ; les élèves doivent traduire le verbe en français, aux bons mode et temps. Vient ensuite une consigne supplémentaire : « Opte pour la X^e lettre du mot traduit, celle-ci correspond à la X^e lettre du mot recherché par le 'pendu' ». Prenons un exemple : on propose en lien avec la première lettre du mot à découvrir la forme verbale *audiunt* ; les élèves la traduisent par « ils/elles entendent ». La consigne supplémentaire indique qu'il convient de choisir la troisième lettre du verbe traduit. Les élèves optent donc pour le « t » pour découvrir la première lettre du « mot-pendu ». Cet exercice est réitéré jusqu'à ce que les élèves

découvrent le mot recherché : « Tartare ». C'est à ce moment-là que peut être réclamée, auprès de Psyché, l'illustration représentant le Tartare afin de la placer sur la carte des Enfers.

Quand plusieurs traductions sont possibles (comme dans l'exemple choisi), les élèves sont orientés afin d'opter pour la traduction attendue dans le jeu.

- Lien avec les intelligences multiples

Cet exercice s'intéresse à l'ensemble de la conjugaison, sur un mode récapitulatif qui aborde les temps suivants : indicatif présent actif, indicatif imparfait actif et indicatif parfait actif. Il oblige les élèves à traduire le verbe latin aux bons mode et temps.

Cette activité relève de l'intelligence linguistique puisqu'elle s'intéresse à la signification des mots comme à leur structure.

- Jeu de Cerbère

- Disposition et visuel

L'endroit où réside Cerbère est généralement représenté en bas à gauche de la carte des Enfers. Proche du Tartare, il en est séparé par plusieurs fleuves: le Cocyte, l'Achéron et le Phlégéon. Dès lors, le jeu en lien avec le gardien des Enfers se réalise précisément en bas à gauche de la pièce, c'est-à-dire dans la continuité du jeu concernant l'Achéron.

Une pancarte indique qu'il s'agit du troisième jeu. Sur une fiche plastifiée figure un petit texte latin sans traduction. Il s'agit en réalité d'un passage d'*Harrius Potter et Philosophi Lapi*²⁰⁷ (le premier tome d'Harry Potter traduit en latin) décrivant Touffu, le chien qui garde la pierre philosophale et qui ressemble à Cerbère. Sans traduire le texte mot à mot, les élèves doivent deviner qu'il décrit Cerbère.

Cette opération réalisée, le professeur invite les élèves à placer l'illustration de Cerbère sur la carte des Enfers.

- Lien avec les intelligences multiples

Ce jeu propose un exercice de traduction, sans procéder à une traduction en tant que telle, mais en enclenchant une démarche quelque peu ludique. Le texte est donc fourni en latin ;

²⁰⁷ *Harrius Potter et philosophi Lapi*, pp. 180 et 221.

les termes utilisés sont relativement simples et compréhensibles. Les élèves ne doivent pas traduire littéralement le texte proposé mais tenter d'en saisir le sens global.

Cette activité présente en outre un lien avec l'actualité. Cerbère est un personnage mythologique, très souvent représenté dans les livres et les films fantastiques. *Harry Potter à l'école des sorciers* le mobilise sous le nom de Touffu, gardien de la pierre philosophale. Généralement, Harry Potter est un livre/film que le public, jeune ou moins jeune, apprécie. Cet exercice s'intéresse donc à placer le latin dans une actualité prisee.

Ce jeu traite de l'intelligence linguistique, puisqu'il s'agit d'une compréhension de texte latin.

- Jeu du Champ des Pleurs

- Disposition et visuel

Sur la carte des Enfers, le Champ des Pleurs prend généralement place en bas à droite, face à l'endroit où réside Cerbère, tous deux séparés par le Tartare. Dès lors, le jeu faisant référence au Champ des Pleurs occupe le fond droit de la pièce.

Le but est simple : reformer les couples divins en associant l'illustration du dieu à celle de la déesse qui lui correspond. Ce jeu a spécifiquement été choisi car il fait référence à l'amour, et au lieu-dit du Champ des Pleurs. Une fois les couples formés, les élèves présentent le fruit de leur travail à Psyché qui leur donne l'illustration correspondante. Ils vont ensuite la placer sur la carte des Enfers, ainsi dûment complète.

- Lien avec les intelligences multiples

Beaucoup d'élèves ont des connaissances avérées en mythologie par les cours qu'ils ont reçus en classe ou par le biais d'intérêts personnels. Cependant, ils ne connaissent peut-être pas l'arbre généalogique des dieux.

Cette activité relève notamment de l'intelligence spatiale car elle consiste à associer des images entre elles.

En conclusion, ce chapitre présente toutes les données (contexte d'application et pratique) nécessaires à la réalisation d'un *Escape Game* pédagogique nourri par la pratique du latin.

COMMENTAIRES A PROPOS DE LA VIDEO

L'*Escape Game*, dont la description a fait l'objet du chapitre précédent, a effectivement été réalisé au Collège Saint-Stanislas de Mons les 2 et 3 mai 2018.

Quatre groupes de cinq élèves se sont prêtés à l'expérience, quitte à « sacrifier » un temps de midi ou une récréation pour tester le jeu. Ils ont accepté d'être filmés et d'apparaître dans un montage vidéo situé en annexe du présent travail.

Un film de quarante minutes suit donc deux groupes d'élèves dans la résolution des tâches de l'*Escape Game*. Il représente en images, tant les explications données par écrit dans le chapitre précédent, que la réaction des élèves « en live ».

Des commentaires viendront donner un aperçu plus complet des événements qui se sont déroulés début mai. Grâce à ceux-ci, nous pourrons évoquer les points positifs et négatifs d'une telle expérience et veiller à ne pas reproduire les seconds si le projet venait à être réitéré.

I. Généralités

Cette première partie se voit divisée en deux sections : l'une expliquera les détails de l'organisation de ces deux journées ; l'autre distinguera les avantages et les inconvénients d'une telle expérience, et ce, de manière générale.

1. Quelle organisation ?

Les 2 et 3 mai 2018, le Collège Saint-Stanislas de Mons a accueilli le projet de l'*Escape Game* dans ses locaux.

En effet, j'ai présenté mon projet à St. Danvoye, professeur de latin au Collège, chez qui j'avais réalisé un stage un peu plus tôt dans l'année. Cette dernière a tout de suite soutenu ce projet, et nous nous sommes attelées à mettre en place un grand nombre de détails pratiques :

- *Quel lieu ?* L'*Escape Game* se joue dans deux salles contigües et suffisamment grandes pour que cinq élèves puissent se déplacer librement autour des meubles et

du matériel disponibles. Pourtant, tous les locaux sont normalement réservés aux heures de cours habituelles et disposés en tant que tels.

L'*Escape Game* sera donc réalisé dans deux salles situées à proximité l'une de l'autre, en dehors du bâtiment principal, et généralement utilisées dans le cadre de réunions du personnel.

- *Quelles dates ?* Nous sommes à l'approche des examens de juin et l'heure des révisions approche à grands pas. Les jours fériés se multiplient.

Nous décidons cependant de fixer les dates des 2 et 3 mai 2018. Le premier jour servira de « jour test », pendant lequel deux groupes tenteront l'expérience sans être filmés. Le deuxième jour serait le « jour officiel » où deux autres groupes se verraient apparaître dans le montage vidéo final.

- *Quels accords ?* Afin de réaliser cette expérience, quelques accords s'avèrent nécessaire : celui du directeur évidemment, tout comme celui des parents d'élèves qui doivent accepter de voir leurs enfants apparaître dans une vidéo à finalité pédagogique.
- *Qui ?* Les élèves ayant choisi le latin comme activité complémentaire en deuxième année du secondaire sont nombreux au Collège. Cependant, étant donné le temps limité, je ne peux réaliser cette activité avec tous, vu leur nombre conséquent.

Quatre groupes de cinq étudiants sont alors constitués, tirés au sort dans les différentes classes « latines ».

- *Organisation de la journée ?* L'*Escape Game* en tant que tel est censé se jouer durant une heure complète (il s'est avéré par la suite que les élèves avaient besoin de moins de temps pour réaliser le jeu dans son ensemble). À cela s'ajoute l'accueil des participants, les explications données en amont du jeu et le recueil des impressions et avis des élèves après l'expérience. Étant donné qu'une période de cours est équivalente à cinquante minutes, le timing est donc inapproprié.

Nous décidons donc de procéder comme suit : le mercredi 2 mai, deux groupes se suivent: le premier se présente à l'école aux environs de 7h30 et ne peut donc suivre la première période de cours de la journée (l'activité se termine vers 9h) ; le second groupe voit son mercredi après-midi écourté puisqu'il reste à l'école après le coup de midi. Le jeudi 3 mai, deux autres groupes se présentent : le premier sur le temps midi, ainsi prolongé d'une demi-heure (avec accord des professeurs concernés) et le second après la journée d'école, jusqu'aux environs de 16h30. Cette organisation fait l'objet de beaucoup de détails pratiques.

- *Quel matériel ?* Je viens décorer la salle avant le début des festivités. Pour rappel, je dois transporter le matériel suivant : tonneau, table, fauteuil, coffre, aquarium, miroir sur pied, jarres, mikado, caisses et draps. De plus, la plupart des activités obligent les élèves à écrire. Dès lors, le matériel doit être réutilisable : c'est pour cela que j'opte pour des feuilles plastifiées accompagnées de marqueurs effaçables. Entre chaque jeu, je peux donc nettoyer le matériel et le replacer pour le jeu suivant.

Une fois tous ces détails pratiques réglés, le jeu peut désormais commencer.

2. Constatations générales sur l'expérience

- ➔ Le décor dans lequel se déroule le jeu est bien adapté. Les deux salles sont à proximité l'une de l'autre. Alors que la deuxième est relativement simple (il s'agit d'une salle de classe vide et réaménagée à l'occasion du jeu)²⁰⁸, la première salle présente déjà un décor presque antique : de grandes tables en bois occupent la pièce, les armoires sont vitrées et semblent cacher un secret, une cheminée se trouve au centre de la pièce et l'endroit a l'air relativement vieux pour créer une atmosphère mystérieuse. À cela s'ajoute le matériel que j'ai apporté et qui contribue à rendre la pièce encore plus attractive.²⁰⁹

²⁰⁸ Nous la retrouvons dans la vidéo à partir de la 33^e minute.

²⁰⁹ Le jeu se joue dans cette salle jusqu'à la 33^e minute.

➔ La première salle présente des activités liées à la civilisation. Nous retrouvons le jeu relatif à la fondation de Rome (replacer les vignettes de la bande dessinée dans l'ordre)²¹⁰, le jeu sur les mythes (relier la bonne image au bon mythe)²¹¹, la première énigme permettant de trouver les deux premiers chiffres du code sur les dieux gréco-romains (deviner l'anagramme de Mercure)²¹², la fable de Phèdre (compléter les mots manquants par des images)²¹³, les dérivés autour du thème aqua²¹⁴ et la deuxième énigme (le quizz). Hormis l'exercice sur les dérivés, les autres jeux sont tous en lien avec la civilisation, et plus particulièrement des thèmes étudiés au premier degré.

La seconde salle, quant à elle, contient davantage d'exercices liés à la grammaire. Les élèves sont souvent amenés à la réflexion plutôt qu'à la recherche. Les caisses soutenant les fiches plastifiées sont disposées tout autour de la table centrale et les élèves doivent, le plus rapidement possible, résoudre toutes les énigmes afin de rentrer dans le temps imparti.²¹⁵ Ces exercices liés à grammaire sont au nombre de quatre : le jeu de l'Achéron (relier le bon adjectif au bon nom grâce à des bouchons de couleur)²¹⁶, le jeu sur les verbes (découvrir le mot « Tartare » grâce à un pendu dont les lettres peuvent être trouvées en conjuguant certains verbes)²¹⁷, le jeu sur Cerbère (découverte et observation d'un texte latin non traduit et parlant de ce molosse)²¹⁸ et enfin le jeu sur le Champ des Pleurs (associer le dieu à sa déesse)²¹⁹. De nouveau, hormis le dernier exercice, les autres font appel à une réflexion grammaticale plus pointilleuse.

De manière générale, il semblerait que les élèves aient préféré la première salle. Ce choix se comprend sûrement car celle-ci est plus « vivante » : les élèves sont

²¹⁰ De 10'19 à 12'45

²¹¹ De 12'45 à 15'26

²¹² De 15'26 à 17'15

²¹³ De 20'48 à 22'30

²¹⁴ De 22'30 à 25'54

²¹⁵ Les consignes concernant le principe lié à la deuxième salle sont expliquées dans la vidéo : de 33'12 à 33'52.

²¹⁶ De 33'52 à 38'22

²¹⁷ De 38'22 à 42'25

²¹⁸ De 42'25 à 43'37

²¹⁹ De 43'37 à 45'32

davantage mis en action et endossent un rôle de détective. De plus, ils doivent réunir les chiffres permettant d'ouvrir le coffre, et cela les intrigue d'autant plus. Dès lors, si le jeu venait à être réitéré, peut-être faudrait-il prévoir d'organiser autrement la deuxième salle, du moins dans sa disposition pratique.

➔ Les personnes participant à un véritable *Escape Game* se retrouvent livrés à elles-mêmes dans la pièce dans laquelle ils se trouvent enfermés. Cela signifie qu'ils peuvent se tromper autant de fois qu'ils le veulent ; la seule contrainte qui leur est imposée est celle du temps. De même, une caméra se situe dans la pièce et une personne à l'extérieur observe le déroulement de l'expérience. Si celle-ci traîne un peu trop, une voix off peut donner des indices aux initiés. Dans cet *Escape Game* pédagogique, il a été difficile de prévoir une telle organisation. Cela demandait davantage de temps et d'argent puisqu'il aurait fallu enregistrer une voix off pour tous les cas de figure et prévoir un jeu sans faille qui peut se dérouler sans devoir guider les enfants. Ces deux éléments manquent à l'appel et si le jeu devait être expérimenté à nouveau et dans d'autres conditions, voilà deux constats qu'il faudrait améliorer. Dès lors, nous remarquons que je donne souvent des conseils aux élèves durant le jeu.²²⁰

➔ Par rapport au timing de l'activité, deux remarques peuvent être faites : le conte d'Amour et de Psyché raconté au début de la vidéo est un peu trop long²²¹. Il faudrait raccourcir cette histoire pour ne pas perdre l'attention des élèves. Il semble aussi que les élèves n'aient pas besoin d'une heure pour réaliser le jeu. La durée maximale sur quatre groupes est de quarante-trois minutes. Dès lors, il aurait fallu proposer un chronomètre de quarante-cinq minutes ou compliquer les exercices à réaliser pour renforcer le suspense quant à la réussite de l'épreuve.

➔ Quant aux activités proposées, celles-ci sont toutes reliées les unes aux autres par rapport au contexte donné.

²²⁰ Un exemple marquant se trouve au début de la vidéo : de 8'34 à 10'00

²²¹ Le conte d'Amour et Psyché : de 00'00 à 8'51

II. Comparaisons des groupes

L'expérience *Escape Game* varie sensiblement en fonction du groupe qui la réalise. Des commentaires peuvent être établis en comparant le comportement des différents groupes ayant participé à l'activité.

- ➔ La dynamique a été très différente d'un groupe à l'autre, en raison de plusieurs critères. Premièrement, le nombre affecte l'énergie du groupe : l'un d'entre eux ne comportait que trois élèves et cela s'est vite fait ressentir dans la rapidité d'exécution. Par contre, le dernier groupe comptait six étudiants et l'ambiance était dès lors à son comble. Deuxièmement, cela dépend également de l'existence ou non d'un leader : alors que certains groupes en manquaient, dans d'autres, celui-ci menait l'activité en répondant lui-même aux questions, en tenant toujours le stylo effaçable et en se tenant devant la feuille plastifiée.²²² Certains sont leaders parce qu'ils ont des connaissances culturelles qui dépassent ce qu'ils ont appris au cours : ils sont donc d'une grande utilité pour la résolution du jeu. D'autres le sont parce que leur personnalité est de mener le groupe à la réussite. Dans ce cas, si le professeur remarque la présence d'un leader, il doit essayer de faire participer tous les élèves.
- ➔ Nous remarquons également un changement d'attitude des élèves au fur et à mesure que le jeu est réitéré. En effet, le premier groupe ne sait pas du tout à quoi s'attendre et se pose beaucoup de questions. Le dernier groupe, quant à lui, a entendu les échos de ses camarades et veut battre leurs performances. La motivation est alors à son comble. Dès lors, plus le jeu est répété au sein de l'école, plus les élèves semblent motivés. Cependant, le professeur doit être vigilant par rapport à un point en particulier : il ne s'agit pas que les élèves se transmettent les réponses durant les temps de pause. Le jeu doit rester énigmatique pour tous. D'après mon expérience, cela n'a pas été fait car chaque groupe souhaite être le gagnant et une légère compétition s'installe entre les élèves : pas question de se donner les réponses !

²²² Nous voyons d'ailleurs ce phénomène dans la vidéo.

➔ Une autre différence peut être observée entre les groupes quant à l'activité consistant à boire l'eau du Styx. Les quatre groupes réagissent différemment. Cependant, seul un groupe a été repris dans la vidéo.²²³ Le groupe filmé semble relativement apprécier la mystérieuse boisson et se partage volontiers le verre. Les trois autres groupes trouvent la boisson peu agréable et se forcent à la boire (tout est dans la tête !) : certains désignent un élève (généralement le leader) pour boire l'ensemble du liquide ; d'autres se partagent équitablement la boisson et viennent même à ne pas s'entendre quant à la quantité réellement bue par chacun. Pourtant, devant la difficulté, tous les groupes boivent tout le contenu du gobelet sans poser aucune question.

III. Évaluation de l'activité

Après un bref sondage auprès des élèves ayant participé à l'activité, il semblerait que cette dernière ait plu à tout le monde. Les élèves sont ravis de cette expérience et la plupart m'indiquent qu'ils souhaitent recommencer ce jeu avec d'autres épreuves, bien évidemment.

Quant à moi, en tant que professeur, j'ai beaucoup aimé réaliser cette activité, d'une part dans l'organisation pratique de la journée (accord de l'école, préparation du matériel, réalisation des activités, réflexion sur le jeu, ...), et, d'autre part, dans le partage de cette activité avec les élèves. J'ai constaté que ces derniers avaient pu réactiver une partie de la matière étudiée dans le courant du premier degré et ce, de manière ludique. Ils ont donc pu s'inscrire dans cette période de révision mais sans avoir réellement l'impression de travailler.

J'aimerais beaucoup renouveler cette expérience avec d'autres élèves, tout en tenant compte des éléments qui ont bien ou moins bien fonctionné.

²²³ De 24'48 à 25'54

CONCLUSION

La problématique de ce mémoire était la suivante : dans quelle mesure est-il possible de proposer une pédagogie ludique pour un cours de latin dont le statut s'est vu progressivement modifié au fil du temps. Le latin est souvent considéré comme une langue morte, finalement peu utile dans une société scientifique et économique, telle qu'est la nôtre au XXI^e siècle. Cependant, notre objectif était de montrer que les langues anciennes s'inscrivent toujours dans l'actualité, en intégrant notamment dans leurs pratiques des pédagogies innovantes.

Ce qui fut dit, fut fait !

L'*Escape Game* proposé dans ce mémoire s'est révélé être un grand succès auprès des élèves du Collège Saint-Stanislas de Mons.

Avant cela pourtant, nous nous sommes attelée à un exposé théorique dont les conclusions attirent notre attention.

Alors qu'au XVI^e siècle, le latin occupe un monopole au sein de l'enseignement, le temps a progressivement fait évoluer les mentalités pour les amener désormais à considérer la langue latine comme une option, parfois délaissée au profit d'autres cours désignés comme plus rentables ou directement utiles dans la vie quotidienne. En proposant un historique de l'état de la didactique du latin, nous nous sommes aperçue que cette perte de statut est liée à deux éléments : la nouvelle figure de l'individu et la démocratisation de l'enseignement. L'école est désormais centrée sur l'individu. Ce dernier prime sur la masse. Dès lors, c'est l'enseignement qui s'adapte à l'individu et non l'inverse. De plus, le latin ayant été initialement perçu comme une matière élitiste, a, en partie, perdu ce statut suite à la démocratisation de l'enseignement.

Ce constat est également perceptible dans les questionnaires remis aux différentes générations d'anciens étudiants latinistes ou non. Depuis la généralisation de l'enseignement rénové, ce nouveau statut du latin a fait évoluer les mentalités des élèves et des professeurs: alors qu'avant la loi d'équivalence, les qualités du professeur n'étaient jamais remises en question, ni la pédagogie utilisée, si peu ludique soit-elle, l'inverse se produit progressivement : il semblerait aujourd'hui que le nombre d'élèves suivant le cours

de latin soit proportionnellement lié à la pédagogie employée. Les élèves veulent entrer directement dans le vif du sujet et comprendre l'intérêt de s'intéresser à une langue ancienne. Ils souhaitent suivre un cours dispensé par un professeur motivé et dynamique. Ils s'attendent à utiliser les nouveaux médias ainsi que d'autres pédagogies innovantes.

Cet objectif est d'autant plus renforcé avec le projet lancé par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Celui-ci comprend cinq axes stratégiques visant à améliorer la qualité de l'enseignement. L'un d'eux attire plus particulièrement notre attention puisqu'il vise l'élaboration d'un tronc commun qui comprendrait l'enseignement du latin, et ce jusqu'à la troisième secondaire incluse.

Du latin pour tous ! C'est le slogan lancé par le projet collaboratif. Il ressort de ce constat ainsi que de l'enquête réalisée auprès des professeurs de langues anciennes qu'il est indispensable d'adapter le cours de latin actuel à cette nouvelle réalité. En effet, le public concerné est très hétérogène et les attentes des élèves sont relativement différentes.

C'est dans ce contexte passé et immédiat que l'importance de la pédagogie employée prend tout son sens.

Nous nous sommes d'abord intéressée à la manière dont le cours de latin est organisé et dispensé dans l'enseignement actuel. Ensuite, nous avons évoqué différentes pédagogies innovantes qui pourraient être employées dans ce cours.

Ainsi, nous savons que, depuis la réforme de 2006 concernant le premier degré, le latin est considéré comme une activité complémentaire. Le décret de 2007 nous dit simplement que le latin peut être donné à raison de quatre périodes hebdomadaires maximum durant le premier degré. Nous avons alors analysé les grilles horaires de différentes écoles de la région de Mons, présentant toutes un profil différent pour constater que l'organisation du cours dans les écoles dépend de plusieurs critères : le type de réseau (officiel ou libre), l'enseignement proposé par l'école (qualifiant ou de transition), ou encore le choix de l'école et du directeur (associer le latin à une autre activité complémentaire afin d'élargir la « base de recrutement »). Il semblerait que ces critères ne soient plus pris en compte lors de l'adoption du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Cela amène donc invariablement les professeurs à adapter le cours de latin.

Afin de répondre à ces critères, plusieurs pédagogies peuvent être utilisées de manière générale. Nous avons notamment cité et exposé les pédagogies collaborative (utilisation des réseaux sociaux au cours de latin), alternative (adaptation du matériel et de la classe aux thématiques abordées) et inversée (utilisation de Podcasts pour apprendre). De même, nous avons également décrété que le virtuel pouvait se mettre au service du latin. Plusieurs médias peuvent être exploités : les tablettes, les ordinateurs, les boîtiers électroniques. De même, il est possible d'envisager de créer un *Serious Game* avec les élèves.

Ce cadre posé, nous sommes réellement entrée dans la partie pratique du mémoire avec la création de l'*Escape Game*.

Nous nous sommes d'abord demandé quelles connaissances pouvaient être exploitées dans un *Escape Game* réservé aux élèves terminant le premier degré. Pour ce faire, nous avons disséqué les programmes en vigueur, tant dans l'enseignement libre qu'officiel pour les trois degrés afin de mieux comprendre les objectifs visés aux deuxième et troisième degrés. Cependant, il s'est avéré qu'il n'existe, pour le premier degré, que des balises venant encadrer l'apprentissage du latin. Peu d'indications concrètes sont données par celles-ci pour les textes réellement étudiés, la grammaire ou le vocabulaire enseigné. Dès lors, nous avons décidé de comparer plusieurs manuels généralement utilisés en première pour établir une liste non exhaustive des bases indispensables étudiées dans un cours de latin du premier degré.

C'est à partir de celle-ci que nous nous sommes attelée à réaliser l'*Escape Game*. Ce dernier se base sur le conte d'Amour et de Psyché. Psyché veut retrouver son amant et pour ce faire, elle doit résoudre les épreuves imposées par Vénus. Le but final est de récupérer un peu de la beauté de Proserpine aux Enfers et de l'apporter à la déesse de l'amour. Une fois cette mission remplie, les élèves sont libérés de la pièce dans laquelle ils sont enfermés. Le décor est relativement simple et comporte deux pièces situées à proximité l'une de l'autre. La première recèle des énigmes relatives à la civilisation et à l'étymologie ; la seconde à la grammaire et aux textes latins.

Plusieurs groupes d'élèves se sont lancés dans cette expérience insolite les 2 et 3 mai 2018. L'*Escape Game* semble avoir été goûté par des élèves amenés à activer leurs

connaissances latines tout en s'amusant. Ils gardent tous un souvenir épanouissant de cette journée et souhaitent participer à nouveau à l'expérience dans l'avenir.

En tant que futur professeur, j'ai également éprouvé beaucoup de plaisir à la réalisation de ce jeu, tant dans sa préparation que durant les deux journées réservées à sa réalisation pratique.

L'intérêt porté au jeu s'est diffusé auprès des autres professeurs et de la direction. Il semblerait qu'il ait convaincu le corps professoral.

En conclusion, l'expérience a permis d'opposer les préjugés liés à l'étude des langues anciennes et le dynamisme créé autour du jeu *Escape Game*. Elle prouve donc qu'il est possible d'étudier le latin dans un esprit ludique et pédagogique. Nous espérons voir ce projet réitéré suite à l'adoption du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, et sommes d'autant plus convaincue de l'utilité du latin dans la société du XXI^e siècle.

BIBLIOGRAPHIE

I. Ouvrages

AKOUN, A. et PAILLEAU, I., *Apprendre autrement avec la pédagogie positive*, Paris : Eyrolles, 2013.

ALVAREZ, J. et DJAOUTI, D., *Introduction au Serious game*, Paris : Questions théoriques, 2010.

CESBRON, G. et RICHER, L., [Éd.], *La réception du latin du XIX^e siècle à nos jours. Actes du colloque d'Angers des 23 et 24 septembre 1994*, Angers : Presses universitaires d'Angers, 1996.

DAUNAY, R. et SUFFYS, S. [Éd.], *Apprentissages et langues anciennes*, Lille : CDRP du Nord-Pas-de-Calais, 1997.

DEBUT, J., *L'enseignement des langues anciennes*, Paris : PUF, 1974.

DE GRANDMONT, N., *Pédagogie du jeu*, De Boeck Université, Bruxelles : 1999.

DE ROMILLY, J., *L'enseignement en détresse*, Paris : Julliard, 1984.

EAD., *Nous autres professeurs*, Paris : Fayard, 1969.

ERNOUX, G. & JEUNEJEAN, T., *Facebook et les réseaux sociaux*, Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2012.

FUCHS, P., *Les casques de réalité virtuelle et de jeux vidéo*, Les Presses des MINES, 2016.

GARDNER, H., *Frames of Mind*, New York: Basic Books, 1993.

GROOTAERS, D., [Éd.], *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles : CRISP, 1998.

KASBY, Y., *Les Serious Games : Une Révolution*, Belgique : Edipro, 2012.

LEROY, F., *Réseaux sociaux & Cie : le commerce des données personnelles*, Arles : Actes Sud, 2013.

RIMBAULT, O., *L'avenir des langues anciennes. Repenser les humanités classiques*, Perpignan : Presses universitaires de Perpignan, 2011, (Études).

WAQUET, Fr., *Le latin ou l'empire d'un signe. XVI^e-XX^e siècle*, Paris : Albin Michel, 1998.

II. Ouvrages didactiques

ARMAND, A., *Didactique des langues anciennes*, Paris : Bertrand-Lacoste, 1997.

AUGE, D., *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, Grenoble : Ellug, 2013.

BECKERS, J., *Comprendre l'enseignement secondaire. Évolution, organisation, analyse*, Paris-Bruxelles : De Boeck, 1998.

KO, M., *Enseigner les langues anciennes*, Paris : Hachette, 2000.

LE ROUZIC, D. *Introduire Internet dans ses pratiques pédagogiques*, Paris : Bertrand-Lacoste, 1997. (Parcours didactiques).

III. Mémoires et Thèse

BACHA, J., *Réseaux sociaux et autonomisation des adolescents* (Mémoire de thèse), Cergy Pontoise : Université de Cergy Pontoise, 2013.

BEKA, E. (prom. A. Meurant et J.-L. Dufays), *Le latin et le français à l'heure des compétences : analyse comparée de l'évolution des disciplines et de leur progression curriculaire dans les programmes actuels*, Louvain-la-Neuve : UCL, 2016.

BONAMI, M. (prom. M.-P. ARNOULD), *L'école alternative public & attentes : analyse psychosociologique*, Louvain-la-Neuve : UCL, 1984.

DELMARCELLE, C. (prom. A. Meurant), *compétences et évaluation : enseigner le latin dans les classes du secondaire de la Communauté française*, Louvain-la-Neuve : UCL, 2009.

DIEU, J. (prom. M. LEBRUN), *Le serious game Blocus : son impact sur la motivation et la performance*, Louvain-la-Neuve, UCL, 2016.

VAN STEEN, M. (prom. A. Meurant), *La mythologie et les adolescents : les langues anciennes joignent l'utile à l'agréable*, Louvain-la-Neuve : UCL, 2016.

IV. Articles de revues

CAVENAILE, R., « Pour apprendre à lire les auteurs », dans *LEC*, t. 47, 1979, p. 307-321.

CHENU, FI., CRAHAY, M. et LAFONTAINE, D., « Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ? », dans *Éducation & Formation*, e-302, décembre 2014, p. 17-29.

DELAUNOIS, M., « Les divers modes d'approche des textes d'auteurs anciens », dans *LEC*, t. 48, 1980, p. 309-316 ; t. 49, 1981, p. 305-320 ; t. 50, 1982, p. 37-48.

LEONARD, A., « Les manuels destinés à l'enseignement du latin et du grec en Belgique francophone au niveau secondaire », dans *Euphrosyne*, t. 21, 1993, p. 389-407.

V. Cadre légal et programmes

Historique :

Loi du 29 mai 1959 relative à l'organisation de l'enseignement secondaire, *M.B.*, 10/06/1959, mise à jour au 6/07/2016, *M.B.*, 30/06/1959, p. 8152.

Loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire, *M.B.*, 28/08/1971, p. 9953.

Ministère de l'Education nationale et de la culture française, *Enseignement secondaire Rénové : premier degré*, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale et de la culture

française, Administration des Etudes, Structures, Programmes et Méthodes, novembre 1969, programme de latin.

Article 6 de la Circulaire du 7 novembre 1977, réf. 7/4607 reprise dans l'ouvrage *Enseignement secondaire rénové*, 1978, pp. 99-104.

FWB : Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire, 22 août 1994.

FESeC, *Programmes de Type I*, 1995.

Décret de la F.W.B du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *M.B.*, 23 septembre 1997.

FWB, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec*, 1999.

FWB, *Programme d'études du cours et de l'option de base : Latin*, 2000.

FESeC, *Programme Latin*, 2000.

FWB, *Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire*, 2006.

Décret de la F.W.B. du 30/06/06 relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire, modifié le 11/04/14, *M.B.*, 7/08/14.

MILQUET, J., *Communiqué de presse : Pacte pour un Enseignement d'Excellence*, 20150121, 2015.

FWB, *Avis n°3 du Groupe central : synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte*, 7 mars 2017.

Programmes actuels en vigueur :

FESeC, *Balises pour l'enseignement des langues anciennes au premier degré*, 2014.

FESeC, *Programme latin 2ème degré*, 2014

FESeC, *Programme latin 3ème degré*, 2016.

FWB, *Programmes d'études : langues anciennes 2^{ème} et 3^{ème} degrés*, 2016.

VI. Ressources électroniques

Evasion Room (s.d.), *Le premier Live Escape Game en Wallonie*,
(<http://evasionroom.com/>, consulté le 11 avril 2018).

Fondation « La main à la pâte » (s.d.), *Qu'est-ce qu'il y a dans la boîte ?*, (
http://www.fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/minisites/projet_questcequelascience/boites.pdf, consulté le 5 avril 2018).

Intérêts et mise en place d'une pédagogie ludique de l'espagnol, (http://www.2espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2003/03_02STA03402.pdf, consulté le 4 août 2018).

L'essentiel du Pacte, (<http://www.pactedexcellence.be/index.php/lessentiel-du-pacte/>, consulté le 1^{er} août 2018).

Reproductions antiques : une lampe à huile, comment ça marche ? (
<http://www.reproductions-antiques.com/utilisat.htm/>, consulté le 22 avril 2018).

BELLEAU, J., *Les formes d'intelligence de Gardner*, pp. 4-6, 2001,
(<http://ccl.qc.ca/Publications/Intelligences%20multiples.pdf>, consulté le 18 mars 2018).

DREMEAU, I., *Outils et ressources pour « Escape Games pédagogiques »*, 2017,
(<http://escapegame.strikingly.com/>, consulté le 31 mars 2018).

LEDRU, J, *Les origines de l'Escape Game*, 2017,
(<https://dynammeet.games/articles/origines-escape-game>, consulté le 17 février 2018).

Lock Academy (s.d.), *histoire et origine des Escape Games*,
(<https://lockacademy.com/histoire-origine-escape-games/>, consulté le 17 février 2018).

MANGEZ, E., *Réformer les contenus d'enseignement*, 2008, (<http://www.ufapec.be/nos-analyses/pourquoi-a-t-on-developpe-les-competences-a-l-ecole.html/>, consulté le 27 juillet 2018).

Neuro Gym Tonic, (2017), *Les intelligences multiples- intrapersonnelle et interpersonnelle*,
(<https://neurogymtonik.com/les-intelligences-multiples-intrapersonnelle-et-interpersonnelle-howard-gardner/>, consulté le 18 mars 2018).

PERRENOUD, Ph., *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?*,
(http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html).

TeambuildingGuide, *Escape Hun*, 2018,
(<https://www.teambuildingguide.be/FR/6904/idee-de-team-building/teamevent-creatif/escape-hunt/>, consulté le 11 avril 2018).

WordPress, (s.d.), *La mesure de l'intelligence*,
(<https://mesureintelligence.wordpress.com/tag/intelligence-kinesthesique/>, consulté le 19 mars 2018).

VII. Manuels scolaires

COSTER, Ch. et URBAIN, F., *Lux 1 : latin : première année*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 6e édition, 2005.

LAVENCY, M., OVERBEKE, M.-V. et SCHOUPE, G., *Aditus : manuel de première année latin*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1999.

LOROY, A., *Codex Primus A*, Bruxelles, Wolters Plantyn, 2004.

PELLIGRINI, J., *Prosper : le latin en 1re année*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Education, 2017.

VIII. Cours universitaires

LGLOR2540 : Didactique des langues anciennes, dispensé par A. MEURANT durant l'année scolaire 2016-2017.

LAGRE2120 : Observation et analyse de l'institution scolaire et de son contexte (en ce compris le stage d'observation), dispensé par V. DUPRIEZ durant l'année scolaire 2016-2017.

LAGRE2221 : Apprendre et enseigner avec les nouvelles technologies, dispensé par M. LEBRUN durant l'année scolaire 2016-2017.